

The background of the cover is a reproduction of Raphael's fresco 'The School of Athens'. It depicts a group of ancient Greek philosophers in a grand, classical building. Plato is on the left, pointing upwards, and Aristotle is on the right, gesturing downwards. Other figures include Socrates, Pythagoras, and various other scholars engaged in discussion and study.

Dialoghi

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

Lauro Mattalucci

**FORMAZIONE ESPERIENZIALE E PROCESSI
RIFLESSIVI**

Numero 1

Anno 1. Settembre 2010

FORMAZIONE ESPERIENZIALE E PROCESSI RIFLESSIVI

di Lauro Mattalucci

1. Premessa

In questo scritto prendo in esame le convinzioni e le prassi che accomunano i formatori sulle modalità e sulle tecniche con cui favorire lo sviluppo di competenze nei soggetti coinvolti nei progetti formativi. Al di là della varietà di approcci, le convinzioni e le prassi che tratteggiano un denominatore comune sono con evidenza quelle della didattica attiva e dell'apprendimento esperienziale. Partendo da questo dato, mi pare di poter qualificare, almeno in via d'ipotesi, il comune riferimento all'*experiential learning* in termini di adesione condivisa al noto modello che Kolb e Fry (1975) hanno proposto per spiegare come avviene l'apprendimento. Molti progetti formativi, tuttavia, non sono pensati per far percorrere al *learner* l'intero ciclo postulato da tale modello, o stentano comunque a produrre i risultati sperati. Proverò a definire un'impalcatura metodologica (fatta da cinque "pilastri") che mi pare necessaria - pur tenendo conto dei vincoli che possono condizionarne la progettazione - per rendere efficace un percorso formativo. Le considerazioni svolte si incrociano dunque con le prassi del "fare formazione" e mi consentono di svolgere qualche riflessione sulla natura della comunità dei formatori.

2. Il paradigma dell'*experiential learning*

Esiste ormai da anni nella comunità dei progettisti di formazione un'adesione pressoché unanime al "paradigma" che sottolinea l'importanza di connotare la formazione come contesto finalizzato a garantire al *learner* la possibilità di un percorso di apprendimento attraverso specifiche esperienze vissute in situazione di interazione sociale con altre persone della Comunità di Apprendimento (CdA)¹.

I tratti generali di tale paradigma di matrice costruttivista, applicato alla formazione degli adulti, sono ben noti: esso postula, se non l'abbandono, un drastico ridimensionamento delle lezioni frontali a vantaggio di altri *setting* formativi in cui sia possibile per i *learner* diventare protagonisti di specifiche esperienze formative; alla parola "insegnamento" (legata al tradizionale modello didattico di tipo trasmissivo in uso nelle istituzioni scolastiche) si sostituisce la parola "apprendimento"; il ruolo del docente diviene secondario per far posto a figure (variamente denominate) che assumono funzioni di "facilitatori dell'apprendimento", restituendo in tal modo ai *learner* la responsabilità del loro apprendimento.

Molte sono le parole chiave che sono state proposte per delineare tale paradigma. Ricordiamone alcune: *active learning*, *experiential learning*, *discovery learning*, *workplace learning*², ed anche (su un versante più connotato da specifiche proposte metodologiche) *action learning*, *problem based*

¹ Utilizzo qui il concetto di CdA semplicemente come gruppo di persone che si trova a fruire dello stesso percorso formativo. Per una qualificazione più analitica del concetto vedasi Mattalucci L., Sarati E. (2006).

² Il termine *workplace learning* ha un significato assai prossimo a quello di *learning by doing*; questo secondo tuttavia viene riservato per lo più solo all'apprendimento di specifiche *skill* tecniche.

learning, metaphoric experiential learning, oppure ancora (quando si intenda sottolineare il ruolo assegnato alla CdA) *collaborative learning, cooperative learning, ecc.*

Questo elenco di espressioni, sicuramente incompleto, lascia intuire la varietà di approcci metodologici che, richiamandosi al paradigma menzionato - che qui chiamerò per comodità "paradigma dell'*experiential learning*" - connotano l'offerta di servizi formativi. Ogni società di formazione si sente impegnata a specificare le proprie metodologie di intervento ed a spiegare le ragioni della loro efficacia. Il paradigma in questione comprende allora, come riferimento comune, approcci metodologici assai diversi che hanno trovato una più o meno ampia diffusione nel mercato della formazione. Si possono citare a titolo esemplificativo l'*outdoor training*, "il teatro d'impresa", i "laboratori per la leadership" sino ad approcci relativamente più recenti come il "counseling filosofico".

Una definizione assai ampia delle prassi formative che si incentrano sull'*experiential learning* è quella proposta da Rago (2004):

«Fare formazione esperienziale vuol dire, quindi, progettare e gestire un ambiente fisico ed uno spazio mentale in cui le persone possono interagire liberamente e condividere delle esperienze cognitive, emotive e fisiche, direttamente o analogicamente correlate all'apprendimento di conoscenze, capacità e atteggiamenti utili per il miglioramento delle prestazioni lavorative.»

Il paradigma dell'*experiential learning* si è sviluppato, come accennato, in contrapposizione con il tradizionale paradigma trasmissivo incentrato sul ruolo del docente e su forme più o meno sofisticate di *instructional design*³. Mi sembra di poter dire che le ragioni della contrapposizione hanno trovato progressivo consenso in virtù della crescente attenzione delle aziende allo sviluppo delle "competenze", che (a differenza di quello delle conoscenze) non può essere oggetto di programmi formativi di tipo trasmissivo. Se, citando Le Boterf, si definisce la competenza come «un insieme riconosciuto e provato di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato», diviene allora evidente che essa non risiede nelle risorse (conoscenze, abilità,...) da mobilitare né è data dalla loro "somma", ma «nell'atto stesso di mobilitazione/combinazione delle risorse che permette di realizzare una performance, raggiungere un risultato» (Le Boterf, 1994).

L'apprendimento di una competenza sollecita dunque la capacità del *learner* di riflettere sul suo agire, in risposta alle specifiche esigenze adattive che egli incontra in un contesto dato, in modo tale da migliorare i propri modelli di azione. Un effettivo guadagno formativo comporta allora una rottura della continuità dei modelli d'azione. Tutto ciò milita con evidenza a favore del paradigma esperienziale.

Mi sembra che tra i formatori che aderiscono a tale paradigma ci sia un ampio consenso sul modello che Kolb ha proposto per spiegare l'apprendimento⁴ (Fig.1)

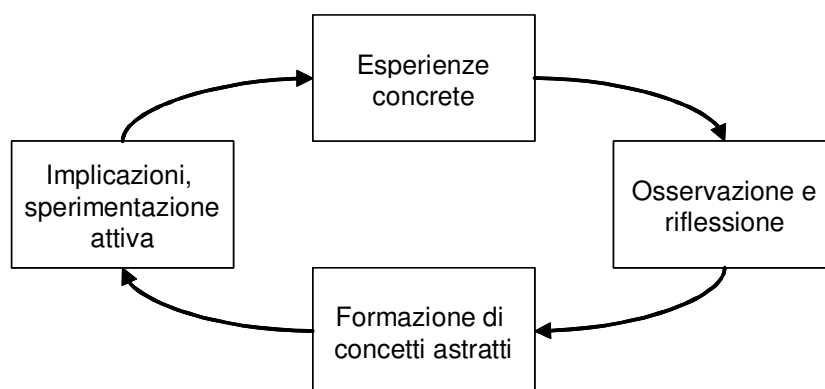


Figura 1

³ La prima fase di sviluppo dell'e-learning era tutta incentrata su una rivisitazione piuttosto sofisticata del paradigma istruttivo basata sulla produzione di *learning object* più o meno accattivanti e su un complesso di servizi fruibili attraverso un *Learning Management System*. Oggi si evidenzia forse di più la possibilità di esperienze formative in rete (o di tipo *blended*) ispirate alle metodiche del *web based cooperative learning*.

⁴ L'affermazione è solo impressionistica ed avrebbe bisogno di conferme; non conosco specifiche ricerche su questo tema. Va anche detto che le modellizzazioni dell'apprendimento esperienziale proposte da altri autori si muovono sostanzialmente sulla stessa linea di Kolb; per una rassegna dei contributi sul tema dell'*experiential learning* vedasi il sito <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm#3>, consultato il 07/05/2010

Il ciclo può iniziare in uno qualsiasi dei quattro blocchi e procede a spirale non avendo virtualmente un punto di arresto. Apprendere significa modificare i *frame cognitivi e valoriali*⁵ adottati per agire il proprio ruolo in un contesto dato, riuscendo a capitalizzare le esperienze; modificare significa ripensare criticamente le esperienze, per affinare ed arricchire le proprie “teorie” per l’azione.

Il ciclo evidenzia come un processo di apprendimento sia connotato da un rapporto circolare tra azione e riflessione e da quadri concettuali che si muovono produttivamente tra astratto e concreto.

L’ampia adesione al modello di Kolb è testimoniata anche da schemi concettuali analoghi che trovano spazio in specifici ambiti della *management science* e delle prassi formative ad essi collegate: mi riferisco in particolare al modello di Deming (noto anche attraverso l’acronimo PDCA, *Plan, Do, Check, Act*) utilizzato in ambito *Total Quality Management*.

3. Un paradigma condiviso?

Un’ampia letteratura sul “fare formazione” sembra accreditare l’idea che vi sia stato all’interno della comunità dei formatori uno “spostamento del paradigma” (*paradigm shift*) dalla formazione di tipo trasmissivo a quella incentrata sull’*experiential learning*, in termini che ricordano le riflessioni di Khun (1979) sulle così dette “rivoluzioni scientifiche”. Mi sembra allora utile analizzare se effettivamente ci troviamo in presenza di un nuovo paradigma proprio nel senso in cui ne parla lo storico della scienza, secondo il quale un paradigma è ciò che i membri di una comunità scientifica condividono, ed inversamente è la sua condivisione che fonda una comunità scientifica (Khun, 1985, p. 322)

Anche senza volere qui applicare in modo troppo rigoroso le categorie concettuali di Khun (nate oltretutto nel campo delle scienze naturali), dico subito che, nonostante la quasi unanime accettazione del modello di Kolb (che mi è sembrato di poter mettere a fondamento teorico dell’*experiential learning*), mi pare largamente improprio parlare di un comune paradigma che ispira realmente l’attività professionale dei formatori.

Il fatto che alcuni formatori si riconoscano e si siano specializzati nell’applicazione di alcune metodologie piuttosto che di altre (ad es. quelle dell’*action learning* o quelle dello “psicodramma”, o quelle ancora dell’*outdoor training*) non mi sembra decisivo sotto questo profilo. Il modello di Kolb è molto generale, non prescrive la scelta di una specifica metodologia da adottare in sede di progettazione formativa; alcune proposte metodologiche tra quelle citate possono anche essere usate in maniera complementare. La pluralità di metodologie che possiamo comprendere sotto il titolo di *experiential learning* dovrebbe, per la comunità dei formatori, costituire una ricchezza e - per quanto comprensibile sia l’urgenza delle operazioni di marketing - non una ragione per dividersi attorno a dispute sulla superiorità di una metodologia rispetto all’altra. Si potrebbe verosimilmente sottoporre l’offerta di metodologie formative ad indagini simili a quelle effettuate da Abrahamson (1996) e che hanno consentito di avanzare la così detta “*theory of management fashion*”, focalizzando l’attenzione sul “ciclo di vita” delle “mode” relative alle diverse proposte metodologiche che, di volta in volta, promettono di superare i limiti incontrati da quelle precedentemente diffuse. A giudicare tuttavia dalle metodologiche che oggi, sulle *brochure* promozionali delle società di formazione, vengono prospettate, mi sembra che nessuna “moda” tramonti mai definitivamente. Penso ad es. al teatro d’impresa che ha conosciuto forse una popolarità maggiore negli anni ’90, ma che ancora troviamo spesso nelle presentazioni delle società di formazione, segno di come ciascuna metodologia continui a trovare uno spazio di proposta ed un qualche consenso da parte delle aziende.

Ciò che mi pare di dover qui sottolineare è una cosa diversa dalle “mode” e riguarda proprio la maggiore o minore aderenza al ciclo di apprendimento esperienziale schematizzato da Kolb. Dico subito - e cercherò di argomentare più avanti - che ciò che, a mio giudizio, inficia l’applicazione del modello nei progetti formativi - rendendo sotto questo profilo poco omogenea la comunità dei

⁵ Uso l’espressione *frame* cognitivi e valoriali nel senso in cui Weick (1997) parla di “mappe cognitivo – normative”.

formatori - è la qualità (la profondità) della “riflessione” che si cerca di far compiere ai *learner* nei progetti formativi attuati dalle aziende.

Come noto, tra le metodologie formative di tipo esperienziale quella dell'*action learning* (formazione-azione) ha una storia piuttosto lunga ed importante: l'approccio suggerito da Revans risale all'inizio degli anni '70 (Revans, 1971) e poggia direttamente sull'idea di *action-research*, una modalità di intervento organizzativo idonea sia a cambiare orientamenti comportamentali nell'ambito dei gruppi, sia a produrre conoscenza sul funzionamento dei gruppi stessi proposta da Lewin (1948). Possiamo sintetizzarne i capisaldi nel modo seguente:

«Il metodo della formazione-azione [...] è un metodo connesso al management per progetti e ne rappresenta l'aspetto educativo:

- combina una dimensione formazione con una dimensione risoluzione di problemi reali;
- è indirizzato alla messa in pratica e all'azione, e vi verifica in permanenza la propria efficacia;
- si appoggia su situazioni professionali o di lavoro reali;
- procede per lavoro di gruppo reale e dà l'iniziativa al gruppo [...] rendendolo attore e gestore del proprio apprendimento»⁶

La pratica dei così detti Project Work s'inscrive usualmente nei progetti formativi che dichiarano di aderire alla metodologia della formazione-azione, dando l'iniziativa a piccoli gruppi di partecipanti perché affrontino un problema della loro organizzazione di appartenenza. Se tuttavia il lavoro assegnato ai piccoli gruppi consiste sostanzialmente nell'applicare concetti e strumenti di analisi precedentemente illustrati in aula (penso ad es. a strumenti TQM per il miglioramento di un processo lavorativo), l'approccio didattico finisce per non discostarsi molto da quello trasmissivo, fatto di lezioni e di successive esercitazioni. Anche quando il caso affrontato sia relativo ad un problema reale, l'attenzione del gruppo rischia di essere incentrata esclusivamente sulla corretta applicazione degli strumenti forniti, con il forte rischio di una perdita della profondità di riflessione che dovrebbe connotare un percorso di indagine, rendendo il gruppo attore del proprio apprendimento. Com'è noto - stanti anche i contributi che hanno sottolineato come i processi lavorativi abbiano sempre carattere di attività situate nel contesto e quindi strutturate socialmente (Zucchermaglio, 1996) - l'attenzione alle tecniche di intervento non può essere separata dall'attenzione alle condizioni socio-organizzative che intervengono nell'applicazione delle tecniche stesse.

Un'altra metodologia, nel campo dell'*experiential learning*, che ha trovato largo impiego è quella dell'*outdoor-training* proposta – in una varietà straordinaria di *setting* formativi che prospettano ai partecipanti sfide più o meno impegnative – per modificare capacità e attitudini comportamentali, in modo da produrre miglioramento del clima aziendale, maggior cooperazione tra ruoli, miglior funzionamento dei team ed altro ancora⁷. Pur mutuando i propri fondamenti teorici in ambiti di studio molteplici e tra loro differenziati⁸, credo che la spiegazione dell'apprendimento che si produce in un'esperienza di *outdoor training* possa sintetizzarsi nella seguente affermazione: «[L'*outdoor training*] supporta l'apprendimento in tutte e tre le dimensioni tassonomiche in cui è

⁶ La definizione è tratta da Du Roy (1991).

⁷ Pur in presenza di molteplici diverse concezioni, possiamo credo accettare la seguente definizione:

«L'*Outdoor Training*, come metodologia di formazione, consiste in una serie di esperienze, sotto forma di esercizi strutturati o iniziative intraprese in un ambiente “all'aperto”, da gruppi che partecipano ad un programma di apprendimento, il quale per natura richiede una certa assunzione di rischio, problem solving e lavoro di gruppo per essere portato a termine con successo. Le esperienze *Outdoor* riproducono metaforicamente azioni e processi aziendali, in modo da far acquisire ai partecipanti consapevolezza e nuove abilità da portare poi nella realtà aziendale». (definizione derivata dal sito http://cek-lab.stoa.it/wiki/index.php/Outdoor_Training, consultato il 07-05-2010)

⁸ Leggiamo ad es. che «nell'attuale approccio dell'*Outdoor Training* sono stati assimilati importanti contributi quali: “la relazione di aiuto dell'altro” (Carl Rogers), “Le teorie percettive della Gestalt”, “I modelli d'apprendimento della neurosistemica” e “l'analisi transazionale”» (sito STOA wiki management citato sopra). Frequente è anche il collegamento tra *Outdoor Training* e la teoria di Golemann sull'intelligenza emotiva, vedasi De Marziani A., *Outdoor Training ed intelligenza emotiva*, sito http://www.formazione-esperienziale.it/catalog/images/outdoor_intelligenza_emotiva.pdf, consultato il 07-05-2010.

tradizionalmente disaggregato: apprendimento cognitivo, affettivo e psicomotorio» (Rago, 2004, p. 116).⁹

Non mi pongo qui l'obiettivo di districarmi tra i numerosi e diversi fondamenti teorici proposti per l'*outdoor training*; mi limito ad osservare che è difficile comprendere come l'esperienza fatta all'aperto (cosa che sottolinea con forte valenza simbolica l'abbandono dell'aula tradizionale), che porta i partecipanti a cimentarsi con situazioni soggettivamente vissute a volte come divertenti oppure stressanti, ma sicuramente ad elevato impatto emotivo, possa di per sé produrre una modificazione significativa di capacità (ad es. di decidere, di affrontare lo stress, di saper entrare nelle dinamiche di gruppo, di gestire i conflitti) e di attitudini comportamentali che il discente si impegna a portare nel proprio contesto organizzativo. Dico questo considerando soprattutto che capita spesso che, in tali esperienze formative, si limiti il processo riflessivo a circoscritti momenti di *debriefing*, senza prevedere una qualche forma di prolungamento dello spazio formativo, magari con altre metodologie da utilizzare in modo complementare, che porti ad una maggiore possibilità di verifica in contesti "reali" delle capacità ed attitudini messe in gioco¹⁰.

I due esempi citati – uno relativo alla formazione-azione, l'altro all'*outdoor training*- per sottolineare i pericoli di un insufficiente spessore riflessivo nei progetti formativi, consentono già di sottolineare come, nella prassi formativa, non si possa parlare dell'*experiential learning* come un paradigma condiviso, dal momento che la qualità della riflessione, spesso sottovalutata, costituisce una componente essenziale dei processi di apprendimento.

Vero è che per un progettista di formazione non è spesso facile, nei rapporti con l'organizzazione committente, porre condizioni e suggerire azioni per strutturare adeguatamente lo spazio di riflessione; ma altro è cercare attivamente di muoversi in tale direzione, altro è accettare con troppa disinvoltura i vincoli organizzativi o culturali posti dall'azienda committente¹¹. Tornerò in chiusura sulla comunità dei formatori, cercando di tenere il discorso su un piano diverso da quello dell'etica professionale, piano sul quale sono fin troppo frequenti antipatici scivoloni moralistici.

4. Processi riflessivi

Ho accennato alla esigenza di entrare nel merito della qualità o della profondità della "riflessione" che interviene nei progetti formativi. Il tema non è facile da trattare non a causa del numero limitato, ma, al contrario, proprio per l'ampiezza ed eterogeneità di contributi sul tema della riflessività in campo educativo¹².

La riflessione entra nel modello di Kolb come fase logica che interviene a valle dell'esperienza concreta. Qui il termine riflessione viene utilizzato nel senso del lessico abituale, impiegato quando si dice ad esempio "fermiamoci a riflettere". La riflessione sull'esperienza serve per fissare nella memoria, acquisire consapevolezza e dar senso alle situazioni vissute, per compararle con altre sperimentate in precedenza, per interrogarsi sui *frame* cognitivi o valoriali che possono dar conto di tali comparazioni. Essa serve – come il modello di Kolb evidenzia – a far da ponte tra il piano empirico dell'azione a quello della concettualizzazione.

Chiamo questo tipo di riflessione processo riflessivo di "livello 1", sottolineando come, rimanendo a tale livello, non si esauriscono le potenzialità riflessive che possono cogliersi in un percorso di formazione esperienziale. C'è un'altro processo riflessivo più profondo, che si riferisce non ad una fase, ma all'intero ciclo di Kolb; si riferisce cioè a come il gruppo dei *learner* affronta, nel contesto del percorso formativo, ciascuna fase del ciclo ed il passaggio da una fase all'altra. Chiamo

⁹ La definizione è riferita al *Metaphoric Experiential Learning (MEL)*: l'autore considera l'*Outdoor Training* una delle modalità con cui applicare le metodologie del MEL.

¹⁰ Mi interessa qui sottolineare solamente la incompletezza del ciclo di Kolb; non voglio esaminare - come ho fatto altrove - la questione della efficacia dei diversi progetti basati sull'*experiential learning* in termini di loro attitudine a produrre risultati per l'organizzazione, superando la così detta "sindrome della formazione apparente", vale a dire una formazione che non ha capacità di incidere nei processi reali di lavoro. Quest'ultimo discorso, assai ampio, porterebbe fuori dallo scopo di questo scritto.

¹¹ Sul tema della cultura della formazione nelle aziende vedasi Mattalucci, Sarati (2010).

¹² Il tema della riflessività ha trovato ampio accoglimento anche nelle pratiche educative del mondo della scuola : vedasi ad es. Michellini (2008).

questo tipo di processo riflessivo di "livello 2", sottolineando in tal modo il suo carattere di "metariflessione". Si tratta di una riflessione più alta che, ad es., porta il gruppo a chiedersi se, nella fase della formazione dei concetti astratti, si sia fatto riferimento alle categorie più convincenti per interpretare l'esperienza, evitando stereotipi o "teorie" di comodo; oppure se nella fase della sperimentazione attiva si siano prodotti risultati convincenti, dotati di senso per tutti. Si può allora avvertire l'esigenza di una rilettura critica delle esperienze vissute, di modificarne la narrazione ed altro ancora. Tra riflessione di livello 1 e di livello 2 non esiste contrapposizione o separatezza, ma piuttosto complementarietà.

Quello testé esposto non è affatto un concetto nuovo: l'espressione "apprendimento a circuito doppio" è stata, come noto, proposta da Argyris e Schon (1978) per cogliere i tratti distintivi di un processo di apprendimento che comporta una discontinuità, l'adozione di una nuova prospettiva, nel modo di vedere e affrontare i problemi presenti nel contesto dell'azione; non un semplice affinamento delle conoscenze e delle capacità già disponibili, ma una ristrutturazione dei quadri di riferimento e delle disposizioni comportamentali che fondano i programmi di azione.

La riflessione di livello 2 ("metariflessione") è dunque, in un percorso di *experiential learning*, il processo che porta a mettere effettivamente in valore il potenziale di apprendimento insito nel percorso stesso. Poiché tale riflessione si accompagna alla consapevolezza delle ristrutturazioni dei quadri di riferimento per l'azione e delle disposizioni comportamentali, possiamo sottolinearne la valenza funzionale in termini di capacità di "apprendere ad apprendere". Se poi facciamo riferimento alla citata definizione che Le Boterf (1994) dà del concetto di competenza - come capacità di mobilitazione/combinazione delle risorse presenti nel contesto che permette di realizzare una performance, raggiungere un risultato - possiamo dire che solo la metariflessione risulta idonea a produrre nuove strategie di mobilitazione/ combinazione delle risorse. Solamente in questi termini si può quindi parlare di sviluppo delle competenze e guadagno formativo ottenuto dal gruppo, muovendosi anche in direzioni diverse da quelle ipotizzate all'inizio del percorso.

Ogni progetto di formazione esperienziale, in rapporto agli obiettivi perseguiti, adotta (o meglio, dovrebbe adottare), assieme a specifici *setting* formativi, strategie di induzione di processi riflessivi (di livello 1 e 2). Non tutti i progetti si mostrano all'altezza. Ho già esemplificato come nella prassi formativa vengano presentati definendoli percorsi di *action learning* semplici esercitazioni legate all'acquisizione di tecniche per affrontare specifici problemi: se dobbiamo in questi casi parlare di processi riflessivi essi restano confinati con evidenza al solo al livello 1. Questa situazione si verifica spesso nella pratica formativa, a discapito delle più adeguate prescrizioni presenti in letteratura sull'impiego di metodologie di *action learning*, che trovano fondamento nell'*action research* di Lewin e dichiarano esplicitamente di voler produrre metariflessione, richiamandosi a quanto già Dewey aveva teorizzato riguardo il "processo di indagine"¹³.

Non credo si possano fabbricare ricette su come indurre processi di riflessione di secondo livello. Provo - esponendomi a critiche e confutazioni - ad indicare brevemente alcune connotazioni dell'impalcatura metodologica che, a mio avviso, dovrebbe avere ogni progetto di *experiential learning* che aspiri a tale risultato¹⁴. Per contro, se non si aspira ad un tale risultato e se non si costruisce una impalcatura metodologica adeguata non si dovrebbe neppure, credo, parlare di *experiential learning*

A) Il ruolo della Comunità di Apprendimento (CdA)

Si è accennato, parlando della formazione-azione, al fatto che essa "procede per lavoro di gruppo reale e dà l'iniziativa al gruppo [...] rendendolo attore e gestore del proprio apprendimento".

L'opportunità di procedere per lavoro di gruppo (suddividendo eventualmente una più ampia CdA in piccoli gruppi) è invocata, credo, da tutte le metodologie che richiamano in maniera più o meno

¹³ Noto, per inciso, che - stante lo stretto legame che deve correre tra azione e riflessione- non vedo differenze tra *action learning* e *discovery learning*. Sul legame tra action learning e apprendimento secondo un "processo di indagine" nel senso di Dewey vedasi Mattalucci (1996).

¹⁴ Mi è stata utile a questo riguardo la lettura dell'articolo di Consoli F., *Usare l'evento critico nella pratica riflessiva: Il paper* pur essendo incentrato sull'utilizzo in sede formativa dell'analisi degli "eventi critici", affronta il tema della pratica riflessiva in termini che mi paiono avere una valenza più generale. L'articolo è reperibile al sito <http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/e2c3c8cd88ff8747c1256e2a002fccb7/94c7792cc1ffa56c125744f004c3d26/Testo/M2/14%2520-%2520uso%2520evento%2520critico%2520-%2520consoli.pdf?OpenElement>, consultato il 07-05-2010.

esplicita il “paradigma” dell’*experiential learning*¹⁵. In effetti, in termini di processi riflessivi (di primo e di secondo livello) la dimensione del gruppo deve considerarsi un fattore facilitante. Nella celebre formula $L = P + Q$ posta da Reg Revans (1971) alla base dell’*action-learning*, l’apprendimento (L) viene posto in relazione alle conoscenze disponibili nel gruppo (P) ed a quelle acquisite attraverso un processo di indagine (Q) che accompagna il percorso formativo e che procede per “*mutual questioning*”. Il gruppo porta nel contesto formativo tanto la somma delle competenze ed esperienze pregresse, quanto (se opportunamente stimolato) la capacità di mettere in discussione stereotipi, abitudini comportamentali, teorie dichiarate, ecc. Inoltre le dinamiche psico-sociali che si determinano nel percorso formativo consentono al gruppo di vivere (spesso con intensità) le esperienze emotive intervenienti e di riflettere su di esse. L’acquisizione di nuove competenze è un processo non solo cognitivo, ma socio culturale, il consenso raggiunto all’interno del gruppo rafforza l’urgenza di nuovi *frame* cognitivi e valoriali.

B) L’articolazione del percorso

Un progetto di formazione che aspiri a sviluppare le varie fasi del ciclo di Kolb non può essere troppo breve. In particolare si deve sottolineare come la fase propositiva e progettuale denominata “implicazioni; sperimentazione attiva”, ponga per le persone della CdA la questione delle possibilità di consolidamento / affinamento degli apprendimenti nel (nei) contesto (i) lavorativo di appartenenza. Tornerò più avanti su questo punto.

Va sottolineato come un percorso sufficientemente articolato sia necessario anche per dare al gruppo la possibilità di sperimentare e di riflettere sulle dinamiche psico-sociali intervenienti, di creare una propria identità e di narrare una propria “storia”.

C) Una narrazione condivisa del percorso.

Non credo ci sia qui bisogno di richiamare le tesi di Weik (1997) su *sensemaking* e *storytelling* per sottolineare la rilevanza che la narrazione assume nei processi di riflessione. Ogni formatore che abbia sperimentato il far raccontare la storia di un progetto ad attori sociali che ne sono stati protagonisti sa bene quanto fertile sia esaminare l’articolazione dei diversi resoconti e cercare di comprendere le ragioni delle discrasie che si evidenziano.

Qui parliamo del resoconto di una storia che il gruppo (o la CdA) costruisce in fieri, nel corso delle azioni che hanno luogo nei *setting* formativi.

Spesso i problemi dai quali si parte hanno bisogno di essere definiti meglio attraverso operazioni di *naming and framing*; se i gruppi procedono per *mutual questioning*, il riconoscimento delle domande giuste (o, se vogliamo delle *issue* su cui lavorare e riflettere) entrano nello spazio narrativo del gruppo. Vi sono poi gli “eventi critici” e le difficoltà incontrate che diventano anch’esse parte rilevante nel resoconto della storia del gruppo.

Oggetto della riflessione di secondo livello non sono tanto le azioni svolte ed i fatti accaduti ma piuttosto le modalità di loro interpretazione e di conferimento di senso da parte del gruppo¹⁶.

Sono utili a tal fine strumenti - del tipo “diario di bordo” - che sono di ausilio alla riflessione e consentono, per così dire, di agevolare la narrazione di una storia condivisa.

Costruire una storia condivisa significa esprimere forme di simbolizzazione, e dunque anche costruire una “retorica” del progetto formativo al quale si sta partecipando. Si deve qui sottolineare il ruolo ambiguo della retorica: se da un lato – come insegnano gli autori antichi – essa serve per “*docere, delectare, movere*”, vi è anche il rischio – in particolare quando si affermi precocemente una retorica della quale il gruppo si compiace eccessivamente - che essa diventi un ostacolo alla riflessione. Cito questo problema solo come *warning* rispetto ad un pericolo potenzialmente presente¹⁷.

¹⁵ Ovviamente processi riflessivi che portano assieme a modificare i propri *frame* cognitivi e valoriali ed acquisire nuove competenze intervengono anche a livello individuale, senza bisogno della esplicita mediazione di un gruppo. La possibilità di vivere tali esperienze in un contesto di gruppo è, tuttavia, da considerarsi importante “fattore facilitante”.

¹⁶ Anche il formatore, per quanto si sforzi di svolgere “solo” una funzione di supporto e stimolo al gruppo dei partecipanti, finisce per essere parte del gruppo. La riflessione non può allora prescindere da ruolo che egli ha svolto e dalle dinamiche psico-sociali che i suoi interventi hanno prodotto.

¹⁷ Nella mia esperienza un simile pericolo si incontra quando il gruppo mitizza la libertà del *setting* formativo di cui fa esperienza, sottolineando la possibilità di sentirsi affrancati da remore e quella di essere creativi, giungendo, per contrapposizione, a caricare di negatività lo spazio vitale che si ha a propria disposizione in azienda.

D) Il distanziamento critico

Il processo riflessivo che accompagna il percorso formativo vede il gruppo impegnato in un sforzo ermeneutico di indagine sulla propria esperienza. Poiché la posta in gioco che sta alla base dell'attivazione di un progetto formativo è per lo più la volontà di comprendere la ragione di criticità riscontrate in azienda (problemi che non si riescono ad affrontare, difficoltà nel comunicare e collaborare, cambiamenti che non si fanno attuare, ecc.), è necessario che le criticità non siano lette attraverso i *frame* cognitivi e valoriali (spesso inespressi) abitualmente adottati in azienda e che le soluzioni non vengano cercate nell'abituale repertorio di alternative decisionali.¹⁸ Tutto ciò mette in evidenza l'esigenza di un distanziamento critico rispetto ai modi tradizionali di lettura dei problemi da cui ha preso avvio il programma formativo.

Il fatto di vivere un'esperienza altra in un contesto completamente diverso (come spesso accade in versioni più o meno *hard* dell'*outdoor training*) non è in sé sufficiente a produrre distanziamento critico, almeno nel senso in cui qui se ne parla.

Vorrei avventurarmi nell'indicazione di un esempio che mi porta un po' lontano dalle mie esperienze, prendendo come riferimento la formazione esperienziale basata sul teatro d'impresa. Nell'abituale definizione che viene data al teatro d'impresa si afferma che «tale metodologia riesce a unire due contesti apparentemente lontani fra loro come il mondo del lavoro, fondato sull'organizzazione produttiva con obiettivi concreti e razionali di profitto, e l'arte del teatro, basata sulla finzione ludica e creativa finalizzata all'espressività e all'estetica. L'unione fra teatro e azienda è possibile con un approccio metaforico, interpretando il contesto organizzativo con la metafora teatrale e il teatro come metafora della vita sociale»¹⁹. La definizione è così ampia da lasciare sullo sfondo la questione del distanziamento critico. Mi sembra invece, per citare una specifica opzione metodologica, che la costruzione, fatta col il coinvolgimento della CdA, di un *plot* che si ispiri in qualche modo al «teatro dell'assurdo»²⁰ abbia, in virtù dello spaesamento che determina, notevoli chance di produrre una presa di distanza da «ideologie», retoriche dominanti, stereotipi, conformismi che funzionano da ostacoli all'apprendimento organizzativo.

Per fare un'altro esempio attinente alle – per me più familiari – esperienze di *action learning* direi che l'avviare un percorso di indagine su «progetti falliti» o su «incidenti» di cui, al di là di dichiarazioni retoriche, poco o nulla si è veramente analizzato in azienda, offre importanti possibilità di distanziamento critico da retoriche di facciata, da sterili rimbalzi di responsabilità, da frustranti ricerche di un capro espiatorio.

E) Uno spazio nell'organizzazione reale

Se il distanziamento critico ci porta ad «uscire» dalle «mappe cognitive – normative» dell'azienda è poi necessario, per completare il ciclo di Kolb, ritornare nel contesto aziendale. Ne ho fatto cenno affermando che l'articolazione del percorso deve essere sufficientemente ampia.

Più vasta è l'area di sovrapposizione tra il *setting* formativo complessivo e quello che ha luogo nel reale contesto organizzativo, tanto maggiori sono le *chance* di superare la barriera della formazione apparente. Il percorso formativo non si può arrestare fuori dal contesto dell'organizzazione reale. Non ci si può neppure limitare – come spesso accade - ad una riflessione finale sulle possibilità di impiegare in azienda quanto appreso nel corso dell'intervento formativo e sulle difficoltà che si possono incontrare.

¹⁸ Il processo riflessivo che si deve attuare nella CdA ha – pur avvenendo in un ambiente «protetto» - le stesse connotazioni che portano all'apprendimento organizzativo. Scrivevo a questo riguardo (Matalucci, 1996): «Un processo di "organizational learning" [...] comporta una discontinuità, una nuova prospettiva, nel modo di vedere e affrontare i problemi in questione: una ristrutturazione, quindi, dei quadri di riferimento e dei programmi di azione. Bateson, in particolare, mette in luce, in riferimento alla teoria dei tipi logici di Russell, come l'apprendimento di cui trattiamo comporti un salto di livello logico: la risposta al problema che abbiamo di fronte non viene ricercata nell'insieme I* delle alternative abituali, ma ricercando la soluzione in una classe di insiemi {I} ad un livello logico più alto».

¹⁹ La definizione è tratta da Wikipedia, http://it.wikipedia.org/wiki/Teatro_d'impresa, sito consultato il 07-05-2010.

²⁰ Trovo illuminanti che cose dette da Václav Havel sul teatro dell'assurdo (Havel, 1990, p.71): «Il teatro dell'assurdo non esiste per spiegare agli spettatori come stanno le cose. Non ha questa presunzione, e lascia a Brecht il compito di istruire. Il drammaturgo dell'assurdo non fornisce chiavi di sorta. Individua il proprio compito nel formulare plasticamente situazioni da cui tutti sono afflitti, e nel suggestivo richiamare alla mente un segreto davanti al quale tutti restiamo ugualmente perplessi.»

Certo, per stabilire un'area di sovrapposizione occorre il consenso del committente. Esiste però la possibilità di alcune mosse "poco invasive" che pure possono portare a buoni risultati. Penso, ad esempio, ad azioni di *coaching* verso il gruppo dei partecipanti incentrati sulle barriere organizzative da essi incontrate nel mettere a frutto gli apprendimenti in azienda seguiti da momenti di riflessione collettiva (finalizzati ad es. alla presentazione dei risultati ai decisori interessati).

È utile porre attenzione ai cinque pilastri dell'impalcatura che deve sostenere un progetto di *experiential learning* sia in fase di progettazione del percorso, sia quando si deve monitorarne lo svolgimento.

La tabella seguente – che non può avere pretese di esaustività, dal momento che ogni progetto ha le sue specificità in termini di risultati attesi, di contesto organizzativo, di metodologie e setting formativi, ecc. – elenca alcune delle possibili domande che i formatori possono utilmente porre a se stessi in fase di progettazione dell'intervento.

Il ruolo della Comunità di Apprendimento (CdA)

-Domande sulla CdA: Come è composta la CdA? È utile segmentarla in rapporto a specifici obiettivi di apprendimento? In rapporto ad altre variabili? La CdA deve essere divisa in piccoli gruppi affinché ciascuno compia un proprio percorso di *experiential learning*? Quali sono i criteri di composizione dei piccoli gruppi? Quali i raccordi tra le esperienze dei singoli gruppi?

-Domande sui singoli gruppi: Quali sono le risorse (di esperienza pregressa, di motivazione, ecc) che i partecipanti apportano al loro gruppo nelle diverse fasi del percorso? Quale ruolo possono giocare le differenze (età, esperienza, ruolo lavorativo ricoperto nell'organizzazione di appartenenza, ecc) tra i componenti del gruppo? Come dobbiamo attrezzarci per monitorare le dinamiche intervenienti?

L'articolazione del percorso

L'articolazione è coerente con la possibilità di far percorrere ai *learner* il ciclo di Kolb? Oppure ci dobbiamo "accontentare" di un segmento del ciclo? Come si possono superare le riluttanze del committente verso un percorso più articolato? È solo un problema di budget o ci sono remore di tipo culturale? Qual è la cultura formativa del nostro committente e quale quella dell'azienda di appartenenza? Possiamo arrivare ad una esplicita intesa sul guadagno formativo e sui fattori critici di successo?

Una narrazione condivisa del percorso

Come si può organizzare la narrazione del percorso? È utile l'adozione di un diario di bordo? Gestito come? Come pensiamo di avere una narrazione delle varie fasi, parallela al ciclo di Kolb, che rimarchi le "scoperte" del gruppo? Quali momenti di riflessione congiunta si debbono prevedere?

Come si può stimolare e monitorare la "retorica" che il gruppo andrà costruendo sulla propria esperienza? Come possiamo rendere tale retorica produttiva ai fini dell'apprendimento?

Il distanziamento critico

Come possiamo far sì che si produca nel gruppo un distanziamento critico rispetto al modo con cui, nell'organizzazione di appartenenza, si leggono i problemi che hanno portato all'iniziativa di formazione? Come possiamo rendere effettiva l'attività di *mutual questioning*? Come si può evitare che i *facilitator* condizionino troppo l'attività di indagine e le scoperte del gruppo? Come articolare le pratiche riflessive in ciascuna fase del modello di Kolb? Come evitare condizionamenti esterni e convergenze affrettate?

Uno spazio nell'organizzazione reale

Valgono qui le domande relative alla "articolazione del percorso".

Altre domande: È sufficiente, nel percorso, lo spazio nell'organizzazione reale (in particolare rispetto alla fase "sperimentazione attiva" del modello di Kolb)? Ci sono resistenze in tal senso da parte del committente? Cosa possiamo proporgli che lui sia disposto ad accettare? Siamo sicuri

che i gruppi vogliono utilizzare bene tale spazio? Ci sono le condizioni per trasformare la CdA in una "Comunità di Pratica"²¹?

5. Ancora sulla comunità dei formatori

Ho cercato nel precedente paragrafo di proporre un'impalcatura metodologica adatta a gestire effettivi progetti di formazione esperienziale capaci di attivare efficaci processi riflessivi. Penso che ci sarebbe bisogno di chiarire meglio i cinque punti toccati e di fornire esempi tratti dalla esperienza di formatori che padroneggiano bene le diverse metodologie di *experiential learning* che ho richiamato all'inizio. Mi pare però che tale impalcatura sia sufficiente a fotografare, per minore o maggiore distanza, la eterogeneità degli approcci che vengono adottati dai progettisti della formazione.

Visto che si è parlato di processi riflessivi non si può qui – stante il gioco di specchi che sempre si provoca ad evocare di riflessività – non accennare alle pratiche riflessive che accompagnano (o dovrebbero accompagnare) la prassi del fare formazione.

Mi riferisco qui con evidenza al libro "*The Reflective Practitioner*" di Schön (1983) in cui l'autore mette a fuoco, in riferimento ad un campione di professioni, come si svolge la loro pratica professionale, illustrando come essa sia fondata sulla "riflessione nel corso dell'azione".

Ho già detto in nota – e devo ora riprendere con maggior risalto – che, quando si parla di una CdA, si ha la tendenza ad escludere il formatore che svolge "solo" come "*facilitator*" una funzione di supporto e stimolo al gruppo dei partecipanti. Tuttavia sottolineare esclusivamente la sua funzione maieutica è riduttivo, e poco corrispondente al vero. Pur essendo il formatore – in virtù del suo ruolo e delle sue competenze professionali – in una posizione "privilegiata" rispetto ai partecipanti, egli non può considerarsi esterno al gruppo per il semplice fatto che entra nella storia del gruppo. La riflessione "nel corso dell'azione" non può allora prescindere dal ruolo che egli svolge, dalle dinamiche psico-sociali che i suoi interventi producono, dal suo potere di influenza, dalle "teorie" che egli finisce per proporre e, in qualche modo, far accettare al gruppo. Ma il formatore è anche in rapporto con il committente, si trova a discutere con lui delle finalità della formazione, cerca di individuare gli opportuni spazi di azione nella cultura formativa dell'azienda cliente, e volente o nolente, finisce per costituire, all'interno di uno specifico "gioco politico", un *trait d'union* tra CdA e committenza (Vino, 2001).

Proprio in relazione a questi elementi, mi sembra che l'impalcatura proposta per l'*experiential learning*, ben lontana dal voler essere una ricetta o una prescrizione di metodo, possa anche aiutare la pratica riflessiva di chi si trova a svolgere sul campo il non facile mestiere di formatore.

6. Riferimenti bibliografici

Abrahamson E. (1996), "Management Fashion", *Academy of Management Review*. Vol. 16, 254-285

Abrahamson E. & Fairchild G. (1999), "Management Fashion. Lifecycles, Triggers, and Collective Learning Processes", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, 708-740.

Argyris C., Schon D.A. (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Addison-Wesley.

Bateson G. (1942), "Social Planning and the Concept of Deutero-Learning," *Conference on Science, Philosophy and Religion, Second Symposium*, New York, Harper. Il saggio è stato ripreso in *Steps to an Ecology of Mind* University Of Chicago Press, 1972 (trad. it. *Verso una ecologia della mente* Milano, Adelphi, 1977)

²¹ Per Comunità di Pratica s'intendono non semplici gruppi di lavoro a carattere temporaneo, ma strutture fondate su interazione regolare e volontaria di persone che, apprendendo insieme e sviluppando un senso di appartenenza e mutuo impegno, condividono conoscenze e pratiche di lavoro (ved. Mattalucci, Sarati, 2006, pp. 205-207).

- Consoli F., *Usare l'evento critico nella pratica riflessiva* (<http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/e2c3c8cd88ff8747c1256e2a002fccb7/94c7792cc1fffa56c125744f004c3d26/Testo/M2/14%2520-%2520uso%2520evento%2520critico%2520-%2520consoli.pdf?OpenElement> sito consultato il 6-4-2010)
- De Marziani A., *Outdoor Training ed intelligenza emotiva*, sito http://www.formazione-esperienziale.it/catalogo/images/outdoor_intelligenza_emotiva.pdf , consultato il 8-4-2010.
- Dewey J. (1992), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (1983), *Scuola e società*, a cura di Ernesto Codignola, Firenze, La Nuova Italia.
- Du Roy O. (1991), *Gestire il cambiamento*, Milano, Franco Angeli.
- Rago E. (2004), *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Milano, Franco Angeli.
- Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Havel V. (1990), *Interrogatorio a distanza*, Milano, Garzanti.
- Lewin K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. in Gertrude W. Lewin (a cura di). New York: Harper & Row.
- Khun T. (1979), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
- Khun T. (1985), *La tensione essenziale*, Torino, Einaudi, p. 322.
- Kolb D. A., Fry R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Mattalucci L. (1996), *Apprendere l'Apprendimento Organizzativo*, in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli.
- Mattalucci L. (1996), *La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto*, *Risorsa Uomo*, 2 (2).
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente: dalle Comunità di Apprendimento alle Comunità di Pratica", in *Sociologia del lavoro*, 103.
- Mattalucci L., Sarati E. (2010), "La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità e riflessioni possibili", articolo in via di pubblicazione.
- Michelini M. C. (2008), *Riflessività e pratiche educative*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Revans R. (1971), "Action Learning: A Management Development Program", in *Personnel Review*, November.
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Vino A. (2001), *Sapere Pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa*, Milano, Guerini e Associati.
- Weick K. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina.
- Zucchermaglio C. (1996), *Vygotsky in azienda*, Roma, Carocci.
- Stoa Wiki Management, http://cek-lab.stoa.it/wiki/index.php/Outdoor_Training, sito consultato il 8-4-2010)
- Wikipedia, http://it.wikipedia.org/wiki/Teatro_d'impresa, sito consultato il 12-4-2010.