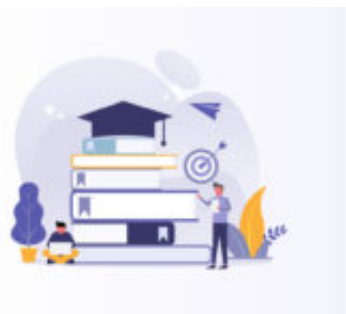


# La formazione come volano per il miglioramento lavorativo

**Author :** Vanessa De Giosa

**Date :** 25 Marzo 2020



Meno identificata con la mansione e con i luoghi dove l'apprendimento si realizza, la **formazione** costituisce una categoria sintattica volta a dare soluzione a questioni di carattere non soltanto educativo, ma anche sociale, economico, culturale e politico<sup>[1]</sup>. La necessità di apprendere, peraltro, accompagna ogni persona per tutta la vita, perché l'evoluzione continua dello scenario del quotidiano la rende preziosa in quanto non serve solo ai diretti beneficiari, ma è un patrimonio sociale che contribuisce a determinare la qualità della vita di un paese e dei cittadini<sup>[2]</sup>. Da qui la necessità di passare da una formazione episodica e occasionale a una formazione permanente.

In un recente studio Gian Piero Quaglino<sup>[3]</sup> ha messo in luce l'istanza ineludibile di restituire **centralità alle persone** ampliando i tradizionali orizzonti delle pratiche dall'oggettività dei contenuti tecnici alle meta-competenze (o competenze strategiche) e ha delineato un manifesto della terza formazione tracciando una originale pista di riflessione, che ripensa in profondità l'idea che muove l'azione formativa: non più a partire dall'oggetto (come agire in modo nuovo), ma dal soggetto che si dispone a "*muovere*" la formazione. In altri termini, l'oggetto della formazione viene ridefinito **a partire dal soggetto**, ribaltando il tradizionale modo di prospettare soluzioni in vista di risolvere situazioni riconosciute insoddisfacenti.

Per Quaglino la terza formazione è la "scuola della vita", intesa come "*...spazio in cui ci si dovrebbe occupare di tutto ciò che ci è più vicino, che veramente ci riguarda, che più ci "sta a cuore"; come uno spazio in cui la nostra stessa vita possa essere pensata e ripensata per tutto ciò che cerca e vuole, attende e pretende, interroga e sfida, fatica e conquista*"<sup>[4]</sup>.

Così descritta la terza formazione si delinea come esperienza di apprendimento che, da un lato, tende a sviluppare la capacità della persona di riconoscere l'esperienza di vita come una pratica di formazione e di auto-formazione, mentre, dall'altro, restituisce alla formazione quel carattere imprevedibile e imponderabile, unico e irripetibile<sup>[5]</sup>.

Più che di un'attività di somministrazione del "sapere" si parla, allora, di realizzazione di un'iniziativa finalizzata all'"agire". Ritroviamo questa dicotomia nel pensiero di Kurt Lewin che, con il termine "*action research*" ha sintetizzato il processo qui considerato, che dall'analisi di un

campo di esperienza da parte di un attore sociale introduce la pratica dei cambiamenti migliorativi <sup>[6]</sup>.

Dal momento che la “*action-research*” presuppone una particolare attenzione alle dinamiche sociali e alle situazioni ambientali di contesto, essa si caratterizza per il **coinvolgimento consapevole degli individui interessati**; per questo Samà la descrive come “una metodologia di ricerca che mira a produrre conoscenza su un sistema sociale mentre, allo stesso tempo, si prova a cambiarlo. Connette l’approccio sperimentale e l’azione sociale come risposta ai principali problemi sociali<sup>[7]</sup>”. La “*action-research*”, quindi, si qualifica come una specifica modalità di ricerca scandita da una serie di fasi la cui successione non è in sequenza lineare e vanno a costituire le singole fasi del complesso processo che si fonda essenzialmente sulla valutazione.

Jean Neumann, riprendendo la formulazione di Kolb e Frohman (1970, cit. in J. Neumann 2007, p. 6), articola il ciclo della “*action-research*” nelle seguenti **sei fasi**:

1. ‘*scouting*’ (esplorazione);
2. ‘*entry and contracting*’ (ingresso e negoziazione);
3. ‘*diagnosis*’ (diagnosi/analisi della situazione);
4. ‘*planning and negotiating interventions*’ (pianificazione e negoziazione degli interventi);
5. ‘*taking action*’ (agire);
6. ‘*critique*’ (critica), a cui segue una fase di ‘*evaluation*’ (valutazione) atta a condurre a un altro ciclo di cambiamento.

Nella visione dell’autrice è molto importante avere una rappresentazione di tutto il ciclo di cambiamento fin dall’avvio, che indica un momento iniziale di esplorazione di solito molto caotico e caratterizzato dai primi contatti con l’organizzazione.

Affinché ciò si realizzi è necessario che il soggetto che svolge la ricerca condivida l’analisi della situazione con chi ha ruoli di ‘governo’ per decidere come procedere, pianificare le modalità di diffusione dei risultati; sostenere lo sviluppo del piano di intervento a partire dalla definizione condivisa di obiettivi e possibilità di intervento; cominciare a delineare i passi che comporranno tutto l’intervento.

Centrale è l’obiettivo di sviluppare un impegno degli attori organizzativi, a partire dalla restituzione dei risultati dell’analisi e dalle loro reazioni, che possono anche essere di resistenza all’intervento di cambiamento. Maggiore è la loro inclusione nei processi di valutazione, decisione e azione nel processo di cambiamento e rispetto alle azioni da intraprendere, minore sarà il rischio dell’emersione di resistenze.

La **pedagogia italiana** ha recepito la “ricerca-azione” in particolare con gli studi di Cesare Scurati, che ha rilevato quale caratteristica fondamentale di questo processo specifico dell’analisi sociale, culturale e antropologica la “circularità”, per cui essa si genera attraverso l’azione e l’azione di cambiamento è frutto degli esiti della ricerca che, pertanto, si prospetta agente del miglioramento continuo<sup>[8]</sup>.

Indicativamente il riferimento a una formazione “*empowerment oriented*” sembra soddisfare la condizione prospettata, assumendo tale concetto come idea-limite del “pensare” e “fare”

formazione, che in una prospettiva psico-pedagogica riconosce la fiducia nello sviluppo delle risorse integrali della persona, nella responsabilità e nell'auto-direzione dell'apprendere, nella tolleranza verso la diversità, nella padronanza della propria vita e nella partecipazione democratica alle decisioni<sup>[9]</sup>. Vale a dire: nella capacità e nella possibilità del soggetto di modificare concretamente la realtà sul piano individuale, organizzativo e sociale.

Tanto, viepiù, se si considerino gli esiti delle ricerche dei neuroscienziati che hanno dimostrato quanto l'abilità d'imparare non sia fissa, ma cambi con i propri sforzi e cresca in relazione alle sfide<sup>[10]</sup>.

Gli studi nell'ambito delle neuroscienze, e in particolare quelli condotti da Dweck e Duckworth, rispettivamente della Università di Stanford, la prima, e di quella della Pennsylvania, la seconda, che dimostrano come nei processi di apprendimento proposti, in particolare agli adulti, la differenza non è tanto il talento delle persone quanto la loro perseveranza nel volere raggiungere obiettivi a lungo termine. Ne consegue che come lo è proprio l'apprendimento il talento solo non basta poiché occorre che gli individui siano consapevoli che la capacità di imparare non è fissa, ma varia in misura inversamente proporzionale al talento naturale sicché proprio in sua mancanza viene allenata e rafforzata in relazione agli sforzi fatti per capire e apprendere qualcosa di nuovo: la "grinta" che Dweck e il suo team di ricercatori definiscono con il concetto di **mentalità di crescita**, con cui si indica la disponibilità a imparare degli adulti che varia a seconda della determinazione e degli sforzi che occorrono per farlo: avendo come riferimento lo studio pubblicato da Lally<sup>[11]</sup> si può concludere che la "grinta" è la leva che rende operativo ogni processo di formazione.

## Note

[1] BOCHICCHIO F., DI SABATO T., *Apprendimento e cambiamento nelle organizzazioni*, Libellula, Tricase, 2018.

[2] BOCHICCHIO F., DI SABATO T., *Complessità organizzativa e risorse umane*, Libellula, Tricase, 2011.

[3] Cfr. QUAGLINO G.P., *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.

[4] Ivi, p. 14.

[5] Dal punto di vista teorico i principi della scuola della vita traggono ispirazione alla pedagogia introspettiva di Demetrio, dal significato di educazione inteso come costruzione di uno stato interiore profondo di Jung, dall'apprendere a vivere di Morin, confermando il carattere interdisciplinare di questo approccio, che intreccia campi di ricerca propri di tutte le scienze dell'educazione.

[6] Cfr. LEWIN K., *I conflitti sociali*, Milano, Franco Angeli, 1980 (ed. or. 1946)

[7] SAMÀ A. (a cura di), *Spazi Pubblici per il lavoro. Una prospettiva per l'inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati*, Roma, Comunità Edizioni, 2007.

[8] Si veda ELLIOTT J., GIODAN A., SCURATI C., *La ricerca – azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

[9] Cfr. PICCARDO C., *Empowerment*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.

[10] In particolare gli studi condotti dalle dottoresse Dweck (DWECK C. S., *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, Milano, Franco Angeli, 2019) e Duckworth (DUCKWORTH A., *Grinta. Il potere della passione e della perseveranza*, [Giunti](#) [Psychometrics](#), 2017, rispettivamente, presso l'Università di Stanford e quella della Pennsylvania, dimostrano che a fare la differenza non è tanto il talento delle persone quanto la loro **grinta**, ossia quella perseveranza che aiuta a raggiungere obiettivi a lungo termine come lo è proprio l'apprendimento.

[11] PHILLIPPA L., VAN JAARSVELD C. H. M., POTTS H. W. W., WARDLE J., “How are habits formed: Modelling habit formation in the real world”, *European Journal of Social Psychology Eur. J. Soc. Psychol.*,40, 998–1009 (2010).

Articolo a cura di **Vanessa De Giosa e Tommaso Di Sabato**