

L'apprendimento autogestito

Il Learnlab come strumento per l'apprendimento autogestito nella società della conoscenza

Oggetto del presente articolo sono alcune riflessioni sull'apprendimento autogestito delle persone operanti nell'ambito della società della conoscenza. Le attuali riconosciute inadeguatezze dei sistemi educativi rispetto alla urgenza dei cambiamenti in corso, con evidenti mismatch fra domanda ed offerta di formazione richiedono l'adozione di nuovi approcci. Approcci che consentano: alle organizzazioni di individuare, sviluppare ed applicare le competenze necessarie per la realizzazione dei loro progetti imprenditoriali in tempi e modalità congruenti con le dinamiche di cambiamento; alle persone di rimanere "impiegabili" e di inserire il lavoro entro progetti di sviluppo e realizzazione personali pur in contesti in rapida evoluzione. Consentire a crescenti aliquote della popolazione di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, orientando ed utilizzando al meglio l'insieme degli apprendimenti, siano essi formali, non formali ed informali, non soltanto nella fase della educazione iniziale ma nel corso della

intera vita è certamente una grande sfida. E' la sfida del life-long learning. Sfida paradigmatica, istituzionale, operativa. I benefici non riguardano soltanto le dimensioni valoriali ed umanistiche. Per le organizzazioni, siano esse imprese o no profit, si tratta di un netto miglioramento della efficacia delle azioni formative "gli adulti imparano veramente soltanto quello che desiderano" e un'accelerazione del ritmo di sviluppo di nuove competenze specifiche dell'organizzazione. Per le persone, un sicuro miglioramento delle capacità di affrontare il cambiamento, un'accresciuta possibilità di occupazione durevole, una più equilibrata integrazione delle attività professionali nei progetti di vita sono i più probabili effetti. L'apprendimento autogestito può fornire un importante contributo che richiede azioni di sostegno con la messa punto di apposite strumentazioni come il Learnlab, il Learning Audit e il Development Center per avviare e sostenere i percorsi di crescita individuali e collettivi.

*"Per favore mi vuole dire che strada devo fare da qui? Questo dipende molto da dove vuoi andare, disse il Gatto
Non m'importa tanto dove, disse Alice
Allora non importa quale strada fai, disse il Gatto.
Basta che vada da qualche parte, aggiunse Alice come spiegazione.
Allora puoi essere sicura che ci arriverai, disse il Gatto, se camminerai abbastanza!"*

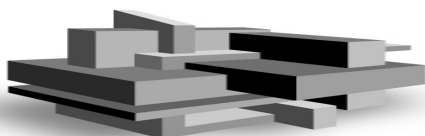
L. Carroll

"Alice nel paese delle meraviglie"

L'economia della conoscenza

L'emergenza della società e della economia della conoscenza nei sistemi economici in cui i processi di innovazione hanno prodotto maggiori effetti indicano la crescente diffusione di organizzazioni delle attività economiche fondate su fattori produttivi immateriali, sulle conoscenze, su nuovi modelli di impresa in cui le risorse essenziali sono quelle dedicate all'apprendimento cioè alla produzione di nuovi prodotti e servizi in tempi congruenti con la dinamica competitiva dei contesti. Sono le prime manifestazioni visibili di un nuovo modello, di un nuovo paradigma in corso di configurazione delle attività economiche. Modello che tuttavia deve ancora affermarsi sia sotto il profilo della consistenza teorica sia della condivisione degli operatori interessati.

Sull'Autore. Giorgio Bertini (giorgio.bertini@apprenditori.com) ha maturato diversificate esperienze gestionali in grandi organizzazioni private e pubbliche. Dai primi anni '90 si occupa di apprendimento organizzativo partecipando ed organizzando convegni, producendo articoli per riviste italiane ed internazionali e mettendo a punto ed applicando specifici strumenti per l'avvio di processi di apprendimento individuale e collettivo. Attualmente è responsabile della Apprenditori Associati - Società europea per l'imprenditoria delle conoscenze che opera come società virtuale in rete, avvalendosi di stabili alleanze d'apprendimento con alcune istituzioni scientifiche di formazione e qualificati operatori che si riconoscono nei valori ed approccio metodologico dell'apprendimento autogestito.



Operatori aziendali, sindacali, istituzioni di governo e formative abituati adoperare tendenzialmente all'interno di modelli elaborati e convalidati per contesti manifatturieri - frammentati, ad elevato grado di determinazione e - devono riuscire nella difficile opera di avviare il nuovo e l'incerto gestendo con gli strumenti del passato. Si tratta di avviare le iniziative necessarie per soddisfare le tendenze di fenomeni largamente esorbitanti il controllo delle singole aziende e dei singoli sistemi economici, in presenza di crescenti aliquote di forza lavoro espulse dalle attività tradizionali e prive delle strumentazioni concettuali ed operative necessarie per operare in quelle innovative.

Questa nuova rinnovata focalizzazione sulle conoscenze possedute e sviluppate dalle imprese per la realizzazione dei propri progetti imprenditoriali costringe le stesse a concentrarsi sulle aree meglio padroneggiate, quelle strategiche, che devono essere monitorate e sviluppate attraverso consapevoli processi di apprendimento, individuando ed integrando le conoscenze e competenze interne con quelle da acquistare all'esterno, da altre imprese e da altre organizzazioni. In queste configurazioni produttive componenti essenziali per una equilibrata presenza sul mercato diventano le competenze. Competenze che, è opportuno sottolineare, sono sempre meno definibili sulla base di precisi criteri di tipo generale in quanto debbono essere contestualizzate alle caratteristiche uniche di ogni impresa, in termini di storia, pratiche operative, successi ma anche alla evoluzione delle strategie di presenza sul mercato delle stesse.

I knowledge workers avanguardie dell'apprendimento autogestito

Stanno emergendo in maniera sempre più evidente delle nuove figure di operatori, variamente denominati, knowledge workers o analisti simbolici a seconda delle scuole, il cui tratto caratteristico, al di là delle capacità di controllo emotivo e della identità sociale, è la capacità di autoformazione o di apprendimento autogestito, confermata anche della indeterminatezza dei curricula.

Queste persone si sono auto formate impegnandosi fortemente nello sviluppo di alcune capacità, superando spesso la distinzione fra lavoro in azienda ed autonomo in quanto assumono decisioni intraprenditoriali o apprenditoriali. Mettono a punto progetti imprenditoriali di apprendimento e di sviluppo delle proprie competenze seguendo percorsi non previsti dalle tradizionali teorie dell'apprendimento (l'expertise si forma come processo di ripetizione su uno stesso momento, contesto) od anche dal situated learning (imparo in determinato contesto perché imparo tutte le regole di gestione di quel contesto. Come noto, la differenza tra un novizio e un esperto, è che il novizio è catturato dal dato e l'esperto cattura i da-

ti perché ha una organizzazione mentale complessa che permette di catturare più realtà ma questa costruzione complessa in realtà nasce e si sviluppa in un contesto dato dalla pratica dall'interazione continua). Questi apprenditori riescono a mettere a punto delle forme di expertise meta cognitive che passano attraverso i contesti e pongono un problema importante per le imprese: come favorire lo sviluppo di queste expertise metacognitive?

Le persone che vivono questi mestieri li vivono come mestieri inventati da sé, che sono senza storia e con un futuro incerto, per questo sia che lavorino nel privato o nel pubblico che si mettano in proprio o no, sono tutti intraprenditori o apprenditori, perché è tipico degli imprenditori, sia tradizionali che delle conoscenze, assumersi una dose di rischio. Mancano riconosciute classificazioni. Finora tutti i mestieri sono stati classificati sulla base di tratti comuni, tutte le classificazioni di mestieri e professioni si fanno individuando dei tratti comuni. Questi nuovi operatori hanno difficoltà a trovare tratti comuni, probabilmente un primo carattere è la loro diversità che si organizza a livello di sistema. La tradizionale nozione di gruppo si sta sfumando in quella di comunità come rapporto tra complementari, nella dinamica delle persone delle competenze e delle reti di relazioni da esse possedute. Senza dubbio manca una affermata sistematizzazione teorica per questi nuovi mondi che precisi i bisogni da presidiare ed individui i connessi sostegni.

Ovviamente una migliore strutturazione teorica consentirebbe di individuare in maniera più puntuale strumenti all'interno delle aziende, le organizzazioni sindacali e le istituzioni. Strumenti che dovrebbero in ogni caso tentare di combinare in soluzioni operative, da un lato, la rapida obsolescenza di molte delle conoscenze e competenze con la durata dei tempi di sviluppo delle stesse nelle persone, dall'altro, la lunghezza dei tempi per una precisa individuazione dei fabbisogni di nuove competenze con l'avvio di opportune iniziative di risposta.

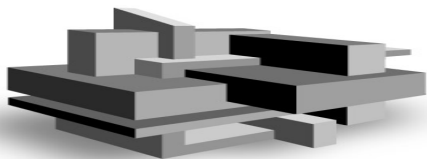
Perché apprendimento autogestito

Sinteticamente i motivi a favore del lifelong learning, oltre a principi di eguaglianza, di giustizia sociale e di pari opportunità, fanno riferimento alla complessità della società ed alle connesse sempre crescenti qualificazioni cognitive ed operative dei lavoratori, all'emergenza di importanti gruppi di potenziali clienti dell'apprendimento fra cui le donne, i disoccupati e tutta una serie di categorie a vario titolo svantaggiate nonché alla crescente incidenza degli anziani (un quarto della popolazione dei paesi OCSE ha superato i 55 anni) per i quali è necessario apprendere nuovi ruoli e compiti lavorativi e sociali. Tuttavia la possibilità di influire significativamente attraverso la leva dell'educazione iniziale è assolutamente

insufficiente in quanto il tasso di cambiamento è troppo rapido. Si pensi che nei paesi OCSE soltanto il 2% dei lavoratori è sostituito da nuovi entranti il che significa che ci vorrebbero due decenni perché modifiche nei sistemi scolastici possano influire anche soltanto su metà della forza lavoro. Inoltre le incertezze sulle caratteristiche del cambiamento e le connesse richieste di competenze rendono assai improbabile un'educazione limitata al primo terzo o quarto della vita delle persone.

Quanto alla formazione continua, almeno in Italia, risulta avere un ruolo assai ristretto non toccando nemmeno un terzo dei lavoratori ed essendo concentrata nelle qualifiche più elevate secondo la logica di "chi più sa più vuole sapere" e quindi ratificando in prospettiva forme crescenti di emarginazione lavorativa (cfr. ISFOL ABACUS "Indagine sugli atteggiamenti e i comportamenti dei lavoratori verso la formazione" Novembre 2001).

Quindi si pone un generale problema di accelerare il ritmo dell'apprendimento attualmente realizzato e di coinvolgere aliquote significative della popolazione in iniziative di apprendimento e sviluppo personale e professionale con modalità, didattiche e tecnologie diverse dal passato. Uno fra i possibili approcci che coniuga l'esigenza di integrare obiettivi esistenziali con quelli strettamente professionali è quello dell'autonomia e dell'autogestione dell'apprendimento.



Il Learnlab, un laboratorio per l'avvio di percorsi di sviluppo autogestito

Per le ragioni fin qui esposte emerge con chiarezza la imponente rilevanza della questione di accelerare i processi di apprendimento in atto e di qualificarli estendendoli a significative porzioni della società finora scarsamente toccate da iniziative di apprendimento in età adulta.

L'entità dell'impegno si scontra con consolidate impostazioni culturali, didattiche, istituzionali ma anche con difficoltà connesse alla disponibilità di risorse e di personale qualificato.

Entrare nella logica dell'apprendimento permanente, implica mettere a disposizione dei cittadini, che per varie ragioni non gestiscono ancora in maniera completamente autonoma lo sviluppo delle proprie capacità professionali e personali, dei servizi di assistenza all'apprendimento da realizzare, in appositi ambienti, durante l'intero arco della vita. E quindi si pone la questione di mettere a punto strumentazioni efficaci e di agile utilizzo che possano in-

teressare consistenti numeri di adulti.

In questo quadro di riferimento concettuale ed operativo è stato messo a punto da chi scrive e da Marina Sampietro nel 1998 il LearnLab (laboratorio per l'apprendimento autogestito e l'orientamento) che è stato applicato in 15 gruppi (di circa 30 persone l'uno) in situazioni diversificate (studenti medi, laureandi, neoassunti, partecipanti a Master, impiegati). Il laboratorio mira ad effettuare una riflessione per avviare un percorso di apprendimento autogestito in tutti i momenti importanti dell'istruzione iniziale e della vita lavorativa (al termine degli studi secondari, al termine di quelli universitari, all'inizio, nel corso ed al termine della attività lavorativa. Va precisato che questo laboratorio non mira ad effettuare un'analisi delle caratteristiche della personalità, né a fornire informazioni sulle possibilità esistenti in termini di corsi o profili professionali richiesti dal mercato. L'avvio del processo di orientamento ed autosviluppo avviene stimolando i partecipanti a svolgere:

- 1 - una riflessione sul carattere sociale dei processi d'apprendimento;
- 2 - l'analisi delle modalità individuali con cui ogni adulto specificatamente apprende;
- 3 - una sperimentazione delle competenze richieste dallo svolgimento di alcuni ruoli centrali per alcune figure professionali tipo (ad esempio, il professionista autonomo, il manager, l'imprenditore ma anche il negoziatore, il comunicatore);
- 4 - una focalizzazione sui propri valori essenziali ed obiettivi d'apprendimento nonché sui sistemi di valutazione dei risultati;
- 5 - un'analisi delle proprie esperienze di vita e professionali;
- 6 - la progettazione e l'avvio di azioni concrete inerenti le tappe di sviluppo di un percorso professionale.

Struttura del laboratorio

Il laboratorio si configura come un percorso articolato in tre diversi momenti (passato, presente, futuro). Nel corso di una prima sessione di tre/quattro ore circa i partecipanti, con l'assistenza di due animatori, attuano un'autovalutazione delle proprie credenze e valori, dei propri stili percettivi, di apprendimento e delle proprie preferenze lavorative, compilando una serie di questionari. Durante la seconda sessione, i partecipanti inizialmente condividono i significati attribuiti ad alcuni ruoli e figure professionali significative per la loro situazione (studenti, laureandi, neoassunti, occupati a meta o fine carriera) e successivamente effettuano dei *role playing* inerenti a detti ruoli e attività professionali (vd. ad es.: il professionista, il manager, l'imprenditore). Al termine di questa sessione sono raccolti i profili delle autovalutazioni, ed è consegnato il "quaderno dell'apprenditore". Con

CARATTERISTICHE DEL PROCESSO "SERIALE"	CARATTERISTICHE DEL PROCESSO "PARALLELO"
Attenzione ai dettagli	Attenzione al quadro più generale
Focalizzazione l'attenzione su un singolo compito	Focalizzazione l'attenzione su più compiti alla volta
Eseguire un compito dopo l'altro un passo per volta	Eseguire più compiti per volta
Dominanza emisfero sinistro	Dominanza emisfero destro
Finire un compito prima di iniziare un altro	Completare un compito con diverse interruzioni

Tabella 1 - Caratteristiche del processo di elaborazione delle percezioni.

questo strumento viene stimolata l'esplicitazione della storia personale e del percorso di sviluppo finora realizzato dai partecipanti, la spirale della conoscenza, la mappa delle competenze, l'autovalutazione dei momenti di criticità e la predisposizione di ipotesi relative a percorsi di sviluppo personali.

A distanza di tre settimane si procede ad un terzo incontro di feedback volto ad una valutazione dell'esperienza con l'individuazione delle aree di miglioramento soggettive (ad esempio la gestione del tempo, l'ascolto, lo stile di comunicazione e relazionale, ecc.), l'analisi dei progetti e percorsi di sviluppo ed un confronto di gruppo sulle esigenze comuni relative ai passi operativi e concreti da intraprendere (es.: scrivere un curriculum, colloqui, reti informatiche di consulenza, ecc.).

Gli strumenti

Qui di seguito sono illustrati gli strumenti utilizzati per l'autovalutazione che permettono di evidenziare *valori e credenze*, *gli stili percettivo/comunicazionali*, *le modalità di apprendimento*, e le *preferenze lavorative* all'interno di un team di lavoro.

Credenze e valori

I partecipanti sono invitati, avvalendosi di un questionario strutturato, a esplicitare quali sono le condizioni per il successo professionale, le caratteristiche della propria "ricetta" e su quali elementi di esperienza si poggiano le convinzioni espresse, quali sono i loro valori essenziali (estratti sulla base di esperienze vissute), quale la scala di priorità. Questo strumento mira a facilitare la riflessione sulle finalità individuali in maniera da integrare organicamente lavoro, carriera e vita.

La comunicazione: Stile percettivo/comunicativo

Questo strumento si fonda sull'approccio della Programmazione Neuro linguistica (PNL), ed è mirato ad individuare come le persone percepiscono, elaborano e comunicano le informazioni e le emozioni.

Il linguaggio riflette il nostro personale sistema rappresentazionale e le parole che noi usiamo esprimono dunque la nostra realtà interna, soggettiva. Attraverso il linguaggio sarà possibile ricostruire la mappa rappresentazionale e cognitiva di un individuo, permettendo una maggiore sintonia comunicativa. Inoltre, le persone utilizzano con modalità differenziate i cinque sensi.

Quest'utilizzo differenziato dei canali percettivi, produce effetti diversi non solo in termini di percezione del mondo esterno, ma soprattutto in termini di costruzione della propria mappa cognitiva di rappresentazione del mondo. La decodifica degli input esterni crea tre stili percettivi caratterizzati dalla prevalenza di stimolazioni in un determinato canale sensoriale. Gli stili percettivi attraverso i quali le persone costruiscono e interpretano il mondo (INPUT), secondo questo modello, sono tre:

1 - *Visivo*: le persone che hanno questo stile prediligono le immagini.

2 - *Auditivo*: la realtà viene percepita e costruita attraverso una maggiore attenzione ai suoni.

3 - *Cinestesico*: si fa riferimento alle sensazioni percepite durante le esperienze cioè i sentimenti, il linguaggio del corpo, i movimenti fisici, il contatto ecc.

Allo stesso modo, le persone adottano dei canali sensoriali per comunicare col mondo esterno, scambiando informazioni, emozioni etc. Anche in questo caso, lo stile comunicativo degli individui varierà a seconda del canale sensoriale che utilizzano maggiormente (OUTPUT).

Così come le persone hanno uno stile preferenziale nell'acquisizione e nella selezione delle informazioni (visivo, auditivo e cinestesico), allo stesso modo le stesse informazioni tendono ad essere organizzate secondo uno stile preferito, sebbene non esclusivo. Nel modello Neuro-linguistico di Grinder e Bandler, le informazioni sensoriali sono elaborate in serie o in parallelo. Costruire dei blocchi in serie significa organizzare le informazioni in sequenze dettagliate, scrupolosamente in sequenza temporale e spaziale. Costruire, invece, dei blocchi in parallelo significa organizzare le informazioni in sequenze meno dettagliate, più irregolari che sono globali per natura o progettuali come scopo (vedi *tabella 1*).

Modalità di apprendimento

Questo strumento ha lo scopo di delineare le modalità di apprendimento tipiche di un individuo, ed è basato sulla ben nota concezione del processo di apprendimento elaborata da David A. Kolb. Secondo tale approccio, l'apprendimento è considerato come un ciclo composto da

quattro stadi in cui:

1 - *l'esperienza concreta* è seguita da

2 - *osservazione riflessiva* che conduce alla

3 - formazione di *concetti astratti* e di generalizzazioni che, a sua volta, portano

4 - alla *sperimentazione di ipotesi* nel corso di azioni future.

Il test ha lo scopo di evidenziare l'importanza relativa per ogni persona di ciascuno dei quattro stadi del ciclo. Kolb ha individuato quattro orientamenti di base dell'apprendimento: *adattivo, convergente, divergente e assimilativo*.

Gli *adattivi* sono persone sensibili e flessibili nelle nuove situazioni, ma mostrano difficoltà sia nel percepire l'importanza di una notizia, sia nell'avere una visione dell'insieme.

I *divergenti* sono fantasiosi e intuitivi, ma hanno difficoltà nel prendere decisioni.

I *convergenti* usano le proprie capacità deduttive e preferiscono quelle professioni in cui sono più a contatto con dati e cose che non con le persone.

Gli *assimilativi* fanno soprattutto uso delle teorie e del ragionamento induttivo e non si muovono bene in applicazioni pratiche. Riflettere su come le persone apprendono è un valido aiuto per un'autodiagnosi che può sostenere l'avvio di un processo esplorativo di sé e delle alternative professionali disponibili.

Le Preferenze lavorative all'interno di un team

Questo test misura e descrive le preferenze degli individui su diversi aspetti del lavoro ed è basato su di una elaborazione del lavoro di Charles Margerison e Dick McCann sulla gestione dei team, che permette di raccogliere importanti informazioni sulle inclinazioni lavorative di ognuno e quali funzioni lavorative presentano un maggiore o un minore interesse. Richiamandosi ai tipi Jungiani, quattro sono le dimensioni fondamentali che stanno al centro delle diversità dei comportamenti delle persone, e che possono essere così descritte:

1 - **RELAZIONI**: come le persone preferiscono relazionarsi agli altri. Gli individui devono relazionarsi con gli altri quotidianamente per poter svolgere il proprio lavoro, e nel farlo, ovviamente, non tutti hanno la stessa modalità. Alcune persone sono aperte e socievoli, e comunicano con gli altri in modo estroverso, mentre altre preferiscono riflettere da soli sulle cose prima di parlare e, generalmente, non mostrano un grande bisogno di stare con gli altri, tendono cioè a comunicare in modo *introverso*.

2 - **INFORMAZIONI**: le persone raccolgono ed elaborano le informazioni in modo *pratico* oppure *creativo*. Le persone pratiche preferiscono lavorare con idee sperimentate e dedicano molta attenzione ai fatti e ai dettagli, mentre le persone creative cercano di scoprire sempre nuove idee.

3 - **DECISIONI**: come le persone preferiscono prendere

le decisioni. Alcuni lo fanno in modo *analitico*, fissando dei criteri e degli obiettivi che massimizzano il rendimento; altri tendono invece a prendere decisioni basandosi soprattutto sulle loro *convincimenti*, ossia in linea con i propri principi e valori personali.

4 - **ORGANIZZAZIONE**: come le persone preferiscono organizzare se stesse e gli altri. Le decisioni vanno implementate all'interno di una rete organizzativa e anche qui le persone mostrano due tendenze distinte. Alcuni preferiscono un ambiente *strutturato*, dove le cose sono chiare e ordinate e l'azione viene intrapresa rapidamente per risolvere i problemi. Altri, invece preferiscono un ambiente più flessibile, cioè dedicheranno il loro tempo a diagnosticare la situazione e tenderanno a rimandare la conclusione e la decisione fino a che non avranno raccolto tutte le informazioni possibili.

Ovviamente tutti gli individui conoscono e possono adottare diversi comportamenti più o meno adeguati alle situazioni che devono affrontare. Sicuramente, però, in determinate situazioni manifesteranno delle preferenze per alcuni comportamenti piuttosto che per altri. In questo caso vengono misurate le preferenze individuali in relazione agli aspetti lavorativi. Lo strumento fornisce uno schema integrato delle preferenze lavorative e le collega alle aree e fasi di lavoro tipiche di una struttura organizzativa. Si determinano così i ruoli chiave necessari in un team di lavoro. Sono individuati otto settori e un punto centrale. Ogni settore descrive la funzione lavorativa e il ruolo preferito, e associato alle caratteristiche comportamentali di chi lo ricopre, mentre il punto centrale è rappresentato dal coordinatore del gruppo.

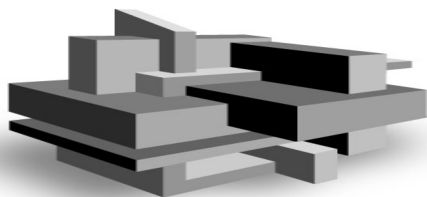
Il punteggio del test, ed il relativo profilo personale, indicherà un settore di ruolo che rappresenterà la preferenza lavorativa di una persona, cioè il ruolo che preferibilmente assumerà in un gruppo di lavoro. Inoltre, indicherà anche quali sono i ruoli coordinati e di sostegno, quelli, cioè, che una persona preferirà e saprà assumere qualora la situazione lo richieda.

Questo test, quindi, non misura le prestazioni, bensì le preferenze. Potrebbe verificarsi, infatti, la situazione in cui la scelta lavorativa dell'individuo non rispecchi la propria preferenza. Tuttavia, indagini e ricerche in materia suggeriscono che di solito le persone tendono a seguire le loro inclinazioni e preferenze e lavorare in un certo ruolo, mentre dedicare tempi significativi ad aree meno gradite e congeniali può portare a situazioni di stress.

Le Simulazioni di ruolo

In questa sessione i partecipanti procedono preliminarmente alla condivisione dei significati attribuiti alle figure professionali d'interesse utilizzando l'approccio della libera associazione e delle mappe cognitive successivamente sulla base delle preferenze espresse si divi-

dono in tre gruppi di eguale numero. Ogni gruppo alternativamente effettua una simulazione di ruolo essendo osservato dagli altri due avvalendosi griglie strutturate in vista della evidenziazione di alcune specifiche competenze poste in essere dai partecipanti sia come individui singoli sia come gruppo. Al termine di ogni simulazione si procede ad una valutazione di sintesi in cui due gruppi giudicano i comportamenti posti in essere. Ad esempio, una simulazione prevede che i partecipanti eleggano un sindaco ed un'altra che approvino delle iniziative imprenditoriali in concorrenza fra loro. Dopo la valutazione di sintesi si passa ad una analitica in cui gli animatori commentano le griglie d'osservazione e stimolano la riflessione sui comportamenti emersi segnalando, ad esempio, le modalità di comunicazione non verbali, paraverbali ecc. dei partecipanti. Le simulazioni vengono scelte sulla base delle caratteristiche dei partecipanti (giovani studenti, laureandi, giovani occupati, occupati di lunga data) in modo da contestualizzare l'esperienza quanto più possibile a situazioni reali. Al termine della sessione viene consegnato ed illustrato il Quaderno dell'apprenditore.



Il Quaderno dell'apprenditore

Questo strumento è una guida alla riflessione che contiene delle schede di sintesi dei risultati delle autovalutazioni (valori, stili percettivi e di apprendimento, preferenze lavorative) e delle tre simulazioni di ruolo, delle esercitazioni per la individuazione dei punti di forza personali e delle aree di miglioramento e delle competenze possedute. Le esperienze esistenziali e cognitive vengono collocate in una dimensione di evoluzione utilizzando le spirali della esperienza e della conoscenza sulle quali vengono registrate le "scoperte" ed i momenti significativi del passato e quelli desiderati nel futuro. In questo modo vengono stimulate le energie motivazionali per la definizione delle iniziative di miglioramento, il progetto personale. In questa sezione del quaderno vengono esplicitati gli obiettivi di sviluppo personale, come si intende raggiungerli, quali competenze/abilità sviluppare, con quali azioni (corsi, esperienze, viaggi, ecc.), con quali risorse (tempo, denaro), quali criteri ed indicatori per valutare i risultati delle azioni. Infine viene descritta in 10 righe la iniziativa di autosviluppo, applicando la tecnica della narrazione.

Cosa ne hanno pensato alcuni partecipanti: l'esperienza presso la Università di Roma 3

Presso la Facoltà di Economia "Federico Caffè" dell'Università di Roma 3, si sono tenuti nel 2000 incontri di Learnlab rivolti a laureandi e neolaureati. L'iniziativa ha coinvolto circa un centinaio di studenti in massima parte laureandi della facoltà di economia, con età compresa tra i 22 e i 24 anni e 20 laureati, con età compresa tra i 26 e 29 anni, partecipanti al "III Corso di specializzazione in Economia delle imprese Cooperative", organizzato e gestito dalla facoltà di Economia di Roma 3.

I partecipanti alla fine di ogni terzo incontro, hanno compilato i questionari di feed-back, dall'analisi dei quali emergono alcuni dati significativi per analizzare l'esperienza nel suo complesso.

I partecipanti hanno dimostrato un elevato interesse per le attività svolte in tutte le sessioni del Learn lab, infatti il gradimento complessivo all'esperienza è pari al 91% e il grado di partecipazione dichiarata al laboratorio è stato del 78%.

Attraverso questa esperienza i partecipanti si sono resi conto del ruolo svolto dall'orientamento. Il laboratorio è riuscito a mettere i fruitori nella condizione di riflettere sulla loro vita professionale, sociale e scolastica, per comprendere meglio il loro passato, i punti di forza e di debolezza, riappropriandosi della propria traiettoria progettuale, attraverso l'elaborazione di un loro progetto di crescita personale e professionale e lo sviluppo di iniziative finalizzate.

Il 96% dei partecipanti ritiene che sia utile creare all'interno dell'Università un servizio permanente, al quale sia possibile ricorrere nei momenti di transizione, di difficoltà e non solo: un supporto che possa indirizzare e chiarire le personali finalità e modalità di conseguimento dei propri obiettivi.

Le attese e le motivazioni (vedi *tabella 2*), che hanno spinto i soggetti a frequentare il Learnlab, sono state principalmente: il desiderio di imparare un metodo per gestire e organizzare il futuro professionale in base alle "acquisite/da acquisire" capacità e attitudini e in rapporto alle proprie potenzialità (71%), trarne un miglioramento personale nell'ottica della motivazione, comunicazione, relazione e conoscenza di sé (autovalutazione) (*cfi*: "investire su me stesso", 38%), fare un'esperienza del tutto nuova, curiosità (18%) (NB. Ogni partecipante ha dato più di una preferenza).

Un altro dato emerso, è stato il bisogno, manifestato dai partecipanti, di tecniche introspettive al fine di individuare i propri punti di forza e le aree di miglioramento considerando quindi la crescita personale come ricerca su se stessi (39%). In questa prospettiva è stata considerata fondamentale l'autoanalisi continua del proprio io (61%), trasferendo in questo modo le proprie conoscenze acquisite nel personale ambito operativo.

MOTIVAZIONI	Incertezza nel futuro 42,3%	Curiosità 29,7%	Maggior conoscenza di sé stessi 26,%
ATTESE	Metodo per gestire il futuro 71,%	Più fiducia in se stessi 38%	Fare un'esperienza nuova 18,%
ASPETTI RITENUTI PIÙ INTERESSANTI	Analisi interiore 38,7%	Scoperta delle proprie capacità 35,4%	Simulazioni 21%
ARGOMENTI DA APPROFONDIRE	Analisi dei punti di forza 39%	Analisi del mercato del lavoro 31,3%	Imparare a lavorare su se stessi 23,%
TRASFERIMENTO IN AMBITO OPERATIVO	Autoanalisi continua 61,2%	Miglior organizzazione del futuro 23%	Trasmettere l'esperienza ad altri 12,8%
COSA SI POTREBBE AGGIUNGERE	Usare tecniche più pratiche 48,7%	Più incontri 27%	Colloquio personale con esperti 15,%
In tabella sono riportate l'insieme delle risposte dei questionari finali con valori superiori al 12%			

Tabella 2 - Sintesi della valutazione.

Il concetto “costruire un progetto di vita” inoltre, è risultato importante in quanto ha posto interrogativi e ha aperto la strada ad un percorso sistematico mai preso in considerazione prima (25%).

Fondamentale è stata la condivisione delle diverse problematiche tra i partecipanti, questo ha fatto comprendere l'importanza di relazionarsi con gli altri.

Il 70% degli utilizzatori consiglia il Learnlab agli studenti, il 18% agli altri e il 12% a chiunque abbia bisogno di conoscersi meglio o sia al primo lavoro; inoltre il 30% del campione ritiene che sia utile partecipare al laboratorio alla fine delle Scuole Medie Superiori, il 33% all'inizio dell'Università, il 35% alla fine dell'Università, il 13% all'inizio dell'attività lavorativa, il 21% durante il percorso professionale, il 4% al termine dell'attività professionale e il 9% infine, all'avvio di un'attività imprenditiva (NB. Ogni partecipante ha dato più di una preferenza).

Alla domanda: “Come si potrebbe perfezionare il Learnlab?”, il 49% dei partecipanti ha suggerito lo studio di tecniche pratiche, come “scrivere il curriculum”, “prepararsi ad un colloquio di lavoro”, “entrare in contatto con esperti del mondo professionale”; il 27% avrebbe preferito incontri periodici per trattare più a fondo le diverse tematiche, in base alle esigenze del gruppo e dei singoli partecipanti; il 15%, richiede un colloquio personale con un esperto per evidenziare i punti di forza e rimuovere le eventuali barriere personali, con una valutazione finale complessiva; il 5% chiede più informazioni circa le opportunità di lavoro reali e le competenze richieste dal singolo ruolo; infine il 4% sente l'esigenza di informazioni riguardo una formazione mirata al ruolo professionale che si vuole ricoprire.

Il 75% dei partecipanti ha espresso interesse ad attivare

una comunità virtuale via INTERNET per aggiornamento e reperimento esperti, con un moderatore che attivi “la circolazione fra i partecipanti delle domande più frequenti”.

Il Learnlab ed il life-long learning

Negli ultimi anni le maggiori istituzioni internazionali occidentali hanno prodotto documenti, proposte e raccomandazioni relative alla rivoluzione epocale della società della conoscenza, alla diffusione delle tecnologie della informazione e della comunicazione ed alle conseguenze sociali, economiche e sui sistemi dell'istruzione e della formazione. Tutti questi documenti segnalano insufficienze istituzionali, metodologiche e comunicazionali che richiedono iniziative radicalmente innovative in tempi ristretti per superare consolidate segmentazioni culturali ed attivare sistemi che assicurino ai cittadini la possibilità di apprendere nel corso dell'intera vita, il lifelong learning. La definizione proposta dalla Commissione dell'Unione Europea (“Making a European area of Lifelong Learning a reality”) di lifelong learning “tutte le attività di apprendimento realizzate nel corso della vita allo scopo di migliorare la conoscenza, le abilità e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale” mira a realizzare i quattro grandi obiettivi di una cittadinanza attiva, della personale realizzazione, della inclusione sociale e della impiegabilità delle attraverso tutte le possibili attività di apprendimento: formale, non formale ed informale.

Secondo l'UNESCO (Candy 1991), l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è caratterizzato da 5 aspetti:

- 1 - è legato all'intera vita dell'individuo,
- 2 - porta ad un miglioramento sistematico e continuo delle competenze, della conoscenza e degli atteggiamenti con-

nessi alle varie esigenze della società che ci circonda,
3 - mira a promuovere l'autorealizzazione dell'individuo,
4 - dipende dalla misura in cui l'individuo può impegnarsi nell'apprendimento autogestito,
5 - comprende tutti i tipi formali, non formali e informali di apprendimento.

Sta diventando essenziale nella società basata sulla conoscenza, sempre più complessa e pluralistica, la capacità di individuare verso quali valori e ideali di formazione l'individuo si indirizza o desidera essere indirizzato.

Ciò richiede di avvicinarsi all'idea di apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed all'orientamento degli adulti con un approccio etico-filosofico che rende indispensabile il pensare non solo in termini di competenze, ma anche il pensare in termini di istruzione. Oppure come proposto dai programmi d'istruzione europei ampliare il tradizionale significato di competenza.

Secondo questi programmi per poter vivere nella nuova società basata sulla conoscenza è necessario possedere quattro competenze chiave:

- 1 - competenza d'apprendimento,
- 2 - competenza di cambiare,
- 3 - competenza relazionale,
- 4 - competenza di significato.

Le prime tre competenze sono quelle che normalmente sono indicate come "qualifiche personali e soft". Si tratta di caratteristiche quali la capacità di apprendere, la flessibilità, la capacità di lavorare in gruppo, ecc.: qualifiche ben diverse da quelle tradizionali e tecniche, privilegiate dalla società industriale. Philip Candy in *Self-direction for Lifelong Learning* (1991) sottolinea i punti 1, 3 e 4, in quanto parte essenziale dell'idea di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Se non ci si concentra su questi tre fattori, il singolo tenderà ad essere guidato più da domande ed aspettative sociali esterne che dai propri obiettivi di apprendimento ed ideali d'istruzione, realizzando un apprendimento "forzato" lungo tutto l'arco della vita, con evidenti insufficienze sia a livello personale che lavorativo. Come detto in precedenza, sempre più persone (i knowledge workers) - pur sempre una minoranza - vedono il proprio lavoro come espressione di autorealizzazione in cui il lavoro è la loro vita. La domanda da porre è se tale vita sia stata scelta autonomamente e sia significativa dal punto di vista esistenziale o se quelle persone si limitino a soddisfare la richiesta sociale di migliorare le proprie qualifiche e diventare più efficienti ed efficaci. In altre parole, possiamo essere soltanto un agente al servizio dello sviluppo o del progresso oppure essere una persona che lavora per vivere i propri valori più veri.

Nella società basata sulla conoscenza, l'individuo può scegliere tra varie informazioni, partecipazioni, stili di vita, obiettivi e persino nazioni. La capacità di creare significato e fare scelte determina lo sviluppo personale e sociale delle persone. Il successo o il fallimento di un'azienda

dipende dalla sua capacità di essere gestita da valori. "Una gestione basata sui valori" nell'organizzazione dell'apprendimento costituisce pertanto un termine chiave nell'attuale gergo manageriale. Ma che tipo d'istruzione può creare la competenza di significato dell'individuo e delle organizzazioni? Quali metodologie didattiche trovano applicazione?

Come visto il Learnlab propone ai partecipanti una riflessione sui valori che guidano il loro comportamento con un apposito questionario che assicura l'approfondimento individuale e la possibilità di un confronto con i colleghi. In tal modo si colloca il percorso di apprendimento funzionale al lavoro ed alla carriera nell'ambito di un disegno esistenziale individuale (attivando la competenza di significato) e si stimola l'impegno nell'apprendimento autogestito.

Learnlab ed autonomia ed autogestione nell'apprendimento

L'autonomia, è la capacità di prendersi carico dell'apprendimento è "una capacità di fare" "un potere". L'autodirezione dell'apprendimento è un comportamento, un fare qualche cosa e la relazione logica fra autonomia e autodirezione è chiara: il fare implica la capacità di operare mentre l'inverso no. Le fonti nordamericane parlano di "self directed learning", e di autoformazione nel senso di "dirigere da se stessi la propria formazione" che si è piloti della formazione presupponendo che il soggetto sappia dove va. In questo senso il Learnlab attraverso l'autovalutazione pone le basi per il potenziamento della capacità di fare, dell'autogestione nell'apprendimento che può interessare tre grandi aree:

● *L'autogestione socio-organizzativa*

Intesa come capacità di gestire la propria ricerca di apprendimento. Questa dimensione interessa tutti i sistemi di negoziazione che vengono posti in essere (ricerca degli organismi di formazione, di finanziamento ecc.), della capacità di perseverare, di prendere delle decisioni, della selezione. Si tratta sostanzialmente di una dimensione cognitiva dell'apprendimento.

● *L'autogestione pedagogica*

Nell'apprendimento si concentrano un insieme di variabili pedagogiche che dal luogo, ai tempi, all'accesso, al ritmo, alle persone, alle risorse, ai supporti, ai canali di comunicazione, alle dimensioni dei gruppi ai sistemi di valutazione. Le persone che gestiscono il proprio apprendimento svilupperanno strategie proprie per l'utilizzo di queste variabili, le controlleranno e valuteranno. In altre parole l'autogestione si traduce nella appropriazione dei parametri pedagogici dell'ambiente di apprendimento. Si può favorire l'autogestione pedagogica ampliando la libertà delle scelte sulle suddette variabili come può avvenire nella formazione a distanza mentre se si restrin-

	DEFINIZIONI	MOTIVI
Motivazione intrinseca	Piacere di svolgere l'azione	- epistemologico (mi piace imparare, cercare di svilupparsi), - edonistico (per il piacere procurato dalle condizioni che consentono l'apprendimento), - socio-affettivo (il piacere di trovarsi in gruppo)
Motivazione estrinseca	Nozione di piacere meno forte, ci si impegna nello svolgimento dell'azione in funzione degli obiettivi attesi.	- prescrittivi (ingiunzione) - derivativi (persone che desiderano staccarsi dal quotidiano) - identità (ricerca del riconoscimento) - vocazionali (ottenimento di un diploma) - economici - professionali (per essere più competente nel lavoro) - personali (sviluppo di conoscenze strettamente collegate all'attività professionale)

ge il ventaglio delle scelte gli apprenditori attiveranno delle strategie di aggiramento.

● *L'autogestione psicologica*

Qual'è la dinamica motivazionale e le sue manifestazioni (perseveranza, impegno, sfida, ecc). Come si manifesta la motivazione, come la si sostiene nel tempo? L'esperienza e l'analisi della letteratura confermano un elemento intuitivamente evidente: il carattere essenziale della autogestione psicologica rispetto a tutti gli altri aspetti nella autogestione. Quindi per quanto raffinati possano essere i criteri di autogestione pedagogica il successo dipende dalle dinamiche individuali e non dalle strumentazioni. L'apprendimento, il cambiamento e l'innovazione possono derivare dalla analisi delle strategie della autogestione psicologica. Quest'ultima si manifesta secondo due tipi di modalità:

- *la motivazione* (disposizioni motivazionali)
- *l'autoregolazione* (come imparo, capacità cognitive, presa di coscienza del proprio unico modo di apprendere in modo efficace).

Il riconoscimento delle caratteristiche uniche, dell'unicità delle persone è rilevante per il successo dell'apprendimento. Infatti se una persona è più motivata che autoregolata si potrà agire sulla capacità di autoregolazione per rinforzare la motivazione mentre l'inverso è più difficile. Quindi se una persona assume o meno la gestione del suo apprendimento dipende dalla sua motivazione. Si possono distinguere due grandi forme di motivazione riassunte, con i collegati motivi, nella *tabella 3*.

Secondo gli approcci umanistici della motivazione, fondati sul postulato che esista una tendenza innata dell'uomo verso l'autosviluppo, la motivazione deriva dalla combinazione dell'autodeterminazione e del senso di competenza. Dalla combinazione dei gradi di autodeterminazione e di competenza percepiti dalla persona rispetto ad una certa attività deriverà un livello specifico di motivazione che può andare dalla totale assenza di motivazione fino alla motivazione intrinseca. Qui si pone la domanda di come si attiva la motivazione nella autogestione dell'apprendimento?

Tabella 3 - Forme di motivazione.

Gli attivatori più segnalati sono:

- la rappresentazione del futuro (una persona sarà tanto più motivata quanto più l'azione si inserisce nella sua strategia)
- il senso di competenza
- la percezione della libertà di scelta o di guida
- il bisogno di appartenere ad una comunità.

Tra questi attivatori la libertà di scelta riveste un carattere essenziale per quanto riguarda l'autonomia del comportamento e quindi l'offerta di una scelta fra diverse opzioni significative porta all'autonomia dell'apprenditore. Vanno quindi predisposte quelle condizioni che possono aiutare le persone a gestire il proprio apprendimento e fornire le informazioni necessarie per autogestirsi nel suo sistema socioeconomico e soprattutto offrire loro la possibilità di scelta.

Le persone hanno bisogno di sentire che posseggono realmente la scelta dei propri comportamenti piuttosto che una fonte esterna gli imponga (locus di controllo interno verso il locus di controllo esterno). Il laboratorio stimola la rappresentazione del futuro in un contesto protetto tra pari in cui ogni partecipante valuta le sue competenze e confronta le possibili scelte avvalendosi del consiglio ed assistenza degli altri partecipanti. Il Learnlab può potenziare la motivazione ad intraprendere un percorso di apprendimento e crescita autogestita fondato sulla presa di coscienza delle caratteristiche uniche delle modalità di apprendimento dei partecipanti, delle competenze possedute con un iniziale soddisfacimento del senso di appartenenza.

Cosa s'intende per apprendimento autogestito

Il termine "apprendimento autogestito" è stato utilizzato per la prima volta da Paul Sheats nel 1957, secondo cui il ruolo ideale dell'istruzione degli adulti consiste nel creare un adulto che, "in quanto discente individuale fiducioso in se stesso e autogestito, sa quale sia il suo obiet-

inconsci ben più potenti di quelli derivanti dal pensiero cosciente. Riflettendo l'Io ideale gli impulsi dell'individuo e la loro estrinsecazione portano influenze sul comportamento delle persone ben più rilevanti e durevoli che non quelle collegate a motivazioni estrinseche.

I percorsi che conducono alla consapevolezza del proprio Io reale ed Ideale sono: "basati sulle tue passioni e crea i tuoi sogni"; conosci te stesso. Le fonti da cui trarre la consapevolezza del nostro Io reale ed ideale sono molteplici e possono includere la raccolta sistematica di informazioni da altre persone (colleghi, superiori, amici, clienti, famiglia, ecc.). L'ostacolo maggiore a svolgere questa riflessione e comprensione è dato dalla nostra resistenza a permetterci di pensare al futuro che desideriamo per cui è necessario che queste esplorazioni avvengano in un ambiente psicologicamente sicuro. La seconda discontinuità riguarda l'equilibrio fra il mantenimento e l'adattamento, cioè l'equilibrio fra le parti del nostro Io che vogliamo preservare, mantenere invariate e quelle che vogliamo modificare, sviluppare o adattare ad una determinata situazione.

I principali punti di apprendimento sono: la identificazione ed articolazione dei punti di forza e delle aree di miglioramento o delle discrepanze fra l'Io reale e quello Ideale; la focalizzazione contemporanea su entrambi gli aspetti positivi e da migliorare per evitare che una di queste divenga una preoccupazione.

La terza discontinuità è la decisione di cambiare, la messa punto degli obiettivi e delle azioni per il raggiungimento dei cambiamenti. Il punto di apprendimento è la creazione del proprio programma di apprendimento ricordando che esistono diversi stili di progettazione come diversi stili di apprendimento.

La quarta discontinuità consiste nella decisione di agire sperimentando e poi praticando i cambiamenti desiderati nei contesti reali (di lavoro o familiari). I principali punti di apprendimento sono:

- la sperimentazione e l'apprendimento maggiormente fondati sulle esperienze personali;
- l'individuazione di un ambiente sicuro psicologicamente per far pratica e sperimentare;
- lo sviluppo e l'utilizzo delle relazioni con le persone come parte del processo di cambiamento ed apprendimento.

b) L'apprendimento autogestito (Il self-managed learning)

Il modello è stato elaborato da un gruppo di operatori inglesi che fanno riferimento a Ian Cunningham e riguarda come le persone gestiscono il proprio apprendimento. In particolare come le persone si assumono la responsabilità per le decisioni riguardanti le classiche domande del cosa, come, quando, dove e, soprattutto, perché imparano.

Sebbene ognuno gestisca il proprio apprendimento è chiaro che dire alle persone di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento può essere assai inefficiente.

Gestire il proprio apprendimento significa utilizzare un'ampia gamma di opportunità che includono: l'apprendere dagli altri, i viaggi (reali ed immaginari), le letture, i progetti, gli stages ed i distacchi, l'essere allenati o mentorati. L'avvio del percorso d'apprendimento autogestito avviene con la definizione di un contratto strategico che si differenzia dai tradizionali piani di sviluppo individuale in quanto è:

- un documento scritto dalla persona dopo seria riflessione e negoziato con le parti interessate,
- è un documento vivo cui la persona si riferisce regolarmente,
- affronta le esigenze di breve e lungo termine e specifica le azioni per soddisfarle,
- contiene indicatori di successo in modo che possano essere monitorati i risultati per le persone e per l'organizzazione.

Questo documento contiene la risposta a cinque domande ordinate in modo da condurre la persona dal passato al futuro:

• *Dove sono stato?* Come si è svolta la mia carriera, cosa ho appreso dalle esperienze passate. La ragione per iniziare con questa domanda sta nel fatto che tutti siamo un prodotto del passato sia per ragioni genetiche per gli avvenimenti e le esperienze che ci hanno cambiato. Quindi per partire dobbiamo esplorare le nostre attuali capacità, valori, credenze ecc. e dobbiamo modificare qualcheduna delle nostre consolidate abitudini.

• *Dove sono ora?* (che tipo di persona sono, quali sono le mie forze e debolezze). La persona può trarre indicazioni ed evidenze da un'ampia gamma di fonti che vanno dalla famiglia agli amici, dal curriculum scolastico all'addestramento, dalla riflessione personale a questionari.

• *Dove voglio andare?* Che tipo di persona vorrei essere. Quali forze posso sviluppare? Quali debolezze superare? Quali sono i miei obiettivi di breve e lungo termine.

Questa domanda mira ad aiutare le persone a bilanciare gli obiettivi ai diversi livelli (carriera, vita, lavoro) superando una stretta focalizzazione relativa all'attuale lavoro ed a formulare tre tipi di obiettivi di apprendimento (lavoro, carriera, vita) (Vedi figura 2).

• *Come faccio ad arrivare?* Quali azioni sono necessarie perché io possa procedere da dove sono a dove voglio essere? Quale tipo di apprendimento devo realizzare e come lo effettuerò utilizzando tutti i possibili metodi d'apprendimento (dalla formazione tradizionale, alla assistenza per mezzo di coaching e mentoring, progetti, ecc.).

• *Come saprò che sono arrivato?* Come dimostrerò che ho realizzato i miei obiettivi? Quali saranno i miei indicatori di successo? Quali prove potrò portare? Questa domanda è di vitale importanza in quanto l'apprenditore si impegna ad imparare rispetto a specifici obiettivi e di dimostrare che l'apprendimento si è realizzato in un periodo tipicamente di sei mesi, un anno. Gli apprenditori auto-

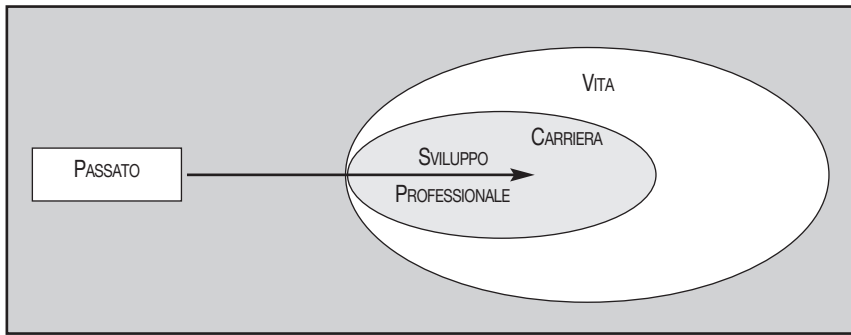


Figura 2 - Diversi livelli di fini.

gestiti si riuniscono in gruppi di 5-6 persone con la partecipazione di un facilitatore. Il gruppo diventa l'ambiente entro il quale le persone negoziano i propri contratti di apprendimento e registrano i progressi. Il gruppo si riunisce ogni 4-6 settimane e fornisce l'ambiente per il sostegno e la sfida nel corso di riunioni che durano da qualche ora all'intera giornata.

I partecipanti a questi programmi riconoscono che si realizza un contesto, molto efficiente sotto il profilo del costo, che li spinge ad apprendere in profondità ed a risolvere contemporaneamente a risolvere concreti problemi operativi.

Il contratto strategico è inserito in un processo strutturato che prevede una presentazione dell'approccio ed una negoziazione iniziale, una valutazione finale ed anche possibili iniziative di follow up.

Ovviamente i due modelli presentano alcune consonanze con riferimento, ad esempio, alla necessità di operare entro ambienti psicologicamente sicuri, alla riflessione sui punti di forza e sulle aree di miglioramento e sulla esigenza di ben progettare e monitorare le iniziative, alla esigenza di bilanciare ed equilibrare obiettivi ed interventi. Le differenze più significative riguardano il riconoscimento della dimensione sociale dell'apprendimento con la costituzione e sostegno di gruppi d'apprendimento ed i criteri di valutazione dei risultati che sono parti integranti del modello di Ian Cunningham.

Nel modello Boyatzis viene riconosciuto un ruolo strumentale alle persone che forniscono indicazioni per la presa di coscienza dell'io reale e potenziali oggetti della pratica di nuovi comportamenti e viene data una maggiore attenzione alle diverse modalità con le quali le persone progettano le loro iniziative.

Come favorire lo sviluppo dell'apprendimento autogestito?

Per le ragioni sinteticamente esposte in precedenza l'apprendimento autogestito sta diventando una questione dalla quale sembra dipendere, da un lato, lo sviluppo economico e l'utilizzo delle nuove tecnologie della infor-

mazione e della comunicazione, dall'altro, la coesione sociale ed il benessere psicofisico di consistenti aliquote della società che, se espulse o uscite dal mondo del lavoro, debbono apprendere nuovi compiti o/e ruoli sociali. Come è possibile agevolare le persone ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento? Se facciamo riferimento alle teorie motivazionali suesposte possiamo distinguere i tre livelli dell'autogestione

socio-organizzativa, pedagogica e motivazionale. Con riferimento al primo si tratta di aumentare la quantità di formazione, conferendo alle persone del potere di autodeterminazione in funzione della sua formazione e con assistenza nell'orientamento, illustrare le modalità di funzionamento della formazione (informazioni, accoglienza, bilancio delle competenze, sistemi di validazione e di riconoscimento, ecc.), ampliando l'accesso alla conoscenza ed alla formazione per il tramite delle tecnologie della informazione e comunicazione.

Con riferimento al livello pedagogico si può utilizzare la leva della percezione della libertà di scelta consentendo agli apprenditori di scegliere fra le diverse variabili che definiscono un intervento formativo, scegliendo ad esempio fra canali di comunicazione, tempi e ritmi di apprendimento. E' stato più volte riscontrato che quando vengono offerte poche opzioni di scelta gli apprenditori autogestiti mettono in atto delle strategie di elusione costruendosi dispositivi paralleli più loro confacenti. Quanto infine all'autogestione psicologica si tratta di favorire l'autogestione attraverso sistematiche azioni di rinforzo sui fattori prima indicati (la rappresentazione del futuro, il senso di competenza, la percezione della libertà di scelta, il bisogno di appartenere ad una comunità). Si tratta quindi di attivare servizi di rinforzo alla motivazione da erogare ai cittadini nelle diverse fasi della vita scolastica e lavorativa in maniera da trattare l'apprendimento come un processo continuo per tutta la vita. Naturalmente il sostegno varia in relazione al livello di competenze orientative che le persone posseggono, cioè quell'insieme di risorse personali ed abilità psicosociali che le persone hanno a disposizione per gestire in modo autonomo ed efficace le situazioni di transizione che necessariamente vanno affrontate. Ben diverso è il tipo di sostegno nel caso di uno studente in regola con gli studi rispetto a quello di una persona che debba ricollocarsi sul mercato del lavoro in età matura e con bassa qualificazione professionale.

Tuttavia la sola focalizzazione sulle traiettorie professionali senza prendere in considerazione i progetti personali e di vita riduce od anche impedisce l'attivazione delle motivazioni intrinseche che condizionano il successo dell'autogestione dell'apprendimento.

DEVELOPMENT CENTER	LEARNLAB
Comprensione del modello di competenze	Autovalutazione dei propri valori e delle proprie competenze
Diagnosi del profilo di competenze	Comprensione del modello di competenze aziendale
Apprendimento di una metodologia per lo sviluppo	Definizione di una propria strategia di sviluppo
Costruzione di un piano d'azione	Messa a punto di un progetto di sviluppo con l'indicazione ex ante dei criteri e degli indicatori di successo
Realizzazione del piano	Realizzazione del piano con l'ausilio della comunità
Monitoraggio e verifica dello sviluppo	Monitoraggio e verifica dello sviluppo

Apprendimento autogestito e organizzazioni

L'approccio dell'apprendimento autogestito può trovare applicazione anche nelle organizzazioni a patto di superare resistenze culturali ed operative. Accanto ad una indubbia sensibilità nelle organizzazioni verso lo sviluppo delle risorse umane esistono modelli culturali radicati che ostacolano una generale presa di responsabilità dello proprio sviluppo da parte delle persone in esse operanti. Si tratta, da un lato, della inadeguata percezione o comunicazione delle offerte di sviluppo da parte della organizzazione e, dall'altro, dell'atteggiamento di affiliazione delle persone. Queste ultime spesso confidano nei sistemi di garanzia offerti dalle organizzazioni ed evitano di scommettere sulle proprie capacità e diventare più appetibili sul mercato come collaboratori. Le organizzazioni evitano le difficoltà delle valutazioni (e del timore delle potenziali uscite) e della messa a punto di percorsi di sviluppo concordati. Tuttavia è ben dimostrabile che l'apprendimento autogestito è certamente più efficace per le ragioni prima illustrate ma anche "a più buon mercato" ed inoltre consente di coinvolgere numeri maggiori di persone. Persone che, essendo responsabili in prima persona del proprio sviluppo, sono per definizione "empowered", più capaci di miglioramenti nelle prestazioni e di fornire soluzioni creative ai problemi posti dalla economia della conoscenza. L'avvio di percorsi di apprendimento autogestito può interessare singole persone, gruppi od anche intere organizzazioni.

Il Learnlab si rivolge ai singoli e può essere considerato o come un servizio che l'organizzazione offre ai propri collaboratori per migliorarne la employability attraverso l'autovalutazione e la definizione di progetti di miglioramento delle competenze oppure come un'assistenza alla riprogettazione della carriera in occasione dei sempre più frequenti esodi concordati od anche alla ridefinizione dei ruoli sociali del personale in via di pensionamento. Possiede diversi elementi in comune con il modello del Development Center che essendo uno sviluppo dell'Assessment Center mantiene un certo carattere funzionale all'attività

Tabella 4 - Le fasi logiche.

lavorativa ed allo sviluppo di specifiche competenze. Alcuni elementi di differenziazione appaiono essere il numero delle persone coinvolte (gruppi di 30 il Learnlab), il grado di responsabilizzazione (sulla persona ed il gruppo di pari nel caso del Learnlab sulla persona e l'organizzazione o il capo nel Development Center), il costo (qualche giornata di consulenza per avviare e facilitare l'azione dei gruppi rispetto ad un lavoro professionale individualizzato). Le differenze in termini di svolgimento del processo sono riportate nella *tabella 4*.

Va segnalato come sia il Learnlab ed il Development Center, essendo rivolti allo sviluppo di persone che non posseggono, o applicano in maniera inadeguata, delle strategie di apprendimento richiedano specifici rinforzi motivazionali da parte dei capi, self-coaching ecc...

Approcci che offrano la possibilità alle persone di applicarsi a problemi di lavoro, da loro stessi ritenuti rilevanti e negoziati con la linea gerarchica, rispondono meglio ai requisiti prima elencati dell'apprendimento degli adulti della rilevanza, concretezza e specificità. Assicurando la definizione di percorsi di miglioramento delle prestazioni, (spesso interesse prevalente se non esclusivo delle organizzazioni) consentano forti stimoli motivazionali accompagnati dalla attivazione/sviluppo di competenze di tipo trasversale il cui consolidamento ed interpretazione avviene nelle fasi di riflessione del percorso.

E' questo il caso dell'avvio di percorsi di apprendimento autogestito di gruppi di persone che lavorano assieme applicando lo strumento del Learning Audit⁽¹⁾ che si è dimostrato efficace (è stato sperimentato in oltre 100 gruppi): l'autovalutazione della situazione lavorativa confron-

(1) Per maggiori informazioni sul Learning Audit vedi Bertini, G., Tomassini, M., Tommasi, C. (1995) "L'audit dell'apprendimento organizzativo" *Sviluppo & Organizzazione*, n.148 Marzo-Aprile e F. Alby, G. Bertini (1999) "L'intervento organizzativo autogestito" *Sviluppo & Organizzazione*, n.173 Maggio-Giugno.

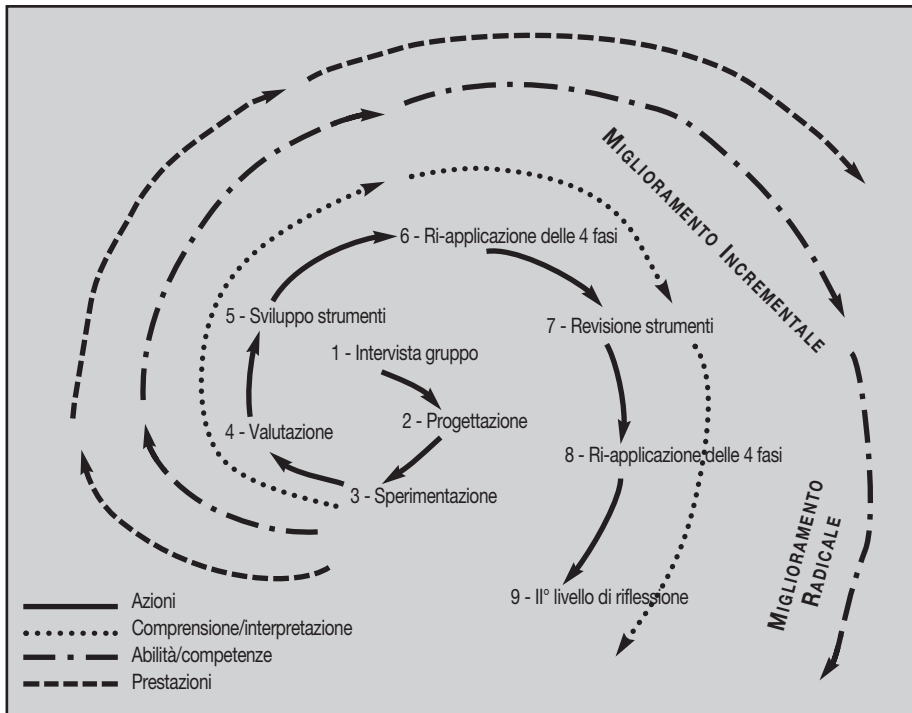


Figura 3 - La spirale dell'apprendimento in azione.

tata con quella ritenuta necessaria dal gruppo in genere assicura l'energia sufficiente per superare le naturali resistenze al cambiamento ed offre spazio alla creatività e professionalità del gruppo nel progettare, sperimentare e migliorare modalità lavoro con buoni risultati in termini di prestazioni e di apprendimento. Procedendo da una autovalutazione della situazione lavorativa e dalla contestualizzazione dei significati e dei linguaggi l'Audit favorisce la crescita del gruppo, lo sviluppo di una interpretazione collettiva della realtà e di un proprio modello condiviso. La maggior parte dei problemi non dovrebbero essere correlati o attribuiti a determinate situazioni e fatti quanto piuttosto al significato e al peso loro attribuito. Se si riesce a motivare una persona o un gruppo ad avviare una azione di per sé possibile ma non realizzata nel passato a causa di una interpretazione errata della situazione (interpretazione condivisa dall'interessato o dagli interessati), ebbene, allora attraverso la realizzazione di questa azione si può sperimentare qualche cosa che in precedenza non offriva interpretazione e spiegazione. Questa nuova sperimentazione consente di indurre, vedere e valutare il risultato. Tale assunzione ha importanti implicazioni rispetto al meccanismo di avvio del cambiamento nelle organizzazioni e rispetto ai metodi di intervento della consulenza. Si tratta di azioni che impattano sul livello motivazionale, di relazione e di marginalizzazione comunicazionale e che assegnano al consulente il ruolo di stimolatore e di facilitatore del percorso. Il consulente fornisce gli strumenti per avviare l'esperienza e successivamente assiste il gruppo nel-

la creazione dei "propri" artefatti, strumenti operativi e procedure per lo sviluppo del percorso di miglioramento avviato con il Learning Audit.

La spirale dell'apprendimento in azione, vedi figura 3, illustra come un gruppo possa autonomamente costruire modelli concettuali fondati sulle proprie esperienze e come possa renderli espliciti. In tal modo il gruppo autovaluta, sceglie, progetta, sperimenta e pondera un nuovo modo di lavorare (vedi i punti 1-4 della linea dell'azione).

Vengono quindi sviluppati nuovi strumenti (punto 5) che vengono applicati in diverse versioni di auditing (punto 6). Il passo successivo consiste nel cambiare (punto 7) e riapplicare queste regole in modo migliorato (punto 8) ed allora il gruppo giunge ad un più eleva-

to livello di valutazione ed interpretazione, consentendo così di mettere in discussione gli assunti fondamentali della precedente interpretazione (punto 9). Nel corso dello svolgimento delle azioni si sviluppa una nuova comprensione (vedi la linea a puntini), nuove abilità e competenze relazionali e gestionali (vedi la linea trattino-punto) ed anche nuove prestazioni (vedi linea tratteggiata). Un elemento essenziale per il successo dell'intervento è la costruzione di un semplice modello di cosa fare per ben realizzare le quattro fasi del Learning Audit. Il modello, fondato sull'esperienza di prova-errore, può assumere la forma di liste di controllo, regole esplicite, diagrammi di flusso, aneddoti e storie. Può essere utilizzato qualsiasi costruito che sia diventato chiaramente comprensibile, in termini linguistici, cognitivi e culturali, dal gruppo e che possa guidare la realizzazione di un nuovo Learning Audit autogestito.

Posso avviare un percorso autogestito nella mia organizzazione?

Uno dei principali contributi dell'apprendimento autogestito è la creazione di una cultura della indagine quale aspetto essenziale per mettere in discussione pratiche operative e modi di lavorare abituali.

Certamente alcune organizzazioni prosperano con sistemi di comunicazione ad una via, dall'alto verso il basso ma quelle investite da rapidi cambiamenti istituzionali e/o da crescente competizione per i mercati o per le risorse possono trovare che queste vie siano dei veri e propri blocchi negativi alla sopravvivenza. Anche se una volta il famoso

NELLA MIA ORGANIZZAZIONE	POCO... PROPRIO COSÌ				
Incentiviamo e promuoviamo le persone che fanno buone domande	1	2	3	4	5
Le persone spesso arrivano con buone idee	1	2	3	4	5
Le comunicazioni fluiscono abbastanza bene	1	2	3	4	5
I conflitti vengono evidenziati ed affrontati, non coperti o ignorati	1	2	3	4	5
Siamo incoraggiati a sperimentare e imparare nuove abilità	1	2	3	4	5
Ci prendiamo il tempo necessario per riflettere su come lavoriamo	1	2	3	4	5
Siamo pieni di libri, audiovisivi, software e strumenti per imparare	1	2	3	4	5
Le persone si incoraggiano o si criticano costruttivamente l'un l'altro	1	2	3	4	5
L'apprendimento è una priorità esplicita e riconosciuta dell'organizzazione	1	2	3	4	5
Siamo flessibili nei nostri modi di lavoro e lavoriamo contemporaneamente su diversi compiti/progetti	1	2	3	4	5
TOTALE					

Tabella 5

guru della qualità W. E. Deming disse “la sopravvivenza non è obbligatoria”.

Per decidere se l'apprendimento autogestito, nell'approccio del Learning Audit, può funzionare nella tua organizzazione domandati innanzitutto: la velocità del cambiamento in corso nel tuo ambiente di riferimento (mercato, norme, corpi sociali di riferimento, ecc.) è maggiore del ritmo delle innovazioni della tua organizzazione? Se la risposta è affermativa il bisogno di cambiamento della organizzazione è ben fondato. A questo punto v'è da verificare la esistenza delle energie e dei gradi di libertà richiesti per l'avvio del processo di apprendimento nonché del tempo necessario per il completamento di un ciclo di Learning Audit (oscillante fra i 6 e gli 8 mesi).

Il Questionario⁽²⁾ (vedi tabella 5) può aiutare a valutare le potenzialità di successo del Learning Audit in una organizzazione. Per ogni affermazione segna, mettendo una crocetta sopra il numero, da 1 se la tua risposta è poco a 5 se la tua risposta alla domanda è proprio così.

Se hai totalizzato tra...

- 10 e 20, il Learning Audit potrà funzionare soltanto in qualche unità organizzativa a condizione di esplicito e sostanziale sostegno di dirigenti sufficientemente indipendenti rispetto al resto della tua organizzazione.
- 21 e 40, si il Learning Audit dovrebbe aiutarti a conse-

guire i tuoi obiettivi di miglioramento.

- Oltre 40, non hai bisogno del Learning Audit o forse il Learning Audit ti può solo aiutare a sviluppare le tue capacità critiche.

Quale orientamento?

Se si vuole che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si realizzi per aliquote significative della popolazione è necessario fornire assistenza e servizi per aiutare le persone a “scoprire la propria vocazione”. Senza un maggior senso collegato al lavoro intrapreso, non sarà possibile parlare né di apprendimento autogestito né di apprendimento guidato dalla società. I programmi di formazione continua e l'attività di sviluppo sull'orientamento esistenziale degli adulti stanno diventando importanti obiettivi per tutti gli operatori che si occupano di apprendimento ed assistenza all'apprendimento degli adulti. La questione fondamentale dell'assistenza all'apprendimento è legata ai suoi obiettivi. Dobbiamo assistere delle persone ad “autocrearsi” entro ben determinate forme di identificazione od analizzare le identità sulla cui base le persone creano se stessi e percepiscono gli altri? Tali quesiti sono collegati alla conservazione o modifica della struttura delle relazioni sociali. Pertanto il problema della assistenza ci conduce a quesiti di natura filosofica e deontologica. “Se l'intera vita di una persona dev'essere inclusa nell'orientamento degli adulti e negli obiettivi di auto-realizzazione in generale, ogni operatore è tenuto a stimolare l'emergenza e la presa di coscienza dei valori fondamentali delle persone, la consapevolezza critica. Se è pos-

(2) Tratto dalla guida in corso di pubblicazione “Il learning audit nella sanità: guida a percorsi di miglioramento autogestito”.

DA	A
<input type="checkbox"/> stima per valutare <input type="checkbox"/> auditors che cercano di valutare <input type="checkbox"/> raccogliere dati per qualcun'altro <input type="checkbox"/> I ricercatori definiscono le domande <input type="checkbox"/> distaccata/ scorporata (la conoscenza è indipendente dalle persone)	<input type="checkbox"/> autovalutazione per imparare <input type="checkbox"/> ricercatori che cercano di capire <input type="checkbox"/> raccogliere dati per noi stessi <input type="checkbox"/> gli apprenditori con i ricercatori definiscono ciò che è desiderato <input type="checkbox"/> inserita nelle relazioni sociali (il conoscere avviene in una comunità di attori)

Tabella 6 - Un nuovo paradigma della valutazione.

sibile ottenere notevoli risultati con una consapevolezza razionale e critica nello ristretto ambito dello sviluppo di competenze, quando è coinvolta la sfera esistenziale, è necessario assistere nella presa di coscienza ed esplicitazione di ciò che è caro alla persona, delle passioni delle persone. Come Jim Garrison ha ben espresso in Dewey and Eros (1997): “Noi diventiamo ciò che amiamo - è così che cresciamo”. A questo riguardo merita segnalare l'esigenza di adottare un diverso paradigma per effettuare la valutazione dei risultati dell'apprendimento in logica di life long learning. Infatti appare necessario abbandonare un approccio “oggettivo” a favore di uno “soggettivo”.

Un approccio che affida agli stessi operatori/apprenditori la responsabilità della valutazione dell'apprendimento, definendo ex ante criteri, metriche ed indicatori sui quali valutare lo sviluppo del processo⁽³⁾, assicurando così la necessaria coerenza fra specificità uniche della persona, obiettivi attesi e risultati. Vedi *tabella 6*.

Osservazioni conclusive

L'emergenza dell'economia della conoscenza impone radicali modifiche nei sistemi di creazione e gestione delle conoscenze con imponenti conseguenze sulle organizzazioni, istituzioni educative e persone. E' necessario agevolare il superamento delle attuali distanze fra le esigenze delle organizzazioni di disporre “qui e ora” delle competenze necessarie per la realizzazione dei propri progetti imprenditoriali e di sviluppo e quelle delle persone i cui percorsi formativi ed esistenziali hanno tempi e requisiti profondamente diversi. In estrema sintesi si tratta di un complesso problema di accelerazione e qualificazione dei processi d'apprendimento, cioè di cambiamento, delle società. L'entità della sfida è tale che difficilmente sarà possibile farvi fronte senza attivare le risorse finora poco utilizzate dell'apprendimento autogestito non limitato allo sviluppo professionale ma anche alla crescita personale in logica di life long learning. L'avvio di percorsi di apprendimento autogestito richiede la messa a punto di strumenti e servizi per esten-

dere a significative aliquote delle popolazioni questa pratica. Al di là di ragioni di equità e di umanità è importante impedire che la diffusione delle tecnologie avanzate di informazione e comunicazione comportino una accentuazione dei fenomeni di emarginazione già attualmente presenti. L'auspicato sviluppo dell'apprendimento per tutto l'arco della vita è un obiettivo che può trovare una graduale realizzazione a patto che vengano superate una serie di resistenze culturali, di impostazioni teoriche e di pratiche operative che vanno

confrontate con la relativa esiguità delle risorse e strumentazioni che possono attualmente essere messe in campo. L'apprendimento autogestito, prescindendo dalle diverse formulazioni dei citati Boyatzis, Cunningham o di altri, può fornire un significativo contributo alle organizzazioni ed alle istituzioni qualora vengano realizzate iniziative di sensibilizzazione avvalendosi anche di servizi del tipo del Learnlab o del Development Center che stanno avendo una iniziale diffusione in Italia. L'applicazione del Learnlab alla Università di Roma³ ed in altre 15 situazioni diversificate ha mostrato la validità dello strumento sotto il profilo del gradimento dei partecipanti, la sensibilizzazione all'apprendimento autogestito, la riflessione sui propri valori e sulle proprie esperienze esistenziali e accademico/professionali, cioè per un riflessione compiuta sul dove sono stato e dove sono oggi e parzialmente sul dove desidero andare secondo la terminologia del self-managed learning. Sono stati confrontati i tratti caratteristici del Learnlab rispetto al Development Center: ambedue possono attivare percorsi di apprendimento autogestito ma il secondo mira più specificatamente allo sviluppo di competenze (d'interesse delle organizzazioni di appartenenza) mentre il primo può interessare uno spettro più ampio di opzioni. Ambedue consentono una sensibilizzazione ed empowerment ad apprendere, il secondo può stimolare gli operatori delle organizzazioni ad avvalersi in maniera più attiva e partecipata delle opportunità di formazione e sviluppo offerte dalle stesse organizzazioni di appartenenza.

(3) Si tratta di modelli di valutazione (cfr Society of Organizational Learning) che non si pongono l'obiettivo della misurazione di scostamenti tra modelli ideali e realtà organizzativa bensì si fondano sulla contestualizzazione e storizzazione dell'analisi in logica di gradualità dell'intervento organizzativo. Affidando agli interessati la valutazione dell'esigenza di apprendere e la progettazione e la gestione del processo di apprendimento/cambiamento si ottengono due vantaggi:

- si evita la complessa e costosa fase della diagnosi affidata ad operatori esterni (le cui valutazioni per esatte che siano debbono poi essere digerite e trasformate in nuove azioni da parte dagli interessati)

- si trasforma il normale apprendimento da sempre realizzato nelle organizzazioni da insieme di fattori spontanei a pratica consapevole collegata al miglioramento delle prestazioni ed all'innovazione, presumendo che la consapevolezza ne acceleri lo sviluppo e la qualità.

Ambedue debbono affrontare il problema della persistenza nel tempo della motivazione a proseguire i faticosi e pur esaltanti percorsi di crescita personale.

Su quali leve è possibile configurare una politica di sostegno alla diffusione dell'apprendimento autogestito?

A nostro avviso due sono le direttrici su cui operare: lo sviluppo della teoria e della pratica della autovalutazione e la diffusione di laboratori di sensibilizzazione.

L'autovalutazione è un forte attivatore della motivazione a cambiare e richiede ancora una definizione e riconoscimento a livello accademico ed operativo che consenta di rafforzare gli impatti motivazionali non soltanto nella fase dell'avvio del percorso ma anche nel successivo svolgimento, grazie al rinforzo ottenuto dal conseguimento dei risultati. Va sottolineato come questo tipo di rinforzo sia, a differenza di quanto spesso avviene in molte iniziative di sviluppo, ottenibile soltanto qualora siano stati preventivamente definiti chiari criteri ed indicatori di successo. Quanto ai laboratori di sensibilizzazione, non di educazione (di cui si è riscontrata la relativa efficacia⁽⁴⁾) essi possono contribuire efficacemente agevolando la definizione di percorsi di sviluppo sostenuti da piccole reti/comunità di persone ed esperti a distanza. Una simile configurazione assicura un buon rapporto costo/efficacia avvalendosi delle esistenti potenzialità delle tecnologie telematiche e della pratica dell'apprendimento collaborativo. Alla motivazione suscitata dall'autovalutazione si aggiunge la motivazione data dall'appartenenza ad un gruppo sociale. Come detto in precedenza le dimensioni di tecnica pedagogica sono meno rilevanti per il successo dell'apprendimento autogestito tuttavia il combinato utilizzo dell'apprendimento collaborativo con la telematica consente di prevedere interessanti sviluppi verso una moltiplicazione di comunità di pratica. Comunità in cui gli aderenti, condividendo esperienze, conoscenze ed abilità in ambienti "sicuri", fra colleghi, coniugano autonomia, senso di appartenenza e percezione delle proprie competenze superando ostacoli spaziali e temporali ma soprattutto i vincoli posti dalle culture dei contesti in cui operano.

Si ritiene che una simile configurazione possa consentire di interessare numeri crescenti di persone per le quali è possibile prefigurare tre percorsi:

a - laboratori di sensibilizzazione rivolti a persone appartenenti ad un'ampia gamma di situazioni: giovani, studenti, categorie emarginate, anziani, collaboratori di organizzazioni refrattarie all'apprendimento autogestito, il cui prodotto è un progetto di sviluppo personale;

b - laboratori di sensibilizzazione rivolti a persone appartenenti ad organizzazioni disponibili a sperimentare una nuova modalità di formazione spinti anche da ragioni di

costo e dalla esigenza di migliorare l'efficacia delle altre iniziative formative, il cui prodotto è un progetto di sviluppo di competenze;

c - laboratori di sensibilizzazione rivolti a persone appartenenti ad organizzazioni interessate ad utilizzare l'apprendimento autogestito come leva per accelerare il ritmo di cambiamento dell'organizzazione, il cui prodotto è un progetto di modifica delle modalità di lavoro o di soluzione di un problema operativo ed un connesso miglioramento delle prestazioni.

I prodotti sono sempre progetti ma come disse un grande musicista (Duke Ellington) "i progetti sono sogni con una scadenza".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boyatzis R. (2002), "Sentieri di cambiamento individuale e sviluppo delle energie personali" in *"Un senso per apprendere"* a cura di Marco Rotondi, Franco Angeli.
- Candy P. (1991), *Self-Direction for Lifelong Learning*, San Francisco.
- Cunningham I., Bennet B., Dawes G., editors (2002) *Self managed Learning in action Gower*.
- Garrison J. (1995), *Dewey and Eros*, Columbia University.
- Holec H. (1990), *"Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion"*, Paris.
- Hadot P. (1995), *Philosophy as a Way of Life*, Blackwell.
- Knowles M. (1975), *Self-directed learning*, Chicago.
- Knowles M. (1984), *Andragogy in action*, San Francisco.
- Guichard J., Huteu M. (2001), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Cortina.
- Long H. B. (1991), *Self-directed Learning: Consensus & Conflict*. Missouri. OECD/CERI (1993), *"City strategies for lifelong learning"*.
- Migliori V., Rolandi A. (2000), *"Development Center"*, Etas.
- Sheats P. (1957), *A middle way in adult education*. In *Adult Education*, VII (4), pagg. 231-233.
- *Society of Organizational Learning* (Bill Easterday, Louann Reilly, Peter Senge) www.solonline.org.

(4) Vedi J. Guichard, M. Huteu (2001), *"Psicologia dell'orientamento professionale"*, Cortina, pag. 291.