

# Come realizzare una formazione efficace delle persone al lavoro

Tommaso Di Sabato

UNIVERSITÀ DEL SALENTO LECCE (ITALIA)

## ABSTRACT

### **How to make effective training of people at work**

The conscious involvement of people at work is fully realized in training which ceases to be episodic and occasional and is transformed, instead, into a permanent path of increasing knowledge and skills. The author takes into consideration the role of “action research” as a useful tool in the development of the integral resources of the person in the psycho-pedagogical perspective of the readiness of adults to learn.

**KEY WORDS:** leaders, leadership, training, action research, development

**SŁOWA KLUCZOWE:** liderzy, przywództwo, szkolenia, badania, rozwój



La formazione costituisce una categoria sintattica in grado di offrire 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 suoi cittadini<sup>2</sup>. Da qui la opportunità che la formazione, vieppiù quella delle persone al lavoro nelle organizzazioni, sia di tipo produttivo che di offerta di servizi, cessi di essere episodica e occasionale trasformandosi, invece, in un percorso permanente di accrescimento delle conoscenze e delle abilità nella consapevolezza che gli individui costituiscono lo snodo fondamentale per il conseguimento di qualsivoglia obiettivo di successo per ogni organizzazione.

Si deve a Gian Piero Quaglino il merito di avere messo in luce l'istanza ineludibile di restituire centralità alle persone al lavoro. L'autore, infatti, valicando il tradizionale limite delle attività pratiche e dei loro contenuti tecnici ha posto in evidenza il tema delle meta-competenze (o competenze strategiche) delineando così un manifesto della «terza formazione» con cui traccia una originale pista di riflessione che porta a ripensare in profondità l'idea che muove l'azione formativa: non più a partire dall'oggetto

<sup>1</sup> F. Bochicchio, T. Di Sabato, *Apprendimento e cambiamento nelle organizzazioni*, Tricase 2018.

<sup>2</sup> *Eidem*, *Complessità organizzativa e risorse umane*, Tricase 2011.

3 Cfr. G.P. Quaglino, *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano 2010.

4 *Ibidem*, 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. K. Lewin, *I conflitti sociali*, Milano 1980 (ed. or. 1946).

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

(come agire in modo nuovo), ma dal soggetto che si dispone a «muovere» la formazione.

In altri termini, Quaglino ribalta il tradizionale modo di prospettare le soluzioni formative – soprattutto quelle determinate dal bisogno di risolvere situazioni riconosciute insoddisfacenti – ridefinendone l'oggetto, che diviene l'individuo<sup>3</sup>.

Per lo studioso di sociologia organizzativa 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>.

Si parla, dunque, di realizzazione di un'iniziativa finalizzata all'«agire» e non semplicemente di un'attività di somministrazione del «sapere». Questa dicotomia è presente nel pensiero di Kurt Lewin con il termine «action research» con cui l'autore ha voluto sintetizzare quel processo che dall'analisi di un campo di esperienza da parte di un attore sociale introduce la pratica dei cambiamenti migliorativi<sup>6</sup>.

La «action-research», pertanto, si caratterizza per il coinvolgimento consapevole degli individui interessati vieppiù in quanto presuppone una particolare attenzione alle dinamiche sociali e alle situazioni ambientali di contesto. 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 passaggi la successione dei quali non è in sequenza lineare e vanno a costituire i singoli momenti 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:

- ‘scouting’ (esplorazione);
- ‘entry and contracting’ (ingresso e negoziazione);
- ‘diagnosis’ (diagnosi/analisi della situazione);
- ‘planning and negotiating interventions’ (pianificazione e negoziazione degli interventi);
- ‘taking action’ (agire);
- ‘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.

8 Si veda: J. Elliott, A. Giordan, C. Scurati, *La ricerca – azione. Metodi, strumenti, casi*, Torino 1993.

9 Cfr. C. Piccardo, *Empowerment*, Milano 1995.

10 In particolare gli studi condotti dalle dottoresse C.S. Dweck, *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, Milano 2019) e A. Duckworth, *Grinta. Il potere della passione e della perseveranza*, Milano 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.

Cesare Scurati ha fatto sì che la pedagogia italiana recepisce la «ricerca-azione» facendo rilevare come la caratteristica fondamentale di questo processo specifico si fondi sulla «circularità» dell'analisi sociale, culturale e antropologica; ne consegue che essendo generata attraverso l'azione, l'azione di cambiamento diventa il frutto degli esiti della ricerca che, di conseguenza, si prospetta quale agente del miglioramento continuo<sup>8</sup>.

E' questa la chiave di volta del processo, che porta il soggetto ad amplificare la consapevolezza del proprio ruolo e delle capacità possedute per giungere a prendere coscienza concreta dei propri punti di forza e di debolezza: è il riferimento a una formazione «empowerment oriented» 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, ancor più 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, dimostrano come nei processi di apprendimento proposti agli adulti la differenza non è tanto il talento delle persone quanto la loro perseveranza nel volere raggiungere obiettivi a lungo termine. Vale a dire allora che il talento solo non basta, poiché occorre che gli individui siano consapevoli che la capacità d'imparare varia in misura inversamente proporzionale al talento naturale sicché proprio in sua mancanza essa viene allenata e rafforzata

in relazione agli sforzi fatti per capire e apprendere qualcosa di nuovo.

Si concretizza quella «grinta», che Dwerck e il suo team di ricercatori, avendo come riferimento lo studio pubblicato da Lally<sup>11</sup>, definiscono con il concetto di mentalità di crescita, che sostanzia la disponibilità degli adulti a imparare; questa varia a seconda della determinazione e degli sforzi che occorrono per farlo. Si può concludere che la «grinta» è la leva che rende operativo ogni processo di formazione.

<sup>11</sup> L. Phillippa, C.H.M. van Jaarsveld, H.W.W. Potts, J. Wardle, *How are Habits Formed: Modelling Habit Formation in the Real World*, «European Journal of Social Psychology» 2010, vol. 40, pp. 998–1009.

## BIBLIOGRAFIA

- Bochicchio F., Di Sabato T., *Apprendimento e cambiamento nelle organizzazioni*, Tricase 2018.
- Bochicchio F., Di Sabato T., *Complessità organizzativa e risorse umane*, Tricase 2011.
- Duckorth A., *Grinta. Il potere della passione e della perseveranza*, Milano 2017.
- Dweck C.S., *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, Milano 2019.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C., *La ricerca - azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino 1993.
- Lewin K., *I conflitti sociali*, Milano 1980 (ed. or. 1946).
- Phillippa L., Jaarsveld van 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» 2010, vol. 40.
- Piccardo C., *Empowerment*, Milano 1995.
- Quaglino G.P., *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano 2010.
- Spazi Pubblici per il lavoro. Una prospettiva per l'inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati*, A. SAMÀ (a cura di), Roma 2007.
-