



Generative education e sviluppo organizzativo. Il tirocinio curriculare per la formazione di esperti di processi di sviluppo

Generative education and organizational development. The internship to build development processes experts

Margherita Di Bari

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

margheritadibari@libero.it

ABSTRACT

Already in the early 1900s, scientists talk about a needed reconciliation between theory and practice, through learning processes free from mere knowledge transmission and more focused on learning by doing. The student must be a responsible, conscious, knowledgeable person capable of dealing with any kind of change. Unfortunately, even today, the Learning-Work binomial is represented by the linear sequence between theory and practice, which does not favor the close connection that these two elements present, but it separates them. How to avoid such disenchantment? Here, I present a research work carried out in the three-year period 2013-2015, under the Ph.D. in Design and Evaluation of the Educational, Organizational and Social Processes at the University of Bari, which involved students in generative learning processes and active cycles of action and reflection. Methodology used is the one of Learning-Development, born in the organizational contexts with the aim of creating opportunities for change, and applied to the curriculum internship to train the trainees to be agents of organizational development processes. Trainees alternated moments of action at moments of reflection in the classroom, during which they participated in peer learning sessions and Professional Biography Coaching.

Già agli inizi del '900 si parla di una necessaria ricongiunzione tra teoria e pratica, attraverso processi di apprendimento svincolati dalla mera trasmissione dei saperi e maggiormente incentrati sul learning by doing. Colui che viene formato deve essere un soggetto responsabile, consapevole, provvisto di competenze adeguate per affrontare ogni tipo di cambiamento. Purtroppo, però, ancora oggi, il binomio Formazione-Lavoro è rappresentato con la sequenza lineare tra teoria e prassi che non favorisce la stretta connessione che questi due elementi, per natura, presentano, bensì tende a separarli. Come eludere tale distinzione? In questa sede si presenta un lavoro di ricerca condotto nel triennio 2013-2015, nell'ambito del dottorato di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi, organizzativi, sociali presso l'Università di Bari, che ha coinvolto gli studenti in processi di generative learning e cicli attivi di azione e riflessione. La metodologia utilizzata è quella della Formazione-Sviluppo, nata nei contesti organizzativi con l'obiettivo di creare opportunità di cambiamento, ed applicata all'ambito dei tirocini curricolari per formare i tirocinanti ad essere agenti di processi di sviluppo organizzativo all'interno delle strutture ospitanti. Ai momenti di azione sul campo, i tirocinanti hanno alternato momenti di riflessioni in aula, durante i quali hanno partecipato a sessioni di peer learning e Coaching Biografico Professionale.

KEYWORDS

Learning Society, Curriculum Internship, Learning-Development, Generative Education. Società della Conoscenza, Tirocinio Curriculare, Formazione-Sviluppo, Generative Education.

1. Il Rapporto Delors e l'idea di una scuola quale esperienza di vita

Il Rapporto Delors del 1996 veicola un concetto di scuola innovativo, definito dall'idea che l'apprendimento racchiuda (o disveli) un tesoro, come ben esplicitato nel titolo *Learning: the treasure within* (Delors, 1996). Nello specifico, il Rapporto definisce i compiti della scuola e dell'educazione in generale, chiarendo che «per riuscire nei suoi compiti, l'educazione dev'essere organizzata intorno a quattro tipi fondamentali d'apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i pilastri della conoscenza: imparare a conoscere, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; imparare a fare, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; imparare a vivere insieme, in modo da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; imparare ad essere: un progresso essenziale, che deriva dai tre precedenti. Ovviamente questi quattro percorsi della conoscenza formano un tutt'uno, perché vi sono tra loro molti punti di contatto, d'incrocio e di scambio» (Rapporto Delors, 1996). Ne deriva la necessità di consentire ai ragazzi di sperimentare le tre dimensioni dell'educazione: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economico-sociale. S'intravedono, in questa formulazione, le dimensioni della persona, del cittadino e del lavoratore: dimensioni di cui tener conto e da coltivare nell'ambito del curriculum scolastico. Gli insegnanti e le scuole si trovano di fronte a nuovi compiti: rendere la scuola più attraente per gli alunni, anche da un punto di vista tecnologico, introducendo temi quali la povertà, la fame, la violenza e la droga che fino a non molto tempo fa restavano al di fuori. Si tratta quindi di un'educazione quanto più aderente e connessa alla realtà, al qui ed ora. Si propone un'idea di scuola quale luogo di vita, di costruzione di esperienze e non solo un luogo di passaggio verso il mondo del lavoro. Il focus del Rapporto è il percorso educativo di chi è inserito in circuiti di apprendimento: questi ultimi devono contribuire a dare significato alle esperienze della persona, alle relazioni sociali, alla costruzione della personalità, non trascurando le richieste del mercato del lavoro. A distanza di vent'anni dal Rapporto Delors, com'è cambiato il ruolo della scuola e, più in generale, della formazione? In che modo le idee prospettate dal Rapporto sono state declinate all'interno dei percorsi formativi e di ricerca?

2. Una ricerca sul generative education

Di seguito, si descrive un progetto di ricerca condotto nel triennio 2013-2015, nell'ambito del dottorato di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi, organizzativi, sociali dell'Università di Bari il cui obiettivo è tradurre i dettami teorici del Rapporto Delors, coinvolgendo gli studenti in processi di *generative learning* e cicli attivi di azione e riflessione. L'idea nasce dalla collaborazione tra la Dott.ssa Erica Rizziato, Ricercatrice presso il CNR-IRCRES di Roma e fondatrice dell'approccio della F-S con altri esponenti nazionali ed internazionali (tra cui il Prof. Adriaan Bekman, docente presso l'Università di Stenden e fondatore di IMO Istituto per lo sviluppo dell'uomo e dell'organizzazione) e la cattedra di Pedagogia generale della Prof.ssa Silvana Calaprice. Partendo dal presupposto che il tirocinio curriculare, se ben utilizzato, è un potente strumento di apprendimento e sviluppo di competenze *on the job*, si è applicato l'innovativo modello della Formazione-Sviluppo ai tirocini curricolari di un corso di laurea triennale con l'obiettivo di creare proficue occasioni di apprendimento e di alternanza Università-lavoro.

2.1. Framework di riferimento

I numerosi cambiamenti di natura economica, politica e sociale susseguirsi nel corso degli ultimi anni, hanno configurato l'attuale società come "società della conoscenza" che, come afferma Morin, "sembra viaggiare" sotto la spinta di quattro motori scatenati: scienza, tecnica, industria e profitto. Essa, infatti, si presenta complessa e problematica, richiede all'uomo capacità e saperi differenti rispetto al passato e, per questo, conferisce alla moderna Pedagogia un ruolo strategico per la crescita personale e professionale della persona. Tale crescita non avviene solo tramite lo sviluppo del *know how* (del sapere) dei singoli ma anche, e soprattutto, del *know what* (saper agire), rendendoli capaci di entrare in relazione con le trasformazioni dei moderni sistemi di valore. Ciò ha comportato, per la Pedagogia, un dover rivedere i suoi principi formativi, in un'ottica *Lifedep*. L'obiettivo è realizzare una formazione attiva nel rendere il soggetto capace sia di far fronte ai nuovi bisogni lavorativi, sia di svolgere, «in quanto persona responsabile, il difficile mestiere di vivere e costruire la propria storia personale, sociale e lavorativa. Una formazione, cioè, in grado di far assumere al soggetto-persona una "forma" non riducibile solo agli aspetti economici, biologici, ma anche storici, culturali, professionali ed esistenziali. Una formazione in grado di contrastare le resistenze al cambiamento e all'innovazione» (Calaprice, 2005). Si è passati, così, da un modello di formazione *teacher centered* a modelli *learner centered* e *team centered*, capaci di puntare alla valorizzazione globale della persona e alla sua preparazione a giocare un ruolo attivo nel mercato del lavoro. Questo capovolgimento dei ruoli, oltre che dalla continua metamorfosi societaria, deriva anche, e soprattutto, da una differente concezione del processo stesso di apprendimento: nella società odierna, quando si parla di formazione ci si riferisce ai processi di apprendimento che devono mirare allo sviluppo delle competenze, vere e proprie strategie necessarie per dare risposte soddisfacenti ai bisogni emergenti della società. Lo sviluppo di tali competenze da parte del soggetto può essere il risultato di un processo spontaneo o guidato da un intervento esterno. In che modo ciò si traduce nella realtà dei sistemi formativi?

2.2. Formazione-Sviluppo: teorie di riferimento

La ricerca propone il modello formativo della Formazione-Sviluppo (F-S) quale possibile risposta al suddetto quesito. Essa deriva dalla concettualizzazione di un lavoro di sperimentazione, durato 5 anni, dell'approccio metodologico delineato nell'ambito del progetto Ceris-CNR "Motivazione del personale per lo sviluppo organizzativo: verso un approccio europeo" (Rizziato, 2010), avviato nel 2000 e partito dall'analisi delle criticità dei modelli di sviluppo organizzativo prevalentemente applicati. Il risultato di tale analisi è la proposta di un modello di formazione e di sviluppo delle organizzazioni le cui radici teoriche risiedono nel costruttivismo sociale e nel pensiero deweyano, che la definiscono come approccio ciclico finalizzato alla formazione ed all'apprendimento, frutto di processi di azione-riflessione. L'approccio elaborato ha come fondamento una visione dell'uomo e dell'organizzazione come realtà in continua evoluzione sinergica (approccio evolutivo), laddove

«l'identità dell'organizzazione è data dal produrre beni e servizi utili alla società e l'immagine del lavoratore viene proposta come essere in continua trasformazione, con dei propri obiettivi, che può evolversi solo se gli è permesso di essere creativo anche nel lavoro, prendendosi delle responsabilità ed impegnandosi con gli altri per una meta comune. [...] La sinergia tra

individuo ed organizzazione sarà tanto più virtuosa, quanto più le persone potranno essere attive nel trasformare il proprio processo di lavoro per poter migliorare le performances organizzative rispetto al cliente (il processo del cliente), senso e fine ultimo dell'agire organizzativo ed in questo potranno ravvisare un cammino di sviluppo della propria biografia professionale» (Rizziato, 2010, pp. 187-188).

All'ottica tipicamente funzionale e strutturale con cui generalmente viene letta la realtà organizzativa viene contrapposta una visione evolutiva sia dell'uomo che dell'organizzazione quali entità che si co-creano e cambiano nel tempo, nonché un'attenzione agli elementi identitari dell'organizzazione connessi ai servizi/prodotti che offre alla società e, quindi, ai clienti, elementi ordinatori dell'intero agire organizzativo. Tale visione si basa su una connessione tra *lean*, *learning* e *living organization*. Il *lean thinking* fa emergere il fatto che un'organizzazione è più un processo che una struttura; tale processo forma la realtà socio-economica di un'organizzazione e deve essere pensato mettendosi nella prospettiva del cliente/cittadino, in un'ottica orizzontale, dal cliente al fornitore (Womack, 1991). La *learning organization* rende evidente che è lo sviluppo di conoscenza e di skills delle persone coinvolte a portare l'innovazione e lo sviluppo di un'organizzazione in nuove realtà, nell'ottica di creazione di una comunità che apprende e si sviluppa (Senge, 1992). La *living organization*, infine, evidenzia che l'organizzazione è una costellazione di persone che forma un network unico di interazioni, attraverso le quali l'organizzazione è collegata a quello che succede nel mondo circostante, che lo alimenta e in relazione a cui si sviluppa e può crescere in modo sinergico (De Geus, 1997). Partendo da questi presupposti, l'obiettivo della F-S è creare opportunità di cambiamento all'interno delle organizzazioni in modo organico, favorendo un movimento di auto-trasformazione della comunità stessa, in relazione al suo senso nella società, ossia il cliente.

2.2.1. Le teorie evolutive di B. C. J. Lievegoed e l'approccio al cambiamento di Adriano Olivetti

Una sintesi delle teorie e dei valori di riferimento del modello della F-S è data dalle teorie evolutive di B. C. J. Lievegoed (1905-1992) e dall'approccio al cambiamento propugnato da Adriano Olivetti (1901-1960). Nello specifico, Lievegoed sostiene che l'imprenditore, per prendere giuste decisioni e definire buone strategie, deve avere consapevolezza del modello di sviluppo sottostante al sistema organizzativo ed a quello sociale, considerandone le fasi evolutive. Egli, quindi, caratterizza le fasi di sviluppo dell'organizzazione in tre passaggi fondamentali:

- La *fase pionieristica*, nella quale le attività fluiscono in modo spontaneo e l'elemento decisionale è concentrato sul fondatore; il cliente ha rapporti diretti con il personale dell'azienda, che riesce a lavorare in modo efficace e veloce;
- La *fase della differenziazione*, che prevede una razionalizzazione delle attività della prima fase, in quanto, crescendo l'organizzazione, la gestione diventa incontrollabile. Si creano quindi funzioni e differenziazione delle attività, ma nel tempo emergono nuovi fattori di crisi legati a difficoltà di comunicazione e relazione con il cliente;
- La *fase dell'integrazione*, nella quale serve ripensare l'organizzazione a partire dalle esigenze del cliente, in modo che ogni lavoratore possa essere attivo, agendo intelligentemente in vista di obiettivi comuni.

Per cogliere l'evoluzione del sistema sociale, Lievegoed analizza anche le fasi di sviluppo dell'individuo, in relazione al significato del suo agire lavorativo, sti-

molando interessanti riflessioni su come collegare lo sviluppo organizzativo a quello sociale, interno ed esterno. Un'applicazione di grande interesse di tali principi si deve ad Adriano Olivetti e allo sviluppo della sua impresa economica e di stato sociale, che ha determinato importanti risultati di valore innovativo. All'imprenditore si deve l'aver introdotto in Italia la divisione scientifica del lavoro cercando di umanizzarla con il parallelo ingresso delle Scienze Umane in azienda. Olivetti, infatti, ritiene che non vi è continuità per un'organizzazione senza il cambiamento e che la capacità di evolvere ed essere flessibile è di vitale importanza per l'impresa. Secondo quest'ottica, l'attività economica è al servizio della vita sociale e lo sviluppo di un'organizzazione deve essere teso ad assicurare e sviluppare l'occupazione, nonché le Risorse Umane operanti all'interno, in un processo parallelo di progressione umana ed organizzativa. Partendo da tali presupposti, l'approccio della F-S ha come fondamento una visione del lavoratore e dell'organizzazione come delle realtà in continua evoluzione sinergica, laddove l'identità dell'organizzazione è data dal produrre beni e servizi utili alla società e l'immagine del lavoratore viene proposta come essere in continua trasformazione, con dei propri obiettivi, che può evolversi solo se gli è permesso di essere creativo anche nel lavoro, impegnandosi con gli altri per una meta comune. La dimensione dello sviluppo di un'organizzazione deve orientarsi su due livelli: creare valore aggiunto per il cliente e per lo sviluppo del personale e perseguire il raggiungimento degli obiettivi economici stabiliti. Il punto in cui individuo ed organizzazione entrano in relazione è il processo di lavoro che si caratterizza, oltre che per i suoi contenuti operativi, anche come soggettivo "modo di operare". La sinergia tra individuo ed organizzazione sarà tanto più virtuosa, quanto più le persone potranno essere attive nel trasformare il proprio processo di lavoro per poter migliorare le performances organizzative rispetto al cliente (il processo del cliente), senso e fine ultimo dell'agire organizzativo. A tal fine risulta essenziale attribuire precise responsabilità individuali a persone specifiche, definite "proprietary di processo" che hanno il compito di coinvolgere progressivamente gli altri membri dell'organizzazione nel dar vita a nuove modalità operative. Essi avviano un percorso sperimentale di creazione del nuovo su due livelli: quello della trasformazione dei comportamenti lavorativi e quello dello sviluppo dei processi organizzativi. Così facendo, nel cogliere il valore per sé e per gli altri dell'appartenere ad un gruppo di lavoro e l'utilità sociale dell'attività collettiva si dà vita a comunità lavorative e di apprendimento.

In questi processi, l'individuo agisce in sinergia con la realtà circostante, muovendosi su tre livelli:

- Il livello fattuale, volitivo che si determina in azioni concrete (volere);
- Il livello emotivo, dove si determinano le reazioni soggettive agli eventi concreti, il "sentire" individuale (sentire);
- Il livello del pensare, che porta a riflettere sulle esperienze vissute generando idee, valutazioni, significati (pensare).

2.3. Il progetto di ricerca: le fasi

La prima fase del lavoro è un'indagine conoscitiva dei processi di lavoro utilizzati per l'attivazione dei tirocini curriculari presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari, tenendo conto dell'ottica dei tre clienti del tirocinio: gli studenti, l'Università e le organizzazioni. Gli esiti dell'indagine hanno permesso di strutturare la fase successiva, quella sperimentale, in cui si propone l'approccio ciclico della F-S come risposta al bisogno di sviluppo espresso.

Lo studio condotto in questa prima fase del lavoro di ricerca ha permesso di ricostruire tutte le modalità operative necessarie all'attivazione dei tirocini. Nello specifico, l'indagine ha coinvolto le organizzazioni (o enti ospitanti) e gli studenti di tre Corsi di laurea (Scienze della Formazione, Scienze dell'Educazione e Scienze Pedagogiche) che, nel corso dell'a.a. 2013/2014 erano in procinto o stavano svolgendo il tirocinio, nonché gli organi amministrativi universitari responsabili dei tirocini. Sono state condotte delle interviste, individuali e/o di gruppo, che hanno permesso, in prima istanza, di comporre un quadro generale della situazione dei tirocini all'interno Corsi di studi di cui sopra. Le interviste, poi, hanno permesso di individuare e ricostruire il processo di lavoro messo in atto per la realizzazione dei tirocini, partendo dal presupposto che una puntuale conoscenza di tale processo permette di capirne il funzionamento e, laddove necessario, migliorarlo. Il risultato di questa ricostruzione è un vero e proprio schema di lavoro nel quale sono evidenziate tutte le azioni messe in atto da studenti, Università ed enti per attivare i tirocini, nonché tutte le criticità che, in qualche modo, non permettono un corretto funzionamento degli stessi processi. Il processo di lavoro individuato è lo stesso per i 3 CdL; tutti gli intervistati hanno consapevolezza del processo di lavoro di cui fanno parte e, allo stesso tempo, ritengono necessari interventi di miglioramento e di sviluppo dello stesso. Nello specifico, risulta con chiarezza la quasi totale assenza di dialogo tra Università-studenti-imprese che, in qualche modo, ha delle conseguenze sull'intero percorso di tirocinio. Come sottolineato sia dagli studenti che dalle organizzazioni e dagli organi universitari, non vi è alcuna conoscenza reciproca preliminare: gli studenti scelgono l'ente consultando un elenco online, l'Università ha difficoltà a reperire organizzazioni disponibili e, queste ultime, non hanno la possibilità di conoscere e/o selezionare i tirocinanti che gli vengono assegnati sulla base di abbinamenti di cui non conoscono i criteri fondamentali. Ciò comporta, da parte degli studenti, la percezione di uno scarso supporto dell'Università nelle fasi di orientamento e di avvio ai tirocini, e, da parte degli enti, la percezione di un'impreparazione degli studenti che, spesso, non possiedono competenze adeguate ai contesti in cui si ritrovano ad operare. In che modo, quindi, è possibile ovviare a tali criticità, in modo da rendere l'Università al servizio di una reale ed efficace formazione "sul campo"? Quali competenze gli studenti devono possedere per diventare protagonisti attivi nei contesti organizzativi?

2.4. La fase sperimentale

Lo step successivo dello studio tenta di ovviare alle criticità emerse. Si è, infatti, avviata la sperimentazione del modello della Formazione-Sviluppo all'ambito dei tirocini curriculari. Tale fase è stata scandita da 5 passaggi:

1. Esplorazione delle domande di sviluppo presso le organizzazioni ospitanti;
2. Individuazione del campione tra gli studenti interessanti;
3. Abbinamento enti-studenti;
4. Accompagnamento all'avvio dei tirocini con la formazione-sviluppo;
5. Interviste di follow up e riflessioni finali.

2.4.1. Esplorazione delle domande di sviluppo

Il primo passaggio è stata l'individuazione delle organizzazioni, tra quelle convenzionate con l'Università, interessate a partecipare alla Ricerca-Azione, con una duplice consapevolezza: da un lato, rendere il tirocinio un'occasione di apprendimento e di sviluppo di nuove competenze per gli studenti, dall'altro avere un'occasione per avviare processi di sviluppo innovativo all'interno delle or-

ganizzazioni stesse. A tal fine, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, è stato condotto un incontro con alcuni esponenti degli enti convenzionati per il tirocinio dei Cdl di cui sopra, durante il quale ho avuto la possibilità di presentare i dettagli della Ricerca-Azione: dei 38 presenti, 11 referenti organizzativi hanno dato la disponibilità a partecipare alla sperimentazione. Si tratta di organizzazioni impegnate su 3 fronti specifici: quello della formazione, comunicazione ed orientamento, quello socio-educativo, quello dei servizi al cittadino e/o volontariato. Successivamente, ho condotto delle interviste con i referenti di ognuna di esse con l'obiettivo di individuare un bisogno di sviluppo interno all'organizzazione che sarebbe, poi, diventato l'obiettivo precipuo del percorso di tirocinio per il o i tirocinanti. Nello specifico, durante gli incontri individuali con le organizzazioni, ho, in prima istanza, supportato le organizzazioni nell'individuazione dei loro clienti. Non sempre, infatti, le organizzazioni hanno chiaro qual è il loro cliente. Molto spesso, soprattutto quando si è in organizzazioni particolarmente strutturate a livello funzionale, non solo può essere poco chiaro chi è l'utilizzatore del proprio prodotto/servizio, ma, addirittura, parti diverse dell'organizzazione possono avere una differente immagine del cliente finale. Quest'ultimo è la bussola dell'organizzazione e il successo di un'attività dipende dalla capacità di sapersi ri-orientare, raccogliendo ed interpretando i segnali che da esso provengono. Sempre il cliente, poi, rende visibile la presenza di un problema a livello organizzativo: è su di lui che ricadono le disfunzioni e, partendo da lui, è possibile individuarle ed agire su di esse. Partendo da tali presupposti, quindi, i referenti aziendali sono stati invitati ad operare delle riflessioni sui processi del cliente interni ai loro contesti organizzativi. Per processo del cliente s'intende quella serie di eventi che hanno inizio con l'esplicitazione del bisogno/richiesta del cliente e si susseguono fino al soddisfacimento del cliente stesso, passando per tutte le fasi intermedie e per diverse funzioni/ruoli dell'organizzazione. Durante le interviste, il focus è stato posto su tutte le attività che intercorrono tra la comunità lavorativa interna all'organizzazione ed il cliente finale, in modo da individuare ed analizzare eventuali criticità organizzative che, in qualche modo, creano una certa insoddisfazione da parte del cliente. Le criticità emerse hanno, poi, permesso di formulare una domanda di sviluppo, una vera e propria richiesta di cambiamento. Ogni domanda di sviluppo è stata formulata in modo tale da poter avviare, in seguito, un processo di sviluppo (innovazione di processo o creazione di processi innovativi) da parte dei tirocinanti. È risultato particolarmente importante, in questa fase, fare attenzione a non favorire atteggiamenti di *problem solving* o proposta di facili soluzioni da parte dell'interlocutore dell'ente, in quanto il cambiamento per essere efficace deve prevedere, prima di andare a regime, un momento sperimentale. È fondamentale un approccio interlocutorio, esplorativo che deve aprire all'analisi di varie prospettive sul come realizzare il cambiamento che ci si prefigge, in relazione alle potenzialità realmente presenti nelle situazioni specifiche, che non sono conoscibili tutte a priori. L'esplorazione delle domande è stata effettuata, in prima istanza, da me in quanto ricercatore e, in seguito, per maggiori approfondimenti, dai tirocinanti stessi.

2.4.2. Individuazione del campione

Il passaggio successivo è stato individuare gli studenti interessati ad avviare percorsi di tirocinio innovativi. Per fattori logistici, si è ritenuto ridurre il bacino di utenza al solo Cdl di Scienze dell'educazione e della formazione (che, a partire dall'A. A. 2013/2014, ha riunito i due corsi di studio). Tutti gli studenti iscritti al 2° anno del suddetto Cdl sono stati, quindi, invitati a partecipare ad un incontro propedeutico al tirocinio, durante il quale le organizzazioni partecipanti hanno

avuto la possibilità di presentarsi agli studenti: ogni organizzazione ha avuto circa 15 minuti per presentarsi, offrendo tutti gli elementi biografici e relativi alla domanda di sviluppo individuata e che il o i potenziali tirocinanti avrebbe dovuto affrontare. L'obiettivo di questa fase è stato permettere agli studenti di conoscere le domande di sviluppo e, al contempo, l'identità e la cultura delle organizzazioni. In questo modo si è voluto creare un primo contatto tra enti-università-studenti. La presenza di una domanda di sviluppo che richiede l'implementazione di un processo o la creazione di un nuovo processo fa sì che l'incontro tra organizzazioni e studenti non avvenga sulla base di profili professionali astratti, scelti da un elenco online: le organizzazioni, infatti, hanno avuto la possibilità di esprimere i loro bisogni in termini di capacità e competenze necessarie ad affrontare gli obiettivi di sviluppo individuati precedentemente. Allo stesso tempo, gli studenti, hanno avuto l'occasione di valutare le diverse possibilità di tirocinio non solo in base al nome dell'organizzazione, alle sue dimensioni o al suo core business ma in relazione al contributo richiesto, agli spazi di libertà concessi per le azioni di sviluppo, e, eventualmente, alle successive opportunità lavorative legate allo sviluppo di un determinato processo. Durante l'incontro, infatti, gli studenti hanno avuto la possibilità di interrogare i referenti degli enti, ponendo quesiti relativi alle domande di sviluppo presentate e ai contesti organizzativi stessi.

Al termine dell'incontro, ho raccolto le adesioni tra gli studenti: dei 230 presenti, 50 hanno accettato di partecipare.

2.4.3. Abbinamento enti-studenti

Ai 50 studenti interessati, è stato chiesto di compilare un modulo, indicando massimo 2 preferenze tra le organizzazioni presenti. In questo modo, essi si stavano candidando a sostenere dei colloqui presso le organizzazioni aderenti alla sperimentazione. Il fine di questi colloqui, ovviamente, non è l'inserimento lavorativo. Esso, piuttosto, rappresenta una possibilità in più per ambo i lati (studenti ed organizzazioni) di approfondire la conoscenza e motivazione reciproca a lavorare sulla specifica domanda di sviluppo individuata. Successivamente, sulla base delle preferenze segnate, ho organizzato ed accompagnato gli studenti a sostenere i colloqui presso le organizzazioni: alcuni di loro hanno sostenuto un solo colloquio presso lo stesso ente, altri, invece, ne hanno effettuati due presso strutture diverse. Il risultato di questa fase è stata la compilazione di un elenco degli studenti e delle rispettive organizzazioni assegnate, dopo aver effettuato un controllo incrociato tra le impressioni dei referenti organizzativi e quelle degli studenti sui colloqui svolti. Dei 50 studenti iniziali, 20 sono stati assegnati alle strutture interessate. Tutti gli altri, ovviamente, hanno potuto svolgere regolarmente il tirocinio presso altre strutture convenzionate.

2.4.4. Accompagnamento all'avvio dei tirocini con la Formazione-Sviluppo

In questa fase i 20 tirocinanti sono stati guidati nei percorsi di tirocinio in qualità di proprietari di processo. Ciò significa che, ognuno di loro, è diventato responsabile dell'attivazione e della condotta di un processo di sviluppo all'interno dell'organizzazione ospitante, in modo da rispondere alla domanda di sviluppo, e, al contempo, soggetti attivi nella costruzione del proprio apprendimento e nell'acquisizione di nuove competenze e capacità. Ciò avviene poiché ogni tirocinante è messo in condizione di imparare dall'esperienza e di attuare delle strategie di apprendimento e sviluppo personale in relazione ad una realtà lavorativa. Ad un processo cognitivo basato sull'astrattezza, quale quello teorico, si contrappone, così, la possibilità di creare apprendimento e miglioramento secondo il principio andragogico di ancoramento alla realtà e di

utilità, attraverso attività di riflessione sull'esperienza. Partendo dalle singole domande di sviluppo individuate nelle organizzazioni, l'approccio utilizzato è stato suddiviso in due macro-fasi. Per questioni temporali, la prima macro-fase è stata completamente espletata, con qualche accenno alla seconda. La prima macro-fase è quella Esplorativa, la quale è stata, a sua volta, suddivisa in due momenti:

- Fase di orientamento e coinvolgimento degli attori chiave: in prima istanza, i tirocinanti sono stati aiutati ad orientarsi rispetto alla realtà dell'organizzazione a cui sono stati assegnati, alla sua biografia, all'identificazione del suo core business e dei processi di supporto. Successivamente, ogni tirocinante ha messo a fuoco la domanda di sviluppo dell'organizzazione ospitante, cercando di circoscriverne gli ambiti e, soprattutto, di approfondirla e condividerla con tutti gli attori chiave dell'organizzazione stessa. I tirocinanti, quindi, sono partiti dall'analisi delle criticità emerse nel processo del cliente, al fine di identificarne le guide nascoste ovvero i principi, più o meno espliciti, che spingono l'organizzazione a strutturarsi in un determinato modo, e che, in qualche modo, non sono funzionali. Individuate e messe a fuoco le guide nascoste disfunzionali rispetto al processo del cliente, i tirocinanti hanno identificato nuove idee guida da proporre e sperimentare nelle organizzazioni, al fine di ri-orientare queste ultime rispetto alle esigenze del cliente. Il processo di sviluppo organizzativo, infatti, può proseguire solo se si individuano delle nuove idee guida, da cui far discendere delle azioni concrete che devono essere attuate nel presente.
- Fase di investigazione e di sperimentazione: in questa fase i tirocinanti hanno proposto ai membri organizzativi possibili idee di cambiamento rispetto alle criticità che le domande avevano evidenziato, definendo processi di sviluppo (innovazioni di processo o processi innovativi) in seguito sperimentati. In tal modo, ogni tirocinante è stato aiutato a passare da una domanda di sviluppo ad un vero e proprio processo sperimentale di cambiamento. Il supporto e l'accompagnamento ai tirocini offerto, ha permesso ai tirocinanti di diventare proprietari di processo capaci di definire i criteri di sperimentazione e di monitoraggio dei processi di cambiamento proposti, attraverso il dialogo e la collaborazione con i membri delle organizzazioni. I processi di sviluppo organizzativo avviati, quindi, seguono un percorso ciclico: dopo aver attuato delle azioni concrete, infatti, i tirocinanti ne hanno esaminato gli esiti e, nel caso non fossero positivi, hanno ri-orientato il processo. Ogni processo di sviluppo, dunque, è inteso come un processo sperimentale dove i passi che vengono attuati non hanno degli esiti certi.

Un altro elemento fondamentale di questi processi è stata la creazione di comunità orizzontali di responsabili all'interno delle organizzazioni: nelle fasi di azione e di riflessione, infatti, i tirocinanti hanno coinvolto tutti i membri organizzativi, in maniera trasversale rispetto alle funzioni e ai ruoli gerarchici. In parallelo ai processi di sviluppo organizzativo, i tirocinanti hanno avviato processi di sviluppo individuale, in un'ottica di sviluppo personale e professionale, riflettendo sulle criticità riscontrate rispetto ai passi concreti e alle azioni di sviluppo sperimentate. Rispetto alle criticità che emergono a livello individuale, infatti, esattamente come per le organizzazioni, è stato possibile individuare le idee guida sottese ai comportamenti, in modo da modificarle, sperimentando nuovi modi di agire e di porsi rispetto alle situazioni.

Ogni tirocinante, sollecitato ad accogliere le domande di cambiamento che l'organizzazione gli ha presentato, laddove ha riscontrato delle criticità nel suo comportamento, è stato supportato nell'elaborare uno sguardo retrospettivo

sulle azioni poste in essere e sulle idee guida retrostanti che spesso determinano comportamenti automatici, ripetitivi ed inconsapevoli che possono ostacolare i cambiamenti auspicati è stato, quindi, sostenuto ad elaborare nuove idee guida consapevoli e a definire i passi necessari per sperimentare il proprio comportamento in modo nuovo nei processi di sviluppo dell'organizzazione. Infine, ogni tirocinante ha messo in atto i cambiamenti stabiliti con il passo concreto, riflettendo sull'esito e ripercorrendo il percorso sperimentale, fino a che non è riuscito a trasformare in modo soddisfacente il proprio comportamento nei processi di sviluppo dei quali si è occupato.

La seconda macro-fase del modello della F-S è quella di Rinnovamento, anch'essa, a sua volta, suddivisa in:

- Fase di definizione del cambiamento e ridisegno dei processi.
- Fase di sostegno al cambiamento ed integrazione.

In queste fasi, i proprietari di processo sono affiancati in aula a progettare il cambiamento. Nei processi di sviluppo organizzativo ed individuale fondamentali sono stati i feedback ed i suggerimenti del gruppo. Il modello utilizzato, infatti, si è basato su un'alternanza tra momenti di gruppo in aula, esperienza all'interno dell'organizzazione e Coaching Biografico Professionale (CBP). Ogni tirocinante era provvisto di un'agenda di processo ovvero un diario di bordo dettagliato delle fasi di sviluppo organizzativo ed individuale. Gli incontri in aula sono stati strutturati affinché i partecipanti condividessero alcuni elementi concettuali della F-S e, alla luce di tali elementi, hanno svolto delle attività in sottogruppi con specifici esercizi. Gli esercizi sono stati concepiti per rendere evidenti, a livello esperienziale, gli spunti concettuali e per agevolare l'attuazione di passi concreti nella parte esperienziale. Durante quest'ultima, che coincide con le attività che vengono svolte all'interno dell'organizzazione per il soddisfacimento della domanda di sviluppo, tutto ciò che è maturato negli incontri di aula, ha trovato una diretta applicazione nella realtà. Il ritorno ritmico in aula ha consentito, quindi, di riflettere sull'esperienza fatta, insieme agli altri tirocinanti, con la mia supervisione, in qualità di tutor di processo, e di valutare i passi successivi, in un'ottica di *peer learning*.

2.4.5. Interviste di follow up e riflessioni finali

Per tutta la durata della sperimentazione ho condotto attività di osservazione e supervisione, in qualità di tutor di processi, in chiave valutativa. Inoltre, al termine dei percorsi di tirocinio, ho condotto delle interviste di follow up ai tirocinanti ed ai referenti delle organizzazioni partecipanti. In questo modo ho potuto valutare l'efficacia della sperimentazione effettuata, evidenziando punti di forza e punti di debolezza. Per quanto riguarda i punti di forza, il modello proposto risulta essere una novità nell'ambito dei tirocini curriculari. In precedenza il modello era stato applicato a tirocini formativi post laurea, i quali presentano vantaggi da un punto di vista temporale (avendo la durata di 6 mesi circa) ed in termini di conoscenze e competenze dei tirocinanti, trattandosi per lo più di laureati. Nel caso specifico della ricerca condotta, invece, il modello è stato adattato a percorsi di tirocinio della durata di 200 ore con studenti iscritti al 2° anno di un Cdl triennale. Rispetto alle sperimentazioni passate, inoltre, la ricerca ha riguardato settori organizzativi di tipo sociale e formativo che operano con clienti differenti rispetto alle organizzazioni di stampo economico e prettamente produttivo. Come riferito da una tirocinante intervistata «La vita in comunità non è vita aziendale, richiede un più alto grado di improvvisazione, che non è approssimazione».

Un secondo punto di forza evidenziato è sicuramente l'efficacia pedagogica del modello: il ritorno in aula, prima e dopo la parte esperienziale, ha permesso

di concretizzare quanto postulato dallo stesso Dewey (1910), ovvero creare apprendimento all'interno di cicli attivi e dinamici di azione e riflessione, in cui il soggetto è posto al centro. I tirocinanti hanno avuto la possibilità di rivoluzionare il rapporto teoria-prassi, rendendolo ciclico. Essi, inoltre, hanno sperimentato occasioni di peer learning, creando vere e proprie comunità di apprendimento tra pari e promuovendo scambi reciproci costruttivi. L'esperienza sul campo e gli esercizi di CBP in aula, poi, hanno permesso ai tirocinanti di acquisire nuove capacità sociali, oltre a quelle già elencate in precedenza. Nello specifico, come rilevato da alcune interviste di follow up, le competenze acquisite riguardano:

- La capacità di gestire sistemi complessi: ciò è in linea con le richieste della moderna società della conoscenza, che richiede flessibilità e capacità di fronteggiare i continui cambiamenti sociali ed economici;
- La capacità di analizzare e riflettere sui contesti e sulle azioni, acquisendone consapevolezza. Quest'ultima è il primo passo verso processi di cambiamento efficaci;
- La capacità di osservare i bisogni dell'altro, adottandone il punto di vista;
- L'assertività, intesa come capacità di esprimere in modo chiaro ed efficace le proprie opinioni, il proprio sentito, il proprio vissuto, mostrandosi disponibili a ritornare indietro in ogni momento;
- Le competenze tecniche relative alle professioni di educatore e formatore;
- La capacità di mettere in pratica un modello formativo, quale quello della f-s, conosciuto solo a livello teorico.

Proprio questo passaggio dalla teoria alla pratica definisce un altro punto di forza della ricerca: l'essere stata un'efficace occasione di alternanza Università-lavoro. L'intero progetto, infatti, si è sviluppato con l'obiettivo di creare un ponte tra le due realtà, oggi ancora spesso lontane. Le interviste condotte sia ai tirocinanti che ai referenti delle organizzazioni, hanno evidenziato un ottimo risultato in questo senso.

La ricerca ha presentato anche aree di criticità dovute sostanzialmente a due ordini di fattori: innanzitutto, la ancora forte resistenza di una parte degli studenti e delle organizzazioni a promuovere processi di tirocinio innovativi. Spesso, infatti, molti degli studenti presenti all'incontro propedeutico, hanno riferito di preferire attività di tirocinio più semplici, che non comportano una mole di lavoro in più e all'interno di strutture vicine geograficamente piuttosto che per obiettivi ed interessi, seguendo il sistema universitario tradizionale. Anche gli enti, a volte, hanno manifestato una certa resistenza nei confronti della ricerca, in quanto percepivano il maggiore interesse da parte dell'Università come uno sconfinare nei loro contesti, un invadere i loro spazi. Il secondo ordine di fattori riguarda, piuttosto, possibili scenari futuri. Nello specifico, il fatto che il ruolo di tutor sia affidato ai docenti comporta, a rigor di logica, poco tempo e spazio da dedicare all'andamento dei tirocini. Occorrerebbe, invece, formare personale in qualità di tutor di processi, che possa dedicarsi esclusivamente all'avvio e all'accompagnamento dei tirocinanti.

Alla luce dei risultati ottenuti, quindi, premessa l'efficacia del modello sperimentato, risulta fondamentale fare luce sulle criticità riscontrate attraverso una vera e propria ri-educazione degli studenti nei confronti del tirocinio. Bisognerebbe partire dal fatto che, come sottolineato prima, gran parte degli studenti non ha ancora contezza dell'importanza di questo strumento a causa dei retaggi culturali nei confronti dello stesso e di un sistema universitario consolidato ed ancorato su modalità poco efficaci, entrate a far parte della sua cultura organizzativa. Ciò vale soprattutto per i Cdl di stampo umanistico, come quello della ricerca presentata. Qui, infatti, ancora forte è la convinzione che l'esperienza sul

campo durante gli studi sia una prerogativa dei CdI scientifici, rilegandola a sole 200 ore nell'arco di 3 anni. Dunque, sarebbe auspicabile una maggiore sensibilizzazione ed informazione rivolta agli studenti riguardo l'importanza del tirocinio come momento proficuo di alternanza formazione-lavoro. Allo stesso tempo, l'Università dovrebbe disporre di risorse, in termini umani e strumentali, atte a rimarcare l'importanza dell'esperienza sul campo e dell'apprendimento che da essa deriva, non solo al termine dei percorsi di studi. Ciò comporterebbe una maggiore qualificazione delle offerte formative nonché degli stessi studenti in termini di dotazione di competenze con cui interfacciarsi al mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Bekman, A. (2004). The Methodology of Evidential. *Scientific Magazine M&O*;
- Calaprice, S. (2005). *Pedagogia generale e Pedagogia sociale. Nuove sfide per l'educazione e la formazione*. Bari: Edizioni Laterza;
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- De Geus, A. (1997). The Living Company. *Harvard Business School Press*;
- Dewey, J. (1910). *How we think*, D.C. Heath & Co. Publishers;
- Hosking, D-M., & Morley Ian, E. (1991). *A social psychology of organizing. People, process and contexts*. Harvester Wheatsheaf;
- Rizziato, E. (2010). *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro. Verso la definizione di un approccio europeo*. Milano: Franco Angeli;
- Senge, P.M. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Sperling & Kupfer;
- Womack, J.P., & Jones, D.T., & Roos, D. (1991). *La macchina che ha cambiato il mondo*. Milano: Rizzoli