6

La formazione in organizzazione

Claudio G. Cortese, Paola Gatti

Gli attuali contesti di lavoro sono caratterizzati da un continuo cambiamento in cui le uniche costanti sono quelle dell'incertezza, dell'accelerazione e della turbolenza: ogni sapere consolidato è esposto a un'obsolescenza sempre più rapida e la vita professionale si confronta con la necessità di *apprendere sempre* (London, 2011).

A fronte di questo quadro, l'importanza strategica della formazione, che costituisce l'oggetto di riflessione di questo capitolo, risulta notevolmente incrementata.

A partire da un'analisi dei concetti di formazione, apprendimento e competenza, verranno individuati i protagonisti di qualunque azione formativa: il discente e il formatore. Verranno poi descritti i passaggi che qualificano ogni processo formativo, i principali metodi di lavoro e alcune modalità di organizzazione della formazione. In conclusione, si presenteranno alcune linee di sviluppo della disciplina (l'autoformazione, la *gamification* e il *seamless learning*), unitamente a una riflessione sul contributo degli studi più recenti nel campo delle neuroscienze.

Che cos'è la formazione

La difficoltà che si incontra nell'offrire una definizione di formazione è ben espressa da Quaglino, che la ritiene una disciplina "se non di incerta identità, sicuramente di molteplice e complessa identificazione" (2005, p. 175), e da Lipari, che ne parla come di un "variegato campo di saperi, culture e pratiche professionali" (2002, p. 10). Impegnarsi in questo tentativo è tuttavia fondamentale, in quanto "la questione di come la formazione viene definita [...] ha implicazioni critiche su come viene concettualizzata e praticata" (Millward, 2005, p. 82). Le definizioni classiche ne evidenziano aspetti diversi, considerandola:

Scansionato con CamScanner

- la procedura formale che un'azienda utilizza per facilitare l'apprendimento, così che il comportamento risultante contribuisca alla realizzazione delle mete e degli obiettivi dell'azienda stessa (McGehee, 1979, cit. in Mayo, DuBois, 1987, p. 3);
- "il processo di acquisizione di abilità, concetti o atteggiamenti che portano a una migliore prestazione in una situazione *on-the-job*" (Goldstein, 1980, p. 230);
- "un'attività di sviluppo delle risorse umane [...] collegata al miglioramento di abilità, al come fare le cose [...] che contribuisce direttamente e indirettamente al benessere e al successo degli individui e delle organizzazioni" (Goad, 1982, pp. 9-10).

Queste citazioni evocano la presenza di una relazione finalizzata tra formazione e organizzazione, che sembra porre la prima al servizio della seconda. Vi è però anche chi ha voluto presentare l'immagine di una formazione più a misura di individuo, nella convinzione che "ogni riduzione della formazione all'organizzazione è una rinuncia alla sua più nobile vocazione di promozione del cambiamento personale" (Quaglino, 2005, p. 173).

In questo senso, Quaglino (*ibidem*) descrive tre approcci alla formazione, l'ultimo dei quali chiama in causa il legame tra formazione e individuo: la *formazione per le competenze* (o anche *per* l'organizzazione), in una prospettiva di gestione e sviluppo delle risorse umane; la *formazione per il cambiamento* (o anche *in* organizzazione) in una prospettiva di consolidamento evolutivo della relazione tra individuo e organizzazione; la *formazione per lo sviluppo personale* (o anche *oltre* l'organizzazione) in una prospettiva di crescita e autonomia del soggetto.

Tra le varie definizioni esiste in ogni caso un'inconfutabile trasversalità: quella dell'*apprendimento*. Una definizione che ribadisce in modo netto tale primato è stata offerta dallo stesso Quaglino: "La formazione è un percorso educativo, il suo obiettivo è l'apprendimento: l'attivazione, il sostegno, il consolidamento dell'apprendimento" (2001, pp. 278-279). Per questa ragione, risulta imprescindibile dedicare un breve approfondimento ai temi dell'apprendimento e delle competenze.

L'apprendimento in età adulta

Il termine "apprendimento" fa riferimento al "processo che permette l'acquisizione di comportamenti, conoscenze, abilità e atteggiamenti"

Scansionato con CamScanner

(Boyd, 1980, p. 101), consentendo agli individui un miglior adattamento personale, professionale e sociale.

Contribuendo a fondare il tema dell'apprendimento in età adulta, Knowles si è concentrato sulla "specie trascurata" (1973, p. 45) del discente adulto e ha proposto un approccio di tipo *andragogico*, radicalmente differente da quello "pedagogico" con cui viene descritto l'apprendimento nell'età dello sviluppo. Secondo Knowles gli adulti:

- sono *disponibili ad apprendere* se ciò consente loro di far fronte efficacemente alle sfide della *vita reale*, per cui il formatore deve aiutare i discenti a prendere coscienza delle applicazioni di ciò che si trovano a imparare;
- sono *diversi gli uni dagli altri*, per cui le strategie d'insegnamento vanno *differenziate* in funzione delle loro caratteristiche;
- si ritengono *responsabili delle proprie decisioni*, per cui vanno trattati come persone capaci di *gestirsi in modo autonomo*;
- hanno un'*esperienza*, per cui sono essi stessi *risorse* per il proprio e altrui apprendimento.

È poi Kolb a sviluppare ulteriormente il tema dell'*apprendimento dall'esperienza*. A suo parere "l'apprendimento è il processo per cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza" (1984, p. 38) mediante un ciclo suddiviso in quattro stadi: l'*esperienza concreta* (ovvero "coinvolgersi in un'attività"), l'*osservazione riflessiva* ("pensare a cosa si è fatto da molte prospettive"), la *concettualizzazione astratta* ("produrre teorie in grado di spiegare ciò che è accaduto") e la *sperimentazione attiva* ("provare ad agire di nuovo in base alle teorie elaborate").

L'ultimo ventennio ha visto emergere differenti modelli di analisi dei processi di apprendimento definiti da "nuove parole" (Cortese, 2005): il *lifelong learning*, o apprendimento continuo, che si interessa di come rendere permanente l'apprendimento nel corso della vita; il *reflective learning*, o apprendimento riflessivo, che pone l'accento sui temi della riappropriazione dei contenuti di apprendimento e dell'"apprendere ad apprendere"; il *transformative learning*, o apprendimento trasformativo, che chiama in causa gli aspetti taciti e impliciti dell'apprendere per integrarli in un percorso di cambiamento.

Scansionato con CamScanner

Le competenze

Ancorché le competenze rappresentino il "campo d'azione" di qualunque processo di apprendimento (Quaglino, 1999), è solo con il contributo di McClelland (1973) – "Testing for competence rather than for 'intelligence'" – che questo concetto si afferma come descrittore dei fattori alla base di un'efficace prestazione lavorativa.

Spencer e Spencer, allievi di McClelland, hanno definito le competenze come "una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata a una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito" (Spencer, Spencer, 1993, p. 30), individuando una possibile articolazione in cinque componenti: *motivazioni* (spinte interiori che inducono ad agire per il conseguimento di determinati obiettivi), *tratti* (disposizioni a comportarsi o a reagire in un determinato modo), *immagine di sé* (atteggiamenti e valori personali), *conoscenza di discipline o argomenti specifici* (contenuti professionali indispensabili per svolgere un'attività) e *skills* (capacità di eseguire un compito intellettivo o fisico).

Piccardo e Ferreri (1995) ritengono preferibili le classificazioni di tipo "ecologico-concreto", più utili per le organizzazioni che progettano attività di formazione. Tra queste citiamo quella di Quaglino (1999, 2005), che riprende il modello KSA (*Knowledge, Skill and Ability/Aptitude*) di matrice anglosassone, distinguendo tra *conoscenze* (sapere generale, tecnico-specialistico e organizzativo), *capacità* (abilità logico-strategiche, interpersonali e gestionali, connesse allo svolgimento dell'attività di lavoro e all'utilizzo delle conoscenze) e *qualità* (doti personali di tipo operativo, sociale e soggettivo), e quella dell'ISFOL (Di Francesco, 1994), che a fianco delle competenze di base (di "cittadinanza") e tecnico-specialistiche (di "mestiere") cita le competenze trasversali: *diagnosticare* (prestare attenzione, percepire, rappresentarsi, interpretare ecc.), *relazionarsi* (riconoscere sé e l'altro, ascoltare, comunicare, cooperare ecc.) e *affrontare* (assumersi responsabilità, progettare, prendere l'iniziativa, decidere ecc.).

Gli attori della formazione

Consapevoli di operare una forte semplificazione della realtà, abbiamo scelto di presentare cinque delle molteplici figure che contribuiscono ai processi di formazione in organizzazione: il formatore, il consulen-

Scansionato con CamScanner