



IL CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO TRA COMUNITÀ DI LAVORO E 'BOUNDARYLESS LEARNING'

di

Tiziana Ramaci, Maria Alario, Giuseppe Santisi

Introduzione

Nell'attuale «network society»¹, contesto in cui la cultura delle connessioni tende a modellarsi sulla relazione *idee-pratiche di comunità*², anche la formazione dovrebbe dimostrarsi perennemente «connessa ai problemi che le persone affrontano nei contesti organizzativi»³, in special modo alla loro modalità di apprendere altre *posture della mente*, facendo leva su una conoscenza che scaturisca dalla pratica⁴ e che ad essa inevitabilmente ritorni⁵.

Intesa quale dimensione regolativa della maturazione personale e professionale della persona, la formazione è un processo di accompagnamento all'acquisizione e rimodulazione delle conoscenze prodotte dalla propria esperienza lavorativa; di narrazione dei significati costruiti attraverso l'esperienza relazionale; di ritrovamento di un senso che funge successivamente da input per l'innovazione delle proprie competenze e per il ri-orientamento nel contesto organizzativo⁶.

¹ Con i network le organizzazioni «riescono ad innescare dei processi di decision-making più aperti e collaborativi che sostituiscono i processi di stampo tradizionale, basati sul rispetto delle gerarchie»: F. Wilson, *Lavoro e organizzazione*, trad. it., Bologna, il Mulino, 2004 p. 148.

² S. Gherardi, *Community of Practice or Practices of a Community?*, in *The Sage Handbook of Management Learning, Education, and Development*, cur. S. Armstrong, C. Fukami, London, Sage, 2009, pp. 514-530.

³ V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *Introduzione. Ripartire dai problemi: per una formazione pertinente e sensata*, in *La formazione situata. Repertori di pratica*, cur. V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 16.

⁴ La pratica secondo Hanna Arendt è l'esercizio di un pensiero orientato alla ricerca del significato connesso all'azione, in E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Milano, Cortina, 2006.

⁵ D. Lipari, *Introduzione*, in *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, cur. E. Wenger et al., trad. it., Milano, Guerini e Associati, 2007.

⁶ G. Scaratti, *La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico*, in *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento organizzativo*, cur. C. Kaneklin, G. Scaratti, Milano, Franco Angeli, 1998.

La distanza ancora troppo evidente tra la domanda (proveniente dal mondo del lavoro) e l'offerta degli attuali percorsi formativi, attende da tempo di essere colmata da una mole di competenze che siano più pertinenti al presente scenario lavorativo⁷, attraversato continuamente da processi di integrazione dell'innovazione spesso alquanto destabilizzanti, poiché obbligherebbero gli attori a dinamiche (quasi) forzate di co-costruzione e partecipazione dell'esperienza⁸.

Ai knowledge workers è richiesta principalmente una comprensione della pratica⁹, con una continua tensione del pensiero riflessivo¹⁰ verso ciò che accade nel contesto, oltre che una maturazione di strategie di comprensione e gestione della complessità che vivono quotidianamente.

Uno dei maggiori rischi legati alla difficoltà insita nelle trasformazioni del lavoro e delle organizzazioni attuali è che, sul piano collettivo, venga depotenziata la funzione sociale che il lavoro riveste, soprattutto ogniqualvolta occorra fare i conti «con le minacce alla propria identità personale, che si producono quando gli individui sono chiamati a ricoprire tanti ruoli non molto distinti tra loro, sia in senso spaziale sia in senso temporale»¹¹. L'assunzione, infatti, di qualsiasi ruolo, richiede sempre uno sforzo interpretativo da parte del soggetto, con un carico, di volta in volta più o meno perturbante, di valori e di significati ad esso attribuibili¹², con il rischio reale di percepire un sentimento di estraneità¹³ nel tessuto sociale organizzativo.

Come impedire allora che l'*oggettività* insita nel lavoro stesso, travalicando la *soggettività*, renda ancora in molti casi il fattore umano completamente «disincantato» di fronte alla necessità di dovere apprendere sempre nuove conoscenze¹⁴? Come rimodellare continuamente le competenze, creando una piena congruenza tra fattori situazionali e potenzialità personali, se poi le organizzazioni si trovano a dovere ricercare i criteri della loro efficienza soprattutto nella capacità di ridefinire i propri obiettivi e di negoziare con l'esterno?

Quasi certamente si dovrà partire dal presupposto che il lavoro è prima di tutto una questione di identità, per cui ogni progettualità, seppure votata all'effi-

⁷ S. Di Nuovo, *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*, Firenze, Iter, 2006.

⁸ V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata. Repertori di pratica cit.*, p. 38.

⁹ E. Wenger, R. Mc Dermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it., Milano, Guerini, 2007.

¹⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, trad. it., Firenze, la Nuova Italia, 1994.

¹¹ M.J. Hatch, *Teoria dell'organizzazione*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1997, p. 45.

¹² L. Borgogni, L. Petitta, *Lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2003.

¹³ R. Carli, R.M. Paniccia, *Psicologia della formazione*, Bologna, il Mulino, 1999.

¹⁴ E. Knasel, J. Meed, A. Rossetti, *Learn for Your Life. A blueprint for continuous learning*, Great Britain, Financial Times Prentice Hall, 2000.

cientismo, dovrà garantire allo stesso tempo un senso di appartenenza nei soggetti al lavoro.

Nel merito, abbiamo orientato la nostra riflessione sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento e che tenga in considerazione sia il processo di autorealizzazione del singolo e del gruppo, sia le esigenze legate all'intero sistema organizzativo; prospettiva, questa, in cui *flessibilità* cognitiva e *adattamento* socio-relazionale (prima ancora che professionale) possano rappresentare le leve attraverso cui si espande e si moltiplica la conoscenza¹⁵.

In particolar modo ci siamo soffermati sul nuovo rapporto tra organizzazione, cambiamento e formazione, in cui il «fattore umano» è inteso come risorsa strategica e giammai come limite. Optare per un'ottica complessa della realtà significa, del resto, maturare la consapevolezza che «le soluzioni ai problemi non possono essere garantite esclusivamente dall'intervento di un "esperto", ma vanno costruite con gli interlocutori più vicini alle situazioni reali»¹⁶, con le tante soggettività al lavoro, stimolando il loro desiderio di non rimanere escluse dal processo di formazione e accompagnandole nella difficile transizione da un protagonismo *obbligato* ad un protagonismo *possibile*¹⁷.

Tra vecchie e nuove pratiche di gestione delle risorse umane

«Una mutazione sicura dell'animo del lavoratore»¹⁸. Nel secolo scorso, con l'affermarsi dei principi dell'organizzazione scientifica del lavoro, fu proprio questa la più grave minaccia alla soggettività del lavoratore.

Se agli inizi del '900 Henry Ford riteneva che bisognava «portare il lavoro agli operai e non gli operai al lavoro»¹⁹, mirando ad aumentare i loro salari affinché fossero in grado di acquistare le vetture che producevano, agli albori del 2000, il nipote William regalava, invece, ai dipendenti un personal computer da portare a casa, comprensivo di stampante a colori, modem e accesso a internet,

¹⁵ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.

¹⁶ A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti, *I processi generazionali delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Milano, Vita e pensiero, 2005, p. 38.

¹⁷ G. Lazzarini, *Un protagonismo da costruire. La nuova sfida del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 2003.

¹⁸ W. Thomas, F. Znaniecki, *Il contadino polacco*, in *Era il secolo del lavoro*, cur. A. Accornero, Bologna, il Mulino, 1997, p. 71.

¹⁹ «[...] un operaio medio, mi spiace doverlo dire, desidera un lavoro nel quale non debba erogare molta energia fisica, ma soprattutto un lavoro nel quale non debba pensare», H. Ford, *La mia vita e la mia opera*, trad. it., Bologna, Apollo, 1925, pp. 96-99.

con lo scopo di far apprendere loro le tecnologie ed il linguaggio della nuova economia²⁰.

Il modello dell'apprendimento continuo e dell'innovazione si è progressivamente affermato rispetto a quello della diversificazione e dell'efficienza (soprattutto se riflettiamo nei termini di apertura, di capacità di apprendere e di sviluppo di nuovi saperi), mostrando un tentativo di armonizzare le aspettative della persona nella realizzazione della propria professionalità, dal momento che le competenze richieste dalle organizzazioni sarebbero diventate nel tempo sempre più complicate e sofisticate²¹.

Rispetto ai modelli di gestione delle risorse umane, le vecchie pratiche del taylorismo-fordismo ruotavano attorno ad una mera «presunzione»²², quella di potere, cioè, esercitare un controllo totale sui pensieri e sui comportamenti delle persone al lavoro, con l'illusione peraltro di riuscirle a influenzare e manipolare all'occorrenza²³. Oggi, invece, dinnanzi ad un processo incontrollabile, temporaneo e instabile, in cui i contenuti del lavoro sono «meno manipolativi ed esecutivi, più cognitivi e cooperativi»²⁴, e viene richiesta «maggiore autonomia di esecuzione anche nella prestazione subordinata»²⁵, si *presume* che si possa contare sulle persone, sulla loro imprenditività e sulla loro dimensione generativa.

L'attenzione, maggiormente focalizzata sul *valore delle persone*, sulle loro potenzialità collaborative e creative, ha innescato processi di formazione volti allo sviluppo di capacità di problem solving e di abilità meta-comunicative in ciascun individuo, poiché «la creatività individuale è il mattone con cui si costruisce l'innovazione»²⁶. Nelle organizzazioni «leggere» del XXI secolo assumono, dunque, rilevanza tutti quei fattori intangibili che possono dirsi indispensabili per una sana competitività; la scommessa più grande resterà, comunque sia, quella di individuare prassi che non facciano apparire la progettualità e le motivazioni intrinseche delle persone aspetti marginali, ma risorse da valorizzare.

²⁰ F. Rampini, *New Economy: una rivoluzione in corso*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

²¹ G. Lazzarini, *Un protagonismo da costruire, La nuova sfida del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 2003.

²² L. Solari, *Introduzione*, in *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone nelle organizzazioni*, cur. S. Gheno, Milano, Franco Angeli, 2010, p. 10.

²³ *Ibidem*.

²⁴ G. Santisi, *Il lavoro oggi. Dimensioni e coordinate per l'orientamento*, in *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*, cur. S. Di Nuovo Firenze, Giunti OS/Iter, 2006, pp. 9-18.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ P. Tierney, S. Farmer, G.B. Graen, *An examination of leadership an employee creativity: the relevance of traits and relationship*, in «Personnel Psychology», 52, 3 (1999), p. 591.

Da qui la prospettiva di leggere i contesti organizzativi «come luoghi di possibili narrazioni»²⁷, in cui a creare apprendimento sarebbe proprio la possibilità di uno scambio dialogico tra i diversi vissuti esperienziali (fatti di schemi immaginativi, simboli, certezze ed incertezze, fatiche emotive) dei soggetti; di questi ultimi l'azione formativa potrebbe prendersi cura attraverso l'attivazione di una disposizione all'ascolto e di un impegno a connettere ed a equilibrare tutte le visioni alternative scaturite «dalla pluralità e ambiguità dei sensi disponibili che si tratta, appunto, di cogliere, comprendere e mettere in parola»²⁸.

A tal proposito, Enzo Spaltro, affermando che «l'organizzazione è come un sentimento ed una emozione» ed esortando così a riconoscere il diritto inalienabile di ciascuno a ritrovare la propria identità nelle pratiche che si svolgono all'interno di un sistema costellato da innumerevoli dinamiche relazionali, ribadisce che «occorre prevedere una progettazione di stati d'animo, una loro gestione e un loro utilizzo per il benessere individuale e collettivo del soggetto in quanto titolare, appunto, di un'ipotesi di benessere»²⁹. Desideri e motivazioni che *muovono* l'intero ingranaggio, conflitti, negoziazione di ruoli, resistenza al cambiamento sarebbero, dunque, la dimostrazione concreta del fatto che ogni situazione lavorativa è sempre un processo che ha alla base primariamente delle relazioni tra più individui³⁰, con la maturata convinzione, nel corso di questi anni, che il campo organizzativo comprenda e permetta il massimo di livello di funzionamento sociale.

In tale direzione gli studi sulla *social cognition* hanno tentato di spiegare, a partire dagli anni settanta, il comportamento sociale sulla base della capacità degli individui di modificare la realtà in cui operano e di creare, grazie all'interazione sociale, significati condivisi, necessari per agire in modo progettuale sull'ambiente fisico e sociale³¹. In altre parole, l'allentarsi dell'apparato istituzionale e burocratico ha portato con sé nuove informazioni e nuovi modi di concepire le organizzazioni, supportati da una maggiore velocità con cui vengono prese le decisioni e da un nuovo modo di gestione dei gruppi di lavoro.

Questi i principali mutamenti: il *gruppo*, le *persone* e lo *stile di guida*. Si tende, nello specifico, ad una forma di *self-managed* organizzativo volto a ridimensionare il management a guida costante del cambiamento; l'impresa si autorga-

²⁷ G. Scaratti, *La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico*, in *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo* cit., p. 39.

²⁸ Ivi, p. 43.

²⁹ E. Spaltro, P. De Vito Piscicelli, *Psicologia per le organizzazioni*, Roma, NIS, 1992, p. 464.

³⁰ F. Avallone, *La formazione psicosociale*, Roma, NIS, 1989.

³¹ K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina, 1997.

nizza: scompare la figura del «capo» nel suo significato tradizionale, per lasciare il posto ad attività di «coaching»³² e di «mentoring»³³, in cui lo sviluppo centrato sulle competenze conduce ad una gestione del personale più aperta e meno centrata sui bisogni e sui vincoli della struttura; più interessata di contro alle caratteristiche dei suoi membri, sollecitati verso un apprendimento continuo, l'innovazione e la gestione del rischio. Una nuova relazione, quindi, tra velocità e apprendimento.

Se da una parte si starebbe consumando il vecchio modello di lavoro, è anche vero che la comparsa di nuovi ruoli genera la necessità di un nuovo sistema di formazione, che si ponga come progetto di sviluppo, fonte di costruzione di nuove competenze e professionalità, di saperi connessi alle condizioni del loro esercizio nell'ambito lavorativo. Processo questo che prende il nome di neo-professionalismo³⁴.

L'accrescimento dell'esperienza nelle risorse umane, attraverso un *fare in situazione*, una partecipazione alle pratiche attivate dalla propria comunità e una negoziazione sempre in bilico tra dimensione implicita ed esplicita, si associa alla possibilità di considerare come prioritario il prendersi cura di tutti quei dispositivi formativi attenti alla «practical reflexivity»³⁵ e, dunque, all'opportunità per i soggetti di «rivedere e ridisegnare i saperi, le competenze relazionali e le pratiche, preparandosi a vivere il futuro come campo di possibilità»³⁶.

³² «Processo utile a sostenere l'apprendimento, realizzare uno sviluppo e migliorare la performance», in E. Parsloe, M. Wray, *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*, London, Kogan Page, 2000, p. 43.

³³ «Approccio centrato sullo sviluppo a 360 gradi della persona, mediante una relazione a lungo termine che affronta questioni connesse alla crescita personale e professionale»: C.G. Cortese, P. Gatti, *La formazione in organizzazione*, in *Psicologia delle Risorse Umane*, cur. P.G. Argentero, C. Cortese, C. Piccardo, Milano, Cortina, 2010, pp. 103-123.

³⁴ A.C. Bosio, C. Kaneklin, *Le nuove lauree psicologiche e la professionalizzazione della psicologia: verso un incontro ragionevole?*, in «Giornale italiano di Psicologia», 28 (2001), pp. 221-226; A.C. Bosio, *Verso un marketing delle professioni?*, in «Micro & Macro Marketing», 13 (2004), pp. 103-116.

³⁵ Intesa come «costante processo di interrogazione su come costruiamo un senso condiviso con gli altri [...] [facendo] diventare i propri modelli di riferimento da culturalmente assimilati (mimesis) a intenzionalmente assunti(poiesis)»: G. Scaratti, S. Ripamonti, *Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni*, in *Psicologia delle Organizzazioni*, cur. P.G. Argentero, C. Cortese, C. Piccardo, Milano, Cortina, 2009, p. 151.

³⁶ L. Mori, G. Varchetta, *Cura e formazione. Le organizzazioni che curano*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Cambiamento e intersoggettività

In tale campo di possibilità, le risorse umane cessano di essere viste come semplice insieme di persone, ma diventano un complesso di strategie relazionali³⁷, un vero e proprio nido di alleanze che «vanno sempre fondate su sentimenti di colleganza e non di sudditanza, su contesti di autentico ascolto, su relazioni collaborative. Questo allearsi deve rimandare a un'esperienza nella quale si possa sentire che qualcosa accade in noi, qualcosa che ha a che fare con il nostro essere»³⁸.

Nel perseguire obiettivi sistemici, la soggettività al lavoro deve continuamente fluttuare dalla condizione di libera espressione del proprio potenziale immaginativo (non è un caso se oggi la leadership³⁹ è divenuta un riferimento cruciale per i programmi di formazione) a quella di ibridazione del proprio pensiero pratico con le istanze reificanti e stabilizzanti del sistema organizzativo.

Fondamentale è la rete come strumento di generazione del valore, delle idee e delle pratiche che si possono concretizzare con altre soggettività (vicine e lontane, appartenenti o no al proprio sistema di riferimento), le quali nel processo di «*world making* (creazione di mondi possibili) imparano presto che non si può solo sognare il possibile, bisogna, almeno in parte, realizzarlo»⁴⁰.

La prospettiva di studio alle organizzazioni fondata sulla logica delle reti presume, infatti, la transizione da una concezione dell'organizzazione come un sistema che può essere progettato e controllato dal vertice all'idea di organizzazione come entità flessibile, che evolve solo con la creazione di condizioni capaci di valorizzarne la sua essenza mutevole.

Un'organizzazione non cambia facilmente e i motivi della lentezza del processo di cambiamento sono quasi sempre da ricercare nello scambio simbolico in cui forze conservatrici si contrappongono ai potenziali vettori di cambiamento e nel perdurare del sistema di ruoli consolidatosi nel tempo. Le organizzazioni, infatti, non essendo un a priori, vengono interpretate come realtà dinamiche, continuamente e variamente animate da gruppi e individui attivi al loro interno, con propri interessi e comportamenti finalizzati, frutto della convergenza di bisogni,

³⁷ D. Boldizzoni, *L'evoluzione della direzione del personale nelle imprese italiane*, in «Sviluppo e organizzazione», 174 (1999), pp. 81-112.

³⁸ V. Alastra, *Se una notte d'inverno un responsabile della formazione. Note dal campo*, in *La formazione situata. Repertori di pratica cit.*, p. 127.

³⁹ Per il leader trasformazionale «i processi simbolici e la gestione dei significati sono importanti almeno quanto la gestione dei compiti», in F. Avallone, *Psicologia del lavoro*, Roma, La Nuova Italia scientifica, 1994, p. 230.

⁴⁰ E. Rullani, *Impresa e produzione di valore nell'era della complessità*, in «Sinergie» 81, 10 (2011), p. 235.

di desideri, di significati di cui ogni membro del gruppo è portatore⁴¹. Di conseguenza il cambiamento deve essere sentito in ciascun lavoratore e ciò significa, in altri termini, che le organizzazioni, che vogliono gestirlo, devono prevedere una nuova strutturazione dei processi di coinvolgimento, grazie ai quali generare consenso e creatività, pervenendo a coniugare sinergicamente funzionalità aziendale e crescita personale.

La variazione dell'*idea organizzativa* (concetto cui ha fatto riferimento Normann per esplicitare il collegamento tra i processi di apprendimento e quelli di cambiamento organizzativo) è, dunque, fortemente influenzata da forze esterne trainanti (minacce oppure opportunità) e interne deliberate (legate all'intenzionalità dei soggetti). Nello specifico, l'idea organizzativa muta solo se è percepibile un'alleanza sufficientemente forte tra i membri che si muovono in tal senso, così come avviene in un'orchestra jazz, in cui ogni musicista è libero di improvvisare e di innovare, pur rimanendo nella stessa struttura ritmica degli altri e senza alcun bisogno di un direttore detentore di un copione musicale già prestabilito. Oggi, l'economia della flessibilità richiede, infatti, di sapersi muovere in 'sintonia' con gli altri, di fronte ad urgenze non preventivabili e con un alto grado di imprevedibilità⁴².

La riflessione sul cambiamento, tenendo conto del sentimento del *noi* (vale a dire del senso di appartenenza), presuppone che la dimensione gruppale abbia il potere di trasformare la struttura cognitiva, emotiva e valoriale dei soggetti coinvolti, poiché «il gruppo, quale struttura di mediazione psichica fra dimensione individuale e sociale, costituisce sede privilegiata di costruzione delle conoscenze e di contenimento ed elaborazione delle angosce connesse all'emergere dell'ignoto»⁴³. Al riguardo, tale dispositivo si è andato delineando come modalità ricca e completa per sviluppare apprendimento sia razionale sia emotivo per i singoli soggetti: con il suo insieme di norme e valori e con le sue dinamiche, diventa la base su cui si costruisce l'azione formativa. Come dispositivo di riflessione collettiva per la ricerca di nuove azioni⁴⁴, non deve essere un processo né troppo controllato né frutto del caso e dovrà mirare a far acquisire consapevolezza delle proprie competenze e ad un agire che trasformi l'organizzazione, apportandole dei vantaggi.

⁴¹ C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

⁴² P. Di Nicola, S. Rosati, *Visioni sul futuro delle organizzazioni. Persone e impresa nell'era della complessità*, Roma, Guerini Scientifica, 2009.

⁴³ C. Kaneklin, L. Metitieri, *Gruppi e intersoggettività*, in *Psicologia delle organizzazioni* cit., pp. 187-205.

⁴⁴ A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti, *I processi generazionali delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro* cit., p. 35.

Il focus della formazione diventa in tal modo l'*identità* dei soggetti inseriti nel gruppo e non deve trascurare il peso delle dinamiche sia nel formarsi delle decisioni relative ai comportamenti collettivi, che nei processi di attribuzione di significato agli eventi che intessono la realtà⁴⁵.

Quindi è importante progettare il cambiamento all'interno dell'organizzazione, promuovendo il più alto grado di coinvolgimento attivo delle persone. Il professionista che andrà a coordinare tale processo, da abile coordinatore, dovrà mostrare estrema sensibilità di sguardo e di ascolto, tale da proporsi con discrezione e sincero interesse nella sollecitazione di nuovi modi di rappresentarsi l'esperienza individuale e collettiva⁴⁶.

La valenza e la complessità della gestione di un gruppo possono essere comprese a partire da alcune dimensioni implicate in tale gestione e che rimandano ad aspetti legati agli obiettivi che il gruppo si prefigge, alle dinamiche relazionali che vengono a strutturarsi al suo interno, ai vissuti del singolo, in termini soprattutto di aspettative personali; al rapporto con l'organizzazione, che può rivelarsi più o meno corrispondente alle attese del gruppo, ed infine alla relazione che si stabilisce tra il contesto intra-gruppo e quello esterno all'organizzazione, quest'ultimo espresso in termini di valutazione degli esiti del proprio lavoro.

L'interazione tra questi livelli appare funzionale al processo di gestione del gruppo stesso in modo tale che esso stesso diventi veicolo di competenze in grado di raggiungere l'obiettivo dell'efficacia e dell'efficienza organizzative.

La logica post-industriale e post modernista che orienta oggi l'azione formativa tiene necessariamente conto delle transazioni di conoscenza che avvengono nel *campo relazionale* dato da attori sociali, portatori ovviamente di interpretazioni soggettive rispetto alle «pratiche» attivate per la risoluzione dei problemi e per il perseguimento degli obiettivi: fondamentale sarà allora puntare l'attenzione su tutti quei dispositivi che possono coltivare l'attitudine dei soggetti verso un apprendimento comune e a una riflessione attenta sulle loro *pratiche* professionali⁴⁷.

L'azione formativa, se così intesa, sollecita necessariamente una reinterpretazione delle competenze da parte di tutti gli attori in gioco: così facendo il cambiamento risulterà collegato soprattutto alle innumerevoli situazioni micro-sociali contenute entro lo scenario organizzativo, che daranno luogo ad una conoscenza interiorizzata e condivisa, giorno dopo giorno, dai membri i quali formeranno

⁴⁵ G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 1998.

⁴⁶ J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, *Dizionario di psicosociologia*, cur. C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, trad. it., Milano, Cortina, 2005.

⁴⁷ D. Lipari, *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2002.

una vera e propria *comunità di pratica*⁴⁸. Un tale approccio, però, è fortemente dipendente dal tipo di cultura che vige nello scenario organizzativo in cui si muovono le identità lavorative.

Difatti «se l'organizzazione ha costruito nel tempo – anche grazie a *enzimi* che sono entrati in circolo nella sua storia, vuoi per le tecnologie vuoi per i prodotti attorno a cui è cresciuta – un orientamento valoriale verso la sperimentazione e il cambiamento, si creeranno le condizioni per vedere la promozione delle comunità di pratica come fattore critico e propulsivo»⁴⁹ in cui la partecipazione attiva e l'apprendere modificheranno inevitabilmente ciò che si sta pensando (*mobilizzazione cognitiva*) e ciò che si sta facendo. Un processo collettivo, questo, che amplierà fundamentalmente la possibilità di sentirsi appartenenti⁵⁰.

L'insicurezza e l'instabilità post-moderna, tipiche dei nuovi scenari organizzativi, rappresenteranno nei prossimi decenni solo un input sfidante per intraprendere nuovi sentieri formativi e il rapporto tra apprendimento, conoscenza e competenze passerà anche attraverso l'esercizio di una «riflessività» che si configurerà sempre più come pratica e sostegno di tutte le emergenze di soggettività che gli attuali scenari potentemente sollecitano⁵¹.

Prendersi cura della formazione nella società della conoscenza

Tra i cambiamenti avvertiti dalla new economy innumerevoli sono quelli relativi all'aggiornamento continuo delle professionalità e allo sviluppo dell'*empowerment*⁵²: nessun individuo può sottrarsi al nuovo compito di generare, codi-

⁴⁸ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Milano, Guerini, 2007.

⁴⁹ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007, p. 51.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ La nozione di pratica riflessiva è intesa come incontro tra pensiero (funzione adattiva che si traduce in una costante tensione di ricerca) e azione (in cui si inscrivono le strutture di conoscenza). Infatti, è attraverso un processo di *riflessione in azione* che i professionisti riescono ad individuare soluzioni efficaci anche in situazioni caratterizzate da incertezza e instabilità. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Collier Books, 1938; D. Schön, *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London, Temple Smith, 1983; M. Tomassini, *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*, Roma, Ed. Lavoro, 1993.

⁵² Con il termine *empowerment* ci si riferisce ad un concetto multidisciplinare e multilivello che indica tanto una esperienza psicologica soggettiva quanto le condizioni oggettive di contesto entro le quali i soggetti sviluppano le loro esperienze. M.A. Zimmerman, J. Rappaport, *Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment*, in «American Journal of Community Psychology», 5 (1988), pp. 725-750; M. Burton, C. Kagan, *Edge effects, resource utilization and community psychology*. Paper presented at the European Community Psychology Conference, Bergen, Norway, 2000.

ficare e trasferire conoscenza insieme agli altri *practioners*, con un accumulo di esperienza, che si configura come dinamica, frutto di continui feedback sulle idee al passo dell'evoluzione. A tal proposito, è proprio Castells a sostenere che «tutte le economie sono basate sulla conoscenza e tutte le società sono fondamentalmente società dell'informazione [...]. Ciò che c'è di nuovo è la tecnologia dell'elaborazione dell'informazione e il suo impatto sulla generazione e l'applicazione della conoscenza»⁵³.

Avanzano in tal senso la *formazione a distanza* e il *web-training*⁵⁴ (banche dati, web/business television, videoconferenza, classe virtuale asincronica), oltre a forme di *learning organization*, dal momento che sia la dimensione individuale che quella interpersonale risultano coinvolte nei processi di ristrutturazione dei nuovi saperi, con una innovazione sia nel metodo che nelle *finalità*. Tuttavia, nonostante la crescente spendibilità attribuita alle nuove tecniche di *e-learning*, è importante evidenziarne alcuni limiti dovuti al fatto che le stesse vanno supportate da sofisticate tecnologie informatiche e telematiche integrate, che potrebbero impedire ai soggetti di stabilire rapporti di reale interdipendenza e di comunicazione attiva, caratteristiche queste pregnanti dei gruppi di lavoro nei quali dovrebbe attivarsi il cambiamento organizzativo.

Ecco allora che tende a tornare protagonista una impostazione ispirata a tradizionali prassi di formazione psico-sociale⁵⁵, contesto in cui il cambiamento *nelle e delle organizzazioni* è indotto sia a livello individuale che a livello più propriamente organizzativo, attraverso la promozione di quelle capacità di flessibilità intellettuale orientate all'«apprendere ad apprendere».

Trattare il tema della formazione in termini psicologici significa, dunque, capire, in primo luogo, come le persone acquisiscano conoscenze ed abilità necessarie a svolgere in modo adeguato il proprio lavoro, ricercando costantemente un punto d'incontro tra le esigenze e i bisogni dell'individuo e quelli dell'organizzazione, tra il sapere individuale e il saper fare organizzativo. Le metodologie attive valorizzano il rapporto tra apprendimento ed azione: T-group e Role-play, ad esempio, facilitano la presa di coscienza da parte del soggetto di alcune dinamiche relazionali e comunicative messe in atto durante il processo di «scambio», per cui tali tecniche vengono utilizzate soprattutto per favorire la capacità di la-

⁵³ M. Castells, *Epilogo*, in *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, cur. P. Himanen, Milano, Feltrinelli, 2001.

⁵⁴ M. Driscoll, *Web-based training: Using technology to design adult learning experiences*, San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer, 1998.

⁵⁵ Secondo quanto afferma Avallone «la formazione psicosociale intende intervenire per modificare quelle strategie di comportamento stereotipate, automatiche, standardizzate, e favorire una tendenza all'esplorazione, all'analisi alla ricerca», in F. Avallone, *La formazione psicosociale*, Roma, La Nuova Italia NIS, 1989, pp. 19-20.

vorare all'interno del gruppo. Proprio perché presuppongono il coinvolgimento «attivo» dei soggetti mediante situazioni di scambio e di negoziazione, questi metodi aumentano la consapevolezza di se stessi e degli altri.

In questi modelli di formazione-intervento la capacità da potenziare sarebbe quella rivolta all'acquisizione di una disposizione mentale che entri in dialogo con la propria e con l'altrui esperienza. Lo sviluppo di una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità⁵⁶ diventa determinante poiché attiva un doppio processo di riflessione, volto ad indagare sia la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale (campo privilegiato dell'apprendimento). Oltre alla reflection di tipo 'individuale', si dovranno inoltre considerare aspetti e pratiche più di tipo collettivo che connettono l'apprendimento riflessivo ed il cambiamento organizzativo, mostrando una «sensibilità estetica per una serie di elementi, che costituiscono il farsi, il dipanarsi, e il tessersi dei processi reali di attivazione di un contesto»⁵⁷.

Ogni organizzazione ha una storia di comunità basata sulla pratica che la contraddistingue e in cui, al di là di qualsiasi vincolo formale, si ritrova una soddisfazione legata al valore che si prova nell'apprendere insieme a colleghi che condividono prospettive o una specifica passione rispetto ad una tematica. Tale processo deve avere alla base necessariamente tre elementi che fungano da collante tra i membri: il campo tematico (ciò che è ritenuto importante per tutti i membri); la comunità (tessuto sociale dato dalla fiducia nell'interazione); la pratica (l'insieme delle azioni coerenti rispetto al campo tematico). Una pratica di successo prevede che nel tempo si sviluppino un impegno reciproco, un'impresa comune e un repertorio condiviso di simboli⁵⁸.

Intervenire in un gruppo pronto a muoversi come comunità di pratica significa, per chi andrà ad occuparsene, facilitare e supportare tale gruppo lungo tre momenti base: auto-analisi dei propri bisogni; individuazione delle azioni risolutive; autovalutazione degli esiti di tali azioni e di tutto l'iter attivato. Significa coordinare una serie di passaggi che ricordano ovviamente le fasi classiche del processo formativo (analisi dei bisogni; progettazione; realizzazione; valutazione), ma con una peculiarità rispetto al passato: non esiste più un reale ordine pre-costituito, nulla insomma di pre-determinato.

⁵⁶ D.A. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* trad. it., Bari, Dedalo, 1993.

⁵⁷ G. Scaratti, S. Ripamonti, *Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni*, in *Psicologia delle Organizzazioni* cit., p. 151.

⁵⁸ Il campo tematico, la comunità e la pratica possono essere letti come «il senso, l'appartenenza e l'azione» della comunità, in D. Lipari, *Introduzione*, in *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* cit., p. 88.

Il processo, infatti, è completamente affidato a tutti i membri del gruppo e non trova una conclusione in assenza dei facilitatori. Difatti «al termine delle attività il gruppo deve valutare come impegnarsi a proseguire la gestione del proprio apprendimento attivando autonomamente l'auto-analisi dei bisogni, l'auto-progettazione delle azioni coerenti; la loro realizzazione e la loro auto-valutazione»⁵⁹. Con estrema fiducia. Per favorire il cambiamento, praticando comunità di pratica, occorre, infatti, prima di tutto coltivare un senso di fiducia tra i membri.

Solo se il cambiamento è vissuto come opportunità, piuttosto che come minaccia, la formazione diviene allora un'esperienza autentica di apprendimento; perché attiva una sorta di trasformazione che porta il soggetto a perfezionare la consapevolezza delle proprie capacità e delle proprie competenze. È fondamentale per una piena valorizzazione e contestualizzazione delle stesse che si tenga conto della «qualità dell'architettura relazionale esistente all'interno dell'organizzazione»⁶⁰ che le renda in qualche modo resilienti al mutare delle dinamiche organizzative.

Una relazione alla pari *organizzazione-persona* (in cui quest'ultima sia pienamente consapevole delle sfide e si attivi per maturare competenze necessarie per fronteggiarle, senza cioè rimanere invischiata in un legame di tipo genitoriale)⁶¹ non è mai scontata e deve fare ogni volta i conti con delle resistenze che ostacolano lo sviluppo del «*change-oriented behavior*»⁶², attraverso cui si vive, invece, in modo pro-attivo ogni mutamento organizzativo, senza temere di oltrepassare il confine del conosciuto.

Per ciò che concerne le resistenze di tipo individuale che potrebbero presentarsi, sarebbero sostanzialmente riconducibili all'incertezza per il nuovo che potrebbe far vacillare il senso di identità lavorativa (es. un cambio di ruolo percepito come ingiusto); alla tendenza della persona a selezionare solo le informazioni che risultano «coerenti» con le proprie credenze; ai tratti di personalità in quanto non tutti potrebbero per così dire essere *pre-disposti* al cambiamento⁶³.

⁵⁹ D. Lipari, P. Valentini, *Comunità di pratica in pratica*, Roma, Edizioni Palinsesto, 2013, p. 77.

⁶⁰ G. Santisi, *Creazione di valore, dinamiche della qualità e qualità del lavoro nelle organizzazioni di servizio*, in *Quale formazione continua? Climi relazionali e qualità della professionalità nelle organizzazioni di servizio*, cur. O. Licciardello, A. Costantino, Acireale-Roma, Bonanno Editore, 2007, p. 63.

⁶¹ Logica di tipo genitoriale: «io impresa, definisco gli obiettivi, analizzo il gap di competenze, definisco i tuoi bisogni, ti organizzo un piano di formazione, tu devi solo partecipare», in F. Amicucci, G. Gabrielli, *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*, Milano, Franco Angeli, 2013, p. 28.

⁶² C. Piccardo, L. Colombo, A. Benozzo, *Cambiamento e sviluppo organizzativo*, in *Psicologia delle organizzazioni* cit., p. 309.

⁶³ *Ibidem*.

Ma ciò che più deve destare attenzione è il fatto che spesso tale resistenza può celarsi nelle sfumature latenti dell'animo umano, e questo deve far riflettere sul fatto che la formazione, in tal senso, dovrebbe configurarsi come condizione che permetta di sviluppare capacità atte a tirare fuori «il conflitto tutto interno e soggettivo connesso alla ridefinizione dell'identità lavorativa dei soggetti quando si aprono alla possibilità (necessità) di esporsi/accogliere responsabilità più ampie, di “morire” all'esperienza precedente per recuperarla, più profonda e interiorizzata, nelle vicende che la trasformano»⁶⁴.

Per ciò che concerne, invece, le resistenze di tipo grupppale al cambiamento, esse sarebbero strettamente interconnesse al sistema di potere, ma soprattutto al sistema culturale: se il cambiamento rafforza il potere di qualcuno o intacca i valori e le norme ben consolidate nel tessuto sociale di riferimento, è ben difficile che si possa avere un benché minimo sussulto di cambiamento. Difatti per rimodellare la cultura organizzativa è fondamentale prima di tutto dotare gli attori di nuove mappe interpretative, responsabilizzandoli dinnanzi all'importanza di una rinnovata identificazione con l'organizzazione che cambia e che chiede ad ogni identità di cambiare insieme a lei⁶⁵.

La necessità, dunque, di un investimento sul lavoro relazionale, su quello che Weick (1976) definì come legame debole nell'organizzazione, attraverso cui favorire l'intrecciarsi di confronti trasversali (che mantengano allo stesso tempo l'autonomia della singola identità), rappresenterebbe il sale del «*contratto sociale*, mutevole e diversamente prefigurabile a seconda dei contesti e delle congiunture, che si stabilisce tra *soggetto e organizzazione*, offrendo spazi e momenti affinché possa essere evidenziato, trattato ed elaborato»⁶⁶.

Modelli formativi diversi, più o meno moderni, dunque, hanno mirato negli anni a costruire *learning organizations*, ovvero organizzazioni che dimostrino di possedere capacità di apprendere e cambiare non solo in modo «reattivo» ma «proattivo», ovvero di attivare al loro interno processi di *organizational learning*, in grado di scoprire efficaci alternative per costruire il futuro⁶⁷.

L'energia, l'entusiasmo e la mobilitazione di idee che derivano, infatti, dal prospettarsi nuove mete da perseguire, innovano le organizzazioni e richiedono responsabilità da parte degli agenti trasformazionali di farsi caricarsi dello stesso impegno che si assume un architetto quando è chiamato a innovare un piano re-

⁶⁴ G. Scaratti, C. Gozzoli, *Leggere e gestire il conflitto nelle organizzazioni*, in *Psicologia delle organizzazioni* cit., p. 329.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ G. Scaratti, *La formazione tra psicologia culturale o orientamento psicologico*, in *Formazione e Narrazione* cit., p. 41.

⁶⁷ C.G. Cortese, P. Gatti, *La formazione in organizzazione*, in *Psicologia delle Risorse Umane* cit., pp. 103-126.

golatore per accrescere il benessere della città: «non potrà limitarsi a rifare la facciata di un monumento. Dovrà tener conto della cultura della comunità locale, dello stile di vita e dei bisogni dei cittadini, delle risorse disponibili, del tempo in cui si colloca il progetto»⁶⁸.

Un'ultima considerazione, infine, ruota allora attorno alla questione dei confini organizzativi dell'apprendimento. Esso si colloca, infatti, principalmente ai confini di una data comunità, dove c'è peraltro un maggiore livello di apertura rispetto al mondo esterno e allo scambio innovativo con altre comunità. Inoltre, se è la pratica a essere sostanzialmente generatrice di confini⁶⁹, questi non sempre allora possono coincidere con quelli istituzionali, ma risultano correlati al vissuto di appartenenza che si determina attraverso complessi processi di reificazione e partecipazione attivati dai membri della comunità. Tutto questo per ribadire che, con l'allargamento della rete e degli stakeholder organizzativi coinvolti nel processo di apprendimento, anche le pratiche formative divengono più sfuggenti e, non potendo più basarsi su scripts predeterminati, devono adattarsi alla sfida dell'innovazione, data principalmente dalla contaminazione della vita organizzativa e dal boundaryless learning, vale a dire da un apprendimento *senza confini*.

Considerazioni conclusive

In questi ultimi anni stiamo assistendo ad un radicale cambiamento degli scenari organizzativi, dei modelli di analisi e di intervento organizzativo, il tutto consequenziale alla crescente complessità dei contesti. L'uso sempre più diffuso delle risorse di rete sta modificando sia la gestione delle economie di mercato, in bilico tra new ed old economy, sia la gestione delle organizzazioni stesse, chiamate a fare i conti con quelle nuove professionalità maggiormente idonee a produrre, in primo luogo, differenti equilibri tra obiettivi attesi (a livello individuale, di gruppo e di contesto) e scelte d'azione, in secondo luogo, nuovi ruoli e nuove regole organizzative.

In questo quadro, il presente contributo ha voluto fornire una riflessione critica rispetto ad alcuni importanti temi riconducibili, direttamente ed indirettamente, alle strategie di cambiamento delle organizzazioni.

L'idea di fondo è quella di una nuova professionalità flessibile, situata e strategicamente orientata, in grado di fronteggiare il cambiamento, trasformando

⁶⁸ F. Amicucci, G. Gabrielli, *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*, Milano, Franco Angeli, 2013, p. 11.

⁶⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* cit.

vincoli strutturali e sfide emergenti in risorse. Essa costituisce non solo un'esigenza imposta dalla variabilità del mercato, ma un cambio di paradigma che riconosce la valenza proattiva dell'attore sociale, assegnandogli intenzionalità e responsabilità d'azione⁷⁰.

Soffermandoci sulle caratteristiche che, nell'attuale società del cambiamento, hanno assunto le organizzazioni, abbiamo voluto rivolgere la nostra analisi al ruolo che le risorse umane acquisiscono nella realtà delle imprese di oggi e rintracciare il filo conduttore di tutto il nostro lavoro nella formazione, ossia in un processo attraverso il quale l'individuo adegua le proprie conoscenze ai nuovi ruoli sempre più articolati. L'obiettivo sarà la capacità di trasferire conoscenza per migliorare la situazione lavorativa, intesa quest'ultima come insieme delle prestazioni e degli aspetti psicologici legati alla percezione della propria posizione lavorativa. Una gestione efficace delle risorse umane, infatti, non può prescindere da una strategia formativa, che aiuti a progettare il cambiamento insieme agli altri, perché essa «diventa pertinente e sensata quando pone attenzione alle conoscenze situate, costruite attraverso relazioni, tacite e distribuite, che costituiscono l'ossatura dell'organizzazione silenziosa in cui si manifesta e si realizza l'azione lavorativa dei soggetti»⁷¹.

Sebbene esistano diverse metodologie formative, alcune anche attualissime, emerge la consapevolezza circa l'importanza di strategie che si basino prevalentemente sui lavori di integrazione, coesione ed identificazione dei membri con il proprio team, arricchendo l'idea che il gruppo, in cui è rintracciabile una certa interdipendenza tra i suoi membri, possa costituire lo strumento da privilegiare per la realizzazione di pratiche formative teoriche e percorsi di apprendimento atti a definire il senso di uno sviluppo auto-generato, ma sostenuto e condiviso. È in questo senso che la formazione di professionalità competenti in azione diventa uno strumento privilegiato per orientare strategie di sviluppo delle persone, dei gruppi di lavoro, dei contesti organizzativi, in cui persone e gruppi co-esistono.

Attuare un processo formativo che possa condurre al cambiamento significa calarsi direttamente nella situazione critica, partecipare attivamente, monitorare i continui scambi/confronti/scontri tra i vari soggetti che interagiscono. Un processo, questo, che mette in discussione le proprie conoscenze, rinviando alle capacità riflessive⁷² di ciascuno di noi e allo sviluppo e messa in pratica di quelle

⁷⁰ G. Sarchielli, *Psicologia del lavoro*, Bologna, il Mulino, 2003.

⁷¹ V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *Introduzione. Ripartire dai problemi per una formazione pertinente e sensata*, in *La formazione situata. Repertori di pratica* cit., p. 15.

⁷² A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti, *I processi generazionali delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro* cit.; G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione del sé in età adulta*, Milano, Cortina, 2004.

risorse di *mindfulness*⁷³, sempre più necessarie agli attuali processi di crescita e di evoluzione delle singole identità lavorative.

ABSTRACT

Le funzioni tradizionali di informare, comunicare, formare ed educare entrano a far parte integrante del nuovo modello formativo adottato da molte aziende. Una strategia formativa che aiuti a pre-vedere e progettare il cambiamento, dato principalmente dalla contaminazione della vita organizzativa e dal *boundaryless learning*, e potenziata di nuova capacità riflessiva, in cui la comunicazione diventa oggetto di pianificazione strategica, a partire dalla partecipazione delle persone.

Obiettivo di questo contributo è riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, che realizzi un modello cosiddetto di «*learning organization*», cioè di forme dinamiche di apprendimento in cui è l'azienda che apprende – acquisendo e trasformando – nuove conoscenze e capacità sulla base dell'esperienza.

Nowadays the traditional features-*inform, communicate, train and education* become, in the new educational model used by many organizations, much more important than any other in the past; also as a training evaluation strategy helps to advance and design the change, to adapt to new technologies easily, mainly due to the contamination of the organizational climate and the *boundaryless learning*, with enhanced reflective capacity and where communication becomes the main object of integrated planning (goals, objectives, strategy and tactics). More recent research in this domain has also started to focus on HR's strategic participation.

The aim of this paper was to reflect on the new needs of training to design the change, which realizes a model-called «*learning organization*», as a dynamic forms of learning whereby knowledge is created by the companies, through the transformation of experience.

⁷³ La *mindfulness* consiste «nell'insieme di competenze soggettive (mentali, sensoriali, emotive), relazionali e situate, connesse a repertori di azione in uso, che permettono di focalizzarsi su dettagli significativi, di esercitare un'attenzione fluttuante sugli eventi in corso, di valorizzare competenze distribuite, di affinare la consapevolezza degli aspetti discriminanti in contesti dove consenso, dissenso e confusione coesistono»: V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata. Repertori di pratica* cit., p. 39. Cfr anche K. Weick, K.M. Sutcliffe, *Governare L'inatteso* Milano, Cortina, 2010.