



Dialoghi

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

Augusto VINO

**RIFLESSIVITÀ, FORMAZIONE
E CONDIZIONI DI CONTESTO**

Numero 1

Anno 1. Settembre 2010

RIFLESSIVITÀ, FORMAZIONE E CONDIZIONI DI CONTESTO

di Augusto Vino

1. Premessa

In queste brevi note, prendo spunto dal contributo di Mattalucci in questo primo numero della Rivista per proporre in maniera non sistematica alcune considerazioni sulle condizioni, diciamo così, “esterne” che, a mio parere, rendono praticabile il paradigma dell’ *experiential learning*, nella versione forte – l’unica in effetti che può meritare questa etichetta – che ne propone Mattalucci, incentrata sulla attivazione di adeguati spazi di riflessività.

Forte è anche la tentazione di formulare giudizi sulla esistenza o meno – e sulla consistenza – di tali condizioni nella fase storica che stiamo vivendo; ma a questo fine non ho sufficiente materiale empirico che possa suffragare valutazioni di merito, e mi limiterò quindi a formulare qualche generale ipotesi.

Lo scritto, come spero sia chiaro, non ha altra pretesa se non quella di contribuire ad una discussione, assumendo quindi per intero la parzialità di un punto di vista.

2. Riflessività e apprendimento

Il paradigma della riflessività è divenuto termine di confronto, elemento distintivo e capace di operare una netta demarcazione del campo di studio, non solo nelle scienze della formazione, ma anche nella teoria organizzativa, nella scienza politica e in un numerosi altri campi: in linea generale si è proposto all’interno del vasto e frastagliato mondo delle scienze sociali, provocando in numerose discipline una “svolta riflessiva”¹.

Non è ovviamente il caso di ricostruire i termini di questo dibattito, salvo che per richiamare quello che è l’assunto base che dà conto della importanza della riflessività nelle dinamiche sociali. E che penso si possa esprimere in questi termini: la realtà sociale è filtrata dagli schemi cognitivi-culturali degli attori sociali, i quali, nell’agire all’interno di una realtà decodificata sulla base delle proprie categorie, tendono inevitabilmente a ricostruirla in maniera tale che confermi quelle medesime categorie interpretative.

È a partire da questo assunto che la dimensione narrativa e argomentativa della interazione sociale assume grande rilevanza, e che i processi di cambiamento sociale divengono processi di apprendimento tout court. È la categoria di apprendimento che si afferma come centrale in diverse discipline - basti pensare ad esempio a come i processi di sviluppo economico e di sviluppo locale siano letti con la chiave dell’apprendimento -, e poiché l’apprendimento è in primo luogo

¹ “The reflective turn” è il titolo di un volume curato da Schon (1991), ma di svolta riflessiva o narrativa si parla anche ad esempio nell’ambito degli studi sulle politiche pubbliche; si veda Fischer, Forester (1993).

apprendimento riferito ai propri schemi cognitivo-culturali, la categoria dell'apprendimento giunge ad incorporare, in un certo senso, quella della riflessività.

Questo stesso dibattito è ovviamente centrale nelle discipline della formazione, dove il tema della riflessività si lega a sua volta molto strettamente a quello dell'azione: cosa può infatti innestare la riflessione se non l'azione, il tentativo di intervenire sulla realtà – fisica o sociale – ed i “materiali” che questo tentativo produce, nei termini di reazione della realtà al nostro intervento, e la necessità di sistematizzare tali materiali, ricostruendo un ordine che passa attraverso la messa in discussione delle categorie con cui abbiamo avviato la nostra azione?

L'elaborazione si è nutrita sia di aspetti teorici, sia anche di elementi pratici molto concreti: la difficoltà ad uscire dalle strettoie e dalla insoddisfazione della formazione apparente² ha prodotto esperienze e riflessioni consolidate nel paradigma dell'*experiential learning*.

Come giustamente sottolinea Mattalucci nel suo contributo su questa stessa Rivista, non ha senso parlare di *experiential learning* – o per meglio dire, avrebbe un senso eminentemente retorico – se non si costruiscono le condizioni, all'interno del percorso formativo, per lo sviluppo di pratiche riflessive, che consentano agli attori protagonisti del momento formativo, di costruire un «ponte tra il piano empirico dell'azione e quello della concettualizzazione» (pag. 12). E in assenza di questo ponte non si dà apprendimento, né singolo, né tantomeno collettivo.

Poiché mi sento di aderire in pieno a questa impostazione dei processi formativi, vorrei però interrogarmi su quali siano le condizioni “esterne” al processo formativo che rendono praticabile il paradigma della riflessività.

Ritengo che, sul piano del metodo, molte questioni siano ancora aperte – il rapporto tra apprendimenti individuali ed apprendimento collettivo/organizzativo rimane una di queste; così come il ruolo del formatore, soggetto mai neutrale ma sempre portatore di una sua visione; o le modalità con cui la riflessione collettiva possa fare i conti, senza rimanerne imbrigliata, con i processi di influenza sociale e di esercizio della leadership – ma, sostanzialmente, esiste oggi una ampia disponibilità di esperienze e riflessioni, tali da consentire di avviare processi formativi ispirati al paradigma della riflessività. Molti sono gli errori che si possono compiere, e tanti i rischi di sottovalutazione della rilevanza delle dimensione riflessiva, dialogica, anche negoziale del processo formativo; ma in sostanza il formatore che voglia mettersi su questa strada non è disarmato sul fronte delle indicazioni metodologiche.

La vulnerabilità del paradigma non è, mi pare, nella sua solidità teorica o nella disponibilità di dispositivi attuativi, ma viceversa nelle condizioni al contorno che possono rendere praticabile o meno il paradigma e consentire di affermarne una versione sostanziale e non meramente retorica.

2. Su alcune condizioni al contorno

Può essere utile, per indagare le condizioni sociali di adozione di una paradigma della riflessività, concentrarsi sulla sequenza riflessione-apprendimento-cambiamento.

È questa sequenza infatti che deve essere mantenuta nella sua interezza, e che giustifica peraltro l'adozione del paradigma, come più capace di altri di mantenere aperto un orizzonte di cambiamento organizzativo.

a) La riflessione

² Mattalucci, Sarati (2006, pp. 205-228).

Chi riflette e perché? In quali condizioni gli individui possono essere portati a riflettere sulla propria esperienza lavorativa, quand'anche in situazioni quasi-artificiali come quelle formative?

Riflettere richiede, in questo contesto di discorso, da un lato un mettersi in discussione, dall'altro un mettere a disposizione di altri le proprie competenze, sensibilità, percezioni. È, in un certo senso, anche un atto di generosità.

È qui in discussione, mi pare, il rapporto tra individuo ed organizzazione. La disponibilità dei membri di un organizzazione di farsi carico di un punto di vista più generale – quello organizzativo, o, se si vuole, inter-personale – e la simmetrica capacità delle organizzazioni di stimolare questo decentramento del punto di vista dei singoli attori.

È una condizione che non si può dare per scontata, e la cui debolezza o assenza potremmo definire come una situazione di “anomia organizzativa”.

Assumendo a riferimento il noto modello di Hirschmann (1982), i processi riflessivi di cui stiamo parlando mi pare possano rientrare a pieno titolo nella categoria della *voce*, intesa come l'insieme delle modalità attraverso cui gli individui partecipano alla vita associativa e pubblica, prendendo la parola, esprimendo il proprio consenso o dissenso, articolando in forma discorsiva le proprie opinioni.

All'opposto della *voce*, gli individui possono esercitare l'opzione della *uscita*, cioè della defezione, dell'abbandono: della scelta di altri prodotti e fornitori se siamo nel mercato, ma anche, per estensione, se ci riferiamo alla vita organizzativa, del ritirarsi, del rinchiudersi nel proprio *particolare*. Si tratta di due modalità alternative di rapportarsi alla dimensione collettiva della vita sociale, e gli individui sono sempre abbastanza liberi di scegliere l'una o l'altra.

Entrambe hanno la medesima funzione – comunicare che qualcosa non funziona – ma il meccanismo è profondamente diverso. Esse comportano anche dei costi differenti per gli individui, ed Hirschmann introduce la categoria della *lealtà* per completare il modello, consentendo di tener conto in qualche misura dei costi connessi alle due opzioni: la lealtà infatti – intesa come adesione, come senso di appartenenza ad una collettività – alza per il singolo i costi della opzione-uscita, rendendo più facilmente praticabile, e quindi maggiormente ricorrente, l'utilizzo della opzione-voce.

Le pratiche riflessive – se e in quanto modalità di esercizio della opzione-voce – sono tanto più facili da attivare e tanto più proficue, quanto più possono fondarsi su di un clima di lealtà, di adesione degli individui ai valori e alle regole fondamentali di azione di una organizzazione.

La letteratura di matrice sociologica e di psicologia sociale sui fenomeni organizzativi ha da sempre focalizzato la sua attenzione sul tema della costruzione di lealtà – senso di appartenenza, condivisione, adesione ad un sistema di valori organizzativi – da parte dei membri di una organizzazione. Senza entrare nel merito di questa infinita serie di contributi, si può però segnalare una circostanza storica: mi pare che vi sia un nesso molto stretto tra la elaborazione delle teorie e pratiche manageriali che dalla scuola delle Human Relations hanno condotto alle elaborazioni sullo Sviluppo Organizzativo e successivamente sull'Apprendimento Organizzativo, e quindi infine al paradigma dell' *experiential learning* – tra le quali mi pare vi siano molti tratti di continuità, talvolta anche nelle biografie dei principali esponenti di questi orientamenti – da un lato, ed una condizione dei rapporti di lavoro tali per cui era la norma l'appartenenza se non a vita, quantomeno per lunghi periodi della propria esperienza lavorativa, alla medesima organizzazione.

Mi chiedo cioè se la prospettiva di permanenza per un lungo periodo lavorativo nel medesimo contesto organizzativo – sul quale investire perché la crescita professionale è crescita dentro a quel contesto – non sia prerequisito per lo sviluppo di una condizione di lealtà tra individui ed organizzazione.

Ovviamente è questa anche condizione per un investimento delle organizzazioni sugli individui – l'attenzione alla motivazione, al disegno di percorsi di sviluppo professionale, al disegno di percorsi di sviluppo delle competenze e via dicendo – che necessita di un consistente orizzonte temporale nel quale si possa realizzare un “ritorno dell'investimento”.

Da questo punto di vista, le organizzazioni hanno perso la loro solidità: la loro permanenza nel tempo è divenuta più un dato per così dire istituzionale - di permanenza della forma della società - che non un dato legato alle biografie individuali, alla continuità nei singoli componenti. Le organizzazioni - per richiamare una immagine (Bauman, 2002) senz'altro abusata - sono sempre più *liquide*, quanto non proprio virtuali.

Mi pare che questo renda maggiormente difficoltoso, se non improbabile, rispetto ad altri momenti storici, la pratica di un paradigma della riflessività.

b) L'apprendimento

Come e a quali condizioni la riflessione collettiva si trasforma in apprendimento organizzativo? Che la vita professionale degli individui sia una traiettoria di esperienza-riflessione-apprendimento non mi pare si possa mettere in discussione; il punto è in che misura la riflessione può essere riflessione collettiva, e l'apprendimento, apprendimento organizzativo.

Solo un elemento mi sembra utile richiamare. L'apprendimento come esito di processi riflessivi, richiede che si possano riconoscere e tematizzare gli *errori*. Per dire meglio, richiede che situazioni date per scontate, comportamenti abitudinari, routine operative vengano problematizzate, perdano la loro aurea di naturalità, possano essere discusse e possano essere riconosciute come sbagliate in certe particolari condizioni.

Ma perché questo sia possibile occorre che si possa distinguere, separare nettamente l'errore da chi lo ha commesso, che si possa riconoscere una responsabilità per così dire collettiva nella impostazione di un problema, e non l'errore dell'individuo.

È evidente che un clima organizzativo fortemente competitivo, sistemi incentivanti orientati a premiare le performances individuali, rendono più probabile la ricerca del colpevole, della responsabilità individuale, che non la scoperta di logiche organizzative e quindi di responsabilità collettive dietro qualcosa che da un certo momento in poi - in virtù di processi riflessivi - può essere definito come "errore".

Se la scoperta che qualcosa può essere un errore significa immediatamente avviare la ricerca del responsabile dell'errore, allora è ben difficile che processi riflessivi - quand'anche avviati e praticati con la dovuta ampiezza - riescano a "forare" la cortina delle teorie dichiarate per problematizzare le teorie-in-uso e avviare percorsi di apprendimento.

c) Il cambiamento

Infine, il cambiamento organizzativo, la questione più ardua. Il punto è qui la legittimità riconosciuta alle proposte di cambiamento, da qualsiasi parte esse provengano.

Chi è legittimato in una organizzazione a proporre o praticare dei cambiamenti? Il cambiamento organizzativo non è per definizione una attività top-down? Chi è legittimato a decidere in quali ambiti sia necessario cambiare e quale profondità, estensione e direzione debba avere il cambiamento?

Se gli attori organizzativi percepiscono che la sequenza riflessione-apprendimento-cambiamento si arresterà all'ultimo stadio, allora ben difficilmente la stessa sequenza potrà essere avviata con la necessaria convinzione.

Il punto è qui, in breve, non tanto il livello di decentramento/accentramento delle responsabilità decisionali, quanto più in generale la *qualità politica* di una organizzazione, la legittimità riconosciuta al suo interno per una pluralità di punti di vista.

In questo senso, la sede formativa dovrebbe effettivamente caratterizzarsi per una sorta di "extra-territorialità", di luogo in cui sono sospese le regole e le relazioni della normale vita organizzativa,

per rendere possibile che l'opinione di tutti sia accolta, al momento della sua espressione, come potenzialmente valida, al pari di tutte le altre.

È il modello della deliberazione³ – cioè della analisi degli argomenti portati a sostegno delle diverse tesi - quello che dovrebbe guidare la formulazione di giudizi collettivi, e non quello della negoziazione. Ma questo richiede il prevalere di una cultura organizzativa orientata all' *agire comunicativo* piuttosto che all' *agire strategico* (Habermas, 1986), condizione mi sembra quanto mai rara nei contesti organizzativi.

3. Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Elster J. (1998), *Deliberative Democracy*, Cambridge University Press.
- Fischer F., Forester J. (1993), *The Argumentative turn in policy analysis and planning*, Duke University Press.
- Habermas J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino.
- Hirschman A. (1982), *Lealtà, defezione, protesta: rimedi alla crisi delle imprese, dei partiti e dello stato*, Milano, Bompiani.
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 205-228.
- Pellizzoni L., a cura di (2005), *La deliberazione pubblica*, Roma, Meltemi.
- Schon D. (1991), *The Reflective turn: case studies in and on educational practice*, New York, Teachers College Press.

³ Elster (1998); Pellizzoni, a cura di (2005).