

Come imparare a massimizzare l'impatto



L'apprendimento svolge un ruolo cruciale nel favorire la collaborazione interdisciplinare e generare risultati d'impatto. Questo articolo propone un quadro di riferimento completo per l'apprendimento, suddiviso in quattro fasi interconnesse: lo sviluppo delle competenze all'interno delle comunità per acquisire esperienza; la facilitazione del dialogo tra comunità al fine di condividere e ampliare la conoscenza; l'adozione di un approccio interdisciplinare per mettere alla prova e migliorare le *best practice*; l'investimento nell'apprendimento riflessivo per promuovere la trasformazione personale e comunitaria. Ponendo enfasi sull'apprendimento situazionale, l'apprendimento dialogico e la pratica riflessiva, l'articolo argomenta la necessità di un impegno intenzionale e iterativo nell'apprendimento per migliorare la qualità delle relazioni, promuovere l'innovazione e massimizzare l'impatto in tutti i settori.

COLLABORAZIONE INTERDISCIPLINARE//COMUNITÀ DI PRATICA//APPRENDIMENTO DIALOGICO//PRATICA RIFLESSIVA//APPRENDIMENTO ESPANSIVO



NIC BEECH

è vicerettore dell'Università di Salford e in precedenza è stato vicerettore dell'Università di St Andrews, rettore dell'Università di Dundee e vicerettore dell'Università di Middlesex.

PAUL HIBBERT

è professore di Management presso l'Università di Warwick e professore onorario di Management presso l'Università di St Andrews. Ha contribuito alla leadership dell'Università come direttore di scuola, Dean di Arts & Divinity e vicepresidente per l'istruzione.

KATY MASON

è professore di Markets, Marketing and Management presso la Lancaster University e presidente della British Academy of Management.

*Se vuoi che una cosa sia veramente comprensibile,
prova a cambiarla.*

— KURT LEWIN

Nell'ultimo ventennio si è assistito a un notevole interesse a livello globale per il miglioramento dell'impatto della ricerca sulla pratica. Governi, finanziatori della ricerca, accademici, professionisti e imprese riconoscono l'importanza di una connessione più stretta tra ricerca e pratica per ottenere risultati pratici significativi (Haley, 2021). Per far sì che questo avvenga in modo efficace, è necessario comprendere non solo i ruoli degli accademici e degli operatori, ma anche come adattarsi per sviluppare nuove pratiche e

processi. Sebbene l'approccio tradizionale alla traduzione della ricerca possa dimostrarsi efficace in alcune aree di applicazione, come ad esempio nell'adattamento di una tecnologia a un nuovo contesto, nei casi in cui si richiede un cambiamento comportamentale, attitudinale o culturale, è essenziale che il flusso di conoscenze non sia solo unidirezionale, ma soprattutto multidirezionale. Questo concetto è particolarmente rilevante per molteplici sviluppi in ambito aziendale e organizzativo, ma anche nel settore sanitario e in ambiti che si concentrano su cambiamenti sociali e sostenibilità, o che affrontano sfide globali come povertà e disuguaglianza (Beech e Anseel, 2020).

Riteniamo che l'apprendimento rappresenti il fulcro della nostra capacità, sia come accademici sia come professionisti, di adattare competenze e conoscenze per sviluppare soluzioni collaborative (Beech et al., 2022). Questo tipo di apprendimento non è immediato, ma si delinea in quattro fasi volte a migliorare l'impatto, ciascuna delle quali richiede un approccio specifico: il perfezionamento delle competenze nel contesto della comunità di appartenenza; l'acquisizione di conoscenze attraverso il dialogo con la pratica; il dialogo inter- e multidisciplinare per modellare l'azione; e l'apprendimento riflessivo volto a consolidare le basi per la pratica collaborativa futura. L'apprendimento concomitante riguarda apprendimento situazionale (Lave e Wenger, 1991) all'interno e tra le comunità di pratica, l'apprendimento espansivo per lo sviluppo di nuove soluzioni (Engeström, 2018), e l'apprendimento riflessivo (Hibbert, 2021, 2024).

Gli accademici e i professionisti possono essere considerati come comunità culturali con un proprio linguaggio, norme di comportamento, identità e presupposti fondamentali (spesso inconsci o non ufficialmente riconosciuti) riguardanti il mondo e il proprio ruolo al suo interno. Nonostante esistano potenziali punti di contatto tra le due comunità, è comune riscontrare incomprensioni e difficoltà di comunicazione (Boix-Mansilla, Lamount e Sato, 2016). Ad esempio, uno studio empirico ha rilevato che i professionisti possono percepire gli accademici come eccessivamente lenti, concentrati su ambiti

troppo specifici e non sufficientemente rilevanti per il mondo della pratica. Dall'altro lato, gli accademici possono percepire i professionisti come privi di rigore e metodo, pronti a passare all'azione senza un'adeguata analisi o senza trarre insegnamento dalle esperienze passate (Beech et al., 2010).

Tuttavia, è possibile trovare modi per comunicare e collaborare in modo efficace. Sebbene vi siano numerosi fattori che influenzano la capacità di accademici e professionisti di lavorare insieme, come trovare un accordo su uno scopo comune, l'accesso a risorse adeguate e l'allineamento delle priorità organizzative (Huxham e Vangen, 2004), la chiave risiede nella capacità di apprendere al ritmo e nel modo appropriato durante il processo collaborativo. Senza la capacità di apprendere nel modo e al ritmo adeguati, la realizzazione di un lavoro d'impatto rischia di inciampare invece che spiccare il volo (cfr. Sharma, Greco, Grewatsch e Bansal, 2022).

AFFINARE LE COMPETENZE NELLA COMUNITÀ DI APPARTENENZA

Le sfide e le relative soluzioni non si limitano alle rigide categorie accademiche, ma si estendono ben oltre, richiedendo un approccio interdisciplinare. Implementare tali soluzioni richiede spesso una comprensione pratica del processo, e per ottenere un impatto significativo è fondamentale promuovere collaborazioni che superino i confini disciplinari e funzionali. Affinché tali collaborazioni siano efficaci, è essenziale che ciascuna parte coinvolta apporti un contributo apprezzabile dagli altri, spesso combinando competenze pratiche e accademiche.

L'apprendimento situazionale (Lave e Wenger, 1991) descrive il processo di sviluppo delle competenze. Sebbene le competenze implicino una conoscenza astratta, esse rappresentano anche una forma di apprendimento sociale. Essere esperti non implica solamente possedere una vasta conoscenza, ma anche essere riconosciuti come tali dai colleghi del proprio settore e incarnare tali competenze non

solo attraverso ciò che si sa, ma anche nel modo in cui pensa, si analizza e si applica la conoscenza nella pratica. Nei vari ambiti professionali esistono modi impliciti di accettazione che favoriscono la generazione di conoscenze innovative anziché banali. I contesti accademici non si limitano alla mera teoria ma fungono anche da luoghi di pratica in cui le comunità sviluppano metodi (competenze), metodologie, conoscenze condivise e aree di discussione concordate (Beech, 2022).

Entrando a far parte di una comunità accademica in un settore specifico, un individuo assimila valori e atteggiamenti, viene orientato a comprendere ciò che è essenziale attraverso il processo di socializzazione, e acquisisce sempre maggiori abilità nel progressivo sviluppo di metodi e conoscenze. Lo stesso principio si applica alle comunità di pratica, dove i membri perfezionano le *best practice*, sviluppano un'esperienza condivisa (indiretta) attraverso casi esemplari e interiorizzano comportamenti influenzati dall'accumulo di conoscenza della comunità. In questo modo i membri della comunità attraversano le fasi di

apprendistato, diventando esperti e raggiungendo infine il livello di professionisti (Lave e Wenger, 1991).

Il fatto che sia possibile commettere errori e che l'ambiente sociale di sostegno della comunità mantenga le persone motivate e incoraggi la perseveranza sono aspetti cruciali e liberatori dell'apprendimento basato sulla comunità. Tuttavia, il principale fattore limitante deriva dal fatto che, nonostante all'interno delle comunità possono esserci dibattiti e disaccordi, si dà spesso maggiore importanza all'unanimità e alla capacità di assimilare il modo in cui vengono fatte le cose. Ciò significa che, sebbene l'apprendimento di tipo assimilativo e quello di tipo "lineare" siano ampiamente supportati, il *disruptive learning* richiederebbe di esporsi a un modo diverso di pensare o di fare pratica (Engeström, 2001). Quando si collabora con esperti di altri settori le intuizioni e le conoscenze acquisite in questo tipo di apprendimento consentono ai colleghi di apportare un contributo di valore. L'Esempio 1 mostra una persona che entra nel mondo accademico da una



ESEMPIO 1

AFFINARE LE COMPETENZE NEL CONTESTO DI PROVENIENZA

"... Ho lavorato nel settore per alcuni anni prima di intraprendere un dottorato di ricerca... ma quando ho iniziato il mio primo ruolo accademico ho scoperto che per "essere" un accademico dovevo adottare un approccio radicalmente diverso. Durante le conferenze e i seminari ho fatto una scoperta sorprendente:

l'ascolto attento delle domande dei miei colleghi spesso si rivelava più istruttivo della stessa presentazione. Dalle loro domande riuscivo a cogliere gli anni di esperienza, il pensiero critico, le diverse posizioni ontologiche, e come tutto ciò influenzasse il loro contributo a un problema teorico o pratico. Sono rimasto colpito dalla gentilezza, dall'apertura e dalla generosità di alcuni colleghi senior, che hanno sfruttato la loro curiosità per collaborare con i relatori al

fine di comprendere le loro intenzioni, le radici del loro pensiero e il motivo per cui considerassero importante ciò che stavano facendo. Non c'era nulla da dimostrare, solo la volontà di scoprire e approfondire una teoria. Ho trovato questo modo di essere molto diverso rispetto al contesto da cui provengo. Cominciai a rendermi conto del vero significato di una profonda comprensione ontologica e teorica di un'area specifica – e di come questa si rifletta nel ruolo accademico – e che l'unico modo per raggiungerla

è condividere le proprie conoscenze con persone sinceramente interessate a capire ciò che si sta cercando di comprendere. Ora, a distanza di molti anni, sono co-direttore di un centro di ricerca presso la mia università che aiuta i ricercatori all'inizio della loro carriera provenienti da tutto il mondo e che utilizzano le particolari teorie che uso io per affinare le loro capacità di teorizzazione e di esplorazione del mondo, mettendo queste teorie alla prova in contesti molto pratici".

formazione pratica. Essendo un professionista affermato ma un nuovo arrivato nel mondo accademico, il suo racconto evidenzia le transizioni verso e attraverso ruoli e modi di essere nel contesto della comunità di provenienza.

APPRENDIMENTO DIALOGICO

L'adesione a una visione del mondo e a interessi specifici, spesso unici nel loro genere e difficilmente traducibili in altri contesti accademici o pratici, è una conseguenza naturale dell'essere parte di una comunità di pratica. Tuttavia, mantenere un ruolo attivo e aggiornato in tale comunità può comportare sfide nell'interagire con chi ha prospettive, interessi, teorie e metodi differenti. La sfida principale nell'ambito dell'apprendimento in questa fase consiste nell'aprire la propria mente per riconoscere il valore potenziale delle contribuzioni che potrebbero essere apportate agli obiettivi comuni, e nell'essere disposti a condividere la propria esperienza come risorsa preziosa per gli altri membri della comunità. Partecipare attivamente a un risultato collaborativo va al di là della mera trasmissione di conoscenze consolidate. Piuttosto, si tratta di adattare approcci e metodi per offrire spunti di riflessione che siano considerati utili da chi li riceve invece che a chi li fornisce.

L'apprendimento dialogico è una forma di interazione che apre la strada a nuove intuizioni e prospettive. Il dialogo può assumere diversi ruoli nel processo di apprendimento, inclusa una modalità di *coaching*, in cui il tutor accompagna l'allievo nell'esplorazione delle intuizioni latenti, fornendo sostegno per approfondire concetti già acquisiti ma non ancora esplorati pienamente. Questo approccio coinvolge l'uso di domande mirate che consentono al discente di individuare nuove applicazioni o implicazioni delle proprie conoscenze, promuovendone così l'espansione (cfr. Mason, 2012). In alcuni contesti, il dibattito può costituire una forma di apprendimento dialogico poiché mette a confronto due punti di vista opposti. Fondamentale nell'apprendimento dialogico è la

manca di imposizione da parte di un attore o di una comunità nei confronti dell'altro, evitando così una dinamica di resistenza. Si tratta piuttosto di un processo in cui l'impegno conduce a una nuova comprensione, che può essere una sintesi dei due punti di vista o qualcosa di completamente originale (Hibbert, Siedlok e Beech, 2016).

Nei contesti collaborativi il dialogo si fonda spesso su un profondo interesse nel contributo reciproco. Questo può condurre a un nuovo risultato condiviso o a un cambiamento nella prospettiva interna della comunità "ricevente", poiché assimila e integra quanto appreso dall'altro. Questo processo non è necessariamente uno scambio convenzionale tra comunità, ma si configura piuttosto come un'offerta della propria esperienza come risorsa, che può essere interpretata e utilizzata in modo parziale e "impreciso" dalla controparte. Se valutato da una prospettiva convenzionale questo tipo di apprendimento potrebbe essere considerato problematico, ma dal punto di vista dialogico può rivelarsi estremamente produttivo. Una comunità può assimilare elementi utili dall'esperienza dell'altra, anche senza adottare necessariamente la stessa modalità di conoscenza che ha portato allo sviluppo di quell'esperienza iniziale. Questo concetto richiama la teorizzazione delle *trading zone* di Galison (1997), dove teorici, sperimentatori e produttori di strumenti coinvolti nella ricerca scientifica non necessariamente condividono competenze o raggiungono una prospettiva comune, ma operano in una zona in cui il valore di ciò che ciascuno contribuisce è determinato dall'altro. Nell'approccio di Galison non esiste un valore universalmente concordato per gli "oggetti di conoscenza" dati, ma solo un accordo sulla loro scambiabilità. Una sfida in questo tipo di apprendimento è che gli esperti devono rinunciare al proprio ego e non presumere che la conoscenza offerta venga trattata con lo stesso rispetto che riceverebbe nella comunità di origine. In un certo senso, questo processo non riguarda tanto lo scambio quanto il dono reciproco.

Le intuizioni acquisite durante questa fase di apprendimento possono affinare la comprensione

e la definizione dell'opportunità o del problema da esplorare, così come i metodi da utilizzare e le risorse intellettuali e pratiche a cui attingere. Nell'Esempio 2 un accademico riflette sull'esperienza di lavoro con alti responsabili politici. Si verifica una transizione di apprendimento in cui l'accademico riconosce l'utilità potenziale della propria esperienza, ma comprende anche l'importanza di adattare il proprio linguaggio in modo da poter interagire efficacemente con gli altri. Pertanto, si impegna attivamente nell'apprendimento di un nuovo approccio comunicativo e comportamentale, andando oltre la semplice traduzione linguistica. Questo processo implica lo sviluppo di nuove regole comportamentali che favoriscono un dialogo di apprendimento produttivo e significativo.

DIALOGO INTERDISCIPLINARE PER DARE FORMA ALL'AZIONE E ARRICCHIRE L'IDENTITÀ

La fase successiva dell'apprendimento può portare a quello che Engeström (2001) definisce

come apprendimento espansivo, una modalità che si discosta dal tradizionale apprendimento cumulativo e lineare. Si tratta piuttosto di un processo che influenza sia le azioni delle persone sia la loro identità (Illeris, 2014). Questo avviene mettendo in discussione non solo le conoscenze già acquisite, ma anche le regole fondamentali che guidano lo sviluppo della conoscenza all'interno di una comunità.

Engeström esamina un caso specifico all'interno di una comunità di assistenza sanitaria e sociale, in cui gli sforzi collaborativi hanno incontrato difficoltà. Il processo dialogico, volto a migliorare il flusso di pazienti/utenti dei servizi, è stato interrotto da periodi di disaccordo, difesa e imposizione di un punto di vista rispetto a un altro. La svolta è arrivata quando uno dei partecipanti ha riconosciuto che un protocollo professionale specifico ostacolava il lavoro dell'altra comunità, alterando l'identità stessa dei pazienti/utenti che transitavano dall'assistenza sanitaria a quella sociale. Questo ha avuto un impatto profondo sull'identità professionale di entrambe le comunità coinvolte. Mentre per gli operatori sanitari il



ESEMPIO 2

ACQUISIRE CONOSCENZE ATTRAVERSO IL DIALOGO TRA COMUNITÀ DI PRATICA

"... Quando ho iniziato a lavorare con funzionari pubblici e responsabili politici, non è passato molto tempo prima che mi rendessi conto... no, in realtà mi è stato 'detto' che dovevo cambiare il mio linguaggio. Ero così abituato a parlare alla mia comunità [di studiosi] e a usare tutto il

linguaggio tecnico associato alla sociologia economica... E poi, all'improvviso, mentre parlavo con un gruppo del Cabinet Office, uno di loro mi ha detto: 'Non ho la più pallida idea di cosa tu stia parlando'... e questa persona era un vero esperto di tecnologie della comunicazione, e mi sono reso conto che se avesse iniziato a parlare della sua specialità come io avevo parlato della trasformazione socioeconomica, non lo avrei capito nemmeno io. È stato un momento di svolta per me.

Essere un esperto in questo contesto politico significava usare al minimo il linguaggio tecnico. ...Ora ho una regola del tre: mi permetto di usare non più di tre termini tecnici e poi, solo se ho il tempo di introdurli, fornire una spiegazione di una riga (che sembra sempre un compromesso) e un esempio pratico. ...Una volta sono andato a parlare con il Ministero della Difesa: mi hanno dato una diapositiva per riassumere 15 anni di lavoro e hanno insistito che metà della diapositiva

contenesse una mia foto... quindi ci sono norme di comunicazione molto diverse. Avere a portata di mano le domande giuste per aiutarvi a capire e rivelare queste norme può essere utile. Domande come: 'Come stai affrontando questo problema?' 'Come stai sviluppando la comprensione di x o y?' 'Cosa ti ha portato a questa comprensione di x?' possono aiutarti ad aprire un dialogo, che cambia sempre ciò che finisci per dire e pensare".

successo era legato alla cura del paziente, per gli assistenti sociali era incentrato sull'*empowerment* degli utenti dei servizi. Queste diverse prospettive hanno portato ad attribuire gradi differenti di *agency* ai pazienti/utenti dei servizi, con protocolli che delineavano ruoli, rischi, status, risorse e obiettivi differenti. L'incapacità di gestire i rischi e di raggiungere gli obiettivi di performance ha avuto conseguenze significative sull'autostima dei professionisti e sui rispettivi settori di competenza. Di conseguenza, il cambiamento ha influenzato non solo i comportamenti ma anche la condotta professionale stessa, estendendosi ben oltre semplici aggiustamenti superficiali. Questo tipo di apprendimento consequenziale non segue un percorso lineare perché coinvolge una combinazione complessa di cambiamenti nelle conoscenze, nelle competenze, nelle dinamiche sociali e nell'identità. Si tratta di una forma di dialogo in cui l'auto trascendimento, pur complesso, è realizzabile attraverso l'interazione con gli altri.



ESEMPIO 3

DIALOGO INTERDISCIPLINARE PER MODELLARE L'AZIONE E SFUMARE L'IDENTITÀ

“Mi descrivo sempre come un ricercatore interdisciplinare. È importante per me, perché ho dovuto dedicare notevoli sforzi non solo per comprendere le attività delle altre discipline, ma anche per capire come operano e lavorano i ricercatori interdisciplinari – il che è un processo diverso. Ora mi

trovo a compiere azioni che potrebbero sembrare un po' insolite o ‘non scientifiche’ quando lavoro con la mia comunità accademica, perché ho dovuto adattarmi a lavorare con – e a volte tra – gli altri. È stato solo dopo aver iniziato a lavorare con i botanici che ho cominciato a chiamare ‘esperimenti’ alcuni dei progetti che conduco con le PMI... Abbiamo sviluppato l'idea di creare un dimostratore, in modo da poter ‘sperimentare’ con il modello di business come abbiamo fatto con la luce, il calore e la semina”.

Questa fase di apprendimento non solo genera intuizioni, ma può anche riorientare le comunità in modi sottili ma significativi, modellando le pratiche e gli approcci futuri al lavoro d'impatto. Non richiede che gli esperti in un campo diventino competenti in un altro campo, ma piuttosto una capacità di orientamento che consenta di cogliere le specificità delle diverse discipline o pratiche in relazione all'argomento o all'evento che richiede cambiamento, insieme a una consapevolezza delle differenze culturali e procedurali – e la capacità di superarle, se necessario (Siedlok, Hibbert e Sillince, 2015). Nell'Esempio 3 un accademico riflette sull'esperienza di apprendimento da e con una comunità accademica diversa.

Questo processo di apprendimento transitorio implica una sorta di libertà nel distaccarsi dalle convenzioni della propria comunità di origine, un atto che inizialmente può risultare molto scomodo e rischioso. Tuttavia, nel corso del tempo, questa stessa libertà porta allo sviluppo di una nuova metodologia che agevola la ricerca e le pratiche innovative.

APPRENDIMENTO RIFLESSIVO PER MIGLIORARE LA PRATICA COLLABORATIVA

La pratica riflessiva, insieme all'apprendimento che ne consegue, costituisce il fondamento del processo di dialogo precedentemente esaminato, ma va oltre, provocando cambiamenti sostanziali nei comportamenti e negli atteggiamenti. Concentrandosi sul nostro rapporto con l'esperienza, la pratica riflessiva ci guida verso una maggiore consapevolezza e presenza nel percorso di crescita personale, anziché permettere all'esperienza stessa di plasmarci in modo passivo (Hibbert, Coupland & Macintosh, 2010). Questo approccio centrato sulla consapevolezza supporta l'apprendimento trasformativo (Illeris, 2014), il quale si sviluppa sia internamente che esternamente. La dimensione interna implica l'osservazione del sé, portandoci a riflettere su come le nostre decisioni e azioni siano influenzate dai contesti e dalle situazioni circostanti, mentre la

dimensione esterna si concentra sull'osservazione dal sé, spingendoci a esplorare come possiamo modificare i nostri modi di essere e di agire attraverso le interazioni con gli altri (Hibbert, 2021). In questo modo l'apprendimento riflessivo non solo influisce sul nostro sviluppo individuale, ma incide anche sulla pratica dei sociologi e sulla loro interazione con gli altri (MacIntosh et al., 2017). In altre parole, l'apprendimento riflessivo attraverso la ricerca promuove la consapevolezza critica e la capacità di adottare prospettive diverse sia tra i sociologi sia tra gli operatori del settore mentre interagiscono sul campo (Hibbert et al., 2014). Questo processo porta a sua volta a una maggiore comprensione di sé e degli altri, facilitando l'adattamento a un mondo interconnesso (Cunliffe, 2004). I benefici adattativi derivanti dall'apprendimento riflessivo possono favorire pratiche collaborative più efficaci, come illustrato nell'Esempio 4.

Il potenziale per future pratiche collaborative risiede nei processi di apprendimento riflessivo che coinvolgono i nostri "interi sé" mentre cerchiamo di "impegnarci con l'alterità" e di "mettere in atto la connessione" (Hibbert et al., 2014). Questo implica comprendere e costruire ponti tra diverse prospettive ed esperienze. Coinvolgere la persona nella sua totalità, prestare attenzione al corpo, alle emozioni, ai pensieri e alle relazioni, e osservare come questi elementi si influenzino reciprocamente (Hibbert, 2021) costituiscono una base potenziale per futuri percorsi collaborativi di rilevanza e impatto.

Questo approccio può sostenere l'impatto in due modi principali. In primo luogo, i sociologi possono farsi promotori dell'impatto attraverso la ricerca, la pratica e l'apprendimento riflessivo. Collaborando e connettendosi con altri contesti accademici e comunità di ricerca, possono adottare approcci più ponderati e adattivi. In secondo luogo, la pratica collaborativa orientata al futuro può



ESEMPIO 4

APPRENDIMENTO RIFLESSIVO PER MIGLIORARE LA PRATICA COLLABORATIVA

"Ero stato incaricato di gestire un difficile progetto di trasformazione. Era problematico perché il tentativo precedente di portarlo a termine era fallito, e l'ultimo responsabile del progetto era stato rimosso dalla sua posizione dirigenziale. Se questa volta non avessimo avuto successo, ci sarebbe costato un importante accreditamento che dovevamo assolutamente

mantenere. Era un progetto importante anche per il personale, perché avrebbe avuto un impatto reale (e positivo) sulle loro condizioni lavorative. La posta in gioco era alta e alcuni ritenevano che non fossi all'altezza del compito, tanto che scrissero un'e-mail, firmata collettivamente, esprimendo la loro opinione al mio capo. Nonostante avessi il suo appoggio, ero preoccupato di come rispondere alle persone che non avevano fiducia in me e nel processo. Ho avviato una strategia di comunicazione regolare a livello di organizzazione, in modo da poter trasmettere

il mio messaggio a tutto il personale. Avevamo bisogno della fiducia di tutta l'organizzazione. Ma mi sono anche reso conto, con un senso di sconforto, che avrei dovuto portare in campo alcune delle persone che avevano scritto al capo, includendole in alcuni dei gruppi di lavoro che stavano realizzando parti del progetto. E così feci. Non posso dire che sia sempre stato facile nelle riunioni di gruppo. Tuttavia, credo che con il passare del tempo le persone negative abbiano capito che non ero così disperato come pensavano e che tenevo davvero al progetto e al personale.

Cosa ancora più importante per me, mi sono reso conto che le persone negative avevano molte idee utili su ciò che era andato storto nel tentativo precedente di realizzare il progetto e su ciò che sapevano essere utile per fare la differenza questa volta. Anche loro si preoccupavano di tutti i membri dell'organizzazione e sono diventati una parte importante del processo che ha portato al successo del progetto. Se avessi seguito il mio istinto immediato di tenerli fuori dal processo avrei commesso un grave errore..."

includere l'attenzione alla leadership collaborativa che l'apprendimento riflessivo favorisce (Hibbert, 2024). Questo tipo di leadership aiuta a collegare campi disciplinari e interdisciplinari, a gestire i conflitti quotidiani e a risolvere la confusione per raggiungere una comprensione condivisa delle nuove possibilità che si presentano.

CONCLUSIONE

Il ruolo dell'apprendimento è stato talvolta trascurato, nonostante l'avanzare di metodi sempre più sofisticati. L'apprendimento non è un processo singolo, ma si manifesta in una varietà di forme e può favorire e sostenere cambiamenti a livello personale, interpersonale, intra e intercomunitario. Mentre in alcuni campi questo cambiamento può manifestarsi, ad esempio, attraverso nuove tecnologie o prodotti, nelle scienze sociali e nelle pratiche organizzative e gestionali l'apprendimento costituisce la base dei cambiamenti nelle persone, nella qualità delle loro relazioni e nei risultati che ne possono conseguire.

Abbiamo delineato quattro fasi di apprendimento volte a migliorare l'impatto: l'affinamento delle competenze all'interno delle comunità, che prepara gli individui a essere esperti in grado di collaborare; il dialogo tra le comunità, che facilita la conoscenza reciproca e la costruzione di relazioni; i dialoghi interdisciplinari, che possono portare alla modifica delle *best practice* di una comunità; e infine l'apprendimento riflessivo, che può portare a trasformazioni personali e a risultati di impatto significativi. Non intendiamo suggerire che queste fasi si verifichino necessariamente in questo ordine o che siano del tutto distinte l'una dall'altra. L'apprendimento nella pratica è spesso un processo irregolare e dinamico. Tuttavia, è importante essere consapevoli di queste fasi di apprendimento e utilizzarle quando si affrontano difficoltà nei progetti di ricerca e quando ci si trova a rivedere dei progetti per cercare un nuovo punto di partenza nella co-creazione di futuro lavoro d'impatto.

MANAGERIAL IMPACT FACTOR

- Sviluppare le competenze attraverso il coinvolgimento della comunità:** la fase iniziale di affinamento delle competenze all'interno di una comunità sottolinea l'importanza di sviluppare la conoscenza attraverso l'apprendimento pratico e sociale. Promuovere un ambiente che incoraggi l'apprendimento tra colleghi e attraverso l'esperienza diretta può migliorare la competenza collettiva;
- Pratica riflessiva per l'apprendimento trasformativo:** l'apprendimento riflessivo comporta uno sguardo profondo e introspettivo su come le esperienze influenzano le decisioni e le azioni. Promuovendo una cultura della riflessione, i manager possono guidare i team verso approcci più consapevoli e informati al loro lavoro, portando a cambiamenti trasformativi nelle pratiche e nei risultati;
- Collaborazione interdisciplinare:** una collaborazione efficace tra diverse aree di competenza richiede il riconoscimento e la valorizzazione dei contributi di ciascuna parte. I manager possono facilitare il lavoro d'impatto incoraggiando la collaborazione interdisciplinare e garantendo che le diverse competenze siano integrate nella risoluzione dei problemi e nello sviluppo dei progetti;
- Apprendimento dialogico per la generazione di intuizioni:** il dialogo tra diverse comunità di pratica consente lo scambio di prospettive e la generazione di nuove intuizioni. I manager dovrebbero incoraggiare la comunicazione aperta e il dialogo all'interno e tra i team per sfruttare le diverse prospettive al fine di trovare soluzioni innovative;
- Favorire un ambiente per l'apprendimento estensivo:** la creazione di opportunità per l'apprendimento estensivo, in cui i membri del team sono incoraggiati a mettere in discussione e ad andare oltre i limiti convenzionali della conoscenza, può portare a cambiamenti significativi sia nelle identità individuali che nelle pratiche collettive. I manager dovrebbero sostenere i comportamenti sperimentali e di assunzione di rischio che guidano questo tipo di apprendimento.

RIFERIMENTI
BIBLIOGRAFICI

- Beech, N., MacIntosh, R., MacLean, D. (2010). "Dialogues Between Academics and Practitioners: The Role of Generative Dialogic Encounters." *Organization Studies*, 31(9): 1341-1367. [doi](#).
- Beech, N., Anseel, F. (2020). "COVID 19 and its Impact on Management Research and Education: Threats, Opportunities and a Manifesto." *British Journal of Management*, 31(3): 447-449. [doi](#).
- Beech, N. et al. (2022). "Learning from Each Other: Why and How Business Schools Need to Create a 'Paradox Box' for Academic-Policy Impact." *Academy of Management Learning and Education*, 21(3): 487-502. [doi](#).
- Beech, N. (2022). "Always Liminal, Always Learning: Why Community Learning Is Needed, and How to Start." *Musicae Scientiae*, 26(4): 799-810. [doi](#).
- Boix-Mansilla, V., Lamont, M., Sato, K. (2016). "Shared Cognitive-Emotional-Interactional Platforms: Markers and Conditions for Successful Interdisciplinary Collaborations." *Science, Technology, & Human Values*, 41(4): 571-612. [ssrn.com](#).
- Cunliffe, A.L. (2003). "Reflexive Inquiry in Organizational Research: Questions and Possibilities." *Human Relations*, 56: 983-1003. [doi](#).
- Cunliffe, A.L. (2004). "On Becoming a Critically Reflexive Practitioner." *Journal of Management Education*, 28: 407-426. [doi](#).
- Engeström, Y. (2001). "Expansive Learning at Work: Toward an Activity-Theoretical Conceptualisation." *Journal of Education and Work*, 14(1): 133-156. [doi](#).
- Engeström, Y. (2018). "Expansive Learning at Work: Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization" in Illeris, K. (ed) *Contemporary Theories of Learning* (2nd Edn) London: Routledge.
- Galison, P. (1997). "Trading with the Enemy." In *Trading Zones and Interactional Expertise: Creating New Kinds of Collaboration*, edited by Gorman, M.E., Cambridge: The MIT Press, 2010.
- Haley, U.C.V. (2021). *Impact and the Management Researcher*. London: Routledge.
- Hibbert, P. (2021). *How to be a Reflexive Researcher*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Hibbert, P. (2024). *Leader Work*. New York: Routledge
- Hibbert, P., Coupland, C., MacIntosh, R. (2010). "Reflexivity: Recursion and Relationality in Organizational Research Processes." *Qualitative Research in Organizations and Management*, 5(1): 47-62. [doi](#).
- Hibbert, P., Siedlok, F., Beech, N. (2016). "The Role of Interpretation in Learning Practices, in the Context of Collaboration." *Academy of Management Learning & Education*, 15(1): 26-44. [doi](#).
- Hibbert, P., et al. (2014). "Relationally Reflexive Practice: A Generative Approach to Theory Development in Qualitative Research." *Organizational Research Methods*, 17(3): 278-298. [doi](#).
- Huxham, C., Vangen, S. (2004). "Doing Things Collaboratively: Realizing the Advantage or Succumbing to Inertia?" *Organizational Dynamics*, 33(2): 190-201. [doi](#).
- Illeris, K. (2014). "Transformative Learning and Identity." *Journal of Transformative Education*, 12(2): 148-163. [doi](#).
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntosh, R., et al. (2021). *Delivering Impact in Business and Management Research: When Does It Really Happen?* London: Routledge.
- MacIntosh, R., et al. (2017). "Impact and Management Research: Exploring Relationships Between Temporality, Dialogue, Reflexivity and Praxis." *British Journal of Management*, 28(1): 3-13. [doi](#).
- Mason, K. (2012). "Market Sensing and Situated Dialogic Action Research (with a Video Camera)." *Management Learning*, 43(4): 405-425. [doi](#).
- Sharma, G., et al. (2022). "Cocreating Forward: How Researchers and Managers Can Address Problems Together." *Academy of Management Learning & Education*, 21(3): 350-368. [doi](#).
- Siedlok, F., Hibbert, P., Sillince, J. (2015). "From Practice to Collaborative Community in Interdisciplinary Research Contexts." *Research Policy*, 44: 96-107. [doi](#).