

Il messaggio e l'apprendimento.

L'azione formativa nelle organizzazioni complesse – Recensione

di Marco Pigliacampo

Publicato su "Sociologia – Rivista di Scienze Storiche e Sociali" - n.3, 2001

Gli studiosi più avvertiti hanno prefigurato lo sviluppo dei metodi, le tecniche, le teorie della formazione sin dalla metà degli anni '80, eppure le organizzazioni aziendali, al passo di logiche diverse da quelle della ricerca, si sono scoperte impreparate all'arrivo di una rivoluzione tecnologica, organizzativa e culturale cominciata alla metà degli anni '90. Crediamo si possano distinguere due crisi per il modello formativo d'azienda, o comunque due tempi diversi della stessa crisi: prima la difficoltà di raggiungere un quadro teorico coerente per il sopravvento di nuove considerazioni multidisciplinari, poi l'incapacità di reiterare lo stesso modo di pensare e fare formazione di fronte ad organizzazioni più complesse ed esigenti. Della prima complicazione abbiamo avuto molte testimonianze illustri, tentativi di "riposizionare" la disciplina rispetto la diffusione di nuove teorie scientifiche: "L'apparire di nuovi apporti disciplinari ha mutato il quadro. L'antropologia culturale, la linguistica e ancor di più la biologia dell'encefalo e la scienza della complessità, hanno - anche solo in termini simbolici - affermato l'esistenza di un procedere discontinuo dell'accrescimento del territorio conoscitivo. Si è posto per la prima volta il problema di una ridefinizione, non più solo aggregativa, del repertorio, del bagaglio di concetti, teorie, nozioni. Potremmo parlare di una prima, forse impercettibile, crisi della modalità incrementale di sviluppo delle conoscenze della formazione."¹

¹ D. Forti, "Ripensare il concetto di sapere di base", in AA.VV., *Orizzonte formazione. L'apprendere nelle organizzazioni degli anni '90*, Franco Angeli, Milano, 1991, p. 35.

Publicato su "Sociologia – Rivista di Scienze Storiche e Sociali" - n.3, 2001

Il dato con cui confrontarsi è un vasto cambiamento nel quadro teorico di riferimento degli operatori organizzativi; oltretutto è avvenuto per tempi e gradi diversi, coinvolgendo prima alcuni concetti e dirigendosi verso certe teorie, poi altri concetti e nuove teorie. Anche ciò può essere motivo del ritardo delle organizzazioni rispetto la ricerca. Si tratta di una ipotesi da verificare, interna ad un argomento tanto affascinante quanto bisognoso di ulteriore approfondimento: le dinamiche che interessano il nodo dei rapporti tra teoria e pratica organizzativa. A tal riguardo scrive G. Varchetta che: “al di là delle adesioni esplicite a modelli, a tecniche gestionali, a messaggi tradizionali o alla moda, gli operatori delle organizzazioni agiscono con precisi riferimenti teorici di cui peraltro non sempre sono consapevoli e che possono anche contrastare con le intenzioni e i propositi dichiarati.”²

Il *gap* tra teoria scientifica e prassi organizzativa consegue da tale diffusa inconsapevolezza, egualmente generata dallo scarto qualitativo e sostanziale presente tra le due. La teoria contiene accanto alla parte concettuale gli schemi che consentono conferme, prove e verifiche; ma, di fatto, gli operatori professionali agiscono in azienda secondo idee e schemi concettuali corroborati esclusivamente dalla propria esperienza. Eppure, nell'attuale fase di cambiamento, i gestori delle organizzazioni di lavoro richiedono un rapporto privilegiato con la ricerca, in particolare con la ricerca sulle organizzazioni complesse.

La dematerializzazione e l'intellettualizzazione del lavoro impongono richieste indifferibili, esigono competenze professionali di gestione della conoscenza, conducono interi sistemi di produzione verso il trattamento esclusivo di risorse immateriali “portando sulla scena un nuovo soggetto - il lavoratore della conoscenza”³. L'innovazione continua a cui è indotta l'azienda che compete sul mercato richiede lo sviluppo a tutti i livelli dell'organizzazione di nuove competenze e abilità trasversali, quali: comprendere il cambiamento, agire creativamente, attuare strategie di *problem*

² G. Varchetta, "Altre discipline e multidisciplinarietà nel sapere della formazione", in AA.VV., *Professione Formazione*, Franco Angeli, Milano, 1991, p. 125.

³ F. Butera - E. Donati - R. Cesaria, *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e altre professionalità tra professione e organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 23.

solving, assumere costantemente nuove responsabilità decisionali e competenze di “*leading-learning*”, per utilizzare il termine coniato da Argyrys⁴. I tentativi fatti dalle aziende negli ultimi anni hanno reso abbastanza evidente che innovare i processi formativi di un'organizzazione implica necessariamente un cambiamento sostanziale dei suoi processi decisionali. La tesi fondamentale di Argyrys va oltre, sostenendo che lo sviluppo all'interno dell'azienda di questa competenza di “*direzione-apprendimento*” rappresenta il primo requisito che occorre soddisfare per poter costruire una *learning organization* di successo. Si tratta di rendere l'apprendimento e la decisione due azioni simbiotiche: si decide solo dopo aver appreso, ma si può apprendere soltanto decidendo. E' evidente come una organizzazione che intenda favorire lo sviluppo di questa competenza “sincretica” debba necessariamente rinnovare il suo modo d'essere, di prendere le decisioni e di gestirne l'implementazione. In uno scenario così definito, gli operatori professionali domandano alla ricerca schemi interpretativi orientati alla gestione del processo di formazione continua, componente essenziale nello sviluppo di professionalità su basi intellettuali e creative, coscienti che “dominare la complessità diviene uno dei problemi essenziali dell'uomo sociale”⁵.

Appare evidente quanto sia opportuno sviluppare un “nuovo discorso” sull'azione formativa nelle aziende, che consideri pienamente la complessità sistemica delle organizzazioni, che permetta ai gestori di stabilire più nettamente i contorni del rapporto tra organizzazione e formazione, che risolva sia problematiche di carattere metodologico e struttural-funzionale che aspetti più specificatamente operativi.

In questa direzione va la colletta di saggi “*Il messaggio e l'apprendimento. L'azione formativa nelle organizzazioni complesse*”, curata da Pierfranco Malizia per i tipi della SEAM, che raccoglie i contributi dello stesso Malizia, di F. Maimone, M. Braccini, A. Ecce, G. Di Francesco, E. Del Pianto; essi associano al rigore dell'analisi scientifica l'esperienza sul campo, che li accomuna tutti. Ognuno poi si concentra in maniera specialistica su alcuni elementi della fase di transizione della formazione aziendale: le strategie di un

⁴ Cfr. C. Argyrys, *Education for Leading-Learning*, in “Organizational Dynamics”, Winter 1993.

⁵ M. Crozier, *Op. Cit.*, p. 117.

progetto integrato di formazione al cambiamento aziendale, la valutazione dei processi formativi in un'ottica di qualità totale, lo sviluppo e la gestione di un sistema *Web Based Training*, modello delle competenze trasversali come fattore strategico, le modalità di valutazione e il messaggio formativo dell'*assessment center*.

Condividendo l'idea che “di un volume collettaneo è più rilevante indicare il significato complessivo che non indicare le singolarità dei diversi contributi”⁶, occorre sottolineare come il senso dei vari interventi provenga dalla comune convinzione che sia “giunto il momento di ripensare le tradizionali metodologie di formazione aziendale, individuando approcci metodologici e prassi manageriali più idonee a condurre al successo i processi di trasformazione organizzativa, e che tutto ciò rappresenti una sfida indubbiamente significativa per la formazione organizzativa”⁷, e che tutto ciò rappresenti “una sfida indubbiamente significativa per la formazione organizzativa che, almeno in parte, ne mette in discussione contenuti, logiche e metodi tradizionali”. In definitiva, come spiega lo stesso Malizia, “si tratta di «ricostruire» una filosofia strutturale di intervento formativo che sfugga ad approcci tradizionali e, sistematicamente, si «riscriva» leggendo in chiave critica il noto e riformuli le proprie strategie e ragion d'essere”.

L'obiettivo dichiarato della "nuova" formazione è delineare un processo d'apprendimento continuo che vada oltre l'incremento del capitale cognitivo dell'organizzazione per garantirle capacità d'apprendimento a tutti i livelli, sviluppando capacità complesse di gestione dell'innovazione piuttosto che capacità funzionali comunque rinnovabili. L'assunto è noto per la formazione aziendale: lo sviluppo stesso delle metodologie attive, fondate su simulazioni, *role playing*, *business game*, etc., di cui la letteratura di settore fornisce esaurienti analisi, proponeva l'apprendimento di un approccio nuovo ai problemi che restava generico per rendersi utile in ogni circostanza. Tuttavia, le metodologie adottate raramente hanno permesso ai discenti di riprodurre in azienda lo "spirito" acquisito in aula. Le attività formative che non considerano gli

⁶ G. Varchetta, in “For”, n° 41-42, 2000.

specifici attributi dell'azienda, le sue abitudini culturali e comunicative, le modalità professionali e di socializzazione, e quindi non si sforzano di tradurle in strumenti formativi sia nella fase di progettazione che in quella di implementazione dell'attività, si rivelano incapaci di ridurre la distanza, non solo spaziale, tra il momento dell'apprendimento e quello applicativo. Adottare un approccio distante dalle abitudini organizzative, infatti, permette di aggirare le difficoltà poste da sclerotizzate culture aziendali, ma impedisce alla formazione di creare le condizioni affinché si diffonda all'interno dell'organizzazione una disposizione reale, duratura e non effimera, alla rielaborazione costante dei comportamenti sulla base delle specifiche variazioni ambientali, strategiche, organizzative e sociali che la investono.

L'obiettivo attuale, invece, è sviluppare un sistema formativo multicanale capace di supportare la sperimentazione del cambiamento, attraverso il concreto potenziamento delle capacità individuali di gestione delle innovazioni e di orientamento dei mutamenti in corso. A chi intende lavorare al perseguimento di tale obiettivo occorre segnalare che "intraprendere un progetto di formazione mirato al cambiamento aziendale significa avviare una delicata opera di ingegneria sociale, che rifugge da qualunque scorciatoia semplificatrice e richiede la conoscenza approfondita delle caratteristiche e delle specificità dell'organizzazione coinvolta. Un'azione sinergica e integrata, che affianchi al lavoro tradizionale sul singolo una strategia volta al ri-orientamento organizzativo ed al cambiamento culturale."⁸ Occorre pertanto considerare la formazione individuale nel più ampio contesto della formazione organizzativa, sulla quale le politiche e i processi di comunicazione interna svolgono un ruolo fondamentale, facilitando la formazione diffusa e integrata sui tre livelli, individuale, micro-sociale e organizzativo, che definiscono le dinamiche psico-sociali di un sistema complesso come quello aziendale⁹.

⁷ P. Malizia (a cura di), *"Il messaggio e l'apprendimento. L'azione formativa nelle organizzazioni complesse"*, SEAM, Roma, 2000, p. 25.

⁸ F. Maimone, *"Formazione integrata e cambiamento aziendale: le strategie ed i fattori critici"* in P. Malizia (a cura di), *Op. Cit.*, p. 86.

⁹ Per approfondire questa dinamica, cfr. F. Miggiani (a cura di), *Learning Organization. Idee e sistemi per lo sviluppo aziendale nella società della conoscenza*, Guerini, Milano, 1994.

Cogliere pienamente la portata di questa considerazione è assolutamente necessario per avvicinarsi senza pregiudizi né forme conservative ad una concezione nuova della formazione aziendale, che rischia di perdere rassicuranti definizioni e consuetudini per assicurarsi la capacità di comprendere nuove dinamiche di interazione sociale, che già i nuovi media stanno diffondendo e che sono alla base di nuovi processi di apprendimento. Come chiarisce A. Eccla, “i servizi di formazione *on line* non si vogliono caratterizzare per il semplice cambio di supporto tecnologico (dall’aula alla rete), ma vogliono contribuire ad innovare la comunicazione formativa: essere contestualmente un centro di servizi ricco di contenuti e di opportunità comunicative, sistema aperto verso la condivisione delle conoscenze”¹⁰. La determinante principale dell'apprendimento è l'interrelazione sociale: il cambiamento comportamentale del destinatario della comunicazione è il risultato di un processo di integrazione che considera l'informazione presentata, l'atteggiamento, il comportamento, le caratteristiche degli interlocutori, siano essi "maestri" o "compagni", aldilà del loro status socioculturale: il modo di comunicare, e di essere, degli interlocutori influisce sul contenuto dell'informazione perché influisce sulle modalità percettive individuali¹¹.

Si tratta di un tipo di apprendimento autonomo e "riflessivo", ancora raro nelle organizzazioni, che implica l'"autorizzazione" di chi dirige: come numerose ricerche hanno mostrato che lo “stile di leadership” ha un'influenza determinante sulla cultura organizzativa¹², possiamo dire che *conditio sine qua non* di una “organizzazione che apprende” è la gestione coraggiosa da parte di manager innovativi, pronti a rinunciare a comode certezze per rischiare ridondanze e interferenze. E' evidente, infatti, che per instaurarsi e diffondersi come abitudine organizzativa l'apprendimento che viene

¹⁰ A. Eccla, "Formazione on-line e sviluppo del Campus Telecom" in P. Malizia, *Op. Cit.*, p. 193.

¹¹ In queste considerazioni è evidente, anche se non esplicito, il riferimento alle fondamentali teorie sull'apprendimento di Vygotskij. In particolare, cfr. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti e Barbèra, Firenze, 1984, rist.

¹² Sulla relazione dinamica tra cultura organizzativa e stile di leadership si soffermano molti saggi; a titolo propositivo citiamo l'intervento di J. Pfeffer, *Il management come azione simbolica*, presente in P. Gagliardi (a cura di), *L'impresa come cultura*, ISEDI Petrini, Torino, 1986.

dall'innovazione a tutti i livelli richiede procedure e dirigenti che lo favoriscano, lo promuovano, lo ricompensino continuamente.

Così “facilitare le trasformazioni aziendali non può prescindere da una rielaborazione del significato e delle modalità di esercizio della leadership, che deve coinvolgere il management a tutti i livelli. Senza il coraggio e la lungimiranza per affrontare questo nodo cruciale, anche i più sofisticati progetti di cambiamento aziendale rischiano di fermarsi su di un binario morto”¹³.

Grazie alla duplice dimensione di una formazione al tempo stesso operativa e "riflessiva", si introduce e consolida nelle organizzazioni un modello di apprendimento auto-organizzato. Dalla consapevolezza di questa auto-organizzazione dell'apprendimento può crescere la capacità di apprendimento nelle/delle organizzazioni complesse, cioè l'attributo prioritario rispetto al quale l'azienda può rapportarsi in condizioni di elevata ricettività e sufficiente autonomia nei confronti della complessità dell'ambiente esterno. "Formazione senza corsi" è certamente possibile, a condizione però che le persone vengano supportate meglio nella "messa in essere" della logica innovativa e l'organizzazione si ponga come obiettivo a medio termine di diventare effettivamente il "luogo" di apprendimento organizzativo. “Il concetto di "learning organization", e quindi di "apprendimento (o, meglio, di autoapprendimento) organizzativo", è, ad oggi, una sorta di "ultima frontiera" per lo sviluppo organizzativo da un lato, e di "ultima sfida" per le strutture direzionali (di vertice ed intermedie) delle stesse.”¹⁴

In definitiva, la "nuova" formazione non può che orientare il proprio contributo verso il sostegno multicanale di un ambiente organizzativo che favorisca l'apprendimento, poiché qualsiasi intervento formativo esterno può essere vanificato dal modello comportamentale che in azienda continuamente si riproduce e - più o meno consapevolmente - si comunica.

¹³ F. Maimone, *Formazione integrata e cambiamento aziendale: le strategie ed i fattori critici* in P. Malizia (a cura di), op. cit., p. 86.

¹⁴ P. Malizia, *Op. Cit.*, p. 28.