

ISSN (print): 2421-6798
ISSN (on line): 2421-7158



Consiglio Nazionale delle Ricerche

IRCFES

ISTITUTO DI RICERCA SULLA CRESCITA ECONOMICA SOSTENIBILE
RESEARCH INSTITUTE ON SUSTAINABLE ECONOMIC GROWTH

Working Paper

Numero 1/2019

**Complessità delle organizzazioni, complessità della formazione.
Report di studio qualitativo ed analisi ermeneutica
del Modello TRASE – IRCRES/CNR-IMO**

Antonia Chiara Scardicchio

Direttore Secondo Rolfo

Direzione CNR-IRCRES
Istituto di Ricerca sulla crescita economica sostenibile
Via Real Collegio 30, 10024 Moncalieri (Torino), Italy
Tel. +39 011 6824911 / Fax +39 011 6824966
segreteria@ircres.cnr.it
www.ircres.cnr.it

Sede di Roma Via dei Taurini 19, 00185 Roma, Italy
Tel. +39 06 49937809 / Fax +39 06 49937808

Sede di Milano Via Bassini 15, 20121 Milano, Italy
Tel. +39 02 23699501 / Fax +39 02 23699530

Sede di Genova Università di Genova Via Balbi, 6 - 16126 Genova
Tel. +39 010 2465459 / Fax +39 010 2099826

Redazione Secondo Rolfo (direttore responsabile)
Francesca Corriere
Antonella Emina
Diego Margon
Anna Perin
Isabella Maria Zoppi

 redazione@ircres.cnr.it

 www.ircres.cnr.it/index.php/it/produzione-scientifica/pubblicazioni

CNR-IRCRES WORKING PAPER 1/2019



gennaio 2019 by CNR - IRCRES

Complessità delle organizzazioni, complessità della formazione.

Report di studio qualitativo ed analisi ermeneutica del Modello TRASE – IRCRES/CNR-IMO

Complexity of organizations, complexity of training. Qualitative study report and hermeneutical analysis of the Model TRASE - IRCRES / CNR-IMO

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Foggia, Via Arpi 155, Foggia – Italia

corresponding author: antoniachiara.scardicchio@unifg.it

ABSTRACT

The Report presents the results of a qualitative study conducted from 2012 to 2018, with a phenomenological-hermeneutic research approach, around the TRASE Model.

The Report, by a critical-interpretative nature, identifies the elements of strength and innovation that allow the TRASE Model to stand out in the international literature about adult learning in organizations. The study identifies three core-focus as main outcomes of TRASE vision and practises.

KEYWORDS: Organization, Learning, Complexity.

JEL CODES: D11, F33

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Scardicchio, A.C. (2019). *Complessità delle organizzazioni, complessità della formazione. Report di studio qualitativo ed analisi ermeneutica del Modello TRASE – IRCRES/CNR-IMO* (CNR-IRCrES Working Paper 1/2019). Moncalieri, TO: Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Ricerca sulla Crescita Economica Sostenibile. <http://dx.doi.org/10.23760/2421-7158.2019.001>

INDICE

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INTERROGARSI INTORNO AD UNA QUESTIONE MATERIALE E IMMATERIALE | 3 |
| 2 | IL DISEGNO DELLA RICERCA | 4 |
| 3 | DISCUSSIONE DEI RISULTATI..... | 4 |
| 3.1 | Identificazione dei <i>core-focus</i> : studio teorico e rilevazione empirica | 4 |
| 3.1.1 | Dal Cambiamento all’Evoluzione | 5 |
| 3.1.2 | Dalle Comunità di Pratiche, passando per le Comunità Riflessive, alle “Comunità di Sviluppo” | 7 |
| 3.1.3 | Dal soggetto motivato/motivante all’Io Deliberante | 9 |
| 4 | CONCLUSIONI: UNA FORMAZIONE COMPLESSA E COMPOSITA PER LE “(R)EVOLUTIONARY ORGANIZATIONS” | 10 |
| 5 | BIBLIOGRAFIA | 14 |
| 6 | APPENDICE | 19 |
| 6.1 | Il disegno della ricerca..... | 19 |
| 6.2 | Traccia intervista ai testimoni privilegiati | 21 |

1 INTRODUZIONE: INTERROGARSI INTORNO AD UNA QUESTIONE MATERIALE E IMMATERIALE

Quali sono i fattori, gli stadi e i processi
di uno sviluppo professionale
che dura tutta la vita?
(D. E. Super, 1990)

Il lavoro è sostanza ibrida: impastato di materialità ed immaterialità. Al crocevia tra materico e psichico, necessita la presa in carico sistemica della sua identità composita (D'Egidio, 2001; Morelli, 2009, pp. 70-71; Morelli & Weber, 2005).

Il “*lavoro ridotto a pratiche*” (Morelli, 2009, p. 127) ha generato pratiche formative che, anche quando dentro visioni non tecnicistiche, hanno subito l'idolatria della *performance*, enfatizzando, paradossalmente, l'azione a danno dell'attore.

Sovente anche nei percorsi centrati sullo sviluppo delle *soft skill*, sembra, invero, che la sola attenzione all'attore sia quella destinata all'abusato tema della motivazione. Molte prassi di formazione “avanzata” hanno spostato l'asse sulla dimensione psicologica, ma posizionandosi su una superficie che ha ossidato la distanza tra *performance* e mondo interno e tra quest'ultimo ed il mondo reale. Paradossalmente si è escluso quanto, seppur assolutamente invisibile, ha il peso più tangibile: la questione della identità dei singoli all'interno delle organizzazioni.

La “*consistenza delle nuvole*”, scrive Morelli (2009, p. 8): a dire che l'immisurabile ha peso e, come letteratura da tempo reclama, gli *intangible assets* evocano attenzione ma non come fossero patologie da estirpare ma, forse, come il *proprium* umano da considerare.

Paradossalmente l'uomo lavoratore, anche nel forbito passaggio da *homo economicus*, guidato da bastone e carota, a *motivational man*, guidato da sogni e non soltanto bisogni, è rimasto spaiato: slegato dal tema cruciale per il quale il lavoro è tutt'uno con la salute mentale, emotiva, sociale, simbolica di ogni essere umano e come le organizzazioni siano luoghi di produzione di senso per l'intera collettività. Siano esse pubbliche o private, sono luoghi, fisici e culturali, nelle quali le identità adulte hanno da compiersi, evolversi, crescere non solo in produttività. Entro questa visione c'era il sogno, mutato provvisoriamente in realtà, di Adriano Olivetti. Una interrogazione filosofica ed una ricerca antropologica, la sua, che ibridò i temi della psicologia del lavoro e della sociologia delle organizzazioni con questioni di ordine antropologico e, anche, politico: lì l'opzione verso un sistema “trascendente” coincide con identità e progettualità che non contrappongono, ma mutualmente nutrono, bene personale e bene comune.

Anacronistico, parrebbe.

Eppure copiosa la letteratura contemporanea in ordine alla salute organizzativa e dei singoli (cfr. Avallone & Paplomatas, 2005; Argentero, 2009) ci rimanda disegni dove la felicità – pur empiricamente connotata da indici ed indicatori – non ce la fa a coincidere con le sole abilità di *stress resistance*, *chaos management* e *problem solving* e assume la ben più complessa forma della *poiesis*, del tessere pensieri ed azioni dentro un progetto *ecologicamente* orientato – come nel senso tessuto da Gregory Bateson, Mauro Ceruti, Edgar Morin – a stare nella vita con spinta creatrice/creatrice/creativa (Bateson, 1984; 1993; 1997; Bocchi & Ceruti, 1984; 1988; Maturana & Varela, 1987; Ceruti, 1992; 2015; Manghi, 1998; 2004; Morin, 1983; 1993; 2007; 2011; 2012; 2016, 2017).

La questione è ibrida sì, e pluriplanare: sebbene lavorare coincida con un fare, sia manuale che intellettuale, la performance *isolata* non esiste. Non esiste neppure per una macchina che, pur non avendo moti interni, *sta* nella realtà, ovvero *dentro* un luogo ed un tempo: e allora risente e risuona dei suoi scambi col reale. Non può allora esistere, se non in un delirio banale e pericoloso di neutralità, per un lavoratore umano, che sia top manager o imbianchino. La *performance* professionale non è un *oggetto* ma sempre una *relazione*: perché *sta* sempre *dentro* un significato, un contesto, una transazione e sta sempre innestata, ovvero mai neutra ma sempre radicata dentro una dimensione di senso, nella forma naturale e culturale di una narrazione identitaria, al contempo individuale e relazionale (Senge, 1990; Polanyi, 1990; Bruner, 1992; Damasio, 1995; Weick, 1997; Alhadeff-Jones, 2009).

E neppure il buon salto dalle *conoscenze* alle *competenze* può bastare (Cepollaro, 2008; Morelli, 2009): si è scritto e scrive molto al riguardo ma è un finto Graal questo della competenza intesa come chiave di volta, se i verbi delle singole azioni sono declinati all'infinito e se non si considera l'attore, l'agente, l'umano che impasta la sua azione al contesto, fisico e simbolico, ed alle dimensioni di senso intorno alla sua identità.

Eh no che non si può liquidare la questione nell'angolo rosato del benessere organizzativo, talvolta liquidato in benefit. O, nei casi migliori, in buone conquiste sindacali che appaghino l'animale non solo economico ma anche *welfare-oriented* che è l'essere umano lavoratore. Non c'è risultato senza la cura delle identità, delle dimensioni di senso e significato tanto delle azioni quanto delle culture con cui esse sono in trama e relazione. Il Modello TRASE, oggetto di questo studio, muove da questa visione che ne costituisce, al contempo, incipit ed approdo. Così esso è stato progettato e sperimentato dalla sua ideatrice e implementatrice principale, Erica Rizzati nel corso degli ultimi venti anni, nelle sue attività di ricerca presso l'Ircres CNR e in seno al gruppo internazionale IMO, in sinergia riflessiva ed operativa con le ricerche di Boulding (1956), Novara & Sarchielli (1996), Novara (2004), Novara, Rozzi & Garruccio (2005), Lievegoed (1973; 1979), Lievegoed e Bekman (2007; 2010; 2014; 2017), sperimentata sul campo nella mai interrotta forma della ricerca-azione, e così esso è stato oggetto di studio nel corso di un lavoro tanto teorico quanto empirico, finalizzato al riconoscimento del suo *quid* specifico nel contesto della letteratura in tema di formazione organizzativa, con l'intento di indagarne e rilevarne elementi di efficacia, innovatività, valore¹.

2 IL DISEGNO DELLA RICERCA

Vedi Appendice 1.

3 DISCUSSIONE DEI RISULTATI

3.1 Identificazione dei *core-focus*: studio teorico e rilevazione empirica

L'analisi dei dati ha consentito di identificare il Modello TRASE, come approccio, tanto teorico quanto metodologico, di elevata efficacia. Trattandosi, anche in questo caso, di parola abusata, maggior rigore viene dal poter riformulare l'esito così configurato in una forma che ne identifichi meglio anche l'identità ed il valore scientifico: la formazione esperita nel contesto TRASE ha mostrato di posizionarsi distintamente nel campo degli studi e delle pratiche di "*apprendimento trasformativo*" (Mezirow, 2003; 2016; Kitchenham & Chasteauneuf, 2009; Hunt, 2013; Formenti,

¹ Il report presente non ha intento *descrittivo*: la descrizione del protocollo, tanto dal punto di vista dei fondamenti scientifici, quanto dal punto di vista della illustrazione delle metodologie e degli strumenti, ha costituito obiettivo di lavoro della fondatrice e dal suo gruppo di ricerca, e si è concluso esso stesso nel 2018, con corrispondenti pubblicazioni. Lo studio affidato alla sottoscritta, nell'ambito della sua associatura a CNR-Ircres, ha perseguito gli obiettivi di indagine teorica ed empirica illustrati in Appendice I. Il report si configura come studio critico-interpretativo (Geertz, 1988) dentro la cornice situata del *first-person approach*, come nella opzione teorica di riferimento, che intende dar conto non solo della rilevazione degli elementi significativi del Modello TRASE, ma anche degli apprendimenti – in merito allo studio dei modelli di progettazione nella formazione degli adulti – che l'incontro con la ideatrice, col suo gruppo di lavoro e ricerca, con la sua visione e con le particolari forme metodologico-didattiche, ha generato nella stessa personale ricerca scientifica di chi scrive.

2017): superando le scissioni *ingenue* tra sapere-saper fare-saper essere (cfr. Olivetti Manoukian, 2010), l'approccio è emerso come in grado di produrre non saperi o abilità circoscritte a cornici applicative specifiche, ma come promotore di cambiamenti di metalivello, ovvero relativi a trasformazioni di *habitus, formae mentis*, stili cognitivi, emotivi e comportamentali.

In tutte le interviste raccolte e in tutti i report analizzati, l'esperienza TRASE viene descritta e identificata non come "corso di formazione" ma come vero e proprio riposizionamento epistemico.

Lo studio fenomenologico-ermeneutico (Mortari, 2007) dei guadagni formativi indicati dai beneficiari – incrociati con gli elementi raccolti sul campo e nell'analisi documentale – ha consentito di delineare una possibile mappa degli elementi chiave che lo distinguono nel panorama nazionale ed internazionale, rispetto alle questioni centrali proprie dell'apprendimento in età adulta e della formazione nelle organizzazioni. Oltre a costituire gli *elementi distintivi* sul piano dell'analisi teorico-concettuale del Modello, gli item che seguono rappresentano al contempo gli *output di apprendimento* evidenziati dalla rilevazione compiuta sul piano empirico.

Figura 1. I tre *core focus* del modello TRASE



3.1.1 Dal Cambiamento all'Evolutione

Anni di letteratura e trend modaioli intorno al tema, tanto centrale, quanto abusato e svuotato, del *change management* hanno svelato i limiti di un verbo senza soggetto. Non produce risultati l'enfasi sul cambiamento *in sé* e sulla innovazione senza cura dei curricula *bio-professionali* dei singoli e, soprattutto, senza capacità di analisi della trama complessa che tesse persone, organizzazione, clienti e mercato. La produttività di una organizzazione non è riconducibile alla sola capacità di intercettare mutamenti di bisogni e sull'acritico allineamento domanda-offerta. Il cambiamento idolatrato è inutile e improduttivo tanto quanto l'opposta idolatria verso lo *statu quo*.

Elemento distintivo del processo TRASE è il focus epistemico, il lavoro-*metalavoro* finalizzato ad un mutamento di paradigma: qui valore non è il cambiamento *in sé*, come se l'organizzazione sana e produttiva si disegna con l'immagine di un criceto sulla ruota, allenato a non fermarsi mai qualsiasi cosa accada intorno e, nei casi di eccellenza, persino in grado di anticipare e guidare il ritmo

dei movimenti. Pur in quest'ultima ambìta versione, l'immagine del criceto non rimanda certo impressioni di salute e benessere organizzativo, giacché l'azione resta così chiaramente associabile a deliri performanti e ad ansia da prestazione costante, come se le azioni, pur avendo testa, in realtà fossero sequestrate da sé stesse, da un moto incessante e, invero, più simile a quello di uno sciame impazzito.

Nei pacchetti di formazione *prêt-à-porter*, il corso "sul cambiamento" è sovente un corso poco trasferibile: anche laddove ha un forte impatto emozionale, ed anche quando offre strumenti rilevanti dal punto di vista cognitivo, lo sradicamento dal reale "fuori dall'aula" non consente di introdurre mutamenti di stili nella quotidianità professionale. E non bastano *role-playing* e studi di caso a trasformare le teorie e le pratiche in *mind-set*. Il limite è che il cambiamento viene trattato come *tema*, *oggetto* di studio, *subject* disciplinare.

I medici sanno bene che non basta *sapere* che fumare fa male per modificare le proprie scelte: e lo sanno non perché incontrano pazienti disobbedienti, ma perché molti di essi – medici stessi – fumano. Pur sapendo. E persino, nel loro caso, sapendo bene e meglio. Trattare questioni antropologicamente rilevanti come "materia di studio", staccata da domande identitarie ricapitolanti, ha il suo fascino perché risponde ai nostri più profondi bisogni di semplificazione e illusione di controllo (Scardicchio, 2012). Ma funziona come ansiolitico solo nel breve termine, non riuscendo a generare azioni frutto di deliberata assunzione di responsabilità e progettualità.

Pur mutando forma ed uscendo dall'aula, anche l'esperienza di formazione in forma di consulenza di processo, rischia sovente di essere non generativa: la soluzione del caso-problema può limitarsi al pezzo da riparare e non generare mutamenti di sistema, se la consulenza ha solo le forme della descrizione/analisi e della prescrizione/compito.

Nel Modello TRASE la realtà, il problema, il caso reale, sono il punto di partenza, esattamente come nella consulenza di processo (Schein, 2009). Ma il punto d'avvio ed il punto di approdo del lavoro formativo non coincidono con l'ansia della ricerca della soluzione. I passi delineati nel protocollo muovono innanzitutto con un processo di analisi dei processi che tiene insieme il qui-ed-ora ed anche lo schema latente che li genera: il lavoro sulle "guide nascoste" (riconducibili alle posture "pre-critiche" della analisi di Mezirow 2003; 2016), la ricerca delle azioni automatiche e dei procedimenti cognitivi, emotivi e comportamentali che agiscono di *default* come re-azioni piuttosto che come azioni deliberate (che richiamano la letteratura relativa alle *conoscenze tacite*, agli *hidden curricula* ed ai *modelli operativi interni*) è pienamente centrato sulla riflessività intesa come in letteratura accademica internazionale (Argyris, & Schön, 1978; Carmagnola, 1994; Moon, 1999; West, 2000; Striano, 2001; Boud, Keogh, & Walker, 2002; Hoegl & Parboteeah, 2006; Gurtner, Tschan, Semmer, & Nagele, 2007; Schippers, DenHartog, & Koopman, 2007; Farnese & Frida, 2012; Pineau, 2013; Taylor, 2017).

Gli attori apprendono a leggere il reale non come susseguirsi fortuito e illeggibile di problemi e successi ma come disegno reticolare del quale è possibile imparare a riconoscere la molteplicità dei livelli e delle interrelazioni ed a riconoscere vincoli e possibilità, ostacoli ed esplorazioni, mediante meta-osservazioni: osservazioni pluriplanari tra oggetto e sfondo, nella maglia sistemica che connette senza strappi attori, azioni e contesti, tanto fisici quanto simbolici (Argyris & Schön, 1978; Flavell, 1979; Schön, 1983; 1987; Strollo, 2003; Schön, Striano & Capperucci, 2006; Schippers, DenHartog & Koopman, 2007; Scaratti, Gorli & Ripamonti, 2009).

Tuttavia l'elemento che discrimina il lavoro della Rizziato rispetto ad analoghe pratiche *riflessive* e *situate*, è che lo studio delle "teorie in uso" e la slatentizzazione delle *culture* che muovono le pratiche, spesso inconsapevolmente agite, non si ferma al solo qui-ed-ora e al caso problematico oggetto della formazione o della consulenza.

Il protocollo TRASE è affine alla visione sistemica di Senge (1990), dove la consapevolezza dei propri "modelli mentali" è passo primo per lo sviluppo del "mastery learning", ovvero di processi di *padronanza personale* intesa come stile, *habitus*, *mindset* caratterizzato dalla precipua metacompetenza che Siegel (2010) ha negli ultimi anni identificato come *mindsight*. Qui, anche, la forma pienamente sistemica e propria degli approdi della Seconda Cibernetica (Von Foerster, 1987) che il Modello, in forma pragmatica, promuove: non un cambiamento aspecifico, deificato in sé, ma il senso evolutivo di una attitudine costante al *guardarsi-pensare* ed al *guardarsi-agire* sperimentando sguardo ecologico perché non autocentrato (Mortari, 1998; 2002) in grado di mobilitare le routine

consolidate di pensiero ed azione, generando processi continui di *sense-making* e *action-moving* (Rizziato, 2007; 2010a; 2010b; 2014, 2018).

In questo senso, il cuore percepito dai partecipanti alla formazione TRASE è nel passaggio da una visione della *identità* – dei singoli e della organizzazione – come *stato* a una come *processo evolutivo*, dove la retorica del miglioramento continuo lascia andare la tentazione al movimento acéfalo e osa l’attitudine sistematica a leggere i processi, ed a leggere-se-stessi nei processi, dunque a sviluppare una visione della realtà che è sistemica poiché educa ad uno sguardo complesso (von Bertalanffy, 1968; Bertrando & Bianciardi, 2009). Un cambiamento di *postura*, quindi, non solo una pratica riflessiva nel qui-e-ora. Una visione che rimanda alle *metacompetenze* delineate da Morin (2007; 2012; 2016) e Ceruti (2015) intorno ad una posizione epistemica, e dunque antropologica – e pertanto politica – che comporta la percezione ecologica di ogni proprio pensiero ed azione dentro una visione che contemporaneamente ed ininterrottamente sta nel reale, lo trascende senza mai astrarsi ed in esso rientra, sempre trasformando l’interrogazione in progettazione di nuova, inedita azione.

Se ciò emerge chiaramente, ma *teoricamente*, dallo studio teorico e dalla interrogazione documentale del protocollo Rizziato (2018), così come dalle interviste in profondità condotte negli anni con l’ideatrice, è altrettanto vero che emerge con uguale nitidezza anche *empiricamente* dalla raccolta dei feedback dei beneficiari: tutti nel dichiarare gli apprendimenti ricevuti, non si limitano ad indicare benefici di natura emozionale o di crescita intellettuale, asserendo di aver appreso un metodo o una teoria, più o meno replicabili o applicabili. Ogni partecipante riporta un mutamento di sguardo, visione ed *ergo*, di generazioni di senso e azioni. Tutti riportano l’esperienza come evento significativo, nel quale Sé professionale e Sé personale ri-vedono il loro inestricabile intreccio e la dimensione lavorativa si costituisce non solo parte o giustapposizione identitaria, ma precipuo *modus creativo/generativo* del proprio essere uomo e donna. In questo senso, empirico quanto filosofico, la leadership è orizzontale: non artificio o mossa strategica di delega diffusa, ma acquisizione da parte di ogni professionista del suo campo specifico di azione come compito dal valore/senso identitario ed organizzativo.

L’elemento costantemente emerso dalle rilevazioni è proprio il superamento della scissione che spesso si esperisce nella formazione organizzativa: qui non c’è sbilanciamento sul tecnicismo né, all’opposto – ma uguale! – sullo psicologismo. I passaggi del protocollo stanno dentro una esperienza che tiene insieme identità e lavoro e che mette al centro la *questione evolutiva*: la vita organizzativa come strumento della evoluzione singola e collettiva. In questo senso il Modello richiama, in parte si sovrappone ma anche “supera”, il Modello della Dweck (2000) relativo al passaggio dal *fixed mindset* verso il *growth mindset*.

Il Modello della Rizziato ha le configurazioni etiche della collega americana e ad esse aggiunge una dimensione *politica* che innesta i processi individuali dentro una dimensione *trascendente* nella quale la “comunità di pratiche” non è solo luogo di scambio di saperi e azioni, ma anche il luogo stesso di *sviluppo* della dimensione “politica e trascendente” dell’identità umana – coincidente con la cura del Bene Comune e del “cliente” inteso non solo come compratore (Olivetti, 2004).

3.1.2 Dalle Comunità di Pratiche, passando per le Comunità Riflessive, alle “Comunità di Sviluppo”

Sebbene, per scelta teoretica dell’ideatrice, l’enfasi del Modello TRASE sia sulla responsabilità individuale, il gruppo e la relazionalità non costituiscono elementi di mero contorno ai processi.

Invitati al lavoro sul Sé, mediante le forme propriamente riconducibili alla letteratura relativa allo sviluppo della riflessività (si veda il circolo *azione-riflessione-prospettiva-azione*, Rizziato; 2010a; 2010b; 2018), e dentro un orizzonte che sta dentro le prassi in letteratura identificate come “*comunità di pratiche*” (Wenger, 1998; Fabbri, 2007; Lantz & Brav, 2007; Lave & Wenger, 2006; Wenger, Mc Dermott, & Snyder, 2007; MacCurtain, Flood, Ramamoorthy, West, & Dawson, 2010; Lipari & Valentini, 2013; Ferranti, Friso & Frison, 2014), i processi TRASE muovono sistemicamente la dimensione ecologica dell’esperienza organizzativa, ovvero contemporaneamente irriducibilmente individuale ed irriducibilmente comunitaria (Hall et al. 2005).

Il lavoro nei gruppi è altresì determinante perché le autoricognizioni si decentrano e gli apprendimenti si svincolano dai processi automatici: l'altro e gli altri agiscono da specchi e la moltiplicazione dei punti di fuga nelle prospettive plurime che il modo caleidoscopico del Modello attiva, fa sì che ogni partecipante sperimenti l'altro-da-sé non come *minaccia*, ma come *necessità di libertà* dal proprio unico focus – cognitivo, emotivo, comportamentale.

I report dei masterizzati, così come quelli dei committenti intervistati, e esattamente come la quasi totalità dei feedback dei partecipanti ai processi (vedi Appendice 1), rimandano all'unanimità ad una esperienza di comunità riflessiva che apprende ed agisce uno sguardo complesso alla trama cliente-organizzazione-persona al lavoro: complessità coincidente non con la complicazione (che già appartiene alle rilevazioni quotidiane) ma con la possibilità di trarre, da quel caos, lo spazio che consente apprendimento ed evoluzione, piccoli e notevoli mutamenti in grado, di quella trama, di tenere il filo che tesse e, agendo, ri-tesserlo (Gell-Mann, 1979; De Toni & Comello, 1997; Gandolfi, 1999; Weick & Sutcliffe, 2007; Hazy & Uhl-Bien, 2012).

I partecipanti non riportano però l'esperienza come riconducibile *soltanto* a una *comunità riflessiva* o ad una *comunità di pratiche*. Entrambe le espressioni sembrano non poter dire esaustivamente lo specifico del Modello. Nei feedback, il rimando è ad una esperienza, non collocabile unicamente dentro lo spazio/tempo dell'aula o della sola guida dei formatori, che si scrive come "*comunità di sviluppo*": nelle parole dei partecipanti, la concordanza apicale spinge verso la rilevazione di questa modalità lessicale per descrivere la visione *evolutiva* del processo di *compartecipazione*, dove lo sviluppo, *contemporaneamente* personale ed organizzativo, non coincide solo con la produttività e col benessere individuale ma col sentirsi parte attiva-creativa-generativa ("leader di sviluppo") di un compito – o forse sarebbe meglio dire di un *meta-compito* – che legge il posizionamento dell'organizzazione sul mercato dentro ad una visione non solo economica ma irrinunciabilmente e contemporaneamente etica.

Copiosa letteratura si concentra negli ultimi anni sulle connessioni tra performance, successo e *clima organizzativo* (cfr. Saleh & Wang, 1993; Baer & Frese, 2003), dopo aver attraversato la stagione dell'ossessione del *team-working*. Qui vale la pena sottolineare che, benché nei report di fondazione e di evoluzione del Modello TRASE non vi siano sottolineature specifiche sulla questione, i partecipanti rimandano tra i guadagni formativi il miglioramento del clima organizzativo e l'aumento di benessere derivanti dal ribaltamento di cornice in ordine al senso delle pratiche, delle funzioni, dei ruoli.

Anche intorno al tema della creatività la Rizziato, nei suoi report di fondazione e di evoluzione, non pone particolare focus. Eppure è doveroso rilevare che le pratiche formative di fatto ruotano intorno a re-visioni e promozioni di esplorazioni cognitive ed empiriche tali da potersi configurare come spiccatamente tendenti alla promozione della creatività (Henry, 2006; Hunt, 2013), ove questa sia altresì intesa come negli approdi delle neuroscienze contemporanee, ovvero coincidente con la plasticità cerebrale che consente la ristrutturazione dei propri scripts (Siegel, 2001).

Creatività qui non corrisponde a "creazione" come produzione di suggestivi pensieri o azioni o a "*qualcosa che riguardi solo il cosiddetto colpo di genio*", ma coincide col "*vedere il possibile nell'esistente, provvedere ad azioni ostetriche per farlo venire fuori, situarsi entro il possibile*" (Morelli, 2018, p. 11). In tal senso, tutto il protocollo può essere letto come significativamente orientato a codesta visione della creatività che, di fatto, converge col *complex thinking*, ovvero con un pensiero proteso allo studio dei vincoli ed all'esplorazione delle possibilità: un pensiero in grado di pensare sé stesso non come unico punto di osservazione, in grado di non cedere all'illusione che la sua visione corrisponda all'unica credibile, possibile (Watzlawick, 1974; 1986; 1988; Bannister & Fransella, 1986). Un pensiero-azione dalla deweyana configurazione (Dewey, 1961) che dunque sta nell'equazione Pensiero=Ricerca, non in quella Pensiero=Fissità. Sicché, ragionando intorno al cuore della questione epistemica precipuamente sistemica, con le espressioni di Morelli intorno ai limiti di un pensiero non aperto alla sua stessa re-visione, è possibile identificare lo sfondo costruttivista dell'approccio TRASE ed il suo orientamento *creativo*:

Ogni teoria è una provvisoria soluzione del dolore di pensare. Un tentativo di liberarsi dalla fatica di cercare ancora...

La teoria ci tiene in ostaggio. Mentre ci garantisce la rassicurazione che può derivare da una spiegazione del mondo, ci vincola rispetto a tutte le altre spiegazioni possibili dello stesso fenomeno (Morelli, 2017, pp. 35-36).

In questo senso, il lavoro riflessivo degli strumenti TRASE – sia quello mosso dalle pratiche riflessive centrate sull’analisi del qui-ed-ora, sia quello proprio delle pratiche autobiografiche – svolge la sua azione di spinta *agente creativa*, facendo esperire creatività non come strumento o suggestione, ma come impegnativo esercizio metacognitivo e metaemotivo (Cornoldi, 1995) a ri-vedersi, ri-pensarsi, ri-vedere, ri-pensare (Varisco & Calvani, 1995) ed, ergo, maturare passaggi evolutivi pragmaticamente visibili (il “*prossimo passo*”). Così, TRASE promuove lo sviluppo dello specifico umano d’esser specie *autopoietica* e “*creativa*” ovvero “*capace di comporre e ricomporre con diversi livelli di originalità i repertori disponibili*” (Morelli, 2017, p. 69) e sperimentare azioni inedite, delle quali si assume costantemente la responsabilità di monitoraggio e valutazione.

In tal senso il Modello Rizziato evoca, a mio avviso, un atto di coraggio ed una mossa epistemica etica, tali perché in esso la creatività coincide col *dis-apprendimento* che riguarda e convoca il nesso inscindibile tra identità professionale e identità personale (Fabbri & Munari, 1984; Connelly, & Clandinin, 1997; Formenti, 1998; Scardicchio, 2012). La scelta di stare nei pensieri e nelle pratiche dis-imparandoli ogni qual volta si svelano “non ecologici” (non “fabbriche di Bene”, per usare l’espressione di Olivetti che prefigurò questioni ecologiche e sistemiche) ne rivela l’identità sistemica: epistemica, antropologica, economica, sociale e politica. Il dis-apprendimento richiede altresì una sana/sistemica danza con la realtà (Cecchin & Apolloni, 2003; Formenti, Caruso, & Gini, 2008) nella quale si è disposti a lasciar andare il potere che, tanto il singolo quanto una organizzazione, ricevono dal proprio orientamento al solo interesse proprio: lasciar andare la forma infante di una psiche e di una organizzazione spinte solo dalla ricerca di sicurezza, verso un io individuale ed una comunità le cui mosse non sono soltanto risposte ad una paura, in posizione di difesa, o a un delirio di onnipotenza, in posizione di attacco (Kets & Vries, 1999).

Qui allora, *ecologico* sta nel senso di Bateson prima, e poi della letteratura copiosa che in Italia lavora per connettere mondi, linguaggi, contesti, pratiche, culture, saperi. Qui *sistemico* sta per *connesso*, non nel solo parziale senso della connessione tramite internet, ma nel senso filosofico ed empirico della visione propria delle scienze dei sistemi complessi: senso che può dirsi coincidente con la *trascendenza*, ove essa sia intesa come trama che annoda livelli, piani, dimensioni, infinitamente piccolo ed infinitamente grande nello sguardo e nel discorso intorno ai sé ed al loro esprimersi nel mondo.

3.1.3 Dal soggetto motivato/motivante all’Io Deliberante

I partecipanti intervistati ed i report dei masterizzati riportano all’unanimità di aver vissuto come ribaltante e significativo l’“uso” della “*domanda di sviluppo*” e del “*prossimo passo*”.

L’elemento di novità non risiede, tanto in letteratura scientifica quanto nelle esperienze riportate dai singoli, nell’enfasi sulla traduzione *operativa* o nella elaborazione di un *planning* di azioni successive all’analisi.

L’elemento identificato come “perturbante” – vero e proprio breakdown – è nel mutamento di approccio che la prospettiva TRASE provoca: assumersi come compito. Ma non in base ad una spinta valutativa patogena in cui l’*assessment*, o persino il *self assessment*, stanno nella dinamica – tanto stipendiale quanto psichica – del premio/punizione.

Qui la “*domanda di sviluppo*” corrisponde al convocare come *adulta* l’identità del singolo che viene interpellato ad autodiagnosticare tanto i propri limiti quanto le proprie potenzialità, non in ragione di un bisogno di sopravvivenza singola ed organizzativa, nella logica dell’emergenza e del panico in situazione di pericolo, ma in ragione di uno stile sistematico che fa coincidere l’identità adulta con l’impegno alla evoluzione continua e dunque alla ricerca costante, nella forma della generazione di pensieri, *pathos* ed azioni.

Qui la “*domanda di sviluppo*” non è la *risposta* a un problema o una situazione patologica da risolvere, ma è la domanda ordinaria, quotidiana, con la quale farsi carico e prendersi cura della propria evoluzione professionale, dove la spinta generativa è la norma, non il farmaco per l’emergenza.

In particolare, il Modello TRASE si svincola dalla deriva emozionale legata alla “motivazione” ed alla visione talvolta ingenua a cui essa approda. Il soggetto non è concepito come macchina autoilludentesi che ha solo da “darsi la spinta” e, come nei migliori film americani, raccontarsi che “tutto è possibile” e che “i limiti sono solo nella propria testa” per potercela fare.

Invero, entrambe le affermazioni sono innegabili ed in linea con l’orizzonte sistemico-costruttivista che caratterizza il Modello: perché sì, certamente il “luogo” di lavoro non è solo esterno ma, anche e soprattutto, interno; e sì, il “teatro interiore” è esattamente la scena che ogni adulto è chiamato a sceneggiare e dirigere (Bannister & Fransella, 1986; Glasersfeld 1995; Demetrio, 2003), ma il protocollo TRASE non esaurisce questa complessità nella strategia del “darsi la motivazione” immaginandosi un interiore sempre attivo allenatore motivatore a bordo campo.

La visione antropologica TRASE restituisce ai soggetti la propria complessità, come la neurobiologia relazionale (Siegel, 2001) ce la rimanda: sicché il lavoro sul sé è impegnativo e ben più notevole di un esercizio, magari anche elegante, di autosuggestione. Gli strumenti, individuali e gruppal, consentono ad ogni professionista di sperimentarsi *leader di sviluppo* nella forma concreta della mappa di competenze che esso delinea (Rizziato & Nemmo, 2018): un quadro composito che rimanda una immagine di identità adulta che assume la propria natura *deliberante* e *creativamente agente*, ben più raffinata ed impegnativa di quella *automotivante*.

Da osservatore esterno, è possibile di fatto ricondurre il Modello TRASE dentro la letteratura internazionale che ha consentito al costruito di *empowerment* di evolvere verso quello di *capability*: i setting che il protocollo muove sono difatto attivatori generativi dei processi di *capacitazione*, con una attenzione peculiare e specifica alla dimensione – che l’ideatrice riprende da Assagioli, Boulding e Lievegoed – verso la dimensione *trascendente*.

Con la scelta di questa espressione, tendenzialmente insolita in questo campo di studio, intendo riferire che il Modello supera tanto i riduzionismi comportamentali quanto quelli mentalistici, innestando lavoro, identità ed organizzazione dentro l’eredità precipua della visione-azione di Adriano Olivetti (2014). E se l’espressione potrà apparire fuori-luogo dentro un report orientato a discutere intorno a questioni di lavoro, il lettore e lo studioso più impressionabili potranno allora sostituirla con quella, meno abusata e ugualmente nitida, utilizzata da alcuni anni da Morelli, per descrivere il medesimo posizionamento epistemico: “*tensione rinviante*” (2018). Così egli tratteggia la postura dell’apertura ecologica che caratterizza l’identità umana che può, come nella visione della Rizziato, sperimentare la vita organizzativa come il luogo specifico della propria formazione ed evoluzione umana, singola e comunitaria, intesa al contempo nel *qui-e-ora*, nell’*allora* e nel *futuro dei possibili*: futuro da cui, sentendo la responsabilità, ricava il beneficio di percepirsi e muoversi come soggetto contemporaneamente storico e *meta-storico*.

Non già – o, meglio, non solo – un *toolkit* di pratiche organizzative ma, anche e soprattutto, un *complexity mindset* che consente – come nel feedback di un partecipante ad un percorso formativo – di “sperimentare la vita nel lavoro, il lavoro nella vita. Che poi, a pensarci bene... è la scissione a essere un artificio. E chi lo avrebbe mai detto” (feedback partecipante M12, 2017).

4 CONCLUSIONI: UNA FORMAZIONE COMPLESSA E COMPOSITA PER LE “(R)EVOLUTIONARY ORGANIZATIONS”

In alcun modo questa analisi ha fatto cenno al tema della *leadership orizzontale* che pure è il cuore del Modello, al punto tale a costituirsi identitario e nominale per il Master corrispondente. L’assenza è una scelta: rispetto alla copiosa letteratura internazionale relativa al tema della *leadership*, delle sue molte forme e, soprattutto, dei molti modi di connotarla, insegnarla, distribuirli, mi è sembrato che leggere il Modello concepito dalla Rizziato come centrato – secondo la sua stessa ventennale scelta – sulla *leadership*, ne costituisse una lettura, a mio avviso, parziale.

La questione relativa alla guida dei gruppi nelle organizzazioni, al ritmo tra *vision* e *management* ed agli aspetti sia formali che informali della direzione “democratica” delle risorse umane, per me in questi anni è rimasta sempre sullo sfondo della osservazione: o, meglio, mi è apparsa da subito, ed ha continuato ad esserlo nel corso di tutto il lungo tempo di ricerca, come l’elemento *non identificativo* della pienezza dell’approccio.

La *leadership orizzontale* e la condivisione dell'identità e del compito organizzativo al punto tale da muovere ogni attore a sentirsi e ad agire come “*agente di sviluppo*” (Rizziato, 2018) sono apparsi – alla mia percezione, ma anche nei feedback forniti dai partecipanti alla ricerca – segmento di un ben più ampio mosaico.

Il Modello – nelle dichiarazioni degli intervistati e nei feedback rilasciati post facto– si distingue dalla moltitudine di teorie e pratiche formative presenti nella ricerca e nel mercato della formazione, innanzitutto perché non è solo un modello formativo: è, fondativamente, una visione antropologica, teoresi e prassi di correlazione della vita professionale con le sfere portanti della vita dell'individuo uomo e donna, considerato creatura/creante e, per questo, costitutivamente impegnata nella danza propria della vita, il *paso doble* tra apprendimento e *dis-apprendimento* (Bateson, 1984; 1993; 1997).

In ultima analisi, lo studio e l'accompagnamento sul campo di questi anni mi hanno consentito di mettere a fuoco lo *specifico* moto della visione e del protocollo di un così particolare approccio, suscitando anche nella mia personale ricerca scientifica apprendimento e riformulazioni: è l' “*un-learning organization*” (Quagliani, 2018), *l'organizzazione che dis-apprende* quella che si costituisce come viva e vitale, ecologicamente fertile per tutti i sistemi con cui interagisce. Nelle pratiche formative e nelle visioni TRASE risuonano – applicate nelle forme di una *leadership* insieme *orizzontale e trascendente* – le spinte di Bateson intorno alla crucialità dell'*un-learning*, quelle di Morin intorno alle potenzialità generative del disordine e del *breackdown*, quelle di Ceruti intorno alla necessità di abbandonare il delirio di conoscenza compiuta per muovere verso una postura di ricerca intesa come *modus vivendi*.

Sicché, pur avendo vigorose e meticolose forme empiriche che ne delineano non aleatoriamente ma pragmaticamente le metodologie, l'approccio TRASE appare, alla mia analisi, modello *anche filosofico*. È infatti una proposta che tiene insieme una elevata altitudine pragmatica ad un' altrettanto elevata e presente tensione riflessiva centrata non solo sul qui-e-ora, ma anche su dimensioni propriamente teleologiche, ovvero relative al “fine ultimo” o, meglio, “meta” di ogni singola performance professionale. Per tali ragioni, ho ritenuto di non posizionare la lente di studio intorno al solo spaccato della leadership, così come nei report di fondazione del Modello.

La focalizzazione della Rizziato è, de facto, molto più ampia: rivoluziona visioni e modi nella formazione delle risorse umane questo suo pensare *trascendente* nelle organizzazioni e per le organizzazioni. Senza alcuna concessione né allo spiritualismo o all'astrazione, né alle seducenti molteplici forme delle retoriche manageriali (Morelli, 2009), nella visione e nella pratica TRASE, la trascendenza assume connotazioni pragmatiche nella intenzionalità etica che posiziona il lavoro nell'orizzonte teleologico in cui il progetto di realizzazione personale è tutt'uno e non antitetico con l'evoluzione della comunità.

Le stagioni della formazione aziendale hanno attraversato mode svariate e persino la spiritualità ha assunto la forma della fascinazione suggestiva in talune pratiche, ma il metodo TRASE si distingue per l'abbandonare la suggestione del seduttivo spiritualeggiante e, anzi, si caratterizza per il coraggio di interrogare sistemicamente la pratica e, soprattutto, di affrontare la fatica dello scardinamento con un approccio che *contemporaneamente* cura il cuore pragmatico e quello immateriale dei processi formativi nelle organizzazioni.

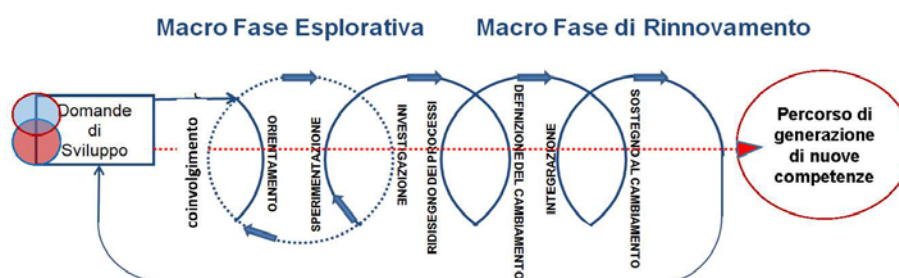
Sta nell'orizzonte delle pratiche riflessive, situate e trasformative (Kolb, 1984; Munari, 1993; Knowles, 1996; Kaneklin & Scaratti, 1998; Dierks et. Al, 2001; Mortari, 2003; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Scaratti & Ripamonti, 2009; Reggio, 2010; Day, 2014), sta dentro la prospettiva sistemica degli studi intorno alla complessità della formazione nelle organizzazioni (Morelli & Weber, 2005; D'Agnesse, 2007; 2012; Morelli, 2009; Mori, 2011, Mori & Varchetta, 2012; Clover et al. 2013): modello *sistemico, complesso, estetico*. Modello particolare ed insieme globale, complesso perché plurimodale: coincide con la cura del proprio *evoluting-self* e con la cura del sistema “vivente” che ecologicamente ospita l'organizzazione, il suo spazio di mercato e le sue interrelazioni, il *cliente-mondo*. In tal senso, la lunga osservazione e ricezione in questi anni mi consente di poter delineare il Modello TRASE come caratterizzato da una prospettiva che l'espressione “*(R)evolutionary Organization*” mi sembra poter rispecchiare.

Vero e proprio processo di *salutogenesi* (Antonovsky, 1996; Lindström Eriksson, 2005; Lindström Eriksson, 2011): in grado non solo di riformulare pensieri ed azioni patogeni ma, anche e contemporaneamente, di generare pensieri ed azioni generativi di sviluppo. L'*esprit* e le pratiche

Rizziato generano futuri caratterizzati da scenari *necessariamente* evolutivi, credibili perché centrati non sul *problem solving*, sullo *stress* o *chaos management* o su similari elenchi di competenze coniugate senza soggetto, dove l'inatteso è considerato deviazione o patologia della vita organizzativa e della vita stessa. La variabilità turbolenta e l'imponderabilità dei processi viventi si sperimenta, nella sua visione e nelle sue pratiche formative, metaprocesso vitale: non variabile da ricondurre all'ordine o caos da sedare ma, al contrario, in quanto assoluta e irriducibile, potenzialità vitale, vivente per l'organizzazione-in-evoluzione.

Figura 2. Il percorso TRASE – Training Sistemico Evolutivo

**Un percorso per esplorare le domande di sviluppo
e sperimentare nuovi processi con la comunità lavorativa**



Fonte: Rizziato, 2018, p. 20.

Proprio per questo risuona potente l'eco della sua ispirazione olivettiana: cura del singolo, cura della identità di ciascuno, cura del soggetto biografico e della sua responsabilità individuale e sociale indelegabile (Morelli, 2009), costituiscono non già la strategia di rabbonimento/riconduzione del lavoratore ai fini *estranei* della organizzazione ma autenticamente rappresentano l'unico punto di partenza reale verso il raggiungimento del comune *identitario* obiettivo organizzativo. Singolo, situato, biografico e, al contempo, comune, culturale, politico.

Qui l'orizzonte trascendente non è alternativo alla necessità del profitto, l'immateriale non è alternativo al materiale. E l'etica non è il contrario dell'economia.

L'organizzazione-comunità del sogno olivettiano torna nelle “(R)evolutionary Organizations” della Rizziato e, come nella eredità da lei consapevolmente ricevuta, non è sovrastruttura *alienante*, ma dimensione costitutiva, *appropriante* dei sistemi umani. Umanamente, professionalmente. Rilevante e economicamente e psichicamente.

Sicché è doveroso riportare che in quasi tutti i report dei masterizzati, ovvero di chi del Modello ha esperito tanto la traduzione in pratiche quanto la condivisione dei suoi fondamenti – *curiosamente* – meglio: *emblematicamente* – appare una parola sovente estranea nei luoghi della formazione: *anima*. Ad identificare il cuore dell'approccio, come nei costanti rimandi della ideatrice nel corso delle interviste durate sei anni. *Anima*: insolito peso. Immateriale, eppure rilevante: nei feedback, come nei dichiarati modi appresi di ripensare, ripensarsi, agire, evolvere. Variabile imponderabile. Inscrivibile, forse, dentro un protocollo scientifico. Sebbene radicata nella storia filosofica e in quella psicoanalitica junghiana, il “*sapere dell'anima*” – che Maria Zambrano (1996) ci ha lasciato in fertile eredità e che la Rizziato, pur non conoscendola, sembra pienamente incarnare – fa sincera fatica a trovar posto nel rigore (o, meglio, nel rigore presunto da una scienza che lo identifica col solo misurabile e riconducibile a indicatori oggettivamente *certificabili* eppure sempre – drammaticamente, umoristicamente – *arbitrari* perché definiti tali da una intenzionalità situata, interpretante, irriducibilmente parziale).

Il tema non va confuso o mescolato con questioni fideistiche. “*Evocare lo spirituale nell'apprendimento trasformativo*” (Dirkx, 2016, p. 137) significa, come proprio delle pratiche di *transformative*

learning: “*prendere sul serio le nostre vite interiori all’interno dell’insegnamento e dell’apprendimento che hanno luogo nei contesti dell’educazione degli adulti*” (Dirkx, 2016, p. 137).

Così come anche nella prospettiva di Dirkx (2012a; 2012b), qui il Modello TRASE colloca l’intenzionalità e la progettazione formativa dentro un orizzonte che ne comprende il *peso sistemico* – a proposito, ancora, del *peso delle nuvole* –, e dunque muovere verso un ampliamento di sguardo alla formazione ed alle organizzazioni che ci consente di dire, col necessario corrispondente coraggio:

non stiamo più meramente per seguendo un apprendimento per adempiere un requisito, per ottenere una certa votazione o per le aspettative di un ente certificatore. Sebbene questi possono essere aspetti rilevanti nel mondo esteriore, diventano semplicemente una parte di un panorama di apprendimento più ampio, reso più vivido e vivo attraverso la nostra consapevolezza del nostro mondo interiore e della sua opera.

...

Si potrebbe obiettare che una tale prospettiva non può trovare posto in questo tipo di contesti educativi, che questo tipo di visione estremamente personale, privata, ed è meglio che sia tenuta fuori dalle aule che questa prospettiva rivendico la dimensione spirituale e persino religiosa dell’educazione. Nella mia opinione apprendere e dar senso a ciò che studiamo e alle nostre vite implica la dimensione personale. Come potrebbe non implicare la persona? (Dirkx, 2016, p. 138).

...

Non sto raccomandando una psicoterapia per un gruppo di soggetti in apprendimento, né sto suggerendo di adottare una visione religiosa dell’apprendimento. Io credo che l’apprendimento coinvolga il Sacro e dunque che implichi lo spirituale, poiché esso rappresenta una sorta di sfondo, una matrice contesto in cui virtualmente si mette in scena tutta la nostra vita (Dirkx, 2016, p. 138).

L’Autore precisa che in alcun modo si tratta di rivendicare “*una particolare prospettiva religiosa*” ma che occuparsi della formazione – intesa evidentemente proprio come nel Modello Rizziato, ovvero come “*ecologica*” ed “*evolutiva*” – implica necessariamente occuparsi di questioni “*al confine col sacro*” (Dirkx, 2016, p. 138).

Ad ulteriore chiarificazione, prosegue specificando:

non intendo rivendicare qui l’adozione di speciali pratiche spirituali o religiose, come tecniche di respirazione, rituali che non fanno parte delle nostre regolari pratiche da aula, o l’utilizzo di icone culturali che hanno poca o nessuna attinenza con il nostro ambito di studio (Dirkx, 2016, p. 138).

Dirkx centra dunque il focus sul tema del *sensemaking*, sostenendo la necessità di “*riformulare il significato della costruzione del significato nell’apprendimento in età adulta*” (2016, p. 139), configurandolo, come nella visione TRASE, insmagliabile – e individuale e comunitario, e psichico e sociale, e materico e “*spirituale*” – : “*ecologico*” dunque, nel senso epistemico, economico e *contemporaneamente* etico e politico che Bateson, Morin e Ceruti ci consegnano da decenni e che Mortari ha messo ulteriormente a tema nei contesti della formazione.

Così il Modello Rizziato risponde e risuona alle istanze di “*nurturing soul work*” (Dirkx, 2012a), come appare dal quadro pluriplanare delle competenze complesse che esso disegna e promuove (Rizziato & Nemmo, 2018).

Forse, allora, per il lettore e lo studioso che necessita di più pragmatici rimandi, esso – quel “*sapere dell’anima*” (Zambrano, 1996) che pur si occupa di questioni determinanti di sua incarnazione – sarà qui meglio *traducibile* nella espressione più ricorrente nelle parole della fondatrice che, in merito alla richiesta di identificare lei stessa il cuore della visione e del metodo, ha per tutti questi anni utilizzato sempre lo stesso *core-concept*, lo stesso poi ritrovato come filo identificativo dei feedback rilevati dai partecipanti ai suoi percorsi formativi: “*connettere il lavoro al significato che le persone attribuiscono alla propria presenza nel mondo*” (Rizziato, interviste 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

In merito, prima di imbartermi in questi sei lunghi anni di osservazione e accompagnamento, avevo incontrato solo buone, anche sinceramente ottime, teorizzazioni. Qui, anche, le corrispondenti pratiche.

5 BIBLIOGRAFIA

- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1), 61–70. doi: 10.29173/cmplct8807
- Antonovsky A., (1996). A salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11 (1), 11-18.
- Argentero, P., Cortese, C. & Piccardo C. (cur.). (2009), *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Avallone, F., & Paplomatas, A. (2005). *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baer, M., & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45–68. doi:10.1002/job.179
- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *L'uomo ricercatore. Introduzione alla psicologia dei costrutti personali*. Firenze: Psico.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1993). *Verso Un'Ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1997). *Una Sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, M.C., & Bateson, G. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Bekman, A. (2007). *The methodology of evidential*. In J. J. Boonstra & L. Caluwè (2007), *Intervening and Changing: Looking for Meaning in Interactions* (pp. 29–45). New York: Wiley.
- Bekman, A. (2010). *The horizontal leadership book*. Berlin: Alertverlag.
- Bekman, A. (2014). *Inside the change*. Berlin: Alertverlag.
- Bekman, A. (2017). *The human creation*. Berlin: Alertverlag.
- Bertalanffy, Von L. (1968). *General system theory. Foundations, development, applications*. New York: George Braziler.
- Bertrando, P., & Bianciardi, M. (cur.). (2009). *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (cur.). (1988). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (1984). *Modi di pensare postdarwiniani. Saggio sul pluralismo evolutivo*. Bari: Dedalo.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2002). *Reflection: Turning experience into learning*. New York, N.Y.: Kogan Page.
- Boulding, K. (1956). General System Theory. The Skeleton of Science. *Management Science*, 2, 197-208. doi:10.1287/mnsc.2.3.197
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Carmagnola, F. (1994). *Non sapere di sapere. Modelli di pensiero e immagini del mondo nell'analisi culturale dell'organizzazione*. Milano: Etas Libri.
- Cecchin, G., & Apolloni, T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: FrancoAngeli.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini e Associati.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Ceruti, M. (cur.). (1992). *Evoluzione e conoscenza*. Bergamo: Lubrina.
- Clover, D.E., Sanford, K., & Butterwick, S. (cur.). (2013). *Aesthetic practice and adult education*. Abingdon (Oxfordshire): Taylor & Francis.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cortese, C. & Piccardo, C. (cur.). (2009), *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Agnesi, V. (2007). *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*. Lecce: Pensa Multimedia.

- D'Agnesse, V. (2012). *La formazione di fronte all'evento. Dalla semplice presenza all'assolutamente inatteso*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Day, D. (cur.). (2014). *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*. Oxford: Oxford University press.
- D'Egidio, F. (2001). *Il bilancio dell'intangibile: per determinare il valore futuro dell'impresa*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- De Toni, A.F., & Comello, L. (2007). *Viaggio nella complessità*. Roma: Marsilio.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dierkes, M., Antal, A., Child, J., & Nonaka, I. (cur.). (2001). *Handbook of organizational learning and knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Dirkx, J.M. (2012a). Nurturing soul work: a Jungian approach to transformative learning. In E.W. Taylor & P. Cranton (cur.). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J.M. (2012b). Self-Formation and Transformative Learning: A Response to "Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts" by Michael Newman. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 399-405. doi:10.1177/0741713612456420
- Dirkx, J.M. (2016). Meditazioni e riflessioni su significato, contest e processo dell'apprendimento trasformativo. Un dialogo tra John M. Dirkx e Jack Mezirow. In J. Mezirow. *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dweck, C. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. *Educational Reflective Practice*, 1-2, 37-55. doi:10.3280/ERP2011-001003
- Fabbri, D., & Munari, A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari: Dedalo.
- Farnese, M.L., & Frida, R. (2012). Come la riflessività promuove l'apertura delle organizzazioni verso l'innovazione: il ruolo delle pratiche di riflessività e del clima di gruppo per l'innovazione. *Risorsa Uomo*, 17(1), 87-102. doi:10.3280/RU2012-001009
- Ferranti, C., Friso, V., & Frison, D. (cur.). (2014). *Apprendere per agire nelle organizzazioni*. Padova: Cleup.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Foerster von, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., Caruso, A., & Gini, D. (cur.). (2008). *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gandolfi, A. (1999). *Formicai, imperi, cervelli. Introduzione alla scienza della complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gell-Mann, M. (1979). *Il quark e il giaguaro. Avventure nel semplice e nel complesso*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Geertz, C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino.
- Glaserfeld von, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London & Washington: Falmer Press.
- Gurtner, A., Tschan, F., Semmer, N., & Nagele, C. (2007). Getting groups to develop good strategies: Effects of reflexivity interventions on team processes, team performance, and shared mental models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102, 127-142. doi:10.1016/j.obhdp.2006.05.002

- Hall, W.A., Long, B., Bermbach, N., Jordan, S., & Patterson, K. (2005). Qualitative teamwork issues and strategies: Coordination through mutual adjustment. *Qualitative Health Research*, 15(3), 394–410. doi: 10.1177/1049732304272015
- Hazy, J.K., & Uhl-Bien, M. (2012). Changing the rules: the implication of complexity science for leadership research and practice. In D. Day (cur.). *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*. Oxford: Oxford University press.
- Henry, J. (cur.). (2006). *Creative Management and Development*. London: SAGE Publications.
- Hoegl, M., & Parboteeah, K. (2006). Team reflexivity in innovative projects. *R&D Management*, 36, 113–125. doi:10.1111/j.1467-9310.2006.00420.x
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing. Exploring the self in the learning process*. Abingdon (New York): Routledge.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G. (cur.). (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kets De Vries, M. (1999). *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kitchenham, A., & Chasteauneuf, C. (2009). An Application of Mezirow's Critical Reflection Theory to Electronic Portfolios. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 230-244. doi:10.1177/1541344610383287
- Knowles, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. New York, N.Y.: Prentice-Hall.
- Lantz, A., & Brav, A. (2007). Job design for learning in work groups. *Journal of Workplace Learning*, 19(5), 269–285. doi: 10.1108/13665620710757833
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.
- Lindström B. & Eriksson M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 440-442.
- Lindström B. & Eriksson M., (2011). From health education to healthy learning: implementing salutogenesis in educational science. *Scand J Public Health*. 39(6 Suppl):85-92.
- Lipari, D., & Valentini, P. (2013). *Comunità di pratica in pratica. Proposte per l'autoformazione in gruppo*. Roma: Palinsesto.
- Lievegoed, B. C. J. (1979). *Phases, Crisis and Development in the Individual*. Londra: Rudolf Steiner Press (trad. it. *Crisi biografiche, l'evoluzione dell'uomo tra giovinezza ed anzianità*, Alassio: Natura e cultura, 1998).
- Lievegoed, B. C. J. (1973). *Developing Organisation*. Londra: Tavistock. (trad. it. *Verso nuove strutture organizzative. Una guida pratica ai sistemi sociali del futuro*. Alassio: Natura e Cultura, 2001).
- MacCurtain, S., Flood, P., Ramamoorthy, N., West, M., & Dawson, J. (2010). The top management team, reflexivity, knowledge sharing and new product performance: A study of the Irish Software Industry. *Creativity and Innovation Management*, 19(3), 219–232. doi:10.1111/j.1467-8691.2010.00564.x
- Manghi, S. (cur.). (1998). *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali. Con un lavoro inedito di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Merriam, S.B., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: Routledge.
- Morelli, U. (2017). *Noi infanti planetari. Psicoantropologia del tempo presente*. Milano: Meltemi.
- Morelli, U. (2018). *Eppur si crea. Creatività, Bellezza, vivibilità*. Roma: Città Nuova

- Morelli, U. (2009). *Incertezza e organizzazione. Scienze cognitive e crisi della retorica manageriale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morelli, U., & Weber, C. (2005). *Affetti e cognizione nell'apprendimento e nella formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Mori, L. (2011). *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*. Pisa: ETS.
- Mori, L., & Varchetta, G. (2012). *Le organizzazioni che curano*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1993). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2007). *Il metodo. Vol. 3: La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario*. Milano: Mimesis.
- Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017). *Per una teoria della crisi*. Roma: Armando Editore.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Novara, F. (2004). Si può guarire l'organizzazione?. *Itinerari d'impresa: management diritto formazione*. Primavera-estate. Soveria Mannelli: Rubbettino, disponibile su: <http://www.aislonline.org/Portals/0/Download/Novara-1.pdf>
- Novara, F., Rozzi, R. & Garruccio, R. (2005). *Uomini e lavoro alla Olivetti*. Milano: Mondadori.
- Novara, F., & Sarchielli, G. (1996). *Fondamenti di Psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Olivetti, F. (2014). *Le fabbriche di bene*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Olivetti Manoukian, F. (2010). Dare e prendere forme: una lettura del senso politico della formazione. *Spunti*, 13, 7–22.
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Éducation Permanente*, 196, 9–24.
- Polanyi, M. (1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Milano: Rusconi.
- Quagliani F. (2018) *Un-learning organizations. L'apprendimento non è più una virtù*. Pro manuscripto
- Reggio, P.G. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimenti esperienziale*. Carocci: Roma.
- Rizziato, E. (cur.). (2007). *Sviluppo locale e leadership. Una proposta metodologica* (CNR-CERIS Working Paper 8). Roma: Istituto di Ricerca sull'Impresa e lo Sviluppo. Disponibile da <http://www2.ceris.cnr.it/ceris/workingpaper/abstract/wp2007-08.htm>
- Rizziato, E. (2010a). *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro. Verso la definizione di un approccio europeo*. Milano: FrancoAngeli.
- Rizziato, E. (2010b). *La Formazione-sviluppo per la creazione di moderne comunità lavorative* (CERIS-CNR Working Paper 3). Roma: Istituto di Ricerca sull'Impresa e lo Sviluppo. Disponibile da <http://www2.ceris.cnr.it/ceris/workingpaper/abstract/wp2010-03.htm>
- Rizziato, E. (2014). *La ricerca azione: un approccio per comprendere ed interagire con i processi delle dinamiche socio-economiche* (CNR-CERIS Working Paper 26). Roma: Istituto di Ricerca sull'Impresa e lo Sviluppo. Disponibile da http://www.ceris.cnr.it/index.php?option=com_content&task=view&id=189&Itemid=64
- Rizziato, E. (2018). *Organizzazioni e leadership orizzontali: il percorso di training sistemico evolutivo (TRASE)* (IRCrES Working Paper 12/2018) Moncalieri, TO: Istituto di Ricerca sulla Crescita Economica Sostenibile. <http://dx.doi.org/10.23760/2421-7158.2018.012>
- Rizziato, E. & Nemmo, E. (2013). *Progetti OrMa e SAPIL: la formazione-sviluppo per un placement universitario innovativo e la generazione di nuove capacità* (CNR-CERIS Rapporto tecnico 50). Roma: Istituto di Ricerca sull'Impresa e lo Sviluppo. Disponibile da http://www.ceris.cnr.it/ceris/rt/RT_50.pdf

- Rizziato, E., & Nemmo, E. (2018). *Competenze di sviluppo sistemico evolutivo per la leadership e le organizzazioni orizzontali* (IRCrES Working Paper 13/2018) Moncalieri, TO: Istituto di Ricerca sulla Crescita Economica Sostenibile. <http://dx.doi.org/10.23760/2421-7158.2018.013>
- Saleh, S., & Wang, C. (1993). The management of innovation: Strategy, structure and organizational climate. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 40(1), 14–21. doi: 10.1109/17.206645
- Scaratti, G., & Ripamonti, S. (2009). Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni. In: P. Argentero, C. Cortese, C. Piccardo (cur.), *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scaratti, G., Gorli, M., & Ripamonti, S. (2009). The power of professionally situated practice analysis in redesigning organizations. *Journal of Workplace Learning*, 21(7), 538–554. doi: 10.1108/13665620910985531
- Scardicchio, A.C. (2012). *Adulti in gioco. Progettazioni formative tra caos, narrazioni, movimento*. Bari: Stilo editrice.
- Schein, E.H. (2009). *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schippers, M., DenHartog, D., & Koopman, P. (2007). Reflexivity in teams: A measure and correlates. *Applied Psychology. An international Review*, 56(2), 189–211. doi: 10.1111/j.1464-0597.2006.00250.x
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A., Striano, M. & Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco-Angeli.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Siegel, D.J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel, J. (2010). *Mindsight*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M.R. (2003). *Prospettiva sistemica e modelli di formazione*. Napoli: Liguori.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks. *The Jossey-Bass management series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197–261). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Taylor, W.E. (2017). Critical Reflection and Transformative Learning: a Critical Review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 77–95.
- Varisco, B.M., & Calvani, A. (cur.). (1995). *Costruire-decostruire significati*. Padova: Cleup.
- Watzlawick, P. (1974). *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*. Roma: Astrolabio.
- Watzlawick, P. (1986). *Il linguaggio del cambiamento*. Milano: Feltrinelli.
- Watzlawick, P. (cur.). (1988). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli.
- Weick, K. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Weick, K. & Sutcliffe, K. (2007). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini e Associati.
- West, M. (2000). Reflexivity, revolution and innovation in work teams. In M.M. Beyerlein, D.A. Johnson, & S.T. Beyerlein, (cur.). *Product Development Teams* (Vol. 5). Stamford (CT): JAI Press.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

6 APPENDICE

6.1 Il disegno della ricerca

La ricerca ha avuto inizio nel giugno 2012² e si è conclusa nel giugno 2018. La committente è stata l'ideatrice del Modello "Formazione-Sviluppo" e della sua evoluzione verso il Modello TRASE, Erica Rizziato, col dichiarato intento di affidare ad un osservatore esterno, esperto in progettazione e valutazione dei sistemi formativi, lo studio del proprio lavoro, implementato in molteplici contesti organizzativi, sia pubblici che privati, principalmente in Italia ma anche all'estero.

La ricerca, di natura qualitativa, ha assunto forme interroganti plurime (Sità, 2012), in ragione della ricchezza e dell'oggetto di studio e dei suoi campi di applicazione. I dati che hanno generato la valutazione finale sono pervenuti da più strumenti di indagine, che il lungo tempo ha consentito di strutturare in forma eclettica, consentendo l'accesso a una variabilità di forme in grado di fornire variegati feedback in ordine alle caratterizzazioni ed agli effetti formativi promossi dalla partecipazione ai protocolli Formazione-Sviluppo, poi divenuti TRASE (percorsi di formazione on job e Master Internazionale in Leadership Orizzontale).

La ricerca, di carattere qualitativo (cfr. Demetrio, 1992), ha assunto come sfondo scientifico del suo disegno, l'orizzonte fenomenologico-ermeneutico (cfr. Mortari, 2007; Sità, 2012) e dunque il report assume la forma di uno studio critico-interpretativo. La triangolazione delle analisi effettuate dal ricercatore coordinatore della ricerca, in fase finale è avvenuta sottoponendo le valutazioni a colleghi esterni alla propria struttura scientifica, con curricula accademici nel campo della psicologia del lavoro e del diritto del lavoro. Essi hanno avuto accesso alle fonti documentali (report di fondazione ed evoluzione del modello) ed ai dati empirici (interviste ai casi scelti; feedback liberi in forma video e cartacea). Il grado di concordanza è stato totale.

Di seguito la mappa delle azioni e dei tempi di ricerca:

| AZIONI E STRUMENTI | TEMPI DI RILEVAZIONE |
|---|----------------------|
| • N. 10 INTERVISTE IN PROFONDITA' ALL'IDEATRICE | 2012 -2018 |
| • STUDIO DOCUMENTALE: DOCUMENTI DI FONDAZIONE, REPORT DI EVOLUZIONE DEL MODELLO, REPORT RICERCHE STORICHE, SCRITTURE PROGETTUALI E REPORT DI IMPLEMENTAZIONE IN ORGANIZZAZIONI SIA PUBBLICHE CHE PRIVATE | 2012-2018 |
| • OSSERVAZIONE PARTECIPE A WORKSHOP MASTER IN LEADERSHIP ORIZZONTALE | 2015 |
| • INTERVISTE STRUTTURATE A n. 6 CASI SELEZIONATI | 2016-2017 |
| • STUDIO DOCUMENTALE: • N. 20 REPORT FINALI DEI PROFESSIONISTI PARTECIPANTI ALLE EDIZIONI ULTIME DEL MASTER ISPIRATO AL MODELLO | 2017 |
| • STUDIO QUALITATIVO FEEDBACK DEI PARTECIPANTI A EDIZIONI MASTER | 2017-2018 |
| • STUDIO QUALITATIVO FEEDBACK DEI PARTECIPANTI A CASE-STUDIES | 2018 |

La ricerca si è configurata nei passaggi delle seguenti Fasi:

- I- Il primo anno di ricerca – 2012/2013 - ha avuto scopo e forma esplorativa: l'avvio delle interviste alla fondatrice e lo studio delle fonti documentali ha consentito di tratteggiare il primo quadro di analisi del Modello.
- II- Il secondo anno – 2013/2014 - ha focalizzato le domande di ricerca e gli obiettivi, configurando l'analisi come finalizzata a:

² Formalizzata successivamente in un'associatura a CNR-Ircres.

- *Svolgere uno studio comparato del modello TRASE con la letteratura relativa a modelli caratterizzati da sfondi concettuali ed impalcature pragmatiche di affine ispirazione*
- *Osservare, analizzare, leggere criticamente il Modello TRASE come training formativo caratterizzato o meno da coerenza interna, punti di forza, elementi di innovazione*
- *Individuare il quid specifico degli output di apprendimento promossi dalla implementazione del suo protocollo, sia on job che nel contesto del Master internazionale in Leadership Orizzontale.*

Nel corso dello stesso anno le azioni di studio hanno approfondito e moltiplicato le interviste alla ideatrice e disegnato l'esplorazione empirica.

- III- Nel corso del terzo anno – 2014/2015 - si è proceduto allo studio qualitativo dei testi, analizzati ermeneuticamente, individuando concordanze, key words, allineamenti o dis-allineamenti tra documenti di fondazione, scritture progettuali e feedback recepiti mediante raccolta *mediata*, ovvero non tramite predisposizione diretta in disegno sperimentale ma in forma documentale, mediante l'accesso ai materiali – strutturati in forme libere, sia video che cartacee - collezionati dalla committente negli anni di implementazione del Modello.
- IV- Nel corso del quarto anno – 2015/2016 – elaborato e pre-testato lo strumento-intervista (in appendice), è stato definito il campionamento in forma non rappresentativa ovvero attraverso la scelta di committenti appartenenti ad anni e contesti diversi di implementazione : l'opzione teorica e metodologica si è delineata nella definizione di n. 6 interlocutori ritenuti, nella mappa completa delle decine di fruitori del Modello, particolarmente significativi per appartenenze, ruoli, durata del percorso, difficoltà della situazione di partenza al momento della fruizione del percorso formativo on the job.
- V- Nel corso del quinto anno – 2016/2017 -sono state somministrate le interviste Di seguito l'elenco degli enti di appartenenza – tre contesti pubblici e tre imprese private – dei soggetti intervistati:

| Ente, pubblico o privato, committente e fruitore del Modello Formazione Sviluppo (in seguito divenuto TRASE) | Anno/anni di implementazione |
|--|------------------------------|
| COMUNE DI ROMA | 2007-2010 |
| MINISTERO DELLA GIUSTIZIA | 2007-2008 |
| BRIDGESTONE | 2012 |
| CREDIFARMA | 2014-2015 |
| MONEY GRAM | 2016 |
| COMUNE DI RUVO DI PUGLIA | 2017 |

- VI- L'ultimo anno – 2017/ 2018 – col medesimo metodo di studio critico-interpretativo, l'analisi documentale ha implicato i report/tesine finali prodotte dai partecipanti alle ultime edizioni del Master, ritenute particolarmente rilevanti ai fini delle domande di ricerca, giacché compilate nella forma specifica di feedback rispetto ai guadagni formativi ricevuti ed alla progettazione di azioni mosse agli apprendimenti specificatamente acquisiti.

6.2 Traccia intervista ai testimoni privilegiati

Gent.ma, gent.mo,

considerandola testimone particolarmente significativo, l'abbiamo scelta per conoscere la sua analisi in merito ad un tema particolarmente delicato e sempre più cruciale: le chiediamo di offrirci il suo contributo, per noi fondamentale, per studiare la formazione nei contesti organizzativi.

In particolare, in relazione alla sua esperienza di "Formazione-Sviluppo", vissuta seguendo il percorso formativo ideato ed implementato dalla dott.ssa Rizziato, le chiediamo di offrirci la sua valutazione ed analisi.

Ringraziandola per la sua preziosa collaborazione, ci impegniamo a condividere con lei i risultati della ricerca e, ove lo desidera, a citare di aver ricevuto il suo importante contributo.

Lo staff di ricerca

| |
|---|
| NOME E COGNOME: |
| QUALIFICA ED ENTE DI APPARTENENZA: |
| ANNO NEL QUALE HA SEGUITO LA "FORMAZIONE SVILUPPO" : |
| SE DIFFERENTE DALL' ATTUALE, INDICARE QUALIFICA ED ENTE DI ALLORA: |
| |
| RUOLO NEL PROGETTO: PARTECIPANTE O DECISORE |
| DURATA DEL PROCESSO FORMATIVO E TIPO DI INTERVENTO: |
| <p>1. Rispetto all'esperienza di formazione vissuta, la preghiamo di indicare quali sono stati i GUADAGNI FORMATIVI che ritiene di aver ricevuto, ovvero quali cambiamenti positivi ritiene di aver potuto introdurre nella sua vita professionale e personale grazie agli apprendimenti sviluppati attraverso il percorso in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ricadute sui processi di lavoro • motivazione lavorativa • nuove visioni dell'organizzazione • competenze acquisite • altro |
| <p>2. Rispetto all'esperienza di formazione vissuta, la preghiamo di indicare quali sono state le criticità riscontrate</p> |
| <p>3. Rispetto all'esperienza di formazione vissuta, le chiediamo di indicare se ed in che modo l'ha ritenuta differente rispetto ad altre esperienze di formazione vissuta nella sua vita professionale (rispetto ai temi/contenuti ma anche rispetto alle forme/procedure)</p> |