

L'apprendimento organizzativo nella scuola (2)

Perché e come la Ricerca Azione permette di gestire l'ambiguità, l'incertezza e il potere in funzione dell'apprendimento organizzativo.

Per il cognitivismo organizzativo, vale a dire per le teorie organizzative che si rifanno, in modi diversi, alla psicologia cognitivista, quello che chiamiamo "organizzazione" è un costrutto mentale.

Ciò non equivale, naturalmente, a dire che essa esiste solo "nella testa" degli individui, ma ad affermare che ciò che si percepisce, si capisce e si sente come "realtà" organizzativa è il risultato della proiezione di sensazioni, idee, emozioni, che sono costantemente prodotte, rielaborate e subite dagli individui stessi (Berger e Luckmann, 1966).

L'organizzazione, e il suo ambiente, non sono precostituiti: "le persone inventano, anziché scoprire, ciò che pensano di vedere". Questo avviene in un processo cognitivo di "attivazione" (Weick, 1977), con il quale si realizza (nel senso di "rendere reale") un costrutto mentale (della cui origine cognitiva non si ha consapevolezza) proiettandolo all'esterno.

Si è portati a vedere la realtà come se avesse un'esistenza propria considerandola portatrice di un senso indipendente dal soggetto. E' invece attraverso l'agire e patire delle menti, nel complesso flusso di esperienze nel quale si è immersi, che la "realtà" acquista un senso piuttosto che un altro.

Allora, per esempio, una riunione diventa "una perdita di tempo", un angolo del corridoio diventa "dove ci si può incontrare alle 10 del mattino per il caffè" e un turbinare di bambini "la ricreazione".

Attribuire senso a ciò che non l'ha ancora, o mantenere senso a ciò che già ce l'ha, significa gestire l'ambiguità. "Un'organizzazione tenta di portare informazioni ambigue a un grado di riduzione dell'ambiguità con cui possa lavorare e

a cui è abituata. (...)

I membri dell'organizzazione passano molto tempo a discutere tra di loro

per giungere a un'accettabile versione di quello che succede. L'attività stessa è colta dalla frase «validazione consensuale» e il contenuto dell'attività è espresso dalla frase «ridurre l'ambiguità»" (Weick, 1979).

Non si può cambiare una situazione se non la si comprende. Ma questo vuol dire comprenderne le regole e riuscire a farlo ha come effetto diventare *dis-posti a ...* cioè dislocati, decentrati, rispetto alle regole stesse, quindi aperti a riconoscerne di diverse.

Chi lavora in R.A. è in una condizione "anfibia", nel senso letterale del "poter vivere in due elementi". E' nella condizione di muoversi indifferentemente dentro e fuori le regole in cui sono poste le persone (compreso se stesso) che vi lavorano, senza essere mai esclusivamente dentro o fuori.

In che cosa consiste l'azione della R.A.? Ecco, direi che condizione necessaria (anche se non sufficiente) affinché ci sia azione, nel senso dell'apprendimento organizzativo, è la presa in carico dello stato, ineliminabile, di *co-azione*. Utilizzo questo termine contemporaneamente nelle sue tre principali accezioni. Come, letteralmente, seppure con una certa forzatura etimologica, "agire insieme"; poi come "costrizione, inibizione della libertà d'azione"; e, infine, nell'uso psicanalitico di "coazione a ripetere", vale a dire di spinta inconscia a ripetere esperienze passate, mentre si ha l'impressione di star facendo qualcosa di "presente", di adeguato alla situazione che si sta vivendo.

Lauro Colangelo
Insegnante

Scrivi Schön (1983): "*Quando i professionisti sono inconsapevoli delle strutture che essi definiscono per ruoli o problemi, non avvertono l'esigenza di scegliere fra di esse. Essi non prestano attenzione al modo in cui costruiscono la realtà nella quale agiscono; per loro si tratta semplicemente della realtà data*".

Se l'apprendimento organizzativo richiede la ricodificazione delle regole che orientano l'azione e che sono proprie della cultura organizzativa in cui si è immersi (e "sono" nella misura in cui vengono *co-agite*: "agite insieme" dalle persone che nell'organizzazione lavorano, ma anche coatte, coercitive), allora "azione" vera sarà quella libera, dell'unica forma di libertà consentita, che consiste nel non subire queste regole, ma nel viverle consapevolmente. Perché "*quando un professionista assume consapevolezza delle strutture che ha definito, diventa anche consapevole dei possibili modi alternativi di strutturare la realtà della sua pratica. (...) La consapevolezza della struttura tende ad avere come seguito la consapevolezza dei dilemmi*" (Schön, 1983).



E' per costruire questa libertà che nella R.A. l'azione non è che l'altra faccia della ricerca.

Ricerca di che? Ricerca della (e per la) consapevolezza di quelle regole che spingono ad agire proprio nel modo che si vorrebbe cambiare e senza la quale non ci potrà essere cambiamento, ma solo *co-azione*.

In che cosa può consistere la riflessione, momento fondamentale della R.A., se non nella ricerca delle regole in uso per renderle consapevoli?

Le regole che si vogliono cambiare operano, fanno valere effetti, in una situazione che è unica e irripetibile: esse valgono compiutamente solo nel *qui ed ora*. Sono il risultato della commistione delle regole di Tizio, Caio, Sempronio, in una certa situazione organizzativa e non in un'altra.

Nella R.A. la conferma dell'ipotesi di lavoro non dimostra una teoria generale, ma espone una "teoria locale", cioè, né più né meno, mette in luce quegli assunti che danno regola al *qui ed ora*.

Ecco perché l'unica possibilità, e garanzia, di "validazione" dell'ipotesi sta nel fatto che il processo

abbia uno sviluppo generativo di apprendimento; ed ecco anche spiegata l'impossibilità di trasferire i risultati di un'esperienza da una R.A. ad un'altra. I risultati più importanti, gli *apprendimenti*, si collocano infatti più all'interno del processo che del prodotto; essi vanno ad accrescere quella "conoscenza tacita" che è solo in minima parte esplicitabile e quindi difficilmente trasferibile attraverso la comunicazione (Polanyi, 1958).

Gestire l'ambiguità non può che accompagnarsi ad un sentimento di incertezza e quindi all'ansia (Jaques, 1970).

La vita all'interno dell'organizzazione è "*in-difesa*" nel doppio senso di far sentire gli individui esposti ad un rischio e di costringerli a cercare dei ripari (Quaglino, 1996).

La cultura dell'organizzazione, che è poi, in buona approssimazione, l'insieme delle sue regole e che si esprime attraverso simboli (Alvesson e Berg, 1992) ha quindi anche una funzione "ansiolitica": "*i comportamenti conformi alle regole sociali tendono ad essere ripetuti automaticamente non per la loro razionalità ed efficacia, ma per la loro capacità di dare tranquillità e di assicurare*" (Decastri, 1990). L'ansia rende attive le difese psicologiche che, in una certa misura, sono funzionali al compito, perché proteggono l'individuo da un investimento di energie psichiche che non potrebbe permettersi; d'altra parte, queste stesse difese rendono le risposte individuali stereotipate, ostacolando la ristrutturazione del sistema di regole e quindi l'apprendimento organizzativo.

Non si può comprendere una situazione se, come diceva Lewin, non si prova a cambiarla.

Ma ciò vuol dire introdurre regole che siano *straordinarie* ("extra-ordinarie": fuori dall'ordine esistente), che *sorprendano* ("che prendono da sopra": da fuori, cioè da altri possibili universi di senso), con la loro impertinenza, le consuetudini per dar vita all'inconsueto.

Introdurre nuove regole significa *de-formare* quelle esistenti; il manifestarsi dell'eccezione è, contemporaneamente, l'occasione e lo strumento per farlo. "Eccezione" viene da "ex" e "capiro", letteralmente significa "prendere fuori" da qualcosa e non ricomprendere in qualcosa (che è invece quello che si fa quando la si considera una conferma alla regola). L'eccezione può essere anche considerata la sommità emergente di un altro sistema di regole. Questa è, in fondo, l'intuizione che sta alla base dell'epistemologia di Popper: lo scopo della ricerca

deve esser quello di falsificare le teorie, cercando di dimostrare le eccezioni, e non quello di verificarle, cercando conferme alle regole. Lo scopo della ricerca deve essere quello di falsificare le teorie, cercando di dimostrare le eccezioni, e non quello di verificarle, cercando conferme alle regole.

Ma l'uso che solitamente si fa dell'eccezione è quello di considerarla una conferma al sistema di regole esistente (come si suol dire, essa conferma la regola). Questo avviene proprio per reazione al suo effetto destabilizzante, sorprendente: *"La sorpresa, che è essenziale per imparare, è nemica del funzionamento tranquillo di un'organizzazione"* (Schön, 1983).



Di qui, per ritornare alla R.A., il valore che hanno l'ipotesi e la sperimentazione.

Procedere per tentativi, per cose da "provare" (nel senso di "fare esperienza", ma anche di "mettere alla prova", di "saggiare"), per poi riflettere sui risultati, è una delle caratteristiche della R.A.

Tra la domanda e la risposta sta l'ipotesi, che è una risposta possibile, plausibile, provvisoria, che richiede di essere sperimentata: una risposta che non colma la discontinuità prodotta dalla domanda, permettendo di oltrepassarla, ma la mantiene aperta, costringendo a persistere nella ricerca.

Sperimentazione che è, essa stessa a sua volta, una soluzione provvisoria a problemi in continua ristrutturazione.

Tentare non equivale ad "azzardare", ma piuttosto ad "improvvisare", nell'accezione, direi, che questo termine ha nella musica, accezione estremamente ricca, che riesce ad amalgamare elementi incompatibili come la libertà creativa, il rigore compositivo e la padronanza del mezzo tecnico (Bailey, 1980).

Tentare è riuscire a mantenersi sospesi ad una domanda senza cedere all'istinto di afferrarsi ad una risposta, è apprendere l'incertezza (Jaques, 1990), è sviluppare quella che il poeta inglese Keats chiamava "Capacità Negativa" cioè sapere *"perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad una agitata ricerca di fatti e ragioni"* (cit. in Bion, 1992).

Il processo di "validazione consensuale" necessario per "ridurre l'ambiguità" si presenta come un

continuo lavoro in cui si strutturano, e ristrutturano, problemi e soluzioni.

Esso ha natura politica, nel senso ampio del termine, e mette in gioco il potere degli individui, perché *"ciò che dal punto di vista del problema è incertezza, è invece potere dal punto di vista degli attori (...)".* *Gli attori sono diseguali rispetto alle incertezze pertinenti al problema: coloro che (...) sono in grado di controllarle, utilizzeranno il loro potere per imporsi di fronte agli altri".*

Non solo, ma definire un problema *"significa sempre anche determinare le incertezze pertinenti, e quindi anche circoscrivere indirettamente con esse la struttura di potere del costruito umano che dovrà trattarlo"* (Crozier e Friedberg, 1978).

Non ci sono problemi né soluzioni senza decisioni e le decisioni mettono in campo i rapporti di potere.

Non si può cambiare una situazione se non assieme alle persone che la fanno essere dandole senso.

Ma ciò vuol dire ricostruire un *con-senso* (nella sfumatura semantica di "con-significare": attribuire insieme un significato, piuttosto che di "con-sentire": essere in accordo), cioè una comprensione delle regole.

Adopero di proposito il termine "comprensione", perché richiama l'idea del contenere accogliendo in sé, del prendersi cura. Richiama l'ascolto e il silenzio necessari per cogliere il senso della domanda: per mantenersi nel "dilemma", per usare il termine di Schön, che dischiude nuove possibilità. Mi pare che il consenso richieda proprio una sorta di dilatazione degli schemi di ciascuno per accogliere e far posto a significati che altrimenti sarebbero rigettati come estranei.

E questo, sul piano dell'azione, significa attesa (che non è "inattività"): quante volte il fare, l'impresa, viene utilizzato semplicemente come un mezzo per evitare di sopportare il non-fare, l'attesa?

Perseguire l'accordo è un ideale che spesso maschera l'assenza di impegno ad affrontare veramente la difficile sfida rappresentata dalla collaborazione necessaria alla costruzione del consenso; comprensione e tolleranza mi sembrano parole più adatte a descrivere questo impegno e i rischi che comporta.

Impegno che è necessario a sostenere gli *"esercizi di approssimazione dell'altro"* proprio perché di ciò che è altro non ci può essere che, allo stesso tempo e inevitabilmente, inesattezza e avvicinamento (che sono le accezioni più rilevanti del termine "approssimazione").

Infatti, affinché questi esercizi "riescano occorre che contemporaneamente falliscano", perché non si può perdere "la consapevolezza che ogni tentativo di proiettarci nell'altro non ci fa mai uscire da noi stessi" (Cassano, 1989). Il contatto con l'altro non può che avere la forma iniziale del conflitto. Il conflitto schiude l'esperienza del limite di sé che si percepisce proprio quando si entra in contatto con l'esistenza di altri sé, esperienza psicologica, questa, essenziale nella vita dell'individuo come dell'organizzazione: "il conflitto è la sostanza della vita di tutti i giorni; è perciò di importanza primaria approfondire se siamo abili, capaci, all'altezza dell'elaborazione che il conflitto comporta" (Pagliarani, 1993).

La responsabilità comune rispetto al compito di ricerca e di cambiamento fa sì che le persone che lavorano in R.A. siano "accomunabili", cioè non ci siano a priori distinzioni di ruoli.

Tutti i partecipanti sono contemporaneamente osservatori ed osservati.

Questo è particolarmente importante, perché l'origine e la direzione dello sguardo "colorano" di potere l'attività conoscitiva (e quindi l'azione che ne consegue), ponendo distinzioni fra soggetto e oggetto, fra chi studia e chi è studiato.

Ciò non significa che in R.A. non vi siano rapporti di potere, di per se stessi ineliminabili, ma che il potere, rispetto al compito di ricerca e a quello di intervento, si gioca in una condizione virtualmente paritaria.

L'opera di "consensualizzazione" avviene attraverso un lavoro di produzione, elaborazione, esplicitazione, confronto, sperimentazione di (e su) ipotesi di soluzione di problemi, lavoro del quale la R.A. è fatta.

Si tratta di un esercizio comune e costante di "riduzione dell'ambiguità" e di "definizione di problemi", nel quale il potere, soprattutto sotto forma di leadership, circola in un processo continuo di accumulo e redistribuzione.

Per l'apprendimento organizzativo sono di importanza cruciale le modalità di gestione del conflitto e di utilizzo del potere. Proprio perché, come ho già scritto nella prima parte di questo articolo, si tratta di cambiare il contesto cognitivo entro cui si dà senso a ciò che avviene. Quando si affrontano situazioni caratterizzate da un alto grado di incertezza, si tratta di "decidere le questioni indecidibili, perché quelle decidibili sono già state decise in base a delle regole" (Foerster, 1991), si affrontano

situazioni caratterizzate da un alto grado di incertezza.

Potere e conflitto possono, in queste situazioni, essere utilizzati per conservare lo *statu quo*, diminuendo così l'incertezza (ad esempio quando si impone una propria decisione, facendo leva sul potere di cui, istituzionalmente, si è investiti), o per cambiare, mantenendo e, spesso, aumentando, l'incertezza (ad esempio quando si mettono in discussione la validità di una decisione presa e i suoi effetti).



Nel primo caso si assiste al tentativo di controllare unilateralmente il compito attraverso la simulazione e dissimulazione delle proprie intenzioni ed aspettative nei confronti degli altri.

Ciò che viene dichiarato assume in prevalenza le vesti dell'argomentazione razionale, che è però mistificante, perché il ragionamento pare impersonale e obiettivo solo per il fatto che sono celate le motivazioni valoriali e gli interessi personali che spingono l'individuo a sostenerlo.

I problemi vengono ridotti a questioni "tecniche", occultando la dimensione etico-politica che ne sta alla base. La razionalizzazione è il meccanismo di difesa più efficace: ciò dipende soprattutto dal fatto che, nella nostra cultura, si tende a identificare la "verità" delle idee con la razionalità degli argomenti utilizzati per sostenerle (Meyer e Rowan, 1977).

Le difese, in generale, sono attivate per celare uno scarto: tra ciò che viene taciuto e ciò che viene detto, tra ciò che viene detto e ciò che viene fatto, tra ciò che ci si aspetta e ciò che avviene.

Per questo, perché sono fenomeni rivelatori, in R.A. è importante gestire gli scarti, sia nel senso del "resto", quello che viene eliminato perché inutilizzato o ritenuto di poco valore, sia nel senso dello "scostamento", vale a dire ciò che si discosta dalle aspettative: l'imprevisto.

Oltre alla razionalizzazione, vengono messe in atto altre difese. Attraverso la dissociazione si mantengono separate idee, decisioni, fatti, tra loro inconciliabili perché contraddittori: "la mano destra non sappia quello che fa la sinistra".

Si utilizza la rimozione per non dover affrontare problemi particolarmente difficili: "occhio non vede, cuore non duole".

Con la proiezione si attribuiscono ad altri comportamenti che sono solo, o anche, propri, che sarebbe un po' come dire *"chi ha peccato scagli la prima pietra"*.

Con la regressione ci si rifugia in modalità di lavoro che riproducono comportamenti da gruppo familiare o amicale: *"vogliamoci bene, siamo tutti una grande famiglia"*.

Tutte le difese poggiano sulla collusione; si accettano quelle altrui con il tacito accordo che gli altri non infrangono le nostre: *"vivi e lascia vivere"*.

Non solo vi è un grosso scarto tra ciò che viene dichiarato e ciò che viene attuato, ma, mentre si dichiara ciò che è "bene", si sa già che si farà tutt'altro (anzi, spesso si dichiara una cosa proprio per poterne fare un'altra).

Il conflitto, e i rapporti interpersonali che ne sono coinvolti, viene vissuto in termini di gioco a somma zero, vale a dire come una "partita" in cui c'è chi vince (e decide) e chi è sconfitto (e subisce le decisioni).

Scrivono Schön (1983): *"Il modello comportamentale - quello dell'interazione interpersonale sperimentata - tende a essere tale che o si vince o si perde. I partecipanti agiscono in modo difensivo, e questo lo si percepisce. Le attribuzioni ad altri tendono ad essere verificate in privato, non pubblicamente, poiché la prova pubblica comporta un rischio di vulnerabilità che è percepito. Così, le attribuzioni tendono a divenire impenetrabili; l'individuo non può disporre dei dati che le confuterebbero. E gli individui tendono ad adottare strategie basate sul mistero e sulla maestria, cercando di dominare la situazione mantenendo misteriosi i propri pensieri e sentimenti."*

Nel secondo caso, invece, che è poi quanto dovrebbe avvenire in R.A., si opera in modo tale da modificare le regole del gioco proprio giocandolo.

L'incertezza in questo modo però aumenta; è quindi fondamentale, come ho già detto, la capacità di gestirla. Ed è proprio *"in questa necessità di tollerare l'incertezza e il conflitto, e di considerare come pertinenti tutti i punti di vista su di un problema, anche quelli di attori esterni all'organizzazione, la difficoltà forse maggiore nella attivazione nei processi di apprendimento organizzativo"* (Vino, 1996).

Si tratta di una dimensione nella quale si crea la consapevolezza dei valori che alimentano i processi decisionali e che determinano il *"rapporto che l'individuo elabora nei confronti del sapere"* (Fabbri e Munari, 1984). Questi valori sono spesso diversi e

con scarso margine di compatibilità; però la diminuzione delle difese consente di utilizzare questo margine non più come mezzo di reciproca esclusione ma come strumento di adattamento.

La comprensione dei dubbi, delle debolezze, dei limiti gli uni degli altri, trasforma gradualmente la difesa in protezione e poi in solidarietà.

Attraverso il confronto, l'informazione, quella che serve nel momento in cui serve, viene fatta circolare con modalità che ne consentano facilmente l'attribuzione alla fonte o all'oggetto.

In un gioco che ristrutturava continuamente le sue regole non ci possono essere vinti o vincitori. Il conflitto non è più utilizzato per affermare una posizione sull'altra, non è più come l'urto tra due cavalieri di una giostra medievale.

Il conflitto serve per creare il dinamismo e la varietà necessari alla ristrutturazione delle regole, come gli urti tra i frammenti di un caleidoscopio, grazie ai quali si generano continuamente nuove immagini.

Si attua così, per concludere, un controllo plurilaterale del compito, perché le parti in interazione *"tendono a essere considerate dagli altri come assai poco difensive, e aperte all'apprendimento. (...) Le discussioni tendono allora a essere aperte all'esplorazione reciproca di idee che comportano dei rischi (...) Tendono ad essere messi in moto dei cicli di apprendimento, non solo con riferimento ai mezzi necessari per raggiungere gli obiettivi, ma anche con riferimento alla desiderabilità degli obiettivi."* (Schön, 1983).

Mi sembra, a questo punto, di aver mostrato, almeno per sommi capi, perché e come la R.A. permetta di gestire l'ambiguità, l'incertezza e il potere e i vantaggi che ne possono derivare all'apprendimento organizzativo. Nella terza parte dell'articolo cercherò di ricollocare queste problematiche nella scuola, o per essere più precisi, nell'Istituto scolastico.



La bibliografia contenente l'indicazione delle opere che sono state citate per la prima volta in questa seconda parte dell'articolo è disponibile presso la Redazione dell'Ecole Valdôtaine; per le opere già citate si rimanda alla bibliografia della prima parte, pubblicata sul n° 37, 1997.