



Dialoghi

**Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo**

Antonio Zanardo

**ANDRAGOGIA: LA SCOPERTA DI UNA
SCIENZA IN DIVENIRE**

Apprendere in età adulta

Numero 1

Anno 1. Settembre 2010

ANDRAGOGIA: LA SCOPERTA DI UNA SCIENZA IN DIVENIRE. APPRENDERE IN ETÀ ADULTA

di Antonio Zanardo

1. Introduzione

L'articolo intende trattare alcune questioni che riguardano l'apprendimento degli adulti nelle organizzazioni. Occupandoci di formazione abbiamo a che fare con l'apprendimento quotidianamente. Tuttavia spesso ci si sofferma sull'efficacia della didattica, sulle più recenti scuole di pensiero organizzativo, sulla soddisfazione dei partecipanti al termine della sessione, tralasciando l'elemento che più rende valutabile l'intervento formativo, ovvero gli esiti in termini di cambiamento. L'abitudine ai *follow up* è purtroppo ristretta a pochi casi, non permettendoci di valutare sino in fondo l'impatto della formazione in una realtà. Sono sufficienti una buona metodologia e delle buone tecniche a suscitare il desiderio di modificare i propri comportamenti? Oppure i cambiamenti richiesti sono solamente temporanei, o comunque messi in atto nel tentativo di ricavare qualcosa che vada oltre al bisogno organizzativo? Il tema dei bisogni è trasversale e si sviluppa attraverso la ricerca continua di una conciliazione o di un incontro tra i bisogni individuali e quelli della collettività, nel nostro caso rappresentata dall'organizzazione. Apprendere non significa pertanto imparare a soddisfare adeguatamente i bisogni organizzativi, ma acquisire maturità ed equilibrio nel cambiamento. Su questi interrogativi il tema dell'apprendimento degli adulti ha molto da dire, trattandosi di un fenomeno che, contrariamente a quanto accade in età evolutiva, necessita di particolari condizioni. Abbiamo a che fare con strutture complesse, esperienze consolidate, convinzioni, valori, culture che non possono essere scardinati con un grimaldello. Tenerne conto significa attribuire valore alla persona e partire dal presupposto che il cambiamento in età adulta è in sostanza una sorta di trasformazione di elementi che, trovando nuove combinazioni, possono dar luogo a nuove competenze, nuovi saperi, o semplicemente un nuovo modo per esprimere il proprio potenziale.

2. L'esperienza dell'apprendimento nella formazione

È piuttosto arduo addentrarsi in un territorio che coinvolge tutte le fasi della vita di una persona e che è stato oggetto di studio da parte di diverse comunità scientifiche. Bisogna pertanto restringere il campo e limitarsi, ahimè, a cercare di definire l'apprendimento all'interno di quell'area di cui normalmente ci occupiamo, ovvero quella professionale.

Una prima considerazione è relativa all'ambiente che ci interessa analizzare, o meglio al luogo in cui gli apprendimenti trovano il loro terreno di crescita. Esso rappresenta un'area estremamente vasta, dove si incrociano i saperi portati dal soggetto e quelli invece richiesti dall'organizzazione. L'esperienza personale è una risorsa inestimabile, tuttavia essa non si colloca quasi mai automaticamente nel contesto in cui opera l'individuo. Occorre che sia decodificata e in un certo

senso tradotta per poter essere utilizzata. È inoltre necessario comprendere quale sia il livello di compatibilità, affinché tale esperienza sia effettivamente spendibile come risorsa. Per compatibilità si intende la possibilità che il mondo privato della persona, fatto di esperienze, convinzioni, valori, ecc., possa coesistere con il sistema organizzazione senza che si creino conflittualità. Naturalmente il territorio di incontro non può essere ristretto e vi è di norma un *range* sufficiente a contenere una gran parte delle differenze. Lo testimonia il fatto, ad esempio, che persone con un forte credo politico riescono a rimanere nello stesso ambiente anche a fronte di un governo di segno opposto, se pur con evidenti conflitti valoriali. Non si tratta quindi di ricercare una condizione ideale in cui i propri moventi si sovrappongano a quelli dell'organizzazione, ma di valutare l'esito della loro interazione, in quanto da questo si ricavano importanti dati sulla produttività. Il tema del conflitto è quindi comunque presente, essendo la manifestazione più palese del bisogno di cambiamento, ovvero della necessità di riequilibrare la soddisfazione di bisogni di entrambe le parti.

Tutti gli autori che si sono adoperati nel cercare di definire in modo appropriato l'apprendimento concordano sul fatto che questo non è rilevabile se non attraverso un'evoluzione del comportamento o comunque in una qualche forma di modificazione. Esso avviene necessariamente in funzione di uno scopo, di un fine: in questo senso il solo accrescimento della conoscenza non è in grado di produrre una tale significativa variazione. Occorre far sì che il risultato entri a far parte del bagaglio culturale dell'individuo e sia duraturo. A poco valgono i cambiamenti momentanei, che tendono invece a creare squilibrio e a cristallizzare i ruoli, alimentando così una cultura opposta e votata al mantenimento dello stato attuale piuttosto che cercarne uno nuovo.

Le due grandi categorie di studi riguardanti l'apprendimento si rifanno al meccanicismo e all'organicismo.

Nel primo caso l'uomo viene considerato come un elemento vuoto, passivo e reattivo. È il modello «*Stimolo / Risposta*» secondo cui il modificarsi di una forza provoca una reazione a catena ed un cambiamento. In quest'area troviamo autori come Thorndike, Hidgard, Brower, Pavlov e altri, le cui ricerche sfoceranno nella nascita del comportamentismo. Questo modello utilizza il rinforzo come modalità di fissazione dell'apprendimento. Ad un riflesso incondizionato viene fatta seguire una chiave associativa che sarà in seguito in grado di riprodurre la reazione comportamentale in assenza dello stimolo originario. Questi esperimenti escludono a priori l'importanza dell'attività cognitiva e introspettiva. La visione meccanicistica pertanto considera unicamente ciò che è osservabile e tangibile.

Il secondo filone di studio si contrappone invece con una visione organicistica. L'uomo è considerato organismo attivo e parte di un organismo più ampio. La psicologia della Gestalt (Koffka, Köhler e Wertheimer) introduce il concetto di forma sganciandolo del tutto dal modello precedente. Secondo questa visione ogni apprendimento non può essere considerato frutto di un unico stimolo, ma di un insieme di strutture complesse rispetto alle quali l'individuo reagisce e partecipa. La teoria del campo di Lewin fa giusto riferimento all'insieme di forze in cui la persona si trova coinvolta e rispetto alle quali organizza i suoi apprendimenti e cambiamenti.

Due modelli molto differenti, che utilizzano una concezione dell'uomo molto specifica. Se chi scrive è decisamente orientato al secondo, non è possibile ignorare il fatto che la formazione comportamentale, se pur sviluppatasi notevolmente nel corso degli anni, continua a fare riferimento al primo modello.

Un elemento in comune tra i due punti di vista è senz'altro l'adattamento verso cui la persona è orientata e che ha come movente principale la soddisfazione di necessità, siano esse di carattere pratico che sociale. Uno dei criteri con cui viene valutata una qualsiasi forma di apprendimento è infatti la sua collocazione armonica con ciò che circonda la persona, sia in termini di adattamento alle convenzioni esistenti, sia in relazione al grado di autonomia e maturazione che questo è in grado di produrre.

Per autonomia si intende la capacità di operare delle scelte positive per sé attraverso processi decisionali strutturati, nel rispetto delle norme esistenti, con la capacità di replicare in modo intenzionale quei comportamenti ritenuti adeguati al contesto e di essere in grado di intraprendere percorsi verso nuove modificazioni. Questo esclude di per sé l'equivoco di fondo che porterebbe a confondere l'adattamento di un criminale al suo contesto di appartenenza, visto che ne rispetta i

codici e le convenzioni, con un apprendimento andato a buon fine. È nella sua effettiva collocazione sociale che si intende pertanto valutare l'apprendimento e non nel singolo gruppo che può essere in conflitto o in disaccordo con la struttura di base. Ci si collega alla tabella di Merton (1966) dove si attribuisce alla conformità l'unica possibile condizione per l'assenza di devianza. Con questo tentiamo quindi di isolare quelle forme di apprendimento che si collocano sulla linea di demarcazione che separa per l'appunto la conformità dalla devianza. È su questo cardine che l'intervento formativo spesso opera allo scopo di ricercare uno stato ottimale, oppure quelle modificazioni che costituiscono un migliore modello di interazione. Sono impliciti gli sforzi che questo comporta in quanto, non essendo possibile disapprendere qualcosa di consolidato, l'unica strada percorribile è quella di mettere in discussione il proprio modello e di tentare di modificarlo adattandolo all'ambiente.

Non si può in tal senso non considerare il ruolo della sfera emozionale e relativa alla qualità dell'esperienza di apprendimento. Uno degli aspetti più critici dell'istituzione che si occupa di apprendimento per eccellenza, la scuola, è proprio la tipologia dell'esperienza vissuta dai discenti. Il generale malcontento, le critiche e gli atteggiamenti degli studenti, a tutto fanno pensare tranne che abbiano vissuto l'esperienza scolastica in modo significativamente positivo. È chiaro che questo genere di esperienze condizionano in modo inevitabile le future intenzioni ad apprendere. Apprendere significa addentrarsi in conflitti spesso dolorosi, in cui ogni cambiamento è impossibile senza alcuno sforzo. La qualità dell'esperienza è quindi fondamentale, in quanto rappresenta la condizione nella quale lo stesso sforzo viene esperito, riconosciuto e ricompensato.

Se è lecito considerare l'apprendimento come uno stato virtuoso e del tutto attivo, occorre riflettere su quanto questo sia influenzato dalle condizioni che lo circondano, siano esse relazionali che prettamente ambientali. Tali condizioni rappresentano il presupposto di base che rende o meno l'apprendimento favorevole.

Gli aspetti relazionali riguardano le diverse angolazioni da cui considerare i fattori di apprendimento. Nella formazione, ad esempio, è il rapporto con il docente e la qualità delle relazioni, la sua chiarezza, la capacità di ascolto, e così via. Ma sono altrettanto importanti la qualità delle interazioni con gli altri membri del gruppo durante le attività, nonché nei momenti informali al di fuori del setting formativo. Nello stesso modo influiscono i fattori ambientali, come la qualità dell'aula, la sua illuminazione, i sussidi didattici, ecc. Per chi ne ha la responsabilità, si tratta pertanto di creare innanzitutto le migliori condizioni affinché l'apprendimento possa avvenire. La motivazione ad apprendere può essere pertanto vanificata da condizioni inadeguate che non favoriscono l'attivazione sensoriale.

3. La formazione degli adulti

Le considerazioni fatte sinora circa l'apprendimento possono essere ulteriormente declinate non solo in base al contesto professionale, ma anche al fatto che ci si trova di fronte a persone adulte. Queste portano nel gruppo la loro esperienza, sia con esiti positivi che negativi, e sono forti di convinzioni maturate attraverso di essa. Pertanto ciò che differenzia la formazione di un bambino da quella dell'adulto non è il solo sapere, di cui entrambi possono essere deficitari in una determinata area, ma la differente modalità attraverso la quale vi si trova un senso. Con un bambino, ad esempio, vi sarà un maggiore rapporto di dipendenza. Egli deve apprendere fidandosi dell'adulto e di ciò che gli viene proposto in quanto l'esperienza deve in gran parte ancora venire. Occorre fiducia per apprendere un sapere di cui, al momento, sembra non conoscersi alcuna utilità.

Nel caso degli adulti i presupposti sono completamente differenti. Vi è una base consolidata dall'esperienza su cui organizzare il proprio apprendimento, e vi è una collettività, rappresentata dal proprio gruppo di riferimento, a cui rendere conto e attraverso la quale rinforzarlo. È curioso rilevare che la letteratura sulla formazione degli adulti è di gran lunga più ristretta di quella relativa alla formazione dei bambini o degli adolescenti. Il tutto nonostante vi siano stati esempi storici di assoluta rilevanza a riguardo. Pensiamo solo a Gesù, a Confucio, ad Aristotele come rappresentazione di una miriade di eventi riguardanti la formazione degli adulti. Tuttavia, contrariamente alla pedagogia, è solo all'inizio del '900 che se ne inizia a parlare e a scrivere,

principalmente negli Stati Uniti.

«Un insegnamento di tipo autoritario, esami che escludono la riflessione originale da parte dello studente, delle rigide forme pedagogiche sono tutte cose per le quali non c'è posto nella formazione degli adulti» (Knowles, 1993, p. 47).

Si prospetta quindi una forma di relazione circolare, che garantisca il valore dell'esperienza, tanto da consentire al docente stesso di essere in una costante e attiva dimensione di apprendimento. Indubbiamente stiamo parlando di una forma complessa in cui i ruoli di docente e discente si intersecano, pur senza sovrapporsi mai, in una dinamica didattica esperienziale. Vi è bisogno di poter usufruire in tempi brevi del sapere acquisito e di trasformarlo in prassi. Questo è uno dei motivi per cui l'apprendimento degli adulti, salvo specifiche eccezioni, è un processo di gruppo che utilizza spesso metodologie attive per far sperimentare nell'immediato quello di cui si sta trattando. È grazie a questo che l'adulto prende coscienza degli effetti del suo comportamento, come di quello degli altri, e ne interpreta i possibili cambiamenti come un modo per togliere degli ostacoli verso la propria autorealizzazione. È naturale che l'aspirazione a soddisfare questo bisogno passi attraverso l'introspezione e la scoperta del nuovo, cosa che viene resa possibile con il confronto e l'apertura mentale. A ben poco possono servire le direttive organizzative circa l'assunzione di comportamenti codificati se questi non vanno ad arricchire anche chi li adotta. Ma questo è possibile solo grazie ad un processo collettivo e non duale: il docente non favorisce un rapporto di interdipendenza, in quanto questo potrebbe assumere la forma di uno scontro dialettico, che per la dinamica di ruolo descritta in precedenza non è contemplato. È invece l'insieme a fornire uno *specchio* attraverso cui rivisitare i propri comportamenti e decidere eventualmente di modificarli.

«La formazione degli adulti è un processo attraverso il quale i discenti prendono coscienza del significato delle loro esperienze. Questo riconoscimento di senso porta alla capacità di valutazione. Un'esperienza acquista significato quando sappiamo che cosa sta accadendo e quale rilevanza presenta quel particolare evento per la nostra personalità» (Lindeman, 1926, p. 169).

È una trasformazione da uno stato di superficie ad uno stato di profondità, raggiungibile attraverso l'incontro con l'altro, ovvero con il passaggio dall'Io al Noi. Generalmente sono coloro che non intendono abbandonare la prima condizione ad essere meno disponibili all'apprendimento, o comunque ad attuare delle forti resistenze al cambiamento.

Questa forma cristallizzata è peraltro tipica delle situazioni in cui il discente si percepisce in una posizione sbilanciata, o di credito, rispetto all'organizzazione. Può accadere per diversi motivi, come il mancato riconoscimento dei propri sforzi, precedenti esperienze formative non adeguate, cambiamenti richiesti e in seguito ostacolati dalla stessa organizzazione. Quest'ultima condizione è tutt'altro che rara e assolutamente caratterizzata da una forma di doppio legame del tutto distruttivo. I vertici dell'organizzazione decidono di effettuare dei cambiamenti e impongono un percorso formativo, i discenti lo svolgono e si trovano nella situazione di doversi ritirare perché le dinamiche organizzative impediscono l'applicazione di quanto appreso. È situazione tipica, ad esempio, in talune realtà della Pubblica Amministrazione. In questi casi se i discenti applicano quanto suggerito dalla formazione sostengono la decisione della direzione, ma potrebbero andare contro allo stile di lavoro dei propri responsabili. Nello stesso tempo se non attuano il cambiamento richiesto soddisfano i propri capi ma non la direzione, che imputa a loro una mancanza di volontà e di impegno. In pratica subiscono in entrambi i casi una valutazione negativa. In tale frangente apprendere può essere considerato del tutto svantaggioso. In alternativa, non essendo possibile attribuire all'esperienza il valore zero, l'orientamento è quello di considerare l'apprendimento utile per la propria vita ma non nella professione, in quanto tenderebbe ad alimentare il conflitto. Questo è peraltro un *feedback* molto diffuso al termine dei percorsi formativi svolti in queste realtà.

Dobbiamo inoltre fare i conti con un deficit culturale piuttosto importante che attribuisce di base uno scarso valore alla formazione. Purtroppo in Italia la situazione della formazione, a partire dalla scuola dell'obbligo, pare imbarazzante rispetto a quella di altri paesi europei, in quanto non solo è spesso carente sul fronte metodologico, ma anche su quello organizzativo e progettuale.

Riprendendo Lindeman e segnatamente Knowles (1993, pp. 49-50) si identificano in cinque i

principi base che regolano l'apprendimento degli adulti:

1. «*Gli adulti sono motivati ad apprendere quando avvertono dei bisogni e degli interessi che l'apprendimento può soddisfare; questi costituiscono quindi le basi appropriate da cui partire per organizzare le attività formative degli adulti;*
2. *Gli adulti sono orientati verso un apprendimento centrato sulla vita reale; perciò le unità didattiche appropriate attorno alle quali organizzare l'apprendimento sono le situazioni reali, non le varie materie;*
3. *L'esperienza costituisce la risorsa più importante per l'apprendimento degli adulti, per cui il nucleo centrale della metodologia della formazione degli adulti è l'analisi dei contenuti esperienziali;*
4. *Gli adulti sentono fortemente l'esigenza di gestirsi autonomamente e di conseguenza il ruolo del docente è d'impegnarsi con loro in un processo comune di ricerca, piuttosto che trasmettere loro le proprie conoscenze e poi valutare fino a che punto si sono conformati ad esse;*
5. *Le differenze individuali aumentano con l'età, per cui la formazione degli adulti deve poter disporre di una varietà ottimale di stili, tempi, luoghi e velocità di apprendimento».*

Ci troviamo nuovamente in un grande terreno sui cui posa la formazione degli adulti e che apre la strada ad una serie di ulteriori riflessioni. Solo prendendo in considerazione questi assunti ci accorgiamo di quanto complesso sia occuparsi di formazione. L'idea del processo passivo pare non solo inadeguata e inopportuna, ma fonte di resistenza all'apprendimento e di conflitto. Il modello S-R (stimolo – risposta) proposto dai comportamentisti si è dimostrato funzionare in modo efficiente solo nel caso di apprendimenti semplici, ma in caso di complessità non ha retto di fronte alla differenziazione delle risposte dei soggetti. In seguito alla corrente chiamata neo-comportamentista viene introdotta la formula S-O-R dove O sta a costituire la variabile umana non direttamente osservabile. È su questo principio che H. Y. McClusky (1970) lavora per meglio definire l'apprendimento degli adulti. L'autore ritiene che con il crescere dell'età, ma nel nostro caso anche dell'esperienza professionale, aumenti in modo esponenziale il fattore O, ovvero l'importanza dell'individuo nel processo dinamico di apprendimento.

Ugualmente significativo è il concetto di *Margine* espresso da McClusky. Questo rappresenta il rapporto tra Carico e Potenza, ove il *Margine* costituisce l'energia in eccesso.

I coefficienti di carico sono rappresentati dall'insieme delle pressioni sociali o interne che orientano l'individuo verso i suoi scopi, mentre la potenza è costituita prevalentemente dalle risorse che vengono utilizzate come energia per raggiungerli.

«Fattori di Carico

1. *Esterni: tensioni di vita quale la famiglia, carriera, condizione socio-economica, ecc.*
2. *Interni: concezione di sé, obiettivi, aspettative personali, ecc.*

Fattori di Potenza

1. *Fisici: resistenza allo sforzo, vigore, energia, salute;*
2. *Sociali: capacità di riferirsi ad altre persone;*
3. *Mentali: capacità di pensare, ragionare;*
4. *Economici; denaro, posizione, influenza;*
5. *Abilità: che cosa l'individuo sa fare»¹.*

Il margine è quindi una riserva di energia utilizzabile in situazioni impreviste o di emergenza e può essere aumentato con l'aumento della potenza o con la diminuzione del carico. Questo punto di vista è un fondamentale spunto per dar senso all'apprendimento degli adulti. Quando infatti il carico è eccessivo a fronte di una potenza inferiore alla necessità ci si trova di fronte a condizioni di stress, ovvero all'incapacità di soddisfare le richieste ambientali o interne a fronte di un potenziale esistente. Occorre, a questo punto, riconsiderare il ruolo della stessa educazione, come arte del far emergere risorse o del crearne di nuove attraverso la combinazione di più elementi. I

¹ In <http://www-distance.syr.edu/margin.html>, trad. mia.

talenti rappresentano delle risorse, ma hanno pur sempre bisogno di essere affinati e valorizzati per poter essere espressi in modo intenzionale. Così come il disegno o la musica sono supportati dalle tecniche, anche le risorse a carattere relazionale o sociale possono essere arricchite attraverso la consapevolezza che non toglie talento o spontaneità, ma aumenta la padronanza come indicatore di maturità.

Più che di uno sviluppo lineare, quindi, possiamo parlare di sviluppo multi direzionale, trattandosi di varie forme di apprendimento che in età adulta non sono del tutto stabili, ma in grado di sostenere diverse occasioni di riadattamento. È a fronte di cambiamenti di vita importanti, quali lutti, nuove occupazioni, nuovi interessi o affetti, ecc. che la maturità provvede attraverso il riassetto socio emotivo. Lo stesso impegno ed energia cambiano nel tempo e modificano l'oggetto dei propri investimenti, adeguandosi alle diverse condizioni che si presentano, così come la percezione dello scorrere del tempo influisce sulle motivazioni personali, nonché su quelle ad apprendere, trattandosi di un elemento fisso attraverso cui organizzare la propria esistenza. È naturale che la percezione sia condizionata dal senso della propria vita, dalla sensazione di rincorrerla ed essere in ritardo, a quello di attenderla e di essere in anticipo, piuttosto che dalla sensazione di organizzarsi, con l'aumentare dell'età, in base a quanto tempo rimane da vivere.

In una delle sue ricerche Houle (1961)² ha classificato in tre principali tipologie i soggetti che si dedicano all'apprendimento in età adulta.

1) Soggetti orientati all'obiettivo. Essi studiano essenzialmente in funzione di uno scopo quando questo di presenta. Il loro apprendimento è quindi strettamente connesso ad un bisogno immediato di finalizzare la propria conoscenza.

2) Soggetti orientati all'attività. I contenuti non sono prioritari rispetto alla modalità di svolgimento. Spesso questi soggetti partecipano più per un bisogno di socializzare che per una vera e propria necessità di apprendimento.

3) Soggetti orientati all'apprendimento. Queste persone hanno una forte attrazione per la conoscenza in sé e si comportano come dei veri e propri divoratori di libri.

Houle, pur operando questa classificazione partendo dal presupposto della volontarietà e della libertà ad apprendere, mette delle basi importanti per una riflessione metodologica e filosofica. Possiamo pertanto considerare questo spunto anche all'interno della realtà formativa che trova spesso un compromesso tra il desiderio o la motivazione di imparare ed il fatto di essere in qualche modo "obbligati" a farlo. È una grande spina nel fianco della formazione italiana, sempre a causa del fatto che, più che concentrarsi su creare una cultura a riguardo, diverse organizzazioni sembrano adoperare il criterio della scuola dell'obbligo per imporre l'apprendimento, salvo poi lamentarsi per l'aumento della complessità che questo produce.

4. Quando ai dipendenti è richiesta una "buona educazione"

Abbiamo sinora affrontato la questione dell'apprendimento dal punto di vista della psicologia, delle motivazioni, dei vantaggi, ecc. Vi sono tuttavia delle condizioni particolari rispetto alle quali non esistono dei grandi margini negoziali, né rispetto alla considerazione dell'apprendimento e tantomeno a riguardo della possibilità di scegliere se modificare i propri comportamenti. Sono i frangenti in cui il bisogno organizzativo prevale decisamente su quello personale, senza che vi sia una reale possibilità di mediarlo.

È il caso, ad esempio, di quelle persone che sono a contatto con il pubblico e che offrono i loro servizi per gestire le informazioni o i reclami. In questi casi il tema dell'apprendimento si apre a considerazioni più ampie visto che va a impattare su aspetti prettamente educativi. I comportamenti non sono più finalizzati alla soddisfazione di esigenze, ma orientati ad offrire un qualcosa di indipendente dalla teorica reciprocità. Il termine «*servizio*», d'altra parte, deriva dalla parola servo, che nel medioevo rappresentava colui che, in cambio di denaro, era a completa

² Ulteriormente elaborato da Boscier (1971).

disposizione del padrone. Il miglior servo era colui che rinunciava alle proprie necessità per mettersi a disposizione dell'altro. Spesso una delle ricompense sociali più efficaci era il diventare contemporaneamente il confidente del padrone e raccogliergli quindi i segreti.

Il tema della rinuncia non va visto come una sorta di atteggiamento di sottomissione, e tuttavia risponde allo stesso principio. Nella gestione di un reclamo l'operatore rinuncia ad esempio al desiderio di rispondere per le rime di fronte ad un'aggressione, al bisogno di avere ragione, a quello di ribattere, e così via. Il motto «*il cliente ha sempre ragione*» trova nel servizio la sua più elevata espressione: non è un principio etico, ma una elementare strategia organizzativa. Ciò che viene chiamata «*cultura organizzativa*» influisce in modo determinante sulla tipologia dei ruoli, sulla loro strutturazione e sul modo in cui questi devono venire interpretati da chi li ricopre. È una posizione di estrema ambiguità, in quanto si promuove da un lato la discrezionalità e dall'altro la si ingabbia in una struttura che definisce in maniera molto specifica i margini di manovra. Il sé privato deve in qualche modo lasciare il posto al sé culturale/organizzativo, che definisce comportamenti, tecniche e strategie per la gestione degli eventi critici e imprevisi.

Questa sorta di "maschera" entra in contrasto con il fatto che ogni persona ha una propria educazione e proprie convinzioni acquisite nel corso della vita, ma l'organizzazione chiede formalmente di modificare le proprie abitudini in funzione della salvaguardia dell'organizzazione. In caso di conflitto infatti la priorità rispetto a chi tutelare colloca sempre il cliente al primo posto e l'individuo (fornitore) al secondo. Occorre innanzitutto salvaguardare l'immagine aziendale e risolvere il conflitto in modo tale da evitare le ripercussioni sull'organizzazione, mentre al dipendente è richiesto di mettere da parte i propri sentimenti, i propri valori e quei comportamenti che potrebbero influenzare negativamente la relazione. Sostanzialmente egli deve rinunciare a relazionarsi come vorrebbe con il suo interlocutore, per rispondere invece come l'azienda desidera.

Andando oltre la questione strettamente legata al valore soggettivo che possiamo attribuire a questa dinamica imposta, rimane il problema di come poter favorire l'acquisizione delle competenze necessarie per soddisfare questa esigenza. Il dipendente infatti potrebbe non nutrire alcun interesse verso un cambiamento di atteggiamento, né tantomeno verso la rinuncia ad alcune sue caratteristiche peculiari. Inoltre la mancata capacità di reggere alla pressione culturale attraverso l'abbandono del sé privato è una fonte di stress molto elevata. La prospettiva del *burn out* per queste figure è assolutamente all'ordine del giorno. Una soluzione è spesso quella di prendere distanza dal ruolo prescritto.

«Bisogna anche tenere presenti i meccanismi che spingono le persone a distanziarsi dai ruoli prescritti perché è nel mutevole equilibrio tra adesione e distanza che si crea la nostra personalità complessiva» (Bonazzi, 2006, p. 172).

In questa affermazione troviamo il principio fondamentale dell'equilibrio psicofisico che governa la capacità di un individuo di autoregolarsi di fronte alle condizioni ambientali. Tale capacità però è decisamente frutto di esperienze e di autoconsapevolezza che non è sempre presente in ciascun individuo. Come sostiene Maslach (1992) la migliore prevenzione del *burn out* consiste nella capacità di saper cogliere i segnali che ne rappresentano l'esordio per porvi rimedio in modo immediato. Sino a qualche anno fa si riteneva che questa sindrome colpisse unicamente quelle figure professionali dedite all'aiuto degli altri (assistenti sociali, educatori, psicologi, volontari, ecc.) e solo di recente si è invece appurato che in realtà è molto più diffusa di quanto si creda all'interno delle comuni organizzazioni.

Il *burn out* tende a colpire le persone che per professione si occupano di altri individui. Pur non essendo l'unico indicatore, le sue caratteristiche comprendono una gran quantità di componenti emotivo/psicologiche che caratterizzano la relazione interpersonale.

Varie teorie sostengono che sia la sovra-eccitazione che la sotto-eccitazione relazionale provochino degli squilibri che tendono sfociare in veri e propri sintomi fisiologici. Se lo stress è considerato un ingrediente fondamentale nella vita delle persone, perlomeno quando è dosato in modo appropriato, i suoi eccessi arrivano a provocare danni piuttosto importanti che non consentono più di operare con la serenità necessaria a garantire una relazione costruttiva e continuativa.

Tutto ciò può essere dovuto a diversi fattori, in parte inerenti la struttura di personalità dell'individuo

ed in parte relativi alla tipologia del lavoro. Quest'ultima area è in realtà quella su cui l'intervento è più diretto e consapevole; la quantità e la qualità degli scambi comunicativi, le difficoltà di comunicazione tra colleghi o con la direzione, il precariato, il rapporto con i clienti, i cambiamenti organizzativi, ecc., risultano essere indici piuttosto rilevanti nella classificazione dello stress.

Potremmo soffermarci su tre categorie principali di fattori:

- personologici e sociali del soggetto (sensibilità personale, equilibrio tra vita professionale e vita privata, bisogni psicologici, aspirazioni e frustrazioni nell'ambiente di lavoro, ecc.)
- relazionali (qualità dei rapporti interpersonali con colleghi e collaboratori, modalità e stili di comunicazione, interculturalità, ecc.)
- organizzativi (cambiamenti, burocrazia, modalità di problem solving., ecc.)

Ogni individuo tende a reagire a queste forme di stress in modo diverso e con modalità del tutto soggettive. Tuttavia è assodato che in condizioni di forte stress si verificano fenomeni quali:

- maggiori difficoltà a prendere decisioni
- minori capacità di valutazione oggettiva
- minore tolleranza alla frustrazione
- maggiori difficoltà nei rapporti interpersonali
- intolleranza emotiva, catarsi
- maggiori difficoltà a stabilire i confini tra la vita privata e quella professionale
- malattie psicosomatiche

E quindi importante soffermarsi in una riflessione che tenda a mettere in evidenza non solo le cause, ma anche le modalità di prevenzione della malattia, nonché la necessità di offrire il proprio contributo al benessere del personale. Recentemente, tra l'altro, una delle disposizioni dell'ex legge 626, il D. Lgs. 81/2008, in materia di sicurezza nei posti di lavoro, fa riferimento al concetto di "salute" anche nei termini psicosociali³.

Questa sensibilità è stata acquisita dalle organizzazioni proprio a fronte della constatazione di quanto i fattori di stress generati dalle pressioni e dal clima interno provocassero importanti defezioni sul piano produttivo: nel caso specifico la formazione assume un ruolo trasversale e di mediazione tra la cultura organizzativa e quella individuale. La leva del cambiamento è quindi la possibilità di acquisire non solo strumenti che consentano effettivamente di gestire la relazione in modo opportuno e secondo le prescrizioni organizzative, ma anche elementi di tutela personale attraverso una sana presa di distanza dal ruolo. Troviamo quindi un beneficio non apparente ma concreto nell'affrontare il tema dell'educazione nelle organizzazioni, facendo riferimento in senso generale a dei principi sociali e all'altro a quelli psicologici che vengono messi in discussione dalla tipologia del ruolo.

5. L'importanza del concetto di competenza nella prassi formativa

«Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto»⁴.

La definizione di "competenza", anche solo in senso generale, è sempre piuttosto complessa andando a toccare diversi elementi della persona, passando dalle capacità cognitive a quelle relazionali, a quelle prettamente manuali. Occorre quindi avvalersi della capacità di declinare le varie competenze all'interno di un contesto in cui esse possano essere fruibili ed utili ad uno scopo. È in base a questo infatti che acquisiscono valore e che impreziosiscono la professionalità dell'individuo.

³ Sul rischio psico-sociale vedasi Teruzzi, 2010.

⁴ Decreto Legge del 28 marzo 2003 n. 53 in materia di riforma scolastica.

Ci si riferisce pertanto a qualcosa di tangibile, visibile e presumibilmente misurabile, al punto di rendere unico ciascun individuo che può operare in modo efficace all'interno di un'organizzazione. Ma soprattutto per competenza si intende qualcosa di disponibile indipendentemente dalle situazioni contingenti, ovvero qualcosa di acquisito e parte integrante dell'esperienza.

«Competenze trasversali è un'espressione spesso usata per denominare saperi ad alto spettro, applicabili a compiti e contesti diversi. Con questo termine, nel dibattito italiano, sono stati indicati concetti non dissimili da quelli che negli altri Paesi europei hanno assunto denominazioni quali "core skills" e "key skills" nel Regno Unito, "schlüsselqualifikationen" in Germania, "compétence transversales" in Francia»⁵.

Su quelle che consideriamo quindi le competenze di base, si innescano le specificità delle singole situazioni o contesti che offrono, nel nostro caso, varie opportunità di sviluppo attraverso l'apprendimento. Se è vero che in ogni competenza vi è una certa dose di talento, è altrettanto vero che vi sono comunque sempre dei buoni margini di sviluppo personale attraverso lo studio e l'esercizio della pratica. Sono spesso delle "chiavi giuste" che consentono di accedere ad abilità che sino a quel momento risultavano nascoste. La struttura di ciò che in campo manageriale viene chiamato "assessment" è fondata sull'idea di poter individuare un potenziale da sviluppare all'interno dell'organizzazione.

*«L'Assessment Center, una metodologia di valutazione del potenziale, nasce con l'**Assessment program of the office of strategic service**, durante la seconda guerra mondiale, per il reclutamento e l'orientamento degli agenti segreti. Si tratta di un insieme di diversi test cosiddetti situazionali che richiedono alla persona di eseguire un compito in una situazione che riproduce e che si propongono di misurare gli aspetti emotivi del comportamento»⁶.*

L'assessment viene pertanto utilizzato sia in fase di selezione del personale, sia all'interno delle organizzazioni al fine di individuare quelle competenze che risultano importanti per gli obiettivi. È fondamentale infatti che si creino le condizioni ambientali ottimali senza le quali le competenze non possono essere espresse.

In questo senso ci si riferisce al modello classico del sapere, saper fare e saper essere⁷. Nel sapere includiamo le "conoscenze" di base, non strettamente utili al lavoro, ma che costituiscono la base formativa e la preparazione personale, e quelle specifiche inerenti le attività. Ulteriori tipologie di conoscenza acquisiscono valore solo se in qualche modo vanno ad integrare le altre. In altri casi potrebbero rivelarsi del tutto inutilizzabili.

Nel saper fare troviamo invece le "capacità", sia relative all'applicazione del sapere che alle procedure o alle abilità strumentali. Si intersecano quindi varie forme di conoscenza con lo scopo di trasformarsi in pratica. Sappiamo per certo che questo passaggio è tutt'altro che automatico in quanto comporta sia abilità cognitive che una sensibilità volta ad interconnettere il proprio sapere con la prassi, nella norma e nei momenti in cui questa viene messa in crisi da un evento inatteso.

Infine nel saper essere incontriamo atteggiamenti, comportamenti e indicatori della maturità personale. L'adeguatezza dell'essere non è subordinata unicamente a dei concetti standard di buona educazione, ma si riferisce ad "abilità" superiori quali l'ascolto, l'empatia, le abilità negoziali, la gestione di conflitti, ecc. In particolare la dimensione empatica è fondamentale alla regolazione del proprio comportamento, in quanto legata alla percezione che questo provoca nelle interazioni. L'apparente semplicità di questo concetto si contrappone ad un alto grado di sensibilità necessario alla sua messa in pratica. Per abilità si intende l'applicazione di conoscenze e di tecniche in tempo reale ed in modo istintivo. L'abilità, in questo senso, va quindi ben oltre il talento puro e comporta il raggiungimento di uno stato in cui il comportamento non è più casuale e vincolato a qualcosa di innato, ma passa attraverso la consapevolezza e l'applicazione dei propri punti di forza in modo intenzionale.

A conoscenze, capacità ed abilità si aggiunge un'ulteriore area che potremmo associare alla

⁵ In http://www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze_trasversali.pdf.

⁶ In http://lavoro.corriere.it/AltreGuide/Cos_%C3%A8_un_assessment_center_4379787.htm.

⁷ Declinate secondo il modello ISFOL: Istituto per lo Sviluppo e la Formazione dei Lavoratori.

motivabilità, ovvero quella spinta personale verso l'autoformazione e lo sviluppo continuo. Il "saper divenire" appare quasi una naturale conseguenza delle tre precedenti caratteristiche riferite alle competenze trasversali, ma rappresenta tuttavia un indicatore fondamentale della disponibilità ad apprendere in modo continuativo, a pianificare il proprio sviluppo e alla progettualità personale nel mondo del lavoro. Quaglino (1990) opera un'importante precisazione sulla declinazione di capacità e qualità, adottando il modello proposto da Burgoyne e Stuart (1978). La distinzione tra mondo interno, in cui si formano le rappresentazioni della realtà e che si riferisce principalmente alle capacità di pensiero, alla creatività e alle capacità di apprendimento, e mondo esterno, in cui queste vengono indirizzate verso un fine, classifica le competenze come un sistema estremamente complesso. Questo indirizzo scardina le convinzioni comportamentiste basate sulla costruzione di elenchi di capacità per sostituirle con una visione organicista ed un maggiore orientamento cognitivo.

Le capacità vengono distinte in "operative" e sono strettamente connesse al ruolo manageriale (pianificazione, controllo, analisi e soluzione dei problemi, gestione del tempo, gestione dell'informazione, ecc.), "relazionali" che si riferiscono alle attività di scambio sociale (comunicazione, negoziazione, conduzione di gruppo, collaborazione, gestione delle riunioni, ecc.) e "gestionali", ovvero legate all'integrazione tra la dimensione personale e organizzativa, nonché all'orientamento dei processi lavorativo (organizzazione, leadership, delega, motivazione e sviluppo dei collaboratori, ecc.).

Le qualità invece vengono distinte in "professionali", cioè associate alle attività di lavoro e rappresentano la relazione tra individuo e ambiente lavorativo (realizzazione, iniziativa, autonomia, concretezza, ecc.), "personali", ovvero riferite al rapporto tra individuo e il suo mondo interno (flessibilità, tolleranza all'ansia, creatività, consapevolezza di sé, ecc.) e "sociali", riferite al rapporto con l'esterno (affidabilità, trasparenza, positività, apertura interiore, ecc.).

Questi due esempi offrono un quadro esaustivo sull'importanza della classificazione delle competenze al fine di effettuare una corretta analisi dei bisogni per prevederne la risposta. Diviene chiaro che l'intervento formativo non si orienta più in senso generale, ma in modo specifico in quelle aree che risultano essere oggetto di sviluppo e che rispondono alle rispettive esigenze emergenti. Nel programmare un'azione formativa pertanto saranno necessari diversi passaggi che riguardano la ricerca di un equilibrio tra la richiesta della committenza e quella dei discenti. Non possiamo pensare alla formazione come ad un processo incrementale, dove la somma dei saperi provoca un desiderato aumento delle competenze. Gli aspetti esperienziali della formazione sono infatti proprio quelli che agiscono sullo sviluppo consentendo, attraverso l'alternanza tra azione ed osservazione, di codificare l'esperienza e di dargli una forma precisa. La formazione deve necessariamente costituirsi come esperienza e come tale poter essere identificata in relazione agli scopi e agli obiettivi professionali. Lo sviluppo delle competenze viene filtrato quindi da una sorta di laboratorio in cui svolgere esperimenti mirati ed attivare il processo di apprendimento che ne consente l'evoluzione. La metodologia è a servizio di un fine, anche se a volte viene attribuita un'importanza maggiore al metodo rispetto ai contenuti.

Il tema delle competenze abbraccia nuovamente il tema della differenze individuali. Nonostante i tentativi di standardizzazione, il loro livello sarà comunque variabile a seconda del soggetto che tende in ogni caso a voler essere considerato in modo a sé stante. Anche lo sviluppo programmato è legato a differenze di risultato a volte importanti. Fermo restando il principio del miglioramento occorre considerare non solo il punto di arrivo, ma anche il punto di partenza. È in base a questo infatti che si può individuare il potenziale effettivo di sviluppo della persona.

6. Conclusioni

Abbiamo attraversato il tema dell'apprendimento in poche pagine e certamente in modo insufficiente rispetto a quando sarebbe dovuto. Lo abbiamo affrontato da un punto di vista più organizzativo che sociale o personale, evidenziandone le caratteristiche peculiari e le criticità del dover farvi fronte senza un'arbitrarietà assoluta. Si rischia pertanto di assimilare il mondo del lavoro ad un mondo connotato da obiettivi che non appartengono alla persona; una sorta di forzatura ad apprendere per decisione altrui. Sappiamo in realtà che non è così e che molte delle

componenti personali si sviluppano proprio grazie all'esperienza professionale, che permette di sviluppare competenze altrimenti raggiungibili con fatica. L'investimento sul personale in chiave formativa è soggetto a variabili che devono necessariamente tenere conto di elementi esterni all'organizzazione, come il mondo privato dei soggetti, il sistema valoriale, ecc. È compito del formatore riuscire a trovare un giusto compromesso che permetta all'apprendimento di avvenire e di costituire un bagaglio permanente. Una delle maggiori critiche che viene fatta alla formazione universitaria è proprio la scarsa qualità dell'esperienza nel rapporto con il docente, che si limita, nella maggior parte di casi, a passare contenuti che spesso permangono purtroppo solamente per la durata del corso e vengono perduti una volta sostenuto l'esame. Per contro nella formazione a volte si assiste a docenze improntate sul metodo o su una rigida concezione meccanicistica che sostiene il cambiamento come effetto di una frase, di una tecnica, di un accorgimento. Si svilisce così il tema della complessità, non come problematica o come ostacolo, ma come sistema che necessita di essere alimentato per poter vivere.

Se può sembrare poco etico che un'organizzazione imponga per i propri scopi l'apprendimento ai dipendenti, in qualche modo occorre riflettere sull'importanza di renderlo vantaggioso per entrambi. D'altra parte la società impone l'educazione civica per un bene comune, la legge impone delle norme per la sicurezza di tutti, nello stesso modo in cui le organizzazioni impongono la loro cultura per un fine economico, che però coinvolge anche i fini personali della sopravvivenza e dell'autorealizzazione. Non vi è una soluzione se non quella di avvicinarsi il più possibile all'equità di tale scambio, nello stesso modo in cui il rispetto civico rende l'ambiente più gradevole o quello normativo più sicuro. L'organizzazione, come contesto micro sociale, assume il potere di governo della collettività. I sindacati si occupano di tutelare il diritto del lavoratore: quello relativo alla garanzia di soddisfazione reciproca dei bisogni.

È altrettanto vero che gran parte degli apprendimenti che avvengono in ambito formativo consentono di migliorare competenze fruibili anche all'esterno del posto di lavoro, sia che esse riguardino aspetti prettamente organizzativi che relazionali. Vi sono spessissimo condizioni in cui un buon apprendimento sostituisce in qualche misura un percorso terapeutico strutturato. Accade ad esempio che attraverso la formazione continua le persone trovino risposte esistenziali che permettono di superare ardui conflitti interiori.

7. Bibliografia

- Bonazzi G. (2006), *Come studiare le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Boscier R. (1971), "Motivational Orientations of Adult Education Participants: a Factor Analytic Exploration of Houle's Typology", *Adult Education Quarterly*, 21 (2), pp. 3-26.
- Burgoyne J., Stuart R. (1978), *Management development: context and strategies*, Gower, Westmead.
- Burgoyne J., Stuart R. (1978), *Management development: context and strategies*, Gower, Westmead.
- Houle C.O. (1961), *The inquiring Mind*, Madison, University of Wisconsin Press.
- http://lavoro.corriere.it/AltreGuide/Cos_%C3%A8_un_assessment_center_4379787.htm
- http://www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze_trasversali.pdf.
- <http://www-distance.syr.edu/margin.html>, trad. mia.
- Knowles M. (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, F. Angeli.
- Lindeman E.C. (1926), *The meaning of adult education*, New York, New Republic.
- Maslach C. (1992), *La sindrome del burn out. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Assisi, Cittadella editrice.
- McClusky H.Y. (1970), *Adult Learning and Instruction*, a cura di S.M. Grabowsky, *Eric Clearinghouse on Adult Education*, Syracuse, in Knowles M., (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, F. Angeli.
- Merton R.K. (1966), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Quaglino G.P. (1990), *Appunti sul comportamento organizzativo*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- Teruzzi (2010), "Il rischio psico-sociale e la questione del benessere organizzativo. Un possibile modello di intervento", *Dialoghi*, 1, pp. 57-65.