

**TRACK 7 - IL RUOLO DEGLI STUDI SULLA LEADERSHIP  
NELL'ORGANIZZAZIONE AZIENDALE**

**LEADERSHIP, COMPETENZE ED  
APPRENDIMENTO  
TRA INDIVIDUO ED ORGANIZZAZIONE**

M. Recchioni, P.O. Achard, V. Castello, A. Fiorenzani

Marco Recchioni

Università degli Studi de L'Aquila – Facoltà di Psicologia

**[recchioni@cc.univaq.it](mailto:recchioni@cc.univaq.it)**

Paola O. Achard

Università degli Studi de L'Aquila – Facoltà di Economia

**[achard@ec.univaq.it](mailto:achard@ec.univaq.it)**

Valentina Castello

Università degli Studi de L'Aquila – Facoltà di Scienze della Formazione

**[valecastello@yahoo.com](mailto:valecastello@yahoo.com)**

Antonella Fiorenzani

Università degli Studi de L'Aquila – Facoltà di Psicologia

**[antonella.fiorenzani@cc.univaq.it](mailto:antonella.fiorenzani@cc.univaq.it)**

## 1. Premessa

L'efficace governo del processo di creazione e valorizzazione delle competenze distintive rappresenta senza dubbio il nodo essenziale per lo sviluppo individuale, di impresa e di sistema. Allo stesso tempo, le *organizzazioni e i manager riconoscono la necessità di "sfidare" la complessità dei cambiamenti in atto, focalizzandosi su nuove opportunità di crescita e competitività* (Panzarani, Recchioni, Previdi, 2007).

Cosa sta accadendo nelle aziende? Che tipo di influenza hanno tutte queste trasformazioni? Quale cultura e quale tipo di leadership emerge come efficace nel mondo che si sta disegnando? La sfida al cambiamento e del successo aziendale in tali scenari si lega non solo all'implementazione di sofisticati sistemi tecnologici, alla realizzazione di percorsi (e soluzioni) formativi innovativi e diversificati, ma anche nel ripensare i processi di apprendimento organizzativo e dei ruoli di governo degli stessi. Cambiamento e apprendimento continuo diventano due concetti legati tra loro: ogni cambiamento genera apprendimento e quindi un nuovo sapere e la capacità di apprendere facilita il cambiamento stesso.

Il presente contributo si pone la finalità di fornire una chiave di lettura integrata e multidisciplinare all'analisi dei *legami evolutivi tra leadership, processi di apprendimento individuale, sviluppo e agire organizzativo*. Il lavoro, quindi, si arricchisce della ricerca di multidisciplinarietà propria degli studi sull'apprendimento (Recchioni et al., 2006) e, quindi, di forme di *fertilizzazione incrociata* dei relativi paradigmi ed approcci (Fontana, 1997), pertanto può essere allargata non solo alle prospettive di matrice psicologica e/o organizzativa, anatomizzando contemporaneamente variabili di tipo psicologico-comportamentale, neurofisiologico (relazione apprendimento-memoria), organizzativo (relazione apprendimento-motivazione) ed emozionale (Recchioni, Panzarani, Fiorenzani, 2006; Castello et al., 2008). Tale impostazione vuole ricondursi, inoltre, ad una riflessione sulla leadership quale **funzione distribuita** (Bolden, 2007) di matrice strategico-organizzativa, presidio essenziale dei processi di sviluppo di competenze (ed identità) individuali ed organizzative. In tal senso, assume una prospettiva processuale piuttosto che comportamentista o innatista; infatti, non focalizza i comportamenti o i tratti/caratteristiche

dei leader, ma cerca di evidenziarne una prospettiva sistemica di azione a diversi livelli e a differenti dimensioni organizzative.

## **2. Conoscenze, apprendimento e leadership**

La rapida evoluzione degli scenari economici, tecnologici e sociali ha determinato profonde mutazioni sia nei sistemi organizzativi e gestionali delle imprese, sia nella vita lavorativa e nel modo di lavorare degli individui. Le imprese negli ultimi anni hanno dovuto affrontare una serie di cambiamenti sollecitati dal delicato passaggio da un'economia della stabilità a un'economia della flessibilità: globalizzazione della competizione, riduzione del ciclo di vita medio dei prodotti, importanza della soddisfazione del cliente finale, aumento della capacità e della velocità di trattamento delle informazioni, tensione al miglioramento continuo della qualità, competizione basata sulla riduzione di costi e tempi. A questi si aggiunga la considerazione, propria dell'*era dell'informazione e della conoscenza* (Rifkin 2000), dell'impatto della tecnologia sui sistemi socio economici produttivi. Lo sfruttamento delle risorse esistenti e la ricerca di nuove opportunità sono, quindi, entrambe essenziali per le organizzazioni, che richiedono investimenti e competono su risorse scarse (March, 1991; Castello, Walston, 1999; Castello, Achard, 2001; Cabiddu, Pettinao, 2008).

La centralità delle conoscenze quale base del vantaggio competitivo sostenibile delle imprese è un'assunzione teorica ormai ampiamente riconosciuta, condivisa ed affermata dalla principale letteratura manageriale. Le imprese oggi possono sopravvivere e prosperare solo imparando a cambiare continuamente, a migliorare la qualità e ad incrementare il valore dei loro prodotti e servizi, ad innovare meglio e prima dei concorrenti. Per farlo esse hanno bisogno di identificare, creare e sfruttare competenze sempre nuove, cioè di incrementare la loro base di conoscenze, di ripensare il modo in cui esse le creano e le acquisiscono, ma anche di trovare nuovi modi per utilizzarle affinché possano produrre un maggior valore (Sanchez, Heene, 2000)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Il ruolo dell'apprendimento e del conseguente accumulo di conoscenza nel favorire percorsi di crescita dell'impresa è riconosciuto da numerosi studiosi di strategia e dinamiche

I processi di **apprendimento organizzativo** sono aperti nel tempo e nello spazio organizzativo e si sviluppano secondo dinamiche complesse e variabili, profondamente legate al tessuto ed alla storia dell'organizzazione. Tali processi rimandano alla considerazione della memoria organizzativa e dello sviluppo dell'identità, delle *routine* e delle *dynamic capabilities*, del bilanciamento tra l'esplorazione di nuove opportunità e lo sfruttamento di risorse, conoscenze e norme consolidate, alla dimensione cognitiva ed al *sensemaking* (March, 1991; Grant, 1999; Castello, Walston, 1999; Hargadon, Fanelli, 2002; Grant, Recchioni, Castello, 2004; Cabiddu, Pettinao, 2008). Emerge l'importanza di reinterpretare il concetto stesso di *learning organization* e, quindi, di ripensare il ruolo stesso della leadership nei processi di sviluppo organizzativo e strategico delle aziende, ponendo l'accento sulla valorizzazione dei processi di apprendimento individuale e collettivo. Riprendendo il quadro delle prospettive e degli approcci sull'analisi, interpretazione e gestione del *cambiamento organizzativo*, si intendono qui offrire, pertanto, alcuni spunti di riflessione attorno alla complessità della leadership come presidio dei processi di apprendimento individuale ed organizzativo. In tal senso, la leadership diventa un fattore abilitante la costruzione di senso sociale, condiviso e co-costruito, in termini di impatto sulle leve motivazionali, cognitive ed emozionali dei comportamenti organizzativi. Gli studi che focalizzano i meccanismi di integrazione degli *skill* individuali in competenze distintive pongono particolare enfasi sulle modalità di organizzazione del lavoro, sugli stili di leadership, sulla formazione.

L'esigenza di apprendere non deve più essere percepita come una risposta/reazione di fronte all'emergere di discontinuità, ma deve diventare una modalità normale di accompagnamento della crescita della professionalità individuale ed organizzativa in ambito di ruoli e di procedure aziendali in continua evoluzione. In tal senso, si leggono anche le spinte verso il ripensamento stesso del ruolo e della **funzione formativa delle organizzazioni**, ovvero della rilevanza crescente non solo e non tanto dei singoli interventi formativi quanto dell'*azione formativa* stessa delle

---

organizzative. Lo stesso Libro Bianco sull'istruzione e formazione riporta che «...*investire nell'immateriale e valorizzare la risorsa umana aumenteranno la competitività globale, svilupperanno l'occupazione. La posizione di ognuno nello spazio del sapere e della competenza sarà dunque decisivo. Questa posizione relativa, che si può qualificare come "rapporto cognitivo" strutturerà sempre più fortemente le nostre società*».

organizzazioni in termini di sistemi formativi a sostegno e garanzia del continuo sviluppo professionale dei dipendenti. Tale prospettiva, se da un lato consente di approfondire le riflessioni sulla formazione in termini di legami evolutivi tra processi di apprendimento individuale ed organizzativo, tra scelte progettuali e processi di sviluppo delle competenze, dall'altro pone in rilievo un altro tema di ricerca fortemente interconnesso, ovvero il ripensamento della funzione e delle competenze di **leadership**. La considerazione delle caratteristiche e delle dimensioni dei processi di apprendimento fanno emergere, infatti, la necessità di rivalorizzare il tema della leadership in chiave organizzativo strategico, in chiave funzionalistica e processuale (Bolden, 2007; Bolden et al, 2008; Gosling, Maturano, 2007), oltre che di controllo organizzativo (Achard, 1997), a reale supporto ai processi di sviluppo delle competenze individuali, organizzative e strategiche attraverso la valorizzazione dello sviluppo individuale dei singoli ma anche delle interazioni individuo-gruppo. Questa impostazione rimanda alla necessaria integrazione tra leadership e attivazione delle leve strutturali, organizzative e culturali che grosso impatto hanno sui processi e sulle modalità di crescita e di apprendimento individuale e collettivo.

### **3. Apprendimento, leadership e performance individuali ed organizzative**

Ogni impresa è un insieme di risorse e di competenze molto differenziate e il vantaggio competitivo sarà il risultato solo di quella strategia che riconosca e sviluppi le caratteristiche distintive di ogni impresa (Grant, 1999). La comprensione – e il governo - dei processi di cambiamento e sviluppo organizzativi, siano essi pianificati o emergenti, passa attraverso una riflessione critica tra processi di apprendimento individuale ed organizzativo, che consente di cogliere la base della governabilità dei processi stessi in termini di definizione di architetture organizzative, di processi gestionali e di sistemi valoriali che valorizzino i legami tra apprendimento e sviluppo individuale ed organizzativo e, quindi, delle funzioni e dei processi di leadership.

La centralità dei processi d'apprendimento, e la grande attenzione che essi hanno ricevuto e continuano a ricevere, sia nella letteratura che nella pratica manageriale, si giustifica in ragione del bisogno costante delle

imprese di governare dinamicamente le basi del vantaggio competitivo per rispondere efficacemente ad un ambiente competitivo e ad uno scenario socio-politico sempre più dinamico e complesso. Se il vantaggio competitivo di un'impresa si fonda sulla capacità di far leva su competenze e conoscenze distintive, è evidente che occorre trovare la causa di tali conoscenze e competenze nei processi di apprendimento dell'organizzazione. Ma se tali processi diventano critici per il raggiungimento degli obiettivi strategici, allora altrettanto critici diventano i processi di gestione della conoscenza ed i processi di gestione del cambiamento (l'insieme di attività volte a monitorare e capire il contesto competitivo ed indirizzare in maniera flessibile l'apprendimento verso gli obiettivi strategici dell'impresa) (Gabrielli, Castello, 2006).

La capacità di governare processi di sviluppo organizzativi dilatati nello spazio e nel tessuto organizzativo si lega necessariamente alla realizzazione di forme efficaci di leadership e comunicazione organizzativa, che promuovano la loro comprensione della visione organizzativa, del mercato, delle operazioni interne e dei risultati (Invernizzi, 1996; Gabrielli, Castello, 2006). La comunicazione organizzativa e gli altri strumenti di gestione delle risorse umane devono essere capaci di *contenere e diffondere* i valori coerenti con l'agilità organizzativa (Castello, Achard, 2001). Si riesce così a realizzare la combinazione dinamica di elementi infrastrutturali flessibili con la diffusione di una *forte* cultura organizzativa (Schein, 1990; Fontana, 1997; Gabrielli, Castello, 2006).

Le tendenze più recenti della riflessione in tema di leadership muovono verso un radicale superamento delle visioni tradizionali e sono direttamente legate all'evoluzione dei modelli di sviluppo economico e strategico delle imprese. In generale maturano nuove consapevolezza sulla necessità di sintonizzare l'azione in una prospettiva che tende ad accogliere le logiche dell'apprendimento, dell'autopoiesi e della co-evoluzione tra variabili individuali, organizzative e strategiche (Teece, Pisano, Shuen, 2001).

Le dimensioni ed i livelli di indagine a tal proposito sono numerosi; qui si intende focalizzare, in particolare, l'attenzione sull'evoluzione dei modelli di leadership per le organizzazioni agili ed il governo dei processi dinamici di apprendimento individuale ed organizzativo. Il lavoro di Gosling e Maturano (2007) evidenzia una serie di concetti chiave quali, tra

gli altri, i processi e le dinamiche di gruppo, la motivazione e l'intelligenza emotiva, l'autorità e la creatività e le relazioni tra tali dimensioni e le performance (ampiamente intese) individuali ed organizzative. Assumendo tale prospettiva, i paragrafi che seguono, affrontano con maggiore approfondimento analitico i legami tra leadership, apprendimento ed identità; leadership e performance; leadership ed intelligenza emotiva.

### 3.1 *Leadership, apprendimento e identità*

L'apprendimento organizzativo delinea il processo attraverso il quale le organizzazioni sviluppano le identità e le competenze distintive. La letteratura inerente i processi di apprendimento e di sviluppo organizzativo strategico è molto vasta; molti autori, tuttavia, rilevano alcuni problemi di ricerca ancora aperti. In particolare, emerge la necessità di spostare il focus dell'analisi strategico-organizzativa da una prospettiva di *contenuto* ad una di *processo*, tesa alla comprensione di *come* le organizzazioni apprendono e di *come* identificano e sviluppano le proprie risorse e competenze nel tempo (Teece et al., 1997; March, 1991; Castello, 2000; Hargadon, Fanelli, 2002). I processi di apprendimento organizzativo sono aperti nel tempo e nello spazio organizzativo e si sviluppano secondo dinamiche complesse e variabili, profondamente *embedded* nel tessuto e nella storia dell'organizzazione (Castello, 2000). Tali processi rimandano alla considerazione della memoria organizzativa e dello sviluppo dell'identità; delle *routine* e delle *dynamic capabilities*; del bilanciamento tra l'esplorazione di nuove opportunità e lo sfruttamento di risorse, conoscenze e norme consolidate; alla dimensione cognitiva ed al *sensemaking* (March, 1991; Grant, 1999; Hargadon, Fanelli, 2002).

Le conoscenze e le competenze dei membri dell'organizzazione non si traducono automaticamente in capacità e competenze organizzative; il legame tra i due livelli è, infatti, problematico (Castello, 2006). Da una parte, non è sufficiente che all'interno di un'organizzazione vi siano membri con uno spiccato orientamento all'apprendimento perché si verifichi apprendimento organizzativo, affinché esso si manifesti è necessario che *ciò che viene appreso individualmente – comportamenti, routines, idee, innovazioni – venga diffuso e generalizzato nelle mappe*

*cognitive e nei pattern di comportamento dell'organizzazione e abbia conseguenze per il comportamento effettivo dell'organizzazione* (Lanzara;1997). L'apprendimento individuale si lega all'apprendimento organizzativo in una visione co-evolutiva ed autopoietica richiamando contemporaneamente la teoria dei sistemi e l'epistemologia costruttivista (Iacono, 1986; Fabbri, 2003). Con questi presupposti si reinterpretava il concetto stesso di *learning organization*, intendendola come quel processo di trasformazione che ha successo nel momento in cui sa sviluppare adeguate rappresentazioni; in particolare quando elabora mappe in grado di descrivere adeguatamente la realtà con cui deve misurarsi: questo permette all'organizzazione di reinventare se stessa in funzione del mutare dei rapporti col mercato esterno. Come l'individuo, infatti, anche l'organizzazione può essere considerata come un sistema aperto in grado di interagire con l'ambiente esterno, di adattarsi, sopravvivere ed autorigenerarsi (come ogni sistema vivente è autopoietico).

La relazione tra competenze individuali e competenze distintive trova un passaggio fondamentale nello sviluppo delle *competenze organizzative*, ossia le capacità di un'impresa di impiegare i propri assets e di attivare processi organizzativi per ricombinare le proprie risorse. Nel concetto di competenza organizzativa confluiscono le routine e le metaroutine organizzative (Nelson, Winter, 1982) e le *dynamic capabilities* (Teece et al., 1997), ovvero la cultura, i valori, l'assetto organizzativo, l'impianto strategico, la comunicazione, la rete di relazioni, e tutti gli altri elementi che contribuiscono a generare la capacità dell'impresa di apprendere, adattarsi, modificarsi e rinnovarsi nel tempo. In tal senso si legge anche il recente lavoro di Cabiddu e Pettinao (2008) sulle relazioni tra *dynamic capabilities*, identificazione organizzativa (e ruolo del leader) e sviluppo organizzativo.

Senge (1990) afferma che le organizzazioni di successo sono quelle che *discover how to tap people's commitment and capacity to learn*. Nella stessa prospettiva, Argyris e Schon (1998) evidenziano come l'apprendimento debba essere un valore diffuso e condiviso dai membri dell'organizzazione, costantemente tesi all'acquisizione di nuove conoscenze ed orientamenti da utilizzare in relazione ai contesti presenti e futuri. La *learning organization* è quindi un'organizzazione capace di trasformarsi continuamente grazie all'apprendimento continuo che



promuove tra i suoi membri. L'apprendimento organizzativo si concretizza cioè nell'implementazione di conoscenze, capacità e valori propri di una determinata organizzazione<sup>2</sup>.

In base alle considerazioni fin qui svolte, emerge la funzione della leadership quale presidio – distribuito - del legame co-evolutivo tra processo di apprendimento (e identità) individuale e processo di apprendimento (e identità) organizzativo. Il focus sulla leadership quale meccanismo integratore degli *skill* individuali in competenze distintive pone enfasi contemporaneamente:

- sugli aspetti cognitivo esperenziali, in relazione ai percorsi di crescita individuale e di socializzazione delle competenze, alle politiche di gestione delle risorse umane, alla formazione, alla socializzazione delle conoscenze tacite ed all'apprendimento esperenziale *on the job*;
- sulle dimensioni valoriali alla base dell'agire organizzativo, creando modelli di riferimento e creando una propensione al cambiamento condivisa da tutto il personale in modo da ridurre, nel tentativo di perseguire i nuovi obiettivi, l'ansia derivante dal cambiamento stesso.

I sistemi di sviluppo delle capacità individuali non sono da soli efficaci a supportare il passaggio da competenze individuali a competenze organizzative; il *commitment*, l'affiliazione ed una forte identificazione nei valori, nella cultura e nella *vision* dell'impresa rappresentano le altre componenti chiave (Castello, Achard, 2002; Grant, Recchioni, Castello, 2004; Castello et al., 2008).

---

<sup>2</sup> Questa prospettiva richiama la *spirale cognitiva* di Nonaka (1991) ed i contributi della letteratura che analizzano le *comunità di pratica* (Wenger, 1998); in entrambi in rilievo il ruolo fondamentale delle interazioni e della socializzazione.

## 2.2. Leadership, agilità organizzativa e performance

Il livello di performance individuale ed organizzativa si lega funzionalmente ad alcuni elementi chiave: competenze, motivazione e opportunità di partecipare. Come evidenziato dal lavoro di Pilati e Innocenti (2008), i principali contributi teorici – così come numerose evidenze empiriche - dimostrano come elevate performance, a livello individuale ed organizzativo, siano direttamente correlate a tre sistemi di variabili: capacità ed abilità; motivazione al lavoro; contesti promotori di un effettivo coinvolgimento delle persone.

La prospettiva qui adottata lega l'efficacia dei modelli di leadership al coinvolgimento ed alla *motivazione* delle persone ad apprendere, a trasformarsi e a condividere, anche in termini di valorizzazione di competenze trasversali e di metacompetenze necessarie a garantire da un lato efficaci processi di lavoro di gruppo e dall'altro un continuo rinnovamento del sistema di competenze individuali.

Il conseguimento e mantenimento di adeguati livelli di performance richiedono, quindi, un'attenzione e un investimento continui non solo nell'acquisizione e sviluppo di adeguate competenze, abilità e conoscenze, ma anche nei sistemi e nei processi organizzativi che valorizzino ed incentivino i contributi e le competenze individuali, in una prospettiva di controllo organizzativo (Achard, 1997). In tal senso emerge anche l'importanza di una corretta comunicazione, oltre che impostazione, delle scelte organizzative, gestionali e di incentivazione delle risorse umane per evitare le fisiologiche derive proprie della *leadership toxicity*.

Anche il lavoro di Pilati e Innocenti (2008) evidenzia l'importanza di una efficace comunicazione interna delle politiche e degli strumenti di gestione delle risorse umane, tesa ad evitarne da parte delle persone una lettura negativa, coercitiva, come *potenti e sottili meccanismi di controllo*, con conseguente impatto negativo sul commitment. Quest'ultimo rappresenta senza dubbio, uno tra i principali fattori facilitatori e di integrazione delle performance organizzative. Ad esso si associano l'allineamento ed il bilanciamento del sistema di incentivi; il mantenimento dinamico delle routine ed il presidio dei momenti di cambiamento *core*. Sulla stessa linea, il lavoro di Cabiddu e Pettinao (2008) evidenzia

l'importanza di una considerazione congiunta del concetto di identificazione organizzativa e delle *dynamic capabilities*, cioè della capacità delle imprese di rinnovare le competenze in modo da essere in sintonia con i mutamenti del contesto ambientale (Teece, Pisano, Shuen (1997).

A tal fine, le organizzazioni devono sviluppare competenze organizzative di lettura ed interpretazione delle sollecitazioni ambientali e, di conseguenza, attivare e mobilitare le risorse appropriate, attraverso processi decisionali rapidi e fluidi (Dyer e Shafer, 1998). *Apprendere* significa sia scoprire nuove strategie di azione sia capitalizzare le opportunità e le modalità consolidate (March, 1991; Hargadon, Fanelli, 2002). L'apprendimento e lo sviluppo dell'impresa si sviluppa attorno alla ricerca o alla costruzione di alternative decisionali, di determinazione delle regole *appropriate* da applicare, di ricerca di modelli da imitare e/o da richiamare. L'apprendimento è quindi tipicamente *multirazionale* in quanto vede la confluenza di logiche e dinamiche proprie delle diverse razionalità (Castello, 2000; Achard, Castello, 2001, 2003).

La prospettiva dell'organizzazione *caordica* (Dyer e Shafer, 1998), in particolare, sottolinea la necessità per l'organizzazione di combinare caos e ordine, ottimizzando in questo modo efficienza e flessibilità. Tale filone introduce il concetto di *agilità organizzativa*, ossia della capacità di assunzione simultanea di focus sull'innovazione e sul controllo (Castello, Achard, 2001). Numerosi studi teorici ed empirici hanno dimostrato che le Organizzazioni si *adattano* più efficacemente quando i leader modificano le regole di *governance*, sviluppano *visions* chiare e partecipano attivamente nei cambiamenti chiave (Rundall, Starkweather e Norish, 1998). Il ruolo del management è fondamentale già nelle fasi dello *scanning* e del riconoscimento delle diverse dimensioni dell'incertezza (delle sollecitazioni ambientali), nonché in quelli susseguenti di guida e gestione del ri-orientamento strategico e dei processi di cambiamento organizzativo.

Queste considerazioni sottolineano lo stretto legame (e complementarità) tra sistemi di sviluppo della leadership e *performance management*. Come evidenziato, a tal proposito, nel lavoro di Bolden, Gosling et al. (2008), l'implementazione di sistemi efficaci –e sistemici- di *performance management*, ivi compresi i sistemi di valutazione, di incentivazione e di organizzazione del lavoro, influenza positivamente i

comportamenti organizzativi laddove si realizzi una significativa azione di rinforzo della leadership. Tale relazione trova una dimensione fondamentale nella creazione di una identità sociale, della finalizzazione condivisa degli sforzi e dell'agire organizzativo. Rappresenta, quindi, un processo aperto di apprendimento individuale ed organizzativo.

Nella stessa prospettiva, il lavoro di Pilati e Innocenti (2008) sul rapporto tra pratiche di gestione delle risorse umane e performance, individuali ed organizzative, evidenzia l'importanza di considerare il ruolo di mediazione delle variabili percettive nell'analisi relativa all'efficacia delle politiche di gestione delle risorse umane, con particolare riferimento alle percezioni legate all'ambiente di lavoro. Come evidenziano gli stessi autori, emerge *l'importanza di esaminare ciò che sta "in mezzo" alla relazione tra pratiche e risultati, facendo luce sulla black box che li unisce.*

Coerentemente alla prospettiva processuale e sistemica qui assunta, "in mezzo" c'è l'agire organizzativo, il legame coevolutivo tra identità (e apprendimento) individuale e tra identità (e apprendimento) organizzativo; la leadership governa, quindi, non solo il processo di acquisizione delle competenze a livello individuale e la loro socializzazione, ma anche la dimensione della motivazione e del commitment, l'apprendimento reciproco o sociale, e anche la stessa percezione del sé e del contesto. Come evidenziato anche in Cabiddu e Pettinao (2008), *l'identificazione si sostanzia nel legame cognitivo che si evidenzia nel momento in cui un individuo ravvisa, nella propria immagine di sé, alcuni degli stessi attributi che egli riferisce all'organizzazione...processo che si verifica quando una persona va ad integrare, nella propria identità, i principi relativi all'organizzazione.*

La zona di sviluppo prossimale di Vygotskij L.S. (1934) evidenzia come i processi cognitivi si attivano nel momento in cui un individuo interagisce con altre persone del proprio ambiente e impara a riflettere e ad autoregolare il proprio comportamento. L'apprendimento è prima di tutto "apprendimento socializzato" e precede la competenza individuale. La crescita consapevole della conoscenza non può avvenire né per definizione/ripetizione né per astrazione, ma deve essere interiorizzata, contestualizzata e trasformata secondo un processo di auto-generazione della conoscenza stessa. Lo stesso Bruner (1996) riteneva che

l'apprendimento non potesse essere ricondotto solo ad aspetti cognitivi puri e semplici dell'intelligenza, ma comportasse sempre l'uso della relazione, della pratica e dello scambio di conoscenze ("apprendimento reciproco").

La rilevanza della dimensione percettiva e la considerazione correlata all'apprendimento socializzato consentono di legare gli studi sulla leadership con le indicazioni della prospettiva dell'intelligenza emotiva.

### 2.3. Leadership ed emozioni

L'individuo è una totalità integrata (Piaget, 1936), in ogni situazione di apprendimento si crea un'osmosi tra sfera affettiva-emozionale e conoscitiva. Le emozioni sono gli elementi fondanti l'identità del soggetto, ma riescono a determinare anche le scelte, i comportamenti e lo sviluppo stesso del pensiero. Secondo David Servan-Schreiber (2003) «*ciò che sembra determinare la riuscita sociale di una persona non è tanto la potenza del suo intelletto, quanto la sua capacità di comunicare con gli altri, di valutare le situazioni sociali ed emozionali, di controllare le proprie emozioni, di non lasciarsi trascinare dalla collera, di inibire la propria aggressività, di emettere i giusti segnali emozionali, di restare sintonizzati con gli altri per navigare in modo armonioso con la flotta di relazioni umane di cui si è circondati. L'insieme di queste capacità è chiamato "quoziente emozionale", in contrapposizione al quoziente intellettivo: il Q.E. al posto del Q.I. E' emerso che il Q.E. determina il successo sociale di una persona molto più del Q.I., che può solo prevedere la prestazione scolastica di una persona, ma non va oltre*» (Varani, 2000).

Goleman (1996) definisce l'intelligenza emotiva come «*la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare*».

La corrente dell'Intelligenza emotiva (LeDoux J., Ekman P., Mayer J. e Salovey P., Boyatzis R.E., Goleman D., Weisinger H.) vede, quindi, l'apprendimento come un'evoluzione che si attiva tramite i processi

emotivi, o meglio tramite un'Intelligenza di tipo emotivo-relazionale che consente di capire più efficacemente se stessi e gli altri.

In tal senso, tale prospettiva, per la leadership, si lega alla dimensione motivazionale, intesa come dimensione olistica che contiene in sé il concetto di *commitment* organizzativo, in quanto tende a mettere in sinergia dinamica il piano individuale (della consapevolezza di sé, oltre che dell'agire individuale) con quello organizzativo (della consapevolezza sociale e del ruolo *agito*). La lettura sinergica di tali prospettive consente quindi di legare l'esperienza individuale a quella sociale, anche nel senso della costruzione sociale del *sensu* organizzativo e, quindi, dello sviluppo delle competenze organizzative. Ciò conferma, quindi, come il *commitment* diventi il punto di incontro necessario tra processi di sviluppo individuale e processi di apprendimento organizzativo.

La prospettiva dell'intelligenza emotiva offre anche l'opportunità di riflettere sull'impatto che comporta l'utilizzo dell'intelligenza emotiva nella sfera individuale e collettiva: il tema dell'apprendimento si intreccia necessariamente con quello relativo alla conoscenza di sé e alla riflessività. Il "processo" di leadership si caratterizza in tal senso sostanzialmente con la creazione di situazioni dialogiche, che permettono "realmente" la "possibilità riflessiva", e, attraverso la stessa, la costruzione di un processo di apprendimento reciproco<sup>3</sup>, consentendo di:

- ❖ recuperare e valorizzare la complessità dell'analisi dell'agire organizzativo, legando i piani individuale ed organizzativo non solo in termini "cognitivi", ma tenendo in giusto conto la multidimensionalità dell'apprendimento e dell'agire, cognitivo, esperenziale, emozionale;

- ❖ integrare in tale ottica anche gli studi sulla followership (Ratti, 1997) e lavorare quindi sulla maturità psicologica oltre che professionale dei collaboratori, sulla consapevolezza di sé e sullo sviluppo delle competenze, sulle dimensioni valoriali e di creazione dinamica di obiettivi ed identità condivise e co-costruite.

---

<sup>3</sup> Il concetto di apprendimento riflessivo ha generalmente a che fare non solo con atteggiamenti di rispecchiamento e di riflessione su se stessi, ma anche con pratiche formative tipiche, quali sostegno, facilitazione e "coltivazione di comunità di apprendimento" (D. Pepe, F. Serra, 2007).

#### 4. Conclusioni e temi aperti di ricerca

I temi del cambiamento e della conoscenza sono sempre stati al centro degli interessi di studiosi ed operatori, pur se con approcci e *mode* differenziate, in quanto costituiscono i processi cardine del vivere e dell'*agire* organizzativo. L'apprendimento organizzativo delinea il processo attraverso il quale le organizzazioni sviluppano identità e competenze, entrambe alla base della sopravvivenza e del *successo* dell'impresa. In tal senso, diventa particolarmente critico indagare non solo *cosa* l'organizzazione apprende, ma anche *come* si evolvono i processi di sviluppo organizzativo (Sanchez, 1997; Hargadon, Fanelli, 2002) e, in tale scenario, quali sono le principali leve di governo dinamico, ivi compresa la leadership.

L'approccio qui impiegato intende focalizzare l'attenzione su quali possano essere le dimensioni focali che legano la leadership al processo dinamico attraverso il quale un'impresa identifica e sviluppa le proprie risorse *on an ongoing bases* (Sanchez, 1997; Castello; Achard, 2003). L'analisi dei processi di apprendimento legati alle dinamiche di sviluppo organizzativo ha consentito di porre in rilievo due tematiche di estremo interesse. Da una parte, il ripensamento dei processi di sviluppo organizzativo in termini di bilanciamento dinamico tra innovazione e controllo ed il relativo impatto sui processi di apprendimento; dall'altra, una riflessione sui legami tra apprendimento individuale ed organizzativo tesa anche ad evidenziare le competenze, le politiche e le azioni organizzativo-strategiche – ivi compresa la leadership - alla base di un governo dinamico ed efficace dei processi di cambiamento e sviluppo organizzativo (Castello, Gabrielli, 2006).

L'interpretazione della leadership in una dimensione organizzativo strategica e, quindi, dei processi dinamici di formazione delle competenze distintive di impresa, consente di mettere in rilievo alcuni aspetti chiave.

In primo luogo, emerge come il "processo" di leadership, in una dimensione organizzativa sistemica e distribuita, debba farsi garante dell'equilibrio dinamico dei processi di apprendimento individuale ed organizzativo, multidimensionali (cognitivo, esperenziale, emozionale) e capace, inoltre, di contenere e diffondere gli aspetti valoriali coerenti, di

legare quest'ultimi all'evoluzione di strutture, processi e sistemi organizzativi, conferendo una maggiore importanza alle capacità orizzontali e relazionali, di *problem solving* e di apprendimento (Fontana, 1991; Dyer e Shafer, 1998; Achard, 1997; Castello, Achard, 2001). In tal senso, il management della conoscenza non può ridursi al semplice *governo delle infrastrutture e delle reti per utilizzare, controllare e misurare il patrimonio intellettuale, esso deve ampliarsi anche alla progettazione di contesti sociali, organizzativi e d'apprendimento appropriati per sostenere lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze individuali e organizzative* (Montironi, Parmeggiani, 1999; Gabrielli, 2006).

In secondo luogo, la letteratura sulla leadership si arricchisce in un'ottica multidisciplinare, dei contributi e delle evidenze emergenti dagli studi sull'agilità organizzativa. Tale prospettiva sollecita una reinterpretazione e valorizzazione della visione funzionalista, processuale e sistemica della leadership (Bolden, 2007) e trova conferma, inoltre, nel recente lavoro sulle competenze di Cepollaro (2008) che sottopone a critica una prospettiva riduzionista del concetto di competenza e un uso prescrittivo di quest'ultimo finalizzato esclusivamente al raggiungimento di azioni di successo e il lavoro etnografico di Lipari sulle *Dinamiche di vertice* (2007) che ha inteso *analizzare innanzitutto le relazioni tra gli attori che le abitano e le animano*.

Entrambe le prospettive fanno emergere l'importanza di valorizzare i legami tra sistemi di *performance management*, comunicazione organizzativa e leadership e promuovere la coerenza sistemica dei meccanismi di "integrazione" strategico organizzativa tra apprendimento individuale ed organizzativo.

Investire sullo sviluppo delle capacità singole di leadership nelle organizzazioni è condizione necessaria ma non sufficiente al loro successo; i processi di sviluppo organizzativo e della leadership sono infatti fortemente complementari ed integrati. Come afferma lo stesso Bolden (2007), bisognerebbe investire contemporaneamente (e coerentemente) sul capitale umano (sviluppo dei leader), sul capitale sociale (sviluppo della leadership), sul capitale organizzativo (sviluppo dei sistemi e processi organizzativi).



Si evince, dunque, che la professionalità organizzativa riguarda non modelli unitari, ma contingenti e contestuali; utilizzando un approccio soggettivo possiamo intenderla come un mix di capacità, competenze e conoscenze specifiche di un'organizzazione a prescindere dall'ambiente in cui è inserita: la leadership, appare, quindi, come l'odierna forma organizzativa di "*mediocritas*" latina<sup>4</sup>, da interpretare come quella potenzialità aziendale di collocarsi con equilibrio al centro di eccessi e dimensioni opposte. In tal senso la visione processuale e sistemica della leadership si integra con una metafora biologica interpretativa delle organizzazioni. Secondo tale approccio lo studio del comportamento organizzativo presuppone l'analisi del processo di crescita dell'organizzazione, come ogni altro sistema vivente; il presente lavoro, infatti, esamina il mutamento della definizione di "organizzazione" da "*insieme di dipendenti*" (tradizionalmente inteso come sistema passivo e spersonalizzato) ad "*attore organizzativo*" (organismo vivente e biologico attivo, possessore di determinati elementi cognitivi, capace di apprendere e motivarsi).

Alla luce di ciò, un'organizzazione si configura, quindi, come il leader di se stessa, cioè, come un sistema che canalizza le proprie energie per lo sviluppo di apprendimento e competenze ai fini di un successo organizzativo e che, soprattutto, sa valorizzare le proprie risorse, nonostante il contesto di riferimento sia dinamico, creando le basi per l'eccellenza aziendale.

---

<sup>4</sup> Il criterio della *mesotes* (o del "giusto mezzo" nella misura) è un concetto studiato nella letteratura antica e moderna da vari filosofi, in primis da Aristotele nell'*Ethica nicomachea* e nei *Magna moralia*.

Numerose sono anche le presenze del concetto di *mediocritas* nel dialogo tassiano dedicato al problema della virtù, e corrisponde ovviamente a medietà e a moderazione: "*la mediocrità dunque della virtù morale consiste nel mezzo che si considera per nostro rispetto, nel quale ella si fa con elezione*" (T. Tasso, *I Dialoghi*, da *Il Porzio o de la virtù*).

## ***Bibliografia***

- Achard, P.O. (1997). *Il controllo organizzativo*. In Fontana, F. (1997). *Il sistema organizzativo aziendale*, Milano, Franco Angeli
- Argyris C., Schon A. D., (1998), *Apprendimento organizzativo, teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati
- Aristotele, a cura di Mazzarelli C. (2000), *Etica Nicomachea*, Bompiani
- Battistelli, V. Majer, C. Odoardi (2007), *Sapere, fare, essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano
- Bolden, R., Gosling, J., Adarves-Yorno, I., Burgoyne, J., (2008), *High Performance Leadership: Narratives of identity and control in corporate leadership development and performance management*, Business Leadership Review
- Bolden, R. (2007), *Integrated framework for developing leaders*, Leadership Excellence, 24(7), 14
- Bruner J.S. (1996), *The culture of education*, Harvard University press, London
- Cabiddu F., Pettinao D., (2008), *Dynamic capabilities e valore dell'organizzazione. Il ruolo dell'identificazione*, IX Workshop dei Docenti e dei Ricercatori di Organizzazione Aziendale, Venezia, Febbraio, 2008
- Castello V., Achard P.O., (2001), *Agilità organizzativa e aziende ospedaliere*, in Costa G. (a cura di), *Flessibilità & performance. L'organizzazione aziendale tra istituzioni e mercati*, Isedi, Torino, 2001
- Castello V., Gabrielli G., (2006), in Gabrielli (a cura di), *Cambiamento, apprendimento, conoscenza*, Franco Angeli, 2006

- Castello V., Dell’Aiuto V., Sancin C. (2008), *Strumenti collaborativi, intermodalità e life long learning. Dove vanno le innovazioni?*, “Formazione e Cambiamento”, Numero Speciale Formazione e Cambiamento, Luglio, Formez;
- Castello V., Walston S. L. (1999), *An appropriate strategic focus on learning and control: the effect of uncertainty and organizational competencies*, Paper interno, Department of Policy Analysis and Management, Cornell University, June.
- Cepollaro G. (2008), *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati
- Costa G., Nacamulli R.C.D. (1997), *Manuale di organizzazione aziendale*, Volume 1-3-5, UTET, Torino, 1997
- Servan-Schreiber D. (2003), *Guarire*, Sperling & Kupfer
- Dyer, L., & Shafer, R.A. (1998). *From human resource strategy to organizational effectiveness: Lessons from research on organizational agility*. Working paper Cornell University, retrieved 11th February, from <http://www.ilr.cornell.edu/cahrs/paper.html>.
- Fabbri T. , (2003), *L' apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*, Carocci, 2003
- Hargadon A., Fanelli A. (2002), *Action and Possibility: Reconciling Dual Perspectives of Knowledge in Organizations*, Organization Science, v.13 n.3, p.290-302, May 2002
- Fontana F., (1997), *Il sistema organizzativo aziendale*, Franco Angeli, Milano 2000
- Gabrielli (a cura di), *Cambiamento, apprendimento, conoscenza*, Franco Angeli, 2006
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996
- Gosling J., Maturano A. (2007), (a cura di), *Leadership: The Key Concepts*, Routledge, Londra, 2007
- Grant R.M. (1999), *L'analisi strategica per le decisioni aziendali*, il Mulino, Milano 1999
- Hannan M. T. e J. Freeman , (1977), *Organizational Ecology*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1977
- Hilgard E. R., Bower G. H. (1987), *Teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, 1987
- Invernizzi E. (1996), *La comunicazione organizzativa nel governo dell' impresa*, Giuffrè, Milano 1996
- James W. (1884), *What is an Emotion?* Mind, 9, 1884
- Katz D., Kahn R.L. (1968), *Psicologia sociale delle organizzazioni*, Etas, Milano 1968
- Kogut B., Zander U., (1996), *What Firms do? Coordination, Identity and Learning*, Organization science, vol. 5
- Koontz, H. (1980), *The management theory jungle*. *Academy of Management Journal*, 1980, 4, 180-185
- Lanzara G.F. (1997), *Perché è difficile costruire le istituzioni*, in Rivista Italiana di Scienza Politica, no. 1, april: 3-48

- LeDoux J. (1998), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano
- Iacono A.M. (1986), *Giambattista Vico e l'epistemologia costruttivista. Note per una discussione*, Bollettino del Centro di Studi Vichiani, XXI-XXV
- Ekman P., (1984), *Expression and the nature of emotion*, in Ekman P., Scherer K.R. (a cura di), *Approaches to emotions*, Erlbaum, Hillsdale
- Boyatzis R.E., (2001), *Intelligenza emotiva e teoria del cambiamento individuale*, in FOR, Ed. franco Angeli n°46
- Weisinger H. (1998), *Intelligenza emotiva al lavoro*. Bompiani, Milano
- Lipari D. (2007), *Dinamiche di vertice. Frammenti di un discorso organizzativo*, Guerini e Associati, 2007
- Maragliano R. (1994), *Manuale di didattica multimediale*, Editori Laterza, 1994
- March J.G. (1991), *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, Organization Science, vol. 2, n.1, February
- Montedoro C. e D. Pepe, *La riflessività nella formazione: Modelli e metodi, in preparazione con i Libri del Fondo Sociale europeo*, Isfol, Roma
- Montironi M., Parmeggiani B. (1999), *Società della conoscenza e comunità di sapere*, Sviluppo e organizzazione, (171), 1999, pp. 45-59
- Morgan G. (2004), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli 2004
- Nelson, R. R., & Winter, S. G. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, University Press, Oxford 1995; tr. it. *The Knowledge Creating Company*, Guerini e Associati, Milano 1997
- Panzarani R., Recchioni M., Previdi p., *I nuovi modelli nordici di management*, FOR, 2007
- Pepe D. e V. Infante (2007), *La riflessività nella formazione: Pratiche e strumenti*, Libri del Fondo Sociale europeo, Isfol, Roma, 2007
- Piaget J. (1936), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Giunti Barbera, Firenze, 1968
- Pilati M., Innocenti L. (2008), *Pratiche di gestione delle risorse umane, performance individuali e comportamenti organizzativi*, IX Workshop dei Docenti e dei Ricercatori di Organizzazione Aziendale, Venezia, Febbraio, 2008
- Polanyi, M. (, 1962), *Personal Knowledge*, Routledge, London; Winter S.G., 1987, *Knowledge and competences as strategic assets*, in Teece D.J. (ed.), *The Competitive challenge: Strategies for industrial Innovation and renewal*, Ballinger, Cambridge, MA.
- Ratti F. (1997), *Followership*, in Costa G., Nacamulli R.C.D. (a cura di), *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Vol 3, Utet, 1997
- Rebora G.; Minelli E. (2007), *Change management. Come vincere la sfida del cambiamento in azienda*, Etas, 2007

- Recchioni M. (2001), *Formazione e nuove tecnologie, Tendenze evolutive tra organizzazione e mercato*, Carocci editore, Roma 2001
- Recchioni M., Panzarani R., Fiorenzani A. (2006), *Verso un approccio multidisciplinare allo studio dell'apprendimento*, in FOR N°69 Ottobre – Dicembre 2006
- Grant R., Recchioni M., Castello V. (2004), *Organizational learning, competencies development and new technologies. Theoretical perspectives and empirical evidence*, in A. D'Atri (a cura di) *Innovazione Organizzativa e Tecnologie Innovative*, Etas, 2004;
- Rifkin J. (2000), *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano
- Rundall T.G, Starkweather D.B., Norish B.R. (1998), *Hospital Restructuring and the Work of Registered Nurses*, Milbank Memorial Fund
- Salovey P., Mayer J. (1990), *Emotional Intelligence, in Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9 (3), 1990
- Salvemini S. (1980), *Cambiamento e sviluppo organizzativo*, Milano, Este, 1980
- Sanchez R. (1997), *Managing articulated knowledge in competencebased competition* da "Strategic learning and knowledge management", edited by Ron Sanchez- Aime' Heene, New York, John Wiley & Sons Ltd.
- Sanchez R., Heene A. (2000) *Theory development for Competence-Based management*. Jai Press
- Schein E.H. (1996), *Cultura d'azienda e leadership: una prospettiva dinamica*, Guerini Associati, Milano 1996
- Tasso T., a cura di E. Raimondi ( 1958), *Dialoghi*, Sansoni, Firenze
- Teece D.J. (ed.), *The Competitive challenge: Strategies for industrial Innovation and renewal*, Ballinger, Cambridge, MA.
- Teece D., Pisano G., Shuen A., (1990), *Firm capabilities, resources, and the concept of strategy*, Working paper, University of California, Berkeley
- Varani A.(2000), *Emozioni, apprendimento e ipermedialità*, in *Psicologia e scuola*, n° 98, febbraio/marzo 2000
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza, 2003
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.