

# *Dialoghi*

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



**Anno VIII, numero 1  
Settembre 2017**

## Descrizione immagine di copertina

### Michelino da Besozzo (?), *Carte dei tarocchi Cary-Yale*, 1442-47, Biblioteca dell'Università di Yale

La copertina di questo numero di *Dialoghi* riproduce due delle 67 carte superstiti che formavano i c. d. tarocchi Cary-Yale realizzati a Milano forse dal pittore e miniatore Michelino da Besozzo per il diletto della famiglia Visconti. Dipinti a mano su cartoncini di circa 189 x 90 mm. ricoperti da una lamina d'oro finemente lavorata a bulino, i "trionfi" e le figure presenti nel mazzo costituiscono una espressione della preziosa raffinatezza del gotico internazionale.

Pescando più o meno a caso nel mazzo, il trionfo uscito è quello della *fortitudo*: vi si vede una giovane dama con il volto assai dolce, che porta lunghi capelli biondi e la corona in testa intenta – a mo' di Sansone – a squarciare un leone con le mani nude. Come avvertono i sapienti esoterici che interpretano il significato simbolico dei trionfi (o 'arcani' che dir si voglia), questa gentile damigella non è da intendersi come portatrice di una forza aggressiva pronta a scagliarsi sui nemici, ma rappresenta piuttosto la forza d'animo, quella che permette di domare i propri demoni interiori.

La seconda carta è una figura che non troviamo nei tarocchi moderni: la 'cavallerizza del seme di spade' (che ci sembra di veder sfilare, in una ideale parata di corte, accanto al cavaliere). Con i lunghi capelli raccolti e nascosti da un copricapo, un primaverile abito a fiori, essa cavalca "all'amazzone", comodamente seduta su una ampia sella fissata su un cavallo bianco ornato da una elegante bardatura. La pesante spada che essa impugna con la destra non ha un significato minaccioso, ma piuttosto quello di una posa da parata: il regalo di un sogno di gesta eroiche e d'amore.



*I giocatori di Tarocchi*, affresco, ca. 1445, Milano, Palazzo Borromeo

Messe una di fianco all'altra, le due carte potrebbero indurci a pensare all'incipit di un racconto al femminile: cosa non sorprendente visto che i tarocchi erano passatempo per dame e cavalieri (come mostra a Palazzo Borromeo un affresco di quell'epoca). Tuttavia, pescando altre carte, il racconto che può scaturire – se ci si lascia suggestionare dall'esoterismo degli arcani – può avere connotazioni del tutto diverse. Basta che esca l'arcano n. 12 (l'Appeso) o n. 13 (la Morte) ...

Pare che l'esercizio di comporre brevi novelle e sonetti mordaci a partire dalla estrazione casuale di carte fosse un passatempo già in voga nel Cinquecento. Lo stesso esercizio, com'è noto, rappresenta il motore narrativo che Italo Calvino utilizza ne *Il castello dei destini incrociati*, romanzo in cui i protagonisti (utilizzando un diverso mazzo di tarocchi visconteo) costruiscono storie che si incrociano tra loro, in cui ogni sequenza di carte si può leggere nei due sensi. Le carte nel testo di Calvino diventano dunque – come scrive Giorgio Manganelli – «un catalogo dei possibili, un elenco di ipotesi, un dizionario criptico del mondo». Sono, in qualche modo, una metafora dello *storytelling*, termine entrato da tempo negli studi sulle forme di comunicazione, sui linguaggi, sulle culture delle organizzazioni, sulle prassi formative e, conseguentemente, sulle forme di costruzione di identità individuali e collettive. Finito anche nel tritacarne del dibattito politico, troviamo il termine *storytelling* impiegato disinvoltamente come pratica di manipolazione del consenso e utilizzo spregiudicato di *fake news*, roba per ciarlatani e per bari. Ma in fondo anche questo – lontano dalla eleganza delle carte miniate da Michelino da Besozzo – è il mondo dei tarocchi.

# *Dialoghi*

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

**Comitato di Redazione:** Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

**Referente Scientifico:** Lauro Mattalucci

**Direttore Responsabile:** Elena Sarati

**Hanno contribuito a questo numero:** Maristella Bellosta, Lauro Mattalucci, Danilo Presti, Elena Sarati, Stefano Sedda.

**L'opera di Michelino da Besozzo (?), *Carte dei tarocchi Cary-Yale*, 1442-47, Biblioteca dell'Università di Yale, è introdotta da Lauro Mattalucci.**

Sito della rivista:  
[www.dialoghi.org](http://www.dialoghi.org)

## INDICE

<b>EDITORIALE .....</b>	<b>6</b>
<b>DIALOGHI: INTORNO A EDUCAZIONE E FORMAZIONE.....</b>	<b>8</b>
<b>Educazione e formazione .....</b>	<b>9</b>
<b><i>di Maristella Bellosta .....</i></b>	<b>9</b>
<b>Perché impariamo: le cause dell'apprendimento .....</b>	<b>18</b>
<b><i>di Danilo Presti.....</i></b>	<b>18</b>
<b>ESPERIENZE E RIFLESSIONI.....</b>	<b>24</b>
<b>Oltre le classificazioni formative: il ritorno alla strategia .....</b>	<b>25</b>
<b><i>di Elena Sarati .....</i></b>	<b>25</b>
<b>Luciano Gallino: un ricordo e un commento .....</b>	<b>35</b>
<b><i>di Lauro Mattalucci .....</i></b>	<b>35</b>
<b>INTERVISTE.....</b>	<b>49</b>
<b>Compliance e intelligenza organizzativa - Intervista a Stefano Sedda...</b>	<b>50</b>
<b>NOTE SUGLI AUTORI .....</b>	<b>53</b>

## EDITORIALE

Anche in questo numero – come nel precedente, dove in apertura avevamo posto l'attenzione sulle politiche pubbliche – abbiamo voluto aprire con un “**Dialogo**”, dedicato al tema dell'educazione e della formazione: entrambi gli ambiti vengono trattati come un possibile *continuum*, mettendo a confronto il mondo della scuola (di cui ci siamo in più occasioni già occupati nella rivista) con quello della formazione degli adulti, senza ignorare le differenze di contesto e le diverse finalità, ma cercando anche gli elementi di possibile interesse comune. Abbiamo cercato di farlo in modo critico, problematizzando alcuni concetti e andando oltre talune forzature che hanno connotato anche le più recenti riforme del sistema scolastico.

In particolare, due sono i contributi dai quali siamo voluti partire, augurandoci, come di consueto, che il dibattito divenga più ampio e si arricchisca di ulteriori punti di vista. **Maristella Bellosta** (“**Educazione e formazione**”), docente di italiano e latino prima alle scuole medie, poi al liceo classico e scientifico, si concentra sull'educazione nelle scuole – proponendo diverse riflessioni che coinvolgono il fine stesso dell'azione educativa, o il ruolo dell'educatore –, e, quale punto di contatto tra l'educazione e la formazione aziendale, individua la necessità in entrambi i casi di rispondere alla richiesta, formulata da ogni persona nel proprio ambito di “lavoro”, di essere considerata non tanto per ciò che è, ma per ciò che può diventare. Ancora, nell'educazione, come nella formazione aziendale, va accolta e legittimata l'individuazione di uno scopo per cui valga la pena “lavorare” (come studente, come insegnante, come individuo che fa parte dell'organico di un'impresa).

**Danilo Presti** (“**Le cause dell'apprendimento: perché impariamo**”), da un punto di vista completamente diverso – e cioè da un'esperienza organizzativa e di consulenza nel campo della formazione degli adulti – si interroga su ciò che spinge ad apprendere, collegandosi al tema, già sviluppato dall'autrice del precedente articolo, del “desiderio di imparare”. Dopo un *excursus* sui modi con cui si apprende e le principali teorie sui processi di apprendimento, brevemente richiamate, Presti passa appunto alla trattazione delle motivazioni ad apprendere, fissando in una propria personale classificazione alcuni punti, con l'obiettivo di stimolare a posteriori riflessioni ulteriori.

Nella consueta sezione “**Esperienze e riflessioni**” vengono proposti due contributi, nel solco della formazione per il cambiamento e del necessario approccio strategico.

Il primo, di **Elena Sarati** (“**Oltre le classificazioni formative: il ritorno alla strategia**”) si pone l'obiettivo di riportare l'attenzione proprio sui fattori strategici, oltre alcune rigidità che – per diverse ragioni – stanno sempre più caratterizzando gli eventi formativi: il rischio concreto è che si perdano di vista sia il piano delle finalità della formazione, sia la indispensabile flessibilità nella gestione dei progetti, spesso sacrificate allo strumento utilizzato (posto in primo piano), con l'effetto produrre di risultati “poveri” in termini di ritorno formativo e di impatto sull'organizzazione. Attraverso l'analisi di un caso l'autrice indica una strada che riporti la formazione al suo ruolo originario, quello cioè di supporto decisivo – se ben giocato – all'implementazione delle strategie e del cambiamento organizzativo.

Il secondo, di **Lauro Mattalucci** (“**Luciano Gallino: un ricordo e un commento**”), partendo dal ricordo di una collaborazione con Luciano Gallino, in cui si mette in luce il valore consulenziale e di studioso delle organizzazioni, prende successivamente in esame,

in termini necessariamente sintetici, il lungo e complesso percorso di studioso di Gallino, cercando di mettere in luce – contro disinvolute interpretazioni di tale percorso in termini di amori e disillusioni personali – la persistenza delle radici del suo pensiero sociologico e la fedeltà ai canoni del rigore intellettuale non disgiunte dall’impegno civile.

Conclude questo numero una **Intervista a Stefano Sedda**, co-autore insieme a Gianfranco Bettoni e Alberto Gandolfi del testo *Compliance & Management. L’intelligenza delle regole per il vantaggio competitivo*. Il tema della *compliance* e di un modo nuovo di guardare alle norme, alle regole, è oggi al centro dell’attenzione: in una variabilità di contesti molto forte, il rispetto delle regole diventa un modo di presentarsi sul mercato (e di apparire affidabili davanti a tutti gli *stakeholder*) e di comunicare il proprio operato in conformità con standard precisi, costruendo un profilo d’impresa etica e credibile. Non solo: essere “compliant” significa anche imparare a gestire la complessità attraverso l’intelligenza organizzativa. Sono questi i temi intorno ai quali si snoda questa breve intervista, in cui Sedda chiarisce il senso del valore che oggi assume la *compliance* anche in termini di sviluppo organizzativo, con particolare attenzione proprio all’intelligenza organizzativa e ai modelli di leadership.

Concludiamo come di consueto – a partire dal primo numero, datato 30 settembre 2010, esattamente sette anni fa – con l’invito a tutti i lettori a inviarci commenti e riscontri su questi ed altri temi.

Milano, 30 settembre 2017.

## **DIALOGHI: INTORNO A EDUCAZIONE E FORMAZIONE**



# EDUCAZIONE E FORMAZIONE

di Maristella Bellosta

## 1. Premessa: il confronto tra due processi

Come ex docente mi sono interrogata a lungo prima di impegnarmi in un breve approfondimento sull'argomento per "Dialoghi", che si occupa di formazione e sviluppo organizzativo aziendale.

L'educatore sa bene che "l'istruzione non è un investimento *for profit* ma un bene pubblico"<sup>1</sup>. Insomma, il processo di apprendimento/insegnamento è gratuito, non interesse economico: con buona pace di chi fonda la visione del sistema scolastico sulla logica del mercato.

Ho provato inizialmente una certa perplessità nell'approccio al tema, ma la riflessione mi ha infine convinta che esistono alcuni punti in comune tra i due processi che intendevo mettere a confronto: nell'educazione, come nella formazione aziendale, va accolta e legittimata l'individuazione di uno scopo per cui valga la pena "lavorare" (come studente, come insegnante, come individuo che fa parte dell'organico di un'impresa).

In sintesi, sia nell'educazione sia nella formazione aziendale occorre sempre rispondere alla richiesta, formulata da ogni persona nel proprio ambito di "lavoro", di essere considerata non tanto per ciò che è, ma per ciò che può diventare.

I miei spunti di riflessione possono riguardare solo la scuola, dal momento che la mia esperienza lavorativa si è svolta in questo ambito per circa quarant'anni.

## 2. Educazione vs formazione

La formazione tende all'organizzazione per obiettivi concreti; l'educazione si propone, come scopo, quello *di educēre*, nel suo duplice significato: "trarre fuori" da ciascuno le sue potenzialità, maieuticamente, ma anche "trarre via, portare lontano", in un altrove che è sconosciuto, in una radura metaforica che è pausa di pensiero e insieme tempo trasformativo.<sup>2</sup>

Il lessico stesso evidenzia questa differenza di contesti. Osserviamo questi esempi.

Il formatore aziendale è solito parlare di "rilevanza strategica del capitale umano" (pur prendendo anche, in rari casi, le distanze dalla relativa retorica).

---

<sup>1</sup> H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, La Scuola, Brescia, 2014, pag. 20.

<sup>2</sup> Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari-Roma, 1997.

Un economista etico come Sen preferisce parlare, invece che di “capitale umano”, di “capacitazione umana”, ma, nonostante il tentativo di sostituire il paradigma della crescita economica con quello dello sviluppo umano, la terminologia da lui usata per il campo dell’istruzione rispecchia di necessità un’ottica economicistica: Sen ammette che «l’essere istruiti può dare dei benefici anche a reddito invariato – nel leggere, nel comunicare, nel discutere – [...] dunque i benefici vanno al di là del ruolo di capitale umano nella produzione di merci.» Tuttavia, alla fine, anche per Sen è sempre necessario “valutare il ritorno dell’investimento formativo”.<sup>3</sup>

Un buon educatore, al contrario, non considera il processo formativo nell’ottica dell’utile misurabile: sa che la tendenza tecnoeconomica oggi prevalente nella scuola mette in crisi il compito fondamentale dell’educazione: insegnare a vivere, proporre delle competenze esistenziali e non solo socio-professionali. E sa che la scuola deve formare innanzitutto cittadini, in uno stretto legame tra democrazia e istruzione e in una netta opposizione tra educazione e addestramento.

Qui occorre fare una precisazione, che nasce anche dal vistoso calo, negli ultimi anni, delle iscrizioni negli istituti professionali (per l’anno scolastico 2017-18 gli iscritti sono solo il 15,1% del totale degli studenti che entreranno nelle scuole secondarie di secondo grado). Qui il percorso deve essere necessariamente e soprattutto orientato all’addestramento, pur in un ambito educativo coerente con gli obiettivi dell’istituzione-scuola. In proposito, molte aziende lamentano la mancanza di specialisti, dovuta anche all’idea di molti docenti che la formazione professionale sia adatta solo per gli sgarrupati. Non mi pare che l’ennesima riforma (quella della “buona scuola”), pur tentando, su questo fronte, qualche miglioramento rispetto a quella del 2010, possa cambiare radicalmente le sorti di un percorso formativo che oggi sembra essere considerato più un centro di accoglienza per figli di migranti che una base di apprendimento di capacità pratiche, peraltro molto richieste.

### 3. L’educatore è un alchimista?

Per opporsi ai cimiteri dell’istruzione, cui spesso sono ridotte oggi le istituzioni scolastiche, il buon educatore possiede qualcosa che lo avvicina all’alchimista: sa che il vero maestro è un “diveniente” (heideggerianamente, *Werdender*), che sa mettere “in atto un movimento ascendente, e anche trasgressivo”<sup>4</sup> e sa che “insegnare seriamente è toccare ciò che vi è di più vitale in un essere umano”.<sup>5</sup>

Chi insegna, dunque, deve essere consapevole che una pedagogia di routine “insinua nella sensibilità del bambino o dell’adulto il più corrosivo degli acidi, la noia”.<sup>6</sup>

Per gestire la complessità di un rapporto educativo occorre dunque una profonda energia emotiva, altrimenti il docente fallisce.

Rileggiamo qualche riga di Daniel Pennac, che testimonia proprio la consapevolezza del docente intorno a questo fattore :

«[...] che ricordo penoso, le lezioni in cui non c’ero! Come li sentivo fluttuare, in quei giorni, i miei allievi [...]. Io recito la parte di quello che tiene la lezione, loro fanno quelli

---

<sup>3</sup> A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000, pag. 293.

<sup>4</sup> G. Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano, 2004, pagg. 112 e 109.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pag. 24.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pag. 24.

che ascoltano. [...] Ma io non ci sono, per la miseria, oggi non ci sono, sono altrove. . [...] Quelle ore andate a monte mi lasciavano esausto. Uscivo dalle classi sfinito e furibondo. Un furore di cui i miei allievi rischiavano di fare le spese per tutta la giornata, poiché nessuno è più pronto a cazziarti di un professore insoddisfatto di se stesso.»<sup>7</sup>

Solo quando l'insegnante mobilita tutte le sue energie, si accorge che, durante la sua lezione, "la vita è sbocciata, imprevedibile, come la forma di una nuvola".<sup>8</sup>

Torniamo al docente alchimista: è colui che sapientemente coltiva le diverse sensibilità (sue e dei suoi studenti) che consentono di restare creativi, di alimentare le capacità trasformative e rigenerative.

Perché questo è il punto da focalizzare: non si diventa creativi, si smette di esserlo.

Lo osserviamo un po' tutti, anche sulla base dell'esperienza personale di ex alunni. Alla scuola dell'infanzia il bambino è fiducioso della propria immaginazione, a diciotto anni il ragazzo ha perso quella fiducia. Perché la gioia dell'imparare diventa la noia dello studio?

A me sembra che questo debba essere il centro della riflessione per ogni educatore. La noia sarà anche colpa di cattivi maestri e professori, certo, ma non solo: c'è una responsabilità grave attribuibile al meccanismo infernale della triade spiegazione/verifica/valutazione, dove il primo aspetto viene paradossalmente divorato dagli altri due. La patologica invasione di verifiche e test nella prassi scolastica non è più coincidente con l'indice dei progressi dello studente, ma piuttosto è paragonabile all'azione perversa dello sradicamento continuo di una pianta per controllarne la crescita.

Le valutazioni standardizzate spremano i talenti. Il principio di prestazione è stato enfatizzato attraverso una nefasta esaltazione dell'efficienza delle performance cognitive a scapito dei momenti di pausa, di sbandamento, di errore, di spaesamento. Se si riprende l'etimologia di "educare" proposta da Massa e prima già accennata (*educĕre* come "condurre altrove", far scoprire un nuovo mondo), allora la scuola va intesa come lo spazio in cui l'umano viene salvato.

Trovo interessanti alcune pagine di Massimo Recalcati<sup>9</sup>: il modello ipercognitivista oggi imperante, sostiene l'autore, è proprio l'opposto di quanto la scuola dovrebbe proporre. Occorre semmai, per collegare il sapere con la vita, "produrre il vuoto per rendere possibile la messa in atto del processo creativo".<sup>10</sup> Ora accennerò al significato dell'espressione "produrre il vuoto", premettendo che il discorso non è ovviamente applicabile alle conoscenze, ma alla volontà immaginativa, alla fantasia così spesso schiacciata nelle nostre aule.

Bisogna dunque, perché il bambino o il ragazzo non resti scolaro, ma diventi un allievo, "operare un azzeramento preliminare"<sup>11</sup> di quanto si è incrostato passivamente nel passato, per suscitare il desiderio di imparare. Per spiegare il concetto, l'autore racconta che il pittore Emilio Vedova, quando insegnava presso l'Accademia di Belle Arti di Venezia, usava sbloccare gli studenti, paralizzati di fronte alla tela bianca, colpendo la tela stessa con un violento colpo di spazzolone, intinto in un secchio di colore. Con questo gesto dimostrava che lo spazio da dipingere non era davvero bianco, ma era costituito da una fitta trama di segni del passato che bisognava cancellare con lo spazzolone, per poter davvero creare. Ecco che cosa significa "azzerare" per generare il desiderio di imparare.

---

<sup>7</sup> Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, 2008, pagg. 104-105.

<sup>8</sup> Ibidem, pag. 86.

<sup>9</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.

<sup>10</sup> Ibidem, pag. 44.

<sup>11</sup> Ibidem, pag. 45.

Recalcati si chiede come si può obbligare qualcuno al desiderio, in un ambito, quello scolastico, in cui l'apprendimento è un obbligo. E così risponde:

«Vi devono essere svuotamento e rifiuto del godimento immediato dell'oggetto (alcool, droga, immagine del proprio corpo, oggetti tecnologici...) Così si ottiene la sublimazione della pulsione: perdendo l'oggetto. La possibilità della parola è data quando la bocca non è piena di cibo, quando c'è silenzio sufficiente perché la parola venga ascoltata.»<sup>12</sup>

La scuola, continua l'autore,

«è una istituzione che incarna un punto di resistenza etico alla cultura perversa del 'perché no?', che sottrae ogni senso alla rinuncia e al differimento del desiderio pulsionale. Esiste insomma un godimento più forte di quello del consumo immediato: il godimento della lettura, della scrittura, della cultura, dell'azione collettiva, del lavoro, dell'amore, dell'erotismo, dell'incontro, del gioco.»<sup>13</sup>

E conclude, reiterando, che imparare non è solo un incremento delle conoscenze, ma soprattutto "imparare ad aprirsi all'apertura del desiderio".<sup>14</sup>

#### 4. La scuola delle prestazioni vs la scuola dell'umanizzazione

Gli studenti sono marginalizzati dall'ottica limitata della pedagogia attuale, concentrata sulle abilità scolastiche, sulle competenze disciplinari e sulla sfrenata docimologia, che considera il discente come una macchina che deve fornire "prestazioni adeguate", non nel suo interesse, ma nell'interesse dell'istituzione. Questa poi si accanisce nelle pratiche valutative, nell'informatizzazione totalizzante degli strumenti didattici, nella iperburocratizzazione del rapporto docente/discente : bisognerebbe invece dare agli studenti l'opportunità di approfondire alcune aree di loro particolare interesse (artistiche, scientifiche) per restituire loro il desiderio di imparare.

Imparare è una scelta personale, alimentata dal desiderio e dall'eros.

... Ed è subito risveglio: sono i momenti sorti da un incantesimo nutrito di razionalità, i momenti in cui tutta l'esperienza della vita scorre dentro la classe. "Aria primaverile, che ci impollina tutti, docenti e alunni, aperti a crescere insieme."<sup>15</sup>

Per risvegliarci, l'ascolto deve naturalmente essere attivo da entrambe le parti: proprio per attivare l'ascolto, Lacan diceva ai suoi studenti: "Mi sforzo che non abbiate un accesso troppo facile così che voi dobbiate metterne del vostro".<sup>16</sup>

Paradossale, almeno apparentemente, è la metafora usata da Lacan: anche "parlare ai muri" rientra in un costruttivo processo educativo, perché "la parola che si rivolge ai muri ha la proprietà di ripercuotersi"<sup>17</sup> sul maestro. È esperienza di ogni insegnante questa circolarità umana e umanizzante, per cui il maestro, mentre insegna, impara non solo dai suoi studenti, ma anche da sé stesso, perché alimenta il suo stesso sapere, imparando anche quello che mai aveva imparato.

---

<sup>12</sup> Ibidem, pag. 69.

<sup>13</sup> Ibidem, pag. 70.

<sup>14</sup> Ibidem, pag. 84.

<sup>15</sup> G. Vacchelli-M. Bellosta, *Eutopia*, Mimesis, Milano, 2013, pag. 159.

<sup>16</sup> J. Lacan, *Io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014, pag. 148.

<sup>17</sup> Ibidem, pag. 160.

All'ascolto attivo si associa il silenzio: il silenzio è necessario per crescere, per pensare: "pensare è un diritto, e bisogna esercitarlo. Pensare è uno spazio di libertà."<sup>18</sup>

Il silenzio è una capacità che, per la sua difficoltà di applicazione, definirei "estrema", come certi sport: quante volte, nella quotidianità familiare e lavorativa, abbiamo interrotto il nostro interlocutore pensando di aver interpretato il suo pensiero, non ancora esplicitato completamente, e creando malintesi? Forse non ci si rende conto abbastanza della difficoltà di aspettare in silenzio la conclusione di un'idea altrui, mancando così di rispetto per chi dialoga con noi, ma anche per noi stessi, che cancelliamo un'occasione per imparare, per pensare, per incrementarci. È un errore che spesso fa il docente, e comunque chi si trova in una posizione di interlocuzione privilegiata per il ruolo che ricopre: un errore che denota mancanza di empatia, definibile come un incredibile campo magnetico prodotto dall'incontro tra dialoganti.

Apro una breve parentesi. Ho apprezzato, proprio su questa rivista, le riflessioni di Antonietta Zecchini sulla comunicazione assertiva come "modello di comunicazione autentica ed etica"<sup>19</sup>: sulla scorta del Siracide e del Libro dei proverbi, l'autrice presenta i rischi di una comunicazione precipitosa, scarsamente controllata. Nel dialogo costruttivo, sostiene l'autrice, occorre incrociare due abilità-chiave: l'ascolto attivo e la capacità di esprimere le proprie idee, le proprie emozioni, le proprie richieste. L'assertività (a differenza della connotazione spesso superficialmente negativa, che rimanderebbe a una esagerata autostima del soggetto portatore di questa qualità), è invece, nella sua accezione corretta, rispetto reciproco, ascolto a due, parola e silenzio: una qualità, insomma, che richiede una profonda sensibilità percettiva. Del resto, etimologicamente il termine deriva dal latino *asserere*, che significa connettere, intrecciare, proprio come avviene nelle battute di un dialogo autentico.

E non dimentichiamo che se in classe l'insegnante è il solo a parlare, il rischio è che finisca col pensare anche per gli studenti! E, se è vero che negli ultimi decenni la metodologia didattica è passata dalla frontalità alla circolarità, è anche vero che, soprattutto in Italia, questo processo stenta a imporsi.

## 5. Insegnare a saper pensare

A scuola, prevale oggi la regola dell'efficientismo, il principio di prestazione, il feticcio delle competenze: dove è andata a finire l'avventura dell'insegnamento? Perché è caduto il desiderio dell'apprendimento? Con un'esagerazione paradossale si potrebbe dire che oggi, nella scuola, pensare è diventato un crimine educativo: eppure è proprio il pensiero che dà allo studente il senso di sé, la consapevolezza della sua potenza: in classe non si deve insegnare a saper fare, ma a saper pensare. Solo in questo modo il docente riesce a mantenere acceso il desiderio, l'aspirazione a raggiungere l'orizzonte, che si sposta continuamente in là, lasciando l'alunno sempre capace di stupore e di curiosità.

Paulo Freire intravvide già alcuni decenni fa i rischi della *banking education*, cioè di una scuola in cui si forniscono informazioni da consumare, anziché strumenti per crescere come persone e come cittadini. Le sue previsioni si sono avverate: è venuto a mancare il nesso tra sapere e vivere.

---

<sup>18</sup> G. Vacchelli-M. Bellosta, *Eutopia*, cit., pag. 185.

<sup>19</sup> A. Zecchini, *La comunicazione assertiva: Dalla sapienza biblica al comportamento organizzativo*, Dialoghi, anno 2, numero 2, ottobre 2011.

Collegare i libri alla vita significa anche saper padroneggiare il tempo, sia a scuola che fuori dalla scuola. Nell'educazione, imparare a prendere tempo è fondamentale: le pause nella scuola sono necessarie. In classe (e non solo in classe, sia chiaro) il tempo non è solo lineare, percorre sentieri anche a ritroso (pensiamo ai tanti *flash back* emotivi e cognitivi che si accendono in un'ora di lezione) e occorre spesso deviare, per rispondere all'imprevisto di una domanda, di una critica, anche di una liberatoria risata.

Qual è lo scopo che una scuola davvero "buona" si deve porre? Far acquisire allo studente la coscienza di essere quello che sceglie di diventare.

Con l'ipercognitivismo attuale non resta il tempo per elaborare, riflettere, maturare quanto si è appreso. E invece si cresce usando anche, e molto!, l'immaginazione. Insegnare a usare la creatività implica, per il docente, incoraggiare, riconoscere le risorse di ogni studente perché lo studente le rivaluti e le metta in gioco: così il bravo docente, attraverso il rigore del metodo e la fatica del processo di insegnamento/apprendimento, riesce ad alimentare, nel suo alunno, l'autostima e lo spirito critico (anche inteso come capacità di impostare una critica della ragione informatica, e quanto mai necessario in un tempo in cui i videogames e l'internetmania rischiano di diventare l'oppio dei giovani).

E la valutazione? Con la valutazione sommativa si verificano le conoscenze fattuali. Come valutare lo sviluppo emotivo? Il risultato, qui, non è misurabile.

Occorre una nuova strategia valutativa, che ponga l'attenzione soprattutto sul processo dell'apprendimento, non solo sull'efficacia del processo, tenendo presente, sempre, che l'errore è un'informazione, non una mancanza.

Qui occorre aprire una parentesi sulla dimensione valutativa come parte fondamentale della progettazione di un intervento formativo. Il progetto è una specie di anticipazione dei fatti, «un'idea, una rappresentazione mentale (...) che si espone per forza di cose alla valutazione, prima di tutto in termini di efficacia di una previsione che si è realizzata o meno»<sup>20</sup>.

Su questo argomento è utile mettere a confronto due culture diverse.

Nel pensiero occidentale dobbiamo registrare un fallimento sul tema dell'efficacia e della sua misurazione. Il pensiero orientale, al contrario, non misura l'efficacia partendo dal progetto, cioè da una previsione, ma opera immergendosi nella situazione reale, di cui legge le potenzialità. L'efficacia dunque, nel pensiero orientale, è basata su un esame preciso della realtà, elimina l'idea di modello, assume la logica del processo: la valutazione non punta sul risultato, ma rimanda continuamente alla prospettiva del cambiamento, si apre sempre alla dimensione temporale.

Su questo aspetto l'educazione scolastica e la formazione aziendale possono convergere, credo: partendo dall'analisi delle forze in campo, dei rapporti tra loro, potremmo migliorare la nostra efficacia in tutti i settori, anche in quello lavorativo. E certamente potremmo affrontare anche il fenomeno di massa dell'analfabetismo funzionale, che meriterebbe da solo un approfondimento e che in questa sede non è possibile trattare.

---

<sup>20</sup> C. Xodo, *Efficacia in educazione?*, in Nuova Secondaria, 9, 1999-2000, pag. 15 e segg. Cfr. anche F. Jullien, *Trattato dell'efficacia*, Einaudi, Torino, 1988. Il testo di F. Jullien è citato nell'articolo di C. Xodo.

## 6. Un punto in comune tra l'educazione a scuola e la formazione in azienda?

Tornando al tema di partenza, occorre aggiungere che in Occidente negli ultimi vent'anni l'idea stessa di lavoro è profondamente cambiata: è caduto il mito dello sviluppo economico illimitato, è aumentato il tasso di disoccupazione, soprattutto giovanile, è crollata la corrispondenza tra la professionalità acquistata nel corso degli studi e l'offerta di lavoro. Non ha quindi molto senso chiedere al sistema economico il modello che costituisca l'ossatura di un progetto educativo.

Eppure questo, soprattutto questo, si fa oggi nella scuola, sempre nascondendo, nel *furor paedagogicus* che si nutre di articolate argomentazioni, lo scopo ultimo: l'appiattimento sulla logica economicistica.

Osserviamo che, paradossalmente, la convergenza tra gli interessi mercantili e gli obiettivi educativi e formativi della scuola permane, ma le motivazioni sono diametralmente opposte. Il mercato vuole giovani preparati, flessibili e dinamici per ragioni di profitto, la scuola dovrebbe renderli tali per rispondere alla sua funzione primaria: formare cittadini dotati di spirito critico, capaci di scelte responsabili.

È evidente che formare una persona inserita in un'organizzazione aziendale è un processo diverso dall'educare un bambino o un adolescente. La cultura della formazione insiste sulla "produttività della formazione", ma questo non significa negare la soggettività di chi deve essere formato.<sup>21</sup>

Forse potremmo avviarci alla conclusione riflettendo sulla necessità che per tutta la vita si dovrebbe mantenere una "postura adolescenziale"<sup>22</sup>, considerando quindi l'adolescenza un non luogo: non un'età anagrafica ma, appunto, un atteggiamento esistenziale che rimane aperto alla scoperta, alla curiosità, anche alla meraviglia. Quando si parla di educazione a scuola, le previsioni sono sempre aperte: questo concetto deve valere per ogni momento della vita e per ogni ambito (formativo scolastico e formativo lavorativo), perché, come diceva sempre un grandissimo educatore come Danilo Dolci, il primo strumento che ciascun individuo ha a disposizione è sé stesso.

Questo strumento va suonato in ogni fase della vita, autoeducandosi, condividendo i risultati dell'esplorazione con tutti, pur restando individui, persone: un termine che, insieme al significato di maschera, ha quello di *per-sonare*, "suonare attraverso". Il verbo richiama a una risonanza interiore in cui il talento si manifesta con coraggio, senza paura di fallire.

L'educazione, insomma, dovrebbe far esplodere idee, generarle continuamente, così come, penso, dovrebbe fare la formazione aziendale, considerando con fiducia che in ogni individuo dovrebbe persistere il dinamismo adolescenziale, la capacità di superarsi continuamente, la volontà di ricerca, di vincere il sé fattivo per realizzare il sé facoltativo, potenziale.

Dunque ogni persona, anche adulta e matura, ha un vissuto che si ricompone continuamente, un'attitudine che ben si attaglia alla nostra società liquida, necessitante di duttilità e flessibilità. Ogni individuo mantiene in sé, con la tensione adolescenziale, il desiderio di imparare proprio del bambino.

Così poeticamente diceva Loris Malaguzzi, pedagogista e fondatore della filosofia educativa reggiana, imitata ovunque nel mondo:

---

<sup>21</sup> Cfr. L. Mattalucci, *Culture della formazione: i temi chiave e il dibattito*, Dialoghi, anno IV, n. 1, luglio 2013.

<sup>22</sup> Cfr. A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile*, Franco Angeli, Milano, 2013.

«Il bambino ha/cento lingue/cento mani/cento pensieri/cento modi di pensare/di giocare e di parlare/cento sempre cento/modi di ascoltare/di stupire di amare/cento allegrie/per cantare e capire/cento mondi/da scoprire/cento mondi/da inventare/cento mondi/da sognare./[...] Gli dicono:/di scoprire il mondo che già c'è/e di cento/gliene rubano novantanove./Gli dicono:/che il gioco e il lavoro/la realtà e la fantasia/la scienza e l'immaginazione/il cielo e la terra/la ragione e il sogno/sono cose/che non stanno insieme./Gli dicono insomma/che il cento non c'è./Il bambino dice:/invece il cento c'è». <sup>23</sup>

## 7. E il merito?

Lascio per ultimo un aspetto che spesso nella scuola (e non solo!) non viene considerato, a mio avviso, con la dovuta attenzione: il merito.

Per decenni è stato considerato un tabù. Parlarne significava entrare in una zona proibita, col rischio di mettere in crisi un intero sistema culturale. Parlarne significava infrangere un sacro precetto, non scritto ma assolutamente vincolante: l'egualitarismo, malamente – molto malamente – inteso.

Intendo premettere che il monito di don Milani è un punto di partenza irrinunciabile, quando ci si addentra in questo territorio: “nulla è più ingiusto che far le parti uguali fra disuguali”. <sup>24</sup> Questa affermazione rimane imprescindibile.

Tuttavia, è un dato evidente sul piano storico che il concetto è stato inteso, a scuola, in modo scorretto e ha generato vasti danni.

In generale, nell'ultimo mezzo secolo si è confuso il merito con la meritocrazia, che può anche generare effetti perversi, come una tecnocrazia oligarchica al potere. <sup>25</sup>

La valutazione formativa (cui prima si è accennato) consente di chiarire che cosa si dovrebbe intendere per “merito”: mentre la valutazione sommativa considera solo il “prodotto finito”, quella formativa, accompagnata auspicabilmente dall'incoraggiamento del docente, punta sulla consapevolezza dello studente, sul suo desiderio di migliorare e di collaborare alla realizzazione di un compito comune. Con fatica, anche: perché il docente ha il dovere di insegnare il piacere della fatica. Spesso, a ogni livello dell'ingranaggio scolastico, si dimentica che consegne troppo facili tradiscono lo studente, ne avviliscono le potenzialità. E poi, con il piacere della fatica, i ragazzi devono apprezzarne la sofferenza: questa è la condizione perché non perdano la tensione, il desiderio di raggiungere un obiettivo.

Nella scuola il merito è considerato in modo riduttivo, come derivato esclusivamente dallo studio. Invece il merito è impegno, passione, curiosità. Perfino ricerca di dignità. Non si merita un voto. Si merita prima di tutto sé stessi. Il merito è dunque intrecciato con la responsabilità, il rispondere alle richieste di sé, oltre che dell'altro.

---

<sup>23</sup> Loris Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, in AAVV, *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo, 2010

<sup>24</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, pag. 55.

<sup>25</sup> Stefano Zamagni, professore di Economia Politica all'università di Bologna, a tale proposito afferma: “In buona sostanza il pericolo serio insito nell'accettazione acritica della meritocrazia è lo scivolamento- come Aristotele aveva chiaramente intravisto- verso forme più o meno velate di tecnocrazia oligarchica. Una politica meritocratica contiene in sé i germi che portano alla lunga alla eutanasia del principio democratico” (citazione da *Meritocrazia, meritorietà, merito e scuola*, 10/11/2016, ScuolaOggi.org, <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/meritocrazia-meritorieta-merito-e-scuola.flc>)



A questa scuola che valorizza la persona occorre mirare, senza perdersi in derive pseudopedagogiste, che esaltano, con la mistificazione delle “competenze”, un modello di istruzione (e non di educazione) funzionale a un sistema che penalizza i saperi.

Concludo con un altro pensiero di don Milani: «Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo».<sup>26</sup>

## 8. Bibliografia

- A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile*, Franco Angeli, Milano, 2013.
- M. Augé, *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione*, Castelvecchi, Roma, 2016.
- A. Bajani, *La scuola non serve a niente*, Laterza, Bari-Roma, 2015.
- L. Boella, *Sentire l'altro*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- G. Caliceti, *Una scuola da rifare. Lettera ai genitori*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- R. Casati, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Bari-Roma, 2015.
- M.G. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, CLUEB, Bologna, 2009.
- G. Deiana, *Insegnare l'etica pubblica*, Erickson, Trento, 2003.
- H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, La Scuola, Brescia, 2014.
- J. Lacan, *Io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014.
- M. Lodoli, *Il rosso e il blu*, Einaudi, Torino, 2009.
- M. Lodoli, *Vento forte tra i banchi*, Erickson, Trento, 2013.
- E. Mancino, *Il segreto all'opera*, Mimesis-Accademia del silenzio, Milano-Udine, 2013.
- R. Mantegazza, *Lettera a uno studente*, Castelvecchi, Roma, 2013.
- R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari-Roma, 1997.
- E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, 2008.
- M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.
- K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento, 2015.
- A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000.
- C. Sini, *Il gioco del silenzio*, Mimesis-Accademia del silenzio, Milano-Udine, 2013.
- J. Spring, *L'educazione libertaria*, Elèuthera, Milano, 2015.
- G. Standing, *Precari. La nuova classe esplosiva*, Il Mulino, Bologna, 2012.
- G. Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano, 2004.
- G. Vacchelli-M. Bellosta, *Eutopia*, Mimesis, Milano, 2013.

---

<sup>26</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., pag. 94.

# PERCHÉ IMPARIAMO: LE CAUSE DELL'APPRENDIMENTO

di Danilo Presti

*Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco*  
**Confucio**

## 1. Riflessioni sul contesto e sulle componenti che ci permettono di apprendere

Negli ultimi 20 anni, da formatore e da padre di tre figli – e dunque da educatore – mi sono posto molte domande su metodi di insegnamento, metodologie formative, strategie e approcci corretti per educare. Negli ultimi anni ho invece iniziato a pensare che potrebbe essere più interessante spostare il focus su un altro fronte, e cioè sull'acquisizione della conoscenza più che sul trasferimento della stessa. A dirla tutta, considerando i nuovi paradigmi dell'apprendimento mediato o supportato da tecnologie, a volte ho avvertito un certo disagio, e timore di essere anacronistico nel parlare di due fronti separati e contrapposti, cioè chi insegna da una parte e chi apprende dall'altra. Questo disagio si presenta oggi ancor più forte se penso alle esperienze sempre più attuali e frequenti di apprendimento collaborativo, di *scuola capovolta* per dirla con Tullio De Mauro (2014)<sup>27</sup>, o con i pionieri della *flipped classroom* Jon Bergmann e Aaron Sams (2012), o di *lezione*

---

<sup>27</sup> Nell'insegnamento capovolto si cerca innanzitutto di stimolare la curiosità dei ragazzi nei confronti di determinati argomenti. Questo è fondamentale per attivare la componente emotiva, senza la quale ogni apprendimento risulta difficile. Le nozioni calate dall'alto, infatti, hanno ben poca presa sui discenti, mancando da parte loro la motivazione all'apprendimento. Successivamente si invitano i ragazzi a un lavoro di tipo individuale o di gruppo che consiste nel ricercare informazioni e conoscenze su quel determinato argomento, sfruttando le opportunità che le nuove tecnologie offrono. Questo lavoro può essere condotto in classe, ma soprattutto a casa, rappresentando una valida alternativa ai tradizionali compiti assegnati ai ragazzi e spesso subiti contro voglia [2]. Infine vi è una fase di rielaborazione e di valutazione di quanto raccolto dai ragazzi. Si tratta di un'attività collettiva che deve coinvolgere l'intera classe, in un confronto tra pari che preveda discussioni, critiche, successivi aggiustamenti. In questo innovativo processo didattico il ruolo dell'insegnante risulta profondamente modificato. Non è più un ruolo di semplice trasmettitore della conoscenza. Al contrario l'insegnante deve svolgere il compito di tutor, di guida, di consulente che stimola le capacità dei ragazzi, indirizzandole e correggendole opportunamente. Il ruolo dell'insegnante deve anche manifestarsi nella selezione (ed eventualmente nella produzione) dei contenuti da cui i ragazzi devono trarre informazioni.

*destrutturata* vista di persona in un recente *study tour* personalmente condotto nell'ambito di una *action research* in Svezia, più precisamente a Stoccolma, nel 2010<sup>28</sup>.

Nel tentativo di mettere un po' d'ordine nelle riflessioni di cui sopra e contestualizzarle, è opportuno fare un passo indietro, scomponendo – come da letteratura ampiamente diffusa sul tema – il processo di apprendimento nelle sue componenti essenziali, pur senza volersi avventurare nell'altrettanto complesso dibattito sulla differenza tra acquisire una conoscenza e acquisire una competenza (nel senso più semplice di saper tradurre in azione ciò che apprendiamo).

Gli elementi essenziali di un processo di apprendimento, si diceva, sono, in un'ottica largamente condivisa in letteratura, le seguenti: il soggetto (Chi apprende), l'oggetto (Cosa apprendo), la modalità e/o metodologia e/o il mezzo (Come apprendo), il luogo (l'Ambiente in cui apprendo) la durata (in che Tempi apprendo) e la ritenzione di ciò che ho appreso (per Quanto tempo conservo ciò che apprendo).

Ma, sinceramente, ciò che oggi mi affascina di più è l'osservare le cose da un punto di vista diverso dell'analisi del processo di apprendimento: trovo interessante cioè analizzare il PERCHÉ impariamo e, quindi, cosa ci spinge ad apprendere.

## 2. Le modalità dell'apprendimento

Si è detto e scritto molto sulle modalità dell'apprendimento: il Modello di Kolb rimane un punto di riferimento sempre attuale indicando nella sperimentazione attiva, nella osservazione riflessiva, nella concettualizzazione astratta e nella esperienza concreta le situazioni di apprendimento più comuni.

La psicologia e la pedagogia si sono interessate spesso ai processi di apprendimento, producendo numerose e differenti teorie interpretative dell'apprendimento.

L'apprendimento è una sorta di processo attraverso cui l'individuo acquisisce conoscenze che, successivamente, utilizza per strutturare e orientare il proprio comportamento in modo più o meno duraturo nel tempo.

---

<sup>28</sup> Il progetto di riferimento è il Progetto "Utenze Fragili", un progetto di ricerca-azione realizzato dalla RTI composta da Elea, Dream, L'Ancora, nell'ambito delle azioni e delle politiche sociali, educative lavorative e orientative per i giovani vulnerabili nel Bando della Provincia Autonoma di Trento all'interno del Programma Operativo Obiettivo 2 periodo 2007-2013 FSE. Tra le strutture visitate in Svezia, spicca nella mia memoria il Fryhuset di Stoccolma, una struttura educativa che basa le sue attività su una forte relazione tra scuola e centri ricreativi. Il metodo di insegnamento utilizzato a scuola è basato su due approcci bilanciati: il metodo classico della lezione strutturata ed il metodo dell'apprendimento destrutturato detto *Problem oriented Activity*. È un metodo che orienta e propone di sviluppare l'attività come una soluzione ad un problema. Il metodo esalta la sequenza di processi che sta alla base di un "apprendimento alla vita" ovvero: a) percezione della situazione; b) elaborazione della soluzione più opportuna; c) realizzazione della soluzione. Per comprendere meglio il metodo si consideri il seguente esempio:

Si sceglie un argomento, ad esempio *IL KENYA*. Lo si affronta con un foglio bianco, in cui gli allievi guidati dagli insegnanti scrivono cosa vorrebbero imparare e sapere del Kenya. Poi, tutti insieme, individualmente, o a gruppi, cercano le fonti da cui attingere le informazioni richieste (internet, testi in biblioteca, conoscenti, insegnanti, amici, cinema, etc.). Le informazioni raccolte vengono selezionate e analizzate criticamente prima di ricomporle in una lezione che in modo destrutturato è stata realizzata stimolando la **partecipazione attiva** degli allievi, lo **spirito critico** (selezionare le fonti e le informazioni attendibili e credibili e verificarne la fondatezza) e l'**approccio multidisciplinare** (coinvolgendo molteplici insegnanti di discipline differenti).

Le teorie più note sono di seguito sinteticamente ricordate e classificate in relazione alle grandi scuole della psicologia del novecento:

**Comportamentismo.** Il comportamentismo ha alla base una concezione associazionista, ovvero intende l'apprendimento come risultato di stimoli e comportamenti. In tale approccio vi è una idea di base che vede il soggetto come essenzialmente passivo.

**Cognitivismo.** L'approccio cognitivista concepisce invece il soggetto che apprende come soggetto attivo nell'elaborazione della realtà. Qui l'apprendimento viene ridefinito in relazione alle diverse componenti cognitive coinvolte. In particolare, ci si concentra sull'aspetto della memoria, in quanto, per poter imparare, è innanzitutto necessario codificare, archiviare, e ricordare.

Le informazioni/nozioni immagazzinate nella memoria sono funzione di due fattori: la presenza, in chi apprende, di strutture cognitive adeguate ad accoglierle, e l'attenzione dedicata al processo di acquisizione.

**Costruttivismo.** I costruttivisti ritengono che nel processo di apprendimento chi apprende assume un ruolo centrale mentre il progettista/docente assume un ruolo di facilitatore del processo. Chi apprende diviene parte attiva e attore protagonista del processo di apprendimento: ne consegue che è strategico l'inserimento di attività pratiche, simulazioni sia strutturate sia destrutturate che stimolino la creatività e il formarsi di un proprio sapere. Chi apprende acquisisce le informazioni anche dalla condivisione e collaborazione con altri soggetti coinvolti nel processo formativo, in tal senso si parla anche di *collaborative learning*.

### 3. Le cause di apprendimento

L'oggetto di questo articolo, come si diceva, è però l'analisi del **perché** un individuo apprende: non tanto il modo in cui ciò avviene, ma le **cause dell'apprendimento** o, se si preferisce, **le motivazioni**.

È chiaro che la motivazione è data dalla naturale pulsione psichica finalizzata ad acquisire nuove conoscenze e/o nuovi comportamenti. La *pulsione* può verificarsi in maniera inconscia e istintiva come la motivazione del bambino per il gioco, o può diventare un fatto cosciente e in tal caso, più appropriatamente, possiamo definirlo *interesse*. In ambienti scolastici il processo viene attivato attraverso forme di motivazione estrinseca, rappresentate dai premi per gli alunni "bravi" e dai castighi sanzionatori per quelli "meno bravi".

Al riguardo Bruner (1976) scrive non solo sul ruolo della ricompensa e della punizione nell'apprendimento, ma principalmente sul ruolo dell'interesse, della curiosità, del piacere e della scoperta. Bruner sostiene che, per abituare l'allievo a processi sempre più lunghi di apprendimento, nei programmi bisogna dare maggiore importanza alle soddisfazioni interiori, quale l'accrescersi della consapevolezza e della capacità di pensare, e al piacere intrinseco che scaturisce dalle nuove conoscenze. La motivazione raramente nasce in modo spontaneo, ma è una pulsione che va coltivata attraverso i fattori che contribuiscono ad attivarla, quali:

- *la curiosità*, che è la propensione naturale dell'uomo (in certa misura presente anche negli animali) a conoscere e a esplorare l'ambiente;
- *il desiderio di competenza*, che è l'aspirazione dell'uomo ad acquisire la conoscenza e l'esperienza per fare bene le cose;
- *il modello d'identificazione*, che è la tendenza dell'individuo a modellare sé stesso, i suoi comportamenti sulla figura di un altro individuo;

- *la reciprocità del sapere*, che è data dallo scambio di informazioni, di conoscenze e di esperienze, una sorta di spirito di cooperazione che scaturisce spontaneamente nei lavori di gruppo, dove ognuno fornisce il suo contributo per raggiungere un obiettivo comune.

In questi ultimi anni gli studi psicologici e le attività di ricerca esperienziali sulla motivazione ad apprendere – soprattutto in ambito scolastico ma per trasposizione anche in ambito didattico formativo in contesti aziendali di sviluppo delle competenze del personale in società di beni e servizi – hanno avuto un grande sviluppo. Nell'ambito della ricerca internazionale vi è un cospicuo patrimonio di dati empirici e di teorizzazione sul tema, che riguarda tre grandi aree:

1. gli **obiettivi** di apprendimento che l'allievo si pone, e che sono distinti secondo una dimensione di avvicinamento, di padronanza e di prestazione;
2. la **motivazione intrinseca e l'interesse**, cioè la tendenza dell'individuo a svolgere attività che lo soddisfano;
3. l'**autoregolazione**: cioè i modi in cui, una volta posti degli obiettivi, il soggetto che apprende e gestisce il proprio comportamento per raggiungerli.

#### **4. Un personale tentativo di classificazione delle cause di apprendimento**

Personalmente abbozzo un tentativo di classificazione che non ha la pretesa di essere universale né esaustiva, né mutualmente esclusiva. Si tratta di un tentativo di fissare alcuni punti e stimolare a posteriori riflessioni ulteriori.

- a) Una prima possibile causa di apprendimento è il **desiderio** o l'**ambizione**.

Esempio 1: imparo qualcosa o imparo a fare qualcosa, perché mi sarà funzionale a raggiungere ciò che desidero.

Esempio 2: da grande voglio essere autonomo nella mobilità cittadina, devo per questo imparare a guidare un'automobile.

Esempio 3 : imparo a pilotare l'aereo perché desidero diventare un pilota di linea.

- b) Una seconda possibile causa è la **necessità**: imparo qualcosa o imparo a fare qualcosa, perché mi è strettamente/direttamente necessario, o indirettamente, cioè funzionale al raggiungimento di uno stato che ritengo necessario per me.

Esempio 1: sono sull'orlo di un precipizio, inseguito da un orso e devo saltare sull'altro orlo per salvarmi; pur non avendolo mai fatto prima imparo a farlo per necessità.

Esempio 2: imparo a usare una bussola per orientarmi dopo essermi perso.

- c) Una terza possibile causa è il **piacere**: imparo qualcosa o imparo a fare qualcosa per il gusto di possedere quella conoscenza o quella competenza.

Esempio 1: imparo una lingua per il piacere che mi procura conversare con persone di cultura differente.

Esempio 2: imparo a realizzare presepi perché sono religioso e mi piace il modellismo.

- d) Una quarta possibile causa è il **caso**: imparo qualcosa o imparo a fare qualcosa incidentalmente, nel senso letterario del termine, cioè perché mi accade di imbattermi in qualcosa.
- e) Una quinta causa è la **curiosità**, cioè la pulsione istintiva e il più delle volte non duratura, di capire in cosa consista, come è fatto o come funziona qualcosa che non conosco.
- f) Una sesta causa è l'**imitazione**, cioè impariamo qualcosa perché intendiamo emulare qualcuno o un modello astratto rappresentato da qualcuno, perché ci identifichiamo con esso.

Esempio: imparo l'arte e la tecnica della recitazione per emulare il mio attore preferito, perché mi piace il suo stile, la personalità che esprime, etc.

In assenza di questi possibili fattori causali, mi domando, si può comunque apprendere? Ritengo di sì, ma a quel punto sulla bilancia del processo di apprendimento l'ago si sposta sull'insegnamento più che sull'apprendimento. Un esempio tipico è quello dello studente che detesta la matematica, ma magari per uniformarsi alla classe e non esser da meno rispetto ai suoi compagni, o per non essere etichettato come incapace, oppure per non essere continuamente rimproverato dai genitori o dagli insegnanti, si sforza di studiare e quindi di imparare.

Per concludere, la motivazione all'apprendimento, a seconda della corrente psicologica di riferimento, può essere considerata e racchiusa in due macro aree: **estrinseca/esogena** oppure **intrinseca/endogena**.

Così, mentre i comportamentisti (semplificando un po'), collegano la motivazione all'apprendimento a meccanismi di gratificazione che siano noti e condivisi, tangibili ed esterni, i cognitivisti invece sono convinti che la condizione più favorevole all'apprendimento sia rappresentata da una motivazione endogena, condizione in cui l'individuo vive intensamente l'esperienza di apprendimento in quanto appagante in sé, e in quanto risponde a suoi bisogni più innati ed istintivi.

Una interessante ed attuale posizione intermedia è quella del costruttivismo didattico, secondo cui, come ad esempio suggerisce Gardner (1999), gli individui motivati ad apprendere saranno maggiormente motivati e coinvolti nel processo di apprendimento, vedendo negli ostacoli più uno stimolo che un motivo di scoraggiamento, e continueranno ad apprendere quando affronteranno attività per le quali possiedono un minimo talento. Questi ultimi, se potranno dedicarvisi, probabilmente faranno progressi ed eviteranno frustrazioni non utili all'apprendimento e alla ritenzione e utilizzo in azione della conoscenza acquisita.

## 5. Bibliografia

Bergmann J., Sams A. (2012), *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, Alexandria, VA.

Bergmann J., Sams A. (2014), *Flipped learning: gateway to student engagement*, International Society for Technology in Education

Boscolo P. (2002), *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in "Scuola e Città", LII, 1, 2002, pp. 81-92.

- Bruner J. (1976), *Beyond the information given*, Roma, Armando Editore.
- Burrhus F. Skinner, Correll W. (1992), *Pensare ed apprendere*, Roma, Armando Editore.
- Cornoldi C. e Sanavio E. (a cura di, 1976), *Tolman e.c. l'uomo psicologico, selezione dei saggi dell'autore*, Milano, Franco Angeli.
- Galimberti U. (1999), *Enciclopedia di psicologia*, Milano, Garzanti libri.
- Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- Jacques M. (2011), *Il caso e la necessità*, Milano, Mondadori.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), prefazione Tullio De Mauro, *La classe capovolta, innovare la didattica con il flipped classroom*, Trento, Erickson.
- Mecacci L. (20013), *Storia della psicologia del novecento*, Bari, Laterza.
- Oliverio A. (1999), *L'arte di imparare, a scuola e dopo*, Milano, Rizzoli.
- Pavlov I. (2011), *I riflessi condizionati*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Tzurriel D. (2004), *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Trento, Erickson.
- Veggetti M.S. (2004), *L'apprendimento cooperativo*, Roma, Carocci Editore.
- Vygotskij Lev S., Mecacci L. (1997), *Lezioni di psicologia*, Roma, Editori Riuniti.

## **ESPERIENZE E RIFLESSIONI**



# OLTRE LE CLASSIFICAZIONI FORMATIVE: IL RITORNO ALLA STRATEGIA

di Elena Sarati

## 1. Premessa

Questo contributo si pone l'obiettivo di riportare l'attenzione sui fattori strategici, superando alcune rigidità che, per varie ragioni, stanno sempre più caratterizzando gli eventi formativi. Tali ragioni sono riconducibili in parte ad alcuni trend focalizzati su strumenti o modelli, in parte alla necessità di "normare" e "certificare" taluni approcci – con la conseguenza di renderli quasi generi a sé –, in parte, infine, ai vincoli del finanziato. Il rischio concreto è che si perdano di vista sia il piano delle finalità della formazione, sia la indispensabile flessibilità nella gestione dei progetti (aspetti, come vedremo, correlati).

Finalità e flessibilità che sovente finiscono con l'essere sacrificate allo strumento utilizzato – e alle sue caratteristiche o regole d'utilizzo, quali che siano – il quale viene in tal modo posto in primo piano, producendo troppo spesso risultati "poveri" in termini di ritorno formativo e di impatto sull'organizzazione.

Lungi dall'essere tuttavia questo uno scritto di taglio esclusivamente critico, cercherò di indicare, anche attraverso l'analisi di un caso, una strada che riporti la formazione al suo ruolo originario, quello cioè di supporto decisivo – se ben giocato – all'implementazione delle strategie e del cambiamento organizzativo.

Nell'articolo verrà fatto riferimento ad alcune premesse di cui spesso si è parlato in questa rivista, opportunamente richiamate.

## 2. Strumenti, tecniche, generi formativi: supporti o "distrazioni"?

Il mondo della formazione, nata per essere, come abbiamo avuto modo più volte di sottolineare e ribadire in questa rivista, un supporto fondamentale ai processi di cambiamento organizzativo<sup>29</sup>, ha visto, nel corso degli anni, una proliferazione di strumenti,

---

<sup>29</sup> Alla immediata obiezione che la formazione deve essere soprattutto volta allo sviluppo delle persone, si può facilmente rispondere che o tale sviluppo fa parte di una strategia di cambiamento organizzativo, o non si vede perché dovrebbe essere finanziato da un'azienda e non dai soggetti che ne beneficiano. I quali in effetti sovente dichiarano di trarre dai corsi un'utilità principalmente personale, intendendo con questo termine "attinente alla vita privata". Si tratta, con ogni evidenza, di un fallimento della formazione.

novità tematiche<sup>30</sup>, tecniche e modelli. Alcuni sostenuti da un momentaneo “effetto moda”<sup>31</sup>, altri sviluppatasi con maggiore fortuna, essi hanno tuttavia, in generale, “parcellizzato” l’offerta formativa e creato troppo spesso aspettative legate più all’innovazione degli strumenti – o, talvolta, dei contenuti – che ai requisiti di efficacia dei progetti.

L’enfasi sulla dimensione tecnica (e tecnologica) e sugli strumenti ha progressivamente (anche se non ancora del tutto) sostituito la centralità dell’aula e della microprogettazione dei corsi, di fatto però solo spostando il problema, e producendo quella che definirei “innovazione apparente”.

Non si tratta soltanto, banalmente, di constatare che non cambia alcunché, sia che i contenuti vengano gestiti da un docente, sia che vengano veicolati da una ricca piattaforma e-learning, che si svolgano in aula o in altri contesti (individuali o di gruppo), dal momento che semmai è il *modo* con cui si instaura la relazione formativa e il coinvolgimento dei discenti che marca la differenza. Questo assunto è, almeno tra gli esperti, un fatto abbastanza assodato (ancorché ribadito fin troppo come se fosse una novità), e infatti l’attenzione prevalente si è focalizzata proprio sulla proposta di modalità sempre più interattive e collaborative.

Ma, andando oltre, anche la pur lodevole ricerca di vie che mettono al centro il valore partecipativo, e prevedono una dimensione attiva e, per così dire, “esperienziale” dei destinatari della formazione – la quale può essere veicolata in diversi modi: o attraverso esperienze di team, o per tramite di supporti tecnologici che fanno leva appunto sul forte coinvolgimento degli utenti, o, ancora, da una relazione di coaching – ha un effetto in ogni caso apparente se si ferma ai soggetti e ai gruppi di apprendimento e non intercetta il contesto, incidendovi. Finanche l’accento sul termine “esperienziale”, sia esso banalmente visto come mera attività esercitativa (magari in contesto outdoor), sia che, con maggiore incisività, simuli scenari il più possibile realistici, rischia di porre in secondo piano il tema del cambiamento organizzativo e delle condizioni per veicolarlo, che è invece centrale. È, anzi, “il” tema d’elezione per chi si occupi di formazione attribuendovi un valore strategico.

In tal senso o la dimensione dell’esperienza recupera il significato legato all’*action learning* vero e proprio – come vedremo – oppure si ferma a un puro effetto evocativo e formale. Per dirla in altri termini: o un progetto formativo “crea” una reale “disruption” (per usare un termine abusato<sup>32</sup>) nel modo di operare all’interno delle organizzazioni, nelle loro culture, intese come *habits* calati nei processi di lavoro<sup>33</sup>, e la crea ovviamente in una direzione utile agli obiettivi strategici (o quantomeno compatibile), oppure è un esercizio divertente e talvolta sofisticato, ma sostanzialmente inefficace. In questa prospettiva la primaria attenzione non deve essere sul setting strumentale, nelle sue variabili più o meno interattive, ma semmai su quello sociale e tecnico all’interno del quale un certo modo di agire assume senso, e sul cambiamento, culturale e di *modus operandi*, che in *quel dato* campo si vuole veicolare. Ciò significa che da queste dimensioni – quella strategica e quella sociale e di processo – è necessario partire e a queste bisogna soprattutto e prioritariamente tornare nel misurare l’efficacia, il *ROI* della formazione.

---

<sup>30</sup> Per citare un esempio, tramontato l’*empowerment* come metafora dello sviluppo individuale – a un certo punto divenuto un *must* –, in termine sempre di centratura sul sé sono comparse sulla scena tendenze “orientaliste” di taglio meditativo, come la *mindfulness* (di derivazione buddhista).

<sup>31</sup> Di tale aspetto, sul quale per brevità non ritorno in questa sede, si è parlato a lungo in *Dialoghi*, e in particolare in Mattalucci, Sarati, 1, 2011.

<sup>32</sup> Non molto tempo fa si usava l’espressione “salto di paradigma”.

<sup>33</sup> Anche su questo punto – sulla connotazione estremamente concreta del concetto di cultura come insieme di disposizioni che si sviluppano in un contesto, non mi soffermo, essendo stato trattato ampiamente, ved. Sarati, 2010.

A complicare ulteriormente lo scenario si è aggiunta in alcuni casi una comprensibile – dato l’elevato rischio di improvvisazione in un campo tradizionalmente molto trafficato – preoccupazione normativa, volta a certificare le professionalità<sup>34</sup>. È per esempio il caso del coaching – ormai quasi una professione a se stante nel panorama formativo e dello sviluppo risorse umane – che inevitabilmente è connotato da un processo e da tecniche che, per quanto ampie siano, non si adattano facilmente a progetti in cui la principale preoccupazione dovrebbe essere “cosa si vuole cambiare” (tenendo conto di una pluralità di attori sociali) e non “che strumento utilizzare”.

Oltre a tutto ciò, non ha facilitato l’uso esteso del finanziato che, per pur comprensibili ragioni di rendicontazione e di trasparenza nell’utilizzo dei fondi, ha spesso “ingessato” sia nei tempi, sia nella struttura, gli interventi formativi.

Il risultato è una difficoltà persistente, e forse crescente, a pensare alla formazione – o per meglio dire: ai progetti formativi – come a uno strumento *in sé* di supporto al cambiamento, considerato nella sua globalità, e non come a un insieme di dispositivi infinitamente innovabili ma sostanzialmente non comunicanti e soprattutto poco capaci di produrre cambiamenti reali, e cioè cambiamenti, anche parziali, ma significativi in termini di influenza culturale, nel modo di operare, organizzare, gestire, comunicare e decidere *in un dato contesto organizzativo*.

Del resto, che la questione dell’innovazione si ponga in questi termini, e non in altri, risulta chiaro se solo si approfondisce la consueta richiesta proveniente dalle HR: “Vorremmo qualcosa di nuovo”.

Per “qualcosa di nuovo” tuttavia, e a ben vedere, non si intende affatto una variante diversa, più brillante o, se parliamo di tecnologie, più *user-friendly*, dello stesso strumento, contenuto o, per meglio dire, “titolo”. Si intende qualcosa che *effettivamente produca uno scarto sul campo*. Ossia, non un semplice apprendimento (se avviene ed è condiviso), ma un esito pratico. Questa è, in effetti, la richiesta sottintesa (che di solito la dirigenza pone alle HR), alla quale l’unica risposta possibile è la comprensione del problema reale. Il che significa mettere in discussione appunto titoli formativi (ancora parecchio diffusi), bisogni apparenti ad essi legati, programmi, e andare oltre adesioni semplicistiche a direttive generali, sovente, e comprensibilmente, slegate dai contesti specifici.

Per esempio, si tratta di mettere da parte la rilevazione del bisogno in termini di semplice “gap” di competenze (quando va bene connessa ai processi di *performance management*), che produce, alla fine, titoli – in varie declinazioni, sotto mentite spoglie, ma titoli – e di capire in quali condizioni organizzative le competenze<sup>35</sup>, intese come sapere pratico e “situato”, si esprimono.

Si tratta di evitare di pensare che sia risolutivo un piano di intervento individuale o comunque centrato sui soggetti, per quanto personalizzato sia, se non è inserito all’interno del sistema di relazioni che connota il ruolo – sistema che, quindi, va intercettato, “incluso” – e delle “norme” (anche non scritte) che regolano la vita di una organizzazione, con cui l’agire degli individui deve misurarsi per assumere senso.

Si tratta infine di non pensare che apprendimento significhi “soltanto” imparare tecniche o creare passione per un oggetto formativo, magari reso più attraente da tecnologie di facile

---

<sup>34</sup> Sorvolo qui sulla numerosità di certificazioni volte a garantire un corretto utilizzo di set strumentali o addirittura di singoli *tool*. Escludo ovviamente da questo discorso tutta la diagnostica di personalità che richiede invece non una banale certificazione ma l’iscrizione all’ordine degli psicologi.

<sup>35</sup> Per il concetto di competenza, vedasi Mattalucci, 2013.

fruibilità, o arricchito da un'esperienzialità virtuale (nel senso che non genera effetti nel contesto): la formazione, quella che ha un impatto, che produce un mutamento profondo<sup>36</sup>, può persino essere faticosa – perché mette in discussione opzioni e modi di agire consolidati – e richiedere una dose (sostenibile) di tempo e riflessività. Se, naturalmente, si pensa che davvero la formazione abbia a che fare con la strategia, e con la (mai semplice) implementazione del cambiamento.

Scrivendo il poeta Eschilo, riferendosi proprio al piano dell'esperienza: "Si impara soffrendo". Anche trasferendolo al nostro discorso, non aveva tutti i torti: per quanto la dimensione ludica – oggi sempre più enfatizzata, anche in virtù di programmi *gamified* –, abbia dato contributi importanti allo sviluppo delle tecniche formative, bisognerà pur dire che attivare processi di cambiamento, che non sia puramente adattivo (e quindi mai completo), un gioco non è e forse dovremmo cominciare a precisarlo, anziché il contrario. In "gioco", infatti, ci sono identità professionali, modi consolidati di vivere la routine lavorativa, di vedere l'organizzazione, le reti di relazioni e interazioni che la caratterizzano, il contesto esterno: il "senso", in ultima analisi, che i soggetti pongono nell'agire organizzativo.

### 3. Un caso: da un intervento a un progetto

Il cliente, una azienda leader mondiale nel settore del turismo & entertainment, aveva espresso l'esigenza di supportare il gruppo di direzione di un dipartimento, a seguito di una recente configurazione organizzativa che aveva visto tale struttura direttamente coinvolta, con nuovi obiettivi e un ruolo più ampio.

Il team – il direttore di dipartimento e sei seconde linee, a loro volta a capo di gruppi di dieci-quindici collaboratori – era caratterizzato da un mix di professionalità diverse, in un paio di casi manager di recente nomina. La finalità generale del progetto consisteva nel veicolare e consolidare la nuova *mission* del gruppo, connotato ora da responsabilità e compiti assai più ampi che in precedenza, che prevedevano tra l'altro di rivedere il rapporto con alcuni interlocutori e di far pesare maggiormente il ruolo del dipartimento. Si trattava da un lato di affrontare nuovi processi (in qualche caso strutturandoli) e dall'altro di costruire un'identità di gruppo condivisa e riconoscibile all'interno dell'azienda – in particolare con gli attori-chiave – e nelle relazioni esterne. Inizialmente si era optato per un intervento classico di team building che tuttavia rischiava di affrontare solo alcuni aspetti. Era invece prioritario conciliare la costruzione di coesione e di un "senso" del gruppo con la condivisione di prassi operative su processi totalmente nuovi, appunto, innescando un'abitudine al confronto e al miglioramento – dopo lo spazio del progetto – anche su questo livello, e valutando, in tale lavoro, l'opportunità di coinvolgere altri interlocutori oltre i confini del gruppo. Inoltre, puntando solo sulla dimensione del team, rischiavano di rimanere in secondo piano le esigenze individuali – che, come sarebbe emerso, erano diverse l'una dall'altra – dei membri del gruppo direzionale e relativi collaboratori.

Il contesto richiedeva in sostanza di uscire da schemi tradizionali e da "generi" formativi

<sup>36</sup> Si tratta del cosiddetto apprendimento *double-loop* (a ciclo doppio) e deutero-apprendimento: si vedano, sui livelli di apprendimento, Argyris e Schon.

prestabiliti, intercettando più livelli, diversi interlocutori e azioni differenti, con la necessaria flessibilità per consentire modifiche e adattamenti *in itinere*, a seconda della risposta del gruppo (e dei singoli) e delle evidenze e necessità emerse progressivamente dal campo. Serviva un approccio non rigido, ma costruito passo dopo passo, senza vincoli legati agli strumenti, aperto, ma attento a presidiare l'obiettivo – la partecipazione di tutto il gruppo direzionale alla nuova mission –, consolidando il team, affermando nuove prassi e sostenendo la riconoscibilità del dipartimento e della sua rinnovata funzione nell'organizzazione.

Inoltre, andavano supportati i soggetti nel nuovo ruolo (configurandosi per quasi tutti tale) e nella gestione della propria struttura facendo sì, inoltre, che il lavoro del team direzionale avesse un impatto nelle prassi dei diversi sottosistemi nel dipartimento.

Un primo aspetto rilevante è stata quindi la convergenza della committenza (funzione HR e i business partner) e del responsabile del team – coinvolto fin da subito in progettazione, e poi nei lavori di gruppo – su una logica di progetto che ne prevedesse l'evoluzione *insieme ai partecipanti*. Definita una struttura di massima dell'intervento e i piani sui quali agire, contenuti, durata, azioni specifiche sarebbero poi emerse *dal* progetto e dal lavoro con il gruppo e i singoli manager.

Non sembri banale questa precisazione: i vincoli di cui si è detto sopra, e una certa propensione diffusa a strutturare troppo rigidamente gli interventi lasciando poco spazio a una definizione progressiva dei progetti, non favoriscono l'adozione di tali linee strategiche. Fondamentale in questo caso è stato il “patto” con il direttore di dipartimento – facilitato da una effettiva relazione di partnership assunta dalle HR – e la sua disponibilità a mettersi in gioco, affrontando insieme al gruppo opportunità, problemi emergenti, segnali deboli e lavorando per ideare, sperimentare e quindi implementare diversi *modus operandi*.

Il ruolo della consulenza è stato attivare riflessioni, “aprire” lo spettro di possibili soluzioni, suggerire un metodo di lavoro, concordare le azioni a distanza, sintetizzare ogni volta quanto emerso dai lavori, verificare e rilanciare, usando *sempre* il campo reale come punto di partenza e obiettivo di cambiamento.

Lo schema generale dell'intervento – definito, come si diceva, in stretta collaborazione con le HR e con il direttore di dipartimento – ha previsto diverse azioni in parallelo:

- sessioni di team coaching insieme al gruppo di direzione, su nuova mission, analisi e revisione di alcuni processi interni e verso l'esterno, nuove prassi legate al diverso e più ampio ruolo del dipartimento, e alla sua riconoscibilità nel contesto;
- interventi di sviluppo individuale per i membri del team, a rinforzo del ruolo gestionale;
- lavori di gruppo con supporto a distanza, focalizzati su azioni di miglioramento, definizione di linee-guida, traduzione in prassi operative, sperimentazione e revisione delle stesse.

Tre sono stati i punti di attenzione e relative aree di lavoro:

- livello simbolico e di costruzione dell'identità del gruppo (percezione del gruppo, metafore, mission);

- funzionamento del gruppo direzionale e dei diversi team che lo componevano (guidati dai manager): processi decisionali, livelli di autonomia, linee-guida gestionali e nell'interazione tra team;
- processi-chiave e prassi operative nelle principali interazioni con altri Dipartimenti (attività, linee-guida e confronto su operatività, azioni di miglioramento, etc.).

Per quanto concerne l'implementazione del progetto, un secondo aspetto rilevante (che, come dicevamo, è strettamente collegato al presidio delle finalità della formazione) si riferisce a come si è concretizzata la dimensione "aperta" dello stesso, e cioè le possibili azioni specifiche che nello schema di base hanno consentito di arrivare a un risultato significativo.

Molto importanti a questo proposito si sono rivelati i lavori svolti tra un incontro e l'altro – o in parallelo al percorso – dall'intero team o in sottogruppi (non essendo sempre tutti coinvolti in alcuni processi specifici), attraverso i quali sperimentare, contemporaneamente, l'efficacia di darsi regole per lavorare insieme e verificarne la validità. Una dimensione, in sostanza, di "project work", inteso come luogo di pratica e risoluzione di problemi concreti, o di miglioramento di processi, ma anche, nello stesso tempo, di riflessione sulle modalità con cui i problemi vengono affrontati e discussi, vengono prese le decisioni, e di sperimentazione delle linee-guida condivise. Uno spazio, cioè, propriamente ascrivibile all'*action learning* inteso come "passaggio trasformativo" e continuo, circolare, tra riflessione ed esperienza (Kolb)<sup>37</sup>.

Anche in questo caso, nella scelta dei *project work* l'attenzione è stata posta sui Fattori Critici di Successo individuati dal team per il raggiungimento degli obiettivi richiesti dalla nuova mission, e sulla specificità delle eventuali problematiche o aree di miglioramento ad essi correlati. Le azioni, i tempi, l'eventuale coinvolgimento di altri interlocutori sono stati definiti di conseguenza.

Per esempio, in alcuni casi nei lavori sono stati inclusi membri dei team coordinati dai manager, direttamente impattati da alcuni processi. O, ancora, in due occasioni, su processi di miglioramento, sono state coinvolte altre figure all'interno dell'organizzazione, senza le quali sarebbe stato impossibile verificare l'efficacia e la sostenibilità di alcune soluzioni, oltre al fatto che tale inclusione diventava un modo per consolidare la visibilità e il ruolo del Dipartimento.

Sul piano degli affiancamenti individuali, in aggiunta alla messa a fuoco insieme ai partecipanti dei punti-chiave sui quali intervenire sul piano gestionale – e non solo, perché in un caso si trattava di un *project manager*, quindi di un ruolo completamente diverso, con necessità differenti, che richiedeva anche riferimenti a contenuti diversi – attraverso il recupero di casistiche e problematiche concrete, le circostanze organizzative hanno consentito ai partecipanti di osservarsi e riflettere sul proprio stile gestionale a partire dal processo di valutazione delle performance in quel momento in conclusione. In tre circostanze questo è stato il campo in cui i singoli manager si sono potuti misurare concretamente con il tema dello sviluppo dei collaboratori – lavorando sulle pratiche gestionali e di feed-back – tenendo conto che il cambiamento doveva necessariamente investire anche i rispettivi gruppi.

Indichiamo brevemente, per completezza, i risultati del percorso analizzato.

---

<sup>37</sup> Su questo ved. Mattalucci, 2010.

In termini di risultati immediati, dal percorso sono emersi:

- una chiara mission del gruppo, gli obiettivi, le attività-chiave e i Fattori Critici di Successo (KSF);
- linee-guida condivise – con applicazioni – cui attenersi nelle interazioni con i principali interlocutori e con gli altri dipartimenti, sperimentate sul campo e progressivamente arricchite sulla base dell’esperienza e del coinvolgimento di attori-chiave nell’organizzazione;
- regole concordate per un corretto funzionamento del gruppo e nella gestione dei rispettivi team, tenendo conto di sovrapposizioni, necessità di collaborazione, prerogative di ruolo;
- miglioramento e semplificazione di alcuni processi: acquisizione di un metodo di lavoro e sperimentazione di modalità cooperative (lavori di gruppo e project work nell’intervallo tra un incontro e l’altro o parallelamente al percorso);
- individuazione di aree di criticità “aperte” sulle quali lavorare (anche in futuro), oltre la dimensione del progetto;
- a livello dei singoli manager, una più forte consapevolezza gestionale nell’esercizio del ruolo e nella relazione con il team di collaboratori – o di progetti.

In termini di ritorno più ampio:

- una più convinta coesione e identità del gruppo e una consapevolezza delle potenzialità della dimensione di team attraverso l’attivazione di modalità cooperative e di confronto su prassi in precedenza oggetto di interpretazioni individuali e poco coordinate;
- una spinta sempre più decisa a collaborare misurandosi con le diversità di personalità e stili, e l’impegno – formalizzato come parte degli *staff meeting* – a proseguire oltre lo spazio del progetto nel confronto su criticità e revisione/condivisione di prassi operative, e, a discendere, nel trasferirle ai collaboratori;
- il consolidamento della leadership del responsabile del gruppo e un riconoscimento reciproco dei ruoli nel team, sostenuto nelle prassi decisionali e nell’attribuzione delle aree di responsabilità di ciascuno;
- una visione “allargata” ad altri attori organizzativi, che ha facilitato l’importanza di rafforzare l’immagine e la rilevanza aziendale del dipartimento, come ulteriore, necessario piano di lavoro.

Un terzo e ultimo aspetto sul quale vorrei ancora soffermarmi riguarda le modalità di valutazione dell’intervento formativo, che probabilmente rappresenta un punto meno esplorato del progetto. Riscontri positivi e soprattutto relativi ai ritorni sopra illustrati sono stati in parte messi in luce da quanto immediatamente emerso, anche dai *project work*, e

visionato dalle HR, in parte da contatti successivi, sovente informali, sia con le HR, sia con la direzione e membri del team che hanno sottolineato l'impatto del percorso. Il consolidamento del rapporto con il cliente ne è forse un'altra evidente cartina di tornasole. Rimane tuttavia aperta una questione: come valutare, attraverso un processo formale e significativo, questo genere di progetti?

L'argomento è notoriamente spinoso. È universalmente noto il modello a quattro livelli di Kirkpatrick, sul quale non mi soffermerò, essendo stato già ampiamente discusso in questa rivista (Matalucci, 2013, 2)<sup>38</sup>. Solo per chiarezza ricordiamo che i quattro livelli si riferiscono a: 1) le reazioni (il gradimento) dei partecipanti; 2) l'apprendimento; 3) l'applicazione di quanto appreso; 4) i risultati per l'organizzazione (performance) e sono concepiti come gerarchicamente successivi (cioè a dire dai dati raccolti al livello precedente dipendono le valutazioni di quello successivo).

È evidente che in casi come quello descritto interessano gli ultimi due livelli di valutazione formativa – e qui già smentiamo l'impianto gerarchico – e cioè l'applicazione di quanto appreso e soprattutto l'impatto sull'organizzazione, che nel modello di Kirkpatrick viene effettuata isolando opportuni *KPI* (e quindi optando per una indagine di tipo quantitativo). Rimandando allo scritto sopra citato di Matalucci per le critiche al modello, ampiamente condivisibili, quello che si poteva fare in questo caso era una indagine di follow-up che coinvolgesse, oltre ai partecipanti e ai membri dei team (soprattutto quelli coinvolti nei *project work*) per un riscontro sulle prassi in uso all'interno del dipartimento, i principali interlocutori organizzativi – vertici inclusi.

Riprendendo tuttavia la dimensione "aperta" precedentemente illustrata, si può forse andare – in una prospettiva proprio di sviluppo organizzativo, che è quella qui adottata – oltre la dimensione del singolo progetto, per parlare di percorso di cambiamento e, appunto, sviluppo. In tale prospettiva sia il singolo progetto, sia l'eventuale indagine di follow-up diventano una parte di un cammino più ampio, in una logica che supera il tempo del progetto per intercettare quello, più vasto, del processo di cambiamento. La stessa indagine di follow-up diventa così un'occasione per proseguire la riflessione – e quindi di apprendimento – e per capire lungo quali ulteriori, successive direttrici muoversi in un'ottica più ampia. In questi termini, l'oggetto della valutazione non è più il singolo progetto e i suoi eventuali impatti, ma come si è evoluto un percorso – fatto di diversi momenti – *insieme* all'organizzazione (o alle strutture coinvolte) e nell'implementazione dei cambiamenti ricercati.

Naturalmente, in questa prospettiva è cruciale il rapporto con la committenza e la cultura della formazione presente in un contesto, non tanto in termini di investimento economico, quanto proprio per il valore che si vuole dare alla formazione in un quadro in cui non esistono interventi isolati e in qualche modo validabili di per se stessi, ma una strategia complessiva in cui essi assumono senso.

#### **4. Pensare la formazione in modo strategico: le caratteristiche-chiave**

Il caso presentato, puramente esemplificativo, non è esaustivo delle buone prassi in termini formativi – si sarebbe potuto fare certamente di più – e il percorso indicato è solo una delle possibilità, strumenti compresi.

In questo frangente, per esempio, non è stato utile ricorrere a supporti tecnologici, che in altri casi – penso a un recente progetto di strutturazione di una *Academy* di un gruppo

---

<sup>38</sup> Per chiarezza indichiamo i quattro livelli: a) le reazioni (il gradimento) dei partecipanti; b) l'apprendimento; c) l'applicazione di quanto appreso; d) i risultati per l'organizzazione (*performance*).



industriale operante nel ramo delle biotecnologie, che ha coinvolto soggetti dislocati in territori diversi con una forte necessità di interagire e confrontarsi e anche di produrre un bagaglio di saperi e *best practice* da condividere e sperimentare – sono stati estremamente funzionali all’obiettivo dell’intervento. Non si vuole qui – sarebbe contraddittorio – proporre una “gerarchia ideale” di strumenti, quanto porre l’attenzione sul loro impiego e sulle condizioni di utilizzo, in una logica cioè non di centralità in sé, ma di supporto mirato.

In questo senso lo strumento scelto deve anche rispondere alla caratteristica di “necessario e sufficiente”, evitando in ogni modo la tentazione di accumulare *tool* e funzionalità ridondanti, ancorché sofisticate. Questo principio deve valere in tutti i casi e per tutti gli strumenti e gli approcci, senza preconcetti, ma senza neppure strade obbligate dall’ultima moda o dalla focalizzazione dell’offerta consulenziale.

Quali sono, dunque, le caratteristiche imprescindibili che ci fanno ritenere si possa parlare, in un qualsiasi progetto, di attenzione strategica alla formazione? Proverò qui ad elencarle, in sintesi.

1. La finalità non deve essere “apprendere” in sé qualcosa sul piano tecnico, ma soprattutto il cambiamento a livello di pratiche e di significato che le accompagna. Un cambiamento quindi culturale e di processo (e di prassi operative), come un tutto unico e integrato.
2. Il focus non può essere solo sui soggetti e sulle loro competenze, ma sul sistema e sulle reti di relazioni all’interno delle quali si concretizza l’agire di ruolo (*il role-set*).
3. Non è in questa ottica rilevante tanto colmare il “gap” di competenze, quanto, a partire da un corpus di conoscenze e metodologie, sollecitare una riflessione su problemi reali e sull’esperienza, generando “sapere pratico”, cioè un sapere in grado di intervenire nel contesto e modificare opportunamente i modelli d’azione.
4. Il progetto è e deve essere un disegno “aperto”, perché interagisce con quanto emerge dal gruppo, con le necessità di confrontarsi con prassi specifiche, e con l’esperienza, la quale assume significato e valore nel progredire del percorso, diventa campo di sperimentazione di nuove pratiche e a partire da quelle produce nuovi stimoli e nuove necessità anche sul piano dei contenuti.
5. Ancor di più, il progetto non è quasi mai isolabile (e quindi valutabile) in sé, ma entra a far parte di un quadro strategico che supporta i processi di cambiamento, in cui ogni singolo intervento formativo assume senso in una visione complessiva, organica e trasformativa, portando con sé anche valutazioni di impatto di ordine più ampio.
6. Il formatore è, a tutti gli effetti, un consulente di direzione, e un facilitatore dell’apprendimento, inteso come processo in grado di produrre lo scarto “culturale” – e quindi pratico – richiesto (quello che si definisce apprendimento a ciclo doppio e deuterio-apprendimento). È, anche, un partner che conosce le difficoltà dell’implementazione delle strategie e sa, fornendo opportuni stimoli, “aprire” ad altre possibilità sul piano simbolico e operativo che possono supportare efficacemente i processi di cambiamento e chi ha la responsabilità di condurli.

## 5. Bibliografia essenziale

- Argyris C, Schön D. A. (1996), *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass, Addison Wesley.
- Eschilo, *Agamennone*, vv. 160 e seguenti, in Eschilo, *Agamennone – Coefore – Eumenidi*, a cura di Dario Del Corno, traduzione di Raffaele Cantarella (testo greco a fronte), Milano, Oscar Modadori, 2005.
- Kirkpatrick D.E. (1994), *Evaluating Training Programs: The Fours Levels*, New York, Bantam Books.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, new Jersey, Prentice Hall.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mattalucci L., Sarati E. (2011) “ la cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2011, pp. 6-29.
- Mattalucci L. (2010), “Formazione esperienziale e processi riflessivi”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2010, pp. 7-18.
- Mattalucci L. (2013), “Resoconto critico sull'uso del concetto di competenza nella prassi consulenziale e formativa”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2013, pp. 8-26.
- Mattalucci L. (2013, 2), “Le indagini di follow-up nella valutazione dei progetti formativi. riflessioni su due casi empirici”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 2, 2013, Numero speciale, pp. 57-70.
- Sarati E. (2010), “Cultura, identità e cambiamento. Una chiave di lettura per l'analisi delle organizzazioni e per l'azione del consulente-formatore”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2010, pp. 39-54.
- Sarati E. (2013), “Note sul concetto di competenza e alcune applicazioni nelle prassi di people strategy”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2013, pp. 27-37.
- Schein E.H. (1987), *Process Consultation: its Role in Organization Development*, Reading, MA, Addison-Wesley; trad. it. *Lezioni di consulenza: l'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.

# LUCIANO GALLINO: UN RICORDO E UN COMMENTO

di Lauro Mattalucci

## 1. Premessa (o meglio, giustificazione)

La motivazione a scrivere le presenti annotazioni è nata in me dalla lettura del numero 2/2016 di *Studi Organizzativi* interamente dedicato a Luciano Gallino (deceduto nel novembre 2015), lettura che mi ha stimolato a tornare a riflettere su quanto ho avuto modo di leggere della sua vasta produzione scientifica e anche sui ricordi che di lui conservo, avendolo brevemente incontrato in Olivetti quando già aveva lasciato il Centro di Ricerche Sociologiche e Studi sull'Organizzazione (CRSSO), mantenendo con l'azienda un rapporto di collaborazione consulenziale.

So che c'è sempre una forte tentazione narcisistica quando si scrive in prima persona, fastidiosa per chi legge. Mi sono subito chiesto allora quale interesse annotazioni di questo tipo possono avere per i lettori di *Dialoghi*. L'unica risposta che sono riuscito a darmi è legata al fatto che la figura di Luciano Gallino è nota – magari anche solo attraverso il suo monumentale *Dizionario di Sociologia* (1978) – a moltissimi formatori, specie quelli che non solo ritengono che il loro *background* professionale debba spaziare nel vasto campo delle scienze sociali, ma reputano che il loro ruolo abbia stretta attinenza con lo studio delle organizzazioni e del cambiamento organizzativo. C'è anche un secondo motivo per cui credo valga la pena per un formatore approfondire la conoscenza di Luciano Gallino. Si tratta della esigenza di coltivare – al di là della certezza derivante dal proprio specifico campo di azione e dai “ferri del mestiere” impiegati (metodologie di progettazione e costruzione dei contesti formativi) – un pensiero critico sul senso del proprio lavoro, e dunque il bisogno di riflettere sui confini della propria disciplina, il dover fare i conti con la non linearità dei processi di diagnosi ed intervento, e quindi l'utilità di una visione multiprospettica dei fenomeni che riguardano l'apprendimento e lo sviluppo organizzativo, l'esigenza di capire che le cose non sempre sono quelle che sembrano, la fertilità dell'ibridazione tra cornici concettuali diverse, e altro ancora.

Il citato numero di *Studi Organizzativi* rappresenta indubbiamente uno strumento utile – come spiegano nella presentazione Federico Butera e Angelo Pichierrì (2016, pp.7-9) – per riflettere secondo diverse angolature sul pensiero di Luciano Gallino riguardante il lavoro umano e i sistemi organizzativi, sino ad arrivare ai temi più generali (e controversi) del rapporto tra economia, politica e società. In queste note mi concentrerò quasi unicamente sul contributo di Giuseppe Bonazzi, *Spiegare l'ultimo Gallino: La sindrome dell'amante tradito: l'impresa capitalista da tempio della razionalità sistemica a canaglia planetaria* (2016), esponendo alcuni rilievi critici rispetto all'interpretazione che in esso viene data della evoluzione del pensiero del sociologo torinese.

Inizierò tuttavia dalla ricostruzione di un progetto di formazione manageriale effettuato in Olivetti verso la fine del 1977 (di cui non credo sia rimasta documentazione scritta) in cui Gallino agì come risorsa consulenziale rispetto al team di formatori coinvolto nella gestione del progetto stesso.

## 2. Un piccolo ricordo personale

Non posso certo dire di conoscere bene la figura di Luciano Gallino, né attraverso una lettura esaustiva dei suoi lavori, né (purtroppo) attraverso significative occasioni di frequentazione diretta. Anzi, queste ultime si limitano – come già accennato in premessa – ad alcuni incontri in Olivetti, finalizzati a riflettere su quale poteva essere la politica di formazione manageriale, seguiti poi da un lavoro di progettazione di uno specifico intervento rivolto ai dirigenti degli stabilimenti di produzione; si tratta di attività che si collocano verso la fine del 1977, quando Gallino aveva ormai da molti anni lasciato il CRSSO, ma continuava a collaborare saltuariamente con l'Olivetti, azienda per la quale io lavoravo.

Cerco dunque di ricostruire qui (con un esercizio di *story telling* spero non troppo arbitrario, anche se inevitabilmente compromesso dall'offuscarsi dei ricordi) questa piccola esperienza personale.

Gli anni in cui si svolse il progetto vedevano, all'interno della funzione del Personale, un dibattito su quale dovesse essere il ruolo della formazione manageriale, anche nella prospettiva di attesi cambiamenti di politica aziendale e di assetto del suo sistema di governo<sup>39</sup>. In tale contesto si volle intraprendere un progetto sperimentale rivolto alle prime linee degli stabilimenti produttivi: l'idea di fondo che muoveva il progetto era quella di attivare con i partecipanti una riflessione critica sul disegno dei processi produttivi. Il tema che assumeva un valore centrale era quello di fare il punto sulle trasformazioni del lavoro operaio che erano intervenute negli anni precedenti nei reparti di montaggio in relazione anche alle prospettive future di *factory automation*. A partire dall'inizio degli anni '70 – a fronte del bisogno di rispondere sul piano organizzativo alla maggior variabilità dei mercati, alle sempre più rapide innovazioni indotte dalla tecnologia elettronica, al drastico accorciarsi del ciclo di vita dei prodotti e anche alle istanze sindacali riguardanti l'utilizzo della forza lavoro – si realizzò in Olivetti, con il passaggio dalla meccanica all'elettronica, uno dei più significativi processi di trasformazione del lavoro operaio avvenuti in Europa nella direzione del superamento del modello taylorista della "catena di montaggio". Il nuovo modello organizzativo dei reparti di assemblaggio dei prodotti (Butera, 1973) si concretizzò nella impostazione delle Unità di Montaggio Integrate (UMI, chiamate anche "isole di montaggio"). Si trattava di gruppi di lavoro formati da un certo numero di operai (normalmente 15 – 25 addetti) che provvedevano in forma relativamente autonoma (con tempi di fase che potevano anche superare l'ora) a produrre uno dei moduli che compongono una macchina per ufficio (ad es. il gruppo di alimentazione, oppure la tastiera, o altro), eseguendo operazioni non solo di montaggio, ma anche di collaudo finale del modulo, di diagnosi degli eventuali difetti riscontrati e, entro certi limiti, anche di ripristino della qualità. Altri operai provvedevano poi ad assemblare i vari moduli nel prodotto finito (eseguendo anche qui operazioni di collaudo e ripristino della qualità).

Verso la fine del 1977 la maggior parte dei montaggi in azienda già funzionava secondo il modello delle UMI. Lo sforzo di formazione degli operai perché potessero operare secondo

---

<sup>39</sup> Le attività in questione precedono di pochi mesi l'ingresso in Olivetti di Carlo de Benedetti.

tale nuova organizzazione era stato molto rilevante; parallelamente al processo di *job enrichment* erano stati riconosciuti agli addetti più elevati livelli di inquadramento categoriale e nuove forme di incentivazione legati non solo alla quantità di produzione, ma anche alla qualità del prodotto.

Tuttavia l'estensione progressiva del modello delle UMI non si accompagnò sempre ad un attento studio delle forme organizzative, all'altezza di un effettivo e apprezzabile incremento della qualità del lavoro (cosa che si manifestava in tempi di fase ancora ridotti, e in scarsa rilevanza delle attività di diagnostica e ripristino della qualità). Soprattutto sui prodotti più semplici si aveva l'impressione che si trattasse di un cambiamento solo di facciata della vecchia organizzazione tayloristica<sup>40</sup>. Ci si interrogava più in generale sull'esigenza di mettere a fuoco quali cambiamenti a livello dei reparti produttivi avrebbero dovuto accompagnare la diffusione delle UMI, stante l'effetto-alone indotto dalle trasformazioni messe in atto sul ruolo dei capi intermedi e sulle funzioni tecniche di reparto (tempi e metodi, avanzamento produzione, controllo qualità, etc.). Tali interrogativi andavano affrontati tenendo conto dell'evoluzione dello scenario esterno, specie della innovazione delle tecnologie di prodotto (con lo sviluppo di componenti elettronici sempre più integrati che andavano riducendo le operazioni di montaggio e consentivano di ripensare alle funzioni di collaudo), e delle tecnologie di produzione che sollecitavano eventuali scelte in termini di maggiore automazione<sup>41</sup>.

Il progetto formativo di cui stiamo parlando intendeva sollecitare una riflessione collettiva attorno a questi temi da tradurre eventualmente in indicazioni sulle scelte di organizzazione dei reparti produttivi. Iniziative formative di riflessione collettiva sui temi organizzativi erano già intervenute dopo la introduzione pionieristica delle prime UMI, approdando ad una sorta di decalogo di criteri generali da seguire nel disegno delle future trasformazioni organizzative. Anche in merito al ridisegno dei ruoli dei capi squadra e dei capi reparto (ribattezzati Capo Gruppo di Unità di Montaggio e Capo Tecnico di Montaggio) era stato già concepito un progetto di cambiamento, che doveva avvenire a valle di un disegno dei nuovi ruoli (operazione che coinvolgeva anche la funzione formazione).

In questo caso la posta in gioco era più elevata, essendo incentrata sulla revisione dei rapporti tra staff e line nei reparti produttivi in una prospettiva che doveva tener conto anche di aspetti di *technological forecasting*. Per la funzione di formazione manageriale (alla quale io appartenevo) c'era anche in ballo il riconoscimento di un modello formativo che solo in seguito avremmo chiamato *action learning*, basato sulla idea che l'apprendimento ed il cambiamento potessero scaturire solo dal coinvolgimento e dal confronto di chi deve apprendere e di chi ha la responsabilità di cambiare le cose. Al lettore che fosse curioso di sapere come andò a finire dico subito che non fu un particolare successo.

Ma veniamo a Luciano Gallino che fu coinvolto dall'allora responsabile della formazione e sviluppo organizzativo, Augusto Todisco, per avere un aiuto nella messa a punto del progetto. Quello che ricordo degli incontri che seguirono era la condivisione di massima

---

<sup>40</sup> Uno dei temi di dibattito interno alla azienda riguardante le UMI era relativo al fatto che esse costituissero un effettivo superamento del modello tayloristico le cui caratteristiche non sono solo la frammentazione delle fasi lavorative, ma la netta divisione tra chi progetta il lavoro e chi lo esegue, la vincolatività dei ruoli e quindi la scarsità dei margini di autodeterminazione, il disconoscimento della sapienza organizzativa dei gruppi di lavoro operaio. In alcune UMI la persistenza di tali connotazioni era particolarmente evidente. Un'eco di tale dibattito si trova in Canavese (1976)

<sup>41</sup> In quegli anni anche in FIAT si parlava di nuove forme di lavoro operaio (il c. d. "nuovo modo di fare l'auto") che erano sostanzialmente legate ad un progressivo maggior livello di robotizzazione. Il tema del miglioramento della qualità del lavoro era visto soprattutto in termini di riduzione della fatica fisica (ad es. per effetto della adozione di soluzioni tecnologiche che eliminavano le operazioni a braccia alzate).

dell'idea di una formazione manageriale basata su un certo livello di coinvolgimento partecipativo (assai diversa dall'allora prevalente ricorso a *lecture* tenute dai vari guru del momento) e ricordo l'interesse per il tema della qualità del lavoro in una prospettiva che potesse anche superare il modello organizzativo delle UMI (modello sul quale la Olivetti coltivava allora il mito di azienda diversa, erede dei valori di Adriano Olivetti, aperta alle istanze dei lavoratori)<sup>42</sup>.

Gallino propose di utilizzare un modello di analisi organizzativa che potesse far emergere le problematiche alle quali si è fatto cenno. Il modello era costituito da una matrice che vedeva indicate sulle righe le funzioni analitiche rappresentanti le esigenze funzionali di una organizzazione vista come sistema sociale, con le funzioni empiriche presenti nella organizzazione dei processi produttivi: in questo caso erano le funzioni empiriche del sottosistema aziendale dedicato al montaggio dei prodotti (dove, oltre all'assemblaggio vero e proprio, si devono includere le attività svolte dalle funzioni di staff che rendono possibile il funzionamento del sistema stesso, figura 1).

Le funzioni analitiche che compaiono nella fig. 1 sono ricavate da una versione semplificata (direi ad uso didattico) del modello ASIL di Talcott Parsons. Le ritrovo citate in uno degli articoli presenti sul numero di Studi Organizzativi di cui ci stiamo occupando, con la seguente sintetica illustrazione:

«Gallino riformulò lo schema ASIL in un quadro di riferimento sistemico. I problemi funzionali individuati da ASIL furono così trasformati in stati del sistema sociale [...]: l'efficacia (il rapporto tra risultati ed obiettivi), l'efficienza (il rapporto tra output ed input di varie risorse), l'adattamento (lo scambio e la "bilancia dei pagamenti" con l'ambiente esterno [del sottosistema in esame] e l'integrazione (il sinergismo interno»; la misura in cui attività particolari si coordinano nel raggiungimento degli obiettivi)». (Baldissera 2016, p.54)

---

<sup>42</sup> Fu quella per me l'occasione di approfondire il modello delle quattro dimensioni della qualità del lavoro proposto da Gallino: l'ergonomia, la complessità, l'autonomia ed il controllo (vedasi la voce "Lavoro, sociologia del" nel *Dizionario di Sociologia*, pp. 411-415). Il lavoro operaio nelle UMI rispondeva solo alle prime due dimensioni.

	Ingegneria di produzione	Montaggio prodotti	Tempi e metodi	Pianificazione produzione	Logistica interna	Controllo qualità	.....
Efficacia							
Efficienza							
Adattamento							
Integrazione							

Figura 1

Dopo aver individuato descrittori e possibili indicatori di efficacia, efficienza, adattamento ed integrazione, il modello, applicato al sottosistema in esame, richiedeva di indicare per ciascuna casella il contributo che le funzioni empiriche indicate sulle colonne<sup>43</sup> apportavano alle quattro esigenze funzionali dell'organizzazione. In pratica si utilizzò il modello come strumento diagnostico per cercare di mettere a fuoco le criticità organizzative che si registravano nella situazione attuale e i problemi aperti dalla evoluzione tecnologica, per capire se una diversa organizzazione del lavoro potesse essere proficuamente adottata.

Si discusse inizialmente se far compilare la matrice individualmente a ciascun partecipante per poi avere un confronto in apposite sezioni seminariali: si giudicò non realistica tale ipotesi richiedendo un impegno non indifferente, soprattutto in un contesto in cui l'esigenza di una riflessione collettiva su tali temi non era uniformemente percepita. Si decise che era preferibile una preventiva compilazione a cura del team di progetto da sottoporre poi ad approfondimenti e confronti con i partecipanti.

Toccò a me coordinare il lavoro del team, a valle di interviste da noi condotte in un paio di realtà produttive. Il lavoro che svolgemmo cercò di ancorarsi a principi organizzativi mutuati dall'approccio del *Tavistock Institute*: segnatamente si tentava di sostenere come in un contesto di elevata complessità e variabilità dei processi e dei programmi di lavoro occorra privilegiare l'autoregolazione da parte del gruppo stesso, piuttosto che una regolazione imposta dalla gerarchia aziendale. Secondo tale impostazione è necessario individuare e riconoscere la discrezionalità richiesta ai gruppi di lavoro nello svolgimento dei compiti piuttosto che prescrivere comunque in modo dettagliato come si debba operare: tra le opzioni organizzative è richiesta dunque la definizione del livello di autonomia dei gruppi. Pertanto nella compilazione della matrice proposta da Gallino si ponevano molteplici interrogativi in merito alla divisione tra lavoro esecutivo e lavoro tecnico svolto dalle funzioni di staff nei reparti produttivi. C'era poi la forte incognita della evoluzione della tecnologia

<sup>43</sup> Non ricordo se le funzioni empiriche considerate fossero esattamente quelle indicate nella Fig. 1.

elettronica che consentiva non solo di automatizzare le attività di assemblaggio, ma anche di impostare diversamente i circuiti di regolazione e controllo delle variazioni tecniche<sup>44</sup>, e questo poteva aprire un varco alla contestazione della esigenza di *job enrichment*<sup>45</sup>.

Il confronto con Gallino sul risultato al quale il team era pervenuto non fu – per quello che ricordo – tra i più incoraggianti. Si limitò a qualche rilievo metodologico, e dichiarò che, a suo giudizio, sarebbe stato necessario un lavoro di ulteriore approfondimento delle questioni affrontate. Replicammo che non dovevamo portare in aula un documento di proposte ma solo una serie di considerazioni capaci di stimolare il confronto tra i partecipanti. Non sollevò ulteriori obiezioni, ma ebbi in quella occasione l'impressione che non fosse per nulla convinto della disponibilità dei partecipanti ad accettare il confronto, essendo peraltro consapevole del debole *commitment* del nostro progetto. Conosceva molto bene il difficile contesto economico-finanziario e di incerta strategia aziendale che la Olivetti stava attraversando. Sbagliammo, come team, a non incalzarlo su questi temi. Pesò in questo il suo carattere piuttosto freddo, poco incline a mostrare empatia, unito ad un atteggiamento un po' professorale, cose che rendevano non semplice il confronto.

Lo scetticismo di Gallino sulla iniziativa formativa si rivelò fondato. Al di là degli apprezzamenti di rito sullo strumento predisposto, il dibattito tra i partecipanti fu piuttosto deludente e non vi furono significativi sviluppi successivi.

Questa modesta (e per me un po' malinconica) esperienza in cui ebbi occasione di conoscere di persona Luciano Gallino si presta forse ad un paio di rilievi sul suo pensiero sociologico. Il primo (che riguarda il modello che ci suggerì di utilizzare) è il riferimento allo struttural-funzionalismo di Talcott Parsons, riferimento utile – come scrive Adriana Luciano (2016, pp. 159-160) – a «guidarlo non solo nella costruzione di modelli utilizzabili per l'analisi e la progettazione del lavoro e della organizzazione, ma anche nell'estendere la sua riflessione alla totalità sociale».

Il secondo rilievo che emerge (anche se in modo sfumato nel caso qui raccontato) è la consapevolezza di come ogni azienda sia un campo di dissidi e contrasti che in essa hanno luogo (anche a livello di management), soprattutto quando i conflitti si collegano a situazioni di crisi ed esigenze di cambiamento sulle quali non vi è consenso. Struttural-funzionalismo e azienda come sistema politico, terreno di scontro tra valori ed interessi diversi, sono solitamente visti come approcci antitetici allo studio delle organizzazioni. Non così in Gallino che si sforza costantemente di cogliere gli aspetti per così dire non conservatori del pensiero di Talcott Parsons, lontani da quella lettura che fu presto data alle sue teorie in chiave di predominanza della stabilità rispetto al cambiamento e dell'integrazione sociale rispetto al conflitto<sup>46</sup>. Si farebbe poi torto grave alla intelligenza di Gallino pensando che la lunga sua presenza in un contesto aziendale (sia pure aperto e "processivo" come quello della Olivetti)

---

<sup>44</sup> Era ad esempio possibile sfruttare i microchip montati sui prodotti per operazioni autodiagnostica.

<sup>45</sup> Per come la pose poi un partecipante al seminario la questione era se ad una tecnologia più intelligente dovesse necessariamente corrispondere un lavoro umano più stupido o potesse proficuamente corrispondere un lavoro più intelligente.

<sup>46</sup> Questa chiave di lettura mise radici all'interno del SRSS. Gian Antonio Gilli che fu a lungo collaboratore di Gallino vide nel processo di evoluzione dei sistemi sociali descritto da Parsons in termini di differenziazione e specializzazione funzionale la possibilità di dare spessore metodologico alla dialettica marxiana (Gilli 1974). Anch'io – pur con i limiti di una mia formazione non sociologica – quando fui chiamato, da un punto di vista applicativo, ad occuparmi di questioni organizzative sentii l'esigenza di costruire una metodologia di analisi che prendeva le mosse dal modello ASIL (Matalucci, 1994).



non gli avesse consentito di cogliere la dimensione del conflitto<sup>47</sup>. Tornerò brevemente su questo punto nel commento all'articolo di Giuseppe Bonazzi (2016).

Dovrei scrivere più a lungo sugli aspetti del pensiero di Gallino che ho appena citato, ma non è questo lo scopo delle presenti note. Mi limito a citare un'intervista concessa dal sociologo torinese a Davide Borrelli (2012) quando, alla domanda "Ci può parlare delle persone che sono state importanti per la sua formazione culturale?", egli risponde:

«L'autore su cui ho speso più tempo è stato forse Talcott Parsons, di cui ho anche seguito alcuni seminari negli Stati Uniti a metà degli anni Sessanta. La sua quadripartizione del sistema sociale in differenti sottosistemi interconnessi in molteplici modi mi è stata utile per non perdere mai di vista che economia e politica non sono soltanto in rapporto tra loro, ma pure con il sistema socio-culturale e con la comunità. Mentre la sua distinzione di diversi livelli dell'azione sociale – biologico, psicologico, sociale, culturale – mi ha sollecitato ad esplorare per un lungo periodo i confini tra sociologia e altre discipline, in specie la psicoanalisi, ma anche la biologia. Un altro autore determinante per la mia teorizzazione sociologica è stato Marx, in specie per la sua concezione della società come formazione sociale le cui componenti strutturali e ideologiche sono alla permanente ricerca di reciproca congruenza. Il concetto di formazione sociale è alla base di tutte le mie opere principali. Può essere definito come un concetto marxiano rivisitato e rimodellato alla luce del concetto parsonsiano di sistema sociale». (Borrelli pp. 174-75)

L'interesse di Gallino per la sociologia critica di derivazione marxiana è testimoniato anche dal saggio *Gramsci e le scienze sociali* scritto nel 1967 quando ancora operava in Olivetti.

La citazione riportata vale anche, in qualche misura, a testimoniare la sua disposizione, manifestatasi anch'essa precocemente, a mettere in dialogo la sociologia con altre discipline, evitando di rimanere confinato in un troppo ristretto campo disciplinare. Ne è testimonianza anche il suo monumentale *Dizionario di Sociologia* pubblicato nel 1978, scritto da lui personalmente, voce per voce, avendo iniziato la compilazione – come egli racconta<sup>48</sup> – nel 1964-65 quando, con l'assenso dell'Olivetti fu *Fellow* del *Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences* a Stanford, compilazione che continuò anche negli anni immediatamente successivi potendo egli utilizzare la biblioteca del CSSRO<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Sappiamo – solo per fare un esempio – che Gallino visse in qualche modo dall'interno la situazione di rilevanti difficoltà finanziarie che portò nel 1964 alla assunzione del controllo della Olivetti da parte del così detto Gruppo Finanziario di Intervento pilotato da Mediobanca coinvolgendo i maggiori gruppi italiani (a cominciare da FIAT che ottenne di poter avere un proprio uomo, Aurelio Peccei, nel ruolo di AD). Nello stesso anno la Divisione Elettronica, punta di diamante di quella che voleva essere una nuova politica industriale, confluì in un nuovo complesso societario, la Olivetti-General Electric, controllata da General Electric per il 75%. Facile immaginare quali dovettero essere tra il management i contrasti a livello di scelte strategiche e di ridefinizione del sistema di governo aziendale. Sempre come esempio, questa volta sul versante della lotta sindacale, va ricordato, nel 1967, il durissimo sciopero di 3000 attrezzisti di cui si parla in tutti i trattati sulle lotte operaie di quel periodo.

<sup>48</sup> Vedasi le pagine di riconoscimenti presenti nel *Dizionario*.

<sup>49</sup> Una discreta parte dei testi che egli menziona nel *Dizionario* erano presenti anche nella vastissima biblioteca del CSSRO che, dopo la soppressione del centro, cercammo, con l'amico Giuliano Canavese, almeno in parte di salvare a vantaggio della superstita Scuola di Formazione Manageriale.

### 3. Un curioso (ed improbabile) profilo dell'opera di Luciano Gallino

La produzione scientifica di Luciano Gallino è molto copiosa, occupando un arco temporale che va dal 1960 (anno in cui pubblicò *Progresso tecnologico ed evoluzione organizzativa negli stabilimenti Olivetti, 1946-1959. Ricerca sui fattori interni di espansione di un'impresa*) sino al 2015, anno della sua morte (in quell'anno diede alle stampe, quando era ormai ammalato, *Il denaro, il debito e la doppia crisi spiegati ai nostri nipoti*, mentre il testo *Come (e perché) uscire dall'euro, ma non dall'Unione Europea*, uscì postumo l'anno seguente). Si tratta di una produzione che occupa un campo molto diversificato di tematiche che vanno dalla sociologia del lavoro e delle organizzazioni, alla sociologia generale, fatta dialogare – in accordo con la parsonsiana teoria dell'azione sociale – con la politica, l'economia, la struttura della personalità e la biologia. Vanno inoltre menzionati gli interessi per la cibernetica, l'informatica, l'intelligenza artificiale e, sul piano epistemologico, le indagini del rapporto tra scienze umane e scienze sociali<sup>50</sup>. Anche solo a leggere i titoli dei suoi scritti, si rimane stupiti delle connessioni che egli tenta di stabilire tra lo studio della società e di molteplici campi del sapere che si andavano affacciando in modo promettente al dibattito pubblico<sup>51</sup>.

Dal 1993 (anno in cui cura la pubblicazione di *Disuguaglianze ed equità in Europa*) Gallino torna ad occuparsi di sociologia applicata indagando i rapporti tra evoluzione dell'economia e disuguaglianze sociali. Si tratta di un filone di studio che lo porterà in tutti gli anni seguenti ad analizzare le crisi che la società occidentale stava (e sta) attraversando. Nella convinzione che la robusta crescita delle disuguaglianze di reddito e di ricchezza sia stata causata dalla finanziarizzazione dell'economia (il "finanz-capitalismo"), dalle politiche del lavoro e dal modo in cui si è realizzata la globalizzazione, il sociologo torinese dedica a tali temi tutta la sua ultima produzione scientifica. Questa concentrazione dei suoi interessi che hanno come obiettivo, oltre alla denuncia ed alla demistificazione di tanta propaganda, la costruzione di una società più aperta e più democratica (impegno che a me sembra essere un po' il *fil rouge* di molta sua produzione scientifica, non solo dell'ultima) lo proietta nella sfera pubblica, e la sua figura viene – credo suo malgrado – celebrata oppure denigrata come vate militante della critica al capitalismo contemporaneo.

Come scrive Paola Borgna (2017, p.19) «la produzione scientifica di Luciano Gallino è così vasta per tematiche, arco di tempo su cui si è sviluppata, sistematicità e profondità da intimorire chiunque voglia anche solo tentare di delinearne un profilo complessivo».

Chi non si lascia intimorire è Giuseppe Bonazzi, un sociologo che ho sempre stimato molto ed i cui manuali sulla storia del pensiero organizzativo ho spesso proficuamente compulsato. Dico subito tuttavia che il suo contributo nel numero di Studi Organizzativi che ho citato in premessa, *Spiegare l'ultimo Gallino. La sindrome dell'amante tradito: l'impresa capitalista da tempio della razionalità sistemica a canaglia planetaria* (2016), poco mi convince.

---

<sup>50</sup> Cito qui volentieri un testo che fu abbastanza negletto dalla critica, ma che mi aveva molto interessato: *L'incerta alleanza. Modelli di relazione tra scienze umane e scienze sociali*(1992), al punto che tentai di utilizzare un modello teorico ivi proposto (ancora una volta di derivazione parsonsiana) per ottenere uno schema classificatorio, in forma ipertestuale, delle varie tematiche attinenti allo sviluppo manageriale.

<sup>51</sup> Menziono ad esempio il testo *Strani anelli. La società dei moderni*(1990) che raccoglie suoi editoriali pubblicati sul quotidiano *La Stampa*, il cui il titolo riprende con evidenza un termine impiegato da Douglas R. Hofstadeter nel suo complesso ed affascinante volume *Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante* (dedicato all'esame degli esseri umani come sistemi che parlano e pensano ricorsivamente e da come in tali sistemi emergano il pensiero e la conoscenza).

La tesi che Bonazzi sostiene (già condensata nel titolo) è grosso modo quella contenuta in questa sua affermazione presente nell'*executive summary*:

«Per molti decenni egli vide in questa azienda [l'Olivetti] l'esempio paradigmatico di "impresa responsabile", capace di conciliare la ricerca del profitto con gli interessi sociali della comunità gravitante intorno ad essa. Quando però l'Olivetti, dopo drammatiche vicende fu comprata e fatta a pezzi da operatori soltanto bramosi di lucrare sui suoi resti, assistiamo a una divaricazione quasi manichea del discorso di Gallino: da un lato la nostalgica rievocazione dei tempi d'oro di Adriano Olivetti, dall'altro la veemente denuncia del nuovo capitalismo finanziario e della "impresa irresponsabile" che da esso prende vita». (p. 82)

Il passo citato spiega bene l'espressione "sindrome dell'amante tradito" che compare nel titolo. Leggiamo più avanti:

«Come si spiega il brusco passaggio dalle luminose, oculate e appassionate pagine dedicate a spiegare razionalità e fascino dell'impresa industriale alle ultime indignate denunce contro un sistema di imprese ciniche e irresponsabili?» (p. 83)

La spiegazione viene trovata facendo riferimento al noto modello della dissonanza cognitiva di Festinger, ma direi che la spiegazione, più incisivamente, chiama in causa la metafora dell'amante tradito, che porta infatti Bonazzi a menzionare Francesco Alberoni autore di *Innamoramento e amore* (1979). Egli giunge dunque a proporre la seguente periodizzazione del percorso intellettuale di Gallino.

C'è una prima fase in cui:

«Il binomio razionalità-consenso è la cifra interpretativa di un ottimismo che si potrebbe definire ontologico: l'identificazione con l'impresa così intensamente amata e studiata porta Gallino a vedere soltanto collaborazione e armonia nei rapporti umani al suo interno». (p. 89)

È la fase in cui l'olivettiano Gallino è definito come "atarassico cantore di armonie socio tecniche".

Solo molti anni dopo – stante quanto Bonazzi deriva da una intervista rilasciata a Butera nel 1981– Gallino si sarebbe accorto che «ogni azienda è un sistema politico dove c'è un governo, un'opposizione, conflitti, classi, anche a livello di alta direzione [...]» (p. 89)

Si passa così – seguendo l'argomentazione proposta da Bonazzi – dalla fase "dell'ottimismo ontologico" alla fase di un più realistico "ottimismo problematico".

Come si spiega una siffatta svolta?

«Per usare una nota dicotomia di Francesco Alberoni, è come se nella fase dell'innamoramento dove tutto appare meraviglioso e incantato si passa alla fase dell'amore: riconoscere difetti e limiti della persona amata non significa amarla meno, ma porre l'amore su basi più solide e durature». (p. 89)

Passano altri vent'anni e l'Olivetti ha ormai perso da tempo la sua vecchia identità; anzi, dopo drammatiche vicende speculative, non esiste praticamente più. L'amante tradito sente pienamente come i valori e l'investimento affettivo siano stati delusi ed ingannati: l'amore si trasforma in odio per quell'economia di stampo finanziario che ha prima assorbito e poi distrutto la "sua azienda".

«È il momento in cui Gallino opera una divaricazione quasi manichea del suo discorso: da un lato l'appassionata rievocazione di ciò che furono Adriano Olivetti e la sua

creatura; dall'altro una veemente denuncia del nuovo capitalismo finanziario [...]». (p. 90)

Di lì in poi – prosegue Bonazzi – Gallino, in tutta la sua produzione, non fa che ribadire e approfondire le ragioni del suo pessimismo:

«Oltre alle idee, sorprende il suo avventurarsi in temi tanto lontani dalle tradizionali competenze; sconcertano le rabbiose denunce che sfiorano il pamphlet, la frenesia con cui, già malato, scrive una quantità di libri ed elzeviri sulle sconfitte subite e l'impossibile palingenesi delle masse ingannate ed oppresse nell'intero mondo. Il suo discorso sempre più socioeconomico ormai ha solo l'apparenza della sociologia: perché se un requisito fondativo di questa disciplina è l'attenzione rivolta alle strategie dei soggetti, nulla di ciò vi è nella sua analisi, essendo i soggetti subordinati e travolti da una sorta di *Spectre* planetaria del capitale speculativo». (p. 92)

Dicevo che l'analisi di Bonazzi poco mi convince; anzi, a dirla tutta, in più punti mi pare addirittura irritante. Dico subito che non credo che il motivo delle mie critiche sia legato alle riserve che Bonazzi esprime sul Gallino de *L'impresa responsabile* (2001), testo in cui sono ricordate le vicende che resero l'Olivetti una azienda diversa (alti salari, buona qualità del lavoro, servizi sociali d'avanguardia, etc.) e in cui sono celebrate le qualità imprenditoriali di Adriano Olivetti. Pur essendo stato io stesso un "olivettiano" non ho mai aderito interamente alla costruzione del mito dell'*ingegner Adriano*: condivido ad esempio buona parte delle osservazioni critiche che, nel citato numero di *Studi Organizzativi*, Giuseppe Berta (2016) esprime sull'analisi svolta da Gallino sulla figura di Adriano Olivetti e la sua azienda; io stesso ho avuto modo di scrivere (con atteggiamento spero sufficientemente laico, senza unirmi al coro dei panegiristi) del mito creato attorno all'imprenditore eporediese<sup>52</sup>.

Direi che il mio motivo di dissenso è duplice: si lega da un lato alla ipersemplicificazione del percorso intellettuale di Gallino e, dall'altro, alla disinvolta attribuzione di tratti di personalità che mi paiono poco fondati se non fuori luogo.

Comincio dalla ipersemplicificazione. Di fronte alla mole della produzione del sociologo torinese è ovviamente quasi d'obbligo adottare una specifica chiave di lettura; ma la metafora dell'amante tradito porta Bonazzi a una periodizzazione del suo lavoro che non regge e a non riconoscere l'esistenza di quel *fil rouge* riguardante la costruzione di una società più aperta e più democratica a cui si è dianzi fatto cenno. Basta leggere al riguardo l'intervista concessa a Davide Borrelli (2012) in cui Gallino tocca i temi della sua formazione di studioso, il senso della professione del sociologo, i vari incarichi istituzionali da lui assunti sino all'impegno per contribuire a chiarire e affrontare quella che egli chiama la gravissima, quadruplici crisi (economica, sociale, antropologica, ecologica) che il mondo sta attraversando. Anche nel resoconto, al paragrafo precedente, della mia occasione di confronto con lui, per quanto marginale, mi paiono visibili tracce di tale filo rosso riferite alla tematica – mai del tutto abbandonata – della qualità del lavoro vista come grande problema sociale<sup>53</sup>. Bonazzi arriva invece, come si è visto, addirittura a negare all'ultimo Gallino, quello che vigorosamente denuncia la crisi prodotta dalla dissennata espansione ed emancipazione da ogni vincolo del sistema finanziario, l'attributo di sociologo. Sembra fargli una colpa anche del fatto di esser planato sulle «tesi neomarxiste della sinistra radicale, di

---

<sup>52</sup> Mattalucci (2012).

<sup>53</sup> La centralità del tema della qualità del lavoro in quaranta anni di ricerche svolte è riconosciuta in Costantino (2016), un altro saggio contenuto nel numero di *Studi Organizzativi* dedicato a Luciano Gallino.

Stiglitz e Piketty» (che per il vero sono abitualmente considerati neokeynesiani). Il furore polemico di Gallino che non lo porta ad altro che a «far sue le denunce dell’ultrasinistra radicale» viene messo a confronto con quelli che a Bonazzi appaiono i più fertili approdi di altri due “grandi vecchi” coetanei di Gallino: si tratta di Alain Touraine e Zygmunt Bauman che «con il passaggio da un’epoca di certezze ad una crisi radicale [...] sono riusciti ad attrezzare una scialuppa per non naufragare, e suggerire quanto meno una morale provvisoria». (p. 93).

Viene scordato un altro “grande vecchio”, Pierre Bourdieu, che arriva, ad un certo punto del suo percorso intellettuale, a pubblicare *La Misère du monde* (1993), ricerca in cui si mettono a fuoco gli effetti destrutturanti prodotti sul tessuto sociale delle politiche neoliberiste<sup>54</sup>, per giungere con i due libelli *Contre-feux* (1998) a prospettare una sorta di manifesto di lotta a livello europeo per contrastare la *doxa* della vulgata neoliberista: in essi l’autore denuncia con forza il “mito giustificatore” creato attorno alla globalizzazione, giungendo a dire che essa rappresenta la «forma più completa dell’imperialismo». Eppure nessuno ha mai detto che queste opere di Bourdieu abbiano ormai solo l’apparenza della sociologia, avendo egli scelto di impiegare la propria disciplina per farne uno strumento di lotta militante a favore della causa degli emarginati in un contesto storico e sociale dove è il sistema economico che ha profondamente cambiato volto.

Si può ovviamente dissentire anche drasticamente sul piano economico e su quello politico dalle analisi di Gallino (anch’io ho più di un dubbio su alcune posizioni estreme e su alcune proposte politiche alle quali egli arriva), ma non si può credo disconoscere – come scrive Angelo Salento (2015) « che il suo lavoro sia «quanto di più lontano si possa immaginare da una critica puramente declamatoria: per frantumare il pensiero unico non servono proclami o effetti teorici gratuiti, ma – su una base teorica robusta – dati rigorosi e rigorose spiegazioni [...]». Sulla stessa linea si colloca anche il giudizio di Nerio Nesi (2015): «Nessun populismo, quindi, nessun lassismo, nessuna concessione propagandistica, ma numeri, tabelle, confronti, analisi. E tutto questo con una continua ricerca di soluzioni, alternative ma realistiche, ai disegni del capitalismo finanziario».

D’altronde basta guardare la attenzione informativa con cui sono costruiti *L’impresa irresponsabile* (2005) e *La lotta di classe dopo la lotta di classe* (2012), solo per citare due dei testi più significativi scritti da Gallino negli ultimi dieci anni di lavoro. Non si capisce proprio cosa faccia dire a Bonazzi che «nell’ultima fase della vita di Gallino, siamo di fronte a un uomo irriconoscibile rispetto al guardingo scrupoloso ricercatore [...]». (p. 92)

Aspetti ancor meno accettabili nel discorso di Bonazzi derivano, come ho accennato, dalla disinvolta attribuzione al sociologo torinese di tratti di personalità che mi paiono poco fondati se non fuori luogo. È sempre la metafora dell’amante tradito che lo porta a descrivere quasi caricaturalmente un giovane Gallino che, ammaliato dall’avvenenza della azienda che lo ha assunto, inorgoglito «dall’essere ammesso nel cenacolo degli spiriti eletti» che ne facevano parte, non si accorge per molti anni che una azienda è anche un “sistema politico”, segnato da scontri e da conflitti: un’accusa – come già ho detto al paragrafo precedente – decisamente offensiva per un sociologo attento com’era il pur giovane Gallino, che viveva quotidianamente la vita dell’azienda.

Malevola e gratuita appare poi la affermazione di Bonazzi stante la quale «Dopo lo sfoggio di erudizione nell’ambiziosissimo *Dizionario di Sociologia* scrive di intelligenza artificiale e di biosociologia. [...] pare quasi che voglia segnalare alla comunità scientifica ed al largo pubblico che lui è un sociologo tout court, universalista ed astratto quanto basta per

---

<sup>54</sup>Un positivo commento su *La Misère du monde* è espresso da Gallino sull’articolo giornalistico “Pierre Bourdieu sociologo della discordia” (2001b).

non essere classificato come industrialista» (p. 88). Siamo nella fase che Bonazzi chiama dell'ottimismo problematico; ma scopriamo che più che sforzarsi di «porre l'amore su basi più solide e durature», l'amante tradito si trasforma in Narciso, con la sola ambizione di esibire all'inclito e al volgo la sua vasta erudizione.

Verrebbe da chiedersi quale sia la "sindrome" che spinge uno studioso serio e brillante come Bonazzi a giudizi tanto discutibili ed ingenerosi. Ma in fondo anche queste sue posizioni possono essere riguardate come uno stimolo a meglio conoscere il pensiero di Luciano Gallino.

#### 4. Bibliografia

Alberoni F. (1979), *Innamoramento e amore*, Milano, Garzanti.

Baldissera A (2016), "Sistemi informativi e trasformazioni organizzative: tre ricerche in stabilimenti siderurgici", *Studi Organizzativi*, 2/2016, pp. 51-64.

Berta G. (2016), "Adriano Olivetti secondo Luciano Gallino: l'impresa responsabile e il suo artefice", *Studi Organizzativi*, 2/2016, pp. 65-81.

Bonazzi G. (2016), "Spiegare l'ultimo Gallino: La sindrome dell'amante tradito: l'impresa capitalista da tempio della razionalità sistemica a canaglia planetaria", *Studi Organizzativi*, 2/2016, pp. 82-95.

Borrelli D. (2012), "Intervista a Luciano Gallino", in *Sociologia Italiana AIS*, 2012/0 pp. 173-189. Il documento è reperibile al sito <http://sociologiaitaliana.egeaonline.it/it/21/archivio-rivista/rivista/3342680/articolo/3342755>, data di consultazione 11-08-2017.

Borgna P. (2017), *La prassi scientifica come prassi sociale. Il contributo della sociologia allo sviluppo di una società democratica* in Pacelli D. (a cura di), *Le cose non sono quello che sembrano. Contributi teorico-analitici per una sociologia "non ovvia". Sulla traccia di Luciano Gallino*; testo reperibile nella collana *Teorie sociologiche e trasformazioni sociali Open Access* al sito [https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda\\_libro.aspx?ID=24379&Tipo=Libro&titolo=Le+cos+e+non+sono+quello+che+sembrano%3A+contributi+teorico-analitici+per+una+sociologia+non+ovvia%2E+Sulla+traccia+di+Luciano+Gallino](https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?ID=24379&Tipo=Libro&titolo=Le+cos+e+non+sono+quello+che+sembrano%3A+contributi+teorico-analitici+per+una+sociologia+non+ovvia%2E+Sulla+traccia+di+Luciano+Gallino), data di consultazione 11-08-2017.

Bourdieu P. (1993), *La Misère du monde*, Parigi, Seuil; trad. it.: *La miseria del mondo*, Milano, Mimesis, 2015.

Bourdieu P. (1998), *Contre-feux* (tome 1 e 2), Parigi, Raisons d'agir; trad. It.: *Controfuochi Argomenti per resistere all'invasione neoliberista*, Roma, I libri di Reset, 1999; *Controfuochi 2. Per un nuovo movimento europeo*, Roma, Manifestolibri, 2001.

Butera F. (1973), "Contributo all'analisi di variabili strutturali che influiscono sul mutamento dell'organizzazione del lavoro: il caso Olivetti", *Studi Organizzativi*, vol. 5, n. 1.

Butera F., Pichierri A (2016), "Presentazione del numero", *Studi Organizzativi*, 2/2016, pp. 7-9.

Canavese G. (1976) "Note sullo sviluppo attuale dell'organizzazione del lavoro", in appendice a Kranzberg M., Gies J., *Breve storia del lavoro*, Milano, Mondadori, pp. 222-24.

- Costantino N. (2016), "Luciano Gallino e le sfide dell'automazione, flessibilità, precarietà", *Studi Organizzativi*, 2/2016, pp. 130-38.
- Gallino L. (1960), *Progresso tecnologico ed evoluzione organizzativa negli stabilimenti Olivetti, 1946-1959. Ricerca sui fattori interni di espansione di un'impresa*, Milano, Giuffrè.
- Gallino L. (1967), "Gramsci e le scienze sociali", in *Quaderni di Sociologia*, 16, 4, pp. 81-108.
- Gallino L. (1978), *Dizionario di Sociologia*, Torino, Utet.
- Gallino L. (1983), "Ricerca e progettazione dell'azienda come sistema", intervista a cura di F. Butera, in Gallino L., *Informatica e qualità del lavoro*, Torino, Einaudi.
- Gallino L. (1990) *Strani anelli. La società dei moderni*, Torino, La Stampa.
- Gallino L. (1992), *L'incerta alleanza. Modelli di relazione tra scienze umane e scienze sociali*, Torino, Einaudi.
- Gallino L. (2001), *L'impresa responsabile. Un'intervista su Adriano Olivetti*, Milano, Ediz. Comunità (ripubblicato nel 2014 per Einaudi).
- Gallino L. (2001), "Pierre Bourdieu sociologo della discordia", *La Repubblica*, 25-01-2001, documento reperibile al sito <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2002/01/25/pierre-bourdieu-sociologo-della-discordia.html> data di consultazione 11-08-2017.
- Gallino L. (2005), *L'impresa irresponsabile*, Torino, Einaudi.
- Gallino L. (2012), *La lotta di classe dopo la lotta di classe*, intervista a cura di Paola Borgna, Bari, Laterza.
- Gallino L. (2015), *Il denaro, il debito e la doppia crisi spiegati ai nostri nipoti*, Torino, Einaudi.
- Gallino L. (2016), *Come (e perché) uscire dall'euro, ma non dall'Unione Europea*, Bari, Laterza.
- Gilli G. A. (1974), "Introduzione alla edizione italiana" di Parsons T., Bales R. F., *Famiglia socializzazione*, Milano, Mondadori, pp. IX –XXV.
- Hofstadter D. R., Gödel (1984), *Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante*, Milano, Adelphi.
- Luciano A. (2016), "Luciano Gallino scalatore solitario", *Studi Organizzativi*, 2/2016, pp. 157-166
- Mattalucci L. (1994), *Il modello strutturale-funzionale dei sistemi organizzativi, Elea, materiale didattico* (dattiloscritto); pubblicato su *Dialoghi.Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, IV (2), 2013, pp.5-24 Il documento è reperibile al sito [http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi\\_2-2013\\_Numero-speciale\\_Articoli-e-inediti-L.-Mattalucci.pdf](http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_2-2013_Numero-speciale_Articoli-e-inediti-L.-Mattalucci.pdf), data di consultazione 11-08-2017.
- Mattalucci L. (2012), "Tra realtà e mito: note sulla figura di Adriano Olivetti e la cultura aziendale", *Dialoghi.Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, III (2), Il documento è reperibile al sito [http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi\\_Mattalucci\\_2\\_2012.pdf](http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_2_2012.pdf), data di consultazione 11-08-2017.
- Nesi N. (2015), "Un ricordo di Luciano Gallino", *economia & politica, rivista on line di critica della politica economica*, anno 7, n. 10 (2), Il documento è reperibile al sito

<http://www.economiaepolitica.it/lavoro-e-diritti/diritti/universita-e-ricerca/un-ricordo-di-luciano-gallino/>, data di consultazione 11-08-2017.

Salento A., "L'esempio di Luciano Gallino", *economia & politica, rivista on line di critica della politica economica*, anno 7, n. 10 (2), Il documento è reperibile al sito <http://www.economiaepolitica.it/lavoro-e-diritti/diritti/universita-e-ricerca/leempio-di-luciano-gallino/>, data di consultazione 11-08-2017.



## **INTERVISTE**

## COMPLIANCE E INTELLIGENZA ORGANIZZATIVA - INTERVISTA A STEFANO SEDDA

Il tema della *compliance* e di un modo nuovo di guardare alle norme, alle regole, è oggi al centro dell'attenzione: in una variabilità di contesti molto forte, il rispetto delle regole diventa un modo di presentarsi sul mercato (e di apparire affidabili davanti a tutti gli *stakeholder*) e di comunicare il proprio operato in conformità con standard precisi, costruendo un profilo d'impresa etica e credibile.

Non solo: essere "compliant" significa anche imparare a gestire la complessità attraverso l'intelligenza organizzativa.

Abbiamo chiesto a Stefano Sedda, co-autore insieme a Gianfranco Bettoni e Alberto Gandolfi del testo *Compliance & Management. L'intelligenza delle regole per il vantaggio competitivo*, edito da Franco Angeli, di chiarirci il senso del valore che oggi assume la *compliance* anche in termini di sviluppo organizzativo, con particolare attenzione proprio all'intelligenza organizzativa e ai modelli di leadership.

***Stefano, tu e i co-autori nel vostro testo fate riferimento al concetto di intelligenza organizzativa in relazione alla norma come chiave per la gestione della complessità: come le regole, l'attenzione alla compliance, possono recepire (e diventare a loro volta) intelligenza e apprendimento organizzativo?***

La complessità si può gestire attraverso l'aumento della propria intelligenza organizzativa, appunto, ossia una intelligenza collettiva (il cui risultato generale è sempre superiore a quello della somma dei singoli componenti) che si fonda da un lato sull'assorbimento di conoscenze esterne, dall'altro sulla diffusione di conoscenza interna e all'interno di una organizzazione.

Qui per conoscenza si intende una esperienza di valore (anche proveniente dal contesto esterno, appunto) che riesce a diffondersi portando valore aggiunto: se vogliamo si collega al concetto di *knowledge management*.

Come si inserisce il tema delle regole? Il vero *Knowledge Management*, dal mio punto di vista, lo fanno proprio le regole. Non qualsiasi regola, ma le "regole intelligenti", cioè quelle che vengono costruite su una base di esperienza e di riflessione sull'esperienza. Il processo è (in sintesi): vedo come si è sviluppato un evento, lo leggo, lo studio, capisco perché si è sviluppato bene, e se si è sviluppato in senso contrario cerco di capire come migliorare, ne ricavo delle *lessons learned* e vi faccio derivare un sistema di regole.

Prendo un esempio da un campo del quale mi sono occupato, quello del trasporto aereo: l'incidente del DC 10 Air Florida che nel 1982 si schiantò sul fiume Potomac poco dopo il decollo e provocò 78 morti. L'incidente fu determinato da un errore del pilota in una

condizione di tempesta di neve, per cui non erano stati attivati i dispositivi anti-ghiaccio. In particolare, dalle registrazioni delle conversazioni tra Primo Ufficiale (Co-pilota) e il Comandante a un certo punto si evince che il co-pilota fece ripetutamente notare al Comandante che le letture ottenute dagli strumenti non corrispondevano alla realtà (l'aereo non stava utilizzando la potenza necessaria per il decollo) ma il Comandante non lo ascoltò e proseguì: diversamente ci sarebbe stato il tempo necessario per annullare il decollo, cosa che non avvenne. Questo episodio – che fu studiato – determinò importanti cambiamenti nella formazione dei piloti: oggi in qualsiasi compagnia aerea tutti di norma devono fare corsi per imparare ad ascoltare e a comunicare (a farsi ascoltare), all'interno del programma CRM (*Crew Resources Management*), il quale nasce proprio dalla lettura di un evento che ha prodotto una “regola intelligente”.

Questo esempio ci dice come la comprensione in profondità di un evento, e la conseguente trasformazione in regola, può diventare “intelligenza” non solo nei confini organizzativi ma può investire le pratiche di un intero settore.

Naturalmente stiamo qui parlando di intelligenza replicabile – quella non replicabile, che varia considerevolmente in considerazione del contesto, non può essere standardizzata –, cioè quella che si può utilizzare per risolvere un problema che da qualche parte si è già verificato ed è stato criticamente analizzato. La “regola intelligente” è dunque legata all'intelligenza replicabile e all'utilizzo di una esperienza già avvenuta.

### ***Leadership e compliance: come si intende questo nesso? Come il valore della compliance, del “seguire le regole” dentro e fuori l'organizzazione può influenzare i comportamenti manageriali?***

Più che influenzare i comportamenti manageriali intendo che la leadership deve includere la trattazione e gestione delle regole. Il leader ha due compiti: il primo è creare “regole intelligenti”; il secondo gestire quelle che esistono nel miglior modo possibile per l'organizzazione o il sistema che governa.

Di conseguenza su un piano strategico deve scegliere (stante il fatto che alcune sono obbligatorie) le regole che vuole introdurre, e sul piano operativo deve far capire il senso delle stesse regole a chi le deve applicare. Un leader “entra” nello spirito delle regole, le comprende, sceglie se portarle nell'organizzazione o no, e una volta presa questa decisione deve coinvolgere in modo attivo tutte le persone sul modo migliore per renderle applicabili (perché esistono sempre le variabili di contesto): la regole infatti non sono un corpus rigido, ma qualcosa che si sviluppa, si attua nell'organizzazione. Per esempio, la scelta di una forma contrattuale è una scelta strategica, ma poi la parte applicativa è legata alla realtà con cui un leader deve confrontarsi.

### ***Compliance e reputazione: una nuova strada nel (lungo, e talvolta retorico) dibattito sull'etica d'impresa?***

Certo! La *compliance* è la cosa più semplice, il modo più veloce ed efficace di veicolare il profilo etico di un'impresa. Normalmente ci si mette molto tempo a raccontare quanto si è corretti: se però qualcuno ha stabilito regole valide in tutto il mondo (e riprendo l'esempio delle compagnie aeree, per esempio sugli standard di sicurezza) che definiscono uno

standard, significa che il sistema è stato validato e riconosciuto come coerente con un certo sistema di valori.

Si prenda la certificazione SA 8000 (*Social Accountability*) che identifica uno standard internazionale di certificazione volto a certificare alcuni aspetti della gestione aziendale legati alla responsabilità sociale d'impresa. Significa che qualcuno (in questo caso il CEPAA (*Council of Economical Priorities Accreditation Agency*)) ha definito che cosa vuol dire concretamente essere *social accountable* con precisi standard universalmente riconosciuti. Nel momento in cui un'impresa aderisce a tali standard non ha bisogno di ribadire ogni volta il proprio profilo etico: è implicito nell'adesione alla norma. Che significa qualcosa di concreto.

Pensiamo alla catena di fornitura, a come si sta muovendo ad esempio il mondo della moda dopo alcuni scandali relativi proprio ai fornitori scelti. Un'azienda con una *supply-chain* complessa non riesce a controllare ogni nodo della catena: chiede ai soggetti coinvolti di conformarsi a principi terzi e di sottoporsi alle verifiche.

L'adesione alla norma diventa un modo efficace e veloce per proporsi sul mercato secondo certi standard etici: si può dire che è un antidoto alla retorica!

Gianfranco Bettoni, Alberto Gandolfi, Stefano Sedda,  
*Compliance & Management.*  
*L'intelligenza delle regole per il vantaggio competitivo,* Milano, Franco Angeli.



Dalla quarta di copertina

**Il primo volume dedicato alle nuove funzioni del compliance management: perché e come introdurlo nelle organizzazioni.**

Che cosa possono fare le organizzazioni per raggiungere il successo in un contesto complesso come quello attuale? Globalizzazione, reperibilità delle materie prime, evoluzione tecnologica, delocalizzazione, modifiche normative, variabilità di collaboratori e clienti sono alcune delle sfide che devono affrontare, in un quadro socio-economico caratterizzato da migrazioni di massa, mutamento delle alleanze geo-politiche e sfide ambientali.

Per governare un sistema così complesso è necessario possedere un eguale livello di complessità. I sistemi organizzativi devono perciò focalizzarsi sulla capacità di reagire a tale complessità e i manager devono allenarsi a gestirla con flessibilità.

Per questa ragione è indispensabile un nuovo modo di guardare alle norme, alle regole, agli standard, una nuova visione della cosiddetta compliance. Da un lato essere "compliant" significa sottrarsi al rischio di venire annullati dal mercato, che non ama chi non segue le regole, o dalle autorità chiamate a farle rispettare. Consente di comunicare la propria affidabilità e trasparenza agli stakeholder, garantendosi la capacità di sopravvivenza nel tempo, e di attrarre chi cerca una partnership duratura.

Dall'altro essere "compliant" rappresenta la vera soluzione per la gestione della complessità: le regole contengono infatti l'intelligenza e l'esperienza di chi le ha create e sono un linguaggio semplice e universale, come i semafori o le rotonde stradali nella vita quotidiana.

## NOTE SUGLI AUTORI

### **Maristella Bellosta**

Maristella Bellosta ha insegnato a lungo a Milano italiano e latino (prima alle scuole medie, poi al liceo classico e scientifico), ha collaborato come consulente con varie case editrici scolastiche soprattutto del gruppo Rizzoli e per la disciplina "Italiano" (linguistica e letteratura). Ha pubblicato il testo *Le arance blu*, Principato-Clio, 2009: un manuale di grammatica, sintassi, fonologia e ortografia per la scuola secondaria di primo grado. Ha inoltre pubblicato il romanzo sulla scuola *Eutopia*, Mimesis, 2013 (con Gianni Vacchelli) e il breve romanzo storico *Jeannette*, Simple, 2015, oltre ad alcuni racconti inseriti in antologie collettive.

S'interessa sempre di educazione e di scuola, non considerando mai scaduto il tempo della formazione.

### **Lauro Mattalucci**

Ha una esperienza professionale di oltre trenta anni nel campo della formazione e della consulenza organizzativa, maturata in una primaria azienda del settore dove ha ricoperto il ruolo di responsabile della direzione tecnica e scientifica.

Ha coordinato molteplici progetti formativi in aziende industriali e P.A. e nel campo delle politiche di formazione professionale e dell'occupazione. Le sue attuali attività professionali riguardano:

- consulenza e formazione nell'ambito di progetti di ricerca sui contesti economico-sociali, mercato del lavoro;
- sviluppo dei sistemi scolastici e di formazione professionale;
- ricerca e docenza sui temi dello sviluppo organizzativo (strutture, processi e risorse umane), formazione manageriale, sviluppo dei sistemi formativi;
- consulenza per lo sviluppo organizzativo e progetti formativi condotti attraverso *blended learning strategy*.

È autore di numerose pubblicazioni: ha curato i volumi *Il lavoro d'ufficio*, Franco Angeli (1990) e *L'Information Technology nella P.A. Ostacoli organizzativi e culturali* (con A. Vino), Franco Angeli, (1993); è inoltre autore di numerosi saggi con particolare riferimento ai temi del *knowledge management* ed alla formazione come leva per il cambiamento organizzativo.

È Referente Scientifico di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*, per cui ha scritto diversi articoli.

Mail: [lauro.mattalucci@gmail.com](mailto:lauro.mattalucci@gmail.com); [lauro.mattalucci@dialoghi.org](mailto:lauro.mattalucci@dialoghi.org)

## **Danilo Presti**

Ha sviluppato competenze manageriali per analizzare e gestire il cambiamento in organizzazioni in contesti medio-grandi sia nel mondo delle imprese private, che nel mondo della pubblica amministrazione locale e centrale.

Ha sviluppato competenze nell'ambito della consulenza specifica su tematiche di tipo organizzativo, lavorando per 12 anni in Elea, società leader nella campo della formazione.

È esperto di project management, progettazione e coordinamento di interventi formativi inseriti in progetti complessi a supporto di azioni di *change management*.

È docente su tematiche organizzative e di sviluppo/comportamento organizzativo, in particolare su discipline come il *project management*, il *teamworking* e il *team building*, il *business process reengineering*.

Ha maturato esperienze nell'intero ciclo formativo, dall'analisi dei fabbisogni, alla progettazione del piano didattico e dei contenuti dell'intervento formativo, all'erogazione dei contenuti e al controllo dell'erogazione stessa, sino alla valutazione del ritorno dell'investimento fatto per i singoli e per l'organizzazione committente.

Laureato in Sociologia con indirizzo Comunicazione e Mass media alla Federico II di Napoli, ha frequentato un secondo corso di laurea in Scienze dell'Organizzazione all'Università Bicocca di Milano per meglio approfondire le tematiche su cui lavora quotidianamente.

Attualmente lavora come Business Development Manager & Training Manager per Promethean dove gestisce alcuni progetti sperimentali legati ai processi di apprendimento e le tecnologie in ambito Education.

## **Elena Sarati**

Laureata prima in Lettere Classiche e poi in Scienze Etno-Antropologiche (con una tesi in antropologia delle organizzazioni), dopo un'esperienza nell'insegnamento secondario superiore si è occupata di consulenza e formazione degli Adulti.

Fondatore (2009) e Amministratore di Trilix Srl, ha precedentemente lavorato presso primarie società di consulenza e ha un'esperienza pluriennale nello sviluppo di progetti di formazione e consulenza per imprese e Pubbliche Amministrazioni.

Si occupa in particolare di sviluppo organizzativo, gestione del cambiamento, formazione per i ruoli chiave e dinamiche culturali nelle organizzazioni. Su tali temi ha effettuato docenze presso l'Università Cattolica di Milano, l'Università degli Studi di Firenze, e nel Master avanzato Human Resources del Sole 24Ore. Recentemente ha pubblicato diversi articoli sull'utilizzo della formazione nella costruzione di Comunità di Pratiche e nei processi di knowledge management, sulla Cultura della formazione, sulla valutazione della performance nella PA e in Sanità e sulla gestione dei processi di cambiamento organizzativo.

È Direttore Responsabile di *Dialoghi, Rivista di Studi sulla Formazione e sullo Sviluppo Organizzativo*, per cui ha scritto diversi contributi.

Mail: [elena.sarati@trilix.biz](mailto:elena.sarati@trilix.biz); [elena.sarati@dialoghi.org](mailto:elena.sarati@dialoghi.org)

## Stefano Sedda

Laurea in Ingegneria Civile Trasporti, diploma in Counselling e coach. La sua esperienza è stata dal 1991 al 2011 in aziende di medio livello multinazionali come Responsabile dell'organizzazione prima e Direttore del Personale dopo. Dal 2011 ha cambiato prospettiva professionale diventando libero professionista e imprenditore. Si occupa di organizzazione e gestione delle persone da più di 20 anni, con esperienza significativa in processi di costruzione organizzativa, pianificazione organizzativa, *performance management*, *turn over* e ristrutturazione, sempre condotti in parallelo a progetti di sviluppo innovativo. La sua azione, da manager prima a consulente adesso, è focalizzata sulla ricerca dei fattori "collanti" attorno ai costruire l'organizzazione di successo, fattori che si trovano nell'armonizzare la dimensione individuali di ogni persona, le dinamiche relazionali e i processi produttivi peculiari di ogni organizzazione. Attualmente svolge attività di *coaching*, team e *one-to-one*, consulenza su progetti di sviluppo e ristrutturazione organizzativa, formazione e seminari e sta portando avanti l'idea innovativa del *change management* attraverso una visione diversa della *compliance*. È coautore del libro pubblicato da Franco Angeli "Compliance and Management".

*Dialoghi*

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