

La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale

a cura di

PAOLO FEDERIGHI, FRANCESCA TORLONE

con contributi di

Stefania Basilisco, Paul Bélanger, Bruno Cherchi,
Foteini Kougioumoutzaki, Sofia Vidali

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2015

La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale / a cura di Paolo Federighi, Francesca Torlone ; con contributi di Stefania Basilisco, Paul Bélanger, Bruno Cherchi, Foteini Kougioumoutzaki, Sofia Vidali. – Firenze : Firenze University Press, 2015.
(Studies on Adult Learning and Education ; 3)

<http://digital.casalini.it/9788866558545>

ISBN 978-88-6655-853-8 (print)

ISBN 978-88-6655-854-5 (online)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra
Traduzione in italiano dei testi elaborati dal gruppo internazionale di ricerca a cura di Francesca Torlone



Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea all'interno del programma *Fundamental Rights and Citizenship* – DG Justice, Freedom and Security. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni dell'autore, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Grant Agreement: JUST/2010/FRAC/AG/1044 – 30 – CE – 0377138/00 – 68

FREE-Fundamental Rights Education in Europe

La ricerca FREE è stata promossa da Ergon Kek (Grecia) e realizzata in collaborazione con:
Università degli Studi di Firenze – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (Italia)
National and Kapodistrian University of Athens–Faculty of Political Sciences and Public Administration (Grecia)
European University of Cyprus (Cipro)
IREA–Institutul Român de Educație a Adulților (Romania)

Membri del gruppo internazionale di ricerca: Bultrini Antonio, Defingou Margarita, Dragomir Diana, Federighi Paolo, Gasparinatos Margarinos, Halatsis Xenofon, Kougioumoutzaki Foteini, Koulouris Nikos, Kouzelis Gerasimos, Konstantinou Alexandros, Lavorato Laura, Salemme Marianna, Tomita Mihaela, Torlone Francesca, Vidali Sofia, Vryonides Marios, Xylouri Ourania

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul sito-catalogo della casa editrice (<http://www.fupress.com>).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).

CC 2015 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

Firenze University Press

Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy

Printed in Italy

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	IX
<i>Paul Bélanger</i>	
INTRODUZIONE	XIII
<i>Paolo Federighi, Francesca Torlone</i>	
CAPITOLO 1	
IL CONTESTO DEI DIRITTI UMANI	17
1.1 Premessa	17
<i>Francesca Torlone</i>	
1.2 I diritti umani: Breve excursus storico-normativo a livello internazionale	18
<i>Foteini Kougioumoutzaki, Francesca Torlone</i>	
1.3 Il ruolo della giurisprudenza comunitaria	20
<i>Francesca Torlone</i>	
1.4 I diritti umani nella Costituzione italiana	22
<i>Francesca Torlone</i>	
1.5 La dimensione integrata della tutela dei diritti umani	24
<i>Francesca Torlone</i>	
1.6 Il quadro teorico di riferimento	26
<i>Sofia Vidali</i>	
1.7 Educare e formare ai diritti umani	31
<i>Foteini Kougioumoutzaki</i>	
CAPITOLO 2	
LA FORMAZIONE AL RISPETTO DEI DIRITTI UMANI	33
<i>Francesca Torlone con il contributo di Bruno Cherchi</i>	
2.1 Premessa	33
<i>Francesca Torlone</i>	
2.2 L'ipotesi di ricerca	33
<i>Francesca Torlone</i>	

2.3	Metodologia della ricerca <i>Francesca Torlone</i>	35
2.4	I comportamenti rispetto alla formazione <i>Francesca Torlone</i>	37
2.5	La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema giudiziario italiano <i>Bruno Cherchi</i>	69
CAPITOLO 3		
CURRICOLA PER LA FORMAZIONE INIZIALE AL RISPETTO DEI DIRITTI FONDAMENTALI <i>Gruppo di Ricerca internazionale</i>		73
3.1	Premessa	73
3.2	Il curriculum per la formazione iniziale al rispetto dei diritti umani – Principi generali	73
3.3	Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema giudiziario	82
3.4	Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema di pubblica sicurezza	90
3.5	Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penitenziario e di affidamento in prova	94
CAPITOLO 4		
LA FORMAZIONE IN SERVIZIO <i>Paolo Federighi</i>		103
4.1	Le istituzioni della giustizia penale come sistema cognitivo	103
4.2	I fattori della crescita delle persone	108
4.3	Le opzioni della formazione	115
CAPITOLO 5		
IMPOSTARE UN PERCORSO DI FORMAZIONE AI DIRITTI UMANI INCORPORATA NEL LAVORO <i>Paolo Federighi</i>		121
5.1	Il mentoring	121
5.2	Imparare dagli errori	122
5.3	Apprendere attraverso circoli di studio per la formazione al rispetto dei diritti umani	126
5.4	I risultati possibili dei circoli di studio	127
5.5	La progettazione del circolo per fasi	129

CAPITOLO 6	
LA FORMAZIONE AL RISPETTO DEI DIRITTI UMANI. LA SPERIMENTAZIONE NEL SISTEMA PENITENZIARIO	135
<i>Francesca Torlone</i>	
6.1 Premessa	135
6.2 Il cambiamento organizzativo nella Pubblica Amministrazione	136
6.3 Il processo del cambiamento organizzativo	138
6.4 L'apprendimento organizzativo in funzione del cambiamento	142
6.5 Le leve del cambiamento organizzativo in tema di rispetto dei diritti umani	145
6.6 Il progetto di attuazione	148
6.7 La definizione di crescita dell'organizzazione e degli individui	151
6.8 L'EVLP (Employee Value and Learning Proposition) in risposta alla domanda di formazione al rispetto dei diritti umani	154
6.9 Il processo seguito per la definizione del modello formativo	156
6.10 La formazione al rispetto dei diritti umani negli Istituti Penitenziari di Abruzzo e Molise – Il mentoring nel modello formativo proposto	157
6.11 L'implementazione del percorso di mentoring all'interno del Progetto Clown-Therapy: percorsi di sostegno alla genitorialità in carcere <i>Con il contributo di Stefania Basilisco</i>	164
BIBLIOGRAFIA	169
SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO	181
APPENDICE. LISTA DI ALCUNI DEI PRINCIPALI ORGANISMI MONDIALI ATTIVI SUL TEMA DEI DIRITTI UMANI	183
RINGRAZIAMENTI	185
NOTE SUGLI AUTORI	187
INDICE DELLE FIGURE	189
INDICE DELLE TABELLE	191

CAPITOLO 4

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Paolo Federighi

4.1 Le istituzioni della giustizia penale come sistema cognitivo

4.1.1 Organizzazioni e conoscenza

Per meglio contestualizzare la nostra riflessione, cerchiamo di riassumere i punti salienti che caratterizzano la formazione nel quadro di una istituzione e le dinamiche che si sviluppano nell'esercizio della sua attività ai fini della crescita delle persone che vi operano. Ci limiteremo, necessariamente, agli elementi essenziali che servono ad individuare vincoli e possibilità dell'azione formativa in tali organizzazioni.

È superfluo dire che se ritenessimo che la risposta alla domanda di crescita delle persone nelle istituzioni della giustizia penale fosse costituita dal semplice incremento delle azioni di trasferimento di conoscenze e della loro qualità orienteremmo la nostra riflessione verso la metodologia e la didattica del fare formazione.

La soluzione dell'aumento dei 'corsi' non è del tutto priva di fondamenta. Essa è stata l'unica gestita in modo consapevole e, probabilmente, anche efficace in contesti organizzativi in cui vi è semplicemente da diffondere informazioni codificate ed in cui i fattori produttivi all'origine della crescita erano e sono costituiti principalmente dagli strumenti finanziari e produttivi, dove il fattore umano ha un rilievo marginale. È questa realtà che ha legittimato fino alla seconda metà del secolo XX un ricorso alla formazione principalmente quale strumento di trasferimento di conoscenze predefinite. Essa era ed è utilizzata per assolvere a funzioni essenzialmente di adattamento e di compensazione dei *gap* di conoscenze. Si tratta di una visione e di un tipo di utilizzo in sintonia con le teorie esogene della crescita delle organizzazioni, dove la crescita è frutto di conoscenze e trasferimenti tecnologici provenienti dall'esterno.

Le istituzioni della giustizia penale possono essere considerate come organizzazioni di persone e beni rivolte alla produzione di servizi ed alla creazione di valore. La conoscenza nelle istituzioni della giustizia penale ha questa funzione: essa permette di sapere quale servizio produrre, come produrlo, a chi erogarlo e come erogarlo. Questo è quanto consente

alle organizzazioni di funzionare ed è possibile perché esse «non sono altro che un sistema cognitivo capace di dare un valore alla conoscenza di cui dispon(gono), capace cioè di trasformare in valore la conoscenza tramite la propria azione» (Vicari, 2008: 49 e 53). La prosperità di una organizzazione si fonda sulla sua capacità di utilizzare le conoscenze che creano valore (Vicari, 2008: 44), sia che queste siano generate al suo interno o che debbano essere assorbite da attori esterni.

4.1.2 La cultura dei diritti umani è il frutto dello stock di conoscenze presente nelle istituzioni della giustizia penale

Il patrimonio di conoscenze proprio di una istituzione della giustizia penale non corrisponde alla somma dei patrimoni di ogni singolo individuo che la compone. Non tutte le conoscenze che possiedono gli individui hanno un valore d'uso per una istituzione della giustizia penale e, quindi, non tutte entrano né entreranno mai a far parte del suo sistema cognitivo. Una organizzazione può essere considerata come «un soggetto che ha una propria conoscenza diversa dagli individui che la compongono» (Vicari, 2008: 51-52). Essa è generata dal contributo degli individui che la compongono ed è depositata, ovvero si manifesta e si rigenera, attraverso il contenuto di conoscenze presente nei 'contenitori di conoscenze' propri di un'organizzazione: «il capitale fisico, le strutture organizzative, le routine, gli individui, e, per quanto concerne la fiducia, il tipo di relazioni di cui essa dispone» (Vicari, 2008: 57). Il patrimonio di conoscenza di un'organizzazione, oltre che negli individui e nei gruppi che la compongono, è incorporato nei diversi tipi di strumenti che ne garantiscono il funzionamento (Horvath, 2007).

L'individuazione dei contenitori di conoscenza fornisce una indicazione relativa ai fattori che generano conoscenza all'interno delle organizzazioni, che costituiscono la base di sviluppo di dati, di informazioni, di nuovi apprendimenti e quindi di conoscenza per gli individui che ne fanno parte.

Ciò significa che ciascuno degli elementi richiamati in questo schema genera azioni formative non in quanto oggetto di insegnamento, ma perché contiene conoscenza e perché il solo fatto di entrare in rapporto con esso genera processi di apprendimento attraverso azioni educative di diversa natura e forma (si tenga però presente che i contenitori di conoscenza mettono in luce la dimensione istituzionale della cultura organizzativa, mentre sui processi non canonici e di costruzione di senso torneremo nei paragrafi successivi).

Il vecchio modello di formazione era correlato ad un tipo di attività economica caratterizzata dalla difficoltà di accesso alle informazioni. Di conseguenza, esso limitava la funzione della formazione alla trasmissione di nozioni che consentono l'accesso ai diversi contenuti di conoscen-

za necessari per operare con strumenti, organizzazione, per acquisire le routine, sviluppare le proprie abilità e le relazioni. In una società caratterizzata dalla facilità dell'accesso e del trasferimento dell'informazione è necessario un nuovo modello di formazione che supporti le dinamiche endogene di creazione della conoscenza. Il modello trasmissivo non risponde alla nuova esigenza di far partecipare gli individui ai processi di accrescimento delle conoscenze presenti nell'organizzazione. A questo deve rispondere un nuovo modello di azione formativa che non si limita a funzioni di adeguamento del personale alle innovazioni introdotte. L'istituzione della giustizia penale, per ottenere questo risultato, deve trasformarsi in un ambiente che favorisce la comprensione dei problemi e la creazione di nuova conoscenza attraverso l'insieme dei fattori che generano apprendimento. In questo modo anche la curiosità e la volontà di sperimentare possono essere costruite e non delegate alla misteriosa sfera dell'innato.

Tabella 1 – I contenitori della conoscenza.

Capitale fisico	Strutture organizzative	Routine	Individui	Relazioni
Macchine	Architettura organizzativa	Metodi di management	Abilità individuali	Orizzontali, all'interno dell'organizzazione
Attrezzature	Organizzazione del lavoro	Modalità decisionali	Esperienze personali	Verticali, con i clienti, i fornitori, i finanziatori
Materiali	Sistemi di incentivi e valutazione	Pratiche manageriali	Conoscenze manageriali	Laterali, con partner e concorrenti
Sistemi Informativi	Sistemi di controllo e reporting	Procedure operative	Conoscenze specifiche tecnologiche	Estese, con la comunità locale, nazionale e internazionale
Software	Sistemi di qualità	Prassi operative	Conoscenze specifiche di mercato	
Brevetti	Cultura, norme e valori codificati		Conoscenze personali generali	

Fonte: Vicari, 2008

In sintesi, l'azione formativa si colloca ad un livello più complesso di quello della trasmissione di saperi già definiti, in quanto accompagna l'intero processo di utilizzazione delle risorse di conoscenza a disposizione e del loro accrescimento. Per poter operare in modo conseguente, essa deve allinearsi con tre fenomeni fondamentali:

- tutti i contenitori di conoscenze costituiscono la base e la fonte di sviluppo di nuovi apprendimenti e quindi di creazione di nuove conoscenze, essi costituiscono un campo inevitabile di azione formativa nella misura in cui fanno parte dell'ambiente in cui gli individui operano;
- non c'è separazione tra ricerca, tecnologia, produzione, gestione, al contrario l'azione formativa lavora sulle loro sinergie e sui processi che fanno evolvere le conoscenze in merito ai servizi da produrre ed erogare;
- l'azione formativa non avviene necessariamente a valle di qualche altra azione; ciò può essere necessario nei casi di assorbimento dall'esterno di conoscenze. Di norma, essa si sviluppa nella quotidianità ed accompagna l'insieme dei processi produttivi.

4.1.3 La dimensione soggettiva: la costruzione di significati nelle istituzioni della giustizia penale

Le scelte, le decisioni, i comportamenti in materia di diritti umani assunte dagli individui non sono determinati da una razionalità perfetta che consente loro di trasformare le informazioni in decisioni assolutamente conseguenti. Questa possibilità non è data poiché la razionalità che guida le decisioni è necessariamente limitata in ragione delle limitate informazioni disponibili, dei vincoli cognitivi dei soggetti, del tempo disponibile per la formulazione delle decisioni (*bounded rationality*).

Le scelte che caratterizzano la vita di una organizzazione sono assunte attraverso il concorso di processi non canonici alimentati da una razionalità limitata. Questo significa che all'interno delle organizzazioni opera un processo organizzativo (*organizing*) coesistente con il modello formale, istituzionale. Esso è il risultato dei processi individuali e collettivi di costruzione di senso (*sensemaking*) attraverso cui ciascuno degli individui agisce e attribuisce un senso a quello che fa (Weick, 1995). In questo modello interpretativo, «organizzare corrisponde a dar senso ai flussi di esperienza» (Bertezzaghi, 2010: 1). Sulla base delle relazioni di causa/effetto attese e fondate sulle esperienze già vissute, gli individui predispongono il loro comportamento. L'azione stessa è originata dal senso che gli individui attribuiscono a quello che fanno, dal modo in cui interpretano la realtà e gli aspetti da loro considerati (*enacted*). Quindi, per l'individuo gli elementi della realtà che esistono corrispondono a quelli che lui stesso ha attivato attraverso la sua costruzione di senso. Di conseguenza l'ambiente stesso è costruito in ragione delle azioni che si svolgono e che sono frutto della attribuzione di spiegazioni accettabili, credibili, desiderabili rispetto a quello che si fa e che legittimano gli obiettivi perseguiti. Ma, dopo che è stato costruito, è l'ambiente stesso che influenza e vincola le azioni del soggetto (Weick, 1995). In questo senso l'organizzazione non è un vincolo esterno, una entità sovraordi-

nata che risponde ad una razionalità pura da cui derivano le azioni degli agenti. Essa è costituita dall'insieme delle interrelazioni tra le interpretazioni e le azioni dei suoi membri ed evolve come risultato della dinamica continua tra individuo e contesto. L'organizzazione non è altro che un «sistema di significati e processi sociali di *sensemaking*, durante i quali i significati sono assegnati alle cose ed agli eventi» (Ericson, 2001: 113).

Se questi sono i processi reali attraverso cui gli individui agiscono nelle organizzazioni, sul piano dell'azione formativa rimangono da individuare i fattori attraverso cui l'organizzazione supporta ed orienta il processo di *sensemaking*. In questo modo andiamo ad evidenziare un secondo campo di azione educativa: al supporto individuale ai processi di creazione di senso potremo aggiungere azioni che utilizzano per lo stesso scopo gli elementi del contesto organizzativo.

4.1.4 Le azioni di orientamento della costruzione di senso

La costruzione di senso ai fini del rispetto di una cultura dei diritti umani non avviene nel vuoto, non è un processo che si sviluppa liberamente all'interno di una rete di relazioni indeterminate. La cultura dei diritti umani di una persona può essere considerata come il risultato dei significati che essa costruisce utilizzando i materiali (comportamenti, condizioni di vita, norme scritte e non scritte, usanze, culture) che incontra all'interno dell'istituzione.

Le organizzazioni costruiscono i contesti che forniscono il materiale di cui si alimenta il *sensemaking* ed impongono agli attori vincoli cognitivi (o contenitori di conoscenza) impregnati di contenuti culturali e di valori (Weber e Glynn, 2006: 1642). L'organizzazione fornisce il materiale grezzo, il contenuto per la costruzione di senso attraverso la definizione dell'identità professionale di chi opera determinando il ruolo di ciascuno degli attori, del tipo di situazioni in cui gli attori operano, comprese le sfide da affrontare, delle azioni da svolgere. Tale risultato è ottenuto attraverso la definizione delle identità istituzionali (i ruoli interni al luogo di lavoro), attraverso la determinazione di specifici tipi di azione cui corrispondono precise aspettative istituzionali (negoiazione, obbedienza, lealtà ecc.), e, infine, attraverso la definizione di specifici tipi di situazioni (il lavoro, la formazione, gli accordi ecc.). L'insieme di questi tre fattori e le diverse combinazioni possibili determinano la base di partenza dei processi di *sensemaking* ed i loro margini di autonomia. Attraverso questi elementi le organizzazioni tendono a rendere automatiche le azioni che evitano comportamenti devianti. Questo però non significa che l'organizzazione possa ottenere tale risultato attraverso la preventiva trasmissione di nozioni da interiorizzare da parte degli individui. Il *sensemaking* non è sopprimibile con interventi mirati, realizzati nel momento in cui esso avviene, né è anticipabile attraverso la interiorizza-

zione di norme da adottare o la messa in atto di meccanismi pienamente controllati capaci di assicurare un risultato inequivocabile. Il *sensemaking* non è anticipabile poiché è un processo che non inizia mai perché non finisce mai. (Weick, 1995: 43). Le persone sono costantemente immerse in situazioni che richiedono un continuo impegno di interpretazione e gli equilibri raggiunti necessitano di essere costantemente confermati. Questo si verifica a maggior ragione all'interno di situazioni lavorative ad alta complessità quali le istituzioni della giustizia penale.

4.2 I fattori della crescita delle persone

4.2.1. Premessa

Il concetto di formazione nel luogo di lavoro comprende senza dubbio sia la formazione sul lavoro (*on the job*) – quanto si apprende mentre si lavora –, sia la formazione ‘formale’ che si svolge in appositi momenti ad essa dedicati (*out-of-the-job*). Le modalità formali di formazione sono significative per le funzioni di messa a livello delle capacità individuali di operare in una organizzazione o anche per portare al suo interno conoscenze che essa non possiede. Tuttavia, in entrambi i casi, la loro legittimazione è data dalla possibilità che esse vadano a innestarsi sul patrimonio di conoscenze dell'organizzazione, ovvero divenire parte dei processi di produzione di conoscenza in atto e che hanno luogo quotidianamente durante le normali attività produttive.

4.2.2 Azione formativa e apprendimento

È attraverso l'agire produttivo che nel lavoro si sviluppa l'apprendimento inteso come un insieme di «attività mentali implicite od esplicite e processi che portano al cambiamento della conoscenza, delle skills o delle attitudini o della capacità di apprendere da parte degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni» (Simons e Ruijters, 2004: 210, in Bauer, 2008: 21). Questa definizione mette in luce tre aspetti dell'apprendere nelle organizzazioni, ovvero:

- il carattere esplicito o implicito delle attività mentali, facendo così riferimento all'esistenza di processi di apprendimento consapevoli e non, intenzionali e non. L'osservazione è di rilievo sia a livello individuale che organizzativo, poiché gli apprendimenti non intenzionali e non consapevoli possono essere fonte di processi non attesi se non, addirittura, di danni o impedimenti ai processi di crescita;
- la capacità di produrre sia nuove strutture cognitive nel soggetto – le forme di categorizzazione e/o di concettualizzazione dell'esperienza –, che nuovi comportamenti e performance;

- la possibilità che l'apprendimento riguardi individui, gruppi, l'organizzazione in quanto tale.

Altre definizioni – l'apprendimento inteso come processo attraverso cui si crea conoscenza mediante la trasformazione dell'esperienza (Kolb, 1984) – pongono in evidenza come idee e concetti si formano, trasformano e riproducono costantemente attraverso l'esperienza ed evolvono in ragione delle situazioni. Due pensieri non sono mai uguali perché interviene sempre l'esperienza a modificarne aspetti, contenuti, dettagli. Apprendere implica una continua rielaborazione di conoscenze pregresse – se esistenti – oppure la creazione di nuova conoscenza e coinvolge varie funzioni e attitudini dell'organismo (il pensiero, i sentimenti, la percezione, il comportamento).

Apprendere dall'esperienza comporta collocare l'apprendimento all'interno della relazione tra individuo e contesto (l'insieme dei fattori di cui si compone l'azione). Affermare che si apprende mentre si lavora non significa che piazzare una persona in un posto è sufficiente per metterla in condizione di lavorare e crescere. Errate selezioni, errori, anomalie, conflitti ecc. stanno a dimostrare che il processo non ha carattere naturale, ma è costruito consapevolmente (ed anche inconsapevolmente, come riproduzione di modelli culturali).

Il risultato è il frutto dell'incontro tra il potenziale formativo dei contesti e la propensione degli individui ad apprendere.

Il potenziale formativo (Jørgensen e Warring, 2002: 9) di un'azione varia a seconda delle sue caratteristiche. Ai nostri fini, ci pare utile riferirci alla classificazione basata sul livello di regolazioni cognitive (Rasmussen, 1987) per cui la distinzione è effettuata a seconda che nell'azione prevalgano processi:

- basati sul possesso di *skill* che consentono un elevato livello di comportamenti automatici non necessariamente fondati sulla piena consapevolezza delle azioni svolte. Questo tipo di azioni sono prevalentemente fondate su conoscenze tacite, non formalizzate che guidano l'azione, ma che non possono essere facilmente ricostruite dal soggetto (Ellström, 2006);
- che implicano la capacità di applicare regole e procedure routinarie a situazioni familiari, ma che richiedono di essere interpretate e implementate in modo flessibile, adattivo ad ogni specifica situazione;
- che comportano il possesso di una base di conoscenze che consente di affrontare situazioni nuove rispetto alle quali non è sufficiente il rispetto delle norme esistenti, in cui è necessario saper impostare piani e progetti che richiedono la capacità di prevedere, sperimentare, valutare, prendere decisioni.

Si tratta di tipi di azioni che possono coesistere all'interno dello stesso ruolo professionale, ma che possono anche essere presenti in diversi

momenti dell'attività di uno stesso ruolo. Potremmo concludere che il potenziale di apprendimento di un tipo di azione varia in ragione del tipo di processi cognitivi che esse comportano.

4.2.3 La costruzione delle azioni formative nel lavoro

Le azioni che si svolgono all'interno di una attività produttiva sono altamente strutturate in ragione del fine che perseguono. Anche ai fini formativi è difficile dire che siano meno strutturate di un corso. Una *job description*, un processo, una procedura prevedono nel dettaglio azioni e operazioni che debbono essere svolte ed il modo di realizzarle.

Costruire una azione formativa è un processo che si completa durante il suo svolgimento, nelle interazioni/transazioni che si attivano tra gli elementi in gioco.

La costruzione dell'azione lavorativa può o meno prevedere processi che stimolano o inibiscono la riflessione, ovvero che consentono o meno alla persona innanzitutto di impegnarsi, partecipare alla azione e, quindi, di svolgerla potendo sviluppare – laddove necessario – un proprio *learning cycle* (Kolb, 1984) fatto di:

- partecipazione piena all'esperienza concreta;
- osservazione riflessiva dell'esperienza svolta, analizzata da diverse prospettive;
- concettualizzazione e sistematizzazione a livello teorico e metodologico dell'esperienza compiuta in modo da rendere valide le conclusioni, anche per future esperienze;
- sperimentazione dei risultati conoscitivi raggiunti.

4.2.4 La partecipazione individuale

La mancata attivazione del potenziale formativo del contesto dipende dalla capacità del soggetto e dalle interazioni tra il soggetto e la situazione in cui è chiamato ad operare. Tali interazioni hanno tre caratteristiche di fondo:

- le decisioni dell'individuo di impegnarsi in processi di apprendimento sono orientate dal contesto, ma sono formulate a partire dalle caratteristiche individuali, dai valori, dalle storie di vita personali, dagli stili di apprendimento frutto delle precedenti esperienze di vita e di lavoro. Questo spiega la diversità di risultati, a seconda delle persone interessate;
- la partecipazione degli individui è attiva e comporta dinamici processi di negoziazione anche in situazioni ad alto potenziale formativo. Sono la ricerca di senso, la valutazione della rilevanza e coerenza con i propri valori, interessi e progetti di vita a produrre il livello di impegno di ciascun individuo. L'assenza può portare ad una profonda

perdita di identità rispetto ai valori ed alle pratiche lavorative dell'organizzazione di appartenenza, al rifiuto dell'azione proposta. Questo significa che anche nelle azioni formative a più alto potenziale è necessaria la cura dei processi individuali di negoziazione che determinano la qualità della partecipazione;

- la qualità dei risultati in termini di crescita dell'individuo è però fortemente influenzata dalla qualità di *affordance* e regole presenti nel luogo di lavoro e nell'azione in cui gli individui sono chiamati ad operare (Billet, 2001: 213).

L'ipotesi che l'apprendimento sia almeno in parte *self-directed* e che questo costituisca un attributo o una caratteristica di ogni individuo spiega meglio le dinamiche di negoziazione dell'impegno e degli esiti dell'azione formativa.

4.2.5 I fattori che producono la crescita formativa

A questo punto, possiamo provare ad identificare i fattori, le condizioni organizzative che fanno formazione nelle imprese. Eraut e Hirsch (2007: 30-34) propongono una sintesi che tiene conto dell'insieme dei fattori sin qui analizzati e dei risultati di ricerche empiriche pluriennali condotte in luoghi di lavoro. Gli elementi di fondo da prendere in considerazione sono tre: la propensione individuale, le relazioni esistenti con gli altri attori presenti sulla scena del luogo di lavoro, il contesto organizzativo (fig.1).

Figura 1 – I fattori che producono la crescita.



Per quanto riguarda la propensione individuale ad apprendere nel luogo di lavoro, già abbiamo sottolineato come questa si fondi sulla partecipazione e sul coinvolgimento individuale, sull'impegno, sulla fiducia delle persone nelle proprie capacità di affrontare i compiti, sulla motivazione e sulle dinamiche di costruzione di senso connesse alle attività svolte. Anche a livello individuale incide la propensione ad essere proattivo, ad individuare in ciascuna delle attività svolte le opportunità formative in esse contenute (Eraut e Hirsch, 2007: 30). Incide altresì il livello di *self-efficacy* posseduto (Bandura, 1995). Questo si manifesta anche nella capacità di dedicare tempo alla propria formazione attraverso i colloqui con i colleghi sul luogo di lavoro.

Per quanto riguarda le relazioni tra attori – inclusi clienti e fornitori –, ciò che conta sono i *feedback* sulle performance ottenute nel lavoro, il supporto, la fiducia che si riceve da colleghi e superiori (Eraut, 2004: 269). Qui vanno distinti almeno due livelli relativi alle dinamiche all'interno del team ed alle relazioni con il Capo diretto (oltre a questi, andrebbero anche prese in considerazione le relazioni con fornitori e clienti). Il livello del team riguarda dinamiche, quali l'esistenza di relazione di mutuo apprendimento tra i membri, fondato sul rispetto reciproco, la frequenza di discussioni informali con i colleghi su questioni lavorative, i processi formali della vita dei team (meetings, project reviews ecc.) che comportano la messa in discussione delle capacità individuali (Eraut e Hirsch, 2007: 87). Il livello manageriale mette in luce il doppio ruolo del Capo. In una organizzazione, per apprendere ci vogliono i maestri (Vaughan, O'Neil, Cameron, 2011: 28), ovvero persone che sanno gestire i processi formativi che stanno all'origine delle performance dei loro collaboratori. Tali capacità si manifestano nell'attenzione prestata alle conseguenze formative di azioni, quali la distribuzione dei ruoli, la definizione dei processi lavorativi, la protezione delle dinamiche di apprendimento sia *on-* che *out-off-the-job*, la tolleranza alla diversità di opinioni e la capacità di prendere in considerazione suggerimenti alternativi, il possesso di capacità di coaching, di delega, di negoziazione, di gestione del dialogo e degli aspetti emozionali del lavoro (Eraut e Hirsch, 2007: 33).

Per quanto concerne il contesto organizzativo, la componente essenziale è costituita dalla natura del lavoro svolto e dalle sue caratteristiche espansive o restrittive (Ellström, 2001), oltre che dalla cultura della formazione presente e dalle politiche di crescita e sviluppo delle risorse umane. Questo dipende dalle caratteristiche di azioni quali: i sistemi di valutazione delle performance, oltre che dai *reward systems* e dalla misura in cui questi incentivano la cultura della formazione, la presenza di valori che insistono sulla partecipazione personale al lavoro, la costruzione di un clima collaborativo, l'incoraggiamento alla crescita del capitale sociale attraverso lo sviluppo delle reti di relazioni interne ed esterne all'organizzazione.

4.2.6 La *Employee Value Proposition*

L'insieme di questi fattori può essere individuato e misurato (e, quindi, gestito). Essi ci interessano perché determinano, dal punto di vista organizzativo, la costruzione di senso del soggetto e contribuiscono a creare il potenziale formativo dell'organizzazione. La tesi di partenza è che il miglior equilibrio possibile tra aspettative delle persone e valore percepito da ciascuno delle condizioni organizzative in cui esse operano determina i migliori esiti in termini di motivazione, crescita, permanenza nel lavoro e, in ultima analisi, di qualità delle performance individuali. La *Employee Value Proposition* (EVP) è un approccio che tende ad allineare – in funzione di ogni singolo individuo – l'insieme delle politiche e delle misure adottabili da una organizzazione per i propri dipendenti. Essa si traduce poi in uno strumento che consente di conoscere in che misura il livello di equilibrio esistente tra stipendi e benefit, politiche e pratiche, è considerato adeguato rispetto a quanto l'organizzazione gli richiede in termini di prestazioni (Hill & Tande, 2006).

Assumere un'ottica di EVP serve a comprendere, dalla prospettiva individuale, il livello di allineamento, di coerenza dei diversi fattori che creano crescita delle persone; essa aiuta a comprendere dove esistano dinamiche contraddittorie che vanificano gli sforzi fatti, ad esempio, sul terreno dell'innovazione o degli stessi incentivi monetari.

Il modello della EVP (fig. 2) si basa, di norma, sui seguenti elementi.

- *Compensation*: l'ammontare dello stipendio riconosciuto ad un dipendente.
- *Benefits*: il salario indiretto che include l'erogazione di benefici aventi per oggetto le prestazioni sanitarie, i permessi lavorativi, le condizioni previdenziali, i permessi ecc.
- *Contenuti del lavoro*: la soddisfazione che il lavoratore può ricavare dal lavoro svolto, legata alla «intrinsic nature of the work undertaken, including the level of autonomy and responsibility of the job – that is, the degree of control over the employee has over their working life» (Towers, 2008). Qui conta il potenziale formativo del lavoro svolto, la sua qualità intellettuale. Su questo incidono anche le relazioni con i fornitori e con i clienti interni ed esterni, le capacità dei dirigenti di costruire costanti occasioni di impegno motivato, l'etica.
- *Sviluppo di carriera*: le opportunità di mobilità orizzontale e verticale a medio/lungo termine offerte ad una persona per il suo avanzamento e sviluppo professionale. Questo va visto anche in relazione all'avanzamento dell'età delle persone ed alle conseguenze sul piano della gestione delle diversità in ragione dell'età.
- *Appartenenza*: il senso di identità e appartenenza che un soggetto ha rispetto alla propria organizzazione. Qui vanno prese in considerazione la qualità delle relazioni con l'azienda e con i diversi attori in-

terni, la reputazione dei colleghi più anziani, i *feedback* ricevuti dai supervisori, il rispetto, le valutazioni. Hanno rilievo inoltre le relazioni tra pari all'interno dei team di appartenenza e, sul piano civico, la percezione della responsabilità sociale dell'organizzazione, il senso ed il rilievo attribuito al suo ruolo nella società.

Figura 2 – La Employee Value Proposition.



Fonte: SiBM-Symphosis Institute of Business Management Pune, 2012:32

Non abbiamo collocato la 'formazione' all'interno di nessuno degli elementi della *Employee Value Proposition* poiché essa è trasversale a tutto. Sono i processi di apprendimento generati dalla formazione che accompagnano e rendono possibili i percorsi di carriera, che sono necessari al lavoro affinché questo utilizzi e generi le conoscenze necessarie al suo svolgimento, che generano il senso di appartenenza, in quanto stanno alla base della costruzione di interpretazioni – da parte del soggetto – della mission e dei valori dell'organizzazione e della decisione di filtrarli e condividerli. Allo stesso tempo la formazione informale è generata da ciascuno degli elementi considerati nel modello di *Employee Value Proposition*.

Meno sostanziale è la relazione con i rimanenti due elementi: *compensation* e *benefits*. Questi costituiscono piuttosto elementi di contesto che incentivano o disincentivano il potenziale formativo del contesto,

accregono o riducono la motivazione ad apprendere, ma non incidono sui risultati della formazione, sui contenuti dell'apprendimento, come invece accade a seguito, ad esempio, dello sviluppo di carriera verso una o l'altra delle opportunità professionali disponibili. *Compensation e benefits* costituiscono tuttavia due leve a disposizione dei dirigenti; modalità e criteri di erogazione costituiscono un importante fattore che influenza la crescita delle persone.

4.3 Le opzioni della formazione

4.3.1 Le azioni per la crescita formativa

Abbiamo visto come attraverso la gestione dei fattori di contesto si possano creare condizioni per creare situazioni espansive, favorevoli alla crescita delle persone. Ora si tratta di comprendere come le azioni formative possano creare le condizioni favorevoli all'apprendimento ed alla produzione di conoscenze. A questo fine, è necessario comprendere le caratteristiche che distinguono i diversi tipi di azione formativa ed i dispositivi che le caratterizzano.

La prima distinzione da considerare è quella tra le azioni formative decise autonomamente dal soggetto e quelle frutto delle scelte dell'organizzazione.

Le azioni proprie del soggetto, che abbiamo compreso nella sfera del *self-directed learning*, hanno una funzione fondamentale nei processi di costruzione di senso e di produzione della conoscenza. Tali azioni dipendono però dalle caratteristiche individuali (percezione, emozioni, attitudine, abilità, motivazione, memoria), oltre che dalla possibilità di vivere esperienze formative in cui liberare le proprie potenzialità. Una organizzazione non può intervenire direttamente sulle caratteristiche personali di un individuo, sui suoi stili di apprendimento, ma può creare le azioni formative che generano i processi di *self-directed learning* e di produzione di conoscenze.

Questo risultato si può ottenere attraverso azioni che mirano a far *partecipare* il soggetto a situazioni in cui si creano nuove conoscenze, non ancora codificate, che ancora non esistono nell'organizzazione, ma ottenute attraverso l'attività dei suoi membri. In questo tipo di azioni sono comprese sia le situazioni in cui una persona è chiamata a far parte di un progetto di ricerca, che quelle meno complesse e più ricorrenti di analisi di errori compiuti nello svolgimento dell'attività lavorativa, volte, appunto, ad apprendere dagli errori compiuti.

In alternativa, quando invece le conoscenze già esistono all'interno o all'esterno dell'organizzazione, le azioni messe in atto mirano a far *acquisire* al soggetto conoscenze – sia codificate che non – attraverso appo-

site azioni di trasferimento. In questo tipo di azioni sono comprese sia le usuali occasioni di formazione (sulla sicurezza nei luoghi di lavoro, ad esempio), sia la formazione per affiancamento.

Partecipare alla creazione di nuove conoscenze o acquisire conoscenze esistenti sono i due tipi fondamentali di azioni educative attraverso cui una organizzazione gestisce la crescita dei propri membri.

4.3.2 *La formazione attraverso la partecipazione*

La formazione attraverso la partecipazione ai processi di produzione di nuova conoscenza si realizza attraverso azioni che presuppongono l'esistenza di team ad alto potenziale formativo che praticano la cooperazione tra pari, l'analisi dei problemi potenziali, osservano i processi produttivi nella loro complessità. Si tratta di team che creano nuove conoscenze collettive, abilità, relazioni che poi potranno essere utilizzati anche da altri team e trasformati in routine.

Non tutti i team hanno queste caratteristiche e, quindi, non tutti i lavori hanno lo stesso livello di potenzialità formative. Queste dipendono, in primo luogo, dalle ragioni per cui un team esiste, ovvero dalle caratteristiche dei compiti che ad esso sono affidati: maggiore è il contenuto di innovazione, maggiore è l'impegno richiesto di produzione di nuovi apprendimenti e conoscenze. In secondo luogo, vanno presi in considerazione i criteri di composizione del team e la ricchezza e varietà di contenuti professionali presenti al suo interno. Un *cross-functional team* ha un potenziale formativo maggiore.

L'intensità formativa propria di un team dipende dalla quantità e qualità delle risorse di conoscenza che l'organizzazione pone a sua disposizione e che costituiscono la base di conoscenze su cui se ne possono accumulare di nuove. Il capitale fisico (macchine, attrezzature, sistemi informativi ecc.), le strutture organizzative, i metodi di gestione e le prassi operative costituiscono gli elementi attraverso cui il team può valorizzare le competenze dei suoi componenti e produrre risultati.

L'insieme di queste risorse viene attivato ai fini della produzione attraverso diversi tipi di azione che Eraut (2007: 20) classifica in ragione del tipo di processo e delle modalità cognitive che le caratterizzano, distinguendole, a loro volta, in ragione del tempo che può essere loro dedicato.

All'interno di un team ad alto potenziale formativo esistono tutti questi tipi di azioni e tutti i membri sono impegnati nel valutare le situazioni, nell'assumere decisioni, nel realizzare azioni e nella elaborazione di conoscenze. Ciò che caratterizza questo tipo di team è l'impegno in attività che comportano azioni di tipo analitico e processi metacognitivi, svolti entrambi all'interno di rapporti di cooperazione.

In sintesi, sono due le condizioni che accompagnano la crescita all'interno di questo tipo di team: la riflessività e la condivisione.

Tabella 2 – Interazioni tra tempo, modalità cognitive e processi di apprendimento in atto.

Type of process	Mode of Cognition		
	Instant/Reflex	Rapid/Intuitive	Deliberative/Analytic
Assessment of the situation	Pattern recognition	Rapid interpretation Communication on the spot	Prolonged diagnosis Review, discussion and analysis
Decision making	Instant response	Recognition primed or intuitive	Deliberative analysis or discussion
Overt actions	Routinised actions	Routines punctuated by rapid decisions	Planned actions with periodic progress reviews
Metacognitive engagement	Situational awareness	Implicit monitoring Short, reactive Reflections	Monitoring of thought and activity, reflective learning Group evaluation

Il carattere riflessivo deriva dal fatto che i compiti di questi team comportano lo svolgimento di concrete esperienze di lavoro, la riflessione su quanto realizzato, la loro concettualizzazione e la loro concreta attuazione (Kolb, 1984), tutto questo nel confronto interno ed esterno al team (Revans, 1982). Ciò che esalta la componente riflessiva di questo tipo di attività lavorative è la possibilità di *reframing* (Argyris e Schön, 1974, 1978), ovvero di trasformazione delle preassunzioni, delle ipotesi iniziali che avevano ispirato l'avvio delle attività (Mezirow, 2003).

La condivisione è legata all'insieme di interrelazioni che scandiscono lo svolgimento di una attività all'interno di un team. Queste sono innumerevoli ed hanno carattere sia formale che informale, ovvero possono essere previste e strutturate, oppure possono svolgersi all'interno delle normali dinamiche relazionali tra persone dello stesso team o comunque appartenenti alla rete di relazioni che accompagna lo svolgimento della attività. Se consideriamo, ad esempio, il percorso in cui è inserito un team con compiti di sviluppo di un prodotto, vediamo che esso è contrassegnato da numerose occasioni di condivisione e verifica che si susseguono sia con cadenza settimanale o mensile, sia in relazione alle diverse fasi di avanzamento dell'attività. Le occasioni formali e non formali di condivisione costituiscono i momenti in cui si esprime la *reflection in action* del team attraverso la assunzione di decisioni e l'impegno metacognitivo.

Tuttavia, la ricerca in materia è concorde nel sottolineare alcuni limiti di questo tipo di azione formativa.

Il primo limite è costituito dal carattere delle comunicazioni tra membri di un team. La ricerca mostra come queste siano sempre ricche di ambiguità: gli argomenti sostanziali di natura lavorativa sono sempre intrisi di contenuti dettati dalla dimensione emozionale della relazione. Quest'ultima finisce per avere un peso determinante e consente una comunica-

zione focalizzata sui contenuti professionali, a patto che siano rispettate diverse condizioni quali: la fiducia reciproca, la salvaguardia della propria autonomia, la percezione di non essere in condizioni di vulnerabilità.

Inoltre, alcune ricerche evidenziano un ulteriore limite, dovuto alla difficoltà di esprimere allo stesso tempo conoscenze codificate e conoscenze non codificate o tacite. Di fatto la creazione di nuove conoscenze, per lo stesso fatto che avviene all'interno di una organizzazione, è intrisa di conoscenze tacite, viene elaborata tenendo conto della situazione ed il suo successivo assorbimento sarà possibile a condizione che si tenga conto dei modi su cui questa fonda la propria esistenza. Tutto questo ostacola l'approfondimento degli argomenti, in quanto la validazione delle conclusioni cui si giunge, delle conoscenze che si creano si può ottenere solo a condizione che si tenga conto delle conoscenze tacite di una organizzazione. In altri termini, ciò che è vero per una organizzazione non lo è per un'altra.

Infine, nella attività produttiva il fattore tempo è un fattore cogente. I modi di cognizione analitici richiedono tempo per passare dalla diagnosi, alla definizione, alla sperimentazione e quindi alla valutazione e sistematizzazione dei risultati. La mancanza di tempo, unita agli altri limiti appena citati, ha come conseguenza la limitazione dei contenuti oggetto della riflessione del team. Il focus si orienta verso le decisioni da assumere, mentre si dirada l'attenzione verso il perché delle scelte compiute e verso le ragioni metodologiche che hanno portato a tali scelte.

Tali limiti, per essere superati, richiedono un diverso modello di azione formativa che rafforzi le componenti riflessive dell'attività di creazione di conoscenze nel lavoro attraverso l'inserimento di interventi formativi di supporto, ovvero attraverso forme di *embedded learning*.

4.3.3 La formazione attraverso la partecipazione supportata

L'*embedded learning* consiste nell'incorporazione nell'attività lavorativa di componenti costruite appositamente per favorire la crescita delle persone mentre lavorano e per accelerarne il raggiungimento di livelli di eccellenza nelle rispettive posizioni lavorative. Esso mira a rafforzare le capacità di previsione, analisi, valutazione e sistematizzazione delle conoscenze tecniche e metodologiche del lavoro svolto o da svolgere. Esso accompagna l'attività lavorativa ed è strettamente connesso alle potenzialità formative dei compiti in cui un soggetto è impegnato e lo aiuta a prepararsi per affrontarli, a monitorare e valutare successi e insuccessi del lavoro svolto. Esso è rivolto sia agli individui che ai gruppi, in momenti comunque distinti dalla normale attività lavorativa, seppur strettamente intrecciati.

L'*embedded learning* si traduce in specifiche azioni di supporto ai processi cognitivi già presenti nell'attività lavorativa nelle sue diverse fasi di ideazione delle soluzioni da adottare, di gestione dei processi, di valu-

tazione dei risultati conseguiti sia sul piano lavorativo che della crescita personale, di trasferimento delle conoscenze acquisite verso i collaboratori, di ulteriore crescita delle competenze personali attraverso l'inserimento in nuovi team.

4.3.4 *Supporto all'ideazione*

Le azioni di supporto all'ideazione mirano a fornire all'individuo ed al team l'opportunità di formarsi le conoscenze utili per l'attività lavorativa e per la propria crescita personale.

Tutte le organizzazioni hanno proprie strategie di gestione delle conoscenze e adottano regole per la distribuzione dei saperi già acquisiti e dell'accesso all'impensabile, alle conoscenze non ancora possedute (Bernstein, 1990). Le azioni di supporto all'ideazione intervengono, in particolare, di fronte a sfide innovative, quando un team o un individuo sono chiamati a creare nuovi prodotti, nuove componenti, nuovi processi.

Le ricerche condotte in materia hanno mostrato come tutta una serie di metodi influisca positivamente su tale risultato. In particolare, è stato verificato l'apporto di strumenti quali:

- gli eventi informali;
- i workshop di analisi delle esperienze svolte;
- i report sulle esperienze svolte;
- i data base;
- i servizi di ricerca;
- i briefing di progetto;
- le interviste ad esperti;
- le comunità di pratiche;
- lo studio delle best practice;
- i forum di discussione in rete tra specialisti, con i fornitori, con i consumatori (Sawhney, Prandelli, Verona, 2003);
- i servizi di indicizzazione;
- le story telling;
- le mappe di conoscenza;
- i knowledge broker (Hoegl, Schulze, 2005: 264 ss.).

Non tutti questi metodi hanno la stessa efficacia, che varia, probabilmente, a seconda delle organizzazioni e delle persone. Alcuni di questi metodi poi fanno parte della normale routine, ovvero delle risorse di conoscenza messe a disposizione da parte dell'organizzazione: i data base, ad esempio, così come gli altri metodi che possono essere incorporati nei modelli organizzativi (le comunità di pratiche) o nei processi lavorativi (i briefing di progetto, ad esempio). Gli altri, proprio in quanto più raramente incorporati tra le risorse di conoscenza di cui dispone l'organizzazione, costituiscono il terreno per significativi interventi di supporto.

Il campo principalmente interessato a possibilità di potenziamento è quello del rapporto con i soggetti ed i centri di ricerca, di produzione di idee per l'innovazione e che può essere coperto attraverso le azioni di *knowledge brokering*.

Il *knowledge brokerage* è un dispositivo creato per rispondere all'esigenza di connettere coloro che sono portatori di una domanda potenziale o reale di nuove conoscenze in un particolare ambito alle fonti che le possiedono o le possono creare, sia in modo autonomo che in collaborazione.