

SALVATORE LAZZARA

## CONTESTI ORGANIZZATIVI E COSTRUZIONE DEL SENSO • 1

Rispetto al panorama attuale degli studi sulle organizzazioni, un tema che assume sempre maggiore rilievo è quello dell'analisi delle modalità con cui il **senso** dell'azione organizzativa emerge, si struttura e prende forma. È un argomento che si è quasi subito caratterizzato per la definizione di un campo di studi fortemente multidisciplinare, situandosi alla zona di confine fra più saperi di tipo tecnico ed economico, ma anche con forti agganci all'ambito filosofico, scientifico; sviluppatosi a partire dall'indagine sulla dimensione dell'apprendimento individuale, ha progressivamente ampliato il proprio **dominio esplicativo** fino ad arrivare ad analizzare le modalità di condivisione di contesti di conoscenza nelle esperienze gruppali e microsociale, (Lazzara 2003).

È proprio da questo punto – centrale rispetto al tema dei requisiti per il successo di un *team* – che parte la nostra riflessione in queste pagine. Si ritrova in questo campo di indagine un notevole risvolto pragmatico, che possiamo individuare nelle ricadute di tipo organizzativo di un concetto chiave: quello di **auto-organizzazione**, (Lazzara 2001).

Arriveremo in queste pagine ad indicare possibili elementi di criticità, o comunque zone di attenzione, nell'applicazione diretta e non mediata di questo concetto alle dinamiche di azione organizzativa; in particolare opereremo un "focus" su quelle situazioni organizzative che sfociano nell'adozione di modalità di **lavoro di gruppo**, oggi intese come particolarmente performanti, come:

- *team* autoregolati, dove il *team leader* svolge una funzione di coordinamento non gerarchico;
- *team* temporanei, che operano su compiti *a scadenza*, come per esempio i gruppi di progetto;
- *team* a dimensione variabile, che acquisiscono o cedono risorse in base alle esigenze operative;
- *team* coordinati da un *team leader* con autorità delegata dall'azienda, che ha il compito di assicurare il coordinamento delle attività, ma anche di gestire le persone del *team* e le loro esigenze di sviluppo;

---

• Copyright (c) Brain Cooperation (2008) -Tutti i diritti sono riservati. Pubblicato con l'autorizzazione dell'autore.

<sup>1</sup> Una precedente versione è stata pubblicata in E. Nunziata, L. De Bernardis, M. Distratis, G. Ferrari, Team per il successo : Riconoscere, progettare e gestire team autoregolati ad alta performance, Franco Angeli, Milano, 2007



- *team* di processo, responsabili della gestione e del miglioramento di uno o più processi definiti.

Un'organizzazione basata sui *team* utilizza questo tipo di organizzazione del lavoro per realizzare le proprie attività fondamentali: trasformare la conoscenza e le materie prime in prodotti e servizi di valore per il cliente. Nelle organizzazioni basate sui *team* le persone lavorano con i colleghi del *team* e ciascun *team* lavora con altri *team* per realizzare le attività previste e prendere le necessarie decisioni. Ogni tipologia di *team* si contraddistingue:

- a) per il grado di autonomia di cui gode;
- b) per il tipo di processo o attività che presiede;
- c) per le forme di coordinamento e di regolazione;
- d) per le caratteristiche e responsabilità assegnate al *leader*.

Ovviamente implica un ridisegno organizzativo profondo ed un'attenta analisi dei fattori di tipo ambientale, tecnico, di mercato e strategico, che determinano l'emergenza di una forma organizzativa piuttosto che altre.

Assumeremo comunque, in via generale, che l'adozione di una logica operativa per *team*, più o meno autoregolati, vada intesa come modalità di azione organizzativa centrata sulla relazione e sulla dipendenza dal **contesto**. È su questo particolare aspetto del problema che ci soffermeremo nelle prossime pagine; non prima di aver stabilito il *frame* concettuale di riferimento per tutta l'analisi.

In particolare proponiamo qui in via preliminare l'adozione di un approccio che riconosca i seguenti punti fermi:

- l'equivalenza fra azione e conoscenza, entro un ambiente di azione individuale o collettiva che si configura come **sistema**, termine che in senso lato ricomprende l'individuo, il gruppo, l'organizzazione, e le cui modalità di esistenza prevedono complessità, circolarità della relazione causa-effetto, ricorsività, (Von Foerster 1987);
- la sostanziale caratteristica di transazionalità che assumono tutte le relazioni ogni volta che esse si situano in un contesto superindividuale;
- la centralità del tema della comunicazione, intesa in senso ampio, come modalità e complesso di regole per la trasmissione di senso e significato nelle transazioni fra individui, (Watzlavick 1976; Weick 1997);
- la dipendenza inevitabile per l'individuo, nella costruzione di una relazione conoscitiva, da un contesto, inteso come possibilità di scambio di senso ma anche come piano del discorso, come rete di significati condivisi, (Pontecorvo 1993; Lazzara 2003).

Partendo da questi presupposti la relazione fra individuo e mondo si manifesta, nella vita quotidiana, come azione che si compie per interpretare la realtà e raggiungere il risultato di avere, allo stesso tempo, un'esperienza soggettivamente significativa e un mondo coerente nel suo insieme.



Ogni azione costruisce e conferma un'immagine del mondo, o la sovverte, la de-costruisce. Da ciascuna azione e conoscenza dipenderebbe quindi, in questo senso, la tenuta del complesso dei significati e delle relazioni che sono possibili all'interno di un contesto, (Berger e Luckmann 1969) e della realtà che si dispiega in esso.

L'apprendimento, inteso come crescita della conoscenza, attraverso l'allargamento delle possibilità di esplorazione del mondo, si determina allora nell'individuo, fin dall'infanzia, con l'acquisizione di modalità comportamentali (*routines* nel contesto della scoperta) e di schemi di valore (*routines* nel contesto della giustificazione) che fungono da orientamento per la condotta nella socialità. Tutto questo si porta dietro il tema della presenza, negli schemi di relazione fra individui, di ruoli stabiliti e, attraverso regole di legittimazione, stabilizzati all'interno del contesto sociale.

Questi ruoli non sono semplici "travestimenti del comportamento", ma sono **luoghi del contesto sociale** in cui ci troviamo posizionati; essi **marcano la nostra posizione**, la prospettiva di senso del nostro **essere nel mondo**.

Non esistono quindi solo *routines* di comportamento in un contesto sociale, e regole di costruzione di questo attraverso l'accettazione di ruoli, ma anche schemi di **tipizzazione** della relazione stessa, modalità codificate attraverso le quali si costituisce una sorta di **tassonomia delle relazioni**.

Va da sé che tale tassonomia, per essere completa e stabile, non solo deve contemplare la possibilità di devianza rispetto ai ruoli, le eccezioni agli schemi consolidati, ma anche e soprattutto garantire, per così dire, la tenuta dei confini del contesto sociale, attraverso una progressiva naturalizzazione o **banalizzazione** (anonimia) delle relazioni.

Sembrerebbe emergere un quadro in cui un contesto sociale esiste solo in quanto gli individui ne sono consapevoli, ma in cui tale consapevolezza è socialmente determinata.

Noi crediamo che il concetto di **contesto** sia essenziale per comprendere le dinamiche di azione sociale, a qualunque livello esse si collochino, individuale, gruppale, microsociale o organizzativo, e che debba avere a che fare con la possibilità, non solo fisica, di una modalità di conoscenza che appartiene in primo luogo all'individuo ma che si struttura nella originaria possibilità di partecipazione ad un mondo di esperienza superindividuale. Il piano dell'esperienza conoscitiva deve essere quindi sempre, per forza di cose, sempre **transazionale**.

L'apprendimento e l'azione nei contesti sono il risultato dell'attivazione nell'individuo di meccanismi di autocorrezione, in primo luogo della propria visione del mondo e del proprio apparato interno di valori, credenze, cultura; ma anche del contesto più allargato che prevede l'individuo, l'oggetto della percezione, l'ambiente circostante, tutti connessi in una relazione sistemica, (Bateson 1976).

Ne consegue che per gli esseri viventi superiori, fra cui gli umani, il problema dell'apprendimento nei contesti si sposta dalla mera capacità di accumulare dati provenienti dall'esperienza, di schematizzare e classificare la realtà in classi di relazioni, alla capacità maggiore o minore di tollerare adattivamente l'incertezza rispetto ai contesti di esistenza, puntando ad una maggiore **flessibilità** e capacità euristica.



Acquisire e sviluppare conoscenza nei contesti sarebbe allora un compito che gli individui assolvono mettendo in gioco un complesso di capacità e competenze basate sulla elaborazione efficace, in senso quasi-evolutivo, della relazione con il mondo e con gli altri e derivanti dall'interpretazione di quale debba essere, da un punto di vista prima individuale poi intersoggettivo e sociale, il corretto schema di comportamento cognitivo rispetto a tale relazione; uno schema, modello o *frame* che possiamo definire come **matrice cognitiva** (Lazzara 2003).

Tra l'individuo e la realtà con la quale egli viene a contatto, s'innesca una dialettica, che dà origine a dei cambiamenti e ad un processo di apprendimento; in tale relazione dinamica tra soggetto conoscente e realtà conosciuta, il condizionamento indotto da condizioni sociali, economiche e produttive, permette alla matrice cognitiva di ciascun individuo di ampliarsi fino ad assumere la forma di una vera e propria epistemologia, e ciò avviene sulla base delle configurazioni di senso possibili per l'esperienza, le quali dipendono anche dalla cultura complessiva in cui la stessa si esplica.

Come avviene questo passaggio fondamentale? Come accade che dalla matrice di esplorazione dell'ambiente (matrice cognitiva di tipo **elementare**) si passi alla costruzione del **senso** del nostro essere-nel-mondo (matrice cognitiva di tipo **relazionale**) ed infine alla possibilità di una conoscenza superindividuale nei contesti (matrice cognitiva **collettiva**)?

La ricerca sui processi cognitivi nell'età evolutiva, ma soprattutto quella sulle modalità di apprendimento negli adulti, Demetrio, Fabbri, Gherardi (1998) hanno in questo senso chiarito molti aspetti del rapporto che intercorre tra gli elementi della relazione conoscitiva (individui, contesto, mondo):

- hanno mostrato come siano sempre in azione dinamiche di elaborazione dell'informazione;
- hanno permesso di distinguere e precisare fasi diverse e tra loro interrelate di trasformazione, immagazzinamento, recupero del sapere;
- hanno offerto importanti anticipazioni ipotizzando, da parte dell'individuo, una capacità e un'attività di creazione di senso.

Tali elementi giocano secondo modalità in primo luogo esplorative:

- attraverso materiali e strumenti di elaborazione reperibili nei prodotti della scienza e della cultura;
- secondo percorsi di scoperte e di invenzione

ma che si evolvono allargando il proprio ambito d'azione alla sfera superindividuale, consentendo al singolo, in relazione e transazione continua con altri, di definire stili di pensiero, modalità di analisi della realtà, forme diverse di espressione e di esercizio della competenza nei contesti operativi. Da tutte queste considerazioni deriva allora una particolare rilevanza da attribuire ai procedimenti di scoperta, di strutturazione del senso e di elaborazione dei significati.

L'essere umano utilizza i materiali dell'ambiente, inclusi quelli rappresentativi e verbali di origine sociale, e che rappresentano il suo **contesto della scoperta**, secondo sue leggi interne di sviluppo,

secondo i suoi gusti attivi, secondo le sue curiosità e il maturare dei suoi interessi, che sottopone al vaglio del contesto superindividuale, che funziona, in questo senso, come **contesto della giustificazione**.

Appare centrale quindi il nodo che lega conoscenza ed esperienza. I processi di conoscenza vanno visti come processi in cui il soggetto ricostruisce e rielabora il suo particolare rapporto con la realtà. Ecco che diventa sempre più importante ribadire i concetti alla base di una visione **costruttivista** della conoscenza, (Von Glasersfeld 1989; Telfner e Casadio 2003).

Questa si definisce come movimento circolare e ricorsivo di adattamento:

- dell'individuo al contesto di azione;
- del contesto a seguito della azione stessa.

Proviamo allora a dare alcune coordinate di riferimento, riannodando i fili del discorso che fin qui abbiamo lasciato dispiegarsi, attraverso alcune affermazioni, che assumeranno per noi il valore di ipotesi di lavoro:

- a) l'agente umano è un sistema, come tale emerge nella relazione con altri sistemi, cercando di descrivere il contesto di questa relazione, a partire dalla propria presa di posizione nel mondo;
- b) le relazioni fra gli individui si configurano come un **sistema di sistemi**. Dato che il singolo individuo è costantemente nella possibilità, nel progetto di sé, egli è anche costantemente **aperto al mondo**;
- c) un contesto sociale può essere inteso quindi come l'emergenza di relazioni, normativamente e linguisticamente strutturate, tra agenti, funzionale ad una **condivisione di senso**.

E se volessimo dare alcune definizioni del termine **contesto**, potremmo individuarne a questo punto almeno quattro:

- contesto come "**teatro degli eventi**", rispetto al quale esistono ruoli che ciascuno agisce. E nel quale **si raccontano storie** che strutturano la trama degli eventi;
- contesto come "**modellatore di significati**" fra agenti in relazione, in cerca di una sempre più efficace **descrizione del mondo**;
- contesto come luogo di **creazione di senso**, di dispiegamento dell'orizzonte del senso fra agenti in relazione;
- contesto come **vincolo** o limite: non si può non "abitarne" uno o più di uno, e pertanto ogni ipotesi di superamento di tale limite si porta dietro la necessità della ri-costruzione del contesto.

Ma se tutto questo è vero, qual è lo spazio per la condivisione della conoscenza, come si struttura l'azione nei contesti?

La nostra prospettiva d'indagine assume in ultima analisi che i processi cognitivi siano costitutivamente relazionali ed intersoggettivi e che il mondo e la realtà non vengano oggettivamente

dati, ma sempre **costruiti** dai soggetti che li interpretano, se li rappresentano, costruiscono teorie in rapporto ad essi. La conoscenza ed i processi cognitivi non sarebbero, allora, qualcosa che i soggetti possiedono individualmente nella loro testa, ma qualcosa che si produce e si riproduce, si scambia e si negozia nel corso di attività che vedono impegnati più individui insieme.

Produrre conoscenze significa, pertanto, riorganizzare definizioni della realtà inizialmente condivise fra partner che le hanno prodotte, attraverso uno scambio intersoggettivo di nuove e diverse interpretazioni e rappresentazioni. In questo senso il mondo, nella prospettiva di un individuo che apprende e costruisce la realtà, può essere definito a partire da un *set* di *routines* (comportamenti strutturati e codificati) valide in ogni occasione, almeno fino a quando permane valida una **struttura di plausibilità** entro cui il soggetto pone le proprie relazioni con l'ambiente.

Se è vero che questo meccanismo di autoproduzione dell'individuo è sempre, e necessariamente, **un'impresa sociale**, nel senso che la società stessa crea specifici procedimenti per il mantenimento della realtà che i gruppi di individui hanno contribuito a creare, è altrettanto vero che l'essere umano è **socio-culturalmente variabile**, (Berger e Luckman, 1969), attraverso crisi che possono essere anche frequenti e, la società o l'organizzazione con lui.

Mentre per l'individuo il superamento di una crisi, anche profonda, del proprio sistema di conoscenza può coincidere con l'improvvisazione di un comportamento alternativo, i gruppi hanno bisogno di costruire tecniche **rituali** di mantenimento dell'ordine della realtà, retoriche dell'affermazione del proprio modello del mondo, rappresentando il cambiamento per essi, molto più che per l'individuo, un momento di forte e totale ristrutturazione delle conoscenze, i cui effetti sono qualcosa di molto simile alla conversione di S. Paolo sulla via di Damasco.

A questo punto della nostra analisi dobbiamo ancora una volta rimarcare gli aspetti individuali e processuali dell'apprendimento, l'idea dell'apprendimento come una struttura dinamica, e della conoscenza come risultato dell'utilizzo, anche inconsapevole, di una matrice cognitiva, cioè di uno schema di de-costruzione e ri-descrizione del nostro contesto di azione, che acquisisce un senso nella transazione, nella costante negoziazione di significati fra individui, gruppi, organizzazioni.

Per l'individuo, l'uso della matrice cognitiva è intimamente legato all'affermazione della fondamentale importanza di una dimensione esplorativa del proprio ambiente (inteso in senso ampio), modalità che tutti manifestiamo, spesso in maniera inconsapevole, in ogni atto della nostra esistenza.

Questa dimensione esplorativa rivela la propria tensione essenziale attraverso la costante costruzione di **reti, di sensi e significati**, di **strutture di riferimento** e di **contesti**. Tali strutture e contesti rappresentano, in primo luogo, una validazione di schemi relazionali legati ad aspetti più vicini al gruppo, quindi a valenza superindividuale e, in ultima istanza, sociale (da qui l'idea dell'esistenza di matrici cognitive di tipo **relazionale e collettivo**).

Conoscere e apprendere potrebbero quindi significare:

- da un lato la pratica quotidiana dell'attribuire significato al flusso individuale dell'esperienza entro i contesti individuali;



- dall'altro la tensione a costruire una rete di significati in cui lasciar cadere le mille sfumature possibili di tale esperienza individuale, per superarne la limitatezza, ricercando un sistema di significati da sottoporre alla validazione degli altri individui, nella tensione alla condivisione.

Tale nucleo di *pratiche* consente l'emergere di quel *senso* che continuamente l'individuo, il gruppo e l'organizzazione cercano nelle esperienze vissute.

Prendendo a prestito le riflessioni di Barcellona (2003) vorremmo allora affermare che: [...]

*per esistere ogni società crea il suo mondo e lo carica di senso, gli attribuisce una direzione, una meta, ma improvvisamente altri significati irrompono e cambiano l'ordine delle cose. Il mondo esterno, il mondo pre-sociale, è un limite del pensiero e sta sempre come un fondo inesauribile di opacità perché è di per sé insensato [...]. Il senso, infatti, è un investimento affettivo sempre originario mediante il quale si istituisce la relazione (costitutiva della socializzazione) fra il mondo interno e il mondo esterno, il mondo privato e il mondo pubblico (comune), il prima e il dopo che caratterizzano il modo d'essere dell'esperienza storico-sociale.*

Tutto questo ci porta alla descrizione della conoscenza come un qualche cosa di **socialmente costruito**; come tale essa non solo nasce all'interno dell'esperienza sociale, ma è solo all'interno di essa che può esistere. Un sapere è tale solo all'interno del contesto che lo ha prodotto, non esiste al di fuori di un contesto.

Tra le conseguenze di questa impostazione elenchiamo le più rilevanti ai nostri fini:

- parlare di conoscenza come categoria astratta e generalizzabile non ha senso;
- Le comunità di individui, compresi i *team* autoregolati e le altre forme di auto-organizzazione all'interno delle strutture più ampie, possono essere viste come entità sociali che **negozano e producono** modelli interpretativi collettivi condivisi, e che quindi sono composte da persone capaci di attribuire un significato comune ad un determinato evento;
- La produzione della conoscenza ad un livello interindividuale non viene a coincidere con il processo di accumulazione dei contenuti, ma piuttosto con quello di negoziazione dei modelli interpretativi, necessariamente sociale e distribuito.

In questo senso dovremmo dire che, se esiste qualcosa denominabile con il termine **organizzazione**, esso è raffigurabile come una rete di **contesti intersoggettivi di creazione di senso**, che lasciano emergere localmente e in modo distribuito i risultati dell'azione di determinate matrici cognitive individuali, al fine di adeguare la capacità del sistema di dare senso alle situazioni.

Tali operazioni di creazione di senso, anche quando codificate, hanno significato solo all'interno del sistema di paradigmi fondativi di ciascuna comunità. Esse individuano processi che sono stati descritti, nella letteratura organizzativa, con i termini di *double loop learning* (Argyris e Schon, 1978), **deutero-apprendimento** (Bateson, 1979), *perspective taking* (Boland e Tenkasi 1995).

Vanno intese non come trasmissione di contenuti, ma piuttosto come processo sistematico di interoperazione tra modelli interpretativi differenti, ad esempio come modalità di costruzione di un

**repertorio di storie.** Perché le teorie organizzative possano costituire un contributo concettuale valido nel nostro quadro teorico, occorre che possano essere messe in relazione con la ricerca delle modalità di creazione di strutture di senso condivise nei sistemi sociali, e soprattutto che esse permettano di mettere in rilievo il ruolo giocato dai contesti intersoggettivi nell'articolazione, nella modulazione di queste strutture di senso.

Il nostro problema, lo abbiamo già detto, non è puramente nominalistico: possiamo definire i contesti d'azione sociale come **ambienti attivati** (Weick, 1979) o come **reti di azione** dai confini sfocati ma pressoché infiniti (Czarniawska 2000). Essi rimangono per noi essenzialmente la manifestazione di situazioni peculiari in cui emergono **nodi vitali** all'interno di organizzazioni, in particolare in quelle a struttura lasca o latente.

Rispetto a questo ultimo punto, possiamo allora far convergere certi aspetti della nostra riflessione sulle teorie di Karl Weick (1997) circa i presupposti e le modalità di costruzione di senso (*sensemaking*) nei contesti sociali. Il *sensemaking* è forse la più sfuggente fra le strutture latenti presenti in un'organizzazione, ma ne è il presupposto fondamentale per la sopravvivenza.

Esso viene visto da Weick come una modalità operativa degli individui e dei gruppi intersoggettivi, ma anche come vero e proprio campo di indagine per le scienze organizzative e per la sociologia. Esso prova a dare ragione del **come** gli agenti costruiscono individualmente e collettivamente il significato, **perché** lo fanno e con quali **risultati**.

Riguarda quindi sia il momento della produzione del senso sia quello della sua interpretazione, sia la creazione che la scoperta: il *sensemaking* concerne i modi in cui le persone **generano quello che interpretano** (Weick, 1997).

Vale la pena sottolineare che la donazione di senso non è la semplice interpretazione dei fenomeni, quanto piuttosto l'azione ricorsiva e circolare che si scatena, a partire da essi attraverso e dentro il linguaggio. Non si tratta di scoprire leggi generali ma semmai di inventare delle trame e delle cornici di senso che possano assolvere ad una funzione di guida all'azione e al pensiero.

La donazione di senso è ovviamente per Weick, un'azione in un contesto, e va vista nella sua natura processuale. La parola *sensemaking* deve richiamare allora un *reticolo di significati intersoggettivamente condivisi* che sono mantenuti attraverso lo sviluppo e l'uso di un linguaggio comune e l'interazione sociale quotidiana. In questo quadro si recuperano, contemporaneamente, il primato dell'azione come elemento cardine della dinamica dei contesti sociali, e l'idea della creazione di senso come processo che necessita di una costante interpretazione, come rimando circolare fra individuo e mondo.

Per Weick le articolazioni operative di questa attività costruttiva necessitano di un equilibrio fra linguaggio e conoscenza, e si esplicano attraverso l'accorpamento e la costruzione di informazioni testuali che vengono interpretate, come pure attraverso la loro revisione basata sull'azione.

Il *sensemaking*, per emergere, necessita di una **crisi dei fondamenti** della nostra conoscenza. Le condizioni che lo attivano sono infatti rappresentate dall'emergere di una discrepanza tra le nostre previsioni e aspettative, consce o inconsce, circa gli eventi prossimi o futuri e l'accadere presente



delle cose. Questa discrepanza genera un bisogno di spiegazione, che mette in atto una lettura retrospettiva. Il *sensemaking* è dunque il significato attribuito a posteriori agli eventi discrepanti, a situazioni nuove non immediatamente comprensibili a partire dai riferimenti che possediamo.

È in virtù di un'attenzione riflessiva retrospettiva che le persone scoprono le proprie creazioni.

Gli ingredienti per creare significati sono tre:

- una cornice;
- un'informazione;
- una connessione.

Due elementi sono di contenuto, uno di processo. Si può allora parlare del *sensemaking* come di un processo attivo, dinamico, una forma di azione sul mondo che permette di costruire, filtrare, incorniciare la realtà.

Produrre senso è elaborare una "buona storia", qualcosa che conservi plausibilità e coerenza, qualcosa di ragionevole e di memorabile, qualcosa che incarni l'esperienza passata e le aspettative, qualcosa che faccia risuonare insieme le persone, qualcosa che si possa costruire retrospettivamente, ma anche che possa essere usata in prospettiva evolutiva, adattivamente.

Non va inoltre trascurata l'importanza data al contesto in cui il *sensemaking* si manifesta, e alla struttura (*frame*) che questo contesto assume, come elemento che dà forma al processo di selezione delle informazioni, che filtra i dati della realtà, che viene quindi costruita sempre dentro una particolare **cornice**, i cui limiti sono gli stessi delle azioni possibili di un individuo e di un gruppo sociale. La cornice del contesto è il suo confine, è la mappa tracciata per l'azione. Ma questa mappa non è immutabile, anzi, viene costantemente ri-negoziata e ri-descritta sulla base dell'interazione circolare fra individuo, gruppo e contesto.

La donazione di senso è per Weick, un'azione in un contesto, e va vista nella sua natura processuale:

- fondata sulla costruzione dell'identità;
- retrospettiva;
- istitutiva di ambienti sensati (secondo un processo di *enactment*);
- sociale;
- continua;
- centrata sulla selezione di informazioni;
- guidata dalla plausibilità più che dall'accuratezza.

La donazione del senso che un individuo, un gruppo, esercitano sull'organizzazione, e in senso lato sul mondo, si esplica nella tensione ineliminabile fra queste componenti. È così che le persone, parafrasando Weick, arrivano a sapere cosa pensano quando **vedono** quello che dicono.

Il significato nasce dalla combinazione di parole, entro le frasi della conversazione, per comunicare qualcosa che riguarda la nostra esperienza continua.



**La domanda di fondo nella ricerca sul *sensemaking*** è: come si producono i significati e i manufatti all'interno di reti d'azione collettiva complesse? (Weick 1997).

Qui troviamo una chiara affermazione dell'importanza del linguaggio nel processo di creazione del senso, soggettivo ed intersoggettivo. Se un contesto è una cornice d'azione individuale ed intersoggettiva, una mappa che subisce un processo di costante ri-descrizione, le parole approssimano il territorio, non lo mappano mai completamente.

Ecco perché il *sensemaking* non si arresta mai, è continuamente alle prese con l'ambiguità delle relazioni con il mondo, e con la plausibilità delle descrizioni. Ed è qui che il senso emerge: «siamo costruttori di senso perché letteralmente sentiamo il mondo e costruiamo significati perché ci accoppiamo strutturalmente con i segni del mondo mediante il processo di simbolizzazione» (Gargani 1998).

A questo punto possiamo trovare un primo punto di caduta delle riflessioni condotte in queste pagine: dobbiamo affermare che sono le parole a dare al processo di donazione di senso la sua forma, sempre locale, sempre temporanea; esse creano narrazioni, scenari e strutture che, lentamente, operano sull'ambiguità del contesto d'azione collettiva.

Contemporaneamente, esse ci illudono sulla possibilità del suo controllo. La narrazione, la conversazione sul mondo si nutrono di questa illusione nello stesso istante in cui le persone, attraverso esse, provano a dare senso al proprio agire, al proprio raccontare. In questo senso credo che possa essere inteso l'invito di Weick a non lasciare impoverire il nostro linguaggio, a non sottovalutarne la potenza "costruttiva", e quindi a moltiplicare i vocabolari possibili per la ri-descrizione del proprio contesto di azione, ad amplificare la portata suggestiva ma al tempo stesso ermeneutica delle metafore.

È importante sottolineare quest'ultimo aspetto, la dimensione **ermeneutica** (Ricoeur, 1984) del nostro "essere nel linguaggio".

Seguiamo infatti l'indicazione del filosofo americano Richard Rorty, della possibilità di stabilire un piano di condivisione a partire dall'attività di costante re-interpretazione della conoscenza sedimentata in un ambito sociale, attività che coglie «le relazioni tra i vari discorsi, come tra linee di una possibile conversazione che non presuppone matrici disciplinari comuni ai parlanti, ma che fin che dura mantiene la speranza dell'accordo, o almeno di un disaccordo fruttuoso e stimolante» (Rorty 1986).

Come osservatori e narratori di un contesto intersoggettivo, questa sembra essere la strada possibile, all'interno di quella cornice dai contorni sfumati che è la nostra immagine del mondo, per lo sviluppo di una conoscenza nei contesti sociali che si manifesti nella sua caratteristica di testo a livelli multipli (pressoché infiniti) di lettura, scrittura narrazione ed interpretazione, la costruzione a più mani di un racconto a infinite voci.

Quando si afferma che ogni atto di conoscenza è, al tempo stesso l'atto di costruzione di un contesto di riferimento sul quale questa conoscenza si dispone, e senza il quale essa resta per così dire, sganciata dal mondo, nè comunicabile nè descrivibile, si afferma l'urgenza di mettere al centro della



questione il tema del contesto, sia in termini di spazio di esperienza, che in quelli di possibilità di interazione e negoziazione di significati fra individui.

È nella costruzione di contesti di esperienza che la conoscenza si struttura e prende forma (Pontecorvo 1993). Questa modalità di esistenza è costruita quindi a partire dal gioco di relazioni, fra soggetto conoscente e mondo, e fra più soggetti, che agiscono in un contesto, dalla possibilità che molte **biografie** entrino in contatto e in **ascolto reciproco** (Rorty 1986). E questo “partire dalla relazione nei limiti e nei vincoli del contesto” è fondamentale per costruire anche una teoria dell’azione e della crescita della conoscenza negli ambiti microsociale, come possono essere i *team* emergenti nelle organizzazioni, produttive o di altro tipo.

A partire da questa serie di affermazioni, dovrebbe essere finalmente evidente quale sia stato, fin qui, l’obiettivo di questa analisi. Esso senz’altro non si configura come un’ipotesi di costruzione di una teoria definitiva per l’azione collettiva, e in questo senso non riteniamo possibile, sulla base delle nostre premesse, azzardare un aggancio forte con il complesso delle “teorie organizzative”, ampiamente proliferate in ambito economico e sociologico, se non come accostamento critico, al limite, sul confine.

Date le premesse, le direzioni prese e lo stile con cui abbiamo condotto la nostra analisi, è possibile cercare un punto di contatto, un’evoluzione dell’analisi, solo se si accetta, come proiezione delle nostre conclusioni in un altro contesto, quello appunto delle teorie dell’azione collettiva e dell’organizzazione d’impresa, l’idea, che tuttavia rimane ancora da verificare, dell’organizzazione come **processo emergente, vincolato ed operante in un contesto**.

Ci piace in questo senso e ci convince la posizione, tutta costruttivista, che Giuseppe Varchetta attribuisce a Weick nella sua introduzione a “Senso e Significato nelle organizzazioni”. Per Weick (citato da Varchetta) «l’organizzazione in sé non esiste, ma esistono gruppi di donne e uomini che si sono incontrati e conversando sono stati capaci di mettere e tenere insieme, sulla base di un incontro vero, un loro linguaggio vero».

L’organizzazione non è quindi altro che un termine per indicare **un territorio di contatto e di movimento continuo** fra conversazioni, descrizioni del mondo proposte alla condivisione sulla base di una possibilità infinita di ri-descrizione linguistica. L’organizzazione in sé non è altro che un nome ed un mito. Ma se proprio non si vuole rinunciare a questo mito, anche se solo come feticcio terminologico, si può certo ancora parlare di organizzazioni, ma solo come forme di vita che **emergono** nelle relazioni, nell’azione nei contesti e nel linguaggio, condivisione di simboli e pratiche di creazione di senso.

Ritorna allora importante e centrale il riferimento al soggetto, individuo, osservatore o attore sociale, inteso come **persona**, come generatore di contesti di esperienza, come costruttore di relazioni attraverso le quali può definire, in-formare, determinare e in una certa misura influenzare i sistemi o contesti di relazione intersoggettivi.



## Riferimenti bibliografici

Barcellona P., De Giorgi R., Natoli S. (2003), "Fine della storia e mondo come sistema", Dedalo, Bari.

Berger P.L., Luckmann T. (1969), "La Realtà Come Costruzione Sociale", Il Mulino, Bologna

Gherardi S. (1998), "Competence - the Symbolic Passe-partout to Change – in a Learning Organization.", Scandinavian journal of management studies, v. 14, n. 4, p. 373-393.

Lazzara S. (2003), "Conoscenza condivisa", Manifestolibri, Roma..

Lazzara S. (2001), "Vedi alla Voce Scienza", Manifestolibri, Roma..

Pontecorvo C. (a cura di ). (1993), "La Condivisione Della Conoscenza", La Nuova Italia, Firenze.

Ricoeur P. (1984), "Tempo e Racconto", Jaca Book, Milano.

Von Foerster H. (1987), "Sistemi Che Osservano", Astrolabio, Roma

Weick K. (1997), "Senso e significato nell'organizzazione", Raffaello Cortina Editore, Milano.

