

## **La Formazione-Intervento®**

*un modo per progettare ed apprendere*

**di**

**Renato Di Gregorio**



Anno 2016

# INDICE

**PREFAZIONE**

**PREMESSA.**

**CAP. I - LA CONCEZIONE DI FONDO**

**CAP II - I LIVELLI D'INTERVENTO**

**2.1. La persona e il ruolo**

**2.2. L'organizzazione**

**2.3. Il territorio**

**CAP. III - LE PARTI DELLA METODOLOGIA**

**3.1. La formulazione strategica**

**3.2. La condivisione strategica**

**3.3. La progettazione partecipata**

3.3.1. Lo scenario

3.3.2. L'obiettivo

3.3.3. L'analisi

3.3.4. Il benchmarking

3.3.5. La preprogettazione

3.3.6. La progettazione

3.3.7. La presentazione

3.3.8. La negoziazione

3.3.9. L'apprendimento

**3.4. La comunicazione integrata**

**3.5. L'apprendimento**

**CAP. IV - GLI SPECIALISTI DELLA FORMAZIONE-INTERVENTO**

**CONCLUSIONI**

**BIBLIOGRAFIA**

**WEBGRAFIA**

## Prefazione

Mai come nei nostri tempi moderni le potenzialità tecniche di partecipazione sono state così ampie e diffuse: questo grazie ad internet ed ai social network. Certo, perché la partecipazione si svolga davvero in maniera proficua l'abbondanza di risorse tecniche non basta ma risultano necessari anche nuovi modelli di competenze e di partecipazione sociale. A quest'ultimo riguardo, come già consapevolmente avvertiva Giorgio Gaber in una sua ballata degli anni Settanta "partecipare non è stare sopra un albero" e non è neanche "uno spazio libero". Partecipare significa invece essere immerso in maniera attiva, propositiva e costruttiva entro un contesto sufficientemente definito. Ciò per riuscire ad attivare un processo sociale complesso, articolato e finalizzato all'ottenimento di risultati consistenti e concreti. Tale processo deve poggiare su alcuni fattori chiave: una visione e dei valori comuni di riferimento, una definizione di un quadro condiviso di obiettivi e di vincoli, una comunicazione ampia ed un forte senso di appartenenza organizzativa che metta le persone nella condizione di superare le inevitabili difficoltà di percorso. In campo organizzativo l'idea di coniugare le potenzialità delle tecniche con la partecipazione sociale si sviluppa, in un primo momento, presso il Tavistock Institute of Human Relations: qui a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso si sono svolti studi pionieristici e seminali che hanno posto in luce l'importanza dell'idea di organizzazione come sistema aperto e il valore interpretativo ed operativo del concetto di sistema socio-tecnico. Si tratta di un approccio che sottolinea la rilevanza dell'interdipendenza fra innovazione tecnica ed innovazione sociale per aprire la strada all'ottimizzazione congiunta dello sviluppo tecnico e della partecipazione delle persone allo scopo di conseguire risultati fattivi e produttivi entro i contesti più svariati. Ne consegue che l'innovazione tecnica comporta il fabbisogno di nuovi equilibri sociali ed organizzativi. È entro questo filone che si colloca il modello della formazione-intervento proposto nel libro: questa è una metodologia che implica, entro un contesto di spazio, tempo e regole sufficientemente definite, un ruolo attivo degli attori che si manifesta in un'alternanza ricorsiva fra pensiero ed azione, tra riflessione e fare.

Il libro di Renato Di Gregorio "La metodologia della Formazione –Intervento" si propone di comporre in dettaglio un metodo chiaro, coerente ed articolato in fasi che ponga al centro l'idea di partecipazione delle persone. Ciò considerando il sapere come qualcosa che non può essere appreso in modo passivo dai soggetti, ma che invece deve essere co-costruito attivamente attraverso una conversazione dinamica fra gli attori entro un contesto di riferimento dato. Secondo l'Autore «la formazione-intervento è un processo di apprendimento che porta un gruppo di persone a condividere presupposti, contenuti modalità e soluzioni di cambiamento e movimento in un'organizzazione. Il cambiamento è finalizzato a un miglioramento e il movimento è condizione del suo perpetuarsi e del suo sviluppo. Con la formazione-intervento prende cioè il via un processo con cui un gruppo sempre più largo, mettendo in gioco le proprie competenze, valori e anche pregiudizi e affrontando assieme un problema complesso finisce per condividere le modalità utilizzate per giungere a soluzioni progettuali oltre che le soluzioni stesse.». Il libro non è soltanto un manuale didattico-operativo ben fatto ed estremamente utile, è anche e soprattutto una sorta di autobiografia di una vita professionale molto ricca in cui l'autore ha lavorato in grandi aziende di svariati settori, pubbliche amministrazioni ed imprese sociali. Come in tutti i lavori autobiografici, risulta chiaro l'intento di fare ordine entro l'ampio ventaglio di esperienze professionali disponibili per ricavarne lezioni che possano essere

utilizzate profittevolmente anche da altri nei più diversi ambiti professionali. A questo proposito risulta interessante sottolineare come la nuova frontiera dei progetti affrontati oggi ed in prospettiva da Renato Di Gregorio riguarda anche “i legami organizzativi deboli” ed i processi di fertilizzazione incrociata fra organizzazioni. Ciò in particolare riguardo alle relazioni inter-organizzative fra enti della Pubblica Amministrazione che operano in contesti territoriali differenti. In altre parole, la metodologia della ricerca – intervento proposta si presta ad essere applicata non solo entro i confini di un’unica organizzazione, ma anche per lo sviluppo di esperienze di formazione e di apprendimento sociale ed organizzativo attinenti alle relazioni collaborative fra organizzazioni. In definitiva, la metodologia di formazione intervento consente di far sì che gli attori interessati possano “imparare ad imparare” in maniera cooperativa il metodo per poi adattarlo pragmaticamente per l’applicazione ai contesti organizzativi e meta-organizzativi più svariati.

**Raoul C. D. Nacamulli**

## Premessa

Questo è un ulteriore tentativo di sintetizzare, in un volume agile da leggere, la metodologia della formazione-intervento. Il compito non è stato semplice poiché essa è ancora viva e suscettibile di ulteriori cambiamenti e, nel descriverla, sono continuamente nel dilemma tra l'essere sintetico, così da far comprendere meglio la sua struttura e le sue finalità, e l'essere didascalico, tanto da illustrare anche i dettagli di una pratica che si compone di molti processi applicativi. Devo confessare, peraltro, che mi sento come un "ricercatore in campo", ovvero una persona che in ogni ruolo ricoperto finora ha sempre cercato di fare quello che il ruolo prescriveva ma che, al contempo, ha sempre guardato con curiosità scientifica l'esercizio del ruolo e il contesto di ruolo per comprenderne la relazione, gli impatti, i cambiamenti che l'azione induce. In sintesi, si potrebbe dire che l'azione di ruolo è lo strumento agito per fare ricerca e la ricerca è la modalità con cui fare delle scoperte che ho il piacere di condividere e divulgare. In questo senso quello che scrivo sarà il frutto della ricerca finora maturata e non "una prescrizione" da adottare tout court.

Nel 1967 ero un ragazzo che, con un cronometro in mano, studiava il lavoro di un gruppo di operai che rifaceva il refrattario che rivestiva le immense spine che servivano a turare i fori di colata delle siviere dell'acciaieria di Piombino. Era un modo per migliorare l'efficienza dell'organizzazione del lavoro, ma senza partecipazione. Questa modalità mi faceva sentire molto in difficoltà, mi sembrava di spiare il loro lavoro e di farlo anche quando si fermavano per mangiare. Da tale esperienza ho imparato però una cosa: il processo produttivo lo conosce chi lo gestisce ed esso non è sempre scritto o descritto; lo si può migliorare ma bisogna lavorarci a lungo e con le persone che lo conoscono. Dal 1968 al 1972, a Bagnoli, lo facevo direttamente assieme ai miei operai. Ero sempre molto giovane, ma accanto ai cilindri di laminazione, in alcune notti, distrutti dalla fatica, pensavo che i segreti di quella maledetta laminazione li sapevamo solo noi che ci piegavamo sulle guide per capire come far scorrere l'acciaio attraverso. Nel 1972 ebbi, poi, l'opportunità di sperimentare un nuovo modo di migliorare l'organizzazione del lavoro attraverso l'uso di una metodologia che, a quell'epoca, si chiamava "ricerca-intervento". I lavoratori, assieme ai capi, ai ricercatori interni all'azienda, ad alcuni docenti universitari e ai rappresentanti sindacali descrivevano il processo produttivo, studiando come migliorarlo e assegnarlo. Il confronto con altri studiosi europei, che l'IFAP chiamava nella sua sede romana a Piazza Esedra, era illuminante e costituiva un forte incentivo per sperimentare forme partecipative evolute per migliorare le condizioni di lavoro e non solo l'efficienza. Ciò che ho appreso in quell'epoca è che i sistemi organizzativi sono complessi e per migliorarli servono conoscenze, competenze e punti di vista diversi; che è opportuno, anche se difficile, integrare dopo aver condiviso una finalità di lavoro comune. Ora l'acciaieria non c'è più, vi è solo lo scheletro esterno a memoria di una importante storia industriale nel Sud Italia, ma i ricordi sono vividi e ricchi di elementi ancora da utilizzare.

La modalità per far fronte al cambiamento delle organizzazioni è andata evolvendo negli anni sia perché sono cambiate le aree di applicazione, sia perché è progressivamente maturata la mia esperienza, anche grazie a coloro con cui ho avuto il piacere di lavorare, riflettere e crescere. Dal 1972 al 1996, in tutti i processi che ho presieduto, ricoprendo un ruolo a metà tra il dirigente d'azienda e il consulente interno di organizzazione, c'è stata però una costante: la partecipazione delle persone coinvolte dal cambiamento nella progettazione delle soluzioni che riguardavano il loro lavoro. Ho sempre avuto, infatti, la convinzione che i cambiamenti potessero risultare efficaci se si fosse sviluppato un certo apprendimento nelle persone coinvolte e che la progettazione partecipata delle soluzioni potesse essere un efficace strumento per

apprendere e cambiare nel mentre si cercava la soluzione. Mi risuonava sempre nella testa la frase: *“il cammino si fa camminando”*.

Un cammino importante l'ho fatto assieme a importanti organizzatori che sperimentavano, come me, l'efficacia di processi di cambiamento nelle grandi aziende pubbliche e private italiane. L'Officina di Organizzazione dell'ISTUD, guidata da Bruno Maggi, è stata un'importante occasione di confronto. Qui, con Giancarlo Ambrosini, Daniele Boldizzoni, Raoul Nacamulli, Pasquale Gagliardi e tanti altri, abbiamo condiviso pratiche, successi, ansie e delusioni facendoci coraggio l'un l'altro. Sarò sempre fiero che il primo caso studiato sia stato proprio quello della ricerca-intervento in Aeritalia, presentato assieme al mio capo di allora, Giancarlo Ambrosini.

Frattanto, in Enichem, azienda chimica dell'ENI, da “organizzatore” ero passato a fare il “formatore” ed il “comunicatore” e ciò aveva suggerito ulteriori integrazioni. Una cosa cominciava ad essere evidente: si poteva fare formazione su un tema o per assumere le conoscenze per esercitare un ruolo se le persone effettuavano un progetto inerente quel tema o quel ruolo. I laureati che ebbi l'opportunità di assumere erano stati formati con quella metodologia: per diventare dei buoni organizzatori avevano condotto dei progetti nelle diverse realtà aziendali, alcuni presso le società operative ed altri presso gli stabilimenti produttivi. A questo progetto ho lavorato accanto a persone importanti come: Silvano Del Lungo, Silvana Dini, Beppe Carelli, Donata Francescato, aiutandomi a capire come si lavora sul potenziale delle persone mentre si fa formazione e si lavora per cambiare le organizzazioni.

La metodologia l'ho dunque chiamata “formazione-intervento” sia per sottolineare l'importanza della “formazione” in luogo di “ricerca”, nei processi da perseguire, e sia per lo scambio di vedute che all'epoca avevo con persone che, per strade diverse, stavano maturando convinzioni simili: i formatori, gli ergonomi, i sociologi di comunità. La prima edizione del libro che porta il titolo di “formazione-intervento nelle organizzazioni” è infatti del 1994.

Per capire se si potessero mutare le organizzazioni e formare dei giovani senza avere il potere di un ruolo dirigenziale ho iniziato ad attivare programmi paralleli che mi venivano offerti. Un importante master, fatto per la Provincia di Bolzano, assieme a Bruno Burigana, che coinvolse giovani provenienti da diverse parti d'Italia, dimostrò ulteriormente l'efficacia della scelta. Lo stesso schema fu attivato per la cooperativa “Insieme si può” di Treviso, assieme a Mauro Frongia, funzionando anche qui egregiamente. Qui i giovani lavorarono per sottogruppi per migliorare l'organizzazione di cinque realtà territoriali e, nel frattempo, appresero più concretamente come svolgere il ruolo di Project manager. Una di queste realtà era costituita proprio dalla Provincia di Treviso, allora presieduta da Zaia, e da ciò scaturì un ulteriore intervento che coinvolse l'intero ente provinciale.

Queste esperienze, insieme a quelle maturate con l'amico Roberto Marziantonio a Genova (Azienda di trasporto pubblico e la Provincia) e a Venezia (Azienda dell'acqua) mi spinsero a scrivere il libro: “progetti di cambiamento”. Era l'anno 1998.

In quegli anni ci sono poi stati due grandi cambiamenti che hanno pesantemente inciso sull'evoluzione della metodologia. Il primo è dovuto al fatto che, uscendo dal mondo delle grandi aziende di produzione (acciaieria, aeronautica, chimica) ho cominciato a sperimentare la sua applicazione nella Pubblica Amministrazione (Comuni, Province, Regioni) scoprendo poi che la si poteva utilizzare per il cambiamento di interi territori. Tale scoperta ha avuto i suoi primi confronti nel convegno organizzato al CNEL, nel 2000, anche se i presupposti erano diventati chiari già dalle esperienze maturate dal 1994 in poi.

L'attivazione dei cambiamenti nel mondo della Pubblica Amministrazione ha incentivato, inoltre, l'erogazione di finanziamenti pubblici per la relativa formazione. Per evitare che un grande patrimonio italiano andasse svilito dalle tentazioni di facili e superficiali applicazioni, stimolate da finanziamenti alla formazione professionale, ho sentito il dovere di registrarne il nome e di assicurare la qualità del suo uso fondando l'Istituto di Ricerca della Formazione-Intervento il 30 marzo del 1999.

Il secondo cambiamento è da attribuire all'esperienza maturata nell'ambito dell'insegnamento in organizzazione all'Università di Cassino presso la Facoltà di Scienze della Formazione. Qui lo stimolo a considerare la metodologia non solo come un'efficace metodologia di cambiamento organizzativo, ma anche come metodologia di apprendimento tout court, è stato forte e ha prodotto certamente i suoi effetti. Ho infatti verificato che, un modo efficace per far apprendere agli studenti le teorie dell'organizzazione di Mintzberg e Thompson e mostrare loro le esperienze di organizzazione del lavoro maturate nelle imprese italiane, bisognava spingerli ad elaborare un progetto concreto ed attinente alle organizzazioni del territorio dove vivevano: la Fiat e l'indotto circostante lo consentivano adeguatamente.

Ciò ha consentito, inoltre, di richiamare le teorie di Schein e Gagliardi in quanto gli studenti si dovevano misurare concretamente anche con la gestione dei processi e con la cultura del contesto di azione.

Con l'andar del tempo mi accorsi che l'efficacia dell'apprendimento cresceva se le lezioni teoriche viaggiavano parallelamente allo sviluppo del progetto organizzativo in campo: la progettazione facilitava l'apprendimento e la soluzione di miglioramento da trovare per l'organizzazione prescelta passava in secondo piano rispetto all'apprendimento della materia d'insegnamento. In tal senso, gli amici studiosi di apprendimento organizzativo che scrivevano "sull'Organizzazione che apprende" sono stati preziosi.

Mi sono dunque chiesto: *"se questo metodo vale per apprendere l'Organizzazione, esso può valere per apprendere anche altre materie!"* e pertanto *"non siamo forse di fronte ad un metodo di apprendimento?"*. Da quel momento, sia per aiutare i miei studenti di Cassino che per facilitare l'uso che se ne andava facendo da più e altre parti, ho cominciato a produrre diverse edizioni del libro che descrivessero tale metodologia e che illustra i processi e gli strumenti da adottare.

Ho anche provato a rappresentare le caratteristiche delle persone che la potessero usare sapientemente, ma questa parte va certamente approfondita e merita una trattazione specifica. In questo libro sfioreremo appena l'argomento. E' certamente vero che il *"cammino si fa camminando"*, ma il raggiungimento della meta dipende dalle gambe, dalla testa e dal cuore del camminatore, dalla sua tempra, dai compagni di viaggio, dalle reazioni delle persone che vivono nel contesto che si attraversa e dalle variabili naturali che si manifestano lungo il cammino.

La conclusione è che la metodologia può essere applicata sia per cambiare un'organizzazione o l'insieme delle organizzazioni di uno stesso territorio, che per aiutare le persone ad esercitare un nuovo ruolo nel cambiare le organizzazioni e migliorare i territori. Essa è, inoltre, utile per far apprendere ad una o più persone una nuova conoscenza.

A tal riguardo, una prova schiacciante è stata l'esperienza con i bambini delle scuole elementari che, certamente, non devono cambiare l'organizzazione scolastica, ma apprendere solo nuove conoscenze, adeguati comportamenti e competenze soprattutto "trasversali". La metodologia, anche in tal caso, si è dimostrata utile per l'apprendimento non solo dei piccoli ma anche dei loro insegnanti.

Guardando però le persone apprendere, registrando le diverse difficoltà con cui ciascuna di esse destruttura il sistema di apprendimento che normalmente usa e, grazie alla metodologia, ne struttura uno diverso, basato sulla ricerca anziché sulla memorizzazione, sono giunto alla conclusione che la formazione-

intervento consente non solo di apprendere più efficacemente, ma anche di strutturare il modo più efficace il sistema stesso di apprendimento.

Seppur dopo tutte le esperienze il risultato ottenuto era soddisfacente e di questo ero compiaciuto, volevo ulteriori certezze.

Grazie all'aiuto di tanti coraggiosi collaboratori ho, dunque, attivato processi di formazione per persone di età diverse (dai bambini agli anziani); di scolarità diverse (dalle elementari al master); di ruoli diversi (studenti universitari, imprenditori, docenti di scuole di ogni grado, amministratori di enti locali, funzionari e impiegati, ecc.). A tutti loro ho chiesto di osservare come aveva funzionato il loro processo di apprendimento e come era cambiato a seguito dell'uso della metodologia. Il risultato delle consultazioni è stato confortante.

Gli unici insuccessi hanno riguardato processi formativi dove c'era un'ambiguità di fondo, che non sono riuscito a chiarire, legata principalmente alle aspettative dei formandi di avere una specie di lasciapassare per un lavoro sicuro a valle della formazione. Ciò si è verificato, infatti, solo con i giovani che hanno seguito programmi di formazione-intervento in attesa di occupazione. Su questo aspetto continuerò comunque a fare ancora ricerca, sperando in un aiuto anche nei lettori di questo libro.

Conclusione è che se la nostra civiltà addestra le persone a sviluppare un sistema di apprendimento che si fonda essenzialmente sulla memorizzazione delle conoscenze premiando la capacità di ripetizione, contraendo le capacità di ricerca, interpretazione, creatività ed innovazione, avremo una comunità piatta e lasceremo spazio solo ad eccezioni che, per censo o per reazione, potranno sviluppare un pensiero originale ed un modo personale per farlo funzionare. Per scongiurare tale pericolo la metodologia può assumere anche un altro valore, quello di liberare il pensiero degli individui dalla gabbia in cui è avvolto e di restituire alle persone la dinamicità e l'autonomia di giudizio che la natura ha dato potenzialmente a tutti noi.

Questo è al momento il risultato degli sforzi, dell'analisi e ricerca sul campo sinora svolta.

*L'Autore*

*R. Di Gregorio*

## Cap. I - La concezione di fondo

La formazione-intervento è un processo che consente ad una persona o a un gruppo di persone di realizzare un cambiamento per sé, per un'organizzazione o per un territorio, cogliendo tale occasione anche come percorso di apprendimento. Essa diventa anche un metodo per apprendere una nuova conoscenza.

Sia come metodo per cambiare che come metodo per apprendere, essa sviluppa nelle persone nuove competenze ed una maggiore consapevolezza del proprio stesso modo di apprendere. Essa può essere, pertanto, anche usata per adeguare il sistema di apprendimento degli individui, delle organizzazioni (come somma di individui nei ruoli) e dei territori (come somma di individui nelle organizzazioni).

La formazione-intervento è certamente una metodologia usata per il miglioramento di un'organizzazione, ma proprio perché sposa l'idea di fondo che nelle organizzazioni tutte le persone vanno apprezzate, essa si adopera sia per costruire condizioni di lavoro organizzato che sposano questa scelta che per attivare processi di cambiamento dell'organizzazione e processi di apprendimento che siano coerenti con tale idea.

Sul piano delle soluzioni organizzative a cui punta c'è certamente la propensione a costruire condizioni che consentano a tutti i livelli della struttura organizzativa di permettersi l'espressione delle capacità di innovazione e non solo quelle di gestione della routine.

Sul piano dei processi di cambiamento organizzativo, essa punta a creare condizioni che consentano a tutti gli attori della struttura interna e del contesto di riferimento di partecipare alla ridefinizione delle condizioni operative, partecipando alla progettazione del miglioramento. Si può così attivare un processo di formazione-intervento per realizzare un progetto di cambiamento organizzativo, un'innovazione tecnologica, una ricerca sociale.

Si può usare la metodologia anche come uno strumento didattico per acquisire una conoscenza, per sviluppare una competenza, per comprendere ad esercitare un ruolo. Essa rende infatti efficace il processo di apprendimento di una persona, delle persone di un'organizzazione, delle persone di un territorio.

Sul piano dei processi di apprendimento, essa punta a coniugare le fonti di conoscenza permettendo a tutti gli attori che intervengono di riconoscere dentro di loro la conoscenza detenuta (la conoscenza tacita)<sup>1</sup>, di raccogliere le conoscenze esplicite diffuse, di esprimere le proprie potenzialità creative per sviluppare nuove conoscenze.

La formazione-intervento parte dal presupposto che un individuo attiva ancor di più il suo motore interno di apprendimento quando è posto di fronte alla necessità di affrontare una progettualità impegnativa su un tema od un problema che lo riguardi direttamente e intensamente. Fare un viaggio in una terra che si desidera conoscere fa scattare immediatamente il bisogno di documentarsi, di raccogliere esperienze altrui al riguardo, di prepararsi a guardare e a capire quello che si vedrà, a condividere con altri il progetto del viaggio, a rivivere con gli amici l'esperienza maturata.

Essa parte dal presupposto che le tutte persone hanno la capacità di progettare; alcune, forse, hanno bisogno più di altre di essere stimolate a farlo perché si lasciano condizionare dal contesto o dalle loro paure. Ciò significa che dobbiamo trovare modalità che consentano alle persone di liberare questa capacità e riconoscersi il diritto di esercitarla.

---

<sup>1</sup> Nonaka I - Takeuchi H, *Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini & Ass, Milano, 1997

Essa è stata messa a punto, inizialmente, come metodologia per il cambiamento organizzativo, per l'innovazione in generale, ma si è manifestata, nel tempo, anche come metodologia di apprendimento tout court. Ci si è resi infatti conto che per cambiare le organizzazioni bisognava passare attraverso l'apprendimento delle persone che la componevano; gli sforzi finalizzati a far maturare tale apprendimento hanno consentito di capire che le tecniche usate potevano anche essere utilizzate in qualsiasi occasione si presentasse la necessità di apprendere.

Ciò che si è scoperto risiede in due aspetti caratteristici della metodologia: l'approccio alla complessità ed il percorso della progettualità.

Cambiare un'organizzazione o sviluppare un'innovazione richiede la capacità di guardare una realtà per la sua complessità, trovando soluzioni che diano una risposta complessiva all'insieme dei problemi di partenza o a nuovi bisogni. Questo nuovo modo di guardare la realtà induce alla trasformazione del metodo con cui siamo abituati ad essere formati: la divisione dei saperi e la formazione disciplinare ci hanno abituati a guardare attraverso un occhio "funzionale", a vedere della realtà uno dei suoi aspetti e non la combinazione di tutti quelli che la compongono.

L'esercizio che la metodologia fa svolgere alle persone che coinvolge è invece il contrario: guardare l'insieme, vederne tutte le sue parti, valutare quali sono quelle da ottimizzare, sia dal punto di vista specifico che nella sua interrelazione con le altre, trovare soluzioni adeguate e condivise dal contesto di riferimento.

Anche quando le persone coinvolte sono numerose e diventa utile suddividere il lavoro tra di esse per ridurre la fatica individuale, la metodologia induce sempre tutte loro a ricomporre in un insieme il lavoro di ciascuna.

Lo sforzo mentale richiesto alle persone è elevato perché ad esse si richiede di confrontarsi con la complessità della realtà e con l'ignoto dell'innovazione, due aspetti entrambi destabilizzanti, in quanto procurano incertezza, suscitano insicurezza, producono ansia, suscitano a volte forme esasperate di dipendenza o di conflitto nei riguardi di chi è causa di tale situazione. Superato il primo momento, quando le persone comprendono che la soluzione è il frutto di un lavoro che devono fare su se stesse, cambiando prima il loro stesso modo di guardare la realtà, il risultato dell'ideazione è assicurato, ma anche il valore dell'apprendimento maturato è concretamente avvertito.

L'altro aspetto peculiare della metodologia è quello della progettualità.

Il cambiamento o l'innovazione a cui la metodologia conduce non è il frutto di un'intuizione senza costrutto o di una risposta immediata, frutto dell'esperienza pregressa, ma è il risultato di un processo di ricerca e di progettazione che coinvolge le persone ed il contesto entro cui esse si muovono. La metodologia suggerisce di frenare l'abitudine a dare ad un problema la prima risposta che viene in mente o a raccogliere da altri la risposta che va data, ma a sviluppare un percorso logico che consente di ricercare, valutare, interpretare tutti gli elementi del sistema su cui si interviene, di confrontarsi criticamente con soluzioni perseguite da altri e poi trovare, dentro di sé, la forza per esprimere un'ipotesi risoltrice di cui assumersi la responsabilità, assieme a coloro che si è riusciti a coinvolgere.

Questo processo rafforza tre aspetti della competenza: la capacità analitica, la capacità creativa e la fiducia nelle proprie stesse capacità

La metodologia richiede, in fondo, di aderire alla convinzione che le creature devono poter vivere serenamente senza essere schiacciati da soprusi di alcun genere. Per fare questo devono liberarsi dei limiti posti da sé e dagli altri e devono, al contrario, credere nelle proprie potenzialità e lavorare su di sé per allentarle e svilupparle. Siccome, però, la comunità in cui gli esseri umani vivono costituisce un vincolo, ma

offre anche delle opportunità, la metodologia insegna a coinvolgere i membri della collettività in uno scambio reciprocamente utile.

Essa potrebbe risultare scomoda per coloro che credono che, così come si divide il lavoro dentro un'organizzazione, per funzioni diverse, si possano dividere le persone secondo le funzioni loro attribuite, dentro e fuori di essa.

In un determinato periodo storico la teoria di Taylor così come quella di Fayol hanno avuto successo. Per entrambi gli studiosi dividere il lavoro per funzioni e attribuire i compiti per ruolo si basava sul presupposto che le persone erano diverse e tali rimanevano.

Un manager Fiat ha scritto: *“nel contesto attuale imparare, imparare ad apprendere e imparare ad accettare il cambiamento per gestirlo sono capacità critiche richieste a tutte le persone, a chi ricopre i ruoli di maggior responsabilità così come a chi è impegnato in attività operative<sup>2</sup>”*.

La metodologia della formazione-intervento parte infatti dal presupposto che tutte le persone, poste in determinate condizioni e allenate opportunamente, possono interpretare tutte le funzioni e ricoprire tutti i ruoli necessari o comunque buona parte di essi. Essa auspica che la persona non si trasformi in relazione al contesto entro cui vive e opera, ma sia sempre la stessa in ogni contesto e vada in tal senso considerata dalla collettività nella quale vive e lavora. L'essere umano va visto nella sua interezza e non diversamente a seconda della sua presenza nelle organizzazioni entro cui circola, vive e lavora. Allo stesso modo essa presuppone che anche le organizzazioni debbano considerarsi sempre una parte di quell'insieme che la comunità ha costruito.

Ulteriore aspetto distintivo di tale metodologia è che essa considera tutte le creature capaci di apprendere ed evolvere quando c'è intorno ad esse amore e non paura, fiducia e non sospetto, generosità e non egoismo, pace e non guerra, cooperazione e non competizione, quando i processi di cambiamento hanno “senso”, un senso per la collettività di appartenenza e più in generale per la vita stessa.

Essa punta fortemente a sviluppare un processo di apprendimento in tutti coloro che riesce a coinvolgere, ma un apprendimento che aiuti a riconsiderare la situazione in cui spesso ci si adegua a rimanere ed accettare, arrecando svantaggi a se stessi e all'organizzazione a cui si appartiene e quindi alla collettività che a quella organizzazione affida il soddisfacimento dei suoi bisogni. Essa, cioè, punta a sviluppare la consapevolezza che il cambiamento non è impossibile, che spesso è utile e che, dotandosi di strumenti un po' più efficaci, si può migliorare il tutto, a partire da quello che si ha a sé più prossimo.

Il presupposto è che gli individui, come le organizzazioni, abbiano la necessità di vivere l'oggi e di costruire il domani. La gestione e l'innovazione devono pertanto convivere in ogni sistema, separare le due parti invocando l'efficienza della specializzazione ci riporta alla concezione tayloristica del lavoro e ci costringe a pensare che ci sia qualcuno che pensa all'innovazione anche per gli altri e che molti si accontentino di non farlo.

---

<sup>2</sup> G. Alessandra, *Presentazione in Creare le dinamiche dell'innovazione*, I.Nonaka e H.Takeuchi, di Guerini e Ass., Milano 1997

## Cap II - I livelli d'intervento

L'ambito d'intervento cui si può applicare la metodologia può riguardare:

- le **persone** che intendano assumere nuove conoscenze per essere cittadini del mondo. I bambini in primis, ma poi tutte le altre persone che debbano o vogliano imparare o continuare ad imparare;
- le persone che intendano assumere nuove conoscenze, unitamente a nuove competenze, per esercitare un **ruolo** a cui ambiscono (l'ingegnere, il giurista, lo specialista di formazione, ecc. ) o al quale l'organizzazione a cui appartengono ritiene di assegnarle (i capi di produzione, i venditori della rete commerciale, il program manager, l'esperto di turismo, ecc...);
- più persone di una stessa **organizzazione**, che ricoprono quindi già specifici ruoli e che, nel loro insieme, devono far fronte ad un cambiamento che riguardi l'intera organizzazione o una parte di essa (un nuovo mercato da acquisire, un nuovo sistema di pianificazione e controllo, l'introduzione di un sistema di qualità, l'acquisizione di una nuova tecnologia, ecc...);
- più organizzazioni di uno stesso **territorio** che intendano lavorare assieme per sviluppare nuove iniziative comuni o per migliorare le condizioni di reciproca interrelazione ai fini di offrire prodotti o servizi diversi, ottimizzare processi, ridurre i costi, migliorare le condizioni di sviluppo locale, proteggere l'ambiente e il paesaggio, ecc..

Il criterio base che informa la metodologia per tutti questi ambiti è che però il soggetto o i soggetti coinvolti, le stesse organizzazioni, singole o associate, sviluppino "un progetto" per apprendere e cambiare.

Si approfondisce di seguito il significato dell'intervento negli specifici ambiti.

### 2.1. La persona e il ruolo

A volte una persona è posta o si pone in una condizione di apprendimento per accrescere la sua conoscenza o per apprendere nuove competenze.

I bambini che devono apprendere dove vivono hanno la necessità di sviluppare una maggiore conoscenza del contesto dove risiedono. Ciò può avvenire trasferendo loro una serie di conoscenze, assicurandosi che siano state memorizzate e acquisite oppure coinvolgendoli in un progetto di ricerca sulla loro terra che li porti a scoprire dove sia la conoscenza e a metterla sapientemente assieme per sapere come è fatto il proprio territorio. La metodologia della formazione-intervento segue questo secondo approccio ovvero aiuta i bambini a seguire questo processo, fornendo loro un metodo con cui effettuare una ricerca efficace lungo lo stesso processo di ricerca coinvolgendo anche tutta l'intera comunità educante (i docenti, i genitori, gli amministratori locali, gli studiosi, le imprese, le associazioni, ecc.).

A volte la persona finalizza il suo sforzo di apprendimento perché mira a ricoprire un ruolo diverso.

Uno studente universitario che vuole fare "il formatore" o "l'educatore" si iscrive alla Facoltà di Scienza dell'Educazione<sup>3</sup> immaginandosi di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie a svolgere poi il lavoro tipico di quel ruolo. Un "tecnico" che lavora in un'organizzazione e aspira a diventare un "capo" sa che deve ampliare le conoscenze e le competenze precedentemente acquisite con delle nuove, inerenti soprattutto il campo gestionale. L'organizzazione stessa dove lavora lo inviterà a partecipare a occasioni di formazione e lo metterà alla prova in situazioni di "presa di decisione" per sviluppare le sue competenze

---

<sup>3</sup> M. Mancini, *atti del Convegno dell'Istituto di ricerca sulla formazione intervento a Sperlonga* nel 2003

manageriali e per capire se il cambiamento di ruolo è proficuo. Un funzionario amministrativo di un Comune che vuole diventare responsabile dell'Ufficio di relazioni con il pubblico (URP) e che si iscrive ad un apposito corso di certificazione<sup>4</sup> sa che deve apprendere nuove conoscenze.

Abitualmente, in questi casi, si studia il gap di conoscenze e competenze tra persona e ruolo e si progetta un programma di trasferimento di conoscenze e qualche esercizio per allenare ad esercitare nuove competenze in un'aula appositamente attrezzata.

La metodologia suggerisce, invece, che le persone vengano inserite idealmente nel nuovo ruolo e, in tale condizione, si chiede loro di progettare dei cambiamenti utili all'organizzazione entro cui si colloca quel ruolo, esercitando dunque quella parte di ruolo che attiene la responsabilità del miglioramento all'interno di una condizione organizzativa reale. Coprire subito il nuovo ruolo e impegnandosi nella progettazione di un miglioramento concreto in un contesto reale induce immediatamente le persone a capire come diventare capaci di svolgere quel ruolo. Generalmente risolvere un problema che ci assilla ci induce a metterci in moto per conoscere il modo con cui risolverlo, meglio se poi si dispone di un metodo per affrontarlo. Certamente la motivazione deve essere forte e l'impegno deve essere temporalmente contenuto affinché il risultato possa essere riscontrabile a breve.

Lungo il processo progettuale, che viene affidato alla persona, si prevede di facilitare l'acquisizione delle conoscenze necessarie attraverso uno specifico itinerario che si snoda parallelamente al processo progettuale. Le conoscenze, in questo caso, devono essere offerte con accortezza e misura insegnando loro soprattutto a reperirle, direttamente dalle fonti più competenti.

L'esercizio delle competenze è invece più direttamente connesso alla realizzazione del progetto che viene affidato alla persona. Qui le competenze sono di varia natura: in parte sono tecniche e attengono specificatamente al "compito" e in parte sono relazionali e riguardano più propriamente il "ruolo".

La scelta di realizzare il progetto per una struttura reale che abbia un interesse concreto per la ricerca di una soluzione è certamente una condizione essenziale per verificare la competenza di contenuto (il compito) e quella di carattere relazionale (il ruolo).

Il bambino che fa la ricerca sul suo territorio ha uno sprone per il suo impegno se, al termine della sua ricerca, può presentare il frutto del proprio lavoro alla comunità dei genitori che lo ascolterà assieme ai suoi giovani colleghi. In alcuni progetti il processo progettuale aveva come obiettivo la realizzazione di disegni che rappresentassero una caratteristica del territorio e della sua storia. In questo caso, per dare ancor più importanza al lavoro creativo dei giovani e coinvolgere più efficacemente la comunità educante, i disegni sono stati tradotti in un'opera in marmo o in bronzo ed esposti al pubblico. Similmente lo studente universitario in scienza dell'educazione sarà stimolato a realizzare un progetto formativo per un'organizzazione o per un territorio che ha una necessità reale di formare, rispettivamente, il proprio personale o i propri cittadini. Il tecnico, che deve diventare "capo", sarà spronato a progettare un programma di gestione per il personale dell'organizzazione in cui è destinato. Il funzionario che deve diventare responsabile URP sarà interessato a progettare un piano di comunicazione per i cittadini.

Ognuno di loro, in tal modo, apprenderà le conoscenze relative alle tematiche del ruolo di destinazione e quindi: la cittadinanza, la formazione, la gestione del personale, la comunicazione, l'organizzazione. Nel frattempo, tutti apprenderanno però anche **il modo** con cui si realizza un progetto di ricerca, un piano di formazione, un sistema di gestione un piano di comunicazione all'interno dell'ambiente nel quali si vive o si conta di entrare od operare.

---

<sup>4</sup> R. Di Gregorio, *testo stampato dall'Agenzia degli Enti locali della Provincia di Lecce*, pubblicato sul sito [www.provincia.le.it](http://www.provincia.le.it)

## 2.2. L'organizzazione

A volte il cambiamento riguarda un'organizzazione o parti di essa.

Un'azienda che opera in un mercato nazionale con un solo prodotto e vuole entrare in un mercato più vasto, internazionale, con una gamma di prodotti più ampia, cambia di ruolo e deve sviluppare un cambiamento di assetto, di cultura, di gestione, di comunicazione, di management, oltre che di tecnologia produttiva.<sup>5</sup>

Un Comune che intende aggiungere un nuovo servizio o intende modificare il modo con cui dare ai cittadini un servizio già in essere deve intraprendere un percorso di cambiamento che abbracci una schiera larga di persone, tutte quelle coinvolte direttamente e indirettamente dal cambiamento che si intende perseguire.<sup>6</sup>

Le organizzazioni, sia pubbliche che private, sia di produzione che di servizio, sono da considerarsi "sistemi aperti" che strutturano l'organizzazione in ragione dell'esigenza di rapportarsi ai mutamenti del contesto di azione. Questa flessibilità è il risultato dell'azione di un management che deve negoziare costantemente con coloro che, all'interno dell'organizzazione, ragionano come se fossero in un sistema chiuso, concentrato intorno al cosiddetto "nucleo tecnico", quello che presidia il processo produttivo e che, a loro parere, è bene che rimanga più a lungo possibile tal quale, come se non dovesse mai subire cambiamenti (Thompson<sup>7</sup>).

L'ambiente sollecita anche tutti i ruoli presenti in un'organizzazione, istituzionali e manageriali, oltre che quelli operativi del cosiddetto "nucleo tecnico". I ruoli vengono assunti da persone che, in quanto tali, hanno, a nostro avviso, capacità di ascoltare, interpretare, progettare e proporre delle innovazioni, partecipando alla vita dell'organizzazione. Cambiano naturalmente le responsabilità, così come cambiano le capacità e le competenze, le esperienze e la disponibilità delle risorse che ciascuno è in grado di mettere in gioco.

Una ripartizione dei compiti e delle responsabilità è comunque opportuna ed è del tutto fisiologica e naturale, ma in ciascuna persona che copre uno specifico ruolo c'è una componente di gestione del presente e una capacità e potenzialità d'innovazione per garantire il futuro. Ciò non significa che le persone che hanno capacità d'innovazione debbano essere collocate in ruoli d'innovazione e quelle che non l'hanno debbano essere lasciate in ruoli prettamente operativi i cui compiti vengono strutturati dai primi. Si ritornerebbe in tal caso alla concezione tayloristica dell'uomo al lavoro<sup>8</sup>, concentrando coloro che sono preposti all'innovazione nella cosiddetta "tecnostruttura"<sup>9</sup>.

Quello che si intende favorire nelle organizzazioni è la costruzione di quelle condizioni utili ad esercitare le capacità progettuali di ogni persona, indipendentemente dal ruolo coperto. L'innovazione si configura come una competenza al servizio dell'organizzazione utile a facilitare la sua evoluzione e la sua stessa vita e non come la competenza di una struttura che concentra in sé questa funzione, privando la parte rimanente della possibilità di esprimerla. Anche la cosiddetta "tecnostruttura" assume un'altra accezione. Essa può servire ad alimentare l'innovazione e non solo servire l'organizzazione (basti pensare al ruolo dell'informatica nei processi di cambiamento della Pubblica Amministrazione).

Anche nel caso in cui la metodologia si applichi ad uno dei motivi di cambiamento e di innovazione nell'organizzazione si fa ricorso alla progettualità. In questo caso le persone vengono impegnate nella realizzazione di un progetto che riguarda l'organizzazione entro cui lavorano (dipendente), oppure l'organizzazione per cui lavorano (consulente).

---

<sup>5</sup> R Di Gregorio, R. *Il caso Alcantara*, in "La formazione-intervento nelle organizzazioni", Guerini & Ass, Milano 1996.

<sup>6</sup> Di Gregorio R., *"Il caso del SUAP"*, Quaderni di management 2003

<sup>7</sup> J. D. Thompson, *L'azione organizzativa*, ISEDI, Torino 1987

<sup>8</sup> F. Taylor, *l'organizzazione scientifica del lavoro*, Etas Kompass, 1947

<sup>9</sup> E. Mintzberg, *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, il Mulino, Bologna 1985

Il programma di intervento si configura come un progetto di sviluppo organizzativo, ma ha certamente una ricaduta sulla formazione del personale interno che assume un altro ruolo, quello di co-progettista del cambiamento, almeno per le tematiche di cui ciascuno viene investito.

L'impegno a far diventare "progettisti del cambiamento" le persone coinvolte nei programmi di formazione-intervento consente ad esse di partecipare alla progettazione di una nuova situazione che loro avranno contribuito ad identificare e sviluppare. Il percorso progettuale diventa, peraltro, un efficace sistema per comprendere le stesse ragioni che inducono l'organizzazione a cambiare e quindi a giustificare l'eventuale cambiamento del proprio stesso ruolo all'interno di essa.

### **2.3. Il territorio**

A volte il cambiamento riguarda tutte le organizzazioni che si muovono in un determinato territorio.

Il territorio è una zona ben identificata geograficamente e morfologicamente, su cui però la collettività ha costruito condizioni distintive di vivibilità organizzata. Spesso i confini di questa zona sono identificati burocraticamente (comuni, unione di comuni, associazione di comuni, comunità montane, province, regioni). A volte essa è contraddistinta da usi, lingua, abitudini; altre volte essa è identificabile dalle condizioni di sviluppo economico, storico, culturale, che si sono sedimentate nel tempo.

Il territorio in questo senso supera quella concezione che lo ha considerato "uno spazio astratto della teoria microeconomica standard o di mero contenitore di fattori e fenomeni economici (di una certa macroeconomia)", e assume i connotati di "uno spazio attivo, concreto, relazionale, vitale che dà radici (embeddedness) ai propri processi di sviluppo"<sup>10</sup>. Uno spazio che dà vita ad uno sviluppo integrato e che attrae finanziamenti pubblici da rendere disponibili per tale sviluppo. Uno sviluppo il cui successo dipende, "oltre che dai talenti imprenditoriali e dagli spiriti isolati, dalla qualità dell'ambiente socio-istituzionale locale, in particolare dall'efficienza e dall'efficacia delle istituzioni intermedie e dall'intensità delle relazioni formali e tacite tra gli attori, in altre parole dal capitalismo sociale (fiducia, reciprocità, cooperazione, reputazione) che alimenta il patrimonio di interdipendenze non mercantili e di relazioni fiduciarie tra gli individui."<sup>11</sup>

Anche il territorio, però, come le altre organizzazioni, risente di un approccio tayloristico dei ruoli. Al suo interno ci sono delle sotto-organizzazioni funzionali. Ci sono quelle che producono (il cosiddetto nucleo tecnico), quelle che finanziano, quelle che sviluppano strategie di sviluppo e fanno accordi e alleanze (la parte strategica dell'organizzazione), quelle che promuovono l'innovazione e quelle che si occupano di formazione per tutti i livelli di età.

Anche qui, dunque, l'imperativo regnante è la "divisione del lavoro": ognuno faccia il suo compito!

Tutte queste organizzazioni lavorano in parte per il mercato di riferimento, a volte anche internazionale, ma certamente tutte hanno un componente del proprio task environment comune: il cittadino. Per la parte di propria competenza ognuna di esse ha dei lavoratori (altro componente del task environment) che sono prima ancora cittadini.

Per il territorio/organizzazione vale dunque lo stesso ragionamento; alcuni separano le competenze e accentrano le responsabilità dell'innovazione, mentre la formazione-intervento cerca di riunire e integrare le competenze e di animare l'innovatività che potenzialmente è presente in ciascun cittadino. Essa cerca al

---

<sup>10</sup> D. Cersosimo, *Il territorio come risorsa*, Quaderni Formez 1, Ed. Donzelli Roma 2000

<sup>11</sup> A. Mutti, *Capitale sociale e sviluppo*, *La fiducia come risorsa*, il Mulino, Bologna 1998

riguardo di trovare forme adeguate di unificazione e canalizzazione organizzata di questa energia disponibile per farle esprimere tutta la sua potenza di cambiamento.

Mentre infatti le organizzazioni del territorio cercano forme gerarchiche di separazione del lavoro, la formazione-intervento cerca forme di cooperazione interistituzionali e sistemi di promozione e di sollecitazione della progettualità diffusa, ma anche canalizzata verso obiettivi strategici collettivamente condivisi.

La formazione-intervento cerca di attivare un processo di condivisione strategica interistituzionale che interpreti le intenzionalità strategiche e, tenendo conto della praticabilità sociale del tessuto locale, sposi una progettualità di lungo periodo. All'interno di questo spazio condiviso è possibile sviluppare una progettualità interorganizzativa tra gli enti e una partecipazione attiva della cittadinanza per il contributo che essa può dare al raggiungimento di traguardi noti.

La progettualità va però agita a fronte di una strategia di sviluppo propedeuticamente condivisa dagli attori che costituiscono il "territorio sociale" e che sono responsabili delle azioni di animazione.

In questo terzo caso, la metodologia impegna le persone nella realizzazione di un progetto che riguarda contestualmente il loro ruolo, l'organizzazione entro cui lo esercitano, le relazioni esistenti tra le diverse organizzazioni a cui appartengono.

L'esperienza dimostra che si può partire da una scelta strategica di ampio respiro, che prende l'avvio dai bisogni del territorio e consente di scegliere i progetti strategici da realizzare, su cui poi cercare i finanziamenti necessari per sostenerli. Si può però anche partire da un progetto sollecitato da fonti esterne alle organizzazioni di un territorio e poi finanziato e costruito, intorno a questa prima esperienza, la cultura e la fiducia necessaria per realizzare strutture più solide di cooperazione interistituzionale. Saranno poi queste strutture che consentiranno di far partire successivamente un ventaglio di progetti comuni da affrontare tutti con la medesima metodologia partecipativa sperimentata.

Guardando con maggior attenzione un territorio delimitato da confini istituzionali (comune, provincia, regione) si scorge che vi sono al suo interno, e spesso a cavallo tra di loro, delle aree caratteristiche per cultura, tradizioni, ambiente, attività produttive, lingua, attrattività, ecc. Esse le abbiamo denominate ABD (Aree di Business Distintivo) e definite come se fossero divisioni di una ipotetica organizzazione territoriale<sup>12</sup>. In questo senso l'organizzazione territoriale assume una configurazione simile a quella di un'impresa divisionale: vi sono i servizi comuni a tutte le divisioni al centro, strutturati con la logica di economia di scala e di specializzazione funzionale, e la presenza di una serie di divisioni quante sono le aree di business distintivo territoriali.<sup>13</sup>

Il processo di cambiamento che va agito risulta complesso perché mettere assieme organizzazioni di settori diversi come se fossero "funzioni" di una stessa organizzazione, per raggiungere un obiettivo comune, è difficile. In questo caso, peraltro, non si dispone dei meccanismi di integrazione tipici dell'organizzazione aziendale come la gerarchia.

Per certi versi, però, questa condizione facilita l'uso della metodologia in quanto la progettualità, di cui è propugnatrice, è una condizione facilitante di aggregazione. Il progetto ha un tempo dato, se ne conosce a monte l'obiettivo, ha un piano di realizzazione definito da risorse e scadenze e tutto ciò è rassicurante; ha sicuramente bisogno di un buon project leader che però, per la sua natura tecnica fa meno paura ai poteri in gioco.

---

<sup>12</sup> R.Di Gregorio, *l'Organizzazione territoriale*, ed. Guerini e Ass., Milano 2010

<sup>13</sup> R.Di Gregorio, *Il territorio come organizzazione*, Sistemi & Impresa, N°8 ottobre 2007

Il processo che la metodologia mette in moto trasforma, lungo il processo, le condizioni strutturate di funzionamento e, l'apprendimento che si sviluppa in tutti gli attori in gioco, diventa il legame organizzativo che mette in relazione le parti diverse di questo nuovo organismo più efficacemente di qualsiasi regolamento organizzativo.

Negli anni '70 la finalità dell'integrazione tra organizzazioni diverse era finalizzata a trovare forme più umane di lavoro. Nel caso della costruzione di un'Organizzazione Territoriale come qui definita, la finalità è quella del benessere dei cittadini, seppur i meccanismi metodologici a cui ricorrere sembrano abbastanza simili e si qualificano con due parole: progettualità e apprendimento.

In conclusione, in tutti e tre i piani di intervento (persona/ruolo, organizzazione, territorio) c'è una finalità comune: l'apprendimento di una nuova conoscenza e di una nuova competenza, ma anche l'apprendimento del proprio sistema di apprendimento. Cambia la finalità dell'apprendimento e il piano dove questo si sviluppa, restando invariata la metodologia d'intervento. Infatti, pur se in tempi diversi e con strutture diverse, è sempre opportuno formulare una strategia, condividerla con gli attori del contesto di riferimento, definire un obiettivo e sviluppare un progetto per concretizzare la strategia definita, comunicare il suo sviluppo e misurare l'apprendimento delle persone che vi partecipano e l'efficacia dello stesso sistema di apprendimento usato.

E' dunque opportuno soffermarsi sulla metodologia di base e approfondire le modalità con cui si sviluppa ciascuna delle sue fasi.

### Cap. III - Le parti della metodologia

La formazione-intervento si compone di cinque parti:

1. la formulazione strategica
2. la condivisione strategica
3. la progettazione partecipata
4. la comunicazione integrata
5. l'apprendimento

Se una persona, un'organizzazione, un territorio devono cambiare, devono apprendere o fare entrambe le cose è bene definire l'obiettivo del cambiamento e la finalità dell'apprendimento, ma anche la strategia con cui si conta di cambiare e/o di apprendere. La metodologia suggerisce di formulare la strategia e l'obiettivo da perseguire e formalizzare tutto ciò per averlo ben chiaro davanti a sé per poi poterlo anche trasmettere agli altri (**formulazione strategica**). È vero che il processo che subito dopo si mette in moto potrà suggerirci di correggere l'obiettivo e rivedere la strategia (strategia in azione), ma proprio per questo è bene rammentare da dove siamo partiti e apprendere come ridefinire gli obiettivi scegliendo le strade giuste per raggiungerli.

La determinazione di un obiettivo e la scelta di una strategia per perseguirlo o viceversa possono essere definiti da una persona, da un'organizzazione o da un territorio, ma essi dovranno sempre essere condivisi dal contesto in cui le tre entità si muovono (**condivisione strategica**).

Coloro che condividono le finalità da perseguire, i metodi che si intendono utilizzare e si rendono disponibili a partecipare a programmi di formazione-intervento e alla conseguente realizzazione di progetti, devono poi essere posti nella condizione di esercitare questa funzione. Il percorso che poi faranno dovrà coinvolgere almeno il contesto circostante che è stato precedentemente attivato mediante l'opera di condivisione strategica (**progettazione partecipata**).

La progettazione risulta "partecipata" quando coinvolge le persone che il progetto chiama in causa e questo è ciò che la distingue dalla ricerca, che spesso è fatta all'insaputa dei soggetti della ricerca stessa. Rendere partecipi le persone è il frutto di un'intenzionalità specifica. Per favorire la partecipazione va anche sviluppato un complesso sistema di comunicazione tra la persona e quelle che la circondano, tra le persone che lavorano allo stesso progetto, tra i partecipanti ai diversi progetti, tra loro e le persone che fanno parte del contesto di azione (**comunicazione integrata**).

I processi combinati di formulazione e condivisione strategica, di progettazione partecipata e di comunicazione, sviluppano processi di apprendimento negli individui, nelle organizzazioni e nei territori. Essi costituiscono un patrimonio quando la riflessività, opportunamente attivata intorno ad essi, sviluppa una consapevolezza tale da trasformare la cultura preesistente (**apprendimento**).

Infatti, come recita Schein, è proprio quella cultura che farà da riferimento per la leadership tale da consentire ad essa di indicare la best way<sup>14</sup>.

Quello che illustreremo di seguito è la metodologia della formazione- intervento, come percorso da seguire per progettare e apprendere, come un insieme di strumenti da utilizzare e tecniche da impiegare per riuscire a realizzare degli apprendimenti e dei cambiamenti nelle persone, nelle organizzazioni e nei territori.

---

14 E. Schein, *Cultura d'impresa e leadership*,

### 3.1. La formulazione strategica

La formulazione strategica è un processo che viene suggerito ad una persona, ad una organizzazione o ad un territorio quando decidono di apprendere e/o di cambiare per affrontare una novità, per realizzare un'innovazione.

Spesso le persone partecipano ad una attività formativa, affrontano un cambiamento o sono trascinati a farlo, senza aver riflettuto sull'obiettivo da raggiungere, sul modo con cui perseguirlo, sui risultati che contano di acquisire. Ciò può creare qualche delusione e, a volte, causare conflitto con le persone più vicine.

Le persone che guidano le organizzazioni, che ne vogliono costituire delle nuove o che vorrebbero trasformarle, non sono sempre attente a formalizzare le strategie che perseguono e ad illustrarle a coloro che le devono condividere. Ciò spesso crea fraintendimenti con coloro che ne sono coinvolti senza considerare che essi, invece, potrebbero essere un supporto nel relativo perseguimento.

Gli amministratori pubblici di territori, anche piccoli, non sempre sono portati a rappresentare le strategie che perseguono relativamente al miglioramento dei servizi per i cittadini o lo sviluppo locale sostenibile, le due missioni fondamentali di un ente locale. Qualcuno di loro si cimenta nel formalizzare il cosiddetto "piano politico" all'atto delle elezioni, ma è difficile che tale sforzo trovi poi un'attualizzazione costante e una comunicazione diffusa.

La metodologia, invece, suggerisce di formulare e formalizzare la strategia di apprendimento che si vuol maturare o la strategia di cambiamento che si intende perseguire attualizzandone costantemente i contenuti.

Una persona che vuole intraprendere un programma formativo per assumere un nuovo ruolo è bene che chiarisca a sé stesso perché assumere questo impegno, cosa sarà contento di raggiungere, con quale metodo conta di conseguire il suo scopo, con quali compagni percorrere la strada, a quale costo è disponibile a farlo, con chi dovrà condividere questa sua scelta.

Un'organizzazione che vuole mutare la sua strategia per adeguarsi al contesto di riferimento è bene che formalizzi questa sua decisione affinché tutte le persone, di cui la sua struttura è composta, conoscano perché e come dovranno modificare i propri comportamenti di ruolo, o addirittura gli stessi ruoli e sistemi che caratterizzano l'organizzazione, in modo da risultare in linea con le nuove traiettorie delineate.

Così come sia opportuno formulare e formalizzare le strategie che si conta di perseguire alle persone della propria struttura, così è necessario rappresentarle al contesto in cui operano, seppur in modo diverso e differentemente per ciascuno dei propri interlocutori di riferimento. Gli "stakeholder", che compongono il proprio "task environment", hanno diritto di conoscere il mutamento strategico dell'organizzazione con la quale hanno una relazione, in modo da poter decidere e modificare in tempo il contenuto della relazione che stringono con essa. I clienti, in particolare, hanno il diritto di conoscere le strategie che l'organizzazione da cui si riforniscono persegue anche perché il rapporto non sempre si esaurisce in un scambio tecnico od economico ma, a volte, la relativa scelta chiama in causa l'identità valoriale della stessa. Si pensi a quei compratori attenti che escludono l'acquisto delle uova se l'organizzazione che le produce dichiara che allevamento sia in gabbia e non all'aperto e biologico.

Un territorio che vuole perseguire una nuova strategia di sviluppo locale deve necessariamente formalizzare il motivo di tale scelta, il tempo che servirà ad ottenere i primi risultati, le risorse che si presume possano servire, le strutture di cui si dovrà far uso informando tutti i cittadini ivi residenti per condividere con essi le scelte fatte. Un territorio non ha un rappresentante come ce l'ha un'organizzazione e nemmeno si può identificare con una persona che mette in gioco ciò che è valevole per sé. Ciò significa che per il territorio,

ancor più che negli altri due casi (persona e organizzazione), è opportuno formulare una strategia condivisa con tutti gli attori presenti e formalizzarla in un documento strategico di riferimento.

Questo esercizio serve a disporre di una rotta rispetto alla quale orientarsi ed è utile a chi la traccia, ma anche a chi la deve seguire, valutare o adattare, a chi la deve accettare, assieme agli altri aspetti che qualificano il rapporto. Pertanto la strategia va formulata e poi va formalizzata per poi poterla presentare, negoziare e condividere con gli attori del contesto di riferimento.

Quando si attiva un programma di formazione-intervento che coinvolge delle persone, la formulazione strategica circa il programma formativo da attivare e le finalità da raggiungere sono formalizzate generalmente dalla struttura offerente. Ciò serve a dichiarare le caratteristiche del programma che essa offre ai suoi potenziali clienti che, a loro volta, decidono di aderire al programma qualora la loro formulazione strategica (cosa vogliono apprendere e cosa vogliono diventare) trovi una risposta positiva nella lettura della proposta. In tal caso, il consulente/metodologo esprime la strategia formativa che conta di perseguire e cerca di far esprimere ai partecipanti la strategia che li muove per partecipare al programma. Il metodologo lavorerà sulle motivazioni che induce i partecipanti a cambiare e cercherà di individuare le caratteristiche personali ed i comportamentali di ognuno, tenendoli ben presente nella gestione del programma che attiverà.

Talvolta vi è un'organizzazione finanziatrice (es. Regione) che esprime una strategia e mette a disposizione della sua realizzazione le risorse economiche necessarie. In questo caso la negoziazione avviene a due livelli: quello che si verifica tra l'ente finanziatore e il progettista di formazione-intervento e tra questi e i potenziali fruitori del programma formativo che verrà realizzato.

In ogni caso, laddove parta un programma di formazione-intervento, ci sarà la necessità di formulare una strategia di formazione e di usare la sua formalizzazione per condividerla con le persone potenzialmente interessate a parteciparvi.

Quando si attiva un programma di formazione-intervento che coinvolge un'organizzazione il consulente/metodologo deve aver formulato una strategia d'intervento convincente affinché la sua proposta consulenziale sia accettata dal vertice decisionale. Viceversa, il management dell'organizzazione deve aver formulato la sua strategia di cambiamento e scegliere le persone interne in grado di perseguirla.

Nel caso in cui la strategia da perseguire non sia stata formalizzata è buona regola impegnarsi a farlo costituendo una delle azioni iniziali e indispensabili. Ciò va fatto dal personale interno, che viene chiamato a gestire il cambiamento, supportato dal consulente/metodologo, chiamato ad intervenire a fianco del vertice dell'organizzazione. Questo lavoro serve a chiarire e a formalizzare gli obiettivi di cambiamento da raggiungere ed il relativo impegno che si chiede a colui che svilupperà il progetto e a tutti gli altri che il progetto coinvolgerà.

Quando l'intervento riguarda invece una serie di organizzazioni di uno stesso territorio, il processo di formulazione strategica va condotto con l'insieme delle persone che ricoprono in esse il ruolo di vertice, prima di coinvolgere i livelli sottostanti, fino ai cittadini.

Gli obiettivi strategici devono essere formulati così che possano essere trasmessi, dibattuti e condivisi dalla singola persona che attiva un processo di apprendimento o di cambiamento, dalle persone di una organizzazione o di più organizzazioni di uno stesso territorio.

La formulazione strategica richiede una riflessione accurata e la sua formalizzazione è il risultato di un processo progettuale che può richiedere più fasi di sviluppo ed una ricerca finalizzata.

Quando s'intende far sì che alcune persone acquisiscano nuove conoscenze si fa un'analisi delle conoscenze già detenute e di quelle, che esse o il contesto di riferimento, ritengono necessarie. Questa analisi, congiunta con quella sulle motivazioni ad apprendere che le persone esprimono, porta a delineare il cosiddetto "fabbisogno formativo" che costituisce la base per la progettazione del percorso formativo da realizzare.

Quando s'intende far sì, invece, che alcune persone siano adeguate a ricoprire un determinato ruolo si fa un'analisi che serva ad identificare la differenza tra le caratteristiche che le persone devono esprimere nel ruolo (caratteristiche, conoscenze, competenze, motivazioni, valori) e le caratteristiche detenute dalle persone disponibili a ricoprirlo (selezione esterna o interna all'organizzazione). Quest'analisi dà la possibilità di delineare una strategia di adeguamento che va opportunamente formalizzata prima che venga dichiarata pubblicamente.

Quando, inoltre, s'intende far sì che la struttura di un'organizzazione cambi profondamente, vuol dire che si è fatta un'analisi tra le prestazioni da essa erogate e la situazione del contesto entro cui essa opera (leggi, clienti, competitor, ecc) e si è identificata una strategia di cambiamento convincente. Anche in questo caso vale la pena di formalizzare tale strategia prima di renderla nota all'interno e all'esterno dei confini organizzativi. Il percorso è noto e ampiamente documentato dagli studiosi e dai consulenti che si occupano di sviluppo organizzativo.

Igor H. Ansoff<sup>15</sup>, a proposito di scelte strategiche, ci propone un modello interessante nel quale distingue tre alternative:

- il comportamento budgetario, che non prevede un cambiamento strategico,
- l'adattamento strategico, che significa muoversi nell'ambito della traiettoria strategica già precedentemente perseguita,
- la discontinuità strategica, che rompe con l'esperienza del passato.

Quest'ultima scelta dipende frequentemente da un cambiamento di potere che, a sua volta, è attivata dal *"potenziale di influenza" che è costituito dalle forze di spinta che influenzano la scelta dei comportamenti*. Esse sono: le aspirazioni di risultati, le aspirazioni culturali, la struttura del potere e la leadership strategica.

Negli enti locali il potenziale di influenza si attiva, in teoria, ogni qualvolta si va alle elezioni per il cambiamento del vertice politico. Il nuovo vertice, in genere, è portatore di idee innovative mosse da una cultura diversa da quella precedentemente al potere e con aspirazioni messe a punto con il confronto con i potenziali elettori. Il problema che si presenta è, però, quello di compatibilizzare ciò che la spinta innovativa potenzialmente è in grado di esprimere con il potere preconstituito rappresentato dalla struttura esistente. Lo scontro che si può verificare in questo frangente è - come dice Stanley Davis - quello che sorge dalla differenza tra le idee guida e le idee quotidiane<sup>16</sup> e che porta a cambiare persone, sistemi e struttura per raggiungere risultati diversi. Nella Pubblica Amministrazione risulta alquanto difficile cambiare persone e sostituire i sistemi. La difficoltà sul primo piano dipende dalla rigidità della contrattualistica del lavoro; la difficoltà sul secondo dipende dalle risorse disponibili, solitamente scarse. Ecco perché è così importante, in questo ambito, ricorrere alla partecipazione condividendo con i vertici di queste strutture l'opportunità di

---

<sup>15</sup> H.I. Ansoff, *Management strategico*, Etas, Milano 1980

<sup>16</sup> S. Davis, *Interpretare il mutamento*, IPSOA 1979

adottare un approccio più democratico per la gestione dell'organizzazione, così da poter adeguare i servizi erogati e sostenere lo sviluppo locale.

Quando s'intende aumentare la vivibilità e l'attrattività di un territorio si conduce un'analisi sulla situazione in essere cercando di individuare una strategia di cambiamento che sia una combinazione tra la vocazione già esplicitata ed un'intuizione strategica. In questa fase si va alla ricerca dello "spirito del luogo" (genius loci) e ci si avvicina ad esso con la voglia della scoperta, ma anche con l'amore e il rispetto che si merita una realtà che, piena dei tesori della sua vita vissuta, si mostra ad un buon ricercatore che sente, oltre che vedere.

Ricordiamo a questo proposito ciò che dice Musil:

*"Se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora ci deve essere anche qualcosa che chiameremo senso della possibilità. Chi lo possiede non dice, ad esempio: qui è accaduto questo o quello, accadrà, deve accadere, ma immagina: qui potrebbe, o dovrebbe accadere la tale o tal altra cosa; e se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: bé, probabilmente potrebbe anche essere diversa. Cosicché il senso della realtà si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe egualmente essere, e di non dare maggiore importanza a quello che è, che non a quello che non è (...) Un fuoco, uno slancio, una volontà di costruire, un consapevole utopismo che non si sgomenta della realtà bensì la tratta come un compito e un'invenzione<sup>17</sup>".*

L'analisi è utile, ma non è sufficiente: essa va diretta e pian piano guidata dall'ipotesi strategica che viene maturando progressivamente nella mente del consulente e del suo interlocutore, fino a che essa prenda quasi il sopravvento. Sarà poi essa a guidare l'analisi e a far scoprire quello che serve per dimostrare la bontà dell'intuizione strategica.

Nella formulazione strategica il binomio tra utopia e realtà, tra sentimento e ragione, tra soggettività e oggettività, tra innovazione e abitudine, tra sogno e concretezza, va gestito con cura e comprensione e, sempre e comunque, accettato e rispettato, ricordando che, come Nelson Goodman, ha detto: *"la realtà si crea, non si trova"*<sup>18</sup>.

Dopo aver formulato la strategia bisogna formalizzarla adeguatamente poiché essa va fatta in modo tale che sia di facile fruizione ed essere personalizzata in ragione del ruolo cui va poi presentata. Essa è anche un modo per assumersi la responsabilità di una scelta, per compromettersi.

Ricordiamo la frase di Goethe:

*"Fino a che non ci si compromette c'è esitazione, possibilità di tornare indietro, e sempre inefficacia. Rispetto ad ogni atto di iniziativa (e creazione) c'è solo una verità elementare, l'ignorarla uccide innumerevoli idee e splendidi piani. Nel momento in cui uno si compromette definitivamente anche la provvidenza si muove. Ogni sorta di cose accade per aiutare cose che altrimenti non sarebbero mai accadute. Una corrente di eventi ha inizio dalla decisione, facendo sorgere a nostro favore ogni tipo di incidenti imprevedibili, incontri e assistenza materiale che nessuno avrebbe sognato potessero avvenire in questo modo. Tutto quello che puoi fare o sognare di poter fare incomincialo. Il coraggio ha in sé genio, potere e magia. Incomincialo adesso."*<sup>19</sup>

La formulazione di una strategia è il risultato di un processo di apprendimento che la persona, un'organizzazione od un territorio matura e che porta poi ad una conseguente formalizzazione. Nel caso in

---

<sup>17</sup> R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1962, p. 12

<sup>18</sup> N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Roma-Bari, 1988

<sup>19</sup> W.J. Goethe, *Il Faust* ed. Feltrinelli 1965

cui, per fare questo, si usi un metodologo di formazione-intervento, esso avrà anche un po' il compito e la responsabilità di far sognare un cambiamento, ma anche di infondere, in chi gli chiede il suo apporto, il coraggio di avviarlo.

La formalizzazione della strategia serve però anche a raccogliere dentro di sé oppure dall'organizzazione o dal territorio, le indicazioni adeguate per arricchire e ottimizzare la scelta strategica che si conta di perseguire.

La formalizzazione strategica serve, inoltre, a predisporre l'ambiente, in cui la persona, l'organizzazione o il territorio si colloca, a seguire il processo di cambiamento che la formazione-intervento attiverà e a preparare il suo stesso cambiamento.

La formalizzazione della strategia è un processo di apprendimento molto efficace per chi lo persegue, soprattutto se esso è facilitato dal contributo di un consulente. Il confronto tra committente e consulente e la necessità di formalizzare il frutto del dibattito è, infatti, un valido strumento per consapevolizzare la strategia da perseguire così da renderla propria, dopo i necessari aggiustamenti che derivano dai contributi reciproci. Il percorso è un tragitto in cui entrambi mettono in gioco le proprie competenze ed esperienze, confrontano le rispettive culture ed i propri linguaggi, si confrontano le visioni e si negoziano le soluzioni. L'apprendimento è reciproco ed entrambi escono dal tragitto fatto assieme certamente arricchiti se lo scambio è avvenuto ed il feeling si è stabilito, la fiducia si è consolidata, la speranza si è rafforzata, l'obiettivo, che insieme si conta di raggiungere, risulta più nitido. Il tragitto può sembrare lineare e quasi banale ma ogni fase che va condotta richiede, invece, al consulente che interviene una preparazione profonda, una capacità negoziale notevole, una visione sistemica e strategica al tempo stesso, un'ottima capacità di gestione politica delle relazioni complesse.

### **3.2. La condivisione strategica**

La condivisione strategica è un processo che una persona, un'organizzazione o un territorio deve sviluppare, nei riguardi del proprio contesto di riferimento, quando si decide di cambiare.

La condivisione strategica va sviluppata dalla persona nei riguardi del suo contesto affettivo e sociale di riferimento che, anche se ha contribuito in qualche misura alla scelta (formulazione strategica), deve dividerne anche le sue conseguenze, approfondendo la consapevolezza dei cambiamenti che intervengono e del ruolo nuovo che verrà chiesto a ciascuno dei suoi componenti.

Il giovane laureato che intende fare un master all'estero per accrescere la sua professionalità deve necessariamente condividere questa sua strategia con il mondo degli affetti che gli sta intorno e con il contesto familiare che gli fornisce le risorse economiche per permettersi di perseguire questo suo disegno (condivisione circolare).

Il bambino delle elementari che segue un programma di formazione-intervento per conoscere meglio il suo territorio deve, assieme ai suoi docenti, condividere con i genitori e con gli amministratori locali che ciò non significa trarre tempo alle lezioni e impiegarlo per divertirsi.

Il vertice di un'organizzazione deve sviluppare anch'esso un processo di tal genere nei riguardi delle persone della sua struttura organizzativa e degli interlocutori del suo campo d'azione. Essa va agita diversamente per i diversi ruoli sui quali è articolata la sua struttura interna (condivisione verticale) e per i diversi interessi di ciascun tipo di interlocutore (condivisione a ventaglio).

A questo fine risulta di fondamentale importanza ricorrere alla comunicazione. Essa, infatti, consente di chiarire, all'interno dell'organizzazione, la scelta di cambiamento che il vertice intende perseguire, ma anche di indicare agli interlocutori esterni la nuova identità strategica che si intende impersonare cosicché si crei un'attesa e delle aspettative che inducano il contesto esterno a premere su quello interno, al fine di coadiuvare l'azione di cambiamento che si conduce all'interno<sup>20</sup>.

La condivisione strategica svolta nelle organizzazioni serve ad illustrare le linee strategiche, ad animare un dibattito costruttivo sull'opportunità del loro perseguimento, ad individuare progetti che ne consentono il perseguimento, ad acquisire le candidature di persone disposte a cimentarsi con la fase susseguente della progettazione partecipata.

Quando si lavora su un progetto che riguarda un'organizzazione, l'insieme delle persone che vi operano hanno ragione di conoscere la direzione verso cui si muoverà il cambiamento così da poter, in qualche modo, agevolare l'adattamento dell'organizzazione e prepararsi, innanzi tempo, ai conseguenti cambiamenti dei ruoli che ricoprono.

Chandler<sup>21</sup>, quando ha descritto i processi di sviluppo delle aziende statunitensi, agli inizi del ventesimo secolo, ha registrato che c'era un ritardo costante delle strutture nell'adeguare il progetto strategico ai cambiamenti dell'ambiente ed un ritardo ancor maggiore nell'adeguamento delle competenze interne all'organizzazione. Lo sforzo susseguente, operato dalla formazione manageriale, ha spostato in avanti le competenze seppur registrando una difficoltà della struttura nella rapidità con cui sviluppare il progetto strategico.

L'insegnamento che se ne trae è che la lettura dell'evoluzione del contesto in cui l'organizzazione opera è fondamentale per disegnare progetti strategici di successo e che rafforzare costantemente le competenze serve a leggere adeguatamente il contesto e, al tempo stesso, a realizzare progetti strategici praticabili.

La novità della formazione-intervento sta nel fatto che tutta la struttura è portata a leggere le variabili del mercato o del contesto e a condividere la necessità di formulare strategie e progetti di miglioramento come "prassi" e non come condizione eccezionale.

Altro aspetto importante da sottolineare è che, se tutti sono portati a pensare all'innovazione costante, questo principio non sovverte l'organizzazione, ma costringe chi ha responsabilità di ruolo differenti ad assolvere al proprio compito, misurandosi al riguardo con il resto della struttura.

La condivisione strategica è ancor più importante quando il vertice intenda sposare una logica gestionale partecipativa e sviluppare la progettazione del cambiamento come occasione di apprendimento delle persone e della sua stessa organizzazione. Essa viene dunque sviluppata sulla scorta del documento nel quale sono state formalizzate le strategie, sono stati indicati i progetti strategici che si intendono attivare ed esplicitata la metodologia con cui si intende far partecipare il personale della struttura al processo di cambiamento dell'organizzazione.

Nelle organizzazioni la condivisione strategica si attua solitamente attraverso dei workshop opportunamente progettati, per livelli organizzativi differenziati in termini di responsabilità, nei quali si presenta e si discute il documento strategico predisposto nella fase di formulazione strategica.

---

<sup>20</sup> V.Coda, *Strategie d'impresa e strategie di comunicazione: il legame mancante*, Relazione al seminario, Università Bocconi, Milano 1989

<sup>21</sup> A.D. Chandler, *Strategie e strutture nella storia della grande azienda americana*, F. Angeli 1976

Se l'intervento riguarda un'organizzazione ampia i livelli di interlocuzione saranno maggiori come, conseguentemente, anche il numero dei workshop. Quando si attua la condivisione strategica in un'organizzazione di grandi dimensioni il vertice coinvolge la struttura immediatamente sottostante e con essa il livello ancora sottostante: il livello coinvolto svolge, per il personale che dipende da lui, lo stesso ruolo che ha visto svolgere dal vertice nei suoi confronti e attiva la condivisione strategica che ha già interiorizzato nell'incontro precedente. Quando l'intervento coinvolge un'organizzazione con una struttura gerarchico-funzionale articolata, la condivisione strategica va fatta per livelli organizzativi a gerarchia omogenea. Ad ogni livello, la strategia va illustrata e va dibattuta in modo diverso, perché è diverso l'obiettivo da perseguire con ciascun livello, proprio per le differenti responsabilità di ruolo del livello gerarchico di appartenenza.

Nella Pubblica Amministrazione normalmente ci si imbatte in almeno cinque livelli organizzativi diversi:

1. il livello politico/strategico, composto dagli amministratori
2. il livello politico/istituzionale, composto dai rappresentanti dei cittadini
3. il livello dirigenziale, composto dai dirigenti dei diversi settori funzionali
4. il livello dei funzionari o dei tecnici, composto dal personale che svolge specifiche attività funzionali
5. il livello operativo, composto dal personale che svolge attività di minore responsabilità procedimentale

E' chiaro che la strategia del vertice politico viene formalizzata e comunicata in modo diverso a seconda del contesto di ruolo cui viene proposta e ciò perché:

- con il primo livello, si devono condividere le scelte di fondo e le traiettorie strategiche determinanti, ma anche il modo con cui ciascuno dei membri di quel livello si sente di condividere con i livelli sottostanti;
- con il secondo livello, si devono indicare le scelte strategiche con l'indicazione del valore che esse hanno per l'intera collettività di cui sono responsabili tutti i rappresentanti dei cittadini (quelli che sono al governo e quelli che sono all'opposizione);
- con il terzo livello, si deve condividere la praticabilità organizzativa, gestionale ed economica di scelte strategiche in buona misura definite, ma suscettibili di aggiustamenti negli obiettivi e nei tempi di realizzazione. Con questo livello è poi necessario condividere la scelta delle persone che faranno parte dei gruppi di lavoro sui progetti che renderanno praticabile la strategia;
- con il quarto livello, si devono condividere le scelte di fondo, la cultura che sottende le scelte strategiche e la nuova identità dell'ente. La formalizzazione che si fa della strategia deve servire a motivare le persone ad aderire agli inviti a partecipare a gruppi di progetto che verranno subito dopo costituiti;
- con il quinto livello, si deve condividere la cultura di fondo che anima il nuovo modo di essere dell'ente e che spinge il vertice politico e manageriale a sviluppare alcuni progetti strategici a cui tutti devono dare un proprio contributo. A questo livello è importante soffermarsi sul rapporto tra strategia e comportamenti organizzativi, tra comunicazione reale e formale, tra miglioramenti strategici e miglioramenti incrementali, quotidiani.

In qualche caso il processo di formazione-intervento non è così lineare e non procede così direttamente con modalità verticali (dall'alto verso il basso). Ci sono infatti i casi nei quali il vertice è "tirato" dentro il processo dal consulente che ha scelto per cui, la condivisione strategica che esso attiva nei riguardi dei livelli sottostanti, diventa un'occasione per consolidare dentro di sé le idee strategiche che deve illustrare e la metodologia che serve a realizzarle.

Ci sono altri casi nei quali l'intervento è conseguente all'uscita di un bando pubblico di finanziamento e l'azione iniziale di formulazione strategica con il vertice delle organizzazioni coinvolte non è sufficiente a fare del vertice un vero e convinto sponsor dell'iniziativa. In questi casi sarà il consulente a doversi preoccupare di attivare la condivisione strategica per coinvolgere il vertice all'iniziativa e ripetere l'azione più volte durante tutto il processo di progettazione partecipata, attivato con il personale interno all'organizzazione, così da renderlo partecipe e a conquistarlo alla causa, prima della conclusione della progettazione. In tal caso l'operazione di condivisione strategica diventa un processo di formazione, seppur indiretto, per il vertice. Ciò è utile a rassicurare il personale che progetta sull'interesse che ha il vertice per il lavoro progettuale ed il relativo impegno profuso.

La stessa cosa dicasi per l'organizzazione/territorio che dovrà coinvolgere ruoli omologhi anche se di organizzazioni diverse (condivisione interistituzionale).

Nel caso in cui più organizzazioni di uno stesso territorio decidano di perseguire una strategia comune di cambiamento va sviluppato un processo di condivisione strategica che coinvolga progressivamente, con modalità top down, le persone che coprono lo stesso ruolo in tutte le organizzazioni. Andrà sviluppato, contestualmente, anche un processo di consultazione bottom-up che consenta l'ascolto e il dibattito sui cambiamenti accettabili e dunque perseguibili.

Quando si vuole circoscrivere un territorio per avviare un'Organizzazione Territoriale si costituisce innanzitutto un'associazione tra i Comuni che, assieme, delimitano un'area distintiva. La formulazione strategica servirà a definire le motivazioni che portano alla creazione dell'associazione. Ciò verrà formalizzato con un protocollo d'intesa, approvato da tutte le forze politiche rappresentative in ciascuno dei Comuni aderenti. Per l'approvazione del protocollo si spendono normalmente numerose riunioni preparatorie ed il tema in discussione sarà la strategia che ha suggerito l'aggregazione e l'autonomia che comunque avranno i singoli associati. Una volta completata questa fase, bisognerà costruire dei sistemi d'integrazione tra le strutture gestionali che dipendono dalla struttura politica. Qui la condivisione strategica riguarderà l'interno di ogni Comune e, poi, l'insieme delle sottostrutture che esercitano la stessa funzione in ciascun Comune. Mentre la prima operazione è abbastanza agevole perché si è in presenza di ruoli disposti verticalmente e quindi di un vertice riconosciuto che coinvolge i livelli da esso dipendenti; la seconda risulta più complessa in quanto, non potendo contare sul ruolo gerarchico, ci si dovrà basare solo sulla presenza di una leadership personale o tecnica. In entrambi i casi, le leadership dovranno operare sul fattore "convenienza": ottenere la condivisione dalle persone coinvolte dal profondo cambiamento che, pur rimanendo in un ruolo funzionale all'interno di una struttura gerarchico/funzionale, dovranno attivare comportamenti organizzativi tipici di una "rete" organizzativa dove è prevalente la collaborazione trasversale tra persone che ricoprono lo stesso ruolo in Comuni diversi. La collaborazione, in alcuni casi, può essere già presente ma sempre basata su volontarismo e feeling tra le persone. La "rete", invece, impone che ci siano comportamenti organizzativi che superano il rapporto personale e la motivazione individuale. Proprio per questo, il leader che attiva un processo di condivisione strategica deve esplicitare con efficacia il vantaggio che ciascuno dei componenti la "rete" acquisisce nella nuova situazione organizzativa e l'autonomia che, comunque, conserva nel ruolo che copre nella struttura di appartenenza.

In un territorio, il cambiamento seppur invocato da molti, è difficile da attuare in mancanza di un leader che se ne faccia carico. Egli dovrà convincere del cambiamento necessario prima le organizzazioni del suo stesso settore di appartenenza (funzione) e poi, forte di ciò, anche le altre organizzazioni facenti parte degli altri settori funzionali.

Se applichiamo l'esempio al settore turistico, la prima operazione sarà quella di stringere, in una prima rete, i Comuni che circoscrivono un'area turisticamente appetibile per la sua significanza intrinseca per alcuni

target. La seconda operazione, subito successiva, sarà quella di cooptare, in questa prima rete, quella costituita dalle imprese che operano nel settore turistico per convenire su un'offerta coerente con le aspettative dei target che si intendono attrarre sul territorio e soddisfare con reciproco vantaggio.

In questo caso, valgono le stesse considerazioni esposte sopra: bisogna effettuare un processo di condivisione strategica che metta il rilievo come la somma dei vantaggi della "rete" superino gli svantaggi di una minore autonomia individuale.

Questo compito viene, a volte, assunto dall'Amministratore pubblico che impersona, pienamente e coraggiosamente, il ruolo istituzionale che gli compete facendosi, al contempo, promotore di questo cambiamento anche per gli altri Amministratori presenti sul territorio circostante a quello cui ha la giurisdizione.

Altre volte è assunto da un imprenditore che, guardando ai propri interessi di business ma anche animato da valori sociali che lo spingono ad occuparsi del bene della propria comunità di appartenenza, si fa carico di coinvolgere altri colleghi imprenditori così da avere la forza necessaria per individuare un cambiamento e di attivare un processo di condivisione che coinvolga, progressivamente, anche le organizzazioni degli altri settori funzionali dell'organizzazione/territorio.

In entrambi i casi l'esperienza suggerisce di sviluppare l'azione di condivisione strategica prima all'interno del proprio settore, per tutte le organizzazioni simili che vi appartengono, e poi all'interno delle organizzazioni degli altri settori, una volta svolta un'opera propedeutica di condivisione trasversale sui vertici delle organizzazioni degli altri settori, presi una alla volta.

In sostanza questo tipo di condivisione avviene attraverso le seguenti fasi:

1. fase interna all'organizzazione del leader,
2. fase interna al settore funzionale di appartenenza, a partire dal vertice delle organizzazioni che vi appartengono,
3. fase esterna al settore di appartenenza e tale da cooptare il vertice delle organizzazioni appartenenti ad un diverso settore,
4. fase interna alle organizzazioni del settore esterno cooptato,
5. fase esterna rivolta progressivamente nei riguardi degli altri settori,
6. fase conclusiva svolta con i vertici delle organizzazioni di tutti i settori dell'organizzazione/territorio.

In qualche caso si può, infine, trovare un leader esterno al territorio ma che ha la motivazione e la competenza per attivare il processo sopra descritto, aiutando il leader a svolgere il proprio ruolo e a tenere in piedi il complesso processo di condivisione all'interno delle organizzazioni, all'interno delle organizzazioni di uno stesso settore, all'interno delle organizzazioni dell'insieme dei settori in cui è articolata l'organizzazione/territorio.

Quando la condivisione strategica riguarda il livello "persona", invece, il processo è più semplice. La condivisione è operata dalla persona che intende svolgere un cambiamento che la riguarda coinvolgendo, al contempo, il contesto in cui vive o nel quale vuole operare. In realtà, anche questo tipo di condivisione presenta qualche difficoltà. Proprio perché l'azione coinvolge persone molto prossime al soggetto, essa si presenta meno oggettivizzabile e più carica di effetti emotivi.

Il giovane, ad esempio, che vuole mettersi alla prova scegliendo di fare “un cammino” verso Santiago di Compostela percorrendo centinaia di chilometri a piedi, deve condividere questa scelta con la famiglia, con la persona che ama, con gli amici che gli sono cari, con i colleghi di lavoro, con i membri dell’associazione che frequenta. Lo deve fare perché, banalmente, priverà tutti della sua presenza per un periodo di tempo, ma, più profondamente, perché la sua scelta manifesta già il suo cambiamento e quando tornerà dal viaggio sarà certamente diverso.

La condivisione strategica, fatta a qualsiasi dei tre livelli considerati: organizzazione, territorio, persona, è comunque sempre un processo di apprendimento posto in essere intorno al cambiamento che una nuova strategia di sé pone in essere. Se invece di essere considerata alla stregua di una comunicazione o di una negoziazione, viene interpretata e vissuta in tal guisa, già di per sé genera cambiamento perché sviluppa nuovo apprendimento. Condividere le ragioni di un cambiamento tra chi lo vuole perseguire e chi è chiamato a dividerlo è motivo di confronto, mette in discussione gli equilibri preesistenti, riattiva il bisogno di conoscenza, sollecita la personale struttura di apprendimento ad apprendere cose nuove e modalità nuove di apprendere. Naturalmente, tanto maggiore è la convinzione che ciò debba accadere e che costituisca un’opportunità, tanto maggiore dovrà essere la competenza che dobbiamo investire affinché il processo di condivisione sia veramente quello tipico di un processo di apprendimento e, in tal senso, vada accuratamente progettato, ma ancor più abilmente gestito.

### 3.3. La progettazione partecipata

*“Lentamente muore chi abbandona un progetto prima di iniziarlo” - Pablo Neruda, Ode alla vita*

Apprendere nel cambiare e cambiare apprendendo sono facce della stessa medaglia che ha un comune denominatore: la progettazione.

La progettazione serve per cambiare, ma anche per apprendere.

Lo sforzo progettuale e la tensione verso l'obiettivo sollecita il bisogno di capire, di cercare, di documentarsi, di conoscere, di confrontarsi e quindi di apprendere. Si ritiene che ciò sia vero per qualsiasi tema riguardo al quale si voglia sviluppare un apprendimento o si voglia produrre un cambiamento.

Se si vuole utilizzare la progettazione partecipata per sviluppare un apprendimento, ci serviremo di quelle particolari figure professionali che sappiano guidare le persone nel maturare un corretto apprendimento utilizzando, adeguatamente, questa metodologia. Le figure in oggetto sono quelle del metodologo e del consulente di processo che a volte l'affianca.

Se una persona intende apprendere ad esercitare un ruolo diverso, essa sarà posta nella condizione di condurre un progetto che sia inerente il ruolo che desidera ricoprire, in una condizione reale, al cospetto di interlocutori che fanno parte del contesto di azione. Se questo processo viene sviluppato da una singola persona, esso è simile a quello che si esercita nel coaching. Di solito questa necessità viene espressa però da un gruppo di persone e allora si configura similmente ad un programma di formazione tradizionale. La differenza sta nel fatto che, in questo caso, il programma ruota intorno ad un processo che fa del progetto la sua struttura portante. È il caso tipico dei Master, dove si definisce a monte un ruolo di arrivo (esempio: l'esperto di turismo), si conviene con alcune aree territoriali l'obiettivo di sviluppare un progetto specifico che solo un esperto di turismo saprebbe mettere a punto (esempio: costruire un progetto di turismo archeologico per studenti delle scuole superiori), si affida a ciascun partecipante l'obiettivo da perseguire e il committente da soddisfare e si segue il neo-progettista mentre realizza tutte le fasi di sviluppo del progetto. Questo esercizio alimenta il bisogno di apprendere quelle conoscenze necessarie a realizzare un buon progetto, mettendo, quindi, la persona nella condizione di capire come esercitare il ruolo e quali nozioni deve acquisire, ricorrendo a quello che il programma definito gli offre, ma anche quello che il contesto di azione gli può dare e, in generale, la produzione letteraria e gli esperti possono fornire, se opportunamente raggiunti e motivati a concedere un po' del loro sapere.

Allo stesso modo, se un'organizzazione intende migliorare la sua funzionalità, in ragione del contesto entro cui opera, le sue persone interne, in base al ruolo che ricoprono, saranno indotte a sviluppare progetti che consentano di modificare la situazione preesistente. Il ruolo del metodologo anche in questo caso sarà fondamentale, ma assumerà maggiore importanza il ruolo del vertice di tale organizzazione che costituirà un reale e sostanziale committente, sia dell'apprendimento dei suoi che del risultato progettuale che gli forniranno per cambiare l'organizzazione preesistente. Tale vertice, se avrà contestualmente appreso l'utilità della metodologia, avrà il piacere di misurare se anche i suoi, nel loro insieme, avranno appreso ad apprendere senza avere sempre bisogno di un segnale dal vertice per farlo.

Anche un territorio che voglia sviluppare una migliore vivibilità o una maggiore attrattività sarà indotto a coinvolgere le persone delle organizzazioni che operano al suo interno in progetti interistituzionali che consentano di apportare dei cambiamenti al contesto locale. Purtroppo, in questo caso, non si potrà né far conto su un committente esterno al processo formativo e coinvolto appositamente per costruire una condizione reale di esercizio del ruolo (vedi: primo caso), né su un committente interno, che eserciti anche il ruolo di vertice dell'organizzazione che cambia. Il territorio non ha un vertice e la sua committenza è

implicita, diversificata e mutevole, spesso generata non solo dalle persone, ma anche dall'ambiente e dal resto degli esseri viventi che vi vivono. Chi volesse, pertanto, attivare un processo di apprendimento di un territorio usando la metodologia della formazione-intervento, deve per prima sviluppare un processo che consenta di trasformare le organizzazioni esistenti in un'Organizzazione Territoriale ed attivare dei processi di progettazione partecipata con le persone delle diverse organizzazioni che si vogliono integrare. In questo caso, proprio la costruzione dell'Organizzazione Territoriale potrebbe essere l'obiettivo progettuale su cui impegnare le persone delle diverse organizzazioni in modo che apprendano come esercitare il vecchio ruolo, ma in una condizione organizzativa diversa (esempio: le persone che operano nel settore del turismo nelle diverse organizzazioni, pubbliche e private, di uno stesso territorio, possono essere coinvolte in un processo di progettazione partecipata che abbia come obiettivo quello di definire progetti turistici integrati per target specifici, confacenti con ciò che un esercizio propedeutico di formulazione e condivisione strategica ha identificato).

La progettazione di cui parliamo è una progettazione particolare che si preoccupa anche dell'apprendimento degli attori che il processo chiama in causa.

La metodologia parte infatti dal presupposto che il cambiamento e l'apprendimento non sono processi che coinvolgono solo gli individui interessati prioritariamente, ma anche tutti quelli che li circondano o che, in modo diretto o indiretto, sono coinvolti dai cambiamenti di cui i primi sono artefici. Per tale convinzione si ritiene importante coinvolgere nella progettazione tutte le persone coinvolte dal processo che si mette in moto, sviluppando tra gli stessi un'efficace interazione. Bruner classifica l'interazione come uno dei nove principi che guidano l'approccio educativo della psicologia culturale: il principio della prospettiva, il principio delle limitazioni, il principio del costruttivismo, il principio dell'interazione, il principio dello strumentalismo, il principio dell'identità e dell'autostima, il principio narrativo. Proprio in coerenza con tali principi prende forma il processo che abbiamo chiamato "progettazione partecipata".

La progettazione partecipata è un processo che viene sviluppato da una persona o da un gruppo di persone che seguono un percorso progettuale chiamando in causa un numero crescente di persone nella condivisione del loro cammino, supportati eventualmente da un metodologo esperto. Essa viene anche usata da una comunità (membri di un programma formativo, di un'organizzazione, di più organizzazioni di uno stesso territorio) per sviluppare un processo di cambiamento, un processo formativo o entrambi.

Il processo progettuale consigliato segue un percorso costituito da più sub processi che vengono di seguito illustrati in modo sequenziale, ma che nella realtà si sviluppano quasi sempre a spirale secondo lo schema di Kolb<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> in Quaglino G.P. *Fare Formazione*, il Mulino, Bologna 1985

## Le fasi della progettazione partecipata

Esse sono:

1. lo scenario è la prima fase da realizzare così da rendersi conto delle caratteristiche del contesto in cui muoversi, dei motivi che giustificano l'impegno a realizzare la progettazione e dei vincoli che ne delimitano l'impegno. Questa fase stimola un apprendimento di sistema globale perché induce le persone a interrogarsi su come gira il mondo, quale leggi regolano la società, dove va sviluppandosi l'innovazione tecnologica, su quali risorse economiche far conto. Essa serve a fare un bagno di realtà e ad interrogarsi su quali vantaggi ricaverebbero gli attori in gioco, quali le criticità prevalenti su cui attestare la propria progettualità e quali i limiti in cui contenerla e finalizzarla;
2. l'obiettivo è il punto di partenza della progettazione ed è il risultato di una negoziazione tra chi è interessato al suo risultato e colui o coloro che devono sviluppare il processo progettuale per perseguirlo;
3. la pianificazione dell'intervento è la fase dove si rapportano le proprie risorse con le attività che si conta di effettuare per sviluppare tutto il percorso progettuale necessario a raggiungere l'obiettivo negoziato. Questo piano viene continuamente ritoccato e aggiornato nel corso della progettazione, in relazione alle condizioni che il cammino presenta e il contesto consente. Questo esercizio sviluppa un apprendimento importante sul rapporto che occorre gestire tra sogno e realtà, tra ciò che voglio fare e ciò che posso fare, tra ciò che credo di poter fare e ciò che sono in grado di fare. È una ginnastica che forma l'io, aiutandoci a capire come siamo e qual è il reale potere che abbiamo nei riguardi del mondo che ci circonda;
4. l'analisi è una fase che serve a comprendere la situazione di partenza e a mettere a fuoco le criticità e i bisogni che la progettazione deve soddisfare, ma anche le condizioni di praticabilità di cui la progettazione deve tener conto. Sul versante dell'apprendimento essa costituisce uno stimolo importante per esercitare la competenza della ricerca, oramai sopita dopo tanti anni d'insegnamento ad esercitare la memoria;
5. il benchmarking è una fase utile a raccogliere esperienze che possano suggerire ipotesi progettuali o fornire comunque stimoli creativi per metterle a fuoco. E' una fase che stimola il nostro sistema di apprendimento ad apprendere dagli altri, dove gli altri sono diversissimi da noi, ma di cui il mondo è ricchissimo (esseri umani, animali, vegetali);
6. la preprogettazione è una fase nella quale si cominciano a mettere a fuoco alcune prime alternative progettuali e a verificare la propensione della committenza a perseguirne alcune. In questa fase si apprende che, per risolvere un problema, ci possono essere soluzioni diverse e che la soluzione ottimale non è solo "tecnica", ma spesso è quello che risponde ad una valutazione sociale;
7. la progettazione è la fase conclusiva del lavoro di progettazione. Qui si mette definitivamente a punto e si formalizza la soluzione prescelta e le sue condizioni di praticabilità, anche economiche,
8. la presentazione è la fase nella quale si incontrano i committenti, diretti e indiretti, della progettazione e si negozia definitivamente la soluzione individuata. Seppur posta al termine del processo, essa è un'azione che va sviluppata costantemente, lungo il percorso progettuale, in modo da rielaborare la formulazione della soluzione ottimale in relazione ai contributi degli interlocutori ad essa interessati;

9. la negoziazione è la fase nella quale il progettista incontra il committente per condividere la soluzione progettuale che ha formulato. Anche questa è un'azione continua, insita nel processo di apprendimento, proprio e altrui, che si intende sviluppare lungo il cammino;
10. l'apprendimento è il processo che corre lungo tutto il percorso di sviluppo delle fasi sopra descritte. Esso matura chi sviluppa il processo, chi ne è coinvolto direttamente e indirettamente, chi ne è coinvolto intenzionalmente. È un processo efficace se viene consapevolizzato attraverso un'osservazione costante e strutturata, formalizzato nel suo sviluppo, su come evolve in noi e negli altri. In realtà quello che viene chiesto ai partecipanti è di riflettere sul proprio apprendimento man mano che il processo nel quale sono coinvolti si sviluppa. Più in particolare, si chiede loro di dotarsi di un'agenda, un taccuino od un computer su cui scrivere in itinere ciò che accade dentro di sé, quello che si avverte intorno a sé, quello che succede nell'organizzazione entro cui si vive e si lavora. Si invitano cioè le persone ad esercitare una "pratica riflessiva sull'azione" direbbe Donald A. Schon<sup>23</sup>. Siamo normalmente indotti a concentrarci sull'azione e ad apprendere come svolgere l'azione, piuttosto su come si organizza la nostra mente per comprendere come svolgere l'azione, come fare in modo che la nostra mente recepisca le regole di fondo che poi guideranno l'azione. Ancor più importante è soffermarsi a riflettere su come la mente ha appreso il modo con cui va apprendendo.

Quando il percorso sopra descritto viene utilizzato in chiave di progettazione partecipata, sia per realizzare un progetto che per attivare un processo formativo o facilitare l'apprendimento in un progetto formativo o educativo, si attiva un gruppo di persone e si chiamerà lo specialista della metodologia ad aiutare il gruppo a seguire il suddetto percorso.

Il percorso formativo sarà costituito da workshop intervallati da periodi di project work.

Durante i **workshop**, cui partecipano tutte le persone del gruppo, si condivide la metodologia che verrà utilizzata per affrontare ogni fase o gruppi di fasi. Saranno presenti il "metodologo", specialista della metodologia, ed il "consulente di processo". Essi condivideranno con il gruppo come svolgere la fase successiva e quali saranno gli impegni di ciascuno nel periodo che lo separa dal workshop successivo. Tutto viene riportato in un documento che si può equiparare a metà tra un racconto ed un verbale.

Il periodo d'intervento sul campo da parte dei membri del gruppo di progettazione si chiama "**project work**". Durante questo periodo i membri del gruppo di progetto utilizzando gli strumenti più opportuni e svolgono le attività proprie della fase. In questa loro azione si coinvolgono le persone del campo d'azione rendendole quanto più possibile partecipi dell'iniziativa progettuale fino a renderli possibilmente coprogettisti. Il risultato dell'attività espletata viene riportata su due supporti specifici: una relazione in word ed una in power point, dove vengono riportati in sintesi gli elementi significativi della relazione. Nel corso dell'attività sul campo ciascuna persona può contare sul supporto del consulente di processo e, nei casi più complessi, su quello del metodologo senior.

Nel workshop successivo al project work si mettono assieme le esperienze maturate da ciascuno (processi e risultati raggiunti). Tutto viene condiviso assieme al metodologo e costituisce il presupposto per ottimizzare il processo attivato e riflettere sull'apprendimento maturato. A conclusione, ciascuno ha così la possibilità di rivedere sia la relazione che il power point di progettazione così da accogliere i contenuti delle fasi successive. Nella seconda parte del workshop si condividono la modalità con cui affrontare la fase successiva.

---

<sup>23</sup> D..A. Schon, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993

### 3.3.1. Lo scenario

È indispensabile che la persona che vuole formarsi su uno specifico tema, e che per farlo accetti di seguire un processo di progettazione partecipata, si prefigga di sviluppare un progetto che risponda ad un preciso obiettivo. Per dimensionare l'obiettivo, affinché sia perseguibile, è bene però che, propedeuticamente, il progettista esplori il contesto di riferimento inerente il tema prescelto facendo un esercizio di analisi a largo raggio. Quest'analisi serve per mettere a fuoco quello che chiameremo "scenario".

Se la persona o più persone frequentano un programma di formazione-intervento per accrescere la propria conoscenza su uno specifico tema e sviluppare magari anche delle competenze applicative, saranno indotte dall'esperto di formazione-intervento a scegliere un progetto su uno degli aspetti inerente il tema su cui maturare il proprio apprendimento. Anche in questo caso sarà necessario scegliere un obiettivo e, per farlo con l'avvedutezza del caso, sarà necessario effettuare prioritariamente una ricerca del contesto di riferimento, scrivendo così uno "scenario".

Per comporre un adeguato "scenario" bisogna porsi la seguente domanda: *"cosa è che giustifica il progetto che devo realizzare?"*

Questo esercizio serve per prepararsi al confronto con il "committente" interessato ai risultati del progetto che la metodologia invita a cercare o che, nel caso in cui il processo si sviluppi in un'organizzazione data, è costituito solitamente dal suo vertice.

La persona che vuole diventare formatore, e che per questo motivo è indotto a fare un progetto di formazione per imparare ad esercitare il ruolo, deve trovare un committente che ha un interesse specifico per la proposta progettuale che verrà formulata. Solo in questo caso la persona avrà la possibilità di effettuare un'analisi sui reali bisogni formativi delle persone a cui è destinata l'azione formativa del suo progetto e di negoziare la sua applicazione con un reale decisore.

Il territorio che vuole risultare più vivibile e attrattivo, e per questo motivo è indotto a sviluppare un progetto di sviluppo locale, deve trovare non solo delle persone disposte a progettare soluzioni praticabili, ma anche committenti locali che vogliano esprimere una committenza sostanziale e assicurare le risorse necessarie per la loro realizzazione.

Nel caso invece di un'organizzazione, il progetto parte già da una committenza data perché la struttura stessa delle organizzazioni è tale che i cambiamenti vengano decisi dall'alto, ovvero dal vertice.

In tutti e tre i casi il progetto istituisce di fatto due ruoli di base: il progettista ed il committente. Il progettista assume poi progressivamente le connotazioni del consulente di processo<sup>24</sup>.

Così come è necessario, per un consulente di processo, conoscere le problematiche e le soluzioni di miglioramento perseguite altrove nell'affrontare problematiche di cui il potenziale committente può soffrire, anche il progettista si deve far carico di acquisire le medesime conoscenze.

E' bene dunque che il neo progettista definisca le caratteristiche e le problematiche relative al tema in questione, sia individualmente che assieme al committente, così da assicurarsi di aver ben compreso la motivazione di partenza del suo progetto, ma anche di poter leggere tutto ciò in chiave critica rispetto al ventaglio delle possibili alternative. Quest'operazione iniziale di confronto tra committente e progettista va ripetuta durante lo sviluppo del progetto affinché non si perda la natura del "contratto" iniziale e/o si attualizzi l'obiettivo specifico da raggiungere con l'accordo sostanziale tra le due parti.

---

<sup>24</sup> E.H. Schein, *la consulenza di processo*, ed. Raffaello Cortina, ed Milano 2001

L'operazione di chiarimento va fatta sviluppando un primo processo di analisi che metta insieme le informazioni e le dichiarazioni che fornisce il committente, le conoscenze che il progettista detiene, la documentazione che può rapidamente raccogliere al riguardo e alcune informazioni che gli possono fornire quei conoscenti immediatamente raggiungibili.

Quando una persona è abituata a fare "il progettista" (come nel caso dei consulenti di professione), quest'operazione è quasi automatica e avviene già durante il colloquio con il committente. In questo caso funziona la "banca dati" che il consulente ha accumulato nella sua memoria, avendo immagazzinato una serie di informazioni diversificate, frutto delle sue molteplici esperienze.

In ogni caso, sia il progettista alle prime armi che il consulente navigato dovranno comportarsi con prudenza, prendendo con il committente il tempo sufficiente per riflettere sul tema che è stato loro affidato e provare a formalizzare quello che hanno compreso del problema, così da fare una o più verifiche successive con il committente per condividere il punto di partenza.

Esplorando il tema e raccogliendo documentazioni e informazioni al riguardo il progettista può acquisire una maggiore consapevolezza del tema di cui occuparsi e confrontarsi con maggior cognizione con il committente. Questo esercizio aiuta anche il committente a valutare meglio il problema di partenza e a decidere con più oculatezza l'obiettivo da affidare al progettista. In ogni caso, la formalizzazione dello scenario resta un documento di riferimento che aiuta anche in futuro a rammentare le considerazioni iniziali e le motivazioni di maggior rilievo che hanno determinato l'intervento.

Per sintetizzare lo scopo dello scenario si dice: *"lo scenario serve a giustificare l'intervento e ad indicare il perimetro entro cui sviluppare il progetto"*.

Per rappresentare lo "scenario" si è rilevato utile articolarlo in quattro parti: *sollecitazioni, opportunità, criticità e vincoli*.

Vediamo di illustrarne il significato e l'uso che ne va fatto.

## **1) Sollecitazioni**

Sono le pressioni che la persona, l'organizzazione o il territorio ricevono dal contesto circostante e che suggeriscono loro di cambiare e di realizzare un progetto che indichi "come".

Le persone sono sollecitate a cambiare per assumere un ruolo diverso all'interno del contesto in cui vivono o lavorano. È spesso il mondo degli affetti che sollecita in loro il desiderio di cambiare, a volte è invece il mondo del lavoro che li induce a cambiare perché indica prospettive più confacenti ai propri desideri e ai propri stadi di sviluppo. Gli obblighi morali con la propria famiglia, le necessità insorgenti nell'evoluzione della famiglia o del proprio gruppo sociale, la stessa evoluzione delle proprie necessità individuali in ragione dell'età, si traducono in stimoli al cambiamento.

Le organizzazioni hanno anch'esse un contesto che sollecita un cambiamento e che preme sui suoi decisori di vertice. Alcune volte la sollecitazione deriva dall'emanazione di nuove leggi; altre volte sono le innovazioni tecnologiche che inducono un cambiamento. Il più delle volte è il sistema competitivo (competitors, alleanze, partnership) che sollecita un cambiamento costante. Nel mondo pubblico spesso è la necessità di migliorare l'erogazione di un servizio o di aggiungerne di nuovi con la possibilità di acquisire al riguardo un eventuale finanziamento, partecipando o meno ad un bando di gara.

La caratteristica essenziale della “sollecitazione” è che essa “viene da fuori”, richiede un ascolto vigile, va interpretata per essere digerita e indirizzata a proprio vantaggio. Qualche volta può essere vissuta come un’imposizione che proviene da altri e che costringe a cambiare nostro malgrado. Se accolta può trasformarsi in una nuova opportunità, se tralasciata e sottovalutata può tradursi nella perdita di una possibilità di ricoprire un ruolo desiderato, di stare su un mercato prescelto, di dare maggiore benessere alla collettività di riferimento. Ciò infatti viene determinato dal fatto che la sollecitazione è così generale che tocca tutti e che ci possono essere altri più celeri a raccogliere gli stimoli esterni e a tradurli in un proprio vantaggio.

Ascoltare il contesto e raccogliere “i segnali deboli” di un cambiamento in corso che può aver rilievo per la propria vita, per la vita dell’organizzazione o per la vivibilità di un intero territorio è uno dei compiti che ci dobbiamo assegnare.

Nelle organizzazioni questo compito è assegnato al “management strategico” e contraddistingue la capacità di “adattamento” dell’organizzazione.

La teoria organizzativa della “contingency” sostiene che è la capacità fondamentale dell’organizzazione per sopravvivere.

Anche coloro che si occupano di “cultura dell’organizzazione” la considerano come una condizione di formazione del modo di essere, di fare e di pensare dell’organizzazione, una volta che le azioni di adattamento perpetrate nel tempo hanno avuto successo e sono state assunte dalla leadership come delle “buone pratiche” da insegnare alle persone dell’organizzazione (Schein)<sup>25</sup>.

Questo concetto, maggiormente esplorato per le organizzazioni, va esteso alla “persona” (il progetto di vita, il progetto professionale, il progetto di ruolo) e al “territorio” (il progetto di vivibilità, di salvaguardia ambientale, di sviluppo occupazionale, ecc.).

Proviamo a fare qualche esempio sui tre livelli su cui si applica la metodologia.

Quando ci troviamo a considerare le sollecitazioni che motivano a realizzare un progetto che riguardi la persona (noi o altri), le sollecitazioni possono derivare da motivi che attengono gli elementi intrinseci della persona (il proprio sé, le proprie caratteristiche, i propri valori, i propri sentimenti) o gli aspetti di adeguatezza al ruolo che vogliamo o dobbiamo ricoprire. Su entrambi i piani “la sollecitazione” è uno stimolo che il contesto circostante ci lancia. Questa è la sollecitazione a cambiare che ci lancia la nostra famiglia, il nostro contesto amicale, il nostro mondo affettivo, il nostro ambiente lavorativo, la nostra stessa organizzazione dove lavoriamo tramite i suoi gestori. Se siamo quindi attenti e sempre in ascolto possiamo sempre cogliere nel contesto circostante sollecitazioni utili a suggerirci di attivare un processo di cambiamento di noi stessi o delle nostre conoscenze e competenze, delle nostre stesse abituali modalità relazionali.

Altre volte è solo la necessità di acquisire nuove conoscenze che ci sollecita a prenderci un impegno e a progettare un percorso che ci consenta di apprendere quello che ci serve.

Altre volte ancora è il nostro fisico che ci sollecita un cambiamento e ci induce a sviluppare un progetto per mettere a punto un sistema di cura che sappia rispondere alle cause delle criticità che ci segnala.

Quando invece ci troviamo a considerare le sollecitazioni che inducono un’organizzazione a cambiare dobbiamo fare i conti con le caratteristiche dell’organizzazione di cui parliamo in quanto ciascuna

---

<sup>25</sup> E. Schein, *Cultura d’impresa e leadership*, Guerini & Ass.

organizzazione che prendiamo in esame ha un contesto di riferimento diverso che lancia sollecitazioni di natura diversa.

Se abbiamo a che fare con un'impresa le sollecitazioni di maggiore importanza sono quelle che derivano dal task environment con cui si è prescelto di operare, cioè l'insieme dei clienti, dei fornitori, dei lavoratori e dei competitor del proprio campo di azione (vedi Thompson)<sup>26</sup>

Qualsiasi cambiamento di una certa rilevanza riguardi un membro del task environment esso induce un conseguente cambiamento dell'assetto dell'impresa. Se invece il cambiamento è lieve il management riesce a evitare il cambiamento della struttura utilizzando la discrezionalità che gli compete nel regolare le riserve di cui si è dotato. Esempio: cambiare l'assetto organizzativo della produzione è condizionato dal livello di magazzino che il management ritiene discrezionalmente di poter sopportare. Questo è proprio il compito del management afferma Thompson, ed è quello che rende in qualche modo le imprese simili ai sistemi aperti, cioè sistemi in grado di regolarsi in ragione delle variazioni del contesto di riferimento.

Ci sono però anche sollecitazioni che provengono da fonti più generali e meno specifiche del campo di azione e del task environment prescelti. Il cambiamento politico nel mondo, l'innovazione tecnologica, le stesse leggi che i governi regolarmente emettono sono sollecitazioni che vanno comunque considerate. Maggiore è lo spettro delle variabili prese in considerazione e maggiore sarà il valore giustificativo di un progetto che ha l'ambizione di soddisfare i bisogni di cambiamento di un'impresa.

Se invece abbiamo a che fare con la Pubblica Amministrazione le sollecitazioni provengono dalle leggi che ne regolano l'agire, dalla tecnologia che ne cambia gli strumenti, dai bisogni dei cittadini che esprimono la loro approvazione o il loro dissenso con il proprio voto, attraverso i propri rappresentanti, mediante l'uso di mezzi di contestazione (stampa, manifestazioni, ecc.). A volte è l'agire collettivo che sollecita un cambiamento. La costituzione di un'alleanza tra enti omologhi può sollecitare cambiamenti, il confronto con enti di territori culturalmente più evoluti spingono a imitare i migliori e quindi a cambiare. Siccome nella Pubblica Amministrazione non c'è la pressione del mercato e non si rischia la morte dell'organizzazione, almeno per colpa di chi la gestisce le sollecitazioni, sono meno costanti. V'è però da dire che i cambiamenti indotti dalle leggi sono più stringenti.

Se l'intervento riguarda un territorio le sollecitazioni vanno cercate nella vivibilità del contesto sociale e ambientale. Già il mutamento del mix della popolazione residente può fornire sufficienti sollecitazioni per un progetto di cambiamento. Le indagini sociologiche sulla popolazione, la sua struttura, la sua cultura, le sue paure e i suoi comportamenti, le sue aspettative e le sue difficoltà sono elementi utili a giustificare un progetto di cambiamento.

Anche l'analisi dell'ambiente è importante. L'ambiente determina molte delle condizioni di vivibilità di un territorio ed esso è un interlocutore che lancia abbastanza eloquentemente i segnali del suo disagio, giustificazione adeguata per un progetto di cambiamento.

Le sollecitazioni vanno enumerate e singolarmente illustrate in maniera adeguata perché ciascuna di esse va correlata alla proposta dell'intervento che si conta di realizzare. Nelle slide utilizzate si possono sintetizzare le influenze che esse hanno nel giustificare l'avvio di un progetto, mentre nella relazione che accompagna le slide esse vanno tutte espresse con dovizia perché così consolidano la motivazione di chi propone di sviluppare il progetto e sviluppano una prima azione di apprendimento sia in lui che nelle persone che il progetto coinvolgerà.

---

<sup>26</sup> Thompson op.citata

## **2) Opportunità**

Sono le intuizioni e le considerazioni circa i vantaggi che la persona, l'organizzazione o il territorio, contano di ottenere dando origine ad un progetto di cambiamento.

Nelle organizzazioni questo processo si sviluppa grazie alla sua leadership diffusa, si attiva al suo interno e determina impulsi di cambiamento che poi il vertice finalizza. E' il risultato di una attenta valutazione delle potenzialità interne dell'organizzazione, combinata con la sensibilità dei desideri del contesto servito dall'organizzazione, che fa scattare nell'organizzazione il desiderio di cambiare, di trasformarsi, di modificare anche il suo stesso contesto di riferimento, il suo "task environment". Le potenzialità di un'organizzazione sono a volte così evidenti che suggeriscono di influenzare i desideri che gli interlocutori del contesto sanno esprimere. Questo porta l'organizzazione a influenzare il contesto di riferimento o allargare o mutare le caratteristiche del task environment di riferimento e quindi a progettare un cambiamento anche delle caratteristiche dell'offerta. Buoni motivi dunque per sviluppare un progetto che tracci con molta esattezza il percorso da fare e gli investimenti da sostenere per evitare "salti nel buio". L'utopia è una molla fondamentale per molte persone e di alcune di quelle che governano delle organizzazioni soprattutto nel campo sociale o della consulenza alla P.A. Essa va giustamente combinata con l'Economia e la Sociologia per dare ai sogni di una società migliore le gambe economiche e la consapevolezza sociale.

Per l'individuo la ricerca dell'opportunità corrisponde all'impulso che la persona sente dentro di sé e che lo spinge a fare delle scelte di vita, di professione, di residenza, di amore, di socialità.

Per il territorio esso corrisponde al sentimento che pervade un popolo e lo spinge in qualche occasione a trasformare lo status quo e a fare dei grandi salti d'innovazione.

In tutti e tre i casi il vantaggio economico derivante dalla realizzazione di un progetto è certamente un calcolo che va fatto e va espresso per giustificare l'impegno delle relative risorse per la progettazione.

Così pure è importante esprimere i vantaggi di carattere sociale che derivano da una progettualità di cui si fanno carico le tre entità (persona, organizzazione e territorio). Ciò dà valore aggiunto al beneficio personale che ciascuno di esse potrebbe calcolare di acquisire.

Poi ci sono gli aspetti di immagine che non vanno sottovalutati e il giudizio positivo che si può conquistare presso gli stakeholder del contesto in cui si opera.

Va infine aggiunto il valore dell'anticipazione che va sottolineata perché determina cambiamenti che gli altri poi sono costretti a seguire.

Anche per le opportunità come per le sollecitazioni, va fatto una enumerazione di quelle maggiormente probabili e poi ciascuna di esse va esplicitata in modo soddisfacente. Ciò servirà a rammentare a tutti, lungo il cammino progettuale, che va misurato il vantaggio che si conta di ricavare e va confrontato con le attese formulate in fase di fissazione dello scenario.

## **3) Criticità**

Sono quelle condizioni che limitano il potenziale che ogni persona possiede o che compromettono la funzionalità di un'organizzazione o la vivibilità di un territorio. Alcune volte queste criticità attengono la struttura stessa del soggetto in questione, altre volte riguardano il contesto entro cui essi si muovono, altre volte dipendono dagli strumenti in uso o dai sistemi gestionali adottati, altre volte ancora toccano i sistemi di comunicazione che utilizzano.

Le criticità per la persona possono riguardare il proprio bagaglio di conoscenze o l'efficacia del proprio sistema di apprendimento oppure possono riguardare la capacità e la competenza ad assolvere ad un ruolo nella società o nel lavoro o nei rapporti interpersonali. Pensiamo ai nuovi ruoli che si sono creati nella Pubblica Amministrazione. Le criticità riguardano in generale questo tipo di ruolo e il loro inserimento nell'organizzazione comunale e territoriale. L'analisi successiva ci dirà poi la criticità specifica che un Comune particolare ha al suo interno.

Le criticità possono essere relative ad un'organizzazione e attenersi ad una funzione interna o riguardare alcune aree trasversali che impegnano tutta la struttura, oppure essere concentrate in aree limitate e circoscritte. Oppure esse possono attenersi al rapporto che l'organizzazione ha con il contesto di riferimento.

Anche per i territori, le criticità vanno colte subito all'atto del disegno dello Scenario. Naturalmente esse sono le criticità evidenti che tutti possono condividere. Sarà poi l'analisi successiva a evidenziare le criticità che il progetto può risolvere o che può mettere in evidenza per interventi successivi.

Oltre a questo tipo di criticità che attiene all'oggetto dell'intervento, vanno anche palesate le criticità che si conta di incontrare nella realizzazione del progetto. Esse attengono alle risorse in gioco, alla cultura con cui si dovrà fare i conti, al disagio logistico che si dovrà assorbire, alle difficoltà che potrà attivare qualche oppositore. È importante esprimere anche questo tipo di criticità perché consentono di dimensionare meglio l'obiettivo che poi va negoziato con la committenza. Maggiori sono le criticità da affrontare e maggiore è lo sforzo progettuale e il suo conseguente costo.

#### **4) Vincoli**

Quando una persona, un'organizzazione o un territorio vengono sollecitati a cambiare e ne ravvisano l'opportunità, anche per superare alcune criticità che intravedono nella situazione di riferimento, devono anche valutare con attenzione i vincoli di cui tener conto per non avventurarsi in un percorso senza via di uscita.

Bisogna evitare di incorrere in quello che viene definita "la sindrome da utopia"<sup>27</sup> e quindi sentirsi inadeguati a raggiungere un obiettivo, oppure a continuare indefinitamente un progetto per non avere il coraggio di confrontarsi con la soluzione, oppure dare la colpa agli altri di non comprendere la soluzione individuata.

Per questo motivo vanno attentamente valutate le condizioni del cambiamento che ci si può impegnare a progettare considerando le risorse disponibili (tempo, denaro, persone), i presupposti di fondo da rispettare (valori, credenze, strategie), le metodologie eventualmente indicate (partecipate o no).

Sono quei limiti che la persona, l'organizzazione o il territorio pongono a se stessi nel promuovere un cambiamento o che essi pongono a coloro a cui chiedono di realizzare un progetto per loro conto.

La presenza di una legge limita alcune soluzioni, la volontà di mantenere inalterata una immagine e una cultura di riferimento può essere considerata un altro vincolo, un contratto nazionale per i lavoratori o un accordo di partnership che non si intende tradire, le risorse economiche a disposizione, possono costituire altri esempi di vincolo.

Un vincolo strutturale, proprio dell'attività di progetto, è dato dal tempo. Il tempo è il vincolo che la persona si dà per progettare e realizzare un cambiamento ed è anche il limite che il committente di un progetto dà al

---

<sup>27</sup> P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch, : *Change*, Casa Editrice Astrolabio 1974

progettista o al gruppo di progetto per raggiungere un obiettivo. Pertanto l'obiettivo è condizionato dal tempo e dalle risorse disponibili e negoziate con se stessi o con il committente.

Anche i vincoli possono essere posti in gioco da un progetto di cambiamento di valore, ma è opportuno che le persone sappiano che vanno cambiati i presupposti a monte che li rendono tali. Non si possono cioè sottovalutare o addirittura non avvedersene o non considerarli a priori e poi lungo il percorso progettuale accorgersi che ci sono.

È necessario farci i conti prima e verificarne al limite le possibilità di superamento, scoprendone le fonti che li convalidano e valutando la possibilità reale di una loro eventuale modificazione.

Quando una persona o un gruppo di persone scelgono o vengono investite da un progetto di cambiamento, sviluppando questi quattro piani di analisi e formalizzandoli in un documento leggero, possono poi attivare un dialogo più costruttivo con se stessi o con il proprio committente per intendersi sul tema, per condividere gli elementi di maggiore importanza da affrontare con il progetto, per definire, infine, meglio l'obiettivo che ci si impegna poi a perseguire.

Nel caso di un progetto che va attivato per un'organizzazione o un territorio, i campi che compongono lo scenario vanno esplorati e vanno formalizzati in una relazione che va discussa con la committenza così da attivare un dialogo alla pari che consente di individuare precisamente l'obiettivo da raggiungere e negoziare le risorse da schierare.

Lo scenario serve anche al committente. Egli si vede così restituire una lettura articolata e forse anche più ampia della situazione che si è immaginato di conoscere. La relazione serve a farlo riflettere seriamente, sia sul quadro dell'ambiente entro cui la sua organizzazione si colloca, sia sull'obiettivo prioritario da assegnare al progettista che lo sostiene in questo processo di cambiamento, ma anche di apprendimento.

Quando il progetto d'intervento viene realizzato a fini didattici, ad esempio all'interno di un corso di studi universitari, si preferisce dare un'attenzione particolare allo "scenario".

Siccome non si può contare su una conoscenza pregressa dei giovani studenti, relativamente al tema da affrontare nell'organizzazione prescelta su cui sviluppare il caso di studio, si consiglia loro di formalizzare uno scenario più generale, quello che riguarda le organizzazioni simili a quelle in cui si conta di effettuare un intervento.

I giovani studenti hanno una limitata esperienza delle condizioni che possono caratterizzare il contesto entro cui si muove quella organizzazione e pertanto, nella relazione con il committente, rischierebbero di mostrare la loro ignoranza dei problemi da affrontare e di appiattirsi sulle scelte che il proprio interlocutore farebbe per conto loro. In questo caso si preferisce seguire la strada della ricognizione preventiva dello "scenario" seppur effettuato in modo generale.

Bisogna stare molto attenti che lo scenario non venga confuso con l'analisi e che esso non sia lo scenario della specifica organizzazione prescelta, ma di quella stessa tipologia.

Anche quando l'intervento viene realizzato da un'altra persona che comunque vuole ricoprire un ruolo e per questo è indotto, con la metodologia, a sviluppare un progetto, la formulazione e la formalizzazione dello scenario risulta un esercizio importante.

Le persone sono infatti abituate a "ficcarsi" nei progetti senza interrogarsi più di tanto sul contesto entro cui la progettazione si deve e si può sviluppare. Domande del tipo: "perché si deve fare", "cosa ci guadagna chi lo fa", "quali sono le forze che spingono a farlo", "quali saranno le difficoltà che si incontreranno", "quali sono

i limiti che si debbono considerare”, sono sottovalutate. Anzi a volte ci si trova di fronte alla soluzione prima ancora di aver fatto un buono scenario, aver focalizzato l’obiettivo e aver effettuato un minimo di analisi.

La metodologia assume una valenza didattica proprio in quanto costringe a fare questo percorso logico, a frenare la corsa alla soluzione e a sviluppare un processo che consenta una visione d’insieme del contesto di riferimento, ad una valutazione concreta delle proprie risorse, ad un’analisi accurata del problema di partenza e delle soluzioni già perseguite altrove. Solo a valle di tale percorso la metodologia chiede di avanzare una proposta che dia soluzione praticabile ai problemi.

Per lo scenario che riguarda un progetto relativo ad una persona che intende ricoprire un nuovo ruolo è bene ricorrere alle diverse fonti che rappresentano il mercato del lavoro esterno ed interno. Vale anche la pena di esplorare l’offerta formativa presente sul mercato e le metodologie didattiche utilizzate da ciascuna struttura erogatrice, le risorse economiche disponibili e i tempi entro cui si deve realizzare l’iniziativa.

Per le organizzazioni le fonti dove attingere le informazioni per disegnare lo scenario sono quelle che attengono alle grandi categorie di variabili che influenzano le scelte strategiche. Per le imprese il contesto è costituito dal mercato. Per la P.A. il contesto è quello normativo e quello sociale. Entrambe le categorie sono poi influenzate dalla tecnologia e dai finanziamenti. Per le imprese è dunque bene conoscere l’evoluzione del mercato ove è inserita l’azienda, mentre per la P.A. basta conoscere le leggi, le opportunità circa i finanziamenti pubblici e l’evoluzione della tecnologia informatica. Anche la P.A. ha però il suo mercato da presidiare e qui l’attenzione strategica si connette con la visione politica e con la lettura del contesto sociale.

Per i territori le fonti riguardano i fattori ambientali, le infrastrutture logistiche, l’andamento degli investimenti, i flussi turistici, le leggi sullo sviluppo locale, i finanziamenti pubblici allo sviluppo, le leggi che regolano gli accordi tra pubblico e privato.

### 3.3.2. L'obiettivo

È una fase che si sviluppa a valle della formalizzazione dello "scenario".

Con lo scenario ci si rende conto dei problemi generali che possono dar vita ad una necessità di cambiamento e alimentare il bisogno di una progettualità finalizzata. La raffigurazione dello scenario consente di andare ad un incontro in cui le due parti, il committente e la persona o il gruppo che dovrà realizzare il progetto, negoziano l'obiettivo dell'intervento progettuale.

Negoziare l'obiettivo è un momento importante perché consente di definire il risultato atteso di una progettazione, considerando le risorse disponibili e il tempo a disposizione per realizzarla. A volte il committente è un ruolo coperto dalla stessa persona o gruppo di persone che poi deve portare avanti la progettazione. Anche in questo caso la negoziazione è importante perché serve per valutare appieno le risorse disponibili per raggiungere un obiettivo perseguibile mettendosi nei panni di un giudice severo a cui dover rispondere in modo circostanziato.

Nel caso di intervento "sul ruolo" il committente va scelto tra coloro che, nell'ambito della tematica di riferimento hanno interesse a ricevere il risultato di una progettualità, possibilmente gratuita, da utilizzare.

Così se ci troviamo nell'ambito della tematica del marketing territoriale, cioè nel caso in cui ci sono delle persone che devono apprendere la scienza del marketing territoriale perché ambiscono ad esercitare il ruolo di "esperto di sviluppo locale", sarà evidente cercare, come committente, un amministratore locale.

Nel caso dell'organizzazione l'obiettivo è inevitabilmente il frutto di un confronto tra il committente dell'intervento, esplicito o potenziale, e il progettista su quello che può essere utile migliorare dell'organizzazione nella quale si conta di intervenire. Il campo è naturalmente vasto sia perché numerose sono le aree che compongono una singola organizzazione e sia perché innumerevoli sono i tipi di organizzazioni esistenti.

Quando un'organizzazione vuol cambiare o migliorare una parte di essa o uno degli strumenti che usa, può farsi aiutare da un consulente a focalizzare meglio l'obiettivo da perseguire o può chiamare a raccolta i membri di vertice o i responsabili dell'area su cui si conta di fare l'intervento per definirlo. A volte è lo stesso consulente esterno che propone un obiettivo di cambiamento all'organizzazione e al suo vertice decisionale. Così come spesso sono proprio coloro che sono a più stretto contatto con il problema da affrontare che sollecitano un intervento in tal senso.

Le organizzazioni che apprendono, quelle che sposano una logica partecipativa e danno sfogo alla creatività progettuale interna hanno la possibilità di affrontare con maggiore anticipo i problemi fissando ricorrentemente obiettivi di cambiamento da perseguire.

Se interviene un consulente e questi conosce bene lo scenario entro cui si muove quella specifica organizzazione e ha una profonda esperienza e competenza nel campo dell'organizzazione e delle sue componenti interne, può avanzare delle ipotesi e verificare quanto delle criticità generali che attraversano lo stesso settore sono presenti anche nell'organizzazione del suo potenziale committente. Se poi ha anche raccolto delle informazioni sull'organizzazione specifica, oggetto di un potenziale intervento, allora può andare più direttamente sul tema e condurre il suo interlocutore a condividere l'area del probabile intervento.

Nel settore della Pubblica Amministrazione questo percorso è più agevole in quanto tutti gli enti che la compongono vengono sollecitate a realizzare dei cambiamenti organizzativi sulla scorta di input esterni come lo sono le leggi e la tecnologia.

È quindi abbastanza semplice verificare se l'ente è inadempiente o meno, rispetto alla legge, se ha utilizzato o meno l'opportunità di mutamento che le nuove tecnologie WEB gli consentono.

Nel settore delle imprese, è meno semplice individuare a priori le possibili aree di criticità da sanare, perché esse, a parità di mercato e di task environment, dipendono in misura maggiore dalla differenza tra le scelte strategiche del vertice e le caratteristiche della sua struttura; ciò è misurabile solo dopo un'analisi interna. Va però detto che una buona conoscenza del contesto competitivo entro cui si muove l'impresa e la conoscenza delle tendenze del mercato di riferimento possono agevolare molto la negoziazione tra committente e consulente finalizzata alla condivisione dell'obiettivo su cui lavorare.

In ogni caso il primo obiettivo da negoziare è proprio quello dell'uso della metodologia della formazione intervento e se il problema da affrontare non è perfettamente chiaro è possibile negoziare proprio di trovare l'obiettivo, attraverso un processo di progettazione partecipata.

Nella formazione-intervento infatti la negoziazione dell'obiettivo è un processo che deve servire non solo a definire il tema dell'intervento, il fine da perseguire e il risultato atteso, ma anche a condividere il metodo che verrà seguito per conseguirlo, ma a volte il metodo è il mezzo per trovare l'obiettivo.

*“ la progettazione come attività di ricerca e scambio inizia fin dalla fase di definizione del problema (problem setting), e comunque prima della scelta della rappresentazione che condurrà alla risoluzione. Dal taglio che si dà alla formulazione del problema dipendono molte delle caratteristiche del prodotto realizzato: la definizione ad esempio dei limiti del problema è una decisione di elevato momento, perché delimita la natura dell'obiettivo, del vincolo e del criterio di valutazione, ovvero cosa siano l'oggetto della progettazione e l'ambiente che lo circonda. (vedi: Claudio Ciborra”<sup>28</sup>)*

Nel caso delle organizzazioni spesso si attivano due processi di progettazione partecipata, il primo è quello che sviluppa il consulente esterno nei riguardi del vertice e il secondo è quello che sviluppa il personale interno sotto la promozione del vertice e con l'ausilio metodologico del consulente.

L'obiettivo è quello che il progettista si impegna a portare al committente al momento della fine del progetto e non quello che si conta di realizzare nel mettere in atto le decisioni conseguenti all'approvazione del progetto.

Scrivere, ad esempio, che l'obiettivo del progetto è quello di incrementare il turismo di un territorio non è certamente corretto, soprattutto se il tempo del progetto è appena di due o tre mesi. Per raggiungere questo obiettivo ci vogliono anni! Va dunque scritto che l'obiettivo che si intende raggiungere è quello di predisporre un progetto che consenta di incrementare di una certa percentuale il turismo su quel territorio. Infatti, il più delle volte, l'obiettivo di un progetto è il “progetto del progetto”, cioè è il progetto di come si può raggiungere l'obiettivo atteso. Il raggiungerlo è il frutto della messa in pratica del progetto e quindi della capacità della struttura di far fronte con le proprie risorse alle attività progettate che consentono all'organizzazione di ottenere tali risultati.

Perseguendo una specifica metodologia come quella della formazione-intervento, che si basa su chiare scelte di fondo di tipo valoriale, è bene convenire da subito anche come si procederà e quali obiettivi paralleli si prevede di raggiungere.

Se l'attivazione del processo viene sollecitata dal consulente esterno, egli deve anticipare al committente diversi aspetti salienti della metodologia.

---

<sup>28</sup> C. Ciborra, *Organizzazione del lavoro e progettazione dei sistemi informativi*, Quaderni della Fondazione Olivetti, Roma 1984

Innanzitutto deve anticipare che l'intervento chiamerà in causa il personale dell'organizzazione e punterà a far sì che una buona parte di esso partecipi alla progettazione delle soluzioni di miglioramento.

Poi va chiarito che le persone dell'organizzazione dovranno essere informate adeguatamente del progetto di cambiamento che si intende attivare affinché scelgano di partecipare al processo di innovazione o di supportare comunque coloro che si candidano a farlo.

Infine va verificata la disponibilità del committente ad assecondare e supportare la progettualità del personale interno e di accogliere e mettere in atto le proposte che gli verranno presentate, verificando lungo l'itinerario progettuale la loro progressiva configurazione e accettabilità.

Negoziare l'obiettivo significa avere chiaro il tragitto da fare, formalizzarlo consente di ricordarlo, lungo l'intero percorso progettuale, alle parti che l'hanno condiviso.

Si potrà allora dire: *“come si fa ad avere chiaro il tragitto da fare rispetto ad un obiettivo da negoziare se non si conosce né la materia su cui si accende il progetto e non si è condotta ancora né la fase di analisi né quella del benchmarking?”*.

In realtà si dà per scontato che il consulente esterno o il proponente interno abbia una conoscenza profonda dell'organizzazione, che conosca perfettamente il problema generale entro il quale si ritaglierà l'intervento e che il percorso di preparazione che fa prima (in fase di scenario) e che sviluppa poi, in fase di analisi e benchmarking è un itinerario di approfondimento necessario per personalizzare la soluzione che in parte ha già in mente.

Il fatto è che nella formazione-intervento questo percorso si chiede di farlo a persone, che, o perché sono studenti universitari senza esperienza o perché sono funzionari di organizzazioni, senza competenza specifica in organizzazione, fanno una certa fatica a negoziare l'obiettivo. Essi peraltro non sono avvezzi a sviluppare un processo di condivisione con la committenza sul processo stesso che seguirà il progetto, sia che riguardi se stessi sia che venga poi applicato al personale dell'organizzazione. In questo senso va detto che entrambi hanno ragione di essere assistiti dal consulente/metodologo e il processo stesso di fissazione dell'obiettivo diventa un'occasione per il loro apprendimento.

La negoziazione è la fase più delicata e difficile, ma anche più avvincente del processo di formazione intervento. Collocarsi in una situazione di dipendenza rispetto al committente non serve a fare un buon progetto e neanche a fare l'interesse dell'organizzazione perché significa puntare su un obiettivo secondario e sprecare risorse. La negoziazione è anche la prima occasione di formazione per il committente perché ragionare sui quattro quadranti dello scenario e vedersi poi riproporre dal progettista, in un luogo pubblico la formalizzazione degli aspetti generali di criticità da superare è un modo per approfondire un argomento spinoso sia sul piano dell'analisi che sul piano programmatico d'intervento.

Formalizzare l'obiettivo da raggiungere è importante per diversi motivi, il primo dei quali è quello di rammentare lungo il decorso del progetto l'impegno preso e il contesto che ha determinato la motivazione ad agire.

Spesso, infatti, il committente, preso dal vortice delle sue incombenze gestionali, assume, lungo la strada, altre esigenze e matura altre aspettative che oramai il progetto solo limitatamente può soddisfare. In queste occasioni è bene disporre di materiale documentativo che rammenta i limiti dell'incarico assunto e degli obiettivi convenuti

L'obiettivo descritto è dunque il risultato di un processo di negoziazione che il consulente sviluppa con la committenza per l'avvio di un progetto di formazione intervento.

Esso è anche il processo che sviluppa la persona o il gruppo che viene impegnato nella fase successiva quella di progettazione partecipata. In questo caso la persona o il gruppo che si accinge a realizzare un progetto a livello di ruolo, di organizzazione o di territorio, avrà partecipato ad una fase di "condivisione strategica", avrà sviluppato una adeguata analisi dello "scenario" e sarà pronto a rinegoziare con la sua committenza l'obiettivo del proprio progetto, avendo più chiari i termini del problema, le reali finalità da raggiungere, le risorse a disposizione e i tempi assegnati.

### 3.3.3. La pianificazione del progetto

Ogni progetto ha la necessità di pianificare le attività da realizzare, quando esse verranno effettuate, chi le effettuerà e a quale costo ciò dovrà avvenire per rientrare nel budget disponibile indicato tra i vincoli che sono stati fissati nello scenario e poi sono stati condivisi con la committenza nell'obiettivo.

Qualcuno sostiene che è buona regola disegnare tutto ciò su un programma di project management (vedi: ARCHIBALD R.D. , *La gestione di progetti e programmi complessi*, F. Angeli, Milano 2003) da quelli più semplici, come il GANNT o il PERT, a quelli più complessi, che rappresentano anche tutte le sotto fasi del progetto e addirittura i raccordi e gli snodi tra un'azione ed un'altra, calcolando i costi di ciascuna operazione, anche elementare, così come avviene per i programmi del tipo WBS/WBE.

In Aeritalia ho avuto il piacere di coordinare un grande progetto che serviva ad ottimizzare il sistema di project management in uso in azienda e applicato in modo simile nella divisione che si occupava degli aerei da guerra a Torino e nella divisione che si occupava degli aerei civili a Pomigliano d'Arco, a Napoli.

Ebbene la metodologia della ricerca intervento, allora era usata per migliorare il sistema di project management e non viceversa.

Il project management serve per distribuire e assegnare un lavoro, controllarne l'avanzamento e contestualmente i costi e le spese rispetto ad un piano contrattualizzato.

La pianificazione di un progetto di formazione intervento segue alcune regole simili, ma un approccio sostanzialmente diverso.

Il programma temporale che il gruppo di progettazione partecipata condivide di seguire va certamente definito, ma l'approccio partecipativo rema in direzione contraria a quella che caratterizza il project management. Quello che per il project management è un costo ( le ore d'impegno delle persone coinvolte sul progetto) per la formazione intervento è ricavo ( il frutto dell'investimento in coinvolgimento).

La condivisione dell'obiettivo da perseguire da parte del gruppo in progettazione è fondamentale per entrambi gli approcci, ma se per il project management si persegue l'obiettivo, massimizzando la "prestazione" e la distribuzione del lavoro perché l'approccio è tayloristico, per la formazione intervento si raggiunge l'obiettivo massimizzando il "potenziale" e l'allargamento delle conoscenze individuali e collettive perché l'approccio è quello di comunità dell'economia cooperativa.

La comunicazione per chi usa il project management serve a integrare le informazioni che la divisione del lavoro rende più difficile e pertanto si concentra sull'uso di strumenti di comunicazione interna che consentano di integrare elementi che consentano di governare l'economia del progetto.

La comunicazione per chi usa la formazione intervento serve senz'altro anche a governare i costi della progettazione, ma gli obiettivi prioritari sono diversi e sono rispettivamente:

- quello di sostenere l'apprendimento di quelli che partecipano alla progettazione partecipata fin dal suo avvio e di quelli che si aggiungono progressivamente ai primi,
- quello di informare il contesto d'azione affinché venga invogliato a partecipare al processo progettuale attivato e comunque almeno al processo di condivisione che viene attivato a monte e che viene reiterato lungo la via.

Questo sarà maggiormente chiarito nel capitolo successivo dedicato proprio alla Comunicazione.

Nel project management la struttura di governo degli strumenti utili alla pianificazione, controllo e rendicontazione, spesso strutturati con piattaforme digitali che viaggiano su web, è certamente utile. Essa è al servizio del management che gestisce il progetto, come fa normalmente la staff di controllo di gestione per le attività correnti di un'impresa.

Nella formazione intervento la struttura che pianifica, controlla e rendiconta è solitamente impersonata da persone che rivestono quel ruolo che viene chiamato "consulente di processo" che ha una missione prevalentemente formativa, di accompagnamento, di sostegno, di integrazione. Esso non risponde ad un manager che interviene, ma si spende in prima persona "qui e subito", proprio come si fa nelle aziende di servizio (vedi Normann). Semmai, quando poi riferirà al proprio coordinatore, il metodologo senior, lo farà solo per avere un consiglio per risolvere meglio il problema che incontra o per coinvolgere sullo stesso problema il metodologo senior stesso a cui riconosce maggiore esperienza.

Nel project management la formazione serve per preparare le persone a dare una migliore prestazione nel ruolo che l'articolazione organizzativa ha assegnato loro. Se la prestazione non è adeguata e gli obiettivi assegnati non vengono raggiunti in modo adeguato si ricorre ai diversi strumenti gestionali disponibili (remunerazione, incentivazione, riallocazione di ruolo, interventi disciplinari, ecc. ) e anche alla formazione e all'addestramento, che comunque viene valutata come un costo aggiuntivo. Viceversa ogni persona impegnata nella progettazione tende a nascondere i gap di conoscenza e di competenza che potrebbe compromettere l'assegnazione di ruolo.

Nella formazione intervento si conta invece che sia proprio l'esercizio progettuale a sviluppare la formazione delle persone ed ad animare un'azione sia personale che collettiva di autoformazione perché sono le stesse persone che avvertono la responsabilità di apportare il miglior contributo all'iniziativa del gruppo di progetto. Laddove esse dovessero riconoscere di non avere il tempo per formarsi per dare un contributo utile nei tempi disponibili, sono esse stesse, per prima, a trovare altre persone che vogliono aggiungersi agli altri per portare ulteriori contributi alla comunità progettuale.

Nel project management il luogo dove si svolge la progettazione è quello meglio attrezzato per svolgere l'attività per ciascuno dei ruoli che l'articolazione organizzativa ha previsto. Nella progettazione degli aerei civili i gruppi di progettazione erano al lavoro in tanti Paesi diversi. Ricordo un viaggio a Seattle in Boeing dove dovvemmo andare a fare un meeting con l'impresa capofila del 767 per assicurare che il sistema di progettazione si adeguasse a quello adottato da tutti gli altri centinaia di partner, pena l'esclusione dal programma.

Nella formazione intervento il luogo dove si effettuano il workshop di progettazione collettiva è scelto in funzione soprattutto in relazione alla necessità di coinvolgimento delle persone coinvolte nella progettazione e dei decisori che hanno dato loro la delega a partecipare. Nel progetto di Smart Land realizzato per l'Associazione dei Comuni toscani ogni workshop è stato organizzato in un Comune diverso tra quelli dell'Associazione proprio per assicurarsi che le rispettive Amministrazioni si sentissero pienamente coinvolte e responsabili del risultato progettuale.

Al riguardo possiamo concludere che la logica della pianificazione va pienamente utilizzata, pur considerando che le attività da pianificare sono peculiari di questa metodologia perché gli obiettivi da perseguire sono diversi da quelli che hanno fatto nascere e crescere il project management.

### 3.3.4. L'analisi

È la fase dell'esplorazione e della chiarezza. Si cerca di far luce sulla situazione di partenza. E' un modo di approfondire e contestualizzare all'ambito di esplorazione gli elementi generali che sono stati rilevati nella fase dello "scenario" per caratterizzare e quindi conoscere "il contesto".

Se l'obiettivo del progetto è quello di apportare dei cambiamenti all'organizzazione, si analizza fondamentalmente la sua struttura e il suo contesto di riferimento, le problematiche emergenti relativamente al tema oggetto dell'intervento, si leggono gli attori e il loro posizionamento rispetto ai problemi in funzione del ruolo coperto, si rilegge la storia che ha caratterizzato quella organizzazione e si cerca di individuare i vincoli reali che frenano il suo cambiamento e la sua stessa vitalità.

E' una diagnosi a 360 gradi, dove però "il fiuto" e la sensibilità del progettista devono riuscire a vedere ciò che guarda e a trovare il senso dei problemi reali, a mettere assieme i frammenti in un mosaico che abbia senso.

Se l'obiettivo è quello di introdurre una nuova tecnologia si analizza la sua struttura, le sue funzionalità, i sistemi di controllo che le persone che la devono utilizzare devono conoscere, i pericoli che comporta il suo uso, l'interconnessione che va assicurata con le altre tecnologie preesistenti.

Bisogna considerare che quando si lavora su un **ruolo** le persone vanno impegnate su un progetto che esse affronterebbero nel momento in cui fossero nel pieno di esercizio di ruolo.

Se il ruolo di destinazione fosse quello di "esperto di Ergonomia", le persone sarebbero impegnate in un progetto ergonomico, se il ruolo fosse quello di esperto di organizzazione di sviluppo territoriale, il progetto sarebbe invece quello inerente il miglioramento dei servizi pubblici in uno specifico territorio oppure il miglioramento dell'integrazione delle organizzazioni presenti.

Quando si lavora su un'**organizzazione**, le persone vanno impegnate per il ruolo che già esercitano per il suo funzionamento e suo adattamento costante al suo contesto di riferimento e alle linee strategiche che il suo vertice intende perseguire. Esse saranno dunque impegnate su un progetto di miglioramento dell'organizzazione o dell'organizzazione del lavoro, della tecnologia e degli strumenti operativi, dei processi amministrativi, dei sistemi di gestione, della professionalità, degli aspetti ambientali o di sicurezza, del clima, ecc.

Quando si lavora su un **territorio**, le persone delle diverse organizzazioni coinvolte vanno impegnate su un progetto che punta al miglioramento dell'integrazione tra di loro ai vari livelli in cui si ricompongono all'interno di quella che viene definita l'organizzazione territoriale.

È dunque possibile che le persone siano coinvolte per "famiglia professionale", a livello di "rete" o di "comunità di pratiche" (es: i sindaci dei Comuni di un territorio, i loro segretari comunali, i responsabili degli uffici URP, ecc). Si possono riunire le persone per un obiettivo o per una fascia di popolazione (es: giovani, anziani, ecc) e in questo caso è spesso necessario riunire persone che coprono ruoli diversi per affrontare in chiave "sistemica" un progetto di miglioramento. Il progetto in questo ultimo caso può contemplare anche il miglioramento dell'assetto strutturale di stabili (es: palazzi, scuole, edifici sportivi) o dell'articolazione di infrastrutture (es: strade, mezzi di mobilità, reti informatiche) o addirittura della stessa configurazione del terreno (es: i vigneti con le loro cantine, i parchi, ecc). Anche in questi casi il progetto sarà di tipo organizzativo perché una soluzione tecnica, in ciascuno degli esempi citati, deve fare i conti con l'uso che motiva la trasformazione e il miglioramento. Ciò risponde alle domande: perché, per chi, con quali risorse,

con quali funzionalità, per quali gestori, con quale governo, in quale cultura, con quali regole, in quale prospettiva strategica, per quale contesto, con quali alleanze, per quanto tempo. Tutte domande che meritano una risposta organizzativa!

Quindi si può concludere che in ogni caso (persona, organizzazione, territorio) l'analisi organizzativa è quella che ricorre sempre e che vale la pena di conoscere e prendere a riferimento.

Ciononostante è anche vero che alla base di disfunzioni ci sono cause che vanno diagnosticate con metodi specifici che richiedono protocolli a volte scientifici o regolamenti a cui far necessariamente riferimento. Se le cause di una scarsa efficienza dell'organizzazione sta nel microclima a cui sono esposti i lavoratori, è pur necessario effettuare misurazioni tecniche prima ancor che organizzative, anche se la causa più remota è sempre da ricercarsi nell'organizzazione perché è essa che ha la responsabilità dei valori critici che potranno essere misurati.

L'analisi è anche il primo processo di coinvolgimento reale delle persone, dell'organizzazione o del territorio in cui si sviluppa il progetto.

In questo senso è anche un'occasione di comunicazione e di coinvolgimento potente di tutti gli interlocutori che si intendono attivare intorno al progetto.

Dalla sua strutturazione dipende il grado di partecipazione degli interlocutori significativi e il loro apprendimento.

La formazione-intervento presuppone che il risultato dell'innovazione si conquisti lungo il processo progettuale e abbia valore nella misura in cui l'insieme delle persone interessate condividano la soluzione partecipando all'intervento stesso e apprendendo lungo il tragitto progettuale. È gioco forza quindi organizzare l'analisi così che sviluppi la più larga partecipazione e il più efficace apprendimento delle persone interessate al tema del progetto e alla soluzione da condividere.

Per condurre una buona analisi va predisposta una griglia di domande a cui vanno date risposte attraverso la ricerca diretta o quella indiretta che passa attraverso il coinvolgimento di altre persone. Naturalmente la griglia è diversa per ciascuno dei tre livelli considerati: persona, organizzazione, territorio, ed è diversa a seconda del progetto di intervento che si intende condurre su ognuno dei tre livelli.

In via generale si può schematizzare una griglia per ciascuno di essi per far comprendere la differenza di base.

**L'analisi sulle persone** oggetto di un intervento di formazione-intervento è quello tipico della formazione classica basata sulla necessità di coprire un "gap" tra le conoscenze, competenze e caratteristiche delle persone in questione e quelle ideali di un ruolo che le persone desiderano ricoprire. Se le persone mirano ad esercitare un ruolo nella comunità, nella società, nel lavoro, negli affetti, e si prepara per esercitarlo sarà necessario caratterizzare il profilo ideale della persona che copre perfettamente quel ruolo, analizzare il profilo distintivo della persona che vuole identificarsi con esso e definire il processo che consente di accompagnare la persona a trasformare alcuni requisiti personali per risultare più simile possibile alla figura ideale.

Qui l'analisi avviene su due fronti: l'analisi delle caratteristiche della persona che è disposta a sottoporsi ad un'azione di formazione intervento e l'analisi del ruolo che la persona ambisce a ricoprire.

Nella formazione-intervento l'analisi non si accontenta di rilevare le caratteristiche della persona di riferimento e del ruolo atteso, ma si spinge a rilevare le caratteristiche d'innovatività della persona e le

condizioni di innovazione a cui è esposto il ruolo. Questo perché il processo formativo che la metodologia propone mette certamente la persona nel ruolo e le chiederà di sviluppare un progetto di innovazione peculiare del ruolo di arrivo.

L'analisi del contesto in cui esercitare il ruolo e dove sviluppare un progetto d'innovazione peculiare del ruolo è fondamentale perché si tratta di scegliere il progetto da affidare alla persona al momento in cui sarà avviato il programma di formazione-intervento e la persona di riferimento alla quale la persona si rapporterà considerandola committente del proprio progetto e valutatore del proprio lavoro progettuale e del proprio comportamento di ruolo in itinere.

**L'analisi di un'organizzazione** si articola solitamente in due parti: quella interna e quella esterna.

L'analisi interna serve a rilevare ciò che si ricava dalle persone e dalla documentazione esistente all'interno dell'organizzazione.

L'analisi si effettua su più piani e i piani sono identificati in base alle caratteristiche dell'organizzazione in cui si effettua l'intervento e in base all'obiettivo che si è condiviso e contrattato con la committenza.

Per l'analisi di una organizzazione generica si possono considerare alcuni piani che è sempre utile utilizzare:

- *la storia: quando è nata, come si è evoluta,*
- *il contesto: dove opera, quale mercato, quali clienti, quale contesto geografico, quale contesto sociale,*
- *la struttura organizzativa: l'organigramma, i regolamenti, le convenzioni, gli statuti, ecc,*
- *la strategia: dove si punta, come si desidera essere, cosa si intende fare per raggiungere un traguardo utile per l'organizzazione, ecc*
- *il personale: la quantità, la qualità, le motivazioni,*
- *la professionalità, le conoscenze, le competenze,*
- *la tecnologia: quella di processo, quella di gestione e controllo, quella di comunicazione,*
- *la cultura: i valori di fondo, i simboli, i leader, le credenze*
- *il sistema di gestione: i contratti di lavoro, i sistemi di formazione, selezione, crescita, sviluppo e carriera,*
- *la comunicazione, la struttura e gli strumenti di comunicazione in uso, la loro finalizzazione.*
- *la situazione economica, il bilancio dell'organizzazione, i suoi introiti,*
- *la leadership; chi la detiene, come la usa, come si attiva, in chi risiede*

L'analisi esterna serve a rilevare ciò che si ricava da coloro che si trovano all'esterno dell'organizzazione e che hanno motivo di esprimere opinioni ed esigenze rispetto all'organizzazione. Essa si rivolge agli stakeholder che caratterizzano il task environment dell'organizzazione. Per ognuno di essi vanno identificate delle analisi ad hoc a partire dal senso della relazione che li lega all'organizzazione.

**L'analisi di un Territorio**, inteso come un'organizzazione, si basa su una struttura simile mutuata dalla scienza dell'organizzazione.

Vanno infatti rilevati i seguenti aspetti:

I piani di analisi sono sempre due: quella interna e quella esterna, quella interna richiede l'esplorazione sui seguenti piani:

- *il perimetro che consente una riconoscibilità distintiva al territorio quale area circoscrive*
- *la storia e la geografia del territorio*
- *le caratteristiche antropologiche e sociologiche dell'area*
- *la situazione socio-economica e demografica*
- *la strategia di sviluppo, dove si ricava e chi la esprime,*
- *le politiche di marketing territoriale*
- *la struttura organizzativa, da quante sub organizzazioni è composta e come interagiscono tra loro ( associazioni, patti, consorzi, protocolli, ecc)*
- *la leadership; chi la detiene, come la usa, come si attiva, in chi risiede*
- *le reti funzionali comuni a più organizzazioni, quante sono e in che misura sono già costituite in comunità di pratiche<sup>29</sup>*
- *la tecnologia a disposizione del territorio (reti, portali associativi, portali di servizio e software comuni)*
- *la comunicazione del territorio (strutture, sistemi, processi e strumenti)*
- *i finanziamenti utilizzati e disponibili*
- *i sistemi di formazione (progetti, programmi, strutture)*
- *i valori di riferimento*
- *i processi di socializzazione e di costruzione dell'identità*

L'analisi esterna chiama in causa gli interlocutori con cui il territorio ha uno scambio e cerca di rilevare la percezione che loro hanno di esso e i fattori di concorrenzialità che lo rendono più attrattivo di altri territori.

Gli strumenti di cui si serve solitamente l'analisi sono:

- l'analisi documentale. Si consultano i documenti disponibili attingendo dalle diverse fonti dove è presumibile siano conservate informazioni utili (internet, archivi, biblioteche, giornali, ecc);
- l'intervista. Si individuano le persone informate dei fatti, si prepara una griglia di intervista e si propone uno scambio tra le informazioni da raccogliere e il risultato del progetto;
- il focus group. Si riuniscono persone con competenze e visioni diverse circa il tema di analisi e si trae, dal dibattito che si sviluppa, una interpretazione condivisa della situazione;

---

<sup>29</sup> Etienne Wenger, *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006

- l'osservatore partecipante. Si visita il luogo oggetto di analisi e si osserva il funzionamento dell'oggetto di analisi come un abituale attore del contesto di analisi;
- il cliente misterioso. Ci si finge un cliente pretenzioso e si testa la risposta che forniscono i membri dell'organizzazione oggetto di analisi.
- il questionario. Si sceglie un target, si costruisce un questionario quanti/qualitativo e si somministra il questionario al target per rilevare la considerazione che esso esprime circa l'oggetto da analizzare.

Tutti questi strumenti attivano processi che, per le caratteristiche della metodologia, non servono solo a rilevare delle informazioni, ma servono ad attivare una partecipazione ampia e circolare intorno al progetto e a sviluppare conseguentemente un apprendimento largo degli attori del contesto dove si conta di attivare un cambiamento.

### 3.3.5. Il benchmarking

Il benchmarking è una condizione abituale della nostra mente, ma essa va esercitata per risultare uno strumento efficace per produrre innovazione. Il confronto con gli altri e la visita a realtà diverse, effettuate con una forte motivazione all'apprendimento fondato sullo scambio, ne costituisce la caratteristica essenziale.

Non va attesa l'occasione di una progettualità da realizzare per far scattare il bisogno di benchmarking, ma a volte è proprio l'abitudine a fare benchmarking continuo, che solletica ad attivare una nuova progettualità.

Essa costituisce la fase del confronto al fine dell'arricchimento delle conoscenze. Si cercano altrove esperienze da cui trarre insegnamento, ma anche coraggio per andare avanti e dimostrazione per coloro che vengono coinvolti nella progettazione. La frase chiave è : *“se l'hanno fatto gli altri, perché non possiamo farlo noi!”* . Non serve copiare ciò che hanno fatto altri, ma mettendosi di fronte a percorsi di innovazione interessanti, possiamo sollecitare la nostra mente a cercare soluzioni alternative a cui non eravamo arrivati. A volte invece è proprio lo sguardo interessato, ma non finalizzato, a far nascere un'idea, a stimolare la voglia di cambiare, l'impegno ad attivare una progettualità finalizzata. D'altronde la ricerca di questo tipo non può attivarsi a comando, è un abito mentale, una sensibilità sempre accesa, un bisogno sempre vivo.

La soluzione data al problema sembra, a prima vista, la richiesta più sensata e quella più utile; in realtà è invece il processo seguito che a volte risulta più utile da conoscere, con tutti i suoi tanti rivoli di sviluppo, ma anche con tutte le difficoltà incontrate e superate. La soluzione è certamente difficile da copiare e se così fosse nutriranno dei forti dubbi di trovare soluzioni progettuali adeguate al contesto reale su cui si attiva il progetto d'intervento. Meglio cercare spunti e sollecitazioni, raccogliere suggerimenti e avvertimenti, stimoli ed emozioni. In alcuni casi l'ottimismo di coloro che hanno avuto successo diventa importante quanto la soluzione stessa in quanto ci trasmette l'energia sufficiente a “tenere duro”, ad essere tenaci, a dire a se stessi: “si può! gli altri l'hanno fatto!”. Ma a volte anche la testimonianza delle difficoltà incontrate è utile perché ci mette in guardia rispetto ad insidie non previste.

In ogni caso va prestata attenzione affinché quello che ci viene raccontato corrisponda a verità, per cui qualche domanda di controllo o una pluralità di interlocutori ci consente di essere sicuri della correttezza dell'informazione. Infatti la ricerca si effettua prima nel perimetro delle conoscenze più vicine e più simili, ma poi si allarga anche a realtà dissimili, superando quelle avvertenze che i più prudenti sempre fanno: *“ma loro sono diversi da noi!”*.

Peraltro andando a cercare soluzioni nello stesso settore si rischia di importare soluzioni pensate molto tempo addietro e già in fase di revisione, mentre è bene trovare soluzioni già valide per il domani.

I casi da cercare sono dunque:

- casi del tutto simili
- casi appartenenti allo stesso contesto istituzionale, anche se molto diversi dal punto di vista strutturale
- casi appartenenti a realtà del tutto diverse strutturalmente dal proprio

Nell'effettuare il benchmarking, bisogna osservare diversi aspetti, non solo la soluzione adottata, ma anche ciò che ha permesso l'ottenimento di quel risultato: se si guarda un sito web, non bisogna osservare solo la scatola tecnologica, ma quello che ha permesso a chi l'ha creata di realizzarlo nell'ambito del contesto d'uso. In pratica, occorre analizzare:

- il prodotto;

- il processo progettuale attraverso il quale è stato possibile adottare la soluzione;
- l'organizzazione che ha gestito il processo che ha portato all'adozione della soluzione;
- l'organizzazione che gestirà la soluzione innovativa;

Osservare questi aspetti è fondamentale, perché essi andranno tutti previsti in fase di progettazione.

Il benchmarking inoltre consente al progettista di entrare in contatto con alcune persone, come succede nell'analisi. Il contatto con le persone durante l'analisi non deve servire a "rubare" informazioni, ma ha valore in sé. La formazione-intervento fa, a tal proposito, un'affermazione di principio: se il progettista è attento ad alimentare l'apprendimento delle persone con cui entra in contatto, ha già compiuto gran parte del suo lavoro, perché ha preparato il terreno per accogliere l'innovazione: tanto più le persone diventeranno co-progettiste, tanto più l'innovazione avrà vita.

Stessa cosa avviene nel benchmarking, in quanto si entra in contatto con altri innovatori, che appartengono alla medesima famiglia professionale. Va perciò avviato con essi un rapporto e creata una rete. Basandosi sui principi del marketing, in questo caso ci si scambia innovazione. Non si entra in contatto per chiedere informazioni, ma per proporre uno scambio reciprocamente soddisfacente e la creazione di una relazione stabile.

Tale scambio può avvenire all'inizio, alla fine o durante tutto il processo, che è l'ipotesi migliore. Spesso è difficile creare la relazione con chi fa il nostro stesso mestiere, perché si entra in competizione. Questo nelle innovazioni è particolarmente sbagliato, perché la dimensione dell'innovazione è così grande che non è pensabile gestirla in solitudine.

Gli strumenti del benchmarking sono gli stessi dell'analisi, ma essi vengono applicati con alcune differenze:

- l'analisi va fatta nel contesto di intervento, mentre il benchmarking può essere fatto ovunque;
- l'analisi deve essere molto puntuale, mentre nel benchmarking si può guardare la situazione dell'insieme e cogliere alcuni spunti progettuali;
- nel benchmarking si possono andare ad individuare anche esempi molto diversi tra loro e con il tipo di intervento che abbiamo intenzione di attuare (es. l'organizzazione di un master può avere come benchmarking uno sport estremo).

Individuare più esempi è importante perché non tutti gli interlocutori rappresentano al progettista tutti gli aspetti di una soluzione nella stessa maniera. Qualcuno è più bravo a ricostruirne una parte, qualcun altro un'altra. Deve essere il progettista a ricostruire il puzzle.

Gli strumenti per sviluppare solitamente il benchmarking sono come per l'analisi:

- l'analisi documentale,
- l'intervista,
- l'osservatore partecipante,
- il cliente misterioso.

### 3.3.6. La preprogettazione

In questa fase si mettono a punto le prime ipotesi di soluzione al problema di partenza. Ciò serve per capire se abbiamo tutti gli elementi che ci consentiranno di fare una progettazione che abbia una valida giustificazione oppure se dobbiamo tornare indietro e cercare altri elementi a sostegno. Essa serve anche per verificare come la committenza, e tutti gli altri attori che la possono influenzare, si pone di fronte a soluzioni alternative. Questo confronto consente di scartare alcune opzioni e concentrarsi sulla progettazione finale, su alcune ritenute maggiormente praticabili. Essa è dunque la fase in cui esprimere tutta la nostra creatività, sempre comunque finalizzata e orientata. Esprimere ipotesi tanto per fare non serve al dibattito e squalifica la negoziazione perché lascia troppo spazio al committente per scegliere. Ciò significherebbe peraltro che l'analisi non è stata accurata e il benchmarking non è stato sufficiente. Pre-progettare significa invece abbozzare la soluzione che comincia ad assumere una prima forma e usarla per arricchire di contributi il nostro bagaglio di conoscenze e di idee prima di esprimere lo sforzo finale. E' una fase che se condotta bene serve per animare la coprogettazione, da una parte, e verificare il livello di condivisione, dall'altra. La creatività che bisogna assecondare è quella che porta ad una soluzione organizzativa praticabile e coerente con le esigenze espresse in partenza dalla committenza, ma che tiene conto anche dei vincoli che l'analisi ha messo a fuoco. Edward De Bono tra le fonti della creatività mette: l'innocenza, l'esperienza, e la motivazione<sup>30</sup>. A volte però la soluzione non è dietro l'angolo e non basta l'esperienza per dare risposte adeguate. Peraltro l'esperienza organizzativa è una competenza di chi affianca le persone che stanno seguendo un programma di formazione intervento, ma non è così frequente nel personale impegnato come "progettista". Il progettista svolge funzioni specifiche, conosce il lavoro che fa, ma non ha sempre una cultura dell'organizzazione. A volte è proprio l'innocenza del progettista e la sua motivazione a trovare soluzioni ai problemi che ha analizzato che diventa la molla importante che fa immaginare la soluzione. Egli deve farsi trascinare dal processo e deve lasciarsi stimolare dalle sollecitazioni del pensiero che nasce proprio dai "non addetti ai lavori". In questo senso il pensiero laterale<sup>31</sup> dei "novizi" coniugato con quello "verticale" dell'esperto, può portare ad un proficuo risultato.

La preprogettazione costringe a fare un salto di stato, perché si passa dall'analisi alla progettazione. Nelle prime due fasi (analisi e benchmarking) le ipotesi cominciano ad apparire nella mente e piano piano prendono corpo. Qualche volta invece si guarda e non si vede. La soluzione è lì a portata di mano, ma non la riconosciamo. L'idea è già nella nostra testa, ma la ributtiamo indietro. L'analisi comincia ad appassionarci e vorremmo che non finisse più. Abbiamo preso confidenza con gli strumenti per farla, abbiamo apprezzato il sistema di relazioni che stiamo riuscendo a costruire e non vorremmo interrompere quello che adesso cominciamo ad apprezzare.

Invece dobbiamo fare un salto logico, dobbiamo fare "sintesi" e osare.

La soluzione spesso è anche il frutto di un'operazione creativa che non deriva direttamente dalla somma delle informazioni raccolte. A volte essa ha dei caratteri del tutto nuovi ed originali, seppur praticabili. Le soluzioni però debbono prima essere individuate nella loro bellezza, nella loro spontaneità, facendo leva sulla propria creatività progettuale e sulla propria esperienza. Poi l'approfondimento dei vincoli e delle opportunità ci dirà quali conservare e quali accantonare.

Proprio per questo motivo dobbiamo fare un'analisi di realtà considerando alcuni elementi di valutazione e in particolare quello:

- organizzativo, perché l'integrazione del nuovo con il vecchio deve essere compatibile

<sup>30</sup> E. De Bono, *Essere creativi*, Il Sole 24 Ore 1996

<sup>31</sup> E. De Bono, op.citata

- gestionale, perché le persone che si troveranno in condizioni di lavoro diverse dalle precedenti chiederanno una modificazione contestuale della loro condizione gestionale (inquadramento, retribuzione, status, possibilità di carriera, ecc),
- tecnologico, perché la soluzione potrebbe avvalersi di nuove tecnologie che devono fare i conti circa la compatibilità tecnica con quella esistente,
- economico, perché la soluzione potrebbe comportare un costo non sostenibile nell'immediato
- sociale, perché, per quanto ci sia stato un ampio coinvolgimento degli attori interessati, ci possono sempre essere rimaste delle aree scoperte e degli interessi collettivi che potrebbero opporsi alla realizzazione della soluzione,
- strategico, perché l'innovazione ha senso solo se si muove in senso coerente con gli obiettivi strategici, in quanto richiedendo comunque tempo per la sua realizzazione, se non ha respiro strategico, quando comincia a produrre potrebbe essere disarmonica con le esigenze dell'organizzazione a quella data.

A volte per uno stesso problema ci sono più alternative percorribili perciò in questa fase si prendono in considerazione quelle più plausibili e riportando per ciascuna di esse i vantaggi e i problemi che la singola scelta comporta. Il fatto che ci siano più alternative consente poi al committente di fare una scelta più oculata su una di esse oppure di chiedere al progettista di formularne di nuove, come integrazione di alcune di esse.

La decisione sull'ipotesi da perseguire può richiamare in causa l'analisi. Questa va fatta sulla validità delle ipotesi coinvolgendo le persone che, questa volta, non esprimono le considerazioni sulla situazione in essere, ma sono impegnate a esprimere una valutazione. In questo senso esse diventano co-progettisti nella misura in cui si impegnano a prendere in carico le ipotesi e le motivazioni addotte dal progettista e a svolgere nel proprio rispettivo ambito un'analisi capace di consentire l'espressione di una posizione, sostenuta da un calcolo. Alcune persone da coinvolgere possono essere le stesse di quelle ascoltate in fase di analisi, ma la modalità di coinvolgimento è certamente diversa.

La formulazione delle ipotesi può però anche suggerire di verificare alcune condizioni circa lo *status quo* e di approfondire alcuni aspetti delle esperienze altrui. Raccolte in fase di benchmarking Ciò significa ritornare indietro, ma questa volta, puntando diritto su un aspetto da rilevare, una testimonianza da raccogliere, un documento da acquisire agli atti.

È dunque buona norma anticipare in fase di analisi e di benchmarking agli interlocutori che si coinvolgono, che è probabile che ricorreremo a loro successivamente per eventuali e ulteriori approfondimenti del caso.

### 3.3.7. La progettazione

La progettazione serve per formalizzare la proposta del cambiamento da realizzare, il processo che serve a determinarlo, la struttura che serve a gestirlo e la struttura che va predisposta per presidiare l'innovazione che essa ha determinato. La soluzione va argomentata e sostenuta dagli elementi raccolti nelle fasi precedenti e va confortata con dati precisi che rassicurano circa la sua realizzabilità.

La scelta da assecondare è quella risultata più apprezzata nella fase di presentazione della preprogettazione e che si è rivelata maggiormente perseguibile e più largamente condivisa dalla committenza

Bisogna però precisare cosa si intende fare, chi lo farà, chi lo gestirà, quanto costerà, chi lo finanzierà, chi lo promuoverà, ecc.

Insomma non si tratta di rappresentare una buona idea perché, come ha detto Bill Gates, *“di persone che hanno delle buone idee ce ne sono tante, di persone che le realizzano ce ne sono poche”*.

Sicuramente essa comporterà dei tempi di realizzazione e pertanto andranno anche indicate le modalità per trasformare la situazione in essere e la struttura che se ne dovrà far carico.

Pertanto il progetto, a fronte del cambiamento proposto, dovrà contenere anche :

- la metodologia che si suggerisce di adoperare per realizzarlo,
- il processo che si conta di seguire con tale metodologia
- la struttura che si ritiene adeguata a gestire tale processo.

È chiaro che se il partecipante ha aderito ai principi della formazione-intervento e ha sperimentato su di sé la sua efficacia, non può che riproporla come condizione essenziale per realizzare il cambiamento progettato

Facciamo un primo esempio. In un Master di Ergonomia strutturato secondo la metodologia della formazione-intervento, una giovane partecipante ebbe come compito quello di progettare il layout di un laboratorio di marketing territoriale su web per giovani di un determinato Comune. Attraverso il suo programma di progettazione partecipata, ella arrivò a definire una soluzione in tutti i suoi dettagli, compreso il costo di ogni elemento (scrivanie, sedie, luci, tapparelle alle finestre, ecc) ed anche i luoghi consigliati per comprare alcuni di essi.

La sua progettazione è risultata ottima e accurata, ma non sarebbe stata sufficiente perché a realizzare quell'opera e a fare quegli acquisti sarebbero comunque state deputate altre persone: i tecnici di quel Comune. Essi erano stati adeguatamente coinvolti nella fase di analisi e pure nella fase di preprogettazione, ma era comunque necessario prevedere una formazione affinché fossero in grado di muovere la macchina organizzativa entro cui operavano e realizzassero pienamente il disegno progettuale condiviso predisposto dall'ergonomo. Il progetto dell'ergonoma non si fermò dunque solo alla progettazione della soluzione tecnica, ma comprese anche il programma di formazione per i tecnici del Comune che avrebbero dovuto realizzarla. La formazione prevista poteva essere pensata in modo tradizionale e invece l'ergonoma prevede di utilizzare la metodologia della formazione-intervento. In questo caso ella prevede un percorso che nella parte di progettazione partecipata assegnava ai tecnici il compito di progettare le modalità con cui realizzare l'opera, l'organizzazione che avrebbe curato la trasformazione dei locali adibiti a laboratorio, l'ente che avrebbe poi dovuto avere in gestione il laboratorio, appena realizzato. Il progetto nella sua doppia strutturazione: soluzione tecnica e soluzione formativa fu condivisa dalla committenza per cui l'amministrazione del Comune individuò i tecnici da coinvolgere ed essi svilupparono il loro percorso di progettazione partecipata e

definirono dunque tutti quei particolari applicativi che consentì loro di realizzare l'opera, renderla operativa e affidarne la gestione.

Entrambi gli attori di questa storia: l'ergonoma e i tecnici hanno dunque progettato e realizzato una soluzione ergonomicamente accettabile per il laboratorio, ma hanno anche appreso l'ergonomia e un metodo di progettazione partecipata di utilità generale.

Facciamo un secondo esempio. In una scuola elementare di un piccolo borgo italiano bisognava sviluppare la cultura della identità territoriale. I bambini di quella scuola erano le persone da coinvolgere al riguardo. I loro maestri dovevano aiutarli a sviluppare questa cultura. Seguendo la formazione tradizionale si sarebbero organizzate delle lezioni che avrebbero consentito di illustrare ai bambini le caratteristiche del territorio dal punto di vista storico, culturale, geografico, artistico, ecc. Seguendo la metodologia della formazione-intervento, dopo le fasi di formulazione e di condivisione strategica, rispettivamente con il dirigente scolastico e con il corpo docente, si è passati alla progettazione partecipata con un gruppo di docenti che si sono resi disponibili ad insegnare il tema dell'identità con la nuova metodologia. Gli insegnanti volontari hanno pertanto seguito un tipico percorso di progettazione partecipata ed hanno realizzato il progetto di come avrebbero coinvolto i giovani della propria scuola: quanti, quali, in quale modo, con quale programma, in quale luogo, per quanto tempo, a quale costo. Anche essi hanno scelto di utilizzare la formazione-intervento come metodo di apprendimento dei propri studenti e quindi hanno programmato quali progetti affidare ai giovani volontari che avessero accettato di partecipare al programma formativo. Essi hanno convenuto che affidare dei progetti di rappresentazione del territorio ai propri studenti sarebbe stato certamente educativo e ciò li avrebbe spinti a cercare le informazioni necessarie per realizzare il progetto, ma al contempo ciò sarebbe servito a colmare le proprie lacune conoscitive. I docenti hanno dunque progettato il programma di progettazione partecipata per i loro studenti e poi ne hanno gestito la realizzazione.

I giovani studenti che si sono offerti volontari per vivere questa esperienza formativa sul tema dell'identità hanno seguito un processo di progettazione partecipata seguito dai propri docenti. Essi hanno avuto come compito progettuale quello di effettuare dei disegni che rappresentassero delle immagini dei luoghi, dei costumi e delle tradizioni maggiormente distintive del loro territorio. Essi hanno così trovato come soluzione progettuale alcuni disegni da utilizzare su strumenti di natura diversa (magliette, sito web, brochure) per rappresentare al meglio il proprio territorio.

L'apprendimento di entrambe le schiere di persone (insegnanti e studenti) sul tema dell'identità territoriale è passato attraverso la progettazione e quindi la ricerca e non attraverso il trasferimento di conoscenze solo di esperti adulti.

Il valore aggiunto di tale percorso è dato dal fatto che le persone hanno cercato e trovato soluzioni attraverso la loro personale ricerca e hanno imparato così a trovare nuove conoscenze e a sviluppare nuove competenze.

In entrambi gli esempi la formazione-intervento è stata agita nella prima parte come uno strumento di progettazione oltre che di apprendimento, mentre nella seconda parte ha prevalso quello formativo.

La prima parte è dunque più impegnativa perché richiede a chi la sviluppa di esprimere anche una competenza manageriale e non solo tecnica né solo formativa.

Infatti in questa prima parte: la progettazione per l'ergonomo e la progettazione degli insegnanti, sono numerosi gli elementi che vanno considerati. I più importanti sono quelli relativi:

- alla parte economica (deve essere possibile realizzarla con le risorse disponibili o facilmente acquisibili)
- agli aspetti strategici (deve essere coerente con il disegno e le traiettorie strategiche della persona, dell'organizzazione o del territorio)
- alle condizioni organizzative (deve essere integrabile e sostenibile all'interno del disegno organizzativo che caratterizza le strutture di riferimento)
- alle disponibilità gestionali (deve essere gestibile nel quadro delle politiche relative all'impiego di persone e professionalità necessarie),
- all'accettabilità sociale (deve essere accettabile dalle persone che saranno coinvolte dall'innovazione, da quelle che la devono rendere operativa e la devono poi gestire),
- alla praticabilità tecnologica e al suo costo, sia iniziale che ricorrente (considerando che spesso l'innovazione richiede un cambiamento anche dei processi e degli strumenti che le persone usano);
- alla sostenibilità ambientale (considerando che la soluzione non deve compromettere le condizioni di vivibilità delle generazioni future);

La disponibilità delle risorse economiche è il primo grande problema di tutti i decisori quasi che l'innovazione non debba avere un costo così come la routine gestionale.

È bene tener conto della cultura diffusa e prepararsi a rispondere in modo adeguato alle preoccupazioni sui costi da sostenere, quando si presenta una soluzione progettuale.

In questo caso è opportuno esprimere i vantaggi economici che la soluzione consente e riportare i vantaggi ai costi. I primi sono spesso stimati mentre i secondi sono meglio apprezzabili, soprattutto quando ci sono di mezzo acquisti diretti fatti all'esterno. In realtà ciò che bisogna essere capaci di misurare o di stimare è il costo delle criticità di partenza quella che i teorici della Qualità chiamano "i costi della non qualità" e i teorici del rapporto tra strategia e struttura chiamano il "disallineamento strategico".

Per il progetto che si va a presentare è utile a questo proposito richiamare alcuni punti dell'analisi e riportare le criticità riscontrate e avvalorate nel corso della presentazione ad essa relativa per poter dimostrare che a fronte di ciascuna di esse la soluzione dà una specifica risposta.

Inoltre va considerata la soluzione in relazione alle disponibilità di cassa e considerata la sua realizzazione in relazione al rapporto tra incassi e spese, finanziamenti acquisibili e disponibilità proprie, tra investimenti programmati e riprogrammazione possibile.

L'elemento vincente è passare da una concezione di "*ora e subito*" a una concezione "*sappiamo quello che bisogna fare, lo faremo nel tempo e con le risorse che riusciremo man mano a reperire*"

Bisogna inoltre insistere sul mutare la concezione "*lo devo fare io*" in "*lo faremo assieme a..., così aumenteremo le entrate e ci divideremo i costi*".

Nella progettazione questi due concetti: pianifichiamo e realizziamo con continuità, facciamo assieme ad altri, vanno pienamente espressi anche se propongono un intervento di più lunga durata e un rapporto più solido e duraturo con chi poi deve garantire la realizzazione nel tempo del cambiamento.

Basta avere la pazienza di attendere e avere l'accortezza di collegare sapientemente ogni intervento al mosaico complessivo che si è prescelto di comporre e di utilizzare.

- **I costi della formazione**

Tra i costi da considerare e i relativi finanziamenti da reperire c'è quello relativo alla formazione delle persone che ha solitamente una certa importanza per cui si rende opportuno fare un calcolo del suo valore e inserirlo nella soluzione progettuale. Al riguardo è consigliabile utilizzare la regolamentazione e gli standard del Fondo Sociale Europeo (F.S.E.).

Per calcolare i costi esterni basta definire in dettaglio l'impegno consulenziale per ciascuna fase del processo di formazione intervento.

Il valore delle ore che si conta di impegnare, per le diverse fasi, per ciascuna figura professionale (coordinatore, metodologo, tutor di processo, docente tematico, tutor d'aula) al costo di mercato per ciascuna figura dà il costo totale della consulenza. In realtà il F.S.E. fissa anche il valore di riferimento per alcuni ruoli e per ciascuna competenza standard (professore universitario, ricercatore, consulente con esperienza, ecc.).

Per calcolare il costo totale dell'intervento si può far riferimento ad una prassi che viene solitamente seguita e che è riportata nello schema a fianco.

In questo schema il costo della consulenza, così come sopra calcolato, costituisce il 40-50% del costo totale e va a riempire la voce A della tabella di calcolo.

La voce B, di circa il 5%, serve per contenere le spese sostenute per gli eventuali spostamenti dei partecipanti (spese logistiche).

La voce C, del valore del 25-30%, tiene conto delle spese di carattere organizzativo, sostenute per dotarsi delle attrezzature necessarie per lo svolgimento del programma formativo e per pagare le persone che seguono l'amministrazione del progetto.

La voce D, del valore di circa il 20%, si riferisce alle attività di progettazione dell'intervento, alla eventuale formazione dei formatori, alle spese di comunicazione e di pubblicità dell'intervento.

A	docenza e consulenza	50%
B	spese allievi	5%
C	organizzazione gestione e attrezzature	25%
D	progettazione formazione-formatori comunicazione	20%
	Costo totale	100%

In sostanza si può dire che nei progetti di formazione, finanziati con fondi pubblici, il costo complessivo è pari al doppio del costo calcolato per l'intervento della struttura docente/consulente.

Il costo della formazione-intervento è certamente più alto per i seguenti motivi:

- il progetto formativo è connesso ad un progetto organizzativo di un'organizzazione o di un territorio che ha un suo valore intrinseco di per sé, spesso superiore a quello della formazione,
- il progetto formativo si snoda attraverso i workshop condotti in aula, ma anche attraverso i project work che si conducono fuori dell'aula. Il tempo che i partecipanti ad un programma siffatto spendono al riguardo è difficilmente quantificabile a monte. L'impegno del consulente di processo, che segue on line la progettazione, è documentabile con difficoltà e anch'esso non può che essere stimato perché dipende dal comportamento che assumeranno i partecipanti;

- il lavoro di back office che il programma richiede per verbalizzare lo sviluppo di ciascuna fase e documentare ciò che si fa in ciascun workshop per orientare il lavoro che si dovrà svolgere durante i project work è certamente oneroso e poco contemplato nelle regole del finanziamento pubblico;
- il lavoro di coinvolgimento e di condivisione di tutti gli interlocutori che vanno chiamati e interessati al processo progettuale non si conduce certamente in aula e non può essere a priori determinato perché dipende dagli atteggiamenti che ciascuno di essi assumerà durante i percorsi che si svilupperanno durante il processo progettuale,
- la comunicazione del progetto, con il coinvolgimento dei media locali è poi difficilmente quantificabile. Essa richiede una preparazione e un'attenzione notevole. Va infatti considerato che per alimentare la Stampa locale non basta fare un "comunicato stampa", ma va proprio scritto un articolo interrogandosi sul target che lo legge come farebbe un vero giornalista e non un formatore,
- infine la documentazione didattica, solo in parte è predisponibile in quanto è il percorso formativo e progettuale che determina esigenze che vanno colte e soddisfatte al momento.

Un modo per superare queste problematiche è quello di incrociare tre programmi formativi in uno:

- il programma formativo tradizionale (che considera le attività prevalentemente formative sviluppate in aula),
- il programma di ricerca e consulenza (che considera le attività sviluppate prevalentemente per seguire la progettazione durante i project work),
- il programma di formazione a distanza (FAD) che i partecipanti possono utilizzare per prepararsi a condurre la propria progettazione documentandosi in via autonoma alle diverse fonti di conoscenza chiamate in causa dalla specifica progettazione di propria responsabilità.

Fortunatamente alcune fonti di finanziamento pubblico hanno strutturato così i bandi di formazione professionale e la creatività del progettista di formazione- intervento deve trovare il modo con cui far corrispondere i termini indicati nel disciplinare di gara con i requisiti specifici della metodologia.

In qualche caso il finanziamento pubblico copre solo una parte dei costi e lascia una percentuale al cofinanziamento dell'organizzazione o delle organizzazioni coinvolte.

In questo caso bisogna verificare se la quota di cofinanziamento può essere coperta con il "costo del lavoro". In questo caso Se si decide positivamente al riguardo bisogna convenire che la partecipazione del personale sia effettivamente quella che consente di coprire la quota prevista e pari al numero di ore di presenza nelle attività di formazione, addestramento e consulenza moltiplicato per il costo orario delle persone coinvolte.

Persone coinvolte	Ore di attività per persona	Costo orario della persona	Costo totale = quota di cofinanziamento
N1	N2	C	$N1 \times N2 \times C$

- **La raccolta dei finanziamenti**

Le fonti di finanziamento sono diversificate ed ogni fonte si aspetta che l'organizzazione che concorre al bando che essa emette risponda agli obiettivi che essa persegue. La fonte è però solitamente un settore all'interno di una struttura organizzativa e quindi segue una logica "funzionale". La progettazione risponde invece solitamente ad una logica "sistemica".

È dunque giocoforza attendere che ciascuna funzione emani i suoi bandi e metta a disposizione le sue risorse economiche per attingere quel finanziamento utile a coprire quella parte del progetto a cui fa riferimento.

È importante pertanto che chi progetta sviluppi il suo progetto e poi cerchi il modo per reperire il finanziamento più opportuno per coprire le spese per fronteggiare alcuni aspetti del progetto generale, aiutando i suoi committenti a integrare i settori funzionali interni a lavorare assieme per massimizzare il beneficio complessivo, finalizzando i diversi contributi ad un obiettivo comune.

Spesso ci si trova di fronte a questo dilemma: si compongono progetti contingenti in riferimento ai fondi disponibili o si definiscono progetti strategici e poi si cercano i finanziamenti per realizzarli?

Forse la scelta migliore è quella di disegnare un progetto di valenza strategica di largo respiro e poi realizzare tanti progetti quanti sono i finanziamenti disponibili collocandoli all'interno del disegno strategico del cambiamento da perseguire e rendendoli costantemente coerenti nel tempo con esso.

- **L'accettabilità**

Le motivazioni che devono essere adottate per validarne l'accettabilità è il livello di coerenza della soluzione con le scelte delle persone e con strategie perseguite dall'organizzazione o dal territorio, e con le disponibilità di risorse economiche, umane e professionali di cui essi dispongono.

La soluzione deve anche rispondere ai bisogni e alle desiderabilità delle persone, delle organizzazioni e dei territori che utilizzano la metodologia e dello status quo rilevato in fase di analisi. Essa deve essere confortata da ciò che dimostrano le esperienze raccolte in fase di benchmarking. Vale dunque la pena fare una verifica a ritroso e assicurarsi che ciò che si è acquisito nelle due fasi precedenti è ben evidenziato così da sostenere efficacemente le proposte che si intendono presentare alla committenza. Se ci si accorge che qualche aspetto della soluzione prescelta non è avvalorato adeguatamente dalle acquisizioni delle fasi precedenti è consigliabile "tornare indietro" nel percorso progettuale e fare gli approfondimenti che servono.

Questo serve anche a dire che la progettazione non è un percorso solo lineare che corre dallo "scenario" alla "progettazione", ma è un processo circolare, che va anche in senso contrario e si sviluppa a "spirale" fino a quando la soluzione non diventa del tutto conseguente all'insieme degli elementi che ne hanno consigliato la scelta.

E' importante anche indicare il tempo entro cui il cambiamento potrà realizzarsi nella persona, nell'organizzazione e nel territorio così da valutare la sua praticabilità in ragione delle disponibilità della committenza nel tempo e il supporto necessario per assicurare che ciò che è stato convenuto effettivamente accada.

L'organizzazione definisce i ruoli e le professionalità attese, considera le posizioni e il flusso lavorativo, fissa l'erogazione dell'output e le necessità dell'input, disegna un comportamento atteso e una disponibilità personale delle risorse umane.

In realtà le persone si comportano in relazione alle proprie motivazioni, alle proprie conoscenze, alle proprie competenze, alla misurazione che fanno circa i vantaggi derivanti dalla soluzione innovativa in cui sono coinvolte in termini di status, di posizione organizzativa, di retribuzione, di carriera, al senso che riconoscono nella proposta .

Tutto ciò che serve a fare in modo che le persone si adeguino alle desiderabilità dell'organizzazione rientra nel cosiddetto "sistema gestionale".

Ecco dunque che il disegno organizzativo deve comunque essere accompagnato da una valutazione delle conseguenze sul piano gestionale, che ha ben altri vincoli e suggerisce ben altre valutazioni di praticabilità sociale ed economica. Infatti alcuni cambiamenti non sono praticabili in quanto inciderebbero su vincoli contrattuali che l'organizzazione ha negoziato e concordato con le organizzazioni che rappresentano i lavoratori. Altri cambiamenti non sono praticabili perché inciderebbero sugli standard retributivi fissati dalla politica del personale che informa l'agire di un'organizzazione e, a volte, dell'agire di tutte le organizzazioni appartenenti allo stesso settore merceologico.

Lo stesso piano di formazione e di carriera che l'innovazione suggerisce potrebbe essere inattuabile a breve e quindi suggerire lo spostamento della realizzazione dell'innovazione a date successive.

Infine le stesse caratteristiche delle persone in essere possono costituire dei limiti temporali, se non assoluti, a cambiamenti significativi. Infatti la mobilità o addirittura il ricambio di personale ha spesso dei grossi vincoli e comunque non è un'operazione che ha tempi brevi, così come non ha tempi brevi il ricambio culturale.

Se ne ricava che la valutazione della praticabilità gestionale va presa in evidente considerazione e approfondita assieme alle altre variabili da considerare quando si propone un'innovazione organizzativa.

- **La tecnologia**

Un altro costo da considerare con attenzione nella soluzione che viene proposta alla committenza è quello relativo all'acquisto della tecnologia.

A volte il finanziamento pubblico della formazione professionale prevede una quota destinata espressamente alla tecnologia (hardware e software). In questo caso esso si aggiunge alla richiesta di finanziamento per la formazione. È però certamente più vantaggioso ricercare un finanziamento ad hoc e aggiungerlo in parallelo ai tre programmi formativi sopra indicati.

La tecnologia, a volte, è lo stimolo per attivare un cambiamento, a volte è uno strumento per giustificare una scelta progettuale e a volte è anche un limite da considerare che ostacola o rende improponibile una soluzione organizzativa, o perché incide sul costo dell'innovazione o perché mostra una difficoltà tecnica nel sostenere una nuova organizzazione del lavoro.

Essa va dunque considerata in tutti questi aspetti e rappresentata in tutte le sue diverse dimensioni. Spesso la competenza per esprimere considerazioni e valutazioni in merito non è disponibile nell'ambito dell'organizzazione o del territorio in cui si sviluppa la progettazione. Si rende quindi opportuno raccoglierla all'esterno presso i centri specializzati. Va solo posta attenzione in questa fase perché gli esperti del settore sono spesso anche attenti alla vendita e quindi spingono ad orientare le valutazioni a loro vantaggio. Qui il consiglio è quello di sentire più interlocutori e riportare nella progettazione le fonti e i relativi preventivi.

La tecnologia del web è quella con cui si impatta in misura maggiore data l'evoluzione che ha assunto nei processi di comunicazione, ma anche di organizzazione e di produzione. Ci soffermeremo pertanto su questo aspetto che ci sembra particolarmente rilevante e ambiguo.

Per l'acquisizione degli strumenti web bisogna superare una opinione diffusa che considera il prodotto come un oggetto, al pari di una lavatrice o di un computer. In base a questa idea, il costo sarebbe equivalente all'impegno dei tecnici che l'hanno prodotto o al prezzo di mercato. Ciò non è per niente vero!

In primis, bisogna considerare che il "prodotto" contiene una parte tecnologica (il contenitore e i suoi accessi) e una parte organizzativa e comunicazionale (il suo contenuto). Questa seconda parte è il frutto di un lavoro complesso da parte di qualcuno che conosce la realtà da esporre attraverso il web, ma che organizza il modo di rappresentarla in relazione a scelte di carattere strategico, immaginando i target a cui riferirsi, e di carattere organizzativo, immaginando la funzionalità da esprimere.

Secondariamente, va considerato che lo strumento è una realtà viva come un corpo umano proprio perché rappresenta il modo con cui l'insieme delle persone che danno vita all'organizzazione, si organizzano, si muovono, pensano, agiscono ogni giorno.

Sul piano dei costi queste considerazioni portano a valutare un costo iniziale (una tantum), che si aggiunge a quello della tecnologia, e un costo di routine che va considerato nei bilanci dell'organizzazione o del territorio come quota fissa da sostenere. Non dare alla committenza l'informazione su questi aspetti significa nascondergli un'importante voce di costo dell'innovazione che si accinge a varare.

Questa stessa attenzione va posta per quei programmi d'innovazione tecnologica pienamente finanziati a cui sembra conveniente aderire perché non comportano un costo iniziale. In realtà il costo iniziale di uno strumento tecnologico non copre i costi di mantenimento, di manutenzione, di sicurezza, di assistenza, di migliorie, ecc. che invece corrono dal momento in cui un'organizzazione o un intero territorio diviene proprietario del bene. Questo lo sanno le imprese che sono più avvezze a tali acquisti per gestire i processi produttivi. Nell'informatica ciò è altrettanto vero, ma non tutti ne sono consapevoli. Nel web tali costi sono certamente maggiori e spesso sono sottovalutati. Proprio perché il web si caratterizza per la "freschezza" dei contenuti che esprime e delle relazioni che instaura tra l'operatore erogatore e il cliente fruitore, il costo di tutto ciò è ben più alto del costo riferito alla tecnologia che ne consente l'erogazione.

In fase di progettazione va dunque calcolato:

- il costo iniziale del bene, considerando che la tecnologia vale solitamente meno del 50% del costo totale;
- il costo di routine annuale che contiene il costo di mantenimento e miglioramento della tecnologia che vale solitamente il 20% del costo ricorrente. Il rimanente costo (80%) può essere coperto dal lavoro di personale interno all'organizzazione specificatamente preposto, ma certamente richiede una tecnologia molto flessibile (dinamica) e una competenza molto qualificata.

### 3.3.8. La presentazione

Predisporre una presentazione è facile: basta pensare a chi la si debba fare e cosa si intenda ottenere. In un progetto è logico immaginare che la presentazione debba essere fatta a conclusione del tragitto per valutare l'approvazione della soluzione trovata. Ciò non è sufficiente nella progettazione tecnica, tanto meno lo è nella progettazione che si sviluppa in un programma di formazione intervento. Siccome in essa si coinvolgono tanti attori, è chiaro che si debba predisporre una presentazione per ciascuno di essi, diversa a seconda delle fasi in cui si snoda il processo progettuale e di apprendimento. Quindi è buona regola possedere dei buoni criteri del perché fare delle presentazioni utili al progetto e all'apprendimento collettivo, anziché enumerare tutte le numerosissime soluzioni possibili. È infatti utile ricordare che la presentazione deve poter usare più strumenti assieme, deve dare comunque valore allo scambio che essa permette, deve consentire di sviluppare al meglio la fase per cui si predispose, serve a sviluppare condivisione e apprendimento.

Pur con tutti i mezzi e tutta la preparazione del caso, la presentazione si gioca "corpo a corpo".

Ogni presentazione è un'occasione di negoziazione, ma anche un'occasione di scambio. Non si deve vincere da soli, bisogna vincere assieme!

Il progetto non è del progettista, egli ha solo canalizzato le conoscenze, ha animato la consapevolezza collettiva, ha focalizzato le risorse intellettuali altrui sul problema, ha annodato la rete delle conoscenze tra attori diversi, ha organizzato uno spazio in cui attivare una progettualità creativa e al tempo stesso chiarire l'insieme dei vincoli di cui ciascun attore è portatore.

La presentazione va dunque effettuata per far negoziare gli attori su una decisione che va comunque presa per dare avvio al cambiamento, ma va anche sempre pensata per sviluppare una importante occasione di apprendimento reciproco che è poi la vera condizione per sviluppare un cambiamento.

La presentazione da parte dei progettisti alla committenza, fase per fase, serve a fare in modo che la struttura decisionale segua il progetto e si formi sulla scorta del materiale e delle esperienze, anche delle elaborazioni, che i progettisti vanno accumulando. Ciò consente di effettuare un travaso progressivo di conoscenze utili alla formazione del committente così da non averlo impreparato quando, nella fase finale del progetto, si dovranno negoziare con lui le soluzioni da applicare. Essa serve anche per verificare la validità e la coerenza del percorso seguito nonché la praticabilità delle ipotesi che si vanno formulando lungo la strada. La descrizione del percorso fatto serve anche per rammentare l'esperienza maturata mentre la si vive e serve a rendere conto delle acquisizioni maturate a coloro che non vi possono partecipare.

Ci sono tante presentazioni quanti sono i diversi interlocutori a cui va presentato il progetto al suo stadio di avanzamento. Detto in altro modo " *non c'è una sola presentazione, ma tante quanti sono i soggetti a cui va presentato e a seconda della situazione in cui si trova il progetto nel suo sviluppo*".

### 3.3.9. La negoziazione

La negoziazione è la modalità con la quale un progettista o un gruppo di progetto condividono con la committenza la praticabilità della soluzione che hanno individuato rispondendo così all'obiettivo che gli è stato dato.

La negoziazione è un processo che si dipana dal momento iniziale, all'atto della definizione dell'obiettivo dell'intervento, fino al momento finale, quando si tratta di riflettere sulla soluzione definita dal lavoro di progetto e prendere la decisione di applicarla alla situazione in essere.

Infatti, già nella fase iniziale di chiarificazione dello scenario e di formalizzazione dell'obiettivo, si sviluppa una negoziazione tra la committenza e i partecipanti al programma di formazione intervento posti nel ruolo di "progettisti". Tale negoziazione serve per passare dal tema dai contorni un po' sfumati che arrovela i pensieri della committenza ad un obiettivo di progetto che deve fare i conti con risorse limitate e tempi definiti. In questa fase la negoziazione è finalizzata a prendere una decisione condivisa sul patto che si stringe e sull'impegno che il progettista o il gruppo di progetto si assumono. Nella fase finale il rapporto si inverte in quanto il progettista o il gruppo di progetto indica al committente il progetto d'innovazione che gli consegna e questi prende l'impegno a realizzarlo. Se il progettista è bravo e interessato al progetto per cui ha lavorato e crede fermamente nella bontà della soluzione che ha formulato, non si accontenterà di rappresentare la soluzione, ma incalzerà il suo committente con domande del tipo: "quando pensa di realizzarla?, se ha bisogno di altre informazioni, mi chiedi!, Le assicuro che abbiamo verificato che il progetto può essere realizzato in tot tempo." Insomma egli fa con il committente quello che il committente ha fatto con lui quando gli ha affidato il progetto, il progetto del progetto!

La negoziazione trova dunque i suoi momenti tipici all'inizio e alla fine di un progetto, ma quanti più momenti di incontro ci sono tra la committenza e il progettista, lungo il percorso progettuale, e meglio è. E' infatti meglio evitare di proseguire per l'intero periodo del progetto senza confronti, in quanto ciò determina una differenza troppo elevata tra il livello di conoscenza e di convincimento che va assumendo il progettista e lo stadio a cui è rimasto il committente. Inoltre, se ciò accade, l'obiettivo iniziale, seppur formalizzato, comincia a sfumare, ad assumere significati diversi, le aspettative tra i due ruoli vanno divergendosi, il livello di informazioni raccolte diventa condizione di differenza anziché occasione di scambio, il progettista scende sempre più in profondità e il committente avverte sempre di più condizioni al contorno che ne fanno mutare l'attenzione e che riorientano le sue attese. Insomma, ciò che si intende dire è che la negoziazione deve essere considerata un processo continuo che ha dei suoi momenti tipici nei momenti finali di ciascuna delle fasi, anche intermedie, del progetto (analisi, benchmarking, preprogettazione e progettazione), ma che ha anche tante altre occasioni di attivazione.

Nella formazione-intervento il termine "negoziante" assume però un significato tutto particolare in quanto il risultato del processo che viene attivato è fondamentalmente quello della comunicazione e dell'apprendimento. Si tratta in sostanza di sviluppare uno scambio informativo tra colui che è responsabile di un'organizzazione e colui che ricerca le informazioni utili a risolvere un problema di quella organizzazione, per conto di quel responsabile. Questo scambio è anche alla base di un processo di apprendimento tra le due parti, una più schiacciata sui problemi quotidiani a dare risposte veloci a problemi insorgenti, l'altro più occupato a studiare le modalità per risolvere un problema con il tempo a disposizione che il decisore gli ha concesso e che lui ha negoziato. Entrambi, poi, sono impegnati nella progettazione del cambiamento, sono esposti a processi di benchmarking e di riflessione attrezzata, sono spinti a considerare le osservazioni del contesto interno ed esterno che hanno contribuito all'analisi, per cui entrambi sviluppano un apprendimento sulla propria organizzazione, sul modo con cui cambiarla, sull'opportunità di confrontarsi, sul vantaggio della cooperazione, sulle proprie caratteristiche personali nell'affrontare la novità, il confronto e la decisione.

Nella progettazione dell'innovazione non c'è un solo decisore e un solo committente, così come spesso non c'è una sola persona a svolgere il ruolo di "progettista", ma c'è un gruppo di persone che lavora per un progetto. Così come è plausibile che il gruppo dei decisori o committenti cresca e si allarghi con il decorrere del progetto, così come può crescere il numero delle persone che concorrono alla progettazione aggiungendosi al gruppo dei progettisti iniziali. Maggiore è il processo di coinvolgimento posto in atto e maggiore è il numero degli uni e degli altri. Spesso infatti i metodologi della formazione intervento dicono alle persone in formazione che si accingono a fare un progetto: i migliori progettisti sono quelli che fanno fare il progetto agli altri!". In ultima analisi si può dire che il processo migliore è quando i committenti diventano co-progettisti e lavorano assieme ai progettisti per giungere ad un risultato condiviso lungo tutto il programma d'intervento.

### 3.3.10. L'apprendimento

L'apprendimento è il risultato maggiormente atteso da un programma di formazione intervento seppure sembrerebbe che la progettazione organizzativa è l'obiettivo reale dell'intervento e il cambiamento dell'organizzazione e il miglioramento della vivibilità sul territorio sia la motivazione essenziale per sviluppare l'intervento. Noi crediamo che il cambiamento organizzativo sia la condizione di fondo delle organizzazioni e dei territori per vivere, così come lo è per il cambiamento per la vita di una persona e il ruolo che egli sceglie di coprire nel tempo. I territori, le organizzazioni e le persone hanno una continua necessità di sviluppare progetti per riadeguare la propria strategia di riferimento, l'assetto e le risorse di cui dispongono, la cultura stessa che le guida. Ne consegue che sviluppare nelle persone e nei ruoli di un'organizzazione o in più organizzazioni di un territorio una competenza a gestire il cambiamento e a realizzare i conseguenti progetti è l'obiettivo più importante da raggiungere.

La competenza è però il frutto di un apprendimento che va curato, alimentato e controllato sia a livello individuale, perché ognuno ha un proprio processo di apprendimento, sia a livello collettivo (gruppo, organizzazione, territorio), perché ogni comunità ha consolidato un proprio sistema storico e culturale di apprendimento.

L'apprendimento, d'altro canto, è funzione della motivazione che hanno le persone nell'acquisire una competenza e, prima ancora, nell'accrescere o modificare il proprio sistema di conoscenze. Ne risulta che è fondamentale, in un programma di formazione-intervento, partire dall'esplicitazione delle motivazioni che animano i partecipanti, soprattutto all'inizio del processo di "progettazione partecipata" che è poi quello dove le persone si mettono maggiormente in gioco e dove l'impegno personale e di gruppo è certamente maggiore.

La motivazione ad apprendere nasce da lontano, si sviluppa in modo così diversificato tra gli individui proprio perché ognuno segue una strada di sviluppo personale diversa e diversamente orientata, stimolata, intrecciata con gli attori che li hanno accompagnati e le situazioni che hanno vissuto.

È dunque importante, all'inizio di un processo di progettazione partecipata, esplorare, assieme ai partecipanti, la motivazione di fondo ad apprendere ricostruendo e ricomponendo le fasi significative della propria vita professionale, fin dai primi anni di scuola.

Ad un osservatore attento non sfuggerà "il filo rosso" che lega le fasi del racconto di ciascuno, le emozioni che suscitano i ricordi e le scelte fatte, le paure e le decisioni prese, gli affetti significativi e i valori di riferimento, i disegni espliciti e quelli ancora non confessati nemmeno a se stessi, le modalità di protezione e di apertura che ciascuno usa verso gli altri.

È questo "filo rosso" letto, interpretato e esplicitato a ciascun partecipante, all'inizio del processo formativo che svela alle persone su che cosa costruire, come badare alle pulsioni interne che finora ne hanno guidato l'agire, come gestire il proprio sistema di apprendimento in modo maggiormente consapevole. Questo esercizio fatto al cospetto del gruppo dei partecipanti ha un grosso vantaggio in quanto sviluppa un'emozione più grande perché il gruppo di ascolto è più ampio, ma anche perché è il maggior insegnamento che si può effettuare circa il fatto che le persone sono tutte diverse e, avendo processi di apprendimento e motivazioni che si sono strutturati in modo diverso, hanno ragione di essere gestiti con un'attenzione individualizzata oltre che di gruppo.

Questo esercizio e la conseguente conoscenza che si sviluppa serve a tre cose:

- ognuno comincia ad osservare maggiormente se stesso e il proprio sistema di apprendimento aumentando la sua consapevole gestione di esso e, si suppone, migliorando così la sua efficacia;
- ognuno comincia a rapportarsi con gli altri partecipanti consapevole di avere a che fare con sistemi di apprendimento e motivazioni diversi così da adottare quindi anche strategie relazionali diverse più "situazionali" si direbbe e che consentono una maggiore efficienza di gruppo;
- ognuno comincia a apprendere che se un giorno vorrà attivare un processo di formazione intervento e gestire un processo di progettazione partecipata, dovrà fare molta attenzione agli individui e al loro sistema di apprendimento.

Questo processo è solitamente seguito da una figura precipua della formazione-intervento: il metodologo, ma qualora egli stesso avvertisse di non avere la sufficiente competenza per gestire questo processo può certamente farsi aiutare da un bravo psicologo che conosca le finalità del processo da gestire e aiuti lui e il gruppo a trovare "i fili rossi" di ciascun partecipante, a maturare la consapevolezza dei tre obiettivi da raggiungere e a imparare anche il modo stesso con cui si colgono, nei racconti delle persone, i tratti essenziali che li contraddistinguono e il modo con cui si porge loro il risultato della propria interpretazione d'insieme.

Psicologi preparati e sensibili mi hanno aiutato quando si è trattato di attivare dei programmi per formare degli esperti di organizzazione o di formazione-intervento, sia perché questo esercizio richiede una competenza specifica e sia perché il processo che si attiva è così intenso ed emozionante, così intimo e personale che è comunque consigliabile che venga esercitato da un doppio ruolo.

Il processo di monitoraggio va poi continuato nel tempo, durante le fasi significative del progetto che i partecipanti sviluppano e allora l'appuntamento con lo psicologo diventa un'occasione e un'opportunità attesa. Anche questo giustifica la presenza di questo ruolo.

Vediamo ora quali apprendimenti si misurano.

- **L'apprendimento metodologico**

L'apprendimento metodologico è quello che i partecipanti maturano nell'adottare la metodologia progettuale e che consentirà loro di affrontare poi qualsiasi altro problema, avendo un "metodo" per farlo. Si dice sempre, in un programma del genere, che il tema in discussione è importante, ma lo è ancora di più il metodo utilizzato per affrontarlo, comprenderlo e usarlo per esprimere e rafforzare le proprie capacità e competenze progettuali.

L'apprendimento, nella fase di "progettazione partecipata" viene misurato in diversi momenti e con diverse modalità.

Il primo momento è quello destinato a misurare la differenza tra le attese dei partecipanti al programma e ciò che il docente metodologico dichiara nel primo workshop. Infatti quasi tutti i partecipanti arrivano il primo giorno "in aula" immaginando di seguire un programma di formazione tradizionale dove devono fondamentalmente "ascoltare"

Essi rimangono stupiti nell'apprendere di doversi invece impegnare anche in un'attività progettuale e di sentire dal metodologo che, anzi, l'attività progettuale diventa lo strumento fondamentale di apprendimento.

Il secondo tipo di misurazione è quello che caratterizza la fine di ogni project work e che serve a mostrare se si è appreso veramente il metodo per condurre quella fase e se, attraverso questo metodo, si è veramente approfondita la conoscenza sul tema oggetto dell'intervento e si vanno maturando competenze per trattare, con quelle conoscenze acquisite, il problema progettuale su cui si è impegnati.

Il terzo momento di misurazione è certamente quello che si effettua al termine del programma, quando è opportuno valutare, assieme ai partecipanti, la maturazione complessiva dell'esperienza dovuta alle diverse sollecitazioni a cui ciascuno è stato esposto sia in forma individuale che in relazione al gruppo di lavoro e al contesto di azione.

Per la formazione-intervento la rilevazione è importante per diversi motivi:

- la preservazione della qualità del metodo induce ad assumere un controllo molto rigoroso del processo e della sua efficacia,
- la misurazione chiama in causa molti attori coinvolti nel processo e ciò è motivo di sviluppo di nuovi apprendimenti e di una responsabilità diffusa dei risultati dell'azione formativa,
- la valutazione in itinere costringe le persone partecipanti a non rimandare il momento della valutazione del proprio apprendimento quando sarà troppo tardi e non ci sarà modo di recuperare le conoscenze e le competenze che il programma è in grado di fornire.

La valutazione dell'apprendimento può costituire uno dei meccanismi di formazione di alcuni stakeholder e di comunicazione, sia interna che esterna, oltre che di consolidamento della consapevolezza di ruolo da parte dei partecipanti.

Infatti in alcuni questionari si introducono domande che esplorano l'atteggiamento dei capi e dei colleghi rispetto alla partecipazione al programma e ai progetti. È chiaro che in caso di un riscontro negativo al riguardo il risultato può essere usato come strumento di riflessione in seno all'organizzazione per quei ruoli critici nei riguardi dell'iniziativa.

Un metodo indiretto per effettuare il monitoraggio dell'apprendimento dell'individuo è quello che si effettua attraverso l'uso del pacchetto di slide intestate al progetto.

L'esercizio di rappresentazione delle fasi del progetto e il dialogo on line con il metodologo o con il consulente di processo consente alle persone di imparare diverse cose e cioè a:

- dialogare via internet,
- sintetizzare il lavoro di ricerca che vanno facendo,
- controllare il proprio lavoro, sia rispetto al tempo che alla qualità,
- esprimersi per iscritto,
- sviluppare le capacità creative
- sviluppare la competenza sugli spazi

Questo strumento serve per dialogare individualmente con i partecipanti e accorgersi delle necessità di intervento individuale o collettivo.

Se poi egli si avvede che una buona parte degli allievi mostra una difficoltà su uno degli aspetti della metodologia o del tema trattato, si può ritagliare una parte del successivo workshop, per chiarire i punti critici o approfondire la tematica in esame.

Lo scambio via e-mail, durante il percorso progettuale, consolida le competenze all'uso della posta elettronica e rafforza la confidenza all'uso di internet.

La raccolta delle conoscenze nella fase di benchmarking attraverso la interlocuzione formale con i diversi interlocutori capaci di apportare conoscenze rafforza chiaramente le competenze a:

- ricercare, classificare, interpretare, valutare, finalizzare le conoscenze,
- negoziare con gli interlocutori esterni la cessione del know-how,
- scrivere ciò che di essenziale si ricava dalle esperienze altrui.

La competenza per lo sviluppo di un progetto di cambiamento organizzativo è certamente un'altra area di rilevazione dell'apprendimento, anche perché è attraverso questa competenza che si può sviluppare la conoscenza con quelle modalità di cui sopra. Solitamente, al riguardo viene detto: *“una volta che avrete appreso il metodo, lo potrete applicare a qualsiasi dei temi che vi troverete ad affrontare”*.

Nell'ambito del metodo di cui si parla ci sono diversi aspetti che vanno considerati distintamente e che meritano una specifica misurazione.

Il lavoro di gruppo che la gestione del progetto richiede è una competenza che certamente l'uso della metodologia esercita e rafforza.

La comunicazione in pubblico, che viene effettuata dalle persone quando esse presentano i risultati del lavoro svolto durante tutti i project work previsti dalla metodologia, è certamente un'altra competenza che viene esercitata e consolidata.

L'uso delle slide per illustrare i risultati di ciascuna fase del progetto consente di esercitarsi sulle modalità con cui si sintetizzano le informazioni ai fini delle presentazioni e della presa di decisioni, ma sviluppano anche una competenza specifica rispetto al programma software che serve per comporre e presentarle.

Il dialogo on line durante le fasi di project work favorisce la conoscenza e sviluppa nuove competenze circa il mondo di internet, del web, della posta elettronica.

La progettazione richiede comunque una conoscenza dell'organizzazione perché ogni soluzione individuata va valutata alla luce della sua “praticabilità” all'interno dell'organizzazione data. L'esperienza rafforza dunque anche le competenze necessarie per leggere l'organizzazione e per comprendere la praticabilità economica e sociale dei cambiamenti da suggerire.

L'individuazione di soluzioni innovative, frutto dell'analisi e del benchmarking, ma anche dell'uso della creatività individuale e di gruppo, costituisce un'ulteriore occasione per rafforzare, tra le proprie skills, proprio quella della creatività, che è solitamente una delle più compresse, soprattutto ai livelli intermedi dell'organizzazione.

Ma poi c'è l'esercizio della visione sistemica, perché ci si abitua a mettere insieme competenze diverse e a guardare ai fenomeni in termini “trasversali” anziché “verticali”.

C'è l'aumento della sensibilità strategica, cioè la capacità di guardare ciò che è possibile "osare" per determinare il futuro, ma considerando anche le competenze storiche dell'organizzazione senza comunque rimanerne troppo vincolati <sup>32</sup>

C'è infine la capacità negoziale che si affina, la competenza cioè di considerare possibile il confronto con coloro che pongono resistenze per capirne fino in fondo le motivazioni e distinguendo ciò che è possibile accettare e ciò che è necessario ributtare, sconfiggere, piegare.

In sostanza l'uso della metodologia rafforza nelle persone tutte quelle skills più proprie del consulente o del manager e in questo modo dà a ciascuna di esse un valido contributo per la sua crescita, ma attiva anche la voglia di crescere e suggerisce il modo con cui poterlo fare autonomamente.

- **L'apprendimento tematico**

L'apprendimento tematico è invece quello che i partecipanti apprendono sul tema oggetto dell'intervento e sulla metodologia della formazione-intervento. In parte tale apprendimento viene maturato dal confronto diretto con i docenti che intervengono rispettivamente sul tema e sulla metodologia.

In buona parte esso si sviluppa all'interno del processo attivato dalla metodologia della formazione intervento. In particolare ciò avviene quando le persone :

- si rendono conto dello "scenario" che induce ad occuparsi del tema,
- approfondiscono, nella fase dell'analisi, come si configura quel tema per la situazione in cui vivono o nella quale intendano entrare,
- esplorano, nella fase di benchmarking o al cospetto dei docenti tematici, le caratteristiche che il tema assume per gli altri e il modo con cui esso è stato affrontato altrove.

Con questi esercizi si punta a dare alle persone la competenza per rifornirsi di conoscenza presso le diverse fonti dispensatrici, non limitandosi a quelle che il programma didattico già predispone per loro, né assumendo un atteggiamento riverente e passivo nei riguardi dei docenti tematici, ma interlocutorio e critico nei loro riguardi e soprattutto orientato e finalizzato, strumentale per lo sviluppo del proprio progetto e per il rafforzamento della propria competenza.

La rilevazione non è limitata alle nozioni trasferite dagli eventuali docenti tematici utilizzati, ma è collegato alla capacità di rifarsi direttamente alle diverse fonti dalle quali attingere costantemente e liberamente le conoscenze necessarie, integrandole e reinterpretandole alla luce delle proprie esigenze, della propria intelligenza e dei propri valori di riferimento.

Alcuni esempi:

*Mi aspettavo anch'io, il primo giorno, di entrare in un'aula di formazione tradizionale e di dover/poter assumere il ruolo tradizionale di partecipante .... più che seduta però, già dopo qualche ora, mi sono accorta di essere non solo ancora in piedi ma addirittura in una posizione scomodissima, instabile ...; è stato da subito chiaro che avrei avuto bisogno, per andare avanti, di ricalcolare le coordinate del ruolo che per professione ho scelto di assumere e cioè quello di formatrice. Ciò peraltro non ha prodotto in me sconforto*

---

<sup>32</sup> H.I. Ansoff, *Organizzazione innovativa*, IPSOA 1987

*ma, al contrario, la positiva e stimolante sensazione di essere arrivata al punto e di dovermi reimpossessare in un qualche modo del significato originale della mia scelta professionale (in quale formazione credo e qual è il ruolo che ritengo possa e debba avere la persona in formazione nel processo stesso di apprendimento; la formazione serve a trasmettere le conoscenze o ad aiutare a diventare protagoniste di un processo di apprendimento e di consapevole cambiamento; come motivare le persone, particolarmente quelle adulte, ma non solo, all'apprendimento?...).*

*(R)trovare questo significato nell'arco del programma di formazione-intervento non è stato difficile: la metodologia della f-i rappresenta infatti la risposta che non ero riuscita a formalizzare e a cui professionalmente avevo cercato di rispondere attingendo avidamente a tutte le fonti metodologiche più o meno riconosciute e sperimentandomi in tecniche didattiche e di gestione dell'aula sempre nuove e diverse.*

*E ne sono tanto più convinta perché ho sperimentato su di me gli effetti della f-i nel corso di questa breve ma intenso periodo di formazione;*

*“Mentre il professore parlava spiegando i temi che avremmo affrontato, ma, soprattutto, il metodo della formazione-intervento, fra me e me pensavo “ma cosa sta dicendo?”, “ma dove sono capitata?”, “ma chi me la fatta fare?”, perché mi aspettavo di partecipare ad uno di quei tanti corsi in cui il professore spiega ed io prendo appunti e al massimo al termine del corso, scrivo una tesi finale.*

*Invece, per la prima volta nella mia vita mi si chiedeva di realizzare dei progetti partendo dall'analisi della mia realtà comunale.*

*Ogni volta mi dicevo questa è l'ultima volta, basta! E', invece, ce l'ho fatta, giorno dopo giorno, gradino dopo gradino sono arrivata al termine del programma di formazione-intervento.*

*E' stata una sfida con me stessa, soprattutto a partire dal quarto modulo quando il professore ci ha detto che avremmo realizzato dei progetti individuali.*

*Le difficoltà incontrate sono state tante, ma ancor di più sono state le cose che ho imparato.*

*Quando ho iniziato a novembre il programma di formazione-intervento lavoravo nell'ufficio URP da solo due mesi e avevo ancora molte cose da imparare.*

*Oggi posso dire di sapere in quale direzione muovermi; so chi sono, ma, soprattutto, cosa potrei essere per me e per la mia organizzazione.*

*Grazie al programma di formazione-intervento ho approfondito numerosi temi, dagli aspetti organizzativi dell'URP alla customer satisfaction, ma, soprattutto, ho acquisito un valido metodo di lavoro, che spero di riuscire a trasmettere anche ai miei colleghi.”*

*“Questa nuova metodologia di lavoro e, di conseguenza, di apprendimento ha messo, da subito, in discussione i miei schemi mentali e la mia formazione scolastica e universitaria. Lo studente si sa, non è una “tabula rasa” e, anche durante le lezioni, sono stati vari i tentativi di aprire i “cassetti della memoria” per trovare delle risposte che potevano portare ad una “soddisfazione provvisoria”. E invece, quanto veniva detto in aula “cozzava” con la memoria.... Per dirla secondo la terminologia di P. Freire, citata dal professore, si è trattato proprio di smantellare e rimontare anni e anni di formazione depositaria: Voglio dire che, a differenza di quanto avviene nelle altre discipline, qui si tratta di confrontarsi con una innovazione, dove quasi quasi non c'è posto per la conoscenza già acquisita!...”*

### 3.4. La comunicazione integrata

La formazione-intervento attiva un processo che si snoda a vari livelli, si articola in fasi diverse, coinvolge attori di varia natura e si pone comunque l'obiettivo di cambiare la situazione di partenza, migliorandola. La comunicazione cosiddetta **“del progetto”** risulta essere pertanto una leva che consente ai vari attori di conoscere e partecipare al processo, ma al tempo stesso il processo stesso risulta essere uno strumento potente di comunicazione perché consente e costringe i diversi attori a dialogare in quanto responsabili, seppur diversamente, del risultato finale.

Maggiore è infatti la caratteristica partecipativa del processo e maggiore è la dimensione della comunicazione che esso attiva.

La prima comunicazione importante è quella connessa alla fase di formulazione strategica.

La comunicazione che bisogna presidiare è quella tra gli attori decisionali che hanno il ruolo per determinare la strategia di cambiamento che si metterà a fuoco e che si espliciterà nel documento strategico da utilizzare nella fase più formale di condivisione strategica. In realtà la fase di formulazione strategica è strutturata in modo da risultare anch'essa un processo di “condivisione”. Il vertice dell'organizzazione riflette, stimolato dal consulente, il consulente riflette stimolato dal committente, entrambi allargano progressivamente la riflessione con altri decisori vicino al vertice, i tempi di riflessione consentono a ciascuno di riflettere con persone fidate del proprio contesto di riferimento, la nuova discussione assieme consente di mettere in comune le riflessioni di tutti. Insomma, la spirale che si sviluppa per mettere a fuoco una strategia condivisa è una spirale di comunicazione che trova l'energia di alimentazione nel piacere che le persone coinvolte avvertono di partecipare a qualcosa di nuovo, di inusitato, di importante, di tanto significativo che la loro stessa intelligenza prova l'emozione di essere messa in gioco. Il gruppo di discussione amplifica questa emozione, valorizza lo sforzo individuale, restituisce una sensazione di forza alle persone coinvolte, la forza di aver prodotto assieme qualcosa che appartiene all'insieme, il conforto e la meraviglia della produzione.

Adesso però questo bambino nudo va protetto, va vestito, va mostrato, va fatto ammirare, va fatto proprio anche dagli altri, deve ricevere amore anche dagli altri, va offerto per godere dalla gioia di coloro che godono di lui.

Il padre che assiste ad un parto pensa a fotografare il suo bambino per inviare la foto ai parenti più prossimi, agli amici più cari. La madre ha già preparato i vestitini più preziosi, più civettuoli, per mostrare il nascituro a chi va a farle visita.

Qui c'è il passaggio tra la comunicazione sostanziale e la comunicazione formale o meglio l'integrazione tra i due livelli, la progettazione è un contenuto che oramai appartiene a coloro che lo hanno generato e la forma che lo riveste è ciò che serve a coloro che lo hanno prodotto di rimirarlo, di raccontarlo, di mostrarlo, di farsene vanto, di raccogliere l'adesione degli altri.

Ai figli si dà un nome, anche ai progetti va dato un nome!

In realtà ogni progetto produce il suo logo e diventa utile esibirlo perché esprime, in sintesi, il risultato riconosciuto di uno sforzo collettivo, di una storia che va difesa, di una identità distintiva frutto del lavoro comune. Appartenere ad un comune che ha uno stemma e un gonfalone che i posteri ci hanno lasciato è importante, ma ci sentiamo ancora più orgogliosi di una storia che abbiamo creato noi e che porta il nostro emblema.

Peraltro, quando si lavora su aggregazioni di enti diversi, il simbolo che identifica il progetto e mette assieme le diverse organizzazioni deve essere per forza diverso e tale da rappresentare la nuova identità costituitasi.

Altre volte si vuole sottolineare l'idea forza del progetto, altre ancora si preferisce mettere in rilievo la metodologia che si è inteso adottare, altre volte ancora si preferisce lanciare un'idea di ruolo, un ruolo diverso dal passato, quasi un impegno a diventare ciò che ancora non si è.

La comunicazione va alimentata lungo l'intero processo di sviluppo del progetto, sia all'interno dell'ente o degli enti coinvolti, sia all'esterno, con un'azione mirata per fasi del progetto e per target di riferimento.

Per l'interno la comunicazione va agita con le riunioni, con i verbali, con le bacheche, i giornali interni, i workshop, l'intranet. Essa va alimentata con il lavoro di gruppo sui progetti, va sviluppata con gli incontri con gli stakeholder.

Per l'esterno la comunicazione può usare sapientemente la Stampa, le TV locali, i forum, le serate letterarie, i giornali per i cittadini, il bilancio sociale, il portale web.

Sono tutti strumenti e strutture che però vanno alimentate di contenuti che provengono dal progetto, nel suo decorso e quindi da coloro che ne sono i protagonisti delle diverse fasi.

In fase di formulazione e condivisione strategica gli attori in prima fila saranno i vertici delle organizzazioni che cambiano, mentre nelle attività di progettazione partecipata la parola deve essere data anche ai tecnici/progettisti.

Gli uni e gli altri vanno naturalmente addestrati all'uso sapiente della comunicazione e armonizzati come strumenti di un'orchestra jazz che offre stimoli diversi, si poggia su professionisti di una competenza distintiva, ma che suonano a volte da soli e a volte tutti assieme, lasciando nella mente di coloro che suonano e in coloro che li ascoltano la sensazione straordinaria di un'armonia fatta di mille voci diverse.

In questa accezione la comunicazione interna è quella che alimenta la comunicazione esterna e l'anello di congiunzione tra le due è una funzione che svolge il personale a tutti i livelli della struttura. Viene smentita così l'efficacia della comunicazione di vertice e quella tecnica professionale. Entrambe non risultano credibili se non sono avvalorate dalle dichiarazioni e dai comportamenti quotidiani del personale che opera dentro la struttura. Viceversa, se il personale interno è sufficientemente coinvolto e partecipa del processo di cambiamento troverà certamente conforto dal supporto che le strutture specialistiche preposte alla comunicazione gli fornirà e dagli strumenti di comunicazione formale che queste gli creeranno appositamente per dare più forza al suo racconto.

La comunicazione cosiddetta "**dell'ascolto**", all'interno di un progetto di formazione intervento, è importante sia per coloro che sono più direttamente impegnati nel processo progettuale che per coloro che vengono coinvolti dal processo di negoziazione, nel suo decorso. Essa è anche utile per coloro che vengono interpellati per arricchire l'analisi in fase di benchmarking.

E' importante comunicare, ma in questo caso è importante comunicare che si intende ascoltare gli altri per progettare. Comunicare l'ascolto significa proprio esprimere formalmente che si intende raccogliere le informazioni, le posizioni e il parere degli altri nelle diverse fasi di sviluppo del progetto.

E' chiaro che la raccolta delle informazioni e delle posizioni assunte dai diversi attori del contesto di riferimento è fatta maggiormente nella fase di analisi.

Così come è evidente che la raccolta delle esperienze viene fatta in fase di benchmarking e la raccolta dei pareri circa le soluzioni innovative da perseguire si raccolgono in fase di preprogettazione e progettazione.

Il progetto va sostenuto lungo il suo decorso, vanno dunque comunicati i risultati, ma prima ancora vanno indicate le finalità, gli attori in gioco, il percorso, il ruolo per gli altri, le modalità di monitoraggio e rendicontazione pubblica.

La filosofia che impronta questo tipo di comunicazione, detta “**del miglioramento**”, deriva dalle esperienze del “responsible care”, una metodologia utilizzata nel settore della Chimica per sviluppare un rapporto più trasparente con il contesto locale<sup>33</sup> dove sorgevano gli stabilimenti produttivi. Questo approccio è basato sul presupposto che è importante condividere con la cittadinanza un obiettivo di miglioramento dei parametri ambientali, formalizzare il piano di intervento per raggiungere l'obiettivo e stabilire una modalità per controllare assieme, in fasi prestabilite, le azioni perseguite e i risultati conseguiti.

La comunicazione del miglioramento è considerata una leva per incoraggiare le persone che lavorano sul progetto della utilità dei propri sforzi, per consentire di creare favore intorno all'iniziativa intrapresa, per raccogliere contributi da coloro che ne rimangono attratti, per valutare assieme agli altri il valore del cammino intrapreso.

Il progetto va anche sostenuto attraverso l'uso della Comunicazione, per vincere le inerzie o le resistenze interne. In questo caso essa deve raggiungere i pubblici interni e quelli esterni all'area oggetto dall'intervento di cambiamento.

- **la comunicazione per la formazione al “ruolo”**

Se il programma di formazione è finalizzato a preparare una persona ad esercitare un ruolo, il progetto su cui sarà impegnata la persona sarà quello relativo ad un problema la cui soluzione è attribuibile a quel ruolo. Mentre la persona progetta la soluzione di quel problema si immedesima nel ruolo e lo comprende fino in fondo. In questo tipo di programma è bene sviluppare il progetto in un contesto dove quel ruolo è necessario cosicché la persona possa farsi conoscere e apprezzare in vista di una eventuale cooptazione.

Nel caso dei programmi di formazione al ruolo c'è infatti necessità che il contesto venga a conoscenza del processo di formazione delle persone che vi aderiscono e venga adeguatamente motivato ad inserire qualcuna di tali persone all'interno dei propri organici. La persistenza delle persone all'interno di alcune organizzazioni per condurre i progetti d'intervento costituisce una prima occasione di conoscenza e quindi una prima opportunità di cooptazione diretta. La comunicazione, attraverso i mass media ed in particolare attraverso la Stampa locale, consente di allargare il mercato potenziale aumentando le possibilità di impiego. Il racconto del processo formativo e l'impiego dei committenti delle organizzazioni nel sostenere la bontà della preparazione professionale dei partecipanti al programma formativo costituiscono elementi importanti di sostegno e di qualificazione dell'informazione che viene data attraverso la comunicazione.

- **la comunicazione per la formazione dei membri di un'organizzazione**

Se il programma d'intervento coinvolge un'organizzazione si tratta di garantire che la scelta strategica di cambiamento degli sponsor di vertice fluisca all'interno della struttura così da raggiungere direttamente tutte

---

<sup>33</sup> R. Di Gregorio *La Formazione-Intervento nelle organizzazioni* Guerini & Ass. 1994, Milano, pag. 109

le persone che vi operano. Per questo bisogna attivare una ampia “comunicazione interna”, utilizzando tutti i diversi strumenti che le sono propri.<sup>34</sup>

Siccome però il processo di cambiamento sarà ostacolato da inerzie interne e scetticismi diffusi, soprattutto iniziali, che animano il comportamento delle persone anche più disponibili e preparate, si tratta di sostenere la bontà e l'importanza del progetto anche agendo sull'esterno così che se ne abbia un riverbero all'interno. In questo caso si usa la comunicazione con i media, così che si rafforzino gli sforzi di comunicazione interna già perpetrati e si stimoli la curiosità e l'interesse degli stakeholder esterni così che essi si aggiungano agli agenti di cambiamento che operano all'interno nel premere e sciogliere le resistenze.

Nei progetti di formazione-intervento possono essere usati due espedienti per coinvolgere l'esterno e indurlo a premere dall'esterno verso l'interno per superare i problemi di resistenza interni. Il primo strumento è quello di organizzare le riunioni per i ruoli interni presso le strutture dei principali stakeholder esterni e il secondo è quello di far ricorso costantemente alla stampa locale per raccontare lo sviluppo di ciascuna delle fasi dell'intervento.

Il primo espediente serve a sviluppare una comunicazione istituzionale tra l'organizzazione che cambia e i suoi stakeholder di riferimento. Infatti il solo fatto di chiedere ospitalità, di organizzare le strutture di accoglienza, di prevedere il saluto da parte della struttura ospitante, di convenire sulla comunicazione alla stampa, costringe l'organizzazione a raccontare con maggiori dettagli il suo progetto di cambiamento agli stakeholder di riferimento, chiedendo più direttamente un sostegno per alimentare e portare a termine l'impegno assunto.

Il secondo espediente serve a considerare la Stampa un “compagno di viaggio” di un processo di medio periodo e a sviluppare dunque una corrispondenza biunivoca nel “gestire la notizia”. Essa non è più un'informazione spot su un evento straordinario, ma assume le sembianze di un racconto a episodi in cui conosciamo entrambi la trama e che assieme ci impegniamo a divulgare a puntate.

- **la comunicazione per la formazione dei cittadini presenti nelle organizzazioni di un territorio e dei cittadini stessi**

Qui, come per l'organizzazione, è opportuno strutturare una buona comunicazione interna e un'efficace comunicazione esterna, sia attraverso i diversi strumenti tipici di entrambe le comunicazioni, che attraverso la collaborazione con la Stampa e i media in generale.

La maggiore difficoltà in questo caso è data dal fatto che “per comunicazione interna” qui si intende la comunicazione che deve interessare la somma delle organizzazioni coinvolte dal processo di cambiamento comune. Infatti, tali organizzazioni, per sentirsi unite nel perseguimento dello scopo comune e per superare le resistenze culturali che ostacolano i processi di cooperazione e lo sviluppo dei progetti integrati, devono essere costantemente tenute al corrente degli sforzi che si vanno conducendo per conto di tutti per fare in modo che tutti se ne sentano partecipi e responsabili. Questo circuito di comunicazione interna tra le organizzazioni deve allacciarsi strettamente all'altro circuito di comunicazione interna alle singole organizzazioni, visto al punto precedente. Infatti è abbastanza abituale riscontrare che, pur avendo raggiunto una buona intesa tra i vertici delle organizzazioni associate al progetto comune, si riscontri la scarsa conoscenza che ne hanno le persone che operano all'interno di ciascuna di esse.

---

<sup>34</sup> G. Santoro, A. Di Raco, *il manuale della comunicazione interna*, Guerini & Ass., Milano 2004

L'altra difficoltà è riuscire a far parlare le organizzazioni, come se fossero una sola organizzazione sia quando è necessario rivolgersi agli stakeholder esterni che alla collettività locale.

È pure difficile far parlare ciascuna organizzazione alla propria collettività cittadina, ma come parte di un insieme a cui aderisce.

Altra difficoltà è far parlare l'insieme degli stakeholder con l'insieme delle organizzazioni associate, sia in via diretta che tramite la Stampa.

È necessario agire su tutti questi piani utilizzando altri espedienti.

Prioritariamente va costituita un'Associazione tra i Comuni che circoscrivono quel territorio che può andare a configurare un'organizzazione territoriale.

Una volta costituita tale Associazione va assicurata una comunicazione tra i suoi componenti.

Per la comunicazione tra i Comuni associati è bene usare la leva dei Comitati (il Comitato Guida per gli Amministratori dei Comuni associati e il Comitato Operativo o Gestionale per i ruoli interni). Per la comunicazione tra gli stakeholder e l'insieme dei Comuni associati che sviluppavano il loro progetto di cambiamento è conveniente utilizzare ancora lo strumento "Comitato": il Comitato Enti terzi, quando si condivide con loro uno stesso processo amministrativo, e il Comitato di Garanzia, quando si intende condividere con una rappresentanza della clientela servita il processo di misurazione della qualità del servizio e si intende coinvolgerla sui processi di miglioramento.

Per la comunicazione alla collettività di ciascuna organizzazione si suggerisce l'uso del workshop pubblico. In questo senso si programma, pianifica e organizza l'incontro con i cittadini, così da avere tutto il tempo e modo per costruire dei contenuti che salvaguardino la specificità del contesto del Comune in gioco con l'appartenenza di questo alla compagine più ampia costituita dall'Associazione. La presenza del vertice dell'Associazione nell'ambito delle manifestazioni di ciascun Comune rafforza certamente la percezione dell'integrazione.

La collaborazione con la Stampa locale va sviluppata come se l'Associazione fosse un'organizzazione, con gli stessi problemi di comunicare il proprio progetto che ha qualsiasi altra organizzazione. L'attenzione in questo caso è quella di avere a disposizione maggiori elementi formali di base per rappresentare l'identità del nuovo soggetto. Un articolo su un Ente pubblico non richiede l'esplicitazione del soggetto, mentre se si racconta il progetto di un'Associazione di comuni, qualche elemento di maggior dettaglio è bene anticiparlo ai giornalisti. Altra cosa importante da ricordare è quella di disporre di un archivio fotografico attrezzato in modo tale da contenere le foto dei gruppi e non più solo degli individui. Quando si presenta il sindaco di un comune, si dà per scontato che quella è la parola dell'ente Comune; quando parla il presidente di un Comitato di Sindaci di comuni associati la gente non gli dà lo stesso valore perché conosce meno questo ruolo. Vale dunque la pena di disporre di immagini che rappresentino il gruppo di vertice. Esse rafforzano l'identità collettiva e riducono le preoccupazioni per qualcuno di ridotta visibilità personale.

In tutti e tre i casi su cui ci siamo soffermati (comunicazione per il ruolo, per l'organizzazione e per il territorio) il rapporto con la Stampa è delicato e l'attenzione nei riguardi dei giornalisti deve essere massima.

Buona norma è dunque quella di andare a conoscere i direttori dei quotidiani locali e illustrare il progetto e le sue varie fasi di sviluppo per poi concordare con loro il rapporto più corrente con i corrispondenti locali. Altra buona norma è quella di organizzare delle conferenze stampa che consentano poi di dare senso agli eventi che successivamente si realizzeranno e ai quali saranno chiamati ad intervenire

Ultima attenzione è quella di predisporre per ciascuna occasione una cartella per ciascun giornalista contenente:

- una bozza di comunicato stampa,
- le foto dei partecipanti e degli sponsor dell'iniziativa,
- una sintesi del progetto entro cui l'iniziativa specifica si colloca,
- i riferimenti di ruolo dei partecipanti all'iniziativa,
- i riferimenti telefonici, di fax e di e-mail di coloro preposti a fornire ogni altra documentazione e informazione di riferimento.

La cartellina viene chiamata in gergo "Press kit"<sup>35</sup> e va predisposta in tempo utile per la riunione e in numero di copie sufficienti per tutti i giornalisti invitati.

Gli articoli usciti sulla Stampa, vanno dunque ritagliati, passati sotto lo scanner per essere digitalizzati e inviati agli sponsor dell'iniziativa per una loro documentazione. Essi vanno poi pubblicati sul portale delle organizzazioni partecipanti e tenuti disponibili per "il racconto" dell'iniziativa.

Vi sono diversi strumenti che possono essere utilizzati per sviluppare un'efficace comunicazione. Ci sono gli strumenti di comunicazione interna e ci sono quelli più propri di comunicazione esterna.

Rimandiamo ai testi di comunicazione la ricerca di quelli più opportuni da usare.

---

<sup>35</sup> R. Marziantonio, *Protagonisti dell'Immagine*, IPSOA,

### 3.5. L'apprendimento

Durante il processo che la formazione-intervento pone in essere si sviluppa un processo di apprendimento e, viceversa, la maturazione dell'apprendimento consente di far proseguire il processo di formazione intervento e di sviluppare l'innovazione che essa si prefigge di perseguire. Questo è proprio quello che le persone che partecipano ad un processo di formazione intervento devono registrare e consapevolizzare. Ci sono molte cose da apprendere e la consapevolezza di ciò che accade a ciascuno, momento per momento, serve a costruire la vera conoscenza.

Quello che diciamo all'inizio di un programma di formazione intervento alle persone che vi partecipano è : *“aprite un quadernetto e giorno per giorno scrivete quello che sentite di aver appreso, servirà per registrare ciò che accade dentro di voi. Se imparate a sentire ciò che succede dentro di voi, ricorderete ciò che vi accade e imparerete veramente. “*

Qui vale l'insegnamento di Osho<sup>36</sup> sul sapere: *“il rabbino sa molto, ma non ricorda se stesso; è perso nel suo sapere. Sarà anche un grande studioso, sarà molto erudito, per quanto riguarda le scritture, ma uno zaddik ricorda! Potrà non sapere molto, o forse sì, ma questo è irrilevante. Egli ricorda....ricorda se stesso, ed è in quel ricordare che sta tutta la differenza”.*

Noi vogliamo infatti che le persone ricordino, si osservino mentre apprendono e ricordino. Ciò serve a comprendere come il loro essere reagisce alle sollecitazioni di questa metodologia, ma anche a capire, attraverso se stessi, come le altre persone possono trovarsi a reagire a eguali sollecitazioni.

Spesso, al primo workshop della progettazione partecipata ci si ferma e si chiede:” cosa potete dire di aver appreso fino ad ora?”. La prima risposta solitamente è: *“abbiamo conosciuto una nuova metodologia!”*. La seconda domanda che allora facciamo è: *“ma a cosa è servito conoscere questa nuova metodologia?”*. La risposta solitamente è: *“così si impara a progettare, lo sapevamo forse già fare, ma così il percorso è più dettagliato e preciso”*. La domanda subito successiva è allora: *“ma il tema che dovevamo affrontare (la Comunicazione anziché l'Organizzazione o quanto altro) , così non è forse più chiaro?”* . La risposta è al solito: *“eh sì, è vero il tema che stiamo trattando lo comprendiamo di più perché questo è un metodo più pratico per impararlo”*. Allora la domanda finale che porghiamo è: *“ma al di là delle nozioni sulla metodologia e sul tema che stiamo trattando, che cosa pensate di aver appreso, cosa vi è successo “dentro”, quali paure avete avuto, quali difficoltà avete incontrato, come vi ricordate di aver reagito,?”* Questa domanda lascia tutti di stucco, nessuno si aspetta una domanda del genere, lì il tempo per un attimo si ferma, il respiro si arresta, gli occhi si sgranano. Qui, ancora con Osho, viene da dire: *“Scuotiti, per un momento diventa consapevole,....accendi la tua fiamma, illumina il tuo essere”*.

Naturalmente, questo primo appuntamento con se stessi, con l'osservazione del proprio processo di apprendimento, va rinnovato, accompagnato, protetto, curato, con amore e comprensione. Le persone infatti non sono abituate a guardarsi dentro, né tanto meno a raccontare quello che vedono quando qualcuno le aiuta a farlo. Gli insegnanti verificano se la propria conoscenza è stata pienamente trasferita, se l'allievo l'ha incamerata come nozione, se ora sa come correttamente usarla. Più difficilmente essi chiedono cosa accade nell'allievo, qual'è il modo con cui funziona il processo che egli usa per trasformare la nozione, in input, in conoscenza pronta all'uso, in output. Tanto più raramente essi chiedono agli allievi di rendersi essi stessi consapevoli del loro processo, osservandosi e riflettendo su quello che accade dentro, momento per momento, come se osservassero il loro respiro.

---

<sup>36</sup> Osho, *La vera saggezza*, Tascabili Bompiani , Novembre 2004

Per la formazione-intervento questa riflessione e questo esercizio è fondamentale per due ordini di motivi.

Siccome la metodologia lavora sulla persona o sulle persone di un'organizzazione o di un territorio e si preoccupa che esse apprendano ad apprendere, è chiaro che diventa essenziale che l'allenamento che si fa riguarda anche il modo con cui la persona apprende così da migliorare costantemente il suo processo, ma anche rendendolo così progressivamente autonomo nel farlo. In fin dei conti l'esercizio che si fa fare con il docente tematico ha proprio il senso di far interrogare le persone su come rompere il rapporto di dipendenza che oramai i ragazzi, così come gli adulti, hanno interiorizzato nei riguardi dei professori, dei docenti, di coloro che sono noti come depositari istituzionali del sapere.

C'è un secondo motivo!

La metodologia porta le persone a progettare un programma di intervento nelle organizzazioni, la propria o quella di altri, e le persone, che hanno apprezzato la forza della metodologia della formazione intervento, è probabile che ripropongano la sua applicazione nell'ambito di quelle organizzazioni e si candidino a seguirne lo sviluppo. In questo caso è certamente utile che loro si siano interrogati sul processo di apprendimento che si sviluppa perché in qualche modo i loro interlocutori, i nuovi discenti, avvertiranno le stesse difficoltà iniziali e andranno confortati e aiutati ad avere fiducia in loro, a sviluppare l'empowerment che serve e a sviluppare a loro volta, sia la progettazione assegnata che l'apprendimento desiderato.

Al termine di ogni fase importante del processo che la formazione-intervento suggerisce è bene fermarsi e sedimentare quello che si pensa di aver appreso. Al termine di ogni fase del processo si chiede a ciascun partecipante di formalizzare ciò che egli sente di aver appreso. E' un modo per rendere consapevole l'apprendimento maturato e disegnare gli ulteriori percorsi di apprendimento che si ritiene necessario sviluppare in seguito. L'esercizio sottende però un'altra intenzionalità, quella di far riflettere la persona sul processo di apprendimento che sta maturando così da imparare a gestirlo autonomamente mettendolo progressivamente in moto. Pensare a come apprendiamo piuttosto che solo a che cosa apprendiamo ci dà una forza molto maggiore perché ci consente di continuare a sviluppare il nostro apprendimento anche quando l'azione di stimolo iniziale esterno ha terminato il suo compito. E' un modo per ridurre la dipendenza.

Se il processo ha riguardato il tema della tecnologia, ai partecipanti posti di fronte alla domanda, viene subito da dire: *“adesso sappiamo cosa significa e-Government, conosciamo la piattaforma che ci è stata offerta”*.

La seconda domanda è dunque d'uopo, *“come avete fatto a conoscere ciò che ora dite di conoscere? Qual'è il processo che si è sviluppato nella vostra mente per arrivare a questo risultato, come funziona il vostro sistema di apprendimento?”* Quasi sempre le persone rimangono un po' interdetto rispetto a una domanda così semplice, ma così inusuale.

Una volta fatto questo primo passo così importante di passare *“dal cosa al come”*, si deve andare avanti e interrogare ancora i presenti: *“avete progettato una soluzione intelligente che probabilmente il nostro comune committente apprezzerà e vorrà realizzare. Siccome però questa innovazione coinvolgerà dei vostri colleghi, pensate che il processo di apprendimento che loro dovranno sviluppare per accettare l'innovazione seguirà percorsi molto diversi dai vostri?”* *“Avete pensato, nella soluzione che avete messo a fuoco, anche al processo di apprendimento che dovrà essere gestito per consentire alle persone di apprezzare la soluzione che voi proponete?”*.

Il vero segreto della formazione-intervento risiede nel promuovere contestualmente un apprendimento collettivo delle persone che nei diversi ruoli giocano una partita condivisa di valore strategico.

Michel Crozier ne dà una definizione: *“chiamiamo apprendimento collettivo il processo attraverso il quale un insieme di attori, partecipi di un sistema d'azione, apprendono – vale a dire inventano e fissano – nuovi modelli di gioco, con le loro componenti affettive, cognitive e relazionali. Tali giochi o, se si vuole questa nuova prassi sociale, esprimono e inducono al contempo una nuova strutturazione del campo, il che significa non solo altri metodi ma anche altri problemi ed altri risultati, nonché un sistema d'azione differente regolatesi altrimenti.”*<sup>37</sup>

L'apprendimento dell'individuo è importante, ma l'apprendimento delle organizzazioni lo è molto di più, perché mentre il primo si limita a toccare il sistema umano, il secondo tocca il sistema sociale e rimette in gioco il sistema preesistente di relazione tra gli attori. Quando il vertice si convince della opportunità di formalizzare le sue strategie e a condividerle con i livelli interni della struttura organizzativa, e, nel farlo, impara che è utile a lui e alla sua organizzazione, abbiamo cambiato una delle modalità di funzionamento dell'organizzazione, abbiamo dato un ruolo diverso alle persone che sono schierate su livelli sottostanti della struttura, se non altro quello di discutere e esplicitare le proprie opinioni in merito. Quando il personale dei livelli intermedi della struttura progetta assieme soluzioni organizzative nuove per dare più funzionalità al sistema e sviluppare una maggiore coerenza tra comportamenti e strategie, stiamo cambiando le regole della divisione del lavoro, che pretende che ciascuno eserciti la funzione che spetta al ruolo coperto. Quando si organizza la presentazione dell'attività progettuale per il vertice per negoziare pubblicamente le soluzioni di cambiamento da realizzare, stiamo nuovamente cambiando le regole del gioco, anzi le stiamo addirittura invertendo. È infatti più diffusa la prassi che sia il vertice o la sua tecnostruttura a dover indicare le soluzioni di cambiamento organizzativo. Insomma, è bene dirlo, la formazione-intervento cambia il sistema dei poteri preesistenti in un'organizzazione perché introduce in essa una propria idea di fondo circa l'organizzazione e il suo funzionamento, un'idea più democratica e partecipativa, più fondata sulle persone e la loro creatività piuttosto che sui ruoli formalizzati della struttura, più giocata sulle azioni degli individui animati da volontà di mutamento e capacità di leadership.

E' questo che induce la metodologia a comprendere le azioni di comunicazione interna e di comunicazione esterna, a prevedere forme di negoziazione esplicite a più livelli e in più punti del processo di progettazione.

Da qui nasce anche il problema dell'indeterminatezza della situazione nella quale le persone si vengono a trovare. E' noto infatti il metodo, ma non la soluzione del nuovo equilibrio a cui si giungerà, perché esso è il frutto della composizione delle forze che il mutamento scatenerà.

Michel Crozier lo ha peraltro egregiamente anticipato nel testo scritto assieme a Erhard Friedberg, dal titolo *attore sociale e sistema*.<sup>38</sup> . Con l'apprendimento collettivo *“ci si trova di fronte ad un problema di creazione o di innovazione collettiva che per la sua stessa natura, è un problema ampiamente indeterminato (Donde il ruolo eventualmente decisivo dei leader, dei pensatori, degli uomini d'azione, dei vari innovatori che hanno il coraggio di assumersi il rischio di aprire nuove strade.)”*.

Da quanto detto si ricavano diverse considerazioni sul metodo di apprendimento che la metodologia sottende e sulla filosofia a cui essa fa riferimento.

---

<sup>37</sup> M.Crozier e E. Friedberg, *Attore sociale e sistema*, Etas Libri 1978, pag 275

<sup>38</sup> M.Crozier e E. Friedberg, *Attore sociale e sistema*, Etas Libri 1978

Essa non è certo quello che Paulo Freire chiama “la formazione depositaria”<sup>39</sup> dove l’educatore è “ *l’agente indiscutibile, il soggetto reale, il cui compito sacro è “riempire” gli educandi con i contenuti della sua narrazione.*” ....*E’ chiaro quindi che in questa educazione “depositaria” gli uomini siano visti come esseri destinati ad adattarsi. Quanto più gli educandi diventano abili nel classificare in archivio i depositi consegnati, tanto meno sviluppano la loro coscienza critica, da cui risulterebbe la loro inserzione nel mondo, come soggetti che lo trasformano”....a questa visione depositaria ..il fatto è che pensare autenticamente è molto pericoloso.*

È però anche vero che la metodologia propone due condizioni in cui l’azione può somigliare a quella indotta da un approccio “depositario”.

La prima condizione è quando propone, all’interno del processo di apprendimento, l’intervento del docente tematico.

La seconda è quando comunque richiede rigore nel seguire il metodo previsto lungo l’intero percorso attivando uno stimolo continuo verso le persone e i gruppi, ma anche la committenza e gli stakeholder intorno, per riportarli nell’alveo del percorso per finalizzare lo sforzo progettuale e la sollecitazione costante ad usare la strumentazione di riferimento (le fasi, gli strumenti, i metodi, ecc). Questo stesso testo, simile ad un manuale ne è la prova!

In realtà il docente tematico viene proposto ai partecipanti in modo nuovo. La sua presenza nel programma viene presentata in questo modo: “*egli è il detentore di alcune conoscenze accumulate con l’esperienza, va usato come un “contenitore” da cui attingere le conoscenze utili al vostro percorso progettuale*”. Poi normalmente si aggiunge: “ *Egli è pari a qualsiasi altro contenitore di conoscenze oggi disponibili: i libri, le biblioteche, internet, le persone che vi circondano, le persone che cercherete e troverete altrove. Sarete bravi se riuscirete a interrogarlo in modo adeguato cosicché egli sia il vostro consulente e non ne siate voi succubi.*”.

Fare intervenire un docente tematico è dunque un modo per disporre di conoscenze, ma cambia radicalmente il rapporto con esse e con colui che le detiene. Anzi proprio il fatto che lui impersona l’educatore classico, consente di fare assieme ai partecipanti un esercizio liberatorio di ribaltamento di ruoli all’insegna dello slogan “sono io che uso te e non tu che usi me!”

Fare questo esercizio più volte consente di far comprendere alle persone che le conoscenze non sono concentrate in un solo punto per cui ascoltata la persona ritenuta competente abbiamo esaurito la nostra necessità di conoscenza. Anzi, l’esercizio consente di problematicizzare la fonte e di svelare quello che la persona sa e quello che non sa; ciò consente pertanto di vedere anche l’altra faccia della luna.

Le conoscenze non servono in sé, ma servono ad un fine. Siccome il fine è della persona è il detentore di conoscenze che deve scegliere nel “suo deposito” le cose che servono ad essa . Ciò ribalta l’impianto su cui si poggia buona parte della progettazione formativa, che parte dal presupposto che i “bisogni di formazione” delle persone le rileva un terzo personaggio il quale programma cosa e come i docenti devono “depositare” la loro conoscenza nei contenitori dei formandi. L’approccio dialettico proposto dalla formazione intervento riconsegna alle persone la dignità della auto-formazione, di una propria progettualità di apprendimento, di una propria scelta tra le conoscenze da acquisire.

Non bisogna avere paura della competenza. Troppe volte la comunicazione tra la fonte della conoscenza e colui che a tale fonte si abbevera è inficiata dal timore reverenziale che le persone hanno nei riguardi di colui

---

<sup>39</sup> P.Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGEA 2002

che sa o che si presume sappia. Questo avviene perché nella nostra educazione dell'infanzia la conoscenza è sempre stata connessa al potere. I genitori ci hanno insegnato, ma hanno esercitato il potere materno e paterno, i nostri maestri ci hanno insegnato, ma erano così grandi e potenti, dietro quelle cattedre, che ci è rimasto nella mente che chi ci insegna qualcosa ha più potere di noi e quindi va rispettato, anzi temuto! Il metodo della formazione-intervento capovolge questo approccio e colloca le persone in un altro ruolo: quello di "coloro che si servono di.....". Il nobile che si serviva del poeta, il magnate che si serviva dell'artista, il re che si serviva degli architetti, non si sentivano succubi della scienza, la usavano e si adoperavano affinché fosse divulgata!

I partecipanti ad un programma di formazione-intervento sono aiutati a confrontarsi con una scienza, anzi una conoscenza e sono sollecitati a comprendere come possono svincolarsi dalla cultura della dipendenza per assumere invece il ruolo di colui che usa, scambia, discute, finalizza. . Infatti è proprio su questo piano che è possibile "*non solo cambiare le strategie d'azione o gli assunti ad esse sottostanti, in modi che lasciando immutati i valori di una teoria dell'azione*" (il single loop), ma bensì sviluppare "*un mutamento anche dei valori della teoria in uso*" (double loop)<sup>40</sup>.

La conoscenza è segmentata. I partecipanti vengono indotti dal metodologo a considerare la dimensione e la storicizzazione della conoscenza che viene loro proposta per capire il rapporto tra la soluzione complessa su cui lavorano e l'apporto specifico che una persona competente può fornire al lavoro su cui sono impegnati. Essi si avvedono, dopo un po', che più il docente tematico è competente più il suo contributo è parziale.

Edgard Morin su questo piano è d'obbligo! "*la conoscenza pertinente deve affrontare la complessità. Complexus significa ciò che è tessuto assieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto ( come l'economico, il politico, il sociologico, lo psicologico, l'affettivo, il mitologico) e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo, e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra loro. La complessità è perciò il legame tra l'unità e la molteplicità.*"<sup>41</sup>

E' chiaro che impegnando le persone a lavorare su un progetto organizzativo esse sono naturalmente indotte a considerare tutti gli aspetti che consentono la funzionalità dell'insieme e avvertono così il bisogno di acquisire conoscenze disciplinari diverse. Si avvedono cioè di quello che ancora Morin dice: "*gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere.*"<sup>42</sup> In questo esercizio esse si avvedono alla fine che loro diventano i tessitori, cioè coloro che mettono assieme conoscenze diverse per comprendere "la complessità" da dare alla soluzione che devono trovare (dove il termine non sta per difficoltà, ma sta per globalità).

Per raggiungere questo scopo, il metodologo fa normalmente le operazioni di seguito indicate .

Dopo aver sviluppato con i partecipanti un'adeguata condivisione del metodo e del programma, egli anticipa l'utilità dell'intervento del docente tematico, chiarisce il modo con cui va utilizzato, invita i partecipanti a prepararsi all'interlocuzione avvertendo che, proprio perché il docente ha quella caratteristica, non sarà facile "usarlo".

---

<sup>40</sup> C.Argyris e D. A. Shon, *Apprendimento organizzativo*, Guerini & ass. Milano, 1998

<sup>41</sup> E. Morin, *I sette saperi*, Raffaello Cortina , Milano, 2001

<sup>42</sup> E. Morin, *la testa ben fatta*, Raffaello Cortina , Milano, 2000

Dopo la lezione tematica egli rilegge assieme ai partecipanti l'esperienza che essi hanno maturato e il gioco dei ruoli che si è sviluppato nella giornata trascorsa. Le difficoltà di strutturare il rapporto tra partecipanti e docente tematico in chiave diversa, così come è stato sollecitato dal metodologo, vengono discusse e rielaborate in gruppo, vengono dibattute le tecniche con cui attrezzare la successiva prova, così che sia chiaro fino in fondo ciò che c'è in gioco. In gioco c'è la strutturazione stessa della nostra cultura in riferimento a due assiomi di fondo:

- specializzazione e competenza sono sinonimi, per cui chi è più specializzato è più competente. La contraddizione sta nel fatto che la competenza in questo caso si giudica rispetto alla funzione e non rispetto all'obiettivo, la funzione è semplice e controllata, l'obiettivo è complesso e mutevole.
- il sapere è potere! Per cui chi è detentore di conoscenze ha più potere. Questo rende incline chi ha sapere a non rilasciarlo per mantenere il potere e a chi non l'ha ad avere paura del potere e quindi a non godere del sapere.

L'esercizio che la formazione-intervento propone consente di mettere praticamente in discussione entrambi gli assiomi. Essa consente di liberarsi dalla gabbia in cui siamo stati rinchiusi da anni di insegnamento impositivo e specializzato, alla luce di una logica cartesiana che basta separare per capire meglio, che bisogna partire dalle cose più semplici per affrontare un problema complesso, *che bisogna dividere ogni problema preso a studiare in tante parti minori, quante fosse possibile e necessario per meglio risolverlo*<sup>43</sup>, ma guai a non tenere conto del tutto e viceversa.

Il secondo aspetto che può sembrare riproporre l'approccio "depositario" è quello del rigore con cui i metodologi della formazione-intervento usano il metodo, il suo percorso e la sua strumentazione.

Insegnare la metodologia della formazione-intervento non è come insegnare una tematica qualsiasi?. Fare esercitazione sulla metodologia per capire meglio come si usa non è forse fare addestramento?

In realtà la metodologia non viene mai insegnata per se stessa come un fine, ma viene sempre utilizzata come un mezzo e quindi si apprende mentre si raggiunge un altro fine che è poi sempre quello che attiene all'individuo, all'organizzazione o al territorio.

In questo senso non è mai già dato il risultato del suo processo di apprendimento sulla tematica trattata, non è mai noto il suo risultato finale, i ruoli sono sempre tutti in gioco, quello del metodologo, del docente tematico, del tutor, dei partecipanti, della committenza, degli stakeholder. La sensazione dell'incertezza e lo sviluppo della curiosità che sono le condizioni utili a comprendere la complessità e a sviluppare l'intelligenza sono sempre in azione in ogni programma. Ad esse vi sono sottoposti tutti. Non c'è progettazione a monte che tenga per ridurre e contenere l'ansia della novità e abbandonarsi sulle ali della intraprendenza alla scoperta della capacità individuale e collettiva di risolvere una crisi, di affrontare un problema e risolverlo, di chiedere aiuto nel farlo e trovarlo, nel leggersi dentro e non aver timore della sfida prima ancora con se stessi e con le proprie paure, con i propri legacci culturali. In questo senso non può essere paragonato alla formazione depositaria in nessun modo.

La considerazione che si intende esprimere è che non si può insegnare in chiave "depositaria" la metodologia della formazione-intervento perché essa è un processo mentale prima di essere un insieme di tecniche.

Essendo un processo che alimenta la mente e la sollecita a risolvere un problema complesso, mettendo in moto tutte le proprie risorse anche quelle sopite, l'individuo si sottopone ad essa quando ha

---

<sup>43</sup> Cartesio, *Discorso sul metodo*, Laterza, Roma-Bari 1982

propedeuticamente sviluppato un'adeguata condivisione della necessità della sua utilizzazione ai fini del ruolo che intende svolgere e che l'organizzazione gli consente di svolgere.

Per tesaurizzare l'esperienza maturata lungo tutto il processo progettuale e consolidare l'apprendimento maturato si richiede solitamente ai partecipanti di sostenere un esame finale e di presentare in tale occasione sia le slide opportunamente compilate sia una relazione che ripercorre il percorso fatto e che, usando gli item riportate sulle slide a mo' di indice, illustri in dettaglio la progettazione che si è sviluppata comprendendo in essa anche gli elementi teorici appresi in aula, quasi fosse un racconto.

Il **racconto** va scritto lungo lo svolgimento del programma perché il pericolo che si corre è quello di dimenticarsi di qualche evento importante, ma anche perché se le persone sanno che lo devono fare e si impegnano al riguardo si preoccupano anche di registrare fin da subito tutto ciò che serve a documentare poi il processo realmente vissuto.

Dal punto di vista dell'apprendimento il racconto ha lo stesso effetto del verbale, quello di indurre la persona a guardare se stesso mentre apprende, ma anche ad osservare il processo che avviene intorno a sé come se essa si tirasse fuori dal processo stesso e lo guardasse mentre esso va svolgendosi. Mentre il verbale consente di guardare il processo in un momento preciso (in particolare nel momento di svolgimento di un workshop alla volta), il racconto permette di vedere storicamente il succedersi degli eventi, l'alternarsi di workshop e project work, di incontri, anche di problemi, di successi e di quant'altro serve a dare senso al percorso complessivo.

Quindi l'obiettivo del fare il racconto è quello di portare la persona a interpretare il ruolo di "osservatore partecipante" di un processo che riguarda se stesso, ma oltre che lui, anche i suoi colleghi, la staff dei docenti, gli sponsor e i decisori dell'organizzazione di appartenenza, la Stampa, il contesto esterno, ecc. Questo esercizio aiuta il partecipante a guardare con un occhio d'insieme quello che accade in un processo di cambiamento adeguatamente gestito e ad imparare così, indirettamente, a gestire egli stesso, in futuro, opportunità del genere in qualità di progettista/promotore.

## Cap. IV - Gli specialisti della formazione-intervento

La metodologia della formazione-intervento va gestita da ruoli specialistici che intervengono nei diversi momenti del percorso di sviluppo dell'iniziativa e diversamente a seconda del tipo di iniziativa che si persegue. Se l'intervento è finalizzato a realizzare un programma formativo, come nel caso ad esempio di un Master o di un corso di certificazione, l'iniziativa parte dalla progettazione partecipata perché la fase di formulazione strategica e di condivisione strategica si dà per scontato che siano state già perseguite. Infatti la formulazione strategica l'avrà messa a punto la consulenza che organizza il corso e la condivisione strategica sarà stata condotta dalla stessa consulenza sia nei riguardi dei docenti che dei potenziali fruitori mediante un'azione di comunicazione o di marketing. Queste due fasi saranno poi riprese all'interno del corso per chiarire fino in fondo le intenzionalità degli attori in gioco, ma è certo che il programma è già dato e le figure che interverranno per svolgerlo saranno state già definite.

Situazione molto diversa sarà quella relativa ad un intervento di consulenza che viene proposto ad un potenziale committente con il quale bisogna condividere l'opportunità o meno dell'intervento e la disponibilità ad usare una metodologia così inusuale.

Così è molto diverso seguire un programma di formazione-intervento che viene pagato dai diretti fruitori, come nel caso di un master o di un corso a catalogo e un programma di formazione-intervento che si sviluppa per preparare delle persone di un'organizzazione o di più organizzazioni a coprire dei nuovi ruoli o a svolgere dei nuovi compiti.

Nel primo caso la committenza si confonde con gli stessi fruitori diretti dell'attività formativa, nel secondo caso la committenza è spesso lontana da coloro che fruiscono del programma formativo e il più delle volte la consulenza deve fare degli sforzi notevoli per stabilire un giusto raccordo tra la committenza e le persone in formazione. Nelle imprese private la committenza è solitamente molto invadente tanto da voler controllare anche ciò che succede in aula e ciò che ciascuno dei partecipanti afferma con le parole e con i propri comportamenti. Questo perché solitamente la formazione è una leva della gestione ed inoltre costa e quindi deve rendere come un investimento. Nella Pubblica Amministrazione la committenza è invece solitamente distratta, spesso non paga l'intervento formativo perché è sostenuto da un finanziamento pubblico, vive l'operazione come un compito della consulenza che glielo ha proposto e che semmai gli ha trovato anche il finanziamento.

Nel caso delle imprese la consulenza deve proteggere le persone che sono nell'aula dalle intrusioni qualche volta inopportune della committenza che potrebbero ostacolare l'apertura delle persone e la trasparenza dei gap formativi su cui, invece, bisogna per prima intervenire.

Nel caso della Pubblica Amministrazione la consulenza deve invece cercare in ogni modo d'interessare il vertice politico e quello manageriale al programma formativo e soprattutto alle conseguenze della progettazione a cui le condurrà la metodologia.

Se poi la consulenza ha l'ambizione di perseguire un programma pluriennale su uno stesso territorio per cambiare la qualità della vita dei cittadini e la qualità della vita di lavoro nelle organizzazioni, allora il bisogno di tenere assieme la committenza e le persone in formazione, tra le quali c'è la stessa committenza, diventa ulteriormente necessario. Ciò altera ancora di più i ruoli della consulenza che devono intervenire fino a configurare delle strutture di governo dell'innovazione nelle quali la committenza tradizionale e la consulenza diventano partner di un'associazione di scopo.

Le persone che intervengono, pur nei diversi ruoli coinvolti, devono avere un'attenzione al percorso progettuale, si devono sentire coinvolti nell'individuazione delle soluzioni finali e devono avere una capacità

di assecondare e facilitare l'apprendimento delle persone oltre che aiutarle a gestire il percorso nell'ambito dell'organizzazione in cui esse si devono o di dovranno muovere.

I ruoli che intervengono sono:

1. il metodologo
2. il docente tematico
3. il consulente di processo
4. il tutor d'aula
5. la segreteria organizzativa
6. il comunicatore

A volte per ristrettezze economiche una stessa persona interpreta più ruoli, ma proprio per questo essi vanno ben definiti.

## 1. Il Metodologo

Il metodologo è lo specialista della formazione-intervento ed è quindi quello che governa i processi che essa mette in moto. Egli presidia con rigore l'uso ottimale della metodologia, affinché con il suo uso, i partecipanti apprendano una nuova conoscenza e delle nuove competenze per esercitarle individualmente o le apprendano per esercitare un ruolo in una specifica organizzazione o su uno specifico territorio.

Se egli si occupasse solo del processo di apprendimento dovremmo dire come afferma Dewey, che come educatore *egli non deve determinare gli obiettivi in quanto questo spetta al processo educativo nella sua integrità e continuità*<sup>44</sup>.

Anche nella formazione-intervento, il metodologo non deve determinare gli obiettivi, però deve aiutare la leadership a individuarli e la comunità progettuale a condividerli, eventualmente a migliorarli, e a realizzarli. In questo ruolo, egli contribuisce alla determinazione degli obiettivi. E per questo motivo si distingue dal modello di Dewey. Egli cioè non è solo un allenatore, ma è, a volte, un ulteriore giocatore, entra in campo, gioca assieme agli altri, fa parte del gruppo!

Egli infatti si deve preoccupare del processo progettuale affinché arrivi a buon fine e porti a soluzioni organizzative e gestionali accettabili e quindi praticabili. In tal senso deve essere un bravo organizzatore, un bravo progettista di sviluppo organizzativo, un bravo gestore di gruppi, un ottimo integratore di discipline diverse. Se la persona o il gruppo è debole sul piano organizzativo egli deve saper subentrare, consigliando nel modo più opportuno, ma assicurandosi che comunque la soluzione proposta stia in piedi e sia negoziabile con la committenza. Se la persona o il gruppo avverte la necessità di un approfondimento scientifico in una delle discipline che caratterizza il programma formativo, egli deve sapere come coinvolgere le persone competenti a soddisfare questo bisogno.

Egli deve anche occuparsi del processo di apprendimento della persona, del gruppo e di tutti i partecipanti al programma formativo, quindi deve essere anche attento osservatore e intelligente supporto per ciascuno, deve sapere correggere senza offendere, deve delegare senza mai perdere il controllo del processo, deve

---

<sup>44</sup> J.Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La nuova Italia 1951

consolare al momento opportuno, così come deve richiamare all'impegno coloro che si lasciano andare facendosi trascinare dagli altri.

Egli deve essere un maestro, ma senza soffocare la progettualità altrui, deve anzi incoraggiare la creatività e aiutare le persone a canalizzarla e finalizzarla, una volta che hanno imparato a liberarne l'espressione.

Egli però deve anche essere un negoziatore abile all'interno dell'organizzazione perché deve sempre occuparsi dell'interessamento dei vertici dell'organizzazione e almeno della committenza nei riguardi del lavoro progettuale dei partecipanti. Questo mestiere non è semplice perché i committenti hanno l'abitudine di delegare agli specialisti l'azione formativa e di separare il momento formativo da quello gestionale. Inoltre esercitano il loro ruolo in ambienti diversi, a diretto contatto con i loro interlocutori. Qui, invece, si trovano a dover esprimere delle considerazioni, dei pareri e delle decisioni in aula, in pubblico, al cospetto della consulenza, in una situazione in cui non sono padroni del contesto entro cui si svolge il confronto.

Il metodologo deve riuscire in questi casi a far stare bene tutti e a favorire il confronto perché sia proficuo per tutti, sia sul piano dell'organizzazione che su quello dell'apprendimento individuale.

Il metodologo, infine, deve conoscere bene la comunicazione in quanto il progetto di cambiamento ha successo se viene accompagnato da un processo di comunicazione ben strutturato con una pluralità di strumenti a disposizione così da raggiungere in modo efficace i diversi attori che devono entrare sulla scena, ma nel momento giusto e per i diversi motivi per cui la formazione intervento si attiva.

Le caratteristiche che deve possedere una persona che intenda assolvere a tale ruolo sono dunque molto specifiche.

In alcuni casi si preparano lungamente a partire dagli studi universitari, e continuano a formarsi per tutta la vita anche attraverso la riflessione che fanno costantemente sull'esperienza che vanno facendo e come dice Shon, *"traendo il know-how che è nell'azione"*<sup>45</sup>.

Per assolvere al suo ruolo, egli è in costante rapporto con tutti gli altri ruoli che intervengono nel processo ed egli stesso entra ed esce dal processo a seconda delle necessità contingenti.

Ci sono però dei momenti tipici del processo a cui egli non può sottrarsi. Queste sono:

- il momento della negoziazione dell'obiettivo dell'intervento,
- la fase di formalizzazione strategica,
- alcuni momenti della condivisione strategica,
- la fase di predisposizione della progettazione partecipata,
- il momento di presentazione e negoziazione della progettazione,
- i momenti in cui vanno definiti e confezionati i comunicati stampa,
- le occasioni pubbliche di illustrazione dell'iniziativa.

---

<sup>45</sup> D. Schon, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993

Per assolvere a questo ruolo egli deve pertanto essere il maggior conoscitore della metodologia, ma deve anche essere un buon conoscitore del tema che viene trattato nel corso del programma tanto da potere assicurare che tutti riescano a portare in fondo la progettazione in modo efficace.

## **2. Il docente tematico**

Il docente tematico è quello che si incontra nella formazione classica. È uno specialista del tema su cui si sviluppa il programma di formazione-intervento.

Egli interviene nella fase di progettazione partecipata nei workshop dedicati all'approfondimento tematico. Egli è una fonte autorevole di informazioni sul tema, al pari di qualsiasi altra banca dati, con il vantaggio di risultare più flessibile, più sensibile e più proattivo di una biblioteca informatizzata.

Siccome questo ruolo costituisce un tassello importante del mosaico costruito dal progettista del programma di formazione-intervento, esso va inserito opportunamente all'interno del disegno didattico per non creare sbavature, soprattutto al momento della progettazione delle soluzioni finali.

È molto importante la sintonia di questo tipo di docente con la metodologia della formazione-intervento e con il metodologo che gli sta accanto. Se infatti fa pesare troppo la sua competenza sul tema, annichilisce i partecipanti e soffoca la loro creatività. Se invece è troppo "laissez faire" non consente ai partecipanti di avere il perimetro progettuale entro cui muoversi, di conoscere le fonti in cui velocemente documentarsi, di avvertire i pericoli di una creatività troppo spinta.

Egli conosce il tema ma deve consentire alle persone di decidere come usare il suo bagaglio di conoscenza, deve chiarire il quadro di riferimento, ma al tempo stesso deve lasciare aperto il campo di esplorazione, invogliando a "osare" e a ricercare anche in campi e con modi che non gli sono propri.

Così facendo fa crescere gli altri e lui stesso ne trae vantaggio perché è indotto a guardare anche ciò che non gli è abituale, scoprendo anch'egli delle nuove fonti di conoscenza.

È evidente che in questo caso il numero di docenti tematici da regolare rispetto al processo è certamente elevato e la complessità del raccordo tra i docenti di una stessa macroarea, tra i docenti di macroaree diverse, tra tutti loro e i docenti metodologici impegnati nel trasferimento della metodologia per la realizzazione del progetto, è conseguentemente elevata.

La dimensione dell'intervento dei docenti tematici in un programma di formazione-intervento può assumere valori molto diversi a seconda del caso.

Sta di fatto che anche il metodologo in alcune parti del suo intervento assume il ruolo del docente tematico. Ciò avviene quando insegna la metodologia a monte dei project work che serve a dare un riferimento ai partecipanti per come condurre la fase dello scenario, della definizione dell'obiettivo, dell'analisi, del benchmarking, della preprogettazione e della progettazione.

## **3. Il consulente di processo**

Qui viene subito in mente la distinzione che fa Schein a proposito dei tre tipi di consulenza che, egli dice: *"entrano in gioco quando una persona cerca di aiutare un'altra"*<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> E. Schein, *La consulenza di processo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001

Egli classifica tre modelli:

- il modello expertice : si *“suppone che il cliente acquisisca dal consulente delle informazioni o un servizio specialistico che non sarebbe in grado di procurarsi”*
- il modello medico-paziente: ci si attende che il consulente faccia una diagnosi e rilasci una cura per risolvere le cause delle criticità manifeste o supposte
- il modello della consulenza di processo: il suo scopo è *“fare in modo che il cliente impari ad imparare...in modo che questo possa in futuro risolvere da solo i propri problemi”*

Il consulente di processo, come il metodologo, si avvicina maggiormente al terzo modello, ma come dice lo stesso autore, a volte entrambi sono portati ad esercitare anche gli altri due ruoli.

Il consulente di processo è una figura tipica della formazione-intervento.

Quando si usa la formazione intervento in un programma di formazione questa figura è utile su due fronti:

- l'operazione di “ponte” per conto dei discenti tra docenti metodologi e docenti tematici,
- il supporto ai discenti nelle fasi di project work, soprattutto quando essi si svolgono in aula e in mancanza del metodologo

Se infatti il programma prevede che ci sia l'intervento di un docente tematico all'interno dei periodi in cui si svolge la fase di analisi, di benchmarking o di progettazione, il consulente di processo deve essere sufficientemente preparato per orientare i contributi di tale docente così che risultino proficui per i progetti in corso, al loro stadio di sviluppo. Non essendo ciò noto a priori, non si può programmare l'incrocio tra metodologo e tematico se non direttamente sul campo in relazione all'evoluzione naturale del progetto che si sviluppa all'interno del programma.

In tutti gli altri casi il suo intervento è comunque prezioso perché è una figura che, meglio del docente metodologico, deve conoscere le persone che partecipano al programma e ne deve acquisire la fiducia e una confidenza rispettosa. Infatti il docente metodologico presidia l'avanzamento del progetto e corregge in molti casi la rotta del gruppo di progetto. A volte interviene anche sui comportamenti devianti di qualche individuo del gruppo per salvaguardare l'integrità del gruppo e la motivazione delle persone che lo compongono, alimentando la creatività, ma anche finalizzando le risorse che il gruppo esprime nel suo insieme. Nell'esercitare il suo ruolo il metodologo assume un rigore che a volte ostacola la confidenza e non consente di apprezzare fino in fondo le ansie dei diversi soggetti o dei singoli gruppi, le paure inconsce di essere giudicati, valutati e sottostimati.

Il consulente di processo è invece più vicino ai gruppi, è più confidente nei riguardi delle persone, è maggiormente in grado di raccogliere le difficoltà anche individuali e può svolgere un ruolo fondamentale nell'orientare l'intervento selettivo del metodologo.

Egli peraltro segue da vicino i partecipanti e i gruppi che essi compongono lungo tutto l'itinerario del progetto. Sapendo ascoltare le esigenze che vanno maturando, egli può calibrare quando è utile che intervenga lui stesso e quando deve far intervenire il metodologo, su che cosa far intervenire in particolare il tematico e su chi in modo specifico.

Infine egli segue i gruppi di progetto anche durante le fasi di project work, sia se ci sono delle occasioni di lavoro di gruppo assistito, sia se si usano le slide di progetto e la posta elettronica per verificare la corretta evoluzione del processo progettuale.

Egli è infatti il primo destinatario delle comunicazioni sull'avanzamento del progetto e il primo suggeritore delle attenzioni e dei miglioramenti da apportare alla progettazione in itinere.

Laddove riscontra problemi più complessi legati all'apprendimento o ha un'incertezza nel suggerire delle proposte migliorative, egli consulta e/o fa intervenire il docente metodologico.

Egli è anche uno strumento importante di ascolto del clima organizzativo che si matura intorno al processo e delle posizioni che vanno assumendo gli interlocutori influenti rispetto all'avanzamento dell'iniziativa. Infatti i partecipanti più diretti allo sviluppo del processo sono anche rappresentanti dell'organizzazione entro cui lavorano e trasferiscono nei loro comportamenti e nei loro atteggiamenti oltre che nelle loro dichiarazioni formali il modo con cui l'organizzazione vive il cambiamento, apprende nuove regole gestionali, sussume la cultura organizzativa che si va ridefinendo a seguito della progettualità collettiva che si matura. La battuta al caffè in una pausa di un workshop, che per un'altra situazione potrebbe non aver valore, se raccolta e trasmessa, messa assieme ad altri segnali che provengono da altre fonti, può rappresentare una condizione che merita un intervento focalizzato e risolutore di una criticità che poteva danneggiare il processo.

La sua sensibilità deve consentirgli di interpretare i segnali di malessere e non respingerli come elementi di disturbo dell'attività didattica, ma come suggerimenti di intervento nell'organizzazione prima ancora che si trasformino in opposizione al processo.

In questo caso il consulente di processo si consulta con il metodologo valutando adeguatamente la situazione e prendendo le decisioni del caso sui diversi fronti possibili. Può essere necessario fare un chiarimento al vertice di quella organizzazione, oppure è necessario fare una riunione plenaria con i primi livelli di quella organizzazione, oppure è meglio rinforzare l'appoggio della Stampa esterna, o è bene chiamare a fare una testimonianza all'interno del programma formativo alla persona che esprime perplessità su aspetti importanti del processo, oppure è il caso di programmare una riunione plenaria con l'insieme dei vertici delle organizzazioni partecipanti. La soluzione va pensata con intelligenza sociale e l'intervento conseguente coinvolge certamente tutti i componenti la squadra che presidia la metodologia, ognuno per il suo campo di influenza.

Il consulente di processo è quello che si trova di fronte alla disperazione dell'ignoto che attraversa le persone che si trovano a fare i conti con il cambiamento e con l'incertezza. Infatti, la metodologia chiede loro di cambiare il modo con cui pensare per risolvere i problemi. Il loro impegno sulla realizzazione di un progetto le mette di fronte all'incertezza della soluzione da dare ad un problema poco noto. La paura che nasce combatte con la motivazione che serve. Se non c'è una sufficiente motivazione e c'è una grande paura le persone si bloccano e regrediscono. Qui l'intervento del consulente di processo è fondamentale. A lui non si chiedono solo dei contributi tecnici. Per quello, si sa che si può ricorrere al metodologo o al docente tematico. Le persone hanno bisogno di avere un conforto, un aiuto da persone che hanno con loro una certa empatia, che forniscano quei caratteristici contributi che sono: *il calore, il rispetto, il supporto, l'assistenza, la preoccupazione, la solidarietà comprensiva, l'impegno, e l'interesse attivo.*<sup>47</sup>

Il consulente di processo deve essere duro quanto basta, perché spesso i partecipanti, anche se adulti, tentano spesso scorciatoie o stratagemmi per evitare l'impegno. A volte copiano i compiti come i bambini. È successo proprio ad un insegnante!

---

<sup>47</sup> W. Miller e S. Rollnick, *il colloquio di motivazione*, Erickson. Trento 1994

Egli deve contestualmente anche rendere evidente il sacrificio che fa nel seguire le persone e l'interesse che ha nei riguardi del loro apprendimento. Deve essere evidente la sua capacità e volontà di ascolto delle difficoltà dei singoli e la semplicità con la quale stabilisce la sua relazione di aiuto.

#### **4. Il tutor d'aula**

Nel caso di un programma di formazione realizzato con la metodologia della formazione-intervento troviamo anche la figura del tutor d'aula. Il tutor d'aula è una figura che già troviamo nella formazione classica perché è quella che provvede ad attrezzare "l'aula", a predisporre i materiali didattici, ad assecondare le attività dell'insegnante. In questo caso però essa deve presidiare le attrezzature specifiche utili allo svolgimento dei processi che la metodologia attiva per conseguire i diversi obiettivi che si pone. Le attrezzature sono diverse nelle diverse fasi di svolgimento del programma e può sempre essere opportuno fare delle variazioni al programma in ragione dell'evoluzione del progetto.

Il primo processo che va supportato è quello dell'apprendimento e della sua rappresentazione.

Il secondo processo da gestire è quello della comunicazione. Per raccontare il progetto e il programma è necessario realizzare il racconto dell'esperienza. Aspetto importante è dunque quello di predisporre le sale dove si svolgono le riunioni plenarie (i workshop) in modo tale che quando si scattano le fotografie che registrano le attività realizzate e gli ospiti intervenuti si riconosca il luogo, la committenza, l'organizzazione per la quale e nella quale si svolge l'attività.

Il terzo processo da sviluppare è quello della costruzione del network che si alimenta nella fase di benchmarking. Per collegarsi con le altre esperienze maturate e di successo bisogna "navigare" su internet e individuare realtà interessanti. E' dunque importante che il tutor d'aula si assicuri della disponibilità di avere accessi veloci ad internet, soprattutto in fase di benchmarking.

Il quarto processo da curare è il miglioramento delle capacità e delle competenze per il lavoro di gruppo. E' dunque chiaro che si debbano preconstituire le condizioni per effettuare i lavori di gruppo all'occorrenza e secondo come lo decide il docente metodologico durante l'evolvere del processo che gestisce in presa diretta con il suo pubblico di partecipanti.

Il quinto processo che va supportato è quello dello scambio tra i prodotti che la creatività progettuale va alimentando. Ciò significa che il tutor deve essere pronto e dotato di attrezzature che gli consentono di distribuire il risultato di ciascun gruppo a tutti gli altri a seconda di come va evolvendo il processo di apprendimento.

Il sesto processo che va assicurato è quello della realizzazione dei verbali delle attività d'aula, sia che siano workshop metodologici che lezioni tematiche. Questa è una attività molto delicata che va condivisa con il consulente di processo e con il metodologo.

Il resto del compito che gli è attribuito è la gradevolezza dell'ambiente complessivo nel quale si svolge l'attività formativa nelle sue diverse fasi di sviluppo. Sono di sua cura: I fiorellini, sul tavolo, i cartellini con il nome davanti ai partecipanti, le luci, i quadri alle pareti, il riscaldamento delle stanze, le tende per il sole, il controllo del rumore, le spine per l'attacco dei computer mobili dei partecipanti, le inquadrature per le riprese video, ecc.

Egli è infine un valido coadiutore del consulente di processo e dunque del metodologo perché è in continuo “ascolto” del clima dell’aula e dei problemi avvertiti dal gruppo e dai singoli nel loro impegno a realizzare il progetto, a misurare il proprio apprendimento e a conoscere il proprio stesso sistema di apprendimento.

## **5. La segreteria organizzativa**

La segreteria di un processo di formazione-intervento è una struttura che deve svolgere diverse e complesse attività. In una formazione tradizionale essa si dovrebbe assicurare della partecipazione dei discenti e dei docenti, della predisposizione delle copie dei materiali, dell’invito ai testimoni, degli aspetti legati all’accoglienza e alla permanenza sul luogo dove si svolge l’attività.

Nella formazione-intervento la struttura di segreteria deve assicurarsi della partecipazione anche di tutti gli altri stakeholder interni ed esterni che il processo progettuale, di sviluppo dell’apprendimento e di comunicazione del miglioramento intende coinvolgere.

Mentre nel primo caso l’interesse prevalente della segreteria è tutto interno ai partecipanti e ai paganti, nel secondo si allarga così da comprendere tanti altri attori, tanti quanti sono coinvolti nelle conseguenze della progettazione che faranno i partecipanti e sono utili a maturare le conoscenze e le competenze necessarie per arrivare alla progettazione finale.

Le occasioni sono diverse, si dispongono solitamente in corrispondenza dell’avvio o della conclusione delle diverse fasi del percorso progettuale, chiamano in causa persone molto diverse tra loro a seconda della fase, richiedono la predisposizione di un messaggio particolare ed efficace da parte di ciascuno degli interlocutori.

La segreteria deve essere molto attenta nel coinvolgere nel modo giusto le persone necessarie al processo progettuale e a realizzare ciò che viene suggerito dalla progettualità dei partecipanti. In questo intento essa è molto strettamente legata al metodologo di formazione-intervento, perché deve aiutarlo a predisporre i materiali che vanno inviati ai singoli interlocutori e deve preparare quelli che, di ritorno, devono essere predisposti per i partecipanti e consegnati nel momento più opportuno. Essa poi ha il compito di sistematizzare e tesaurizzare tutto ciò che viene prodotto all’interno del processo formativo, sia in forma cartacea che su un supporto informatico. Qui una conoscenza di gestione bibliotecaria è fondamentale. Facciamo solo tre esempi per farci capire.

L’elenco dei partecipanti, con la loro foto e un breve curriculum, è indispensabile per far conoscere agli stakeholder da chi è formato il gruppo in formazione. Questo documento va realizzato e va poi pubblicato su una semplice brochure e sul sito web di illustrazione del corso. La stessa cosa vale per il gruppo dei docenti.

I verbali delle lezioni, sia metodologiche che tematiche, devono avere lo stesso format e devono essere conservati in forma cartacea e all’interno di una banca dati accessibile via internet in quanto i partecipanti possono abitare in luoghi diversi e avere la necessità di disporre di questo materiale per rammentare ciò che hanno sentito o per acquisire ciò che è mancato loro per un’assenza. Questo vale anche per tutti i materiali didattici.

I programmi didattici che il tutor d’aula aggiorna vanno formalizzati e conservati adeguatamente sia per i partecipanti, sia per la struttura amministrativa e sia per gli eventuali monitoraggi sia da parte degli organismi che controllano la qualità che la rispondenza all’eventuale finanziamento pubblico. La stessa cosa vale per i registri delle presenze.

## **6. Il comunicatore**

E' un'altra figura tipica della formazione-intervento. Essa ha il compito di presidiare il processo di comunicazione del miglioramento. Il comunicatore deve coinvolgere in particolare gli organi di Stampa predisponendo i materiali necessari per ogni fase del programma e organizzando il dialogo diretto, laddove sia necessario.

I passi più importanti del processo progettuale vanno cioè scanditi da una comunicazione pubblica efficace che solo i media possono garantire. La comunicazione tramite i "media" qualifica il programma, inorgolisce i "progettisti", La notizia sulla stampa e in televisione stimola gli interlocutori esterni a dare il proprio contributo, protegge il programma avviato, raggiunge quelle parti dell'organizzazione interna che possono essere state trascurate dall'informazione diretta.

Il comunicatore segue il processo come il consulente di processo, solo che egli ha come target del suo lavoro i comunicatori di professione esterni. Essi vanno alimentati con i materiali più opportuni, ma vanno anche coinvolti direttamente e interessati singolarmente.

È una buona norma predisporre un fascicolo per la Stampa sempre aggiornato momento per momento contenente il "comunicato stampa", la storia dell'iniziativa costantemente aggiornata, le foto che si intendono vedere sul giornale e che dimostrano l'appoggio all'iniziativa da parte degli interlocutori coinvolti.

Ciò significa che il comunicatore segue il processo attivato dalla formazione-intervento e sviluppa una strategia di comunicazione che lo deve sostenere e proteggere.

Spesso il comunicatore deve anche predisporre le occasioni affinché gli organi di Stampa possano registrare, in diretta, l'evoluzione del programma intervistando gli attori più utili nelle fasi dove è maggiormente necessario il sostegno esterno, oppure dove si avverte l'esigenza di alimentare l'orgoglio interno.

La sua fatica maggiore è nel redigere il "comunicato stampa" che poi invia ai media. I giornalisti normalmente lo chiedono perché consente loro di avere un canovaccio da cui ricavare gli elementi essenziali dell'articolo. Quelli più pigri o più rispettosi della fonte pubblicano spesso il comunicato che ricevono così com'è, anche perché essendo la notizia strettamente collegata al progetto, se intervenissero pesantemente sul testo rischierebbero di snaturare il messaggio in esso contenuto.

Il comunicato stampa, e comunque la notizia passata alla Stampa, riveste un ruolo strategico nel processo progettuale attivato dalla metodologia della formazione-intervento perché non si tratta di una mera notizia su un evento, ma di un messaggio calibrato per raggiungere certi interlocutori in alcuni momenti. Il contenuto del messaggio, il momento dell'uscita sul giornale o in televisione, le fonti citate, sono tutti elementi predefiniti da una regia strategica che segue il processo e valuta costantemente il clima interno e le modalità con cui si muovono gli interlocutori esterni nell'ambito del contesto di riferimento.

## **7. La struttura amministrativa**

Un programma di formazione-intervento attiva dei costi che vanno predefiniti, controllati e consuntivati per essere sostenuti e resi visibili ai diversi interlocutori interessati.

Se il progetto si sviluppa, anche grazie ad un finanziamento pubblico, la preventivazione dei costi è regolato nel bando pubblico che lo ha attivato e la consuntivazione è regolata dalle norme imposte dalla convenzione stabilita con l'ente finanziatore o da norme generali, nazionali o regionali.

In ogni caso i costi, sia in fase preventiva che consuntiva, sostenuti direttamente dai fruitori o indirettamente tramite un finanziamento pubblico, devono essere presidiati da una struttura preposta.

Nel caso della formazione tradizionale il presidio è agevole in quanto si tratta di dimensionare prima e di consuntivare poi i costi sostenuti a fronte dell'erogazione che è avvenuta prevalentemente in aula, secondo un programma preciso e predefinito, valorizzando chiaramente le spese sostenute per i materiali, le attrezzature utilizzate, le risorse professionali impiegate, la pubblicizzazione avvenuta, ecc.

Nel caso della formazione-intervento il presidio richiede un'attenzione maggiore e l'uso di strumenti di gestione ad hoc, quelli più tipici del project management. Inoltre l'esercizio del ruolo richiede un'integrazione strettissima con il metodologo che può cambiare il percorso del programma qualora ne avverta l'esigenza.

Il programma didattico, essendo flessibile e per buona parte gestito "fuori dall'aula", sviluppa costi difficilmente programmabili e collegati a eventi più difficilmente contenibili in termini di spazio e tempo. Infatti qualche volta è opportuno svolgere l'attività d'aula presso le realtà locali anziché in strutture di formazione. In alcuni casi l'incontro di presentazione alla committenza richiede lo spostamento della data prefissata per impegni sopraggiunti e improrogabili.

Il consuntivo dei costi deve "inseguire" il metodologo e il consulente di processo e il comunicatore, nei meandri del loro tortuoso percorso consulenziale accanto ai diversi sponsor che vanno animati sulla scena per garantire la riuscita del processo progettuale e quindi il raggiungimento degli obiettivi di cambiamento che si intendono perseguire.

Dei costi della formazione tradizionale rimangono solo quelli legati alle attività del docente tematico e del tutor d'aula, il resto è tutto tipico della formazione intervento. A questi si aggiungono altri costi ed in particolare quelli:

- delle riunioni,
- dell'assistenza via posta elettronica ai gruppi nell'ambito dei periodi di project work,
- delle telefonate agli sponsor per condividere le variabili incontrate nel processo e prendere le opportune decisioni,
- delle telefonate con tutti i ruoli previsti dalla metodologia per assicurare il gioco di squadra,
- per il coinvolgimento formale e diretto di tutti gli interlocutori esterni,
- per alimentare la comunicazione del miglioramento esterna ed interna,
- dei viaggi per visitare tutti gli interlocutori e tenerli costantemente attenti all'evoluzione del processo progettuale.

Molti di questi costi sono indotti da attività non predefinibili, ma suggerite dal clima che si matura intorno all'iniziativa, soprattutto nelle sue fasi iniziali, quando bisogna maturare la fiducia necessaria tra gli attori, o nelle fasi decisionali, quando le riunioni formali devono essere precedute da negoziazioni individuali o per piccoli gruppi.

## Conclusioni

Non so se Vi ho convinto.

Addestrare il pensiero sequenziale ci dà una grande forza perché si costringe a leggere e interpretare la realtà, anche quando questa ci viene raccontata da coloro che in buona fede ci vogliono aiutare, ma la deformano inconsapevolmente. La consequenzialità logica con cui si lavora sui dati e le informazioni raccolte con accuratezza per giungere a trarre delle conclusioni su cui poi poggiare ipotesi di innovazione che si possano poi concretamente realizzare con una larga condivisione del contesto applicativo ci rende maggiormente sicuri di affrontare il cambiamento. Questo è talmente vero che chi ama questa metodologia come me cerca contesti sempre più complessi per osservare come reagisce rispetto al campo d'azione e come i pezzi del mosaico vengono progressivamente ricomposti dando luogo ad un risultato apprezzabile.

Forse un approccio del genere può essere criticabile per chi sostiene che sia preferibile adottare un approccio creativo che si sviluppa sotto stimoli che alimentino il pensiero divergente. Le grandi invenzioni sono spesso derivanti da questo tipo di approccio. L'intuizione, la sensibilità, il desiderio, la passione, ne sono precondizioni che vanno, ma anche addestrate.

Altri potrebbero sostenere che senza confrontarsi con gli altri, senza aver viaggiato, senza aver assorbito il respiro del mondo, è ben difficile acquisire la fiducia del possibile. Anche questa vocazione va alimentata per evitare che guardare non serva a vedere e tanto meno a immaginare.

Poi vi è la consapevolezza di sé. Sembra più facile guardare e pensare di capire gli altri che guardarsi dentro e riconoscersi. Se avessimo il coraggio di guardare la complessità che ci contraddistingue e non avere la paura delle ambiguità che dobbiamo gestire forse capiremmo meglio gli altri che vorremmo aiutare a cambiare. Però anche guardarsi dentro senza spaventarsi richiede un addestramento, un esercizio dolce, ma continuo, senza strappi.

Potrà tutto questo trovare nella metodologia che propongo spazi specifici, attrezzati, curati, amorevoli, ma anche rigorosi, e trovare in essa il modo con cui tali spazi possano alimentarsi reciprocamente, riconoscendo a noi stessi la complessità che spesso ci neghiamo.

Me lo auguro.

## Bibliografia

1. ANFOSSI A., *Prospettive sociologiche sull'organizzazione aziendale*, F. Angeli, Milano 1978
2. ANSOFF H.I. , *Management strategico* Etas libri Milano 1980
3. ANSOFF H.I. , *Organizzazione innovativa* IPSOA 1987;
4. ARCHIBALD R.D. , *La gestione di progetti e programmi complessi*, F. Angeli, Milano 2003;
5. ARGYRIS C., SHON D., A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, (a cura di) CARMAGNOLA, TOMASSINI, Guerini & Ass., Milano 1998
6. ARGYRIS C., *Superare le difese organizzative*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993;
7. AVOLIO B.J , *Leadership a tutto campo*, Guerini & Ass. 2001
8. BASS B.M. – AVOLIO B.J., *La leadership trasformazionale*, Guerini & Ass. Milano 1966
9. BASSETTI M., *Un sistema integrato di gestione delle risorse umane*, F. Angeli, Milano, 2001;
10. BATENSON, M. C., *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano, 1992;
11. BATTAGLIA, F. *Allergia al lavoro*, Editori Riuniti, Roma 1980
12. BATTISTELLI A., MAJER, V., ODOARDI, C., *Sapere, Fare, Essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*, F. Angeli, Milano, 1999;
13. BAUMAN, ZYGMUNT, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2001;
14. BASS B., VAUGHAN J., *La formazione del personale nelle aziende*, F. Angeli, Milano, 1992;
15. BATTAGLIA F. *L'allergia al lavoro*, Editori Riuniti, Roma 1980;
16. BELLATALLA, L., *John Dewey e la cultura italiana del novecento*, Ets, Pisa 1999
17. BELLATALLA, RITROVATO, *Per tutta la vita. Riflessioni introduttive all'educazione permanente*, Ricerche Pedagogiche, Parma, 1996;
18. BELLOTTO M., *Culture organizzative e formazione*, F. Angeli, Milano, 1992
19. BENNIS W.G., *Lo sviluppo organizzativo*, Etas Kompass, Milano, 1972
20. BERTIRI A., POPAIZ C., *L'educazione permanente tra utopia e realtà*, F. Angeli, Milano, 2002;
21. BIANCHEDI I., *Il progetto RAP 100 Molise*, rivista Sistemi& Impresa, Milano, Giugno 2002
22. BOCCA, G., *Pedagogia della formazione*, Guerini & Ass., Milano, 1992;
23. BOLDIZZONI D., *Oltre la formazione apparente*, Il Sole 24 Ore Libri, Milano 1981
24. BRAIT G. e DI GREGORIO R. , *La formazione Intervento come metodologia per la realizzazione della carta dei servizi in ASPIV*, Atti del convegno La politica dell'Acqua in Europa Venezia 1998;
25. BRUNER J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993
26. BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Saggi Feltrinelli, Milano, 2001;
27. BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, F. Angeli, Milano, 1997;
28. BRUSCAGLIONI M., *Formazione empowerment* , Adultià vol. 2 Ottobre 1995 Guerini & Ass. Milano
29. BUTERA F., *L'orologio e l'organismo*, F. Angeli, Milano 1984;
30. BUTERA F., LA ROSA, M., (a cura di), *Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane*, F. Angeli, Milano, 1997;
31. BUTERA F, *La Ricerca-Intervento sull'organizzazione*, CEDIS Roma 1977;
32. BUTERA F., *Le ricerche per la trasformazione del lavoro industriale in Italia: 1969-1979*, F. Angeli , Milano 1981;
33. CAPECCHI V. in MORGANI E., RUSSO A., (a cura di), *L'educazione in sociologia, "Istruzione, formazione professionale e mercato del lavoro"*, CLUEB, 1997;
34. CAPONE L., intervento al Convegno su Formazione e Innovazione organizzativa, Formia 2003, pubblicato da Impresa Insieme S.r.l.
35. C.E.D.E., *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, F. Angeli, Milano, 1996;
36. CESAREO V., "Strutture formative nella società che cambia" in *Annali della Pubblica Istruzione*, n° 2, 1985;
37. CHANDLER A. D., *Strategie e strutture nella storia della grande azienda americana*, F. Angeli 1976;

38. CIBORRA C. *Organizzazione del lavoro e progettazione dei sistemi informativi*, Quaderni della Fondazione Olivetti, Roma 1984;
39. CICIOTTI E. e RIZZI P. *Politiche per lo sviluppo locale*, Ed. Carocci. Roma 2005;
40. CODA V. *L'orientamento strategico dell'Impresa*, Utet Torino ,1988
41. CODA V. *Strategia d'impresa e strategie di comunicazione: il legame mancante*, relazione al seminario , Università Bocconi, Milano ottobre 1989
42. Conferenza Stato Regioni del 2 marzo 2002, *Testo Unico Approvato*, G.U. 26 giugno 2000, n. 147,
43. CROZIER M e FRIEDBERG E., *Attore sociale e sistema*, Etas Libri 1978
44. CROZIER M, *L'impresa in ascolto*, Il Sole 24 Ore libri, Milano 1990
45. DAVIS S, *Interpretare il mutamento*, IPSOA, Milano 1986
46. DE BONO E. *Essere creativi*, Il Sole 24 Ore Milano 1996
47. D'EGIDIO F., *L'impresa guidata dai valori*, Sperling&Kupfer, Milano 1994;
48. DEL LUNGO S. *Imprese di consulenza in rete*, Assoconsult, Giugno 2003
49. DE MASI D., *L'emozione e la regola*, Rizzoli , Milano 2002 ;
50. DEMETRIO D., *Raccontarsi*, Raffaello Cortina editore, Milano 1996
51. DEMETRIO D., *L'età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990;
52. DEMETRIO D., *Apprendere nelle organizzazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994;
53. DEMETRIO D., MORGANI Enzo, *Apprendere nelle organizzazioni: proposte*, Studi Superiori, 1983;
54. DEMORY, Bernard, *L'oro grigio. Guida alla creatività nell'impresa, (a cura di)*, PEDERNASCHI R., Guerini & Ass.,Milano;
55. DE SANCTIS O., (a cura di), *Orizzonti multimediali della formazione*, Liguori, Napoli, 1999;
56. DEWEY, J., *Educazione e democrazia*, Feltrinelli Economica;
57. DEWEY J. , *Democrazia e educazione* La Nuova Italia Milano 1949
58. DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Milano 1951 (ed. originale 1929);
59. DI GREGORIO R. *Inserimento di neo-ricercatori dell' organizzazione in azienda - IMPRESA E SOCIETÀ* 1982
60. DI GREGORIO R., *La formazione-intervento nelle organiz-zazioni. Esperienze e strumenti*, Guerini & Ass., Milano, 1994;
61. DI GREGORIO R., *Progetti di cambiamento nelle organizzazioni pubbliche e private*, Guerini & Ass., Milano, 1998;
62. DI GREGORIO R., *Progettare per apprendere nella Pubblica Amministrazione*, Guerini & Ass., Milano, 2002;
63. DI GREGORIO R., "La comunicazione interna per la qualità ambientale" in *La farfalla e l'uragano*, a cura di SANTORO, G. , Guerini & Ass., Milano, 1993;
64. DI GREGORIO R., *Il progetto TERRITORIO di Tempio Pausania* in "Sistemi&Impresa", mensile di management e sistemi tecnologici, n. 3, aprile 2001 ed. ESTE
65. DI GREGORIO R., *Tecnologia e Organizzazione in una P.A. che cambia*, in "Sistemi&Impresa", giugno 2002
66. DI GREGORIO R. , IVALDI I. *Formazione-Intervento e sviluppo locale*, Impresa Insieme edizioni 2004
67. DI GREGORIO R., 7° rapporto sulla Formazione della P.A. ad opera della Scuola Superiore della P.A. Forum P.A. del 2004
68. DI GREGORIO R. e FONTECCHIA C.. *La Giustizia e la formazione-intervento*, 8° rapporto sulla Formazione della P.A. ad opera della Scuola Superiore della P.A. Forum P.A. del 2005
69. DI GREGORIO R. *il caso di Tempio Pausania*, ricerca ISFOL su "L'apprendimento organizzativo", pubblicata su Franco Angeli ed. 2004;
70. DI GREGORIO R., *La Formazione-Intervento come metodologia ergonomica*, in *Ergonomia e Lavoro* a cura di I. Ivaldi, ed. Liguori, Napoli 2005
71. DI GREGORIO R., *Il territorio come organizzazione*, Sistemi & Impresa, N°8 ottobre 2007
72. DI GREGORIO R, *La metodologia della formazione intervento*, ed. Impresa Insieme S.r.l. 2010

73. DI GREGORIO R. *La formazione Intervento nella Scuola*, ed. Impresa Insieme S.r.l. 2015
74. DINI S., CEI A. *Coaching le nuove sfide*, Guerini & Ass., Milano 2003
75. ELLIOT J. *L'organizzazione indispensabile*, Guerini & Ass. Milano 1991
76. FABBRI, D., *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, F. Angeli, Milano, 1979;
77. FORTI D. e MASELLA F. *Lavorare per progetti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004;
78. FRABBONI F. MINERVA F.P. , *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza Editore ed. 2007
79. FRANCESCATO D. LEONE L. TRAVERSI M. *Oltre la psicoterapia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
80. FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA editore, 2002
81. FRACAROLI F., *Il cambiamento nelle organizzazioni*, Raffaele Cortina, Milano, 1998;
82. G.GABRIELLI - E. INVERNIZZI: *il dibattito sulla comunicazione organizzativa*, ED. SIPI , ROMA , 1994
83. GAGLIARDI P. *Le imprese come culture*, Isedi, Torino 1986
84. GHERARDI V. "Imparare a decidere" in DEMETRIO, FABBRI,
85. GHERARDI, V. *Apprendere nelle organizzazioni*, CL, Bologna 2004;UEB
86. GHIOTTO G., *La formazione per l'impresa: manuale per consulenti e formatori*, F. Angeli, Milano, 1998;
87. GOODMAN N. *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Roma-Bari, 1988
88. GOETHE J.W., *Il Faust*, Feltrinelli ed. 1965
89. GRAHAM R.J., *Project management*, F. Angeli, Milano 1994;
90. GRIECO A. *Ergonomia, esperienze in Italia*, F. Angeli, Milano 1980;
91. GRONROOS C. *Management e marketing dei servizi*, Isedi UTET 1994
92. INTERSIND, *Riforme nell'organizzazione del lavoro in Svezia*, Collana di studi INTERSIND 2, 1977, ISEDI, Milano
93. I.S.F.O.L., *L'innovazione nei processi formativi: variabili cognitive strategiche*, F. Angeli, Milano, 1994;
94. I.S.F.O.L., MONTEDORO, C., *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, (con interventi di ALBERICI, BRUSCAGLIONI, COLASANTO, FREY, LA ROSA, PELLEREY, QUAGLINO, SCURATI), F. Angeli, Milano, 1982;
95. IVALDI, I., *Ergonomia e lavoro*, Liguori Editore, Napoli 2005 (2° ed.);
96. IVALDI I., MAGGIOLINI P. *Progettazioni di automazione e ragioni di Scambio: il caso di un impianto siderurgico*, in *Progettazione delle nuove tecnologie e qualità del lavoro*, nella Collana ISFOL, Quaderni e Ricerche, F. Angeli, Milano 1984
97. KANEKLIN, C., MANOUKIAN, F.O., *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Nuova Italia Scientifica, Roma;
98. KETS DE VRIES M.F.R. *Leader, giullari e impostori*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995;
99. KOTLER P. , *Marketing Management*, ISEDI Torino 1997;
100. KOTLER P. CALRK J.B. , SCOTT W.G. , *Marketing management - Casi* , ISEDI Torino 1992;
101. KNOWELS, M. S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996;
102. LEWIN K. , *I conflitti sociali* , F. Angeli, Milano 1980
103. LIVERTA SEMPIO, O., (a cura di) *Vigotskij, Piaget, Bruner*, Raffaello Cortina, Milano, 1988;
104. MAGGI, B. *La formazione apparente* ,Studi Organizzativi n° 4 1974
105. MAGGI, B., *Razionalità e benessere*, ETAS libri, Milano, 1995;
106. MAGGI, B., *Formazione e organizzazione*, Ediesse, Roma, 1998;
107. MAGGI, B E ALBANO R, *La Teoria dell'Azione Organizzativa*, in il Manuale di Organizzazione Aziendale di G. Costa e C.D. Nacamulli, Volume I, Utet libreria 1996;
108. MAGNAGHI A. *Il progetto locale* Bollati Borighieri, ed. Torino 2015
109. MANCINI. M.A. *Il caso Delfino*, Impresa Insieme ed. Milano 2006
110. MANZOLINI L. *L'organizzazione snella*, Etas , Milano 1994;
111. MARZIANTONIO R., *I protagonisti dell'immagine*, IPSOA Scuola d'impresa, Milano 1985;

112. MARZIANTONIO R., *Comunicazione, cultura & immagine*, G&M Strategia d'impresa, Milano 1994;
113. MARZIANTONIO R., *Comunicazione & processi di miglioramento*, G&M Strategia d'impresa, Milano 1997;
114. MILLER W. e ROLLNICK S. *Il colloquio di motivazione*, Erickson, Trento 1994
115. MINISTERO DEL LAVORO E POLITICHE SOCIALI, MINISTERO DELLA P.I., UNIVERSITÀ E RICERCA, *Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum Europeo sull'Istruzione e la Formazione permanente*, I.S.F.O.L.;
116. MITZBERG H., *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, il Mulino, Bologna 1985
117. MORELLI U. e Weber C. , WEBER C , *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996;
118. MORGAN G. *Images*, F. Angeli, Milano 1994
119. MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore 2000
120. MORIN E., *I Sette saperi*, necessari all'educazione del futuro, Raffaello Cortina, 2000
121. MUSIL R. *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1962
122. NACAMULLI R. BOLDIZZONI D., *Oltre l'aula*, Apogeo Education, 2011
123. NISI C., *Per una pedagogia del lavoro*, Università di Urbino, Ascoli, 1984;
124. NONAKA I. e TAKEUCHI H. *The knowledge-creating company*, Guerini & Ass. 1997
125. NORMANN R. *La gestione strategica dei servizi* ETAS Milano 1985
126. OSBORN A., *L'arte della creatività*, F. Angeli, Milano, 1993;
127. PAGLIARANI L., *Violenza e bellezza*, Guerini & Ass., Milano, 1993;
128. PERULLI P. *Neoregionalismo*, Bollati Boringhieri , Torino 1998
129. PICCARDO C. *Insegnare e apprendere la leadership*, Guerini & Ass. Milano 1999
130. PICCARDO C., BENOZZO A. *Etnografia organizzativa*, Raffaello Cortina Milano 1996
131. PICCARDO C., *Empowerment*, Raffaello Cortina, Milano 1995;
132. PICHON-RIVIERE E. *Il processo gruppale*, Libreria editrice Lauretana Loreto (AN) 1985;
133. POPIZ H., *Verso una società artificiale*, Editori Riuniti, Milano, 1987;
134. QUAGLINO G.P., *Fare Formazione*, Il Mulino, Bologna 1985
135. QUAGLINO G.P., *Il processo di formazione*, F. Angeli, Milano, 1987;
136. QUAGLINO G. P., CARROZZI Gian Piera, *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, F. Angeli, Milano, 2002;
137. REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2001;
138. RODARI G., *La grammatica della fantasia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 1993;
139. RUSSO P., *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, F. Angeli, Milano, 2002;
140. SEN A., *Scelta, benessere, equità*, Il Mulino, Bologna, 1986;
141. SEN A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Saggi Mondadori, Milano 1999;
142. SENGE P.M. *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, milano 1992
143. SHEIN E., H., *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini & Ass., Milano, 1991;
144. SHEIN E., H., *Lezioni di consulenza*, Guerini & Ass., Milano, 1992;
145. SHEIN E., H., *La consulenza di processo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001;
146. SCHON D. A., *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993
147. TAYLOR F.W. *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Etas Kompass 1952 (ed. originale 1947)
148. THOMPSON. J.D., *L'azione organizzativa*, ISEDI-Petrini, Torino 1987;
149. TIDD J., BESSANT J. , PAVITT K. , *Management dell'innovazione*, a cura di A. Pittaluga e F. Pammolli, ed. Guerini & Ass., Milano 1999.
150. VARCHETTA G., *La solidarietà organizzativa*, Guerini & Ass., Milano, 1998;
151. VARCHETTA G.I., *Ascoltando Primo Levi. Organizzazione, narrazione, etica*, Guerini & Ass., Milano, 1998;
152. VIDOTTO E. *Premio Basile, La formazione nella P.A, VII Edizione*, AIF Milano 2008;
153. VYGOTSKIJ. L.S., *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990;

154. VYGOTSKIJ. L.S, *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press Cambridge 1978
155. WATZALAWICH P., WEAKLAND J.H, FISCH R. *Change*, Astrolabio Roma 1974;
156. WATZALAWICH P, Beavin J.H. , JACKSON DON D. , *Pragmatica della Comunicazione*, Astrolabio, Roma 1971
157. WEICK K.E. *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 1997;
158. WENGER E. *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano 2006;
159. WHITMORE J., *Coaching*, Sperling & Kupfer Editori, Milano 2003;
160. WOODWARD J. *Incidenza delle tecnologie sull'organizzazione* in *Progettazione e sviluppo delle organizzazioni* a cura di A. Fabris e F. Martino, Etas libri 1974 Milano
161. ZEITHAML V.A, BERRY L.L. PARASURAMAN A, *Communication and Control Processes in the Delivery of Service Quality*, Marketing Science Institute, Cambridge (Mass);
162. ZUCCHERMAGLIO.C., *Vigotskij in Azienda: apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.

### Webgrafia

- [www.cipa.net](http://www.cipa.net), "Premio 100 Progetti", 4<sup>a</sup> edizione, premiato il progetto di Tempio Pausania per il Territorio attuato con la *formazione-intervento*
- [www.formazioneintervento.it](http://www.formazioneintervento.it), Istituto Ricerca sulla *Formazione-Intervento*, Roma
- [www.forumpa.it](http://www.forumpa.it), Forum Pubblica Amministrazione, "*La formazione-intervento*", 7 maggio 1999; Settimo e Ottavo Rapporto sulla Formazione nella P.A.
- [www.impresainsieme.com](http://www.impresainsieme.com), La metodologia

i siti web di carattere "territoriale":

- [www.marketing.territoriale.it](http://www.marketing.territoriale.it)
- [www.associazioneseraf.it](http://www.associazioneseraf.it),
- [www.associazioneseral.it](http://www.associazioneseral.it)
- [www.associazioneserar.it](http://www.associazioneserar.it)
- [www.associazionedeicomunifoggiani.it](http://www.associazionedeicomunifoggiani.it)
- [www.associazionedeicomunidelcilentocentrale.it](http://www.associazionedeicomunidelcilentocentrale.it)