

# Ritmo dell'organizzazione, della formazione e dell'adulto in formazione. Quale dialogo possibile?

Micaela Castiglioni

## Il triangolo dei tempi

Apprendere ed essere soggetto adulto partecipe e attivo della formazione e in formazione significa essere coinvolto e lasciarsi implicare in una vicenda complessa poiché gli adulti di oggi sono complessi, altrettanto lo sono i loro bisogni e desideri di formazione così come complesse sono le organizzazioni contemporanee. A ciò dobbiamo aggiungere le modalità tramite le quali gli adulti imparano che sfuggono sicuramente la logica lineare causa-effetto eccessivamente semplificante. Se quindi il focus di questo numero di FOR è la questione del tempo/ritmo in rapporto alla formazione degli adulti, esso sarà necessariamente chiamato a dialogare con il tempo apprenditivo proprio di ogni singolo adulto e con il tempo dell'organizzazione il più delle volte dettato e regolato dall'urgenza di soluzione di un problema prevalentemente tecnico e strumentata-

le. È in questo intersecarsi delle tre temporalità che si possono verificare degli scarti problematici per cui il tempo della formazione si appiattisce su quello dell'organizzazione secondo la noncuranza dei tempi e dei ritmi di apprendimento propri degli adulti, oppure, il tempo del dispositivo formativo è coerente e sintonico con i tempi apprenditivi adulti ma l'organizzazione da parte sua costringe i soggetti organizzativi a ri-collocare quanto hanno appreso e, soprattutto, il *come* hanno appreso/proceduto in formazione, dentro il tempo serrato e quasi da "pronto soccorso" della vita organizzativa. Nel primo caso il formatore sottostà alle richieste del committente escludendo gli adulti, nel secondo il formatore e la sua progettualità formativa non vengono paradossalmente riconosciuti dall'organizzazione/committente con la conseguenza che, ancora una volta, ad essere messi in periferia sono gli adulti stessi che apprendono.

## Come apprendono gli adulti?

Chiediamoci a questo come apprendono gli adulti e lo facciamo con autori quali Demetrio (1995); Brusciaglioni (2002); Knowles (2016).

L'adulto è molto sensibile al "contesto" di apprendimento (Demetrio, 1995) per cui esso è "ecologicamente situato" (*Ibidem*). Non è mai pertanto un procedere "assorbente" e "ripetitivo" (*Ibidem*). Di qui, l'importanza della relazione tra il formatore e l'adulto in formazione. Il formatore può facilitare, o viceversa, rendere faticoso l'apprendimento dell'adulto nel senso che può essere capace di "sbloccare alcune operazioni mentali e cognitive" dell'adulto "alla base dell'apprendimento" (*Ibidem*) di qualcosa di nuovo, o al contrario, può non esserne in grado. Inoltre, ogni adulto in formazione si rapporta al sapere secondo modalità singolari e specifiche (*Ibidem*) che possiamo intendere come schemi

operativi e procedurali alla base dell'apprendimento di cui egli stesso non è sempre e completamente consapevole: "latenze cognitive", le chiama Duccio Demetrio (*Ibidem*).

Ci rendiamo subito conto di come questo percorso-processo necessiti di una coerenza tra il tempo della formazione e i tempi dei soggetti organizzativi, o formandi adulti.

L'apprendimento in età adulta è quindi una vicenda complessa che mette in gioco l'adulto nella sua interezza, nell'intreccio della sfera emotiva e cognitiva, personale e professionale. Esso richiede all'adulto di mettere in discussione procedure e modalità consolidate da tempo. Ad essere riformulate e indagate con sguardo critico sono le visioni di mondo che gli appartengono e di conseguenza i valori di cui è portatore. In ultima analisi, è l'immagine di sé e del sé professionale che viene rivista. Operazione non facile e indolore che richiede un tempo e un ritmo lento e dilatato del procedere formativo.



Se è indubitabile, inoltre, che l'adulto *apprende dall'esperienza* non dobbiamo dimenticare una parte fondamentale di tale locuzione: ossia, dall'“*esperienza pensata*” e ri-elaborata nelle valenze di *significato* che l'adulto gli attribuisce tra permanenze e distanziamenti di significato.

Al centro della formazione adulta c'è l'*esperienza pensata e meta-pensata* che si traduce in questa postura interrogativa: *come penso l'esperienza, come mi penso in relazione ad essa, come potrei pensarla diversamente e pensarmi in modo differente rispetto ad essa?* Viceversa, l'apprendimento e quindi la formazione rischiano di non lasciare segno nella traiettoria personale e professionale degli

adulti coinvolti che si adeguano alla formazione. Essi paradossalmente non vengono riconosciuti nella formazione.

### I tre modelli di formazione

L'aver ripercorso i principi che sottendono l'apprendimento adulto ci porta inevitabilmente a prendere in considerazione quello che, Quaglino definisce lo “scenario della formazione attuale” (2004). Per cui, il modello imperante continua ad essere la formazione “*nell'organizzazione*” (*ibidem*). Si tratta di una formazione di *breve tempo*, ad orientamento esclusivamente tecnico, basata

sull'erogazione verticale di saperi da parte del formatore necessari alla soluzione immediata di un problema secondo una logica puramente strumentale e del tornaconto immediato.

Ci troviamo di fronte a un agire formativo che non si fa carico del significato più profondo che l'adulto può cercare nella formazione e che non si confronta con la *motivazione* all'apprendimento/formazione degli adulti che non è solo di tipo *estrinseco* (Maslow) ma è anche, soprattutto oggi, di tipo *intrinseco*, all'*accrescimento personale*, al *rafforzamento dell'autostima*, alla *costruzione di un'immagine di sé migliore*, non soltanto professionale.

Il secondo modello è rappresentato dalla “forma-

zione *per l'organizzazione*” (Quaglino, 2004). Abbiamo a che fare con un procedere formativo di *media durata temporale* orientato a mettersi in sintonia con le istanze dei soggetti organizzativi e con quelle dell'organizzazione stessa, nella direzione di rafforzare il senso di appartenenza all'organizzazione stessa (*ibidem*). Il terzo modello è la “formazione *oltre l'organizzazione*”, ossia, la formazione *personale* che non trascura le esigenze tecniche ma che accompagna gli adulti a pensare criticamente quelle esigenze stesse e a interrogare se stessi in relazione all'acquisizione/potenziamento delle competenze acquisite, interfacciando la dimensione personale e professionale.

## ESPERIENZE e VISSUTI

### Il formatore auto-riflessivo

Quanto abbiamo affrontato fino a questo punto richiede al formatore una postura mentale intro/auto/meta-riflessiva nel tempo precedente la formazione e durante il tempo in cui si sviluppa l'esperienza formativa.

Qui di seguito riportiamo alcuni stimoli che un formatore ad orientamento narrativo-autoriflessivo potrebbe rivolgersi:

### Domande auto-riflessive<sup>1</sup>

- Che formatore sono?
- Come sono diventato il formatore che sono?
- Qual è la mia teoria dell'apprendimento in età adulta?
- Quali sono le azioni dell'imparare, dell'insegnare e del formare?
- Quali emozioni provo come formatore in azione?
- Quali emozioni penso di suscitare?
- Che cos'è un problema e un problema in formazione? Come lo definirei?
- Come lo definiscono gli adulti in formazione?
- Come penso di riuscire a dare senso all'azione formativa?
- Quale senso danno gli adulti all'apprendimento/alla formazione?
- Chi è, dal mio punto di vista, il "buon adulto in formazione"?
- Quanto e come il contesto influenza il processo di formazione/apprendimento?
- Che cosa resta ai formandi adulti dell'esperienza di formazione?
- Quali sono i miei modelli? Da dove vengono?
- ....

### Per una formazione adulta che ri-abiliti il pensiero...

È a questo punto che a chiedere legittimazione epistemologica e metodologico-procedurale è il terzo modello di formazione cui ci siamo riferiti non necessariamente in antitesi agli altri due ma nella possibile logica democraticamente feconda del *sia/sia*.

Si ripropone la centralità di proposte formative adulte che facciano leva su quell'"imparare a pensare", o anche, re-imparare a pensare che è da ricondurre alla riflessione di Donata Fabbri (1994, pp.127-134). Se, in continuità con

l'autrice: "imparare a pensare" significa "imparare a decidere", "a scegliere", "prendendo posizione", "a crescere in consapevolezza critica", a "porre/porsi<sup>2</sup> le buone domande" (*ibidem*, pp.130-134)<sup>3</sup>.

A riproporsi è la questione del gioco tra ritmo delle organizzazioni, della formazione e dei soggetti organizzativi in formazione che, come si è già detto, possono essere traditi da un eccesso di proposte formative di tipo tecnico/strumentale che poggiano su un tempo puntiforme, così come, sono altrettanto traditi qualora sperimentino un grosso scarto tra la "vita formativa" di "lungo periodo" e la "vita organizzativa" di "immediato periodo".

### Per un nuovo copione di formazione e organizzativo: se non ora quando?

Richiamiamo brevemente un caso che riguarda l' Hospice di una tra le più importanti Fondazioni italiane per le Cure Palliative. Faremo riferimento alla formazione che questo ente è solito erogare per i propri professionisti sanitari: medici, infermieri, assistenti sociali, ecc.;

A chi scrive, è stato commissionato un percorso formativo differente dalla prassi consolidata che ha sempre privilegiato interventi formativi di tipo tec-

nico e di breve tempo o dal ritmo piuttosto accelerato. Ormai abituati a questa tipologia di formazione retta da una logica efficientistica preoccupata di risolvere in breve tempo il problema in oggetto, nell'organizzazione si è creato un *copione*<sup>4</sup> di cura rivolto ai pazienti terminali -in particolare quelli seguiti a domicilio - protocollato e standardizzato, che ha eluso i *copioni individuali* degli operatori ormai adattati se non appiattiti su un copione stabilito dal vertice organizzativo e basato sul modello della medicina difensiva. A tal proposito abbiamo lavorato su un caso che riguardava un anziano signore di 86 anni in fase terminale seguito presso la propria abitazione dove

<sup>1</sup> Chi scrive, utilizza tali domande nella formazione dei formatori. Esse tuttavia possono essere riferite ad altre figure di adulti in formazione (docenti, educatori, professionisti sanitari).

<sup>2</sup> L'aggiunta secondo una declinazione più introspettiva è nostra.

<sup>3</sup> Secondo la prospettiva concettuale di Donata Fabbri cui ci siamo attenuti apportando solo qualche variazione espositiva.

<sup>4</sup> Abbiamo fatto riferimento alla teoria copionale di Berne (1970).

vivevano anche la figlia e la badante. La gestione della cura di questo paziente aveva fatto emergere alcune perplessità in due operatrici, medico e infermiera, colleghe degli altri professionisti che seguivano il paziente a domicilio.

Gli operatori domiciliari aderenti al copione/protocollo organizzativo avevano paradossalmente ritardato la palliazione fino ad

arrivare al punto in cui la figlia dell'anziano paziente aveva dovuto assumersi la responsabilità di sollecitarla gestendo per di più da sola la somministrazione della morfina nel fine settimana in cui il paziente è poi deceduto. Secondo la lente interpretativa copionale che abbiamo utilizzato ci trovavamo davanti a un *copione non vincente* che evidenziamo, qui sotto:

### **Copione organizzativo non vincente**

- **Stile di management autocratico;**
- **struttura organizzativa rigida;**
- **risoluzione dei problemi unilaterale;**
- **decisioni centralizzate;**
- **comunicazioni rigide e formali;**
- **clima organizzativo competitivo;**
- **stressante, senza creatività e flessibilità**

La proposta di formazione, "alternativa", di matrice narrativa e autoriflessiva, aperta ai contributi teorici e metodologici della teoria copionale di Berne, che si è svolta in un tempo medio-lungo di otto incontri, ha permesso ai professionisti coinvolti di far emergere alcuni blocchi copionali e di iniziare ad abbozzare - almeno in forma di ipotesi di pensiero - modalità copionali "vincenti".

Ovviamente, la premessa indispensabile è il patto con il vertice organizzativo, altrimenti il professionista si sente tradito sia nella formazione sia nel luogo di lavoro qualora si creasse - come non poche volte accade - uno scarto tra quella che rischia di diventare l'idealità della formazione e la realtà dell'organizzazione.

Riportiamo di seguito il modello di *copione vincente*:

### **Copione organizzativo vincente**

- **Stile di management partecipativo;**
- **soluzione dei problemi per consenso;**
- **presa di decisioni condivisa;**
- **comunicazione circola liberamente**
- **il conflitto è utilizzato in modo positivo;**
- **motivazione elevata;**
- **clima organizzativo aperto al cambiamento**



### **Bibliografia**

E. Berne, *Analisi transazionale e psicoterapia*, Astrolabio-Ubaldini, Roma, 1970.

M. Brusaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

A. Cosso, *Raccontarsela. Copioni di vita e storie organiz-*

*zative: l'uso della narrazione per lo sviluppo individuale e d'impresa*, Lupetti, Milano, 2013.

A cura di D. Demetrio, *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

G.P. Quaglino, *La vita orga-*

*nizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

### **Micaela Castiglioni**

Professore Associato di Educazione degli adulti e degli anziani e di Educazione degli adulti presso il Dipartimento di Scienze Umane per

la Formazione "R. Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca.

### **Copyright © FrancoAngeli**

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see:

<http://creativecommons.org>