

FORMAZIONE RISORSA CRITICA NELLA NOSTRA SOCIETÀ

Achille Orsenigo

In queste pagine mi riprometto di affrontare alcuni nodi critici relativi alle caratteristiche della formazione che, a mio avviso, è necessaria nelle specifiche, originali condizioni della società in cui lavoriamo e viviamo. Attraverso le riflessioni che proporrò intendo inoltre formalizzare alcuni degli elementi che danno senso, sostengono ed organizzano la formazione che lo Studio APS realizza in questi anni. Il nostro gruppo da quasi quarant'anni realizza interventi formativi e nel contempo s'impegna nel cercare di produrre riflessioni, ricerche sul lavoro che va realizzando. Lo fa nelle situazioni di lavoro, con la collaborazione dei clienti, e al proprio interno cercando di riflettere e concettualizzare ciò che si evidenzia sul campo. In un caso e nell'altro ingaggiati dai problemi, dalle relazioni coi clienti, dalla curiosità di comprendere, di trovare o dare senso ai fenomeni organizzativi e sociali. Cercando così di dare un supporto a soggetti individuali e collettivi nell'affrontare la loro vita lavorativa.

Per costruire e sviluppare un progetto formativo focalizzerò l'attenzione su tre questioni. Quale formazione intendiamo realizzare? In quale contesto ci stiamo muovendo? Quale conoscenza vogliamo cercare di sviluppare?

L'ipotesi di base che guida il nostro lavoro di formatori è che non esista una formazione "buona", utile, efficace, migliore in sé. La valutazione che se ne può dare, ma anche il senso stesso di questo tipo d'interventi va contestualizzato. Potremmo dire, parafrasando W. R. Ashby (1), che se non esiste una formazione buona in assoluto, esiste, invece, una migliore formazione nelle specifiche condizioni in cui la si realizza, condizioni organizzative, sociali, culturali in cui viene attuata. Quindi la

(1) *Principles of Self-Organizing System* (1968), in *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*, a cura di Walter Buckley, Chicago

scelta di quale formazione realizzare, a nostro avviso, è in stretta relazione con il mondo che abitiamo.

Ci troviamo in un mondo stabile, in un'azienda che funziona soddisfacentemente in base a regole, ripetizioni ben consolidate, guidata da un'autorità riconosciuta, che produce servizi o beni in serie sostanzialmente ripetitive? Oppure ci vediamo in un mondo complesso, abitato da persone che faticano a riconoscere autorità affidabili, in organizzazioni che producono servizi che mutano, che si cerca di calibrare sugli specifici clienti? Le persone e le organizzazioni sono disposte ad eseguire efficacemente direttive ed ordini?

La seconda ipotesi è che i contesti in cui lavoriamo e viviamo richiedano saperi e forme di conoscenza differenti. Come vedremo, è di notevole importanza, utilità ed economicità sapere quale sia la soluzione esatta dei problemi lavorativi, ma questo è possibile quando questi problemi si ripresentano con frequenza e tendenzialmente uguali a se stessi. Ma quando i problemi cambiano, hanno dimensioni significative di originalità, serve piuttosto capacità d'affrontare nuove questioni. Nel primo caso servirà maggiormente la trasmissione di soluzioni, nel secondo lo sviluppo di capacità ad affrontare problemi, almeno in parte, originali.

La terza ipotesi è che noi non "vediamo", interagiamo con contesti dati in modo assoluto, posti fuori di noi ed oggettivamente definiti, ma con rappresentazioni che di questi ci facciamo (2). Della marea di stimoli che arrivano ai nostri sensi, di contatti che stabiliamo ne selezioniamo quote estremamente ridotte e li organizziamo secondo modelli, *pattern*, stili, segnati dalle nostre specifiche condizioni biologiche, dai contesti culturali (passati e presenti) e dalla nostra formazione. Noi vediamo, sentiamo, comprendiamo ciò che le istituzioni, quindi anche la nostra formazione, ci permettono di vedere (3). Di questi elementi, che organizzano e vanno quindi a costituire ciò che ci rappresentiamo essere la "realtà", abbiamo una limitata consapevolezza: essi sono in gran parte inconsci. Ciò significa che ciò che sappiamo e le nostre conoscenze vanno, in una certa misura, a costruire il mondo in cui viviamo. Pur senza toc-

(2) Ipotesi che rimanda al pensiero costruttivista, a quello contestualista, a quello culturalista e costruzionista.

(3) Douglas (1990), Siegel (2001)

care aspetti profondi, se abbiamo avuto, banalmente, una formazione professionale centrata su dimensioni individuali, tenderemo a vedere l'organizzazione come un insieme di individui. Leggeremo i problemi secondo chiavi di lettura in cui il singolo coi suoi affetti, vissuti, timori e desideri è al centro. Al più vedremo rapporti tra singoli. È ciò che spesso osservo in operatori pubblici e privati con formazione di tipo clinico (medici, psicologi,...). Se abbiamo avuto una formazione di tipo economico tenderemo non solo ad organizzare attorno a quel genere di variabili i fenomeni, ma, addirittura, a vedere quei fenomeni come fondanti le relazioni, le scelte, l'ordine delle cose, l'etica. In una scelta, spesso inconsapevole, porremo in primo piano alcuni "fatti" e sullo sfondo tutta una serie di altri elementi. Elementi che a volte nemmeno vedremo. Se abbiamo appreso a cercare nel mondo legami lineari di causa/effetto, se "abbiamo fede" in questa visione del mondo, finiremo col trovarla effettivamente, anche perché scarteremo spesso come elementi di disturbo, come accidenti insignificanti, i fatti, gli elementi non inscrivibili in queste reti logiche.

Perfezionando, quindi, quanto dicevo poco sopra, la scelta dell'approccio formativo d'adottare non è attuata in funzione del contesto in senso stretto, ma di ciò che ci rappresentiamo essere l'organizzazione in cui lavoriamo ed il mondo in cui viviamo. Non siamo dunque neutrali osservatori, ma soggetti con particolari e potenti punti di vista, con strumenti per rappresentarci attivamente il mondo.

Ancora, prima d'avviare l'approfondimento delle questioni in campo vorrei sottolineare come i tre nodi finora considerati - il contesto rappresentato, la formazione scelta e il tipo di conoscenza che si ritiene utile nello specifico contesto - s'influenzano reciprocamente.



Fig. 1

LA SOCIETÀ
IN CUI VIVIAMO È
CARATTERIZZATA DA
UN'ACCENTUATA
TENSIONE TRA
LOGICHE
CONTRADDITTORIE

N

(4) Una vasta produzione di studiosi ha messo in luce con differenti tonalità ed argomenti le caratteristiche mutate dei nostri contesti di vita in questi ultimi decenni. Tra questi: Bauman, Beck, Sen, Galimberti, Bergquist.

Lavoriamo e viviamo in un mondo che non è omogeneo, anche se globalizzato (4). Ci sono grandi diversità tra contesti ed individui. Si intrecciano e sovrappongono nelle organizzazioni e negli individui due logiche diverse, spesso diffuse a macchia di leopardo, quindi compresenti nelle stesse organizzazioni. Le tensioni tra queste logiche sono spesso laceranti, generano situazioni di sofferenza, molte volte negate.

Da un lato ci viene presentato un mondo caratterizzato da un costante e incalzante progresso: tecnologie in sviluppo, benessere crescente, vite più lunghe, minori sofferenze, maggiori possibilità di spostamento, maggiori libertà, maggiori diritti, case più confortevoli,... Certo segnata da alti e bassi, da un progresso distribuito in modo ineguale, ma comunque con un trend, si potrebbe dire un destino, di progresso. Da un passato di stenti e di barbarie l'uomo ha realizzato una civiltà ed un benessere diffuso. Destino della società e possibilità per gli individui che sanno cogliere le occasioni. D'altro canto, però, appaiono dubbi sul controllo del futuro e quindi sull'effettiva praticabilità del progresso. La convinzione che il tempo giochi a nostro favore, che investendo, lavorando, sapendo attendere si potranno raccogliere frutti abbondanti, vacilla o appare proprio irrealistica. Riscontriamo dubbi accentuati sul senso di impegni totalizzanti in funzione di un presunto progresso. Si manifestano nella società e nelle organizzazioni lavorative interrogativi sul senso di ciò che viene chiesto di fare. Quale meta si vuole raggiungere? Qual è il senso del nostro lavorare? Lavorare per produrre utili agli azionisti è progresso? È un senso sufficiente a mobilitare individui? Impegnarsi perchè un Servizio sanitario chiuda con un bilancio in attivo è la meta? È progresso? È la meta verso cui orientarci?

Da una parte si vorrebbero contesti lavorativi stabili, persone fedeli, compiti ben definiti, per poter pianificare. Servizi ed aziende sono spinti a costruire sempre più dettagliati e stringenti sistemi di certificazione della qualità, rigide procedure di controllo per rendere appunto "certo" il risultato ed il processo lavorativo. Ci si lamenta dell'imprevedibilità, dell'incertezza. "Come faccio a decidere degli investimenti se le norme legislative in

questi anni continuano a cambiare?!". "Pensi lei: devo far funzionare un Servizio sanitario di settanta persone ed ho addirittura venti operatori con contratti annuali! Come si fa con questa instabilità?". Contemporaneamente ci si lamenta perché manca flessibilità, si vorrebbe maggiore velocità, reattività. Dirigenti, manager, operatori sono scoraggiati dalla rigidità di procedure sempre più dettagliate, da manuali, carte, schede elettroniche da riempire ad ogni passo. Le persone, lo Stato, i fornitori, i contratti, le leggi sono statici, poco flessibili. "Abbiamo dovuto fermare la fornitura del cantiere in Iran per tre giorni perché la procedura prevede che le modifiche del progetto dell'impianto, anche sui dettagli, debbano essere controfirmate da tre soggetti ed uno era negli USA!". "Guardi, io faccio la richiesta di fondi quest'anno e poi arrivano, sicuri, ma tra due, tre anni". "Ho del personale che è qui fisso, nessuno lo riesce, non dico a licenziare, ma almeno a trasferire: mi resta qui fino alla pensione". Detto da un primario di sinistra: "I manager delle aziende private hanno leve economiche, possono incentivare l'uscita del personale, premiare, licenziare, qui ora hai anche il problema che appena fai qualche pressione ti accusano di mobbing".

Sul lavoro ci si muove a volte in situazioni in cui siamo chiamati ad affrontare problemi chiari e definiti, per cui esistono soluzioni note, tecniche per risolverli, dove l'importante è sapere come fare o a chi chiedere. Ma anche in contesti in cui i problemi non sono chiari, ma confusi, sfumati. In cui è d'importanza critica la capacità di disegnarli, di costruirli, prima ancora che risolverli. Lavoriamo in situazioni in cui la predefinizione dei problemi può risultare paralizzante. Mentre la capacità di costruire problemi in forma originale diventa elemento chiave da sviluppare (5).

Lavoriamo in contesti dove la maggior parte delle persone pensa, è sollecitata a pensare e gestisce le situazioni in termini di percorsi per "arrivare", per raggiungere la posizione, il posto, avere successo. Ci si immaginano carriere (6), itinerari predefiniti, prevedibili, accessi all'identità lavorativa che dovrebbero essere il più possibile chiari e lineari. D'altro canto ci troviamo in situazioni in cui non è chiaro e stabile il dove si dovrebbe arrivare come individui, organizzazioni ed anche come

(5) Ho approfondito questo tema in due articoli:

Orsenigo A. (1999a)

Orsenigo A. (1999b)

(6) "Carriera" è un termine che rimanda ai solchi lasciati dai carri nelle strade di decenni o secoli fa. In questi ci si inseriva per arrivare alla meta. Erano dei binari al rovescio. Ben rimandano all'idea di qualcosa di preordinato e stabile. Uscirne, se possibile, comporta sbandamenti e un viaggio meno confortevole.

società. Appare più spesso un percorso incerto, contraddittorio, in cui cerchiamo di costruire, progettare e riprogettare identità lavorative flessibili. Si vorrebbe un'identità chiara e stabile, ma nel contempo ci rendiamo conto che forse questa è una meta irrealistica, ideale. Le stesse organizzazioni, pubbliche e private, si misurano con la difficoltà o l'impossibilità di pianificare, muoversi in funzione di obiettivi chiari e di lungo o medio periodo. Le identità delle organizzazioni sono ridisegnate, riproposte, rilanciate. In molti casi non appaiono più un qualcosa d'acquisito, dato, stabile, un punto di riferimento. Più in generale, da un lato, viene richiesta e noi stessi cerchiamo, vorremmo linearità, ordine, chiarezza nelle situazioni di lavoro, nella nostra vita, ma, nel contempo, le patiamo come soffocanti, eccessivamente vincolanti se non oppressive. Vorremmo avere rassicuranti routine, regole che ci guidino, verità, certezze, capi che ci sappiano dire dove andare e come fare. Però non li troviamo più.

Questi scenari contraddittori generano crescenti sofferenze e disorientamenti per individui ed organizzazioni. Ci si muove spesso smarriti, lamentando l'incertezza ed il caos, con un misto di nostalgia e di speranza. Nostalgia per un tempo passato che sembrava ordinato, normato, diretto, con autorità chiare, pur se segnato dalla rigidità fordista. Speranza per le opportunità, le aperture inscritte nei maggiori gradi di libertà che si vedono in contesti caratterizzati da incertezze e caoticità, in cui viene decostruita o si sfalda una rigida impalcatura di regole e piani. Quindi un mondo, quello che viviamo, in cui l'accesso alle opportunità è anche sofferenza. Organizzazioni ed individui, la società nel suo complesso, si trovano in questa situazione e li sperimentano risposte diverse per far fronte a queste esigenze contraddittorie. Questi soggetti debbono trovare forme adattative adeguate. Da un lato possiamo osservare richiami, sollecitazioni focalizzati sugli individui. Si chiede ai singoli soggetti, agli attori organizzativi di trovare risposte adeguate. Questo appello valorizza le individualità, ma si corre il rischio che il nostro modo di lavorare diventi una soluzione che cerca nella vita del singolo la risposta a problemi sistemici (7).

(7) Qui il pensiero rimanda a quanto hanno scritto Beck, in particolare, e Bauman.

In un tale scenario la nostra ipotesi è che si aprano notevoli spazi per la formazione. A fronte di importanti e crescenti difficoltà, la formazione è diffusamente vista come una leva capace, almeno potenzialmente, di attrezzare i soggetti, di renderli più capaci o almeno di svolgere una funzione ansiolitica, riducendone la sofferenza o fornendo momenti di sollievo.

A nostro avviso è necessaria soprattutto una formazione che sia disposta a ripensarsi, a proporsi con logiche e forme che siano congruenti con l'esigenza di sviluppare *capability* (8) nelle organizzazioni, negli individui e nella società.

Si potrebbe dire, certamente semplificando, che viviamo in situazioni che rimandano a due differenti logiche relative alla conoscenza necessaria e quindi alla formazione da attivare. Orientamenti quasi contrapposti e che pure si intrecciano e coesistono nelle situazioni di lavoro, pur richiedendo capacità differenti ai soggetti. Nei contesti specifici può prevalere l'uno o l'altro. La prima logica, più legata alla stabilità, alla linearità, alle routine organizzative e mentali, fa riferimento e richiede un **sapere** costituito, consolidato, istituito, ha come pilastri certezze e verità. La seconda si sviluppa in ambienti complessi, in sistemi lontani dagli stati di equilibrio, dove i gradi di libertà e di incertezza sono elevati, rimanda ad una dinamicità tra parti con legami laschi. In questi contesti appare poco efficace il far riferimento a logiche, soluzioni predefinite, routine cognitive. Qui appare più adattativo lo sviluppo di **capacità di conoscere**. Più che una capacità accumulativa, una notevole memoria (intesa come biblioteca, magazzino), un saper immagazzinare e conservare saperi, serve la capacità conoscere, di riflettere, di dialogare col mondo esterno e con quello interno. Invece di focalizzare l'attenzione alla ricerca di "verità", ci si orienta qui sulla ricerca di "plausibilità". Questo è il tema che svilupperò di seguito.

In questi anni, in questi scenari, sono attivi diversi orientamenti formativi. Per meglio sviluppare una riflessione su quello che riteniamo essere l'orientamento più adeguato in contesti turbolenti, penso sia utile proporre un'aggregazione in termini schematici e molto sintetici degli orientamenti più significativi. Ho

(8) Concetto sviluppato da Sen nei suoi studi e che riprendo nelle pagine seguenti.

UN'IPOTESI DI
DIFFERENZIAZIONE
DEGLI
ORIENTAMENTI
FORMATIVI

raggruppato le azioni formative in due macro aggregazioni, a loro volta suddivisibili in cinque orientamenti. Nella figura 2 sono schematizzate queste aggregazioni.



Fig. 2

IL TRAVASO DI SAPERI

In questo caso, tra i più diffusi in assoluto, la formazione consiste sostanzialmente nel trasferimento, nel travaso di saperi precostituiti: da chi sa, o più sa, a chi non sa, o meno sa. C'è chi sa quali sono i problemi, le caratteristiche della situazione, sa quali sono le soluzioni, i corretti comportamenti e quindi provvede a trasferire questi saperi. La metodologia potrà essere più o meno attiva, ma la sostanza resta la stessa: trasferire a chi non ha ciò che possiedo. Si tratta di diffondere, trasmettere dei saperi consolidati, dati come acquisiti nello specifico ambito culturale. Il formatore insegna come avviare un impianto, il teorema di Pitagora, insegna ad installare un quadro elettrico, a realizzare un progettazione di impianti in 3D, le procedure per la certificazione...

LO SVELAMENTO

In questo caso il formatore è colui che toglie il velo, la nebbia, l'ostacolo che impedisce all'allievo di vedere come le cose stanno. Gli renderà evidente il problema, gli mostrerà cosa effettivamente accade nella sua organizzazione. Potrà essere colui che fa vedere cosa effettivamente avviene negli scambi, nelle relazioni tra gruppi, tra persone. Potrà anche essere chi sve-

la meccanismi inconsci che guidano o influenzano l'agire organizzativo. È la persona o l'agenzia che possiede "la chiave di lettura", l'apparato concettuale o la metodologia che ci permettono di svelare la realtà. "Finalmente ora ho capito realmente cosa succede nei gruppi, nella mia organizzazione!". "Dopo quell'esperienza con XY, mi si sono aperti gli occhi, ho scoperto la verità sull'autorità." C'è qualcosa di nascosto nelle organizzazioni, nelle dinamiche interpersonali, che il formatore sa e può svelare.

IL FAR VEDERE DIVERSAMENTE

Qui il formatore è in possesso di più chiavi di lettura. Nel suo percorso di preparazione professionale ha allargato il panorama delle prospettive e delle ipotesi teoriche. È quindi in grado di leggere una stessa situazione, uno stesso problema in modi differenti. Nel suo lavoro propone agli allievi di adottare alcuni di questi strumenti e punti d'osservazione. Insegna a leggere una situazione conflittuale con strumenti di tipo sociologico, psicodinamico, antropologico, oppure economico. Nelle situazioni più ricche professionalmente il formatore non solo ripropone approcci che a sua volta ha appreso, ma anche ne genera di parzialmente nuovi, che si caratterizzano per una dose di originalità. Sviluppa e propone originali intrecci tra letture diverse. In questo caso, quindi, produce sapere.

In questi primi tre orientamenti il formando è posto, sostanzialmente, in una posizione di **recettore**. Potremmo dire che è rappresentato ed in genere si rappresenta come un potenziale **attore**. Si vorrebbe non fosse solo spettatore di ciò che gli accade attorno, ma che assumesse una posizione attiva. Lo si vede e se ne parla come di attore organizzativo e sociale. Il formatore gli insegna, gli trasmette una parte o delle parti che dovrà/potrà interpretare. Sono situazioni in cui spesso fa la parte da leone la tecnica. Il saper "come si fa". Come si fa a condurre una riunione, a gestire conflitti, a redigere un bilancio, ad allevare api e figli, a vendere di tutto, a volte anche insegnare o svelare come essere felice. In questi primi tre tipi di orientamento si rile-

va un forte orientamento strumentale, funzionale della formazione. Il cliente è quindi visto come colui che agisce i saperi acquisiti, le tecniche per essere più funzionale a obiettivi dati. Nei due approcci che qui di seguito tratteggerò, invece, il soggetto in formazione, sia esso un individuo od un soggetto collettivo (un team, un'équipe, un'organizzazione), è visto come **autore**. È parte attiva od è sollecitato ad esserlo nel produrre assieme ad altri conoscenze. Facendo anche ampio uso di saperi consolidati genera, può generare, è necessario che generi nuove conoscenze. Non lo si vede come un magazzino di saperi precostruiti o di "pensieri prepensati", avrebbe detto Bion, ma come un soggetto che costruisce, in parti più o meno ampie, le sue rappresentazioni della realtà.

LA CO-COSTRUZIONE DI RAPPRESENTAZIONI DIVERSE

Il formatore in questi casi si rappresenta ed è visto come uno dei produttori di rappresentazioni dei problemi, delle situazioni di lavoro, degli oggetti di lavoro. I clienti, i committenti, sono anch'essi autori delle rappresentazioni. Lo sono e, attraverso la formazione, possono essere sollecitati, incoraggiati ad esserlo ancor più e più consapevolmente.

È nella relazione, nel dialogo, nei racconti che si sviluppano tra clienti, coi formatori, ma anche nel dialogo col contesto, che vengono costruite nuove rappresentazioni. L'eventuale trasmissione di saperi, o meglio, lo scambio di saperi è visto come elemento non sufficiente per una proficua attività formativa. Dopo un intervento formativo ci si attende che clienti e formatori abbiano sviluppato visioni diverse, abbiano visto cose che prima non vedevano (9).

LA CO-COSTRUZIONE DI PROCESSI DI CONOSCENZA

In questa prospettiva non vengono sviluppate coi clienti solo nuove, parzialmente diverse, rappresentazioni dei problemi, della realtà lavorativa. Il formatore si propone di sostenere, stimolare lo sviluppo di processi di conoscenza, modi di conoscere. Ci si attende che i soggetti in formazione sviluppino capacità di conoscere, di porsi in dialogo con gli altri, le orga-

(9) Franca Manoukian, Francesco d'Angella, Gino Mazzoli (2004) *Cose mai viste*, Carocci, Roma

nizzazioni, i problemi, se stessi, in modo da rappresentarsi in un processo ricorrente di ricerca. Si sviluppano così capacità di muoversi con curiosità in contesti mobili, incerti, articolati in forme organizzative complesse e caotiche, quindi una maggiore flessibilità attiva.

In questo articolo concentrerò l'attenzione sulla congruenza, specificità e praticabilità della formazione che pensiamo maggiormente efficace in situazioni di elevata dinamicità ed incertezza, turbolente od anche caotiche. Una formazione in grado di sviluppare nei soggetti *capability*. Dove *capability* sta ad indicare la capacità di adattarsi attivamente a condizioni mutate. Essa consiste non solo nell'avere i mezzi (operativi e le informazioni), ma anche nel saperli usare e soprattutto trovare (10). Come vedremo, ciò può significare sviluppare capacità d'affrontare problemi originali, non riproducendo solamente soluzioni già note (il sapere) e di successo (in quel contesto, in quel momento e in quell'organizzazione), ma costruirne di nuove, riconfigurando la situazione, interrogando ed interrogandosi (conoscenza). Significa quindi anche saper utilizzare ciò che si sa ed avere la capacità di cercare i saperi consolidati.

Proporrò quindi una serie di riflessioni sulla formazione che va nella direzione degli ultimi due orientamenti proposti: la co-costruzione di rappresentazioni diverse e la co-costruzione di processi di conoscenza. In particolare concentrerò l'attenzione su quest'ultimo. Come ho già accennato, con ciò non intendo sostenere che questa sia la formazione migliore, ma che essendo dotata di specifiche caratteristiche di coerenza con molti degli ambienti organizzativi che caratterizzano questi tempi ed avendo una sua specifica originalità, merita una riflessione attenta. Nella nostra prospettiva, che è maturata negli anni, nella pratica quotidiana, nello studio e nel confronto, la conoscenza è intesa come un processo dinamico più che un prodotto. Mentre un sapere è il prodotto parziale di un processo di conoscenza. La conoscenza è prodotta localmente, nello specifico contesto, in quel network relazionale, mentre il sapere può arrivare da altrove. Altri soggetti possono essere impegnati in un

UNA CONOSCENZA DIALOGICA PER QUESTA SOCIETÀ

(10) Gould S. J., un geniale paleontologo e divulgatore scientifico, morto da pochi anni, nelle sue opere richiama come speci che avevano grande capacità di adattamento ad una situazione data e dominavano quell'ambiente, sono scomparse al mutare delle condizioni ambientali, per la loro scarsa capacità di adattarsi a situazioni nuove. L'essere ben adattati ad una specifica situazione lavorativa, non significa avere *capability*.

processo di conoscenza per costruire saperi, che poi noi possiamo far nostri. Le tecniche possono essere viste come uno di questi prodotti. Esse sono un concentrato di saperi, un "liofilizzato" d'intelligenza, in cui il senso è spesso evaporato, perché sono decontestualizzate, scollegate dai loro autori. Il sapere, in particolare quello costituito, istituzionale, è orientato a dominare i problemi e le situazioni. Esso presuppone la possibilità di controllo del mondo esterno e di quello interno. La capacità appunto di dominare i problemi, le situazioni, le emozioni, se stessi e gli altri.

UNA SCHEMATIZZAZIONE DEI PROCESSI DI CONOSCENZA

Possiamo rappresentarci i processi di conoscenza come un dialogo, un sistema di relazioni tra quattro elementi: se stessi, l'altro, il contesto, i problemi e gli oggetti di lavoro. Relazioni, dialoghi che sono mediati da metodi, strumenti, tecniche di conoscenza (figura 3). La conoscenza dei problemi si sviluppa nelle relazioni. Attraverso la comprensione, il confronto, lo scontro e l'integrazione tra ciò che si rappresentano i diversi soggetti in campo.

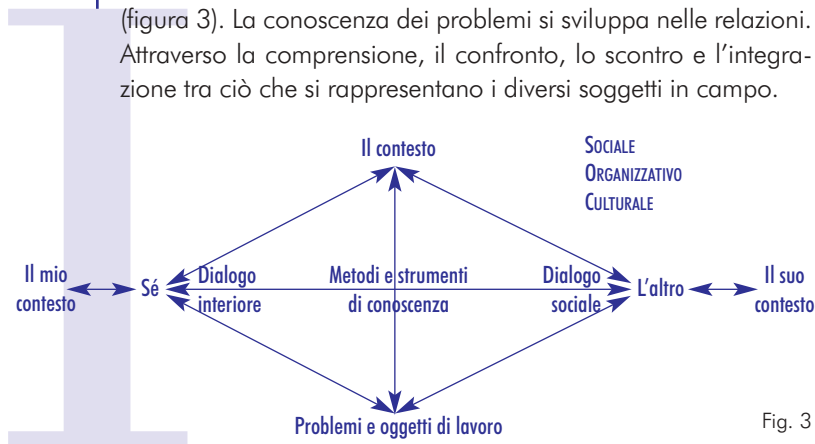


Fig. 3

RELAZIONI COI CONTESTI

I problemi potremmo dire che non esistono in natura, sono il prodotto di interazioni specifiche in uno specifico contesto. Un fenomeno non è di per se stesso un problema, richiede che qualcuno lo definisca tale (11). Esso è caratterizzato dall'ambiente e caratterizza l'ambiente. Nel contesto di una sala operatoria il non riuscire a garantire l'asetticità dell'ambiente è ge-

(11) Su questa questione rimando a due miei articoli comparsi l'uno su *Spunti e l'altro su Animazione Sociale*: Orsenigo A. (1999 a), (1999 b)

neralmente considerato un problema. Ciò non accade in una scuola elementare. La mancata capacità di garantire la continuità nella relazione è considerata generalmente un problema critico in un servizio in cui la relazione col cliente è cruciale (una psicoterapia, la trattativa con un cliente, ...), ma non è vista come problema in un supermercato, dove il personale può cambiare senza gravi problemi coi clienti. D'altro canto il livello d'attenzione al cliente caratterizza un ambiente, rendendolo particolarmente accogliente. L'essere in uno specifico contesto culturale (una banca, una riunione di manager, un'équipe di un servizio sociale) porta ad individuare come problemi oggetti spesso differenti. Il lavorare in un Servizio del sud o in Alto Adige porta, non di rado, a evidenti differenze nel rappresentarsi ciò che è un problema nel funzionamento di un'organizzazione.

Se dunque problemi e contesto si influenzano reciprocamente, lo stesso possiamo dire di noi stessi e dei nostri interlocutori. L'essere in quello specifico ambiente a lavorare come operatore segna il mio cliente, ma anche influenza me stesso, sia che faccia parte della stessa organizzazione, sia che provenga da una società esterna. Lavorare con un cliente di grande fama o con un gruppetto sconosciuto alimenta fantasie, rappresentazioni dei problemi, priorità differenti.

Come ho cercato di schematizzare nella figura 3, i due soggetti (sé e l'altro) si incontrano in uno specifico contesto, ma nel contempo ciascuno dei soggetti porta con sé, almeno parzialmente, il proprio contesto, quindi i modelli di riferimento, le proprie chiavi di lettura, prefigurazioni, pregiudizi e rappresentazioni della realtà, propri del contesto di provenienza (professione, azienda, servizio, famiglia,...). Indirettamente quindi entrano in contatto non solo soggetti, ma anche contesti tra loro differenti ed i sistemi di significato che li caratterizzano.

DIALOGICA

La conoscenza è qui intesa come processo riflessivo, dialogico. Si sviluppa attraverso le relazioni con gli oggetti di lavoro, con se stessi e con gli altri. È raccontando all'altro, confrontando

punti vista, rappresentazioni, impressioni ed emozioni che noi sviluppiamo una conoscenza.

Il dialogo che permette il processo di conoscenza si sviluppa quando, in una certa misura, il soggetto riconosce di non sapere (12). È allora che interviene la necessità del dialogo con l'altro, del riflettere sul contesto, sugli strumenti attraverso i quali ci rappresentiamo la realtà lavorativa ed i suoi problemi. Si potrebbe forse dire che è la presa di contatto coi limiti, propri ed altrui, che stimola la necessità ed il piacere d'incontrare l'altro, di dialogare con lui per conoscere. Essa richiede una sufficiente forza emotiva, una sufficiente sicurezza di fondo. Questa può essere generata sia da caratteristiche individuali, sia dal sistema di relazioni in cui si è inseriti.

Essa valorizza i punti di vista, le diverse modalità di rappresentarsi la realtà. Il dialogo, che è inscritto nella conoscenza, è **soziale**: intersoggettivo, tra membri dell'organizzazione e tra organizzazioni. È appunto confronto, esplorazione, osservazione, ricerca di comprensione di modi di vedere e punti di vista di altri. In questo senso noi possiamo essere parte di un processo di conoscenza organizzativo, sociale, che va oltre noi stessi. È nella quotidianità degli scambi, delle azioni, dei progetti, dei racconti che ci rappresentiamo, definiamo la nostra realtà lavorativa, ne individuiamo le caratteristiche essenziali, decodifichiamo gli accadimenti, mettiamo a fuoco ed etichettiamo problemi.

La conoscenza è anche **dialogo interno** al singolo soggetto. Sono io stesso che confronto, dentro di me consapevolmente, ma molto più spesso inconsapevolmente, prospettive e modi di rappresentarmi realtà differenti. Parti di me, possibili visioni differenti, sguardi diversi possono costruire rappresentazioni differenti della realtà, dare senso, valutare, provare emozioni diverse. Posso rappresentarmi un problema come professionista, come cittadino, come sociologo, come psicologo. Lo posso guardare in una prospettiva più accogliente, in una normativa, con uno sguardo "maschile" e "femminile". Da un punto di vista individuale e da quello organizzativo. Posso anche dare voce a soggetti che mi "abitano", pensieri e persone che ho interiorizzato, a cui, in un qualche modo chiedo, con cui posso più o

(12) In effetti come diceva Socrate: "Sapiente è colui che sa di non sapere"

meno vivacemente dialogare. “Cosa direbbe mio padre?”, “Cosa farebbe il mio capo?”, “Cosa avrei detto da bambino?”, “Come tratterebbe la questione lei?”. Ma posso sentire che queste diverse parti “mi prendono la mano”, che l’una mette a tacere l’altra. Come dialogano tra loro queste parti, questi pensieri, queste emozioni è parte essenziale della conoscenza.

Il dialogo con l’altro, col contesto e coi problemi che caratterizzano il nostro lavoro è fortemente caratterizzato dalle rappresentazioni delle relazioni che abbiamo di questi elementi. Se, ad esempio, siamo attraversati da accentuati sentimenti di colpa, di inadeguatezza per il problema in campo, saremo facilmente orientati ad evitare il problema, oppure a cercare un responsabile, inteso spesso come sinonimo di colpevole. Gli avvicinamenti a noi, le domande che cercano di comprendere il nostro agire, quello della nostra parte organizzativa, saranno sentite come minacciose, come implicite accuse. In una riunione tra due dirigenti di settori di un’azienda che devono strettamente collaborare in un processo lavorativo, improvvisamente uno dei due esplode e ripetutamente grida all’altro, gesticolando: “Basta non se ne può più, ne ho le p... piene! Tu e le tue domande. A chiedere: perché i fornitori non riescono a darci quello che voi chiedete? A domandare: ma avete chiesto anche ad altri? Avete parlato con l’ufficio tal dei tali? Sei una scassa m... Non ti fidi! Se ti fidassi non faresti ste domande!”

DINAMICITÀ E IMPREVEDIBILITÀ

Nella misura in cui gli elementi della figura 3 sono in una situazione statica, se quindi restano uguali a se stessi nel tempo, potremo pensare all’utilità e all’economicità di un sapere costituito, solido, perfezionabile. Nella misura in cui, invece, questi elementi interagiscono in maniera dinamica e in parte imprevedibile, avremo bisogno di sviluppare conoscenza. Se il contesto è stabile, se io resto uguale nel tempo nel mio modo di agire e pensare, se i problemi restano gli stessi, se l’altro si ripete nel tempo, oppure se le variazioni si sviluppano in un ambito noto, potrò cercare nel mio/nostro bagaglio di saperi la soluzione adeguata dei problemi, il modo di trattare gli og-

getti di lavoro. Se ci poniamo in una situazione di dialogo, assumiamo la dinamicità come un elemento costitutivo dei processi di conoscenza. E pure ci rappresentiamo processi di conoscenza con ampi margini di imprevedibilità. Penseremo allora ad una formazione che non può essere applicazioni di routine, che non può prevedere con certezza e precisione i suoi risultati, ma che prevede orientamenti, campi in cui lavorare, oggetti da trattare, ma anche, necessariamente margini, più o meno ampi, di originalità. Il dove si arriva e il come ci si arriva in un processo formativo orientato a sviluppare conoscenza, sono inscindibili. Non è quindi tanto l'originalità del sapere trasmesso dal formatore al centro dell'attenzione, ma il processo di conoscenza che si riesce a costruire coi partecipanti. Esso può portare anche a costruire rappresentazioni della realtà, modalità di gestire i problemi, ipotesi teoriche, che si sarebbero potute trovare in gran parte in uno dei mille manuali e testi disponibili. È l'averla prodotta assieme, per quello specifico contesto, con quelle particolari emozioni e relazioni che la rende conoscenza.

LE CONOSCENZE COME SISTEMI OMEODINAMICI


Le conoscenze, come i contesti per cui sembra più adeguata, sono chiamate ad essere sistemi omeodinamici, più che omeostatici. Quindi non tanto sistemi di saperi che, provvisoriamente messi in situazione di disequilibrio, di instabilità, individuano il successo nella capacità di ritrovare lo stato d'equilibrio precedente non sono sistemi per dominare le variabili esterne. "Si immagini, qui ci lavoro da vent'anni, so bene come vanno le cose. Questi sono giovani quadri, sa com'è: arrivano con le loro idee, dicono che le cose dovrebbero andare diversamente, ma vedrà: due anni e, o cambiano o se ne vanno. Anche la formazione, lei, bei pensieri i suoi... La nostra è una grande azienda. Sa come smussare, le cose andranno come vanno da decenni. L'importante per andare avanti è non creare troppe tensioni." "Parlare con mio fratello dell'inadeguatezza della sua gestione della produzione? Sì, sei o sette anni fa, gli ho detto che così non funzionava, che la vedevo diversamente. È successo un macello in famiglia. Sa mio padre, il Presidente,

m'ha detto che tra fratelli non si fa così. Non gli ho più detto nulla. Ci sono problemi in azienda? Me li tengo per me. In famiglia, forse, abbiamo imparato a tenere questi rapporti. Così andiamo d'accordo. Beh, sì, è vero, forse ha ragione, è finita che anche con la prima linea non ci parliamo tanto dei problemi dell'azienda, ognuno ha i suoi territori franchi." I processi di conoscenza sono invece sistemi instabili che cercano di costruire, tagliare e generare legami tra parti, alla ricerca di nuovi equilibri sempre in divenire.

ORGANIZZAZIONE

Come nella dimensione sociale, anche in quella interna, potrò sviluppare conoscenza, una conoscenza più ricca, se riuscirò a dare spazio al diverso, se riuscirò a mettere in discussione routine, strutture, saperi che si sono solidificati in me e nel servizio o nell'azienda in cui lavoro. Mentre riesco a dare spazio alla pluralità, alla dinamicità, ed alla possibilità, debbo però avere la capacità di non essere travolto dal caos e diventare semplicemente confuso. Ciò è possibile se riesco a mantenere una capacità di organizzazione. Il sapere può essere inteso come sistema organizzato nel senso di stabile, definito, istituito, strutturato nelle sue relazioni. Usando un termine inglese potremmo definire questo tipo di organizzazione: *organization*. La conoscenza può essere invece intesa come processo dinamico di organizzazione, ossia *organizing* (13). Sono, semplificando, due modi di porsi e di rappresentarsi il mondo, le relazioni tra le parti. Da un lato una *organization* rassicurante nella sua prevedibilità, nel sapere che contiene e la costituisce, nelle tecniche per vedere. Dall'altro la conoscenza intesa come *organizing*. Essa rimanda ad un processo, al fluire, al divenire, al provvisorio ed insaturo, eppure organizzato. Mi rappresento la conoscenza come un lavoro di connessione tra soggetti, saperi, visioni, emozioni, punti di vista che si caratterizzano per la loro irriducibile specificità od unicità. La conoscenza è appunto inscindibilmente connessa col il suo divenire, con il processo che la caratterizza.

A livello dei processi mentali si evidenzia l'importanza della capacità di *organizing*. Un processo di organizzazione che oscil-



(13) La forma verbale inglese (*organizing*) dà l'idea di un'azione non compiuta, esaurita, quindi un'organizzazione in divenire, non definita e staticizzata (*organization*).

la tra il predefinito, lo strutturato, il noto, le rassicuranti routine e un relativismo indefinito, lo smarrimento, il caos. Possiamo osservare, a livello dei sistemi sociali e lavorativi, differenti capacità e modalità di organizzare le parti: flessibilità, rigidità, scissioni, capacità di collegamento, rimozioni. Anche a livello mentale, possiamo rilevare capacità, competenze differenti, forme differenti di organizzazione del pensiero: attori che recitano saperi d'altri e autori di conoscenze, che cercano di costruire dialoghi tra problemi, saperi, emozioni, persone..

CONOSCENZA E CONTESTO

La capacità e la modalità di conoscere sono nel contempo qualità individuali e, fortemente, qualità sociali, di contesto. L'ambiente in cui lavoriamo e viviamo influenza in modo assolutamente significativo ciò che noi sappiamo, pensiamo e come conosciamo. Ciò accade in modo particolarmente significativo nella prima infanzia, ma continua ad avvenire nell'età adulta (14). L'ambiente di cui siamo parte svolge una funzione formativa di primaria importanza. Il nostro sapere, il nostro conoscere e pensare, la nostra mente sono solo in parte individuali, essi sono in gran parte sociali.

Possiamo spesso rilevare un certo rispecchiamento tra l'organizzazione dei contesti in cui lavoriamo e l'organizzazione della nostra mente, del nostro conoscere (15). Attraverso processi, in gran parte inconsapevoli, memorizzo saperi, interiorizzo pensieri. Inoltre, diventano parti di me anche relazioni con altri soggetti. Relazioni di questi con me e con la realtà che abitano o che hanno abitato. Il formato delle relazioni con le persone, gli oggetti, i problemi che abbiamo la possibilità, ci è permesso, di agire e costruire nei contesti di lavoro e di vita potremmo dire che formano la nostra conoscenza. Non siamo certo determinati, ma formati dalle relazioni che abbiamo visto praticate, ad esempio, coi problemi lavorativi. Se proveniamo da un ambiente dove i nostri capi si rapportano ai problemi allontanandoli e colpevolizzando altri, saremo da questa relazione fortemente influenzati. Se nella scuola è praticata una scarsa integrazione tra materie e tra docenti, gli allievi saranno orien-

(14) Ricerche, in particolare degli ultimi anni, hanno messo in luce come lo stesso nostro cervello si sviluppi, accresca e riduca le sinapsi in relazione alla sua base genetica e all'ambiente. Gli stimoli, le forme di attaccamento, le emozioni, che derivano dal contesto socio-affettivo, ne orientano la formazione biologica, non solo il cosa o come si pensa. L'individuo con la sua base genetica e l'ambiente interagiscono e si influenzano reciprocamente. Un testo di grande interesse, che raccomando, in questa direzione è: D.J. Siegel (2001), *La mente relazionale*, Raffaello Cortina Editore.

(15) Come scriveva J. Piaget: "L'intelligenza organizza il mondo organizzando se stessa".

tati inconsapevolmente a sviluppare saperi o conoscenze per blocchi, scissi tra loro.

Come già sopra segnalavo, ognuno partecipa ad un'attività formativa in uno specifico contesto e nel contempo porta con sé il proprio contesto di provenienza e con questi nel processo di conoscenza interagiamo.

METODI E STRUMENTI DI CONOSCENZA

Gli attrezzi materiali e concettuali, anche il linguaggio, contengono un pensiero che forma, in una qualche misura il nostro conoscere di semplici utilizzatori. Essi, in una certa misura, derivano dai contesti che abitiamo e da quelli in cui abbiamo vissuto. Non sono solo contesti materiali, ma anche culturali. L'essere medico, ingegnere, educatore, significa anche esser parte di quel contesto culturale. Quindi adottarne saperi, metodologie, punti di vista. Essi sono prodotti da quei soggetti ed al tempo stesso, in una certa misura, producono le rappresentazioni che di quei soggetti e di quei contesti possiamo avere. Può accadere così di assistere a riunioni in cui un gruppo di professionisti costruisce rappresentazioni assai ricche e dettagliate di problemi dei loro clienti (ad esempio un bambino per il quale si sta ipotizzando un intervento medico), mentre descrivono la loro situazione lavorativa con un linguaggio e dei concetti assai poco articolati. Oppure, altri professionisti, non percepiscono come problema il fatto che durante un incontro di formazione sull'organizzazione del loro lavoro, le persone entrino ed escano in continuazione, rispondano ai telefoni, parlino in sottogruppi, saltino da un tema all'altro: "Ma da noi le riunioni sono sempre così!". Un patrimonio più o meno ricco di metodi e strumenti di conoscenza influenza significativamente le nostre rappresentazioni dei problemi, le nostre prefigurazioni delle azioni e dei risultati possibili. Questi sono un po' gli occhiali, le mappe, l'apparato concettuale che utilizziamo per decodificare, selezionare ed organizzare gli stimoli, i dati con cui entriamo in contatto.

IL CONFLITTO NELLA CONOSCENZA

La conoscenza dialogica, pur prestando attenzione all'altro, al-

(16) "Alla consueta esigenza secondo cui la conoscenza dovrebbe rappresentare una realtà indipendente ed assoluta alla quale non abbiamo accesso, questo modello sostituisce la relazione di 'adatto', nel senso evolutivista, secondo cui alle nostre strutture cognitive è imposta la necessità di sopravvivere nello spazio che riescono a trovare tra i vincoli dell'esperienza. In questa mutata prospettiva, la nozione tradizionale di verità corrispondente ad uno stato di cose ontologico, viene sostituita dal concetto di 'viability' (...). Gran parte della resistenza incontrata dalla epistemologia costruttivista, deriva tuttavia dal fatto che essa propone un cambiamento radicale nella concezione della conoscenza stessa. Come ho detto all'inizio, il costruttivismo sostiene che la maniera in cui le strutture cognitive da noi chiamate 'conoscenza', si rapportano al 'mondo reale' debba essere considerata secondo un rapporto di adeguatezza e non di rappresentazione.

Ciò significa che la relazione non deve essere intesa come analoga al modo in cui un'immagine si può rapportare a ciò che si ritiene che essa rappresenti, ma piuttosto come analoga al modo in cui un fiume si rapporta al paesaggio attraverso il quale ha trovato il suo corso. Il fiume si forma ovunque il paesaggio consenta all'acqua di scorrere. Vi è un'interazione continua e sottile tra la 'logica' interna dell'acqua (ad esempio, il

la costruzione di collegamenti, pur dando grande spazio all'ascolto, non è sinonimo di pacificazione e ricomposizione. Essa dà spazio al conflitto perché lo ritiene una forma di confronto, non necessariamente distruttiva, ma potenzialmente anche generatore di nuove idee e pensieri. Non lo esclude perché in una conoscenza che si sviluppa attraverso il dialogo, la riflessione non è riducibile ad un relativismo che non prende posizione. Giungere alla definizione di problemi, di oggetti di lavoro, di possibili soluzioni o gestioni di questi, comporta un confronto tra attori/autori organizzativi, comporta il misurarsi di soggetti con una forza ed un potere ineguali, per giungere a posizioni sufficientemente condivise, plausibili.

La conoscenza è, inoltre, in un rapporto conflittuale col sapere, con il noto, le routine. Da un lato ne ha bisogno, ma li mette in discussione. Li decostruisce per andare oltre, ma ha bisogno di queste tessere, della struttura, anche delle tecniche che il sapere costituisce per poter costruire conoscenze.

Le dimensioni conflittuali presenti nei processi di conoscenza, sono temperate dal fatto che essi non portano alla scoperta della verità, ma alla costruzione di rappresentazioni plausibili, sensate. Non ci dovrebbero essere guerre per la "verità" contro la "menzogna", per la "realtà", contro la falsificazione ideologica. In questa prospettiva, nel trattare problemi organizzativi in scenari quali abbiamo sopra tratteggiato, "esatto" e "vero" non corrispondono a "buono". Potremmo dire che una "buona" conoscenza è quella che permette in quello specifico contesto di interagire con maggiore efficacia, con maggiore possibilità di vitalità. Essa comporta la rinuncia alla fantasia di realizzazione di una macchina perfetta per sapere com'è l'organizzazione, un sistema "panottico", che tutto controlla, perché vede obbiettivamente e prevede esattamente. È un'idea rimandabile anche al concetto di *viability* (16). Si tratta di sviluppare conoscenze che siano adeguate, capaci di permettere ai soggetti di vivere negli specifici contesti, coi vincoli e le opportunità che questi sembrano offrire. Quali contesti, quali soggetti ci rappresentiamo ora e per il futuro e dunque quale conoscenza, quale formazione da maggiori possibilità di *viability*?

Riassumendo possiamo allora dire che la conoscenza e ciò che definiamo “la realtà” possono essere intese come costruzioni sociali. Costruzioni che si sviluppano attraverso relazioni interpersonali (affettive, di potere, di scambio...), attraverso saperi istituiti (17), in specifici contesti e alimentate dall’immaginario (18).

In questo quadro serve allora una formazione che alimenti la capacità dialogica e quindi si sviluppi attraverso l’esercizio, la pratica del dialogo.

UN’ORGANIZZAZIONE TEMPORANEA

La costruzione di un’organizzazione temporanea per realizzare obiettivi formativi è uno strumento d’importanza critica. Si tratta di realizzare un’organizzazione che durerà dunque un tempo definito, lavorerà per costruire risultati delimitati, con un’articolazione più o meno complessa di funzioni e ruoli. Nella nostra ipotesi di lavoro essa vuole essere un contenitore sufficientemente solido in cui siano possibili tre ordini di processi. In primo luogo, la sperimentazione di processi di conoscenza ed azioni differenti dalle routine, dissonanti. In secondo luogo, la messa in atto, il riprodurre da parte dei partecipanti strutture e processi consolidati. Cioè la messa in scena del loro modo di conoscere, rappresentarsi e trattare i problemi. Infine, la facilitazione di riflessioni sul modo di rappresentarsi, trattare gli oggetti di lavoro e sul loro collegamento con le azioni organizzative. Lo sperimentare nell’organizzazione temporanea della formazione possibilità differenti di collaborazione, il realizzare processi di conoscenza che sviluppino rappresentazioni differenti delle proprie situazioni lavorative, alimenta la fiducia e suscita interrogativi sul perché altrove sembra impossibile o molto difficile. Permette di toccare con mano il potere del contesto nell’influencare l’agire ed il pensare dei soggetti che ne sono parte. La possibilità di vedere, dialogare con una modalità di organizzare il lavoro, di conoscere, di lavorare per dei risultati, diverse, importate dai formatori, permette, facilita una dissonanza, uno squilibrio delle routine interiorizzate dai partecipanti.

LA FORMAZIONE ALLA CONOSCENZA: ORIENTAMENTI ED INTERROGATIVI

fatto che essa debba formare una superficie orizzontale e non può scorrere dal basso verso l’alto) e la topologia del terreno. Sia l’una che l’altra impongono vincoli al corso del fiume e lo fanno in maniera *inseparabile*. In nessun caso si potrebbe dire, ad esempio, che il fiume gira a destra ‘perché’ c’è una collina senza presupporre implicitamente la logica dell’acqua che impedisce al fiume di scorrere dall’alto verso basso. Il fiume così non rappresenta il paesaggio ma si ‘adatta’ in esso, nel senso che trova il suo corso fra i vincoli che si impongono, non a partire dal paesaggio o dalla logica dell’acqua bensì, sempre e necessariamente, dall’interazione di entrambi gli aspetti” (von Glasersfeld, 1998; pag. 103, 109).

(17) Piaget, von Glasersfeld, Douglas
(18) Castoriadis

AZIONI PER CONOSCERE

Nel percorso formativo pensiamo si debba dar spazio, facilitare la riproduzione di comportamenti, pensieri, saperi, routine, che caratterizzano il cliente, sia esso un soggetto individuale (il professionista, l'operatore, il manager), che un soggetto collettivo (l'équipe, il team, l'azienda, il servizio). Attraverso i racconti, le modalità d'interazione nel gruppo di formazione, attraverso esercitazioni e lavori proposti tra una fase e l'altra, i partecipanti hanno la possibilità di metter in campo le loro rappresentazioni degli oggetti di lavoro e, soprattutto, il loro modo di costruire queste rappresentazioni. Nel contempo il formatore entra in contatto, cerca di comprendere questi elementi. L'azione è vista come una forma di dialogo, di comunicazione. Come scriveva Kant nella *Critica della ragion pura*: "Non vi è assolutamente alcun dubbio che tutta la nostra conoscenza cominci con l'esperienza". Non si tratta quindi solo di conoscere, comprendere per agire, ma anche di agire per conoscere. Le interazioni tra partecipanti, tra clienti e formatore, tra questi e l'organizzazione di provenienza sono occasioni per conoscere gli uni e gli altri.

Azione e conoscenza possono utilmente essere rappresentati in un processo circolare. Dove la conoscenza forma l'azione, ma dove l'azione è a sua volta alla base della conoscenza.



Fig. 4

L'agire rimanda a, ed è indizio di, processi mentali, emozioni, saperi, routine, individuali ed organizzativi, scarsamente o per nulla consapevoli, eppure di cruciale importanza. L'osservazione dell'agire organizzativo ed individuale, offre l'occasione per riflettere sui modi di vedere ed agire, propri ed altrui, ma anche sulla stretta connessione che esiste tra noi e gli altri e col contesto in cui lavoriamo.

L'azione a sua volta permette, facilita apprendimenti: mette alla prova, permette di sperimentare, suscita nuovi interrogativi, genera problemi. È l'azione che mettendoci a contatto con l'organizzazione, gli altri, i clienti, il contesto ci permette di saggiare l'adeguatezza, *viability*, delle nostre conoscenze e la *capability* che abbiamo sviluppato.

Attraverso l'agire, che con la formazione anche sollecitiamo ed organizziamo, è possibile che i problemi si trasformino, che evolvano gli strumenti e le categorie di conoscenza. Sperimentare attraverso esercitazioni, interviste, piccole ricerche sviluppate nel percorso formativo, limitate innovazioni nei contesti di lavoro, permette di interagire non secondo *routine* consolidate.

AVVICINAMENTO E DISTACCO

Per riflettere è necessario prendere contatto, avvicinarsi agli altri, alle organizzazioni, ma anche a parti di se stessi, alle proprie emozioni. Per far ciò la formazione cerca di svolgere una funzione rassicurante. L'organizzazione temporanea che viene istituita cerca di costituire uno spazio in cui i soggetti si sentano più tutelati, difesi da impatti eccessivamente onerosi con problemi, interrogativi e diverse rappresentazioni della "realtà". L'avvicinare ad esempio i problemi, non significa qui doverli fare necessariamente propri o doverli risolvere. In quest'ambito è ripetutamente segnalata l'importanza del conoscere, comprendere, studiare i problemi. Così come il cercare di comprendere le emozioni dell'altro non significa necessariamente esserne travolti o doverle fare proprie. Spesso i partecipanti sono sollecitati a rinviare la ricerca di soluzioni per focalizzare l'attenzione sui diversi punti di vista, sulle diverse rappresentazioni delle situazioni e dei problemi. Ciò, con frequenza, porta in una fase successiva a riconfigurare i problemi, a trovare modalità di gestione più efficaci e condivise. È possibile avvicinarsi ai problemi se questi non sono troppo intensamente sentiti come fallimento, inadeguatezza o colpa. Se ce li si può rappresentare, col supporto dell'organizzazione della formazione, anche come oggetti interessanti da studiare, attorno ai quali curiosare, con i quali dialogare.

Per conoscere, dicevamo che è necessario riflettere individualmente e collettivamente. Per far ciò è d'importanza cruciale il potersi distaccare. Lo stare troppo vicini rende a volte impossibile vedere l'oggetto stesso, ma soprattutto il luogo in cui l'oggetto si muove. La formazione cerca allora di aiutare i partecipanti ad allontanarsi dal contingente, dall'immediato, dalla specificità dell'episodio, per prendere contatto con i processi messi in atto, senza esserne travolti. Riteniamo sia d'importanza cruciale che si riesca a contestualizzare il problema, a relativizzarlo, a guardarlo collocandolo in una prospettiva più ampia sia in termini locali (come si rapporta a ciò che succede, si pensa nell'organizzazione, nella società?), che temporali (che relazione ci rappresentiamo con la storia e con gli eventi futuri?). Una prospettiva di questo genere aiuta a vedere il singolo problema collocandolo in uno scenario. Uno scenario che è elemento critico nel dargli senso. Allontanarsi dal contingente è a volte la via per cercare di conoscere il senso dell'agire proprio ed altrui.

Allontanarsi significa anche prendere le distanze da eccessivi appiattimenti, adesioni nel modo di leggere e agire nell'organizzazione. L'allontanarsi dal punto di vista della propria organizzazione, delle figure di riferimento, può permettere di vedere in modo originale il problema. Premessa questa essenziale per la ricerca di modalità differenti di gestirlo o risolverlo. Serve che la formazione aiuti ad allontanarsi anche dalle proprie rappresentazioni e dal proprio modo di vedere per potersi avvicinare a quelli di altri, per poter dare spazio alla curiosità dell'altro. Diventa questo un elemento critico nella costruzione del dialogo, nella relazione che si costruisce con l'altro da sé. Per sostenere processi di conoscenza in un percorso di formazione, è necessario che formatore e clienti riescano ad assumere una sufficiente distanza per potersi porre all'interno di una dimensione conoscitiva quale quella proposta dalla figura 3.

L'allontanamento a cui faccio riferimento è relativo sia alla rappresentazione che dell'oggetto di lavoro ci facciamo, sia alle teorie, ai processi che adottiamo per rappresentarci l'oggetto, i problemi, le relazioni. La fatica di conoscere è anche relativa

all'incertezza, all'ansia del rivedere, mettere in discussione, riconoscere i limiti della propria conoscenza (del proprio modo di giungere ad un sapere). Allontanarci dalle nostre rappresentazioni (le nostre piccole o grandi "verità") significa muoversi tra il piacere ed il desiderio dell'esplorare, dello sperimentare e l'ansia del lasciare "certezze". L'attaccamento alle "verità" organizzative ed individuali, ai fatti "oggettivi" e soprattutto al modo di individuare, scoprire la "realtà", è tale che risulta assai difficile a volte costruire dei processi di cambiamento.

ASSIMILAZIONE E ACCOMODAZIONE

Facendo uso delle categorie di Piaget, potremmo dire che con le nostre attività formative si cerca di aiutare i soggetti a passare da una prevalenza di capacità di **assimilazione**, allo sviluppo di capacità di **accomodazione**. Dove per assimilazione possiamo intendere il trasformare le situazioni, le difficoltà, per adattare ai propri schemi, alle proprie aspettative ed esperienze. Quindi l'orientamento a costruire problemi in funzione delle soluzioni che già di conoscono. L'assimilazione è una modalità di affrontare le situazioni lavorative sintonica con le forti spinte a ripetere presenti nella nostra società. In effetti le organizzazioni e le nostre menti sono piene di soluzioni in cerca di problemi (19). La disponibilità di soluzioni già sperimentate con successo ci spinge, generalmente in modo inconsapevole, a costruire delle rappresentazioni delle questioni, dei vincoli e delle risorse coerenti con quelle soluzioni. Le differenze tra una situazione e l'altra, tra le organizzazioni che producono servizi e quelle che producono beni, tra pubblico e privato, tra ciò che era accaduto cinque anni fa e quello che accade ora, sono minimizzate in modo da poter utilizzare il sapere accumulato, le soluzioni già note.

Per accomodazione, invece, intendiamo la tendenza, capacità, necessità a produrre nuovi schemi mentali, processi di conoscenza originali in risposta all'insufficienza di quelli già noti, nella specifica situazione lavorativa. La formazione che realizziamo è orientata a utilizzare i vincoli, i mutamenti del contesto, della propria organizzazione e propri, anche come occasione,

(19) Weick K. E. (1993)

opportunità per ripensare il modo di affrontare i problemi, ma anche di vederli.

PIACERE ED ANSIA DI CONOSCERE

Gli articoli contenuti in questo numero di Spunti mettono in luce alcuni nostri interventi orientati a trasformare strutture e processi di conoscenza consolidati. Li si realizza, da un lato, facendo leva sull'inadeguata capacità adattativa rispetto alle situazioni contingenti. Dall'altra, investendo sulla dimensione di piacere del costruire, "giocare" con i saperi e la conoscenza, lavorando sulla possibilità di ridurre l'attaccamento alle "verità" (20). La formazione, pur nella sua dimensione di "gioco", non è, però, da noi intesa come intrattenimento, svago, diversivo. Questo orientamento, peraltro diffuso, rimanderebbe ad una relazione infantile, pre-erotica, con gli oggetti. Cerchiamo invece di rappresentarci la formazione come generatrice di relazioni con gli oggetti di lavoro, orientate a produrre piacere (non intrattenimento) attraverso il lavoro, dunque in una prospettiva erotica adulta. Una prospettiva che non pensa a facili itinerari o a un procedere casuale, ma ad un lavoro anche rigoroso, dove la costruzione di relazioni che generano piacere richiedono investimenti continuativi e ad anche fatiche.

Il piacere del conoscere del comprendere e costruire nuovi processi, nuove relazioni conoscitive passa anche attraverso il decostruire, lo smontare, rappresentazioni e modelli di conoscenza. Castoriadis sosteneva che solo mettendo in discussione ciò che è prestabilito possiamo liberare la creazione di nuovi significati. Ma fino a che punto e quando metter in discussione i saperi individuali ed organizzativi?

RESPONSABILITÀ E RISPETTO

Coerentemente con le premesse, la formazione realizzata dallo Studio APS si propone di sviluppare nei partecipanti responsabilità. Riteniamo che le organizzazioni e la nostra società abbiano bisogno non di soggetti irresponsabili, ma di autori responsabili. L'incertezza, la flessibilità del contesto e delle stesse organizzazioni con cui si lavora richiedono soggetti in grado di

(20) Da un punto di vista teorico faccio riferimento ad autori come Bowlby, J. Hillman, M. Klein, Meltzer, Piaget, Winnicott.

decidere, di leggere ed interpretare il mondo in cui si muovono. Soggetti che si assumano la responsabilità per i problemi che attraversano le organizzazioni lavorative e che sono spesso la ragion d'essere delle organizzazioni stesse (21). Assunzione di responsabilità che non comporta l'esser causa dei problemi, ma che implica la convinzione di poter fare qualcosa di utile per risolvere o gestire più adeguatamente i problemi.

L'assunzione di responsabilità viene stimolata nei seminari di formazione e nelle diverse forme d'intervento formativo, attraverso il condividere con i partecipanti la funzione formativa. Non è solo il formatore a formare, ad indirizzare, a realizzare il lavoro. Sono il gruppo, le singole persone, le organizzazioni che condividono con noi la responsabilità del percorso e dei risultati. La conoscenza è prodotta con i clienti e quindi è necessario costruire situazioni e condurre i lavori formativi favorendo quest'assunzione di responsabilità. Non è solo il formatore ad insegnare come si gestisce una riunione, come si analizza un'organizzazione, come si gestisce un ruolo d'autorità. Nella dissimmetria dei ruoli si costruiscono processi di riflessione, di ricerca condivisi. Quanto trasferire saperi e quanto astenersi? Accanto allo stimolare l'assunzione di responsabilità, le ipotesi fino ad ora tratteggiate ci portano a sviluppare rispetto per modi di rappresentarsi le situazioni, di agire, di vedere i problemi dei clienti, per quanto ci possano apparire inadeguate. Se un'organizzazione, un team, una persona hanno adottato certe modalità d'agire e pensare avranno le loro buone ragioni. Se insistentemente fanno appello a saperi, richiedono nozioni e tecniche, non reggono processi di riflessione, vanno rispettati. La formazione non è un'operazione di "civilizzazione", di indottrinamento o "conversione". Essa è solo un'opportunità per costruire azioni e rappresentazioni diverse, più soddisfacenti. Sviluppare assunzione di responsabilità, *capability*, capacità d'essere autori del proprio destino comporta per il formatore e per chi nelle organizzazioni vuole continuare a sviluppare queste dimensioni, anche la capacità di contenersi, per permettere all'altro di costruire una sua conoscenza, o meglio, aver parte attiva nella costruzione della nostra conoscenza.

(21) A dei magistrati in formazione che lamentavano i livelli di ingiustizia di cui sono loro stessi vittime, richiama il fatto che se ci fosse giustizia non ci sarebbe bisogno di magistrati. Più in generale se il mondo non avesse problemi, non ci sarebbe bisogno di lavorare.

Anche perché il formatore ha sempre l'opportunità di apprendere dai suoi clienti.

Noi pensiamo che sia possibile e desiderabile per individui, organizzazioni e società alimentare conoscenze che riducano i livelli di manipolazione, di sudditanza, che sviluppino, per contro, *capability*, ossia capacità d'essere coautori del proprio destino. Se per sorte siamo nati in un certo contesto culturale, economico, sociale, ciò non significa che la nostra sorte debba coincidere col nostro destino. Possiamo lavorare perché sia altro. Possiamo assumerci con altri il rischio che quest'azione comporta.

Possiamo, facendo formazione, domandarci se stiamo lavorando con degli spettatori, dei sudditi, degli attori o degli autori. Ma possiamo anche chiederci quale di queste prospettive stiamo con loro costruendo attraverso la nostra formazione. Quale dà maggiore *viability* nella nostra società?

BIBLIOGRAFIA

- * Bateson G. (1976), *Verso una ecologia della mente*, Milano, Adelphi
- * Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Bari, Laterza Beck
- * Castoriadis C. (1995), *L'istituzione immaginaria della società*, Torino Bollati Boringhieri
- * Damasio A. R. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi
- * Davidson D. (2003) *Soggettivo, intersoggettivo, oggettivo*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- * Douglas M. (1990), *Come pensano le istituzioni*, Bologna, il Mulino
- * Fabbri D. (1990), *La memoria della Regina*, Milano, Guerini e Associati
- * Foerster H. von (2001), *Come ci si inventa*, Roma, ODRADEK
- * Galimberti U. (1999), *Psiche e Techne*, Milano, Feltrinelli
- * Gargani A. G. (1994), *L'organizzazione condivisa*, Milano, Guerini e Associati
- * Glasersfeld E. von (1998), *Il costruttivismo radicale*, Roma, Società Stampa Sportiva

- * Hillman J. (2002), *Il potere*, Milano, Rizzoli
- * Hillman J. (2001), *Il piacere di pensare*, Milano, Rizzoli
- * Manoukian F., d'Angella F., Mazzoli G. (2004) *Cose mai viste*, Roma, Carocci
- * Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- * Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- * Orsenigo A. (1999a), *La costruzione dell'oggetto di lavoro e il modo di trattarlo nella progettazione*, in: *Animazione Sociale - Insetto "Quattro passaggi critici nella progettazione"*, N. 11, (1999), Torino
- * Orsenigo A. (1999b), *La costruzione dei problemi e gli oggetti di lavoro*, in: *"Spunti"*, N. 2, (1999), Milano
- * Sen A. K. (1997) *La libertà individuale come impegno sociale*, Bari, Laterza
- * Sen A. K. (2000), *La ricchezza della ragione*, Bologna, il Mulino
- * Sennet R. (2005), *Rispetto*, Milano, Feltrinelli
- * Siegel (2001), *La mente relazionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- * Weick K. E. (1993), *Organizzare*, Torino, Isedi
- * Weick K. E. (1997), *Senso e significato nelle organizzazioni*, Milano, Raffaello Cortina Editore

