2024, VOL. 22, N. 45, pp. 222 - 229 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

CONTRIBUTO TEORICO

Per una pedagogizzazione delle organizzazioni.

For a pedagogization of organizations.

Claudia Banchetti, Università degli Studi di Siena.

ABSTRACT ITALIANO

Questo contributo intende descrivere come i costrutti di 'apprendimento', 'formazione' e di 'innovazione organizzativa' siano diventati un patrimonio scientifico trasversale ai singoli ambiti disciplinari e, pur nascendo spesso in aree lontane a quelle degli studi pedagogici, siano oggi più di ieri i segni di un rinnovato interesse per una lettura dei contesti di lavoro come 'organizzazioni umanistiche'. Partendo dai tre approcci: Modernista, Neomodernista e Postmodernista si descriverà come sia cresciuta l'attenzione verso modelli di formazione capaci di valorizzare il capitale umano dentro un quadro teorico che alcuni definiscono come un processo di pedagogizzazione delle organizzazioni.

ENGLISH ABSTRACT

This contribution aims to describe how the constructs of 'learning', 'training', and 'organizational innovation' have become a scientific heritage that is transversal to the individual disciplinary areas and, while often arising in distant areas to those of pedagogical studies, are today more than ever the signs of a renewed interest in a reading of work contexts as 'humanistic organizations'. Starting with the three approaches, Modernist, Neomodernist and Postmodernist, it will be described how attention has grown to models of training capable of enhancing human capital within a theoretical framework that some define as a process of pedagogizing organizations.

Introduzione

La relazione tra lavoro, organizzazione e formazione è oggetto di dibattito e riflessione da alcuni anni.

Gli studi presenti in letteratura si sono sviluppati trasversalmente rispetto ai differenti ambiti disciplinari (Rossi, 2008; Boffo, 2021; Melacarne, 2018; d'Aniello, 2019). Numerosi studiosi e studiose hanno messo in luce il rapporto tra lavoro, organizzazione e formazione, contribuendo così ad arricchire il dibattito e a promuovere l'evoluzione di tale rapporto. Gli studi di Fabbri (2007) pongono il focus sulle pratiche di lavoro e su quelle di comunità di pratica professionale (Wenger, 2000; 2007) recuperando in particolare l'idea di riflessività di Schön (1993; 2006). La formazione è concepita come dispositivo riflessivo in grado di sostenere processi di apprendimento informali. Fabbri sviluppa inoltre l'idea di poter incorporare e integrare il costrutto di epistemologie professionali e di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) con quello di comunità di pratica (Wenger, 2007), sviluppando una lettura della formazione come processo situato e incarnato. Bertagna (2017) in alcuni dei suoi lavori si focalizza sul rapporto tra lavoro e formazione concentrandosi sul principio dell'alternanza scuola-lavoro.

La tesi sostenuta nei suoi scritti è che questi mondi – lavoro, scuola e formazione – se pensati e progettati come spazi di crescita separati riusciranno con difficoltà a generare innovazione e valore professionale, sociale e culturale, configurarsi come percorsi di forma-

Autore per la Corrispondenza: Claudia Banchetti, Università degli Studi di Siena.
E-mail: claudia.banchetti2@unisi.it

zione orientati dai bisogni delle persone e non solo dei contesti. Dagli studi di Potestio (2017; 2020; 2022) emerge come l'alternanza formativa deve essere concepita come un processo che permetta ai soggetti di immergersi in contesti che consentano loro di fare esperienze professionali volte a interpretare in modo critico la pluralità della dimensione esperienziale dell'apprendimento. Malavasi (2017) ha sviluppato delle linee di ricerca nelle quali si è indagato il rapporto tra capitale umano ed economia della formazione evidenziando che tale rapporto non può essere riletto secondo le regole semplicistiche e vigenti sul mercato del lavoro. In questo caso, la conoscenza che viene generata e prodotta all'interno dei setting lavorativi rappresenta una risorsa a cui attingere ed è la centralità e il ruolo riservato alla persona a configurare la qualità e la dimensione pedagogica dei processi formativi. Gli studi di Costa (2017) approfondiscono tramite il costrutto di 'capacitazione', il rapporto tra lavoro e formazione in relazione al concetto di competenza. Competenza che si presenta come un concetto multimodale, connesso a differenti variabili, le quali non misurano la prestazione ma le possibilità che trasformano il fare in un processo di significazione e realizzazione progettuale.

Nel presente contributo verrà ricostruito un quadro evolutivo e teorico dei modelli della formazione che consentirà di inquadrare la formazione nel secolo scorso - quello della meccanizzazione e dell'industrializzazione di massa, fino a oggi - quello del *service management* e della rivoluzione digitale (Federighi, 2016; Lipari, 2002; Nacamulli & Lazzara, 2019). L'evoluzione delle pratiche formative è stata e continua a essere influenzata da elementi che riflettono i cambiamenti della società, tra cui la crescente globalizzazione e l'instabilità del mercato, il costante mutamento degli scenari competitivi, il passaggio da un'economia basata sulla stabilità a una basata sulla flessibilità e la transizione dal capitalismo materiale al capitalismo cognitivo (Federighi, 2016; Rossi, 2011).

Partendo dal contributo di Lipari (2002) di seguito verrà delineata l'evoluzione di tre prospettive paradigmatiche del dibattito sulla formazione nei contesti di lavoro: (a) approccio Modernista o approccio taylor fordista (b) approcci Neomodernisti od organici e sistematici e (c) culture e approcci organizzativi Postindustriali o Postmodernisti (Lipari, 2002; Bocca, 2000).

Il paradigma Neomodernista

L'orientamento taylorista e la logica del determinismo vengono messi in discussione da un nuovo approccio, denominato Neomodernista (Lipari, 2002). Emerge e si rafforza la prospettiva dell'organizzazione come 'sistema organizzato' (Burns & Stalker, 1961) che concepisce l'organizzazione stessa come una struttura dinamica composta da professionisti i quali portano all'interno le proprie motivazioni e attese. Razionalità, unilateralità e principio di causa-effetto rimangono principi cardine, tuttavia, all'interno di questo scenario la progettazione formativa compie un'evoluzione riassumibile in due punti chiave: a) gradualmente viene posta attenzione alle risorse materiali e immateriali del contesto organizzazione (Rossi, 2011); b) il contrasto che emerge dalle pratiche lavorative e dall'esperienza professionale quotidiana genera un modello 'ibrido' che pone le basi per una trasformazione delle pratiche di progettazione formativa.

L'analisi dei bisogni diviene un'attività specialistica: se l'organizzazione viene concepita come un sistema dinamico, la cui funzionalità è resa possibile da forme di adattamento reciproco, l'analisi stessa dovrà tener conto di ciascun elemento del sistema. Il bisogno di formazione può essere interpretato come una manifestazione specifica della relazione tra individuo e organizzazione e può essere definito considerando sia le esigenze dell'individuo che gli aspetti organizzativi, insieme a tutto ciò che costituisce il sistema di aspettative reciproche (Quaglino & Carrozzi, 1981). Tuttavia, nonostante l'emergere di una nuova cultura rispetto alla progettazione formativa, prevalgono orientamenti a supporto di una visione deterministica di processo, definito e agito come un insieme di attività volte al raggiungimento di un prodotto coincidente spesso con l'obiettivo prefissato.

La valutazione rimane ancora intricata nel determinismo degli obiettivi, mira infatti a valutare che gli obiettivi prestabiliti in fase di progettazione coincidano con i risultati ottenuti. L'intervento prevalente della valutazione si concentra sull'apprendimento dei contenuti (e non sui processi).

La progettazione, quindi, risponde alle logiche ingegneristiche in cui (a) in fase di progettazione vengono esplicitati e definiti obiettivi, contenuti, mezzi d'azione, tempi e fasi del percorso; (b) le fasi vengono seguite in modo rigoroso secondo quanto prestabilito e delineato in fase di progettazione; (c) la valutazione tiene conto del risultato delle azioni conseguite avendo come riferimenti centrali gli obiettivi definiti in fase di progettazione. L'obiettivo ancora è concepito come un qualcosa di statico, verso il quale l'azione è trascinata inevitabilmente, in modo che indicata una decisione iniziale si riflette in maniera vincolante e prestabilita su ciascuna fase del processo formativo.

Si fa riferimento ai 'pacchetti formativi', che consistono in corsi contenenti interventi formativi predefiniti, con una trasmissione principalmente precostituita di conoscenze destinate all'utilizzo in specifiche mansioni o ruoli (Malavasi, 2017).

Il paradigma Postmodernista

Tra la fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta prende campo la consapevolezza di abitare in una società post-industriale che si caratterizza per essere dinamica e in costante transizione (2). Viene presa coscienza che nessun corso di vita professionale può contare su lunghi periodi di stabilità. Ed è proprio a partire dalla consapevolezza dell'inadeguatezza dei modelli deterministici (e dalla loro conseguente incapacità di cogliere la complessità che racchiude il processo di formazione) che maturano orientamenti del tutto nuovi (3).

In questo contesto, il problema della formazione professionale si traduce nell'interrogativo su quale forma di razionalità sia più adatta per abitare contesti lavorativi in continuo mutamento. Uscendo dal paradigma taylor-fordista, l'organizzazione si trasforma in un luogo di educazione e formazione. I precedenti modelli tradizionali si sono dimostrati carenti nel coinvolgere i professionisti nei processi di crescita della conoscenza all'interno dell'organizzazione. Pertanto, diviene necessario adottare un nuovo approccio formativo che vada oltre il semplice adattamento del personale alle innovazioni. A questo scopo, l'organizzazione si trasforma in un ambiente che favorisce la comprensione dei problemi e la creazione di nuova conoscenza, combinando vari fattori che promuovono

l'apprendimento (Federighi, 2016). Rispetto ai paradigmi precedenti il focus è sull'apprendimento. Si sostengono prospettive teoriche formative che mirano a generare e promuovere nuove forme di consapevolezza della realtà organizzativa e la capacità di riflessione sull'esperienza. Le esperienze quotidiane e le situazioni di incertezza che i professionisti affrontano regolarmente sono anch'esse formative. È proprio all'interno delle pratiche lavorative che si trovano soluzioni a problemi emergenti generando innovazione e apprendimenti significativi (Fabbri, 2007). Si delineano pratiche formative, interessi e sensibilità orientate all'ascolto, viene presa consapevolezza che i professionisti dispongono di competenze, autonomia soggettiva, risorse e abilità di ricercare soluzioni rispetto a determinati problemi. Quindi, il fare formazione non corrisponde alla trasmissione di nozioni ma significa stimolare gli attori organizzativi a riflettere su problemi che quotidianamente emergono dalla pratica.

All'interno dei primi due paradigmi il processo formativo si limita alla considerazione degli effetti/risultato; qui viene riconosciuto come processo che coinvolge diverse dimensioni, eventi e livelli che possono essere compresi e apprezzati solo considerando i loro molteplici intrecci. In questa prospettiva, la valutazione non si limita solamente agli effetti o ai risultati immediati, ma comprende anche gli effetti sistemici, ossia quelli che consentono di apprezzare in modo più completo e approfondito gli esiti conseguiti (Lipari, 2002).

Abbandonando la logica della razionalità per abbracciare quella della situatività, il progetto formativo si trova ad affrontare quotidianamente l'incertezza. Di conseguenza, gli obiettivi di processo sono meno definiti, consentendo così una ridefinizione continua del processo formativo in corso d'opera. Si sviluppa un'analisi dei bisogni orientata alle tendenze che valorizza le forme locali dell'azione organizzativa, si confronta con la dimensione dell'apprendimento organizzativo e adotta la nozione di competenza come punto di riferimento cruciale per l'azione formativa. La progettazione è vista come un processo d'azione che è orientato al cambiamento, in quanto fenomeno di apprendimento collettivo coinvolge tutti gli attori, progettisti, committenti e destinatari del progetto di formazione. La valutazione si trasforma in un processo di analisi che mira a cogliere, attraverso un procedimento induttivo di ricerca, le strategie, i comportamenti e le relazioni tra gli attori coinvolti nel processo formativo. L'obiettivo è identificare il sistema che lega tali interazioni e comprendere in modo approfondito il funzionamento complessivo del processo formativo. In conclusione, l'azione formativa si eleva oltre la trasmissione di conoscenze predefinite, poiché guida l'intero ciclo di utilizzo e sviluppo delle risorse di conoscenza disponibili. Poiché sia efficace, deve incorporare tre elementi chiave:

1. tutti i contenitori di conoscenza fungono da fondamenta e fonte per la creazione di nuove competenze, e quindi rappresentano un terreno essenziale per la formazione in quanto sono parte integrante dell'ambiente operativo degli individui;
2. non esiste una netta separazione tra ricerca, tecnologia, produzione e gestione; piuttosto, la formazione lavora per potenziare le sinergie tra di loro e per favorire i processi che alimentano l'evoluzione della conoscenza nei servizi da produrre e gestire;

3. la formazione non avviene necessariamente come risultato di altre azioni; sebbene sia necessaria per l'assimilazione di conoscenze esterne, di norma si integra nella vita quotidiana e accompagna costantemente i processi produttivi (Federighi, 2016).

Riflessioni conclusive. Verso una 'pedagogizzazione delle organizzazioni'

Nei paragrafi precedenti è stata ripercorsa l'evoluzione di alcune prospettive teoriche che ci permettono di rileggere i processi formativi in rapporto al cambiamento delle organizzazioni. Non vi è dubbio che in tutti i paradigmi menzionati la formazione rappresenta uno dei pilastri dell'innovazione. Ciò che di nuovo sembra emergere è la diffusione di criteri di lettura e di progettazione della formazione come impresa 'umanistica' nel senso di attenta, congiuntamente, alla valorizzazione del lavoro come attività produttiva ma anche come attività di crescita personale (Rossi, 2011). Le organizzazioni comprendono sempre di più che investire nella formazione non solo contribuisce alla sostenibilità della base conoscitiva (Leon, 2018), ma anche alla preparazione, al cambiamento e alla trasformazione delle conoscenze e dei valori organizzativi (Grandori, 1999). La formazione promuove conoscenza, accompagna i professionisti a vedere e identificare i problemi e ad attribuire senso e significato a essi o a situazioni associate (Scaratti, 2021). Investire in formazione equivale a costruire sostenibilità *knowledge-based* delle organizzazioni (Leon, 2018). Le organizzazioni si caratterizzano per essere contesti sociali in cui efficacia ed efficienza dei processi produttivi sono concatenati alla soggettività degli attori presenti e alla concretezza delle azioni che producono, alle culture di cui sono portatori e alle capacità di attribuire significato agli eventi (Scaratti, 2021). Le organizzazioni dunque, diventano *epistemic interdependence*, setting in cui l'azione ottimale di ciascun agente è collegato dalla predizione di quello che farà l'altro, in modo da generare un'interdipendenza sistemica tra di loro. Accanto alla relazione uomo-macchina al lavoro viene a instaurarsi una co-costruzione di possibilità di azioni determinate dall'insieme delle capacità e delle pratiche del lavoratore e degli elementi inscritti nella tecnologia (Costa, 2017).

Supportare politiche di formazione significa alimentare l'incremento positivo della relazione tra quelle che sono le esigenze dell'individuo e dell'organizzazione (Quaglino & Carrozzi, 1981; Malavasi, 2017; Rossi, 2011). In questo scenario si sostiene sempre più l'idea che le pratiche formative debbano essere concepite come un'azione situata (Fabbri, 2007), costruita sulle potenzialità degli apprendimenti informali, connessa anche alle priorità delineate dai professionisti, immaginata dentro i vincoli materiali e immateriali che caratterizzano il campo di attività del contesto di lavoro (Melacarne, 2018).

Nell'economia del capitale umano, la conoscenza è una risorsa cui attingere, rappresenta un'intrapresa e un investimento, si dispiega come specializzazione professionale e cultura della ricerca (Malavasi, 2017). Un'economia della formazione è invitata a riflettere in modo sistematico sul mondo delle organizzazioni e sui contesti lavorativi. La formazione contribuisce al vantaggio competitivo se è collegata alla strategia aziendale e se ne supporta l'implementazione. Una progettazione pedagogica del cambiamento organizzativo designa la costruzione di una cultura educativa disposta a

contribuire al non facile compito dell'integrazione degli interessi e degli scopi individuali con le esigenze mutevoli dell'organizzazione (Rossi, 2008).

Note

(1) All'interno di questo paradigma viene precisato che l'organizzazione presenta una netta scissione tra le attività e i ruoli di coloro che progettano e scandiscono l'organizzazione del lavoro (figure con determinate specializzazioni, quali ingegneri, chimici e fisici) e quella degli operatori. Agli operatori viene richiesta una conformazione alle prescrizioni ricevute dal vertice aziendale.

(2) In questo periodo storico si registra una crescente espansione delle attività terziarie e dei processi di innovazione tecnologica e culturale; la produzione viene decentrata in reparti medio-piccoli e maggiormente flessibili, si verifica inoltre un crescente interesse delle dimensioni del coordinamento tra imprese garantito dall'attivazione di reti relazionali multiple di organizzazioni (Lipari, 2002).

(3) Tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta numerosi autori, seppur da prospettive differenti, promuovono riletture del sistema organizzazione e dei processi formativi. Senza alcuna pretesa di esaurire la letteratura esistente di quel periodo in Italia cfr. Lipari, D. (1987). *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi.* Edizioni Lavoro; Maggi, B. (1977). *Organizzazione, teoria e metodo.* IESEDI; Orefice, P. (Ed.). (1997). *Formazione e processo formativo: ipotesi interpretative* (Vol. 13). Franco Angeli; Quaglino, G. P., & Carrozzi, G. P. (1981). *Il processo di formazione dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati.* Franco Angeli. A livello internazionale cfr. Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 363-375; Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, *55*(5), 115-125; Argiris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley; Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespressa*, trad. it. Armando; Schön, D.A. (1983) The *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.

Bibliografia

Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Franco Angeli.

Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 363-375.

Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, *55*(5), 115-125.

Argiris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Bertagna, G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 49-89. Franco Angeli.

Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Guerini&Associati.

Boffo, V. (2021). Il processo formativo embedded nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito. In *La formazione incorporata nei contesti lavorativi* (pp. 9-13). Firenze University Press.

Bonomi, A., & Rullani, E. (2005). *Il capitalismo personale*. Vite al lavoro. Einaudi.

Burns, T., & Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation.* Tavistock Publications.

Cornacchia, M. (2018). *Le humanities in azienda: per una via umanistica alla formazione*. Franco Angeli.

Costa, M. (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per Industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 219-236. Franco Angeli.

Crozier, M. (1964). Pouvoir et organisation. European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie, *5*(1), pp. 52-64.

d'Aniello, F. (2019). Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il futuro dell'educazione. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 117-126.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Carocci.

Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione* (pp. 1-185). Edup.

Federighi, P. (2016). L'azione formativa nelle organizzazioni. *Quaderni di economia del lavoro: 105,1.*

Federighi, P. *(2016).* Training in organisations. In *Contribution of research to improvement of adult education quality (pp. 55-72).* Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, University of Wurzburg, Dublin City University.

Fontana, A. (2001). *Lavorare con la conoscenza*. Guerini&Associati.

Gola, G., & Tacconi, G. (2014). Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta di IeFP nella Provincia di Treviso. *Rassegna Cnos*, *30*(2), 167-84.

Leon, D. (2018). Sustainable knowledge-based organizations definition and characteristics. *Environmental Engineering and Management Journal, 17*(6), 1425-1437. Recuperato da http://eemj.eu/index.php/EEMJ/article/ view/3605.

Lipari, D. (1987). *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro.

Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Network). Guerini.

Maggi, B. (1977). *Organizzazione, teoria e metodo*. IESEDI.

Maggi, B. (1991). *Le concezioni di formazione. Un quadro per il confronto*. Etas Libri.

Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 115-152. Franco Angeli.

Melacarne, C. (2018). Ricerca collaborativa come consulenza formativa. Il caso Energypower, in L. Fabbri, F. Bianchi (a cura di) *Fare ricerca collaborativa.* Carocci, 127-148.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Cortina.

Nacamulli, C.D., & Lazzara A. (2019) *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo.* Egea Editori.

Orefice, P. (Ed.). (1997). *Formazione e processo formativo: ipotesi interpretative* (Vol. 13). Franco Angeli.

Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespressa*, trad. it. Armando.

Potestio, A. (2017) J.J. Rousseau e l'idea di pedagogia del lavoro In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 436-456. Franco Angeli.

Potestio, A. (2020). Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico. *Alternanza formativa*, 1-215.

Potestio, A. (2022). *L'apprendistato di terzo livello come strumento dell'alternanza formativa. Una riflessione a partire dalla sperimentazione nel corso di Scienze dell'educazione dell'Università di Bergamo, NUOVA PROFESSIONALITÀ.*

Quaglino, G. P., & Carrozzi, G. P. (1981). *Il processo di formazione dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Franco Angeli.

Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni.* Guerini.

Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa la formazione nei luoghi di lavoro*. Carocci.

Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. La Scuola.

Scaratti, G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa* (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum). Raffaello Cortina.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Dedalo.

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad.it. Franco Angeli.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, 225-246.

Wenger, E., Mcdermott, R., Snyder, W.M (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad.it. Guerini e Associati.