

Andrea Granelli e Nicola Spagnuolo

OLTRE LA FORMAZIONE

**Traducibile, memorabile,
transdisciplinare: la formazione come
strumento per anticipare i tempi**

Prefazione di Enzo Rullani



Andrea Granelli e Nicola Spagnuolo

OLTRE LA FORMAZIONE

Traducibile, memorabile,
transdisciplinare: la formazione come
strumento per anticipare i tempi

Prefazione di Enzo Rullani

Sedi CFMT

Via P.C. Decembrio 28
20137 Milano
Tel 02.5406311

Via Palestro, 32
00185 Roma
Tel. 06.5043053

Email: info@cfmt.it

IL CFMT - CENTRO DI FORMAZIONE MANAGEMENT DEL TERZIARIO

CFMT – Centro di formazione management del terziario si affianca ai Soci di riferimento, Confcommercio e Manageritalia, nella promozione culturale ed economica del settore Terziario.

Nato 30 anni fa ha ampliato e modificato la propria offerta di prodotti e servizi con l'obiettivo di mantenere alta l'employability dei dirigenti e di conseguenza la competitività delle Aziende.

Pronto a cogliere gli stimoli della contemporaneità anticipando i trend del futuro è diventato il punto di riferimento per i suoi dirigenti associati.

Conta una Community di più di 30.000 dirigenti e 10.000 aziende associate: una rete aperta di manager, specialisti e professionisti uniti dalla passione per l'innovazione e lo sviluppo delle conoscenze, capaci di creare valore attraverso la collaborazione e lo scambio di esperienze.

Promotore della logica dell'apprendimento continuo, a discapito di una formazione saltuaria, propone un'offerta formativa di alto livello innovativa e personalizzata sia per il singolo dirigente che per le aziende associate.

Ogni momento formativo è unico nel suo genere: format sempre nuovi che spaziano dall'aula classica agli eventi esperienziali, dai podcast alle ricerche, dai master agli incontri con speaker di fama internazionale; metodologie all'avanguardia e collaborazioni di eccellenza.

Il Centro edita due collane: la collana T-Lab – Laboratorio del Terziario che innova e Terziario Futuro Open Access che propone contributi, in partnership con esperti e Università, utili a manager e imprenditori per comprendere e individuare le linee di evoluzione e di innovazione del Terziario.

CFMT, dal 2021, coordina per conto di Confcommercio e Manageritalia due nuovi servizi: “Politiche Attive” e “Piattaforma Welfare Dirigenti del Terziario”. Un'opportunità vincente per Aziende e Dirigenti.

INDICE

PREFAZIONE di Enzo Rullani	pag. 7
Il mondo in transizione	7
L'eredità del fordismo: un capitalismo cognitivo che rifiuta la complessità	9
La riscoperta della complessità: tornano al centro le persone e i contesti territoriali	11
La rivoluzione digitale post-2000: la crescita della complessità come fonte di valore	13
Ma come fare?	15
PREMESSA	17
1. TUTTO SCORRE: IL MONDO IN TRASFORMAZIONE	21
La policrisi	21
Invecchiamento, iperspecialismo e analfabetismo emotivo: tre sfide antropologiche del XXI secolo	23
L'era della distrazione e della superficialità: la formazione alle prese con l'industria dei media e dell'intrattenimento	25
Tutto scorre, anche la formazione	27
2. COSA VUOLE DIRE – IN SOSTANZA – APPRENDERE?	33
Apprendere rispetto al futuro e non solo al presente	33
Apprendere è ricordare	34
Apprendere nel XXI secolo è dominare tre grandi sfide cognitive	36
Prepararsi al mai visto abitando l'ambiguità	36
Innovare fuori-ma-dentro il solco della tradizione	39
Padroneggiare l'arte del dimenticare consapevole	40

3. LUCI E OMBRE DELLA RIVOLUZIONE DIGITALE SUI PROCESSI COGNITIVI	45
4. DALL'APPRENDIMENTO INDIVIDUALE ALL'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO	55
5. I (NUOVI) FONDAMENTI PEDAGOGICI	65
Ripartire dal <i>mindset</i> , luogo e regia del cambiamento	65
Il ruolo fondativo dell'esperienza	69
Ridare centralità alle arti liberali (o <i>soft skill</i>)	72
(Ri)costruire il modello di apprendimento dal dialogo socratico alla <i>Ratio Studiorum</i> , ma con la lente del digitale	75
Incertezza, ambiguità e l'arte di fallire e rinascere	83
Estendere l'apprendimento puntuale al <i>lifelong & lifewide learning</i>	88
Ridefinire la figura del pivot della trasformazione	93
Reintegrare gli spazi della formazione e il loro <i>genius loci</i> : dal ritorno del Grand Tour alle (nuove) Corporate Academy	96
Imparare dalla pedagogia e dalla demenza senile: cosa svelano dei processi di apprendimento le fasi terminali della vita	102
6. RILANCIARE PRIORITÀ E PROCESSI DI APPRENDIMENTO: 6 AZIONI	107
1. Creare le precondizioni per l'apprendimento	107
2. Facilitare la memorabilità di quanto comunicato	109
3. Puntare da subito a un sapere critico e transdisciplinare evitando la nascita di silos cognitivi	113
4. Presidiare il processo di traduzione dei contenuti universali in precetti individuali e azioni concrete	114
5. Puntare alle <i>local learning communities</i>	116
6. Costruire un ponte dal sapere personale a quello organizzativo	117
BIBLIOGRAFIA	121
RINGRAZIAMENTI	125
GLI AUTORI	127

PREFAZIONE

di Enzo Rullani*

IL MONDO IN TRANSIZIONE

La premessa da cui prende avvio questo libro è una percezione assolutamente critica avvertita da chi, come Granelli e Spagnuolo, si trova a operare nel sistema della formazione manageriale. I due autori la fanno emergere non da una convinzione astratta o di metodo, ma dalla loro esperienza diretta, fatta anche nel CFMT (Centro di Formazione Management del Terziario). Sulla base di quest'esperienza pluriennale, essi possono con ragione affermare che, in un numero molto alto di casi, le attività della formazione non funzionano più con la stessa efficacia del passato. Oggi, infatti, lo spazio su cui la formazione deve agire è cambiato rispetto al modello classico: la difesa della competitività sul mercato e dei significati valoriali legati alla vita aziendale richiede di riallineare il sistema cognitivo e pratico dell'impresa ai grandi cambiamenti intervenuti nell'ambiente esterno e nelle soggettività emergenti all'interno dell'azienda. A questo fine, non è più sufficiente, e talvolta nemmeno efficiente, programmare un adeguato investimento in formazione manageriale, perché questa – fatta con i criteri e i sistemi tradizionali – rischia di essere una sovrastruttura poco incisiva e poco significativa rispetto al problema a cui far fronte.

Le ragioni di questo sfasamento tra le pratiche formative e i problemi cognitivi/pratici da affrontare sono tante, e vengono messe in evidenza nei diversi capitoli del libro. Due però ci sembrano fondamentali. E le possiamo riassumere così.

In primis, per capire il nuovo e il sorprendente che dà forma all'oggi, dovremmo guardare alle cose con nuovi occhi. Nonostante il gran parlare

* Senior Researcher dell'Università Ca' Foscari di Venezia e Fellow della Viu-Venice International University

che se ne fa nei dibattiti e nelle tante rappresentazioni del mondo attuale, le idee di volta in volta emergenti sono spesso ancorate a una diffusa inconsapevolezza di quanto sta accadendo sotto la superficie. E questa visione sfocata delle cose è presente anche nel circuito della formazione in essere, spesso fermo a modelli e procedure derivanti dal passato.

In altre parole, sono molti i casi in cui il gap tra obiettivi e risultati non viene avvertito in modo significativo da una parte consistente delle persone e delle aziende coinvolte nei processi formativi. Sono i protagonisti stessi che, quando si rendono conto delle difficoltà a raggiungere gli obiettivi prefissati, reagiscono abbassando le aspettative oppure intervenendo con miglioramenti marginali e contingenti, volti a superare micro-difficoltà attuative diverse da caso a caso e quasi sempre di scarsa efficacia per ottenere risultati a medio e lungo termine.

La seconda ragione ha a che fare con la difficoltà di comprendere in modo adeguato le sfide poste dalla transizione in corso, che somma cambiamenti radicali sul piano tecnologico, economico, ambientale e culturale. Se la dimensione e lo spessore di tali mutamenti non vengono avvertiti nel loro impatto dirompente e di lungo periodo, in molte aziende si finisce per sottovalutare la profonda trasformazione dei modi di generare valore, che si materializza con l'immersione del mondo economico, culturale e comunicativo in una "policrisi" di grande impatto. Adattamenti contingenti e dispersi in tante e ricorrenti micro-innovazioni non bastano per fronteggiare senza danno la crisi dalle molte dimensioni (tecnologica, ambientale, relazionale e semantica) che sta modificando il senso stesso della contemporaneità e che sarà decisiva anche negli anni a venire.

La formazione, essendo direttamente connessa alla trasmissione e sperimentazione delle conoscenze, è uno dei baricentri di questa "tempesta perfetta", perché nel capitalismo cognitivo attuale presidia – non per scelta ma per necessità – il rapporto connettivo e abilitante tra le persone e la generazione del valore, sia nel circuito aziendale sia nelle reti interaziendali con cui è connesso. Per tenere conto della crisi di competitività che sta investendo un po' tutte le aziende, la formazione dovrebbe cambiare, e in modo radicalmente innovativo. Ma per ottenere questo risultato – ci suggeriscono gli autori – bisogna che le persone coinvolte, a monte e a valle, nei processi formativi sviluppino una corretta visione

della transizione in corso, sperimentando metodi diversi e qualche volta alternativi di elaborazione, trasmissione e applicazione della conoscenza. Ciò vale per i vertici aziendali, ma anche per i singoli manager, per i lavoratori dipendenti, per gli operatori presenti a vario titolo nelle estese filiere necessarie alla generazione di valore, per i clienti e consumatori da servire, per le comunità territoriali o identitarie in cui essi operano. E, naturalmente, vale anche per i protagonisti diretti della formazione, docenti e discenti nelle più disparate situazioni.

Per mettere in campo una svolta che vada in questa direzione, Granelli e Spagnuolo suggeriscono però di non guardare solo alle carenze e inadeguatezze della formazione tradizionale, ma di partire dalle esperienze positive fatte sul terreno della competitività da un gruppo di aziende di successo che sono riuscite, di fatto, a trasformare gli elementi problematici in vantaggi competitivi.

Il loro segreto? Non hanno mai smesso di formarsi e adattarsi, facendo dell'apprendimento un fattore rilevante di vantaggio competitivo.

Dunque, e qui sta l'aspetto positivo della transizione in corso, la crisi non deve essere necessariamente subita o annacquata con misure contingenti: al contrario deve essere affrontata cambiando registro, sia sul piano delle convinzioni elaborate sul mondo contemporaneo sia delle pratiche da esse discendenti.

L'EREDITÀ DEL FORDISMO: UN CAPITALISMO COGNITIVO CHE RIFIUTA LA COMPLESSITÀ

Da cosa deriva questa inerzia delle convinzioni e delle pratiche ereditate dal passato, che tendono a perpetuarsi pur essendo sempre più evidente che i sentieri della nuova competitività portino altrove?

La resilienza rispetto al nuovo, che i due autori osservano nel campo della formazione manageriale, fa in realtà parte di un retaggio più ampio, che riguarda un po' tutta la cultura manageriale, segnando le pratiche di uso della conoscenza nella generazione di valore. A nostro parere, questo retaggio deriva dalla potenza e pervasività assunta, per tutto il Novecento, dal "paradigma fordista di produzione", e più precisamente dalle sue prescrizioni in termini di uso della conoscenza come fonte di valore economico e dunque di competitività sostenibile a lungo termine.

Com'è noto, la conoscenza è, nell'economia moderna, la principale fonte di valore che le aziende usano per servire il mercato, presidiando la competitività con i concorrenti. E la conoscenza si traduce in valore passando attraverso tre passaggi chiave:

- la *creazione* di nuova conoscenza;
- la sua *propagazione*, definendo standard astratti da riprodurre su un numero di ri-usi più grande possibile (economie di scala);
- la sua *applicazione* a una serie di usi utili in cui gli standard devono essere tradotti in conoscenza contestuale, adatta al singolo caso e alle singole capacità o preferenze degli user.

Il fordismo è stato il sistema di maggiore successo nell'uso di queste tre capacità generative della conoscenza, perché ha definito macchine e processi in base a standard rigidi e ben determinati, ha massimizzato il ri-uso delle macchine e dei prodotti standard attraverso la crescita dei volumi delle grandi aziende, ha calato dall'alto e imposto a tutta l'organizzazione produttiva i metodi precisi e controllabili di applicazione nei diversi contesti degli standard cognitivi e meccanici usati.

Un insieme di soluzioni utili per massimizzare l'efficienza tecnica dei processi produttivi, ma non privo di aspetti problematici e controproducenti: ad esempio, la rigidità del sistema cognitivo e operativo messo in piedi; la svalorizzazione dell'intelligenza delle persone impegnate direttamente sul campo; il divario di autonomia e di compiti tra chi, nella piramide gerarchica, sta in alto, regolando le cose con il comando, e chi opera in basso, eseguendo ordini e programmi eterodiretti.

Ma, nonostante questi difetti, il modello fordista di organizzazione e generazione di valore ha avuto successo in tutto il periodo 1900-1970, consolidando anche una cultura e un sistema organizzativo che, allora, era vincente. E che resiste tuttora nel retroterra della cultura manageriale e operativa, nonostante i cambiamenti intervenuti nel frattempo. Perché, come si dice, cavallo che vince non si cambia.

Il grande successo che questo paradigma di capitalismo cognitivo ha conosciuto, fino agli anni Settanta del secolo scorso, è dovuto principalmente alla forza con cui le grandi imprese si sono impegnate nella gara competitiva della moltiplicazione dei ri-usi delle conoscenze possedute e nella ricerca di metodi negoziali con le controparti di maggior peso, al fine di

stabilizzare il sistema, imponendo un rigido controllo sull'ambiente economico, a partire dalla propria organizzazione interna. Ogni impresa ha cioè plasmato in chiave fordista il sistema cognitivo impiegato nella produzione, trasmettendo i propri standard non solo ai dipendenti, ai fornitori e ai consumatori finali (con la pubblicità), ma anche alla cultura e alle istituzioni dei territori presidiati. Inoltre, nel fordismo maturo, diversi soggetti di grande scala (mega imprese, sindacati di massa, Stato garante e adattatore) si sono accordati di fatto per regolare l'ambiente competitivo e i comportamenti politici in nome della stabilità.

La formazione è stata uno degli assi portanti di questa moltiplicazione gerarchica dei ri-usi della conoscenza, che passa per la propagazione degli standard cognitivi e materiali emersi nella produzione fordista. Essa ha contribuito in modo determinante a fissare concetti e metodi usati dal management e dai dipendenti, utili per il massimo ri-uso della conoscenza controllato dall'alto (grandi volumi, integrazione verticale dei processi) e per la standardizzazione dei consumi e dei mercati. La forza di questo modello, cui la formazione manageriale ha contribuito in modo significativo, ha messo a punto un paradigma sistemico funzionale, grazie al quale la produttività complessiva è cresciuta in modo significativo imponendosi come modello di razionalità nella percezione comune ma anche nella cultura economica e manageriale.

LA RISCOPERTA DELLA COMPLESSITÀ: TORNANO AL CENTRO LE PERSONE E I CONTESTI TERRITORIALI

Le cose sono cambiate quando – a partire dagli anni Settanta del Novecento – il controllo su tutti i processi – interni ed esterni – ha cominciato a vacillare, mettendo in crisi la stabilità del sistema organizzato intorno a regole e standard rigidi, difficilmente adattabili a un ambiente in cui, per vari motivi, comincia a crescere la complessità, ossia la varietà, la variabilità (nel tempo), l'interdipendenza tra diversi soggetti e l'indeterminazione dei tanti processi di cambiamento collegati allo sviluppo e alla tecnologia.

Il risultato, che possiamo oggi vedere *ex post*, è che, per convertire la conoscenza in valore, non si può più contare sul sistema consolidato dall'esperienza di successo maturata durante gli anni d'oro del fordismo. Dal 1970 al 2000, molte variabili sono andate "fuori controllo", sul piano della concorrenza (con protagonisti nuovi), della tecnologia (macchine più piccole

e flessibili), delle relazioni sociali (in Italia, “autunno caldo” del 1969), del ruolo connettivo dello Stato (neoliberismo trionfante). Le piramidi gerarchiche della standardizzazione di massa si sono rivelate incapaci di adattarsi alla nuova situazione con rapidità e a costi contenuti.

In risposta, si sono attivati, un po' ovunque, processi di adattamento emergenti volti a recuperare flessibilità: le grandi imprese hanno avviato importanti processi di *outsourcing*, facendo crescere catene di fornitura sempre più estese e differenziate; in alcuni Paesi (come l'Italia) si è sviluppata una fascia rilevante di neo-imprenditorialità personale e familiare, emersa al di fuori della classica cultura manageriale presente nelle grandi imprese; il mercato del lavoro si è frazionato, diventando un pianeta in ebollizione, in cui varietà e variabilità contano sempre di più; le imprese giapponesi, sbarcate in Europa e in America grazie al loro modo di produrre flessibile e al recupero dell'iniziativa delle persone lungo la linea produttiva, hanno cominciato a fare scuola, introducendo novità e contraddizioni nella cultura manageriale tipica del fordismo classico.

Anche per la formazione è stato uno shock. Prima di tutto perché è saltata la centralità del sapere precostituito in standard e calato dall'alto. Per reagire con prontezza e intelligenza ai tanti cambiamenti emergenti, le organizzazioni hanno presto imparato a rimettere al centro dell'attenzione le persone, chiamate a operare sul campo, dando loro maggiore autonomia e guardando semmai al controllo dei risultati ottenuti. Si sono così fatte tante sperimentazioni diverse, tra cui scegliere le soluzioni “vincenti”, cosicché lo studio dei casi di successo o di fallimento è servito per fornire alle persone la sensibilità necessaria per riconoscere la varietà dei contesti e delle soluzioni da mettere alla prova. Le conoscenze critiche, per la competitività, diventano allora non quelle standard fornite dell'accademia, ma quelle emergenti dalle tante pratiche e implicite nei contesti di azione e nella mente dei soggetti coinvolti. Le relazioni si fanno interpersonali e il loro collante diventa meno gerarchico, basandosi sulla reciproca fiducia coltivata nelle filiere territoriali e nelle comunità locali. In questa direzione, la formazione si trova a “inseguire” e assecondare la generazione di conoscenze e di valore che avviene nei contesti territoriali in cui persone e (piccole) imprese sono immerse, sfruttando le conoscenze implicite nella storia di ciascun distretto, il cosiddetto capitale sociale.

LA RIVOLUZIONE DIGITALE POST-2000: LA CRESCITA DELLA COMPLESSITÀ COME FONTE DI VALORE

Con la rivoluzione digitale i processi di recupero della complessità al posto della standardizzazione spinta sono andati avanti con maggiore forza ed estensione, perché gli algoritmi digitali consentono di gestire a basso costo livelli crescenti di complessità: si può infatti generare valore (per il consumatore) aumentando la varietà, la variabilità, l'interdipendenza e l'indeterminazione dei processi, e sfruttando la de-standardizzazione del mondo per seguire i desideri e le esigenze emergenti delle tante e diverse persone che popolano l'universo digitale.

La varietà può infatti crescere a costi limitati, fornendo agli user servizi e beni personalizzati, purché le varianti ammesse siano opportunamente codificate. D'altra parte, macchine, reti di fornitura e processi possono essere progettati e realizzati in modo flessibile, fornendo soluzioni e prodotti *on demand*. È anche possibile padroneggiare interdipendenze sempre più estese e mobili usando le reti di fornitura nella produzione materiale e reti semantiche e comunicative veloci nei processi di creazione dei significati. Le metodologie digitali, che consentono di aumentare il livello di complessità da gestire, sulla base di algoritmi che lo possono fare a basso costo e in tempi ridotti, trasformano la complessità governabile in valore, proponendo a un pubblico sempre più vasto innovazioni produttive e di marketing che, se hanno successo, possono tradursi rapidamente in moltiplicatori di valore milionari.

La formazione, che nel fordismo praticava una forma di “apprendimento istruttivo” (in cui chi sa istruisce chi deve eseguire) si trova spiazzata da questa evoluzione, in cui vengono meno gli standard precostituiti e diventano ingestibili i programmi imposti alla piramide gerarchica. E diventano anche insufficienti gli adattamenti *ad hoc*, caso per caso, con cui si era fatto fronte, alla fine del secolo scorso, alla domanda di flessibilità demandata all'intelligenza pratica e relazionale delle persone, calate nella loro esperienza informale e nel loro contesto sociale.

La formazione che entra in contatto con la transizione digitale di oggi ha già in parte incorporato elementi base che hanno trasformato l'apprendimento istruttivo del modello fordista classico in “apprendimento evolutivo”, che riconosce la rilevanza delle conoscenze contestuali e dell'autonomia di giudizio delle persone, vincolate più al risultato che alla norma codificata una volta per tutte dall'alto.

Come primo passaggio, le aziende hanno cominciato a sperimentare processi formativi che ammettono maggiore varietà di situazioni e più iniziative dal basso, a partire dagli uomini che stanno in linea o che sono a diretto contatto con operatori esterni (fornitori, scuole, comunità locali, istituzioni del territorio). Mettendo a confronto casi di successo e casi di fallimento, i giudizi che emergono dalle interazioni formative si danno non in base al calcolo *ex ante* (poco realistico), ma in base ai risultati raggiunti dalle diverse varianti messe a confronto nel loro (differente) contesto reale. L'apprendimento, come abbiamo detto, diventa evolutivo: come nella selezione darwiniana, si ammettono varianti sperimentali, adatte a contesti diversi, e si convalidano in base ai risultati raggiunti, propagando (attraverso il ri-uso) solo quelle risultate "vincenti". La digitalizzazione mette tuttavia in crisi anche questo primo passaggio dall'apprendimento istruttivo all'apprendimento evolutivo, perché introduce moltiplicatori molto maggiori ed estesi delle soluzioni emergenti di successo, e perché diffonde capacità abilitanti che possono, a vari livelli, sollecitare la ricerca di soluzioni creative in base a una valutazione del rischio e delle responsabilità collettive da assumere.

Con l'uso degli algoritmi e delle reti digitali, si va però avanti rispetto ai livelli di generazione del valore praticabili nel capitalismo flessibile degli ultimi decenni del Novecento.

Il difetto di questo adattamento flessibile, articolato in tante micro-innovazioni, è che tutti gli esperimenti convergono verso la ricerca del cosiddetto "massimo locale", frutto della selezione sul campo delle micro-innovazioni sperimentate. Restano fuori dal gioco quei possibili "massimi" che non sono immediatamente raggiungibili, ma che richiedono una visione del futuro (non banale, non ovvia) e un investimento di medio o lungo termine per realizzarla, in base a cambiamenti non marginali. Per puntare a questi obiettivi eccedenti la flessibilità contingente o locale è necessario, dunque, un salto di qualità, che porti a un diverso tipo di apprendimento, quello "creativo", ossia una forma di generazione e valorizzazione della conoscenza che eccede gli standard e le routine sperimentate, ma andando anche oltre la micro-flessibilità dell'apprendimento evolutivo.

Si tratta, anche nella formazione, di immaginare e portare avanti, nelle singole pratiche e nella coscienza collettiva, un percorso che mira alla

creazione di un diverso modo di generare valore attraverso la conoscenza, partendo dal presupposto di un livello alto e tendenzialmente crescente di complessità. Ciò è necessario per gestire la generazione di valore realizzando il ri-uso del capitale cognitivo posseduto in condizioni di elevata varietà, variabilità, interdipendenza e indeterminazione. Una sfida di non poco conto per la formazione, investita in pieno da questa transizione verso il nuovo che rende obsolete, e poco efficaci, le pratiche formative sperimentate in passato e che induce a ricercare forme nuove di apprendimento.

Che tipo di risposte possono e devono essere date a situazioni del genere? Come Granelli e Spagnuolo ci suggeriscono, nelle diverse aziende devono prendere forma politiche e strategie capaci di sfruttare la complessità, utilizzandola come fonte di valore. In corrispondenza di questo cambiamento di traiettoria, deve scendere in campo una formazione di tipo nuovo che – come suggerisce il titolo del libro – vada “oltre la formazione” stessa, collegando persone e strumenti operativi a questa esigenza di valorizzazione competitiva della complessità.

MA COME FARE?

I due autori provano a delineare un cammino dettagliato che vada in questa direzione, analizzandolo passo per passo e riportando i processi formativi alla loro natura essenziale: l'apprendimento, nelle sue diverse forme. In questo sono illuminanti i molti riferimenti alla tradizione moderna e premoderna, plasmando una concezione della conoscenza che non è solo utilitaristica e strumentale, ma ha anche aspetti culturali, comunitari e identitari oggi sempre più necessari. Una conoscenza che valorizzi, come viene spiegato, la *traducibilità* del sapere astratto nell'esperienza differenziata di ciascuno, la *memorabilità* delle cose rilevanti, dimenticando ciò che ha perso rilevanza nel divenire delle cose, la *transdisciplinarietà* delle competenze che supera i silos cognitivi dell'iperspecialismo a cui una certa prassi del passato ci ha abituato. Recuperando anche il valore delle “arti liberali”, spesso identificate con le cosiddette *soft skills*, che consentono di andare oltre l'astrazione dei codici e degli algoritmi personalizzati, ritrovando il senso della produzione e della vita in cui questa deve acquistare valore, per le persone e le comunità interessate.

Sono tutti passi utili per arrivare a una nuova idea dei processi formativi e delle connesse visioni cognitive, che oggi vanno alimentate per organizzare sistemi adatti a generare valore e senso in condizioni di complessità. È importante prendere in considerazione ognuno dei passi del cammino che essi suggeriscono, per sperimentare in proprio la visione della nuova modernità in cui ciascuno di noi è chiamato a vivere.

PREMESSA

Non ci gireremo intorno: il motivo principale per cui abbiamo deciso di scrivere questo libro è un timore crescente – purtroppo supportato da sempre maggiori evidenze – che una parte non trascurabile della formazione realizzata dalle aziende non funzioni o, per lo meno, sia grandemente al di sotto delle aspettative.

La cosa, di per sé, potrebbe non essere così rilevante, se non fosse che la società, i consumatori, le tecnologie e, più in generale, il contesto competitivo si stanno trasformando in maniera vorticosa e rapidissima. E quindi l'ipotesi diffusa – che spesso muta in *bias* cognitivo – che ciò che sappiamo e abbiamo acquisito con l'esperienza possa essere sufficiente per affrontare questo contesto così diverso e straniante, desta in noi profonda inquietudine.

Il problema è serio, ed è stato portato alla nostra attenzione nel corso di alcuni colloqui informali avuti con dei capi azienda. Quando il mercato e la società si trasformano e nascono continuamente nuove tecnologie – che a loro volta contribuiscono a innescare cambiamenti sempre più repentini – la formazione diventa non solo utile ma necessaria. Come recita una frase attribuita a Einstein (gli esegeti del grande scienziato non sono tutti concordi nell'attribuirgliela, ma il significato è certamente riconducibile alla sua visione del mondo): «Non possiamo risolvere i nostri problemi con il pensiero che abbiamo usato quando li abbiamo creati».

Sulla grave inefficacia della formazione aziendale bastano tre semplici osservazioni.

Per cominciare, non è da tutti tradurre contenuti universali – tipici di un seminario *erga omnes* – nel proprio particolare, adattandoli allo specifico contesto in cui si opera, allo stile di apprendimento e alle esigenze

specifiche del momento. Tradurre non solo è difficile ma è anche insidioso, soprattutto se intervengono la pigrizia o qualche *bias* cognitivo. Gli editori conoscono molto bene il fenomeno, tanto è vero che hanno coniato la massima “traduttori traditori”.

In secondo luogo, tendiamo a dimenticare in fretta ciò che ascoltiamo. Il tema è noto fin dall’antichità, basti riprendere le riflessioni dei mnemotecnici durante il Rinascimento e quelle di Immanuel Kant durante l’Illuminismo: «Sappiamo solo ciò che conserviamo nella memoria» (*Antropologia pragmatica*). Oggi – grazie al digitale e alle sue capacità di distruzione di massa – aggiungiamo un ulteriore capitolo: “Is Google Making Us Stupid?” (come recita il titolo di un celebre articolo di Nicholas Carr apparso su *The Atlantic* nel 2008).

Il digitale, in realtà, può anche aiutare a rafforzare la nostra memoria – come vedremo, ad esempio, a proposito dello zaino digitale – tuttavia oggi viene visto più come un ausilio per il formatore, per erogare la propria lezione e “verificare” l’apprendimento dei discenti, che come uno strumento atto a facilitare, negli stessi discenti, l’acquisizione delle nozioni, a organizzare, ricordare e riutilizzare quanto ascoltato o visto. Sarebbe più corretto, infatti, parlare di *eTeaching* che di *eLearning*.

Infine, a penalizzare la formazione aziendale concorre la crescita a compartimenti stagni della conoscenza: da una parte i progettisti organizzativi e informatici cercano di abbattere le barriere creando modelli fluidi – detti “agili” – e dall’altra i formatori ricostruiscono queste barriere creando silos cognitivi. Serve una conoscenza multidisciplinare? Bene, allora chiamiamo cinque esperti – meglio se con una credibilità televisiva – che parleranno dei loro ultimi cinque libri... per coloro che non hanno tempo e voglia di leggerli. Il risultato finale sarà la creazione di cinque silos cognitivi difficilmente interoperabili.

Le tre criticità appena esposte – traducibilità, memorabilità, transdisciplinarietà – si trasformano però in altrettanti orientamenti progettuali per ridare alla formazione il posto che le spetta.

Partendo da queste premesse, abbiamo deciso di affrontare la questione in modo sistematico, cercando – e i lettori ci diranno se ci siamo riusciti o meno – di risalire alle cause di questo progressivo scollamento tra ciò che il mercato e il contesto presuppongono che i manager e i *professional*

sappiano e quanto una formazione sempre più atrofizzata, automatizzata e spettacolarizzata riesce concretamente a mettere a disposizione. Il nostro obiettivo è quello di seguire, declinandole e articolandole in modo operativo, queste tre indicazioni progettuali, che abbiamo deciso di integrare – a mo' di viatico – nel titolo stesso della nostra riflessione, che ha l'intento di essere non solo critica ma soprattutto propositiva.

1

TUTTO SCORRE: IL MONDO IN TRASFORMAZIONE

*C'è qualcuno che teme la trasformazione? E
cosa può avvenire senza trasformazione? E che
cosa vi è di più caro o familiare
alla natura dell'universo?*

Marco Aurelio, *Colloqui con se stesso*

Panta rei – tutto scorre – ricorda un celebre frammento attribuito al filosofo Eraclito. Sembra un detto antico e un po' polveroso, quasi la semplice eco di una reminiscenza scolastica, eppure questa intuizione non è mai stata così attuale e gravida di conseguenze. Sembra si muova davvero tutto e in questo vortice non troviamo appigli, non solo per non farci travolgere ma nemmeno per avere una base da cui riflettere e ripartire.

LA POLICRISI

*Chi attribuisce alla crisi i suoi fallimenti
e difficoltà, violenta il suo stesso talento
e dà più valore ai problemi che alle soluzioni.
La vera crisi è la crisi dell'incompetenza.
Albert Einstein, *Il mondo come io lo vedo**

Ripartiamo dal 2020, anche se questi sommovimenti hanno iniziato a uscire dalla dimensione carsica e manifestarsi in modo esplicito e forte molto tempo prima. Il 31 gennaio due turisti provenienti dalla Cina sono risultati positivi al virus SARS-CoV-2 a Roma. Da quel giorno – per noi italiani – il mondo è cambiato. E abbiamo cominciato, da lì a poco, a mettere a fuoco quella malattia, le sue cause, le modalità di diffusione, le possibili cure e – in

prospettiva – le tecniche di prevenzione più efficaci. È però emerso anche un altro concetto: quello di “convivenza”. Questo male, abbiamo scoperto, non può essere debellato completamente, ma può essere contenuto.

Inoltre, sommando gli effetti della pandemia ad altre “piaghe” che la modernità sta causando alla natura, e che non ci abbandoneranno presto – inquinamento, sfruttamento eccessivo delle risorse naturali, monoculture agricole e allevamenti intensivi – cominciano a prefigurarsi alcune caratteristiche del cosiddetto *next normal*: la nuova normalità, o meglio, la “prossima normalità” con la quale confrontarci una volta sopita la fase acuta del COVID.

E poi c'è il flusso frenetico e continuo di innovazione tecnologica, e in particolare la rivoluzione digitale e dei dati che tende a trasformare non solo il nostro agire ma anche il nostro modo di osservare e comprendere il mondo che ci circonda.

Dunque, tutto sta cambiando: agli impatti della pandemia si affiancano anche le trasformazioni – già in essere – della tecnologia e del mercato, e cioè dei bisogni dei clienti. Ma, oltre a ciò, cambia anche l'assetto geopolitico del mondo: aumentano i flussi migratori, la popolazione invecchia.

Emerge quindi una vera e propria policrisi: alle trasformazioni sopra citate si affiancano cambiamento climatico, crisi energetica, emergenza sanitaria (oltre e a valle del COVID-19), depauperamento delle risorse idriche e alimentari... per non parlare del crescente disagio sociale e dei rischi della guerra sotto casa.

Cogliere il cambiamento, pertanto, non è più un'opzione, ma una necessità. E, per non esserne travolti, il quesito da porsi è: come guidare il cambiamento?

Lo dice bene il filosofo e sociologo Edgar Morin: «Ciò che non si ri-genera, de-genera». Anche stando fermi, non facendo nulla, cambiamo rispetto al contesto e degeneriamo.

Per questi motivi, forse, più che di *next normal* dovremmo cominciare a parlare di *never normal*.

In questo vortice, le aziende di successo riescono non solo a non perdere la bussola, ma anche a guidare il proprio cambiamento e a trasformare gli elementi problematici in vantaggio competitivo, in nuovo spazio d'azione.

Come ci riescono? Ovviamente non esiste una sola ricetta, sia gli ingredienti sia i modi di comporli e cucinarli variano da caso a caso, ma una cosa

è sempre più chiara. Queste aziende non hanno mai smesso di apprendere e adattarsi, anzi hanno fatto dell'apprendimento un fattore competitivo. Sono, e vogliono rimanere, leader e non accetterebbero mai – come invece molti seguaci dei social media – di essere semplici follower.

INVECCHIAMENTO, IPERSPECIALISMO E ANALFABETISMO EMOTIVO: TRE SFIDE ANTROPOLOGICHE DEL XXI SECOLO

*Il futuro mi interessa molto.
È lì che passerò il resto della mia vita.*

Charles F. Kettering, ingegnere statunitense
e uno dei più prolifici inventori del XX secolo

Tre fenomeni problematici, in particolare, possono condizionare i processi di apprendimento ed è necessario tener conto dei loro contributi e interferenze nei percorsi formativi che aiutano a cavalcare e anticipare i cambiamenti. Parliamo di invecchiamento, iperspecialismo e analfabetismo emotivo.

Il fenomeno dell'invecchiamento è noto, soprattutto in Italia, che è uno dei leader mondiali per incidenza dei “capelli d'argento” sulla popolazione. Relativamente alla nostra riflessione è utile sottolineare che, con l'avanzare degli anni, la memoria diventa più fragile e facciamo più fatica a ricordare. Dai 30 ai 75 anni, infatti, il nostro cervello arriva a perdere fino al 10% del suo peso e fino al 20% del rifornimento di sangue e inoltre si riducono le sinapsi. Ciò non comporta però solo un tema di smemoratezza cognitiva. Come osservò in una delle sue ultime interviste Umberto Eco: «Io sono la mia memoria. Senza memoria, la mia identità si dissolve e io scompare».

Sull'iperspecialismo molto si è scritto. La tendenza è evidentissima ed è rafforzata dalla suddivisione del sapere in materie che sta alla base del sistema universitario, ma anche dalla difficoltà di “fabbricare” e valutare le competenze trasversali, spesso sprezzantemente chiamate *soft skills*. Ovviamente l'aumento della complessità ci richiede meno superficialità, ma i temi complessi non possono – proprio per la loro natura – essere suddivisi in problemi più semplici e maneggevoli: il *divide et impera* qui non funziona. Sono problemi veramente perfidi (*wicked*, per usare la felice espressione resa celebre da Steve Rayner, dell'Università di Oxford), che richiedono compe-

tenze sistemiche e integrate e non silos cognitivi. Ci servono competenze transdisciplinari, capaci cioè di superare le barriere originarie e innescare un approccio generativo in grado di mescolare più saperi, generando nuove interpretazioni di un fenomeno dato affinché i risultati emergenti siano radicalmente diversi dagli elementi fondanti.

La diffusione dell'analfabetismo emotivo, infine, è una scoperta più recente. Il che non vuol dire che sia un fenomeno recente, ma che diventa sempre più importante acquisire competenze e approfondire aspetti su cui il sistema educativo e le imprese non hanno mai investito. Il disagio emotivo e le irruenze comportamentali crescono a dismisura, anche (ma non solo) a causa degli scenari internazionali sempre più incerti e ansiogeni, che generano prospettive future ancora più incerte e ansiogene.

Contrastare questo fenomeno non è facile; non si tratta solo di aumentare la formazione su questo fondamentale aspetto delle *humanities*, ma di (ri) dare dignità alle emozioni, alla loro "intelligenza" (che richiama l'arguzia, l'acutezza e la *metis*, la potente intelligenza mimetica ben nota ai Greci) e alla loro "normalità". Si tratta di sovvertire un pregiudizio, molto radicato, secondo cui provare (e manifestare pubblicamente) emozioni è "roba da femminucce" e non si confà al leader, al *conductor*, che deve mostrare nervi saldi e incitare le truppe. Tra i tanti passi che hanno concorso a formare e radicare questo pensiero nella cultura occidentale, si può citare, dall'*Antropologia pragmatica* di Kant: «Esser soggetti a emozioni e passioni è ben sempre una malattia dell'animo, perché ambedue escludono il dominio della ragione».

Interessante, a questo proposito, un libro di Matteo Nucci, *Le lacrime degli eroi*, che ci ricorda come gli eroi omerici – quelli più potenti – piangessero e non si vergognassero di manifestare le loro emozioni. Evidentemente a un certo punto il meccanismo si è inceppato.

Queste tre sfide che potremmo considerare antropologiche – in quanto hanno a che fare con la natura e dinamica evolutiva dell'essere umano – vanno tenute nella massima considerazione nel (ri)progettare i sistemi educativi di nuova generazione. Una loro valutazione distratta rischia di inficiare la qualità e l'efficacia di questi sistemi.

L'ERA DELLA DISTRAZIONE E DELLA SUPERFICIALITÀ: LA FORMAZIONE ALLE PRESE CON L'INDUSTRIA DEI MEDIA E DELL'INTRATTENIMENTO

*Ognuno ha diritto al suo quarto d'ora
di celebrità.*

Andy Warhol

In questo scenario sempre più complesso, che richiede un'attenzione continua e vigile e soprattutto un potenziamento delle nostre capacità sia di capire sia di agire, la risposta delle moltitudini sembra essere addirittura opposta: un apprendimento sempre più marginalizzato e, al tempo stesso, meno faticoso e più divertente.

Se da un lato crescono l'informazione e i contenuti disponibili, crescono anche il "rumore di fondo", il *fake* e la banalizzazione della conoscenza. Non si tratta quindi solo di catturare l'attenzione (e la benevolenza, come direbbe Cicerone) dei potenziali discenti. Si tratta anche di irrobustire le loro capacità selettive, come già notava nell'ormai lontano 2001 in modo quasi profetico Clifford Stoll: «Ci sono più cartelloni pubblicitari in Internet che su tutte le strade d'America. Per scovare una pagina interessante tra quintali di immondizia, devo navigare in un mondo che è un monumento al narcisismo o un ininterrotto spot pubblicitario».

Il pericoloso avvicinamento della formazione al mondo dell'intrattenimento si nota innanzitutto nei format, ad esempio ergendo l'*edutainment* a paradigma e criterio progettuale, riempiendo di pillole i siti formativi di auto-apprendimento e dando l'indicazione del minutaggio davanti a un articolo per non spaventare il potenziale lettore.

La facilità sembra il criterio fondativo di questo approccio. Un'interessante proposta per contrastare questa deriva cognitiva viene dall'australiano Royal Melbourne Institute of Technology, i cui ricercatori hanno realizzato dei nuovi caratteri partendo dall'ipotesi che la normale lettura dei libri di testo sia in qualche modo "troppo facile". I caratteri sono inclinati di otto gradi a sinistra e contengono dei vuoti che ne ostacolano l'immediata identificazione. L'ipotesi progettuale è che questa piccola deformazione, obbligando il lettore a concentrarsi di più per decifrare il testo, possa aiutare a trattenerne il ricordo. È un'applicazione del cosiddetto *desirable difficulty*

principle, che si basa sull'assunto che l'apprendimento troppo agevole "non attacchi". Per leggere dei caratteri poco familiari, infatti, la mente deve rallentare e, così facendo, ha il tempo per far funzionare i processi cognitivi più profondi e rafforzare la fissazione del ricordo.

Vi è, inoltre, un aspetto ancora più preoccupante: il potere dato ai discenti nel valutare la qualità dei contenuti erogati e del formatore. Questa vera e propria "dittatura del discente" sta orientando formatori e contenuti verso i criteri dell'intrattenimento. Un celebre autore televisivo che racconta in maniera intrigante e rilassante i contenuti del suo ultimo libro (che possono essere appresi "semplicemente" leggendolo), sono molto più apprezzati di un formatore sconosciuto ma appassionato che sfida i discenti portandoli fuori dalla loro zona di comfort.

Non dobbiamo allora stupirci quando leggiamo che un genitore ha malmenato un insegnante perché si è permesso di dare una cattiva valutazione al figlio.

Il ruolo di un autentico formatore non può né deve essere quello dell'imbottitore o del seduttore.

Affrontare il problema con questa visione polarizzata è sbagliato. I retori ci ricorderebbero che è un'istanza della cosiddetta "fallacia della falsa dicotomia", ovvero una distorsione cognitiva che ci impedisce di vedere che ci sono posizioni intermedie, più corrette ed efficaci.

È giusto intrigare e sedurre i discenti, ma non con la leva della notorietà (*ethos*) e della poca fatica, alludendo a vie brevi facilmente percorribili. La maieutica è una disciplina antica e forse è giusto ripartire e ispirarci proprio dalle considerazioni programmatiche fatte dagli autorevoli fondatori. Non solo Socrate, che ritiene di dover essere il tafano della città di Atene per pungolarla e svegliarla dal torpore; anche lo stoico Epitteto nelle sue *Diatriche* dichiara: «Ti invito a venire da me per sentirti dire che ti trovi in un cattivo stato, che ti curi di tutto piuttosto che di ciò di cui dovresti curarti, che ignori il bene e il male e che sei infelice e sfortunato. Bell'invito! E invero, se le parole di filosofi non suscitano queste reazioni, sono cadaveri, sia esse, sia chi le pronuncia». Lo stimolo sferzante, il non adagiarsi mai sugli allori per quanto bravi siamo, l'aprire a un'insoddisfazione strutturale sono infatti tipici dei *mentor* più efficaci, quelli che aiutano a far fiorire la leadership.

TUTTO SCORRE, ANCHE LA FORMAZIONE

*Ci si potrebbe chiedere
come diamine sia potuto accadere
che l'apprendimento venga ritenuto il
risultato dell'insegnamento.*

Russell L. Ackoff e Daniel Greenberg,
Turning Learning Right Side Up

Negli ultimi anni, subito dopo il tragico periodo pandemico che ha stravolto inesorabilmente le nostre vite, abbiamo assistito a cambiamenti profondi e strutturali nei sistemi economici di molti Paesi, compresa l'Italia.

Dennis Gabor, premio Nobel per la fisica, nel 1963 scriveva che «il futuro non può essere previsto, ma i futuri possono essere inventati», suggerendo in sostanza come il futuro che ci aspetta sia già insito in una serie di trend innovativi che partono da lontano pur non essendo evidenti a prima vista.

Prendendo in prestito l'arguta riflessione che Fernando G. Alberti e Federica Belfanti fanno nel loro libro *The End*, scritto per CFMT, possiamo affermare che stiamo assistendo alla fine di una serie di tratti distintivi del paradigma precedente. Le tecnologie della digitalizzazione, i pagamenti elettronici e l'Internet of Everything consentono di abbandonare concetti consolidati come quelli di "proprietà" a favore dello sharing o del pay-per-use. Le informazioni data-driven ci consentono di superare il concetto di "cliente medio" a favore della iperspecializzazione e della customizzazione di prodotti e servizi. Gli approcci eco-friendly e le modalità di produzione energy-saving inducono a supporre il superamento della logica orientata al mero profitto affermando un *purpose* attento all'ambiente e alla società. Da esempi come questi, Alberti e Belfanti sono partiti per osservare come sette discontinuità competitive abbiano il potenziale per cambiare strutturalmente il sistema sociale ed economico attuale: «Le imprese sono così chiamate a ridisegnare nell'immediato futuro strategie, organizzazioni, modelli e strutture di business, competenze e percorsi di apprendimento, ritmi e spazi lavorativi, valutando la resilienza della propria azienda a tali discontinuità e gli interventi necessari per assicurarsi un vantaggio competitivo duraturo».

La prima discontinuità è quella che pone fine al concetto di *media*: *the end of average*, come titola il libro di Todd Rose. Stiamo, in sostanza, decisamente superando l'idea di beni standard, tipica della produzione di massa del secolo scorso, e ci stiamo aprendo a una personalizzazione estrema che approda nella vita di ciascuno di noi per renderla più semplice, appagante e rilevante attraverso l'uso ormai pervasivo di *device* connessi a Internet.

La seconda discontinuità riguarda *the end of doing*. Cucinare, suonare, disegnare, fotografare, leggere, scrivere, sono solo alcune azioni della nostra quotidianità che, grazie soprattutto all'uso dei sensori, sempre più economici, piccoli e accessibili che indossiamo, teniamo in casa o utilizziamo in città e in azienda, lasciamo svolgere totalmente o parzialmente a una macchina o a un'app. App, servizi, prodotti e tecnologie che ci aiutano nella realizzazione di noi stessi, nell'acquisizione di nuove competenze e nello svolgimento di attività quotidiane, più o meno complesse, ripetitive, *time-consuming* o rischiose.

La terza discontinuità è *the end of reality*, in cui la realtà fisica, per come l'abbiamo sempre conosciuta, si integra sempre più a una dimensione digitale, che amplifica le potenzialità di esperienze di uso e consumo.

Abbiamo preso consapevolezza del fatto che l'era dell'accesso illimitato alle risorse del pianeta, della disponibilità immediata e dello sfruttamento senza riserve è arrivata al capolinea, e ciò ci conduce verso la quarta discontinuità, *the end of abundance*, la fine dell'abbondanza, che ha dato il via all'era della scarsità.

The end of profit-first, la fine del profitto come principale ragion d'essere dell'impresa, è la quinta discontinuità. Per le imprese ciò significa ragionare profondamente sul proprio *purpose*, lo scopo ultimo, il perché che guida le scelte strategiche e operative, i comportamenti individuali e di gruppo, che dà senso al lavoro delle persone e che segna il posizionamento attuale e futuro dell'impresa.

La sesta discontinuità, *the end of isolation*, ci guida verso l'interno di nuovi modelli di business, in cui le singole imprese collaborano, competono e co-evolvono con una molteplicità di attori privati e pubblici, dimostrando livelli crescenti di interdipendenza e interessi condivisi che permettono la creazione di nuovo e maggior valore. Karl Weick, teorico dell'organizzazione, nell'elaborare la sua teoria sulle organizzazioni "a legame debole" e

sul *sensemaking* scrisse nel 1969: «Le organizzazioni, a dispetto della loro evidente preoccupazione per i fatti, i numeri, l'obiettività, la concretezza e l'affidabilità, sono in realtà saturate di soggettività, astrazione, supposizioni, espedienti, invenzioni e arbitrarietà... proprio come tutti noi. Sono le organizzazioni stesse a creare gran parte di ciò che le turba». Sono esse stesse autrici del loro "senso" e anzi, attivando legami deboli in più ecosistemi, nei quali ogni organizzazione si muove, diventano creatrici di più "sensi".

Se l'accumulazione di asset e capitali cessa di esistere come principio fondante delle logiche competitive per le imprese, anche il concetto stesso di proprietà lascia spazio a logiche di accesso, condivisione e sottoscrizione di servizi, conducendoci verso l'ultima discontinuità: *the end of ownership*. Le regole che governano l'istituzione della proprietà evolvono e si adattano al contesto storico in cui viviamo. Oggi ci spostiamo da modelli di business meno centrati sull'idea di proprietà di un bene e più sul concetto di accesso e fruizione dello stesso, in una logica di servizio.

Volendo ridurre ai minimi termini le raffinate ed elaborate intuizioni di Alberti e Belfanti, potremmo sostenere che, in ultima istanza, la convergenza di queste sette discontinuità e, soprattutto, la diversa interpretazione, secondo la logica del *sensemaking*, che di esse hanno dato le imprese ci hanno condotto alla seguente fotografia del sistema economico nel periodo post-pandemico.

- Da un lato abbiamo le aziende che operavano, e operano, in mercati e in settori che non solo non hanno risentito di contrazioni dovute ai lockdown ma, anzi, ne hanno tratto giovamento (si pensi, ad esempio, ai player dei settori telco o alle software house che hanno sviluppato piattaforme di webinar o di gestione del lavoro a distanza). Queste aziende sono state interessate da una crescita esponenziale, presumibilmente incentrata su un riposizionamento del modello di business, frutto di nuove e maggiori competenze delle persone in esse impiegate. Queste aziende hanno utilizzato la formazione per orientare processi di *upskilling* delle competenze, coerentemente con le evoluzioni che il paradigma economico andava assumendo.
- Di contro, dall'altro lato abbiamo visto aziende, troppe sfortunatamente, che hanno subito un durissimo colpo, arrivando ad affrontare o la definitiva chiusura o, nella migliore delle ipotesi, un riassetto del busi-

ness imprenditoriale, ritardando il proprio modello ed esplorando nuovi mercati. Ci si è trovati di fronte a un numero enorme di persone che hanno perso il loro lavoro. Si è ritenuto indispensabile adottare azioni di riposizionamento delle competenze utili a trovare un nuovo lavoro o a adattarsi alle nuove esigenze di aziende costrette a reinventare il proprio business. La formazione ha favorito in questi casi il processo di *reskilling* necessario a far assorbire dal mercato del lavoro, in tutto o almeno in parte, le persone temporaneamente espulse.

Partendo da questa sintetica fotografia della situazione attuale, emerge dunque una situazione molto fluida nella quale le ambiguità rappresentano una costante nell'interpretazione della complessità. In questo scenario la formazione, a ogni livello, rappresenta un elemento centrale.

Occorre, tuttavia, fare chiarezza sul concetto di formazione, cercando di sgombrare il campo da una serie di equivoci emersi negli ultimi anni, quando cioè sulla formazione si sono riversate speranze, aspettative, pretese e desideri di istituzioni, aziende, persone, ecosistemi economici e sistemi-Paese, attribuendo alla formazione un potere e un valore che essa ha, ma solo a determinate condizioni.

Innanzitutto, occorre chiarire che il concetto di formazione assume molte accezioni e in ognuna di esse acquisisce mille sfaccettature, ma ciò che è certo è che la formazione non ha alcun potere taumaturgico. Non fa miracoli, non cura ogni male né nelle persone, né nelle organizzazioni né tanto meno nei sistemi economici. O meglio: cura i mali solo a patto che questi siano ben individuati e che la formazione conseguente sia coerente con la cura identificata.

La formazione di per sé non ha un valore, è "neutra". Assume efficacia se, e solo se, le si conferisce un obiettivo o se la si struttura coerentemente con gli obiettivi, personali, aziendali o di sistema, a cui la formazione deve dare il necessario supporto.

In buona sostanza, la formazione è un po' come le vitamine: se notiamo un formicolio o una perdita di sensibilità nelle mani o nei piedi, una parziale perdita di riflessi o una difficoltà di deambulazione o ancora confusione mentale o demenza, è probabile che un esame del sangue evidenzierà una carenza di vitamina B12. Certo, l'assunzione di complessi multivitaminici può aiutarci, ma è indubbio che, se la diagnosi parla di carenza di vitamina B12, è quella che serve al nostro organismo, non altre. Si può ritenere che in

ogni caso assumere anche altre vitamine non farebbe poi tanto male? No, perché, sebbene le vitamine contribuiscano in maniera determinante al nostro benessere psicofisico, il loro consumo eccessivo può causare nel tempo diversi effetti collaterali su organi come il fegato o il cervello.

La formazione, *mutatis mutandis*, funziona allo stesso modo. La sua efficacia è valutabile solo in rapporto all'obiettivo che le si è conferito. Occorre dunque non solo definire la formazione come driver di cambiamento ma avere ben chiaro in cosa dovrà consistere il cambiamento da perseguire, in che direzione si dovrà andare, quali ambiti – individuali, organizzativi o sistemici – dovranno essere modificati, come e in che tempi.

Se è vero che un eccesso di vitamine può avere effetti collaterali sul nostro organismo, allo stesso modo, una formazione non orientata a uno o più obiettivi chiari e ben definiti, può causare scompensi cognitivi sia a livello individuale sia organizzativo.

La teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow, sociologo statunitense, teorico dell'apprendimento e dell'educazione, ha spiegato il processo attraverso il quale le persone possono trasformare le proprie prospettive, valori e credenze attraverso l'apprendimento. Secondo Mezirow, l'apprendimento trasformativo coinvolge un cambiamento radicale nel modo in cui una persona percepisce se stessa e il mondo circostante. Questo processo può richiedere la riconsiderazione critica delle conoscenze preesistenti e la disponibilità a mettere in discussione le proprie convinzioni per abbracciare nuove informazioni e prospettive.

O ancora, la teoria della rielaborazione cognitiva proposta da John Sweller – psicologo educativo australiano autore, tra l'altro, della teoria del carico cognitivo – si concentra sull'importanza della rielaborazione delle informazioni per favorire un apprendimento efficace. Sweller sostiene che la memoria a lungo termine migliora quando le informazioni vengono rielaborate e integrate con le conoscenze esistenti. Questo processo di rielaborazione può coinvolgere la revisione delle conoscenze precedenti per facilitare l'assimilazione delle nuove informazioni.

Queste teorie, insieme a molte altre, offrono prospettive significative sull'importanza dell'apprendimento come processo di trasformazione, rielaborazione e riconsiderazione critica, sottolineando la necessità di mettere in discussione le conoscenze preesistenti.

2 COSA VUOLE DIRE – IN SOSTANZA – APPRENDERE?

*Dimmi un fatto e apprenderò,
dimmi una verità e crederò,
ma raccontami una storia
e vivrà nel mio cuore per sempre.*

Detto indiano

APPRENDERE RISPETTO AL FUTURO E NON SOLO AL PRESENTE

*Il problema della nostra epoca è che il
futuro non è più quello che era una volta.*

Paul Valéry, *Regards sur le monde actuel*

Scegliere cosa apprendere dipende non solo da oggi, ma da ciò che servirà domani. Se poi il mondo è in piena trasformazione, questo fatto si fa ancora più cogente. Ecco perché un aspetto fondamentale – quasi una precondizione – per affrontare in modo corretto l'apprendimento è rafforzare il nostro sguardo al futuro. Ma questa capacità non è semplice e non va data per scontata. Infatti:

- In un mondo che cambia molto, ogni azione (anche nel presente) deve ipotizzare il contesto in cui manifesterà il suo impatto. Il “presentismo” è un grande pericolo.
- Serve un metodo sistematico per “osservare” il futuro man mano che si manifesta (raccolta di indizi e collegamenti dei punti), per anticiparne i fenomeni e, soprattutto, per coglierne in modo non superficiale implicazioni e impatto. Mai fermarsi alle apparenze.

- Questo “sguardo al futuro” presuppone una consapevolezza profonda dei nostri pregiudizi, dei nostri desideri e timori, del funzionamento della nostra macchina cognitiva. Ritorna a essere imperativo il «Conosci te stesso».
- Non basta, infine, comprendere il futuro ma bisogna saperlo comunicare in modo efficace e convincente – senza manipolare né cadere nelle trappole comunicative – ai decisori, ai collaboratori, ai clienti.

Il significato sottinteso di HR business partner è proprio questo. Se non capisco quali saranno i bisogni futuri, come posso prepararmi a formare le competenze necessarie? Dobbiamo riattivare e trasformare il nostro sguardo verso il futuro per rendere possibile un comportamento non solo reattivo ma anche proattivo. Ciò richiede di passare:

1. dal probabile al possibile per ipotizzare anche scenari *disruptive* senza farci cogliere (troppo) impreparati;
2. dalla previsione degli accadimenti alla comprensione dei possibili impatti – per noi e per il contesto in cui operiamo – di tali accadimenti;
3. dal *forecasting* al *nowcasting* (rileggere l’oggi con la prospettiva del futuro) per essere meno futurologi e più pianificatori.

È quindi sempre più importante e necessario dedicare tempo a scovare le tracce del futuro che già si manifesta senza rifugiarsi in sogni proiettivi (che ci spingono a vedere solo il futuro che ci piace), ma affrontando l’ambiguità del “parzialmente conoscibile” e con in mente – come chiave di lettura degli indizi di futuro – un progetto (*pro-jectare*) che ci veda protagonisti, un obiettivo chiaro e ambizioso che ci consenta di “gettarci oltre”.

APPRENDERE È RICORDARE

Tutto, tutto, tutto, è memoria.

Giuseppe Ungaretti, durante una conferenza del 1937 su Giambattista Vico

Che cosa vuol dire apprendere? Basta forse elencare i corsi frequentati o appellarci a badge elettronici che certificano quanto dovremmo dimostrare di sapere?

Continuiamo ancora per un poco il nostro dialogo ipotetico con Immanuel Kant, riattingendo a quello scricigno di sapienza relativo al funzionamento dell'essere umano che è l'*Antropologia pragmatica*, e ribadiamo: «Sappiamo solo ciò che conserviamo nella memoria». Ma che cosa vuol dire esattamente quest'affermazione, che in latino suona ancora più potente e minacciosa: «*Tantum scimus, quantum memoria tenemus*»?

Vedremo più avanti come questo tema potrebbe tradursi in indicazioni progettuali per irrobustire i processi di apprendimento. Qui ci basta richiamare il nesso fra apprendere e ricordare, avvalorato dal profondo significato della parola “memorabile”.

Lo dice bene Eraldo Cacchione SJ in un'intervista: «L'arte della retorica [...] ha la funzione di ricercare non tanto l'argomento “persuasivo”, quanto quello “memorabile”, laddove il termine “argomento memorabile” va preso alla lettera, nel senso di un argomento presentato ed esposto in modo tale da poter essere facilmente immagazzinato e ricordato attraverso la memoria».

I contenuti formativi devono quindi essere non solo interessanti e intriganti, ma memorabili. Il retore statunitense Jay Heinrichs – nel suo *Word Hero* – dischiude i meccanismi che aumentano la memorabilità di un discorso, che egli definisce con un sostantivo potente: *stickiness*, “appiccicosità”. Un contenuto memorabile è appiccicoso quando si “attacca” alla memoria ed è difficile da staccare.

Heinrichs fornisce alcuni consigli pratici che può essere utile riportare in questa sede. Innanzitutto, un contenuto aumenta la sua memorabilità quando collega ciò che è familiare con ciò che non lo è. Inoltre, la brevità – esprimere molto con poche parole – facilita ulteriori connessioni, necessarie non solo per esprimere concetti più complessi, ma anche per ricordarli meglio (più legami ha un contenuto nel cervello più è difficile perderlo).

Infine, suggerisce l'applicazione sistematica di tre *memory keepers* che chiama *SPA* (*Sound, Pictures, Associations*):

- Suoni: converti nomi, numeri di telefono e altre astrazioni in tracce audio mentali e riproducile come una sorta di loop sonoro.
- Immagini: rendi visivamente i pensieri, come se i ricordi si conservassero all'interno di scaffali in un magazzino inconscio. Gli antichi potevano memorizzare grandi quantità di informazioni “mettendo” concetti in stanze mentali, dette luoghi della memoria.

- Associazioni: collega i pensieri con esperienze precedenti o con altri pensieri, usando effetti (ad esempio metafore) che si estendono ben oltre il significato delle parole stesse e possono creare collegamenti con altre parti del cervello.

APPRENDERE NEL XXI SECOLO È DOMINARE TRE GRANDI SFIDE COGNITIVE

Noi non sappiamo se sappiamo [...] non sappiamo neppure cosa sia sapere.

Metrodoro di Chio, allievo di Democrito

Sono soprattutto tre le sfide cognitive che siamo chiamati ad affrontare. Vediamo quali sono.

Prepararsi al mai visto abitando l'ambiguità

Innanzitutto, prepararsi al mai visto. Il tema è particolarmente rilevante quando il contesto in cui operiamo si trasforma in modo violento e imprevedibile. Lo chiarisce il fisico Carlo Rovelli in un passaggio del suo *L'ordine del tempo*: «Siamo più complessi di quanto le nostre facoltà mentali siano in grado di afferrare. [...] Sul mondo indipendentemente da noi sappiamo molto, senza sapere quanto sia questo molto. [...] Ma il nostro pensiero non è solo preda della sua debolezza, lo è ancor più della sua stessa grammatica».

Questa dimensione “inconoscibile” dentro di noi è stata messa a fuoco per la prima volta in modo sistematico dagli psicologi Joseph Luft e Harrington Ingham con la cosiddetta “finestra di Johari”; ma il tema è diventato celebre durante la conferenza stampa del 2002 in cui il segretario di Stato USA Donald Rumsfeld spiegò perché gli Stati Uniti avrebbero invaso l'Iraq per neutralizzare le presunte armi di distruzione di massa. Il framework venne chiamato “*Knowns and Unknowns*”.

Rileggiamo le parole di Rumsfeld: «I rapporti che dicono che qualcosa non è successo sono sempre interessanti per me, perché come sappiamo, ci sono “noti noti”; ci sono cioè cose che sappiamo di sapere. Sappiamo anche

che ci sono incognite conosciute; vale a dire che sappiamo che ci sono alcune cose che non sappiamo. Ma ci sono anche incognite sconosciute [*Unknown Unknowns*], quelle che non conosciamo e che non sappiamo di non conoscere. E se si guarda attraverso la storia del nostro Paese e di altri Paesi liberi, è quest'ultima categoria che tende a essere quella veramente difficile [e che mi preoccupa].»

Come si affronta l'*Unknown Unknown*? Innanzitutto, partendo da noi stessi e dal nostro punto di vista sul mondo e su ciò che pensiamo di sapere. Al di là delle molte tecniche, il primo passo è la curiosità, l'insoddisfazione, il sapere che c'è sempre un modo migliore. Notò Albert Einstein, nel suo *Pensieri di un uomo curioso*: «La cosa importante è di non smettere mai di interrogarsi. La curiosità esiste per ragioni proprie. Non si può fare a meno di provare riverenza quando si osservano i misteri dell'eternità, della vita, la meravigliosa struttura della realtà. Basta cercare ogni giorno di capire un po' il mistero. Non perdere mai una sacra curiosità».

D'altra parte, il fondamento stesso della filosofia è questa capacità di continuare a stupirsi, richiamata con mirabile potenza da Platone nel *Teeteto*: «È proprio del filosofo [...] essere pieno di meraviglia [*tháuma*]: e il filosofare non ha altro cominciamento che l'essere pieno di meraviglia».

Questa “mentalità da esploratore” non è facile da forgiare ed è strettamente connessa al pensiero critico. Per Jack Welch – storico CEO di General Electric – era la dote più preziosa che cercava nei suoi collaboratori. In un'intervista, quando gli chiesero quale fosse per lui la competenza più ambita, rispose: «Non mi importa se un *executive* ha frequentato una scuola di business prestigiosa. Ciò di cui tengo conto è invece un particolare modo di pensare, qualcosa che chiamo “sano scetticismo”».

Spesso, inoltre, il pensiero critico ci aiuta a partire con il piede giusto, ad affrontare il tema dalla giusta prospettiva, che è sovente un insieme di prospettive. Infatti – come sanno bene i designer – più che il *problem solving* è importante il *problem stating* (e il conseguente *problem structuring*): un problema, anche molto difficile, se affrontato dalla giusta prospettiva si apre alla soluzione. Ci viene di nuovo in aiuto Albert Einstein con un'illuminazione (l'attribuzione di questa affermazione non è certa, ma è comunque molto “einsteiniana”) che il fisico avrebbe utilizzato per rispondere alla domanda: «Cosa farebbe se avesse soltanto un'ora per risolvere un problema dal quale

dipendesse la sua vita?». «Spenderei 55 minuti per definire attentamente il problema e poi me ne basterebbero meno di 5 per risolverlo».

Il pensiero critico è pertanto un potente farmaco contro le manipolazioni, la creduloneria e l'autoinganno, ma può diventare anche un veleno. *Pharmakon* chiamavano i greci queste entità bifronti che possono passare in un batter d'occhio da benefiche a malefiche. Il pensiero critico va quindi usato con grande cautela e consapevolezza.

Il pensiero critico dei manager di successo non coincide, dunque, con lo scetticismo filosofico (detto anche "dubbio scettico"), che dubitava per dubitare: in questo caso il dubbio è fine a se stesso e spesso diventa un semplice alibi per non decidere. È invece un vero e proprio dubbio metodologico – le cui basi vennero poste da Cartesio – usato per mettere alla prova le conoscenze in nostro possesso e giungere così a certezze più difficilmente dubitabili. È questo il metodo usato da Welch, metodo che funge da "prova del fuoco" e solo le conoscenze che sopravvivono a questa verifica possono essere utilizzate per orientare il business.

Spiega bene questa duplicità del dubbio Dan Ariely nel suo *False credenze*: «Lo scetticismo è salutare, ed è anche saggio porre domande, persino conducendo le proprie ricerche o controllando l'attendibilità dei fatti, soprattutto in un'epoca in cui la disinformazione è tanto dilagante. Tuttavia, a mano a mano che le persone s'infilano nella spirale delle false credenze, raggiungono un punto in cui il salutare scetticismo si converte in una sfiducia che viene proiettata su qualsiasi posizione "mainstream"; perciò, la più genuina apertura mentale si trasforma in dubbio disfunzionale».

Inoltre, la policrisi genera anche molta ambiguità, intesa come il combinato disposto sia del fatto che noi spesso interpretiamo i fenomeni in maniera ambigua, perché ci mancano elementi informativi per comprenderli, sia del fatto che la realtà stessa è ambigua (come la fisica quantistica ha più volte dimostrato, ad esempio, con il principio del dualismo onda-particella della materia). In secondo luogo, ci preoccupa la paura di non poter controllare la situazione, di essere in balia degli eventi. Infine, ci turba la mancanza di abitudine nell'affrontare le vere novità, di essere innovativi; l'innovazione autentica non è creare cose nuove, quanto piuttosto affrontare cose mai viste, situazioni in cui non possiamo utilizzare le conoscenze e le esperienze pregresse.

La sfida è saper abitare, attraversare e attingere dai contesti ambigui, visto che l'ambiguità non deriva da una nostra carenza informativa. È invece una proprietà del contesto, è forse il tocco della divinità. Affermava infatti Orazio in una delle sue *Odi*: «Un dio prudente nasconde gli eventi del futuro sotto una notte caliginosa e ride se un mortale trepida guardando oltre».

Dobbiamo allora imparare a convivere con l'ambiguità e riuscire a cogliere le sue ricchezze informative. Uno dei segni della mediocrità di spirito è scorgere contraddizioni laddove ci sono soltanto contrasti, che non sono contrapposizioni inconciliabili ma una sorta di tensione feconda tra poli diversi e complementari: nello scontro fra una tesi e un'antitesi può sempre sorgere una nuova sintesi. Come ci suggeriscono i teorici della complessità, dobbiamo imparare ad accettare la presenza di concetti inconciliabili passando dalla cultura dell'*or* a quella dell'*and*. Dunque, senza indugio, seguiamo il precetto del grande scrittore argentino Jorge Luis Borges: «Se incontri un bivio, imboccalo».

Innovare fuori-ma-dentro il solco della tradizione

La seconda sfida è innovare nella continuità, cioè fuori-ma-dentro il solco della tradizione. Una splendida intuizione attribuita al musicista Gustav Mahler (e oggi anche *payoff* della Fondazione Cini di Venezia) afferma: «Tradizione non è culto delle ceneri, ma custodia del fuoco». Troppo spesso – soprattutto da parte dei cosiddetti profeti dell'innovazione a tutti i costi – l'innovazione viene assimilata metonimicamente solo alla sua componente *disruptive*: più l'innovazione cambia le cose in modo discontinuo, più è ritenuta efficace. Ciò non solo non è vero, ma è anche pericoloso. La vera innovazione cambia, sì, ma nel solco della tradizione, per rendere il cambiamento comprensibile, sistematico e soprattutto per far sì che venga assimilato ed evitare che sia un semplice *ballon d'essai*.

Ciò non vuol dire che non vi possano essere cambiamenti improvvisi e radicali, ma spesso si portano dietro costi e danni rilevanti e talvolta non sono neppure permanenti. Superata la moda e l'attenzione dei media (e degli investitori, che spesso intensificano gli investimenti per evitare una caduta del *momentum*), si tende a tornare al punto di partenza.

E spesso questo ritorno è implicitamente invocato addirittura dalla parola utilizzata: rivoluzione, il cui significato etimologico vuol dire, infatti,

tornare al punto di partenza (e per questo motivo si usa per descrivere il movimento dei pianeti intorno a un'orbita). Quello che ci serve è invece un'evoluzione, che non solo cambi lo stato, ma ci porti verso una situazione migliore e soprattutto lo faccia in maniera sostenibile e stabile.

Padroneggiare l'arte del dimenticare consapevole

Sembra contraddittorio che per imparare a ricordare dobbiamo dominare la dimenticanza, eppure i due fenomeni sono fortemente collegati.

Il punto di partenza potrebbe essere una celebre novella del già evocato Jorge Luis Borges, richiamata in un'intervista da Umberto Eco: «La virtù delle biblioteche, come delle enciclopedie, non è soltanto quella di conservare la memoria, ma di buttare via quello che a una cultura non serve. Se non buttassimo via nulla saremmo come *Funes el memorioso*, di un racconto di Borges. Questo personaggio ricordava tutto: era un uomo dalla memoria totale, incapace di ragionare, perché incapace di filtrare».

Appare dunque evidente l'importanza di imparare a “disimparare” (*unlearn*) prima ancora di addentrarci sui temi della formazione.

Come le teorie appena citate, insieme a molte altre, ci dimostrano, l'importanza di imparare a disimparare assume assoluta rilevanza ancora prima di affrontare percorsi di apprendimento personalizzati e coerenti con specifici obiettivi, utilizzando le modalità più appropriate ed efficaci. È utile precisare che il concetto di “disimparare” non va inteso come mera cancellazione di competenze, esperienze e tecniche acquisite nel tempo, bensì come adattamento critico revisionale incrementale di quanto già si conosce alla luce dei cambiamenti, interni o esterni, nel frattempo intercorsi.

Come abbiamo visto, il cervello umano è in grado di modificare la sua struttura e le sue connessioni in risposta all'esperienza e all'apprendimento, grazie alla sua plasticità cerebrale. Essere disposti a riconsiderare e adattare le conoscenze preesistenti può stimolare la plasticità cerebrale e favorire la formazione di nuove connessioni neurali, facilitando l'apprendimento e la memorizzazione delle nuove informazioni.

Allo stesso modo, in un mondo in costante evoluzione, dove le informazioni e le conoscenze si trasformano rapidamente, essere aperti a riconsiderare le proprie convinzioni e adattare le conoscenze preesistenti può aiutare a tenere il passo con i cambiamenti e favorire una mentalità flessibile e adattabile.

Inoltre, disimparare le conoscenze preconette, spesso portatrici di pregiudizi, può incoraggiare una visione più equilibrata e oggettiva del mondo riducendo il rischio di pregiudizi e stereotipi e promuovendo una maggiore apertura mentale.

A questo punto, però, è necessario introdurre una prima distinzione tra due diversi ambiti di riferimento del concetto di formazione: da un lato abbiamo la formazione in “addestramento”, che attiene a competenze specifiche, oggettivamente misurabili e tangibili; dall’altro invece abbiamo le competenze che possiamo definire come “apprendimento educativo”.

Se volessimo utilizzare una ripartizione secondo una logica impropria e ormai desueta, ma comunemente diffusa, definiremmo le prime come *hard skills* e le seconde come *soft skills*. È preferibile, e forse più rispondente alla realtà, definire le prime come competenze verticali e le seconde come competenze trasversali.

Le competenze verticali sono spesso legate a un settore o a una determinata professione e includono conoscenze tecniche, abilità specializzate e competenze pratiche, apprese attraverso percorsi di istruzione formale (su questo concetto torneremo più avanti), addestramento tecnico o esperienza pratica. Si parla di competenze verticali quando ci si riferisce, ad esempio, alla padronanza di particolari software, alla capacità di utilizzare strumenti tecnici, alla conoscenza di procedure specializzate o alla capacità di eseguire compiti tecnici specifici. Ci si riferisce in sostanza al “saper fare”, ossia alla capacità di imparare a fare qualcosa che prima non si sapeva fare o a migliorare qualcosa che prima si sapeva fare solo in parte.

In quest’ambito di competenze è facile immaginare l’importanza di “disimparare”: appare evidente che se si deve imparare a utilizzare un software diverso da quello usato fino a poco prima, occorre rimuovere dalla propria memoria logiche e automatismi riconducibili al precedente.

Diverso, e ben più complesso, è il caso delle competenze trasversali. Qui la formazione è intesa come apprendimento educativo e, in tale accezione, assume una rilevanza lungimirante poiché attiene non al “saper fare” ma al “saper essere” della persona. Pertanto, questo tipo di competenze cambia il modo di porsi nei confronti di se stesso, dell’ambiente frequentato, personale o professionale, e in generale nei confronti del mondo. Le competenze trasversali non sono misurabili in modo oggettivo e

sono orientate al comportamento, alle relazioni sociali, alla gestione delle emozioni e al *problem solving*.

Esempi di *soft skills* includono la capacità di comunicare in modo chiaro ed efficace, la leadership, la collaborazione in team, la risoluzione dei conflitti o la gestione del tempo.

In questo secondo ambito risulta tanto più complesso quanto indispensabile “disimparare” prima di apprendere una nuova competenza trasversale di tipo educativo. In un contesto in cui i cambiamenti sono repentini e radicali e in cui le discontinuità pervadono ogni campo della nostra vita sociale ed economica, occorre rimuovere o adattare competenze pregresse prima di acquisirne di nuove.

La capacità di imparare presuppone dunque anche la capacità di disimparare. Come ha osservato il premio Nobel per la letteratura André Gide, «non si scoprono terre nuove senza accettare di perdere prima di vista e per molto tempo ogni terra conosciuta». E quando il contesto – sociale e competitivo – si trasforma in modo rilevante, è fondamentale non solo apprendere il nuovo ma anche disapprendere il vecchio non più utile. Serve una distruzione creatrice anche nelle nostre competenze. Come ha osservato Alvin Toffler, «Gli analfabeti del XXI secolo non saranno quelli che non sanno leggere e scrivere, ma quelli che non sanno imparare, disimparare e reimparare».

Il tema del disimparare, però, si inserisce, a ben vedere, in un tema molto più vasto e articolato, riconducibile alla nuova disciplina dell'*agnotology*, che ha preso i natali nel 2008 con un libro seminale intitolato *Agnotology. The Making & Unmaking of Ignorance*, curato da Robert N. Proctor, professore di storia della scienza alla Stanford University. La disciplina – che potremmo tradurre come lo “studio dell’ignoranza” – vuole fornire una nuova prospettiva teorica per ampliare le domande tradizionali sul “come sappiamo” per chiedersi: perché non sappiamo ciò che non sappiamo? I saggi raccolti nel libro mostrano che l’ignoranza è spesso più di una semplice assenza di conoscenza; può anche essere il risultato di lotte culturali e politiche oltre che di *bias* cognitivi.

Ascoltiamo direttamente Proctor (la traduzione è nostra): «Il nostro obiettivo è esplorare come l’ignoranza venga prodotta o conservata nei più diversi contesti, attraverso meccanismi come la negligenza deliberata o in-

volontaria, la segretezza e la soppressione, la distruzione dei documenti, la tradizione indiscussa e una miriade di forme implicite (ma evitabili) di selettività culturale. L'agnetologia è lo studio del come si costruisce l'ignoranza, del perduto e del dimenticato. Uno dei suoi ambiti è la conoscenza che avrebbe potuto essere ma non è stata, o dovrebbe essere ma non è. Vedremo anche che non tutta l'ignoranza è dannosa. [...] Molta attenzione è stata data all'epistemologia (lo studio di come conosciamo), mentre "il come o perché non sappiamo", pur essendo altrettanto importante è spesso più scandalizzante e notevolmente sottostimato.»

Tra gli ambiti di analisi di questa disciplina vi sono la segretezza mantenuta dalla classificazione militare, il "dubbio" spacciato dai produttori di agenti cancerogeni ("il dubbio è il nostro prodotto"), le affermazioni negazioniste dei "trogloditi ambientali", l'inibizione del trasferimento di alcune tecnologie dagli avamposti coloniali ai centri imperiali, il ruolo della disciplina e dei "meccanismi di bilanciamento" dei media sulle vere cause dell'ignoranza (*agnogenesis*), e alcuni aspetti dell'ignoranza razziale e sessuale.

Il punto centrale della questione non è però *cosa* pensiamo ma piuttosto *come* pensiamo. Dobbiamo farci carico del nostro modo di pensare – *thinking about thinking* – se vogliamo evitare che anche le giuste informazioni producano valutazioni errate.

Tra l'altro, uno dei temi critici delle piattaforme generative dell'intelligenza artificiale sarà proprio la capacità di disapprendere tutte quelle informazioni e conoscenze che si saranno rivelate o obsolete o addirittura errate perché utilizzate impropriamente o introdotte di proposito per manipolare il sistema e i suoi possibili funzionamenti.

3

LUCI E OMBRE DELLA RIVOLUZIONE DIGITALE SUI PROCESSI COGNITIVI

*Siamo esseri analogici intrappolati
in un mondo digitale, e il brutto è che
siamo stati noi stessi
a rinchiuderci in questa trappola.*

Donald Norman, *Il computer invisibile*

Nel suo libro del 1981, *Percorso critico*, Richard Buckminster Fuller – architetto americano e teorico dei sistemi, nonché inventore (è sua, ad esempio, l’invenzione della cupola geodetica) – introdusse la cosiddetta *Knowledge Doubling Curve*, dopo aver notato che fino al 1900 la conoscenza umana era raddoppiata circa ogni secolo, mentre da lì in poi si era registrata una significativa accelerazione. Già alla fine della Seconda guerra mondiale il raddoppio era ogni 25 anni. In tempi recenti IBM ha contribuito alla teoria di Fuller stilando un rapporto secondo il quale entro il 2020 la conoscenza sarebbe raddoppiata ogni 12 ore, alimentata soprattutto dall’*Internet of Things*. Anche se tipi di conoscenza diversi hanno naturalmente tassi di crescita diversi, è ormai accettato che la conoscenza umana stia aumentando a un ritmo straordinario. Sorgono pertanto alcune domande: quanto l’uomo è preparato a questi cambiamenti? Quanto il suo processo di apprendimento e aggiornamento riesce a stare al passo con questa vera e propria deflagrazione conoscitiva?

Questa esplosione di dati e nuova conoscenza – potenzialmente una grandissima opportunità – si sta trasformando nel suo opposto, in una sorta di tsunami e diluvio universale. Si incomincia a parlare di *information overload*, attualizzando il proverbio dei nostri nonni che recitava: «Il troppo stroppia». Ma non è solo la quantità a preoccupare; anche il rumore di fondo e il fenomeno del fake, quasi un veleno che, quando entra nell’oceano di Internet, rischia di contaminare ogni cosa. Ma vi è un ulteriore fenomeno: la

crescente obsolescenza delle informazioni, che però non vengono tolte dai motori di ricerca e dalla memoria cache (il tema ha moltissime implicazioni giuridiche, oltre a essere di enorme difficoltà pratica). Già nel 1990, nel suo *Artefatti. Verso una nuova ecologia dell'ambiente artificiale*, Ezio Manzini aveva colto il fenomeno nella sua potenziale criticità, notando che «viviamo in mezzo a una massa crescente di “rifiuti semiotici”, cioè di messaggi, testi e codici degradati e de-contestualizzati di cui non possiamo liberarci».

Il dubbio che ogni giorno si fa sempre più certezza è, quindi, che l'essere umano non riesca a cogliere questa opportunità/necessità e che stia gradualmente diventando “antiquato” – per usare una felice espressione coniata dal filosofo Günther Anders –, inadatto cioè a vivere e operare in questo contesto in vorticoso trasformazione.

Tali fenomeni stanno facendo emergere una sorta di paradosso della conoscenza digitale: c'è sempre più conoscenza accessibile, ma le persone sono mediamente più ignoranti, superficiali e credulone. La diffusione di varie forme di complottismo che prevedono l'esistenza dei rettiliani o che la Terra sia piatta ne sono una dimostrazione tangibile. Gérald Bronner, nel suo *La démocratie des crédules*, coglie questo paradosso in modo lapidario: «Viviamo nella società dei creduloni super informati».

Solo il dubbio è la nostra salvezza come ci ricorda Talete di Mileto, uno dei Sette Sapienti: «Certezza porta disgrazia».

Il digitale sta anche creando una vera e propria crisi cognitiva, che non è definita da una mancanza di informazioni, conoscenze o abilità ma, piuttosto, da una progressiva incapacità di accedere a questa conoscenza. È la nostra umanità a essere minata, sono i meccanismi di interazione dinamica tra il nostro cervello e il nostro ambiente che funzionano sempre meno bene.

Da una parte la facilità con cui possiamo accedere alla conoscenza ci depotenzia e ci impigrisce. Lo psicologo Adrian Ward nota che siamo portati a scambiare l'infinita conoscenza raggiungibile attraverso il motore di ricerca con la nostra, perché questo ci gratifica. Ma ciò riduce i nostri sforzi a ricordare; tanto è vero che si parla di *Google effect* – chiamato anche “amnesia digitale” – riferendosi alla tendenza a dimenticare informazioni che possono essere facilmente trovate on line. Un motivo in più per prendere di petto il tema della memorabilità legata ai processi di apprendimento.

E allora dovremmo seguire il consiglio che Giuseppe Prezzolini pubblicava nel lontano 1922: «Noi potremmo chiamarci la Congregazione degli *Apostoli*, di “coloro che non la bevono”, tanto non solo l’abitudine ma la generale volontà di berle è evidente e manifesta ovunque».

Questo tema ha fatto anche nascere la già citata *agnotology*, che vuole fornire una nuova prospettiva teorica per ampliare le domande tradizionali sul “come sappiamo” per chiedersi: perché non sappiamo ciò che non sappiamo? I saggi raccolti da Robert N. Proctor nel suo libro del 2008 mostrano che l’ignoranza è spesso più di una semplice assenza di conoscenza; può anche essere il risultato di lotte culturali e politiche, oltre che di *bias* cognitivi.

Il tema è approfondito da Tom Nichols, professore di National Security Affairs presso l’U.S. Naval War College e professore aggiunto presso la Harvard Extension School (la sezione del celebre ateneo che, dal 1910, si occupa degli studenti part-time). Nel suo *La conoscenza e i suoi nemici* sostiene e dimostra che viviamo in tempi pericolosi, dove mai un numero così alto di persone hanno avuto accesso a tanta conoscenza, eppure sono restie a imparare qualsiasi cosa.

Sempre più spesso, qualsiasi affermazione di competenza produce un’esplosione di rabbia da parte di un numero crescente di persone, le quali ritengono che tali affermazioni non siano che fallaci “appelli all’autorità” segni di un contestabile “elitarismo”. È la logica dell’“uno vale uno” che contesta ogni forma di competenza perché si fida del buon senso del padre di famiglia. Questa diffusione di conoscenza non ha innescato un nuovo illuminismo, ma piuttosto il sorgere di un’età dell’incompetenza in cui una sorta di egualitarismo narcisistico e disinformato sembra avere la meglio sul tradizionale sapere consolidato. La riflessione che guida questo rifiuto per la conoscenza dell’establishment può essere sintetizzata in questa domanda (per loro retorica): «Che farsene di libri, titoli di studio e anni di praticantato se esiste Wikipedia?».

Per navigare nel mare sempre più affascinante e tumultuoso del digitale, allora, serve un’ulteriore competenza che la contemporaneità renderà sempre più necessaria: la “digitalità”,¹ ovvero abilità e agilità digitale. Digitale in-

1 È un neologismo utilizzato per il titolo di una ricerca sul futuro del mondo HR pubblicato per *Harvard Business Review Italia* (Ornella Chinotti e Andrea Granelli, *I tre nodi dell’HR. Digitalità, Umanità, Spazialità*). L’espressione vuole porre l’accento sulle competenze che il digitale richiede, su ciò che dobbiamo possedere per muoverci al meglio negli ecosistemi digitali, che non solo deve richiedere specifiche capacità (abilità) ma deve tradursi anche in comportamenti efficaci (agilità). E tra queste vi è il pensiero critico applicato al digitale.

teso non solo come tecnologia che automatizza e connette, ma anche come ambiente che produce, collega e valorizza dati e informazioni.

Questa competenza digitale non è semplicemente additiva – un’ulteriore competenza da padroneggiare – ma è anche, forse soprattutto, trasformativa. Rilegge e modifica tutte le competenze disponibili: come gestire progetti e persone, come guidare costruendo e condividendo visioni e come “capitanare” l’impresa leggendo i segnali deboli del futuro.

E ci deve aiutare a usare con efficacia gli strumenti digitali per dare luogo a un effettivo apprendimento e non a una semplice “infatuazione” multimediale. Questo rischio è straordinariamente descritto in un passo del *Sofista* di Platone dallo Straniero di Elea: «Noi dobbiamo pensare che ci sia anche un’altra arte [capace di imitare la realtà, come la pittura], un’arte dei discorsi, per cui sia pure possibile, con i discorsi appunto questa volta, incantare le orecchie dei giovani e di quelli ancora molto lontani dal conoscere la realtà delle cose, mostrando loro immagini parlate [*eidola legomena*] di tutto e in modo da ingenerare in loro l’opinione che chi parla dice la verità e che su tutto è il più sapiente di tutti?» (*Sofista*, 234 c-d).

Il passaggio mette in luce la potenza manipolativa e illusoria della parola, ingannevole soprattutto quando diventa immagine parlata. E il digitale ha moltiplicato la possibilità di utilizzare anche immagini reali, che parlano direttamente agli occhi.

Ed è interessante che Platone faccia fare questa riflessione non a Socrate, ma a un rappresentante della scuola cosiddetta eleatica, fondata appunto a Elea (in epoca romana Velia, nell’attuale comune di Ascea, Salerno), secondo la tradizione, dal rapsodo Senofane di Colofone (VI sec. a.C.), ma il cui esponente di spicco fu Parmenide. Uno dei contributi di questa scuola fu quello di irrobustire l’argomentazione e confutazione filosofica grazie anche a una prima formalizzazione dei ragionamenti logici (che poi degenerarono nell’eristica).

L’intuizione diventa profetica se pensiamo alle piattaforme generative di intelligenza artificiale e ai loro *language model*, il cui fine è persuadere l’interlocutore della loro autorevolezza prima ancora di rispondere alle domande di contenuto. Per questo motivo potremmo ribattezzare queste piattaforme “sofisti digitali”.

Il rischio di manipolazione e scarsa profondità, legato all'uso eccessivo degli "effetti wow" nella comunicazione educativa e nelle piattaforme digitali di supporto alla formazione, dipende – come osserva Jean-Pierre Vernant in *L'immagine e il suo doppio* – dai meccanismi "mimetici" (cioè imitativi) che si attivano nella comunione affettiva, in quanto «l'autore, l'esecutore (narratore o attore) e il pubblico degli spettatori si identificano nelle azioni, nei modi d'essere, nei caratteri rappresentati nella narrazione o sulla scena». Infatti, continua Vernant, commentando le riflessioni di Platone sui format educativi attivati dalla sofistica, «i tradizionali modi di espressione utilizzati nella comunicazione orale, la cui organizzazione ritmica, l'aspetto formulare e musicale devono rispondere alle esigenze della memorizzazione, hanno in comune certe caratteristiche che sono tali da non permetter loro di rendere delle cose, degli esseri, delle azioni nient'altro che la superficie, l'esteriorità, il transitorio, il particolare, il circostanziale. Attraverso la loro trama narrativa, l'articolazione in episodi successivi, la struttura sintattica che esprime eventi localizzati (gli esempi) e non verità generali, i procedimenti di personalizzazione e di visualizzazione diretta dei fatti raccontati, il linguaggio denso di immagini, drammatico, concreto e coinvolgente, le diverse forme di messaggio orale come il racconto poetico (soprattutto quello di stile diretto, in cui il poeta entra in qualche modo nella pelle di ciascuno dei suoi personaggi), il dialogo tragico, il discorso solenne del retore, l'eristica dei Sofisti hanno la possibilità di trascinare l'uditorio, di stregarlo, di affascinarlo con la magia della parola. E lo fanno a tal punto che il pubblico, per mezzo della partecipazione quasi fisica ai modelli ritmici, verbali, vocali, strumentali di cui si serve la comunicazione, ha l'illusione di vivere in prima persona ciò che viene detto. Preso dalla sofferenza, dal timore, dalla pietà, è come trasportato all'interno della narrazione, nel cuore dello svolgersi orale del discorso».

Ma questi sortilegi dell'arte – *goeteia* era l'espressione che Platone usava per descrivere gli effetti generati dalla rappresentazione evocativa ma ingannevole della pittura, della poesia e del discorso sofistico – «non possono edificare intorno agli ascoltatori altro che uno scenario artificioso, una facciata di immagini illusorie, altrettanto incostanti, molteplici e fugaci quanto il flusso del divenire sensibile e delle emozioni passeggiere, nel cui cerchio tale genere di discorso si trova necessariamente imprigionato».

Questa lunga citazione di Vernant ci restituisce – noi crediamo – una visione particolarmente profonda dei rischi di alcune forme di comunicazione e interazione educativa mediate dal digitale o troppo centrate sull’ethos e la notorietà mediatica del formatore e sulle sue abilità comunicative.

Prima di concludere, è opportuno soffermarsi brevemente su una delle tante eredità che ci ha lasciato il tragico periodo pandemico che tutti noi abbiamo attraversato e che è pertinente con il nostro ragionamento. Gli sconvolgimenti epocali, in termini di cambiamenti sistemici e individuali, che abbiamo osservato in diversi ambiti, possono essere catalogati suddividendoli tra positivi e negativi. Sono da considerare certamente negativi i costi che ogni Paese ha dovuto sostenere per superare i momenti più critici e recuperare una nuova “normalità”, le cui conseguenze ricadranno, ancora una volta, sulle generazioni future. Sono da considerare negative le paure e le incertezze che continuano ad accompagnare molti di noi. Di contro, però, abbiamo riscoperto, ad esempio, il valore del tempo libero, della famiglia, della casa, favorendo nuovi tentativi e alimentando sperimentazioni, in alcuni casi anche inventando soluzioni creative efficaci, a favore di una rinata esigenza di conciliazione tra vita privata e professionale. E ancora, ci siamo, nostro malgrado, resi conto dei limiti del nostro sistema sanitario che, come quello di altri Paesi, ha mostrato le sue fragilità che ora però sono note e possono essere, almeno parzialmente, ridotte.

Insomma, i cambiamenti intercorsi negli ultimi anni hanno contribuito a modificare, in alcuni ambiti in maniera stabile e profonda, il nostro vivere sociale e professionale.

Uno dei cambiamenti che qui ci interessa evidenziare riguarda l’equilibrio tra formazione on line e formazione off line. Il tema è fortemente dibattuto ormai da lungo tempo, nel tentativo di determinare gli ambiti di maggiore efficacia delle due modalità formative e stabilire quale possa essere la proporzione in grado di garantire il miglior apprendimento possibile.

Fino a non molti anni fa il dibattito tra esperti e studiosi convergeva su un esito: la formazione on line rimane ancillare rispetto a quella in presenza.

Durante i periodi di lockdown che abbiamo attraversato, si è registrata un’impennata nell’utilizzo di attività formative on line, con picchi ovviamente mai raggiunti prima. Solo per citare un esempio, considerata la totalità delle attività formative dal CFMT a favore dei suoi quasi 30.000 dirigenti

del terziario, fino al 2019 la proporzione tra attività on e off line si attestava intorno a un 85% di formazione in presenza contro un 15% di formazione on line sincrona o asincrona. Durante il primo lockdown abbiamo riconvertito l'intera offerta, proponendo di fatto la totalità delle nostre attività in modalità on line, registrando, di conseguenza, un numero di partecipazioni mai avuto prima.

Ovviamente, dopo questo periodo di “doping formativo”, si è tornati a riflettere sull'efficacia e sull'equilibrio delle due modalità.

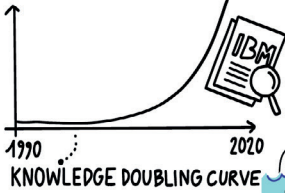
Non riteniamo utile addentrarci nel complesso dibattito, ma ci preme sottolinearne alcuni aspetti.

Innanzitutto, la tecnologia a sostegno della formazione e dell'interazione on line è cresciuta in maniera esponenziale in tempi rapidissimi, grazie all'impetuoso incremento della richiesta di modalità sempre più interattive e coinvolgenti, e pertanto i grandi player della comunicazione hanno accelerato le sperimentazioni di piattaforme innovative, lanciandole sul mercato, spesso con ottimi risultati. I limiti tecnologici che fino a qualche anno fa avevano giustificato le perplessità di molti circa l'efficacia della formazione da remoto, sono stati notevolmente ridotti e questo ha consentito una rivitalizzazione degli strumenti di apprendimento on line.

Si sono inoltre implementati, rilanciati e potenziati, ulteriori strumenti di apprendimento a distanza come ad esempio app tematiche, podcast, audiolibri, rendendone la fruizione sempre più facile e immediata, *anywhere and anytime*. Negli ultimi anni, gli strumenti a supporto dell'incremento di efficacia in termini esperienziali della formazione on line sono aumentati enormemente e, con ogni probabilità, continueranno ad aumentare da un punto di vista sia quantitativo sia qualitativo. Si pensi ad esempio al metaverso, sul quale le aspettative in ambito formativo sono elevate poiché in esso si potrebbero riportare esperienze immersive estremamente coinvolgenti.

Permangono, tuttavia, differenze in termini di efficacia che è bene considerare. La formazione on line può far fronte a esigenze formative di tipo tecnico per le quali sia richiesto un certo livello di addestramento o aggiornamento. Riprendendo l'esempio precedente, si possono certamente utilizzare strumenti on line per imparare a utilizzare un nuovo software aziendale e in tali casi l'efficacia della formazione on line pare garantire ottimi livelli di soddisfazione.

LA CONOSCENZA UMANA AUMENTA A UN RITMO STRAORDINARIO



DATI e INFORMAZIONI



L'UOMO È PRONTO PER QUESTO DILUVIO DI INFORMAZIONI?

INFORMATION OVERLOAD

PARADOSSO della CONOSCENZA DIGITALE



LA CONOSCENZA È SEMPRE PIÙ ACCESSIBILE, MA LE PERSONE PIÙ IGNORANTI



C'È CRISI PER INCAPACITÀ di ACCESSO alle INFORMAZIONI

INFORMAZIONI OBSOLETE



INFORMAZIONI SBAGLIATE

Google **GOOGLE EFFECT** x | ↓ | 🔍

Amnesia digitale.
TENDENZA A DIMENTICARE LE INFORMAZIONI CHE SI TROVANO FACILMENTE ONLINE



AGNOTOLOGY

"STUDIO DELL'IGNORANZA"

PERCHÉ NON SAPIAMO QUELLO CHE NON SAPIAMO?



SIAMO DIVENTATI RESTII A IMPARARE!

L'IGNORANZA NON È SOLO ASSENZA DI CONOSCENZA

MA È ANCHE il RISULTATO DI LOTTE CULTURALI e DI BIAS COGNITIVI!



PER NAVIGARE NEL DIGITALE SERVE UNA NUOVA COMPETENZA

la **DIGITALITÀ** (ABILITÀ + AGILITÀ DIGITALI)

STA SORGENDO UN'ETÀ DELL' **INCOMPETENZA**

IN CUI HA LA MEGLIO UN EGUALITARISMO NARCISISTICO e DISINFORMATO



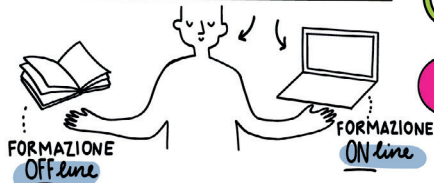
CHE FARSENE DI UN TITOLO DI STUDIO SE ESISTE...

...WIKIPEDIA?

POSSEDERE SPECIFICHE CAPACITÀ CHE SI TRADUONO IN COMPORTAMENTI EFFICACI



È L'EQUILIBRIO TRA 2 MODALITÀ FORMATIVE:



QUALI SONO GLI **AMBITI** DI MAGGIORE **EFFICACIA** DELLE 2 MODALITÀ DI FORMAZIONE?



QUALI SONO LE GIUSTE **PROPORZIONI** PER GARANTIRE IL MIGLIOR APPRENDIMENTO POSSIBILE?

DURANTE IL LOCKDOWN



... E DOPO



CRESCITA RAPIDA DI **TECNOLOGIE** e **STRUMENTI** DI FORMAZIONE ONLINE

anywhere **anytime**

APP

PODCAST

PIATTAFORME

AUDIOLIBRI

SI È REGISTRATA UN'IMPENNATA DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE ONLINE

MA QUANDO È PIÙ **EFFICACE** LA FORMAZIONE **ONLINE** E QUANDO QUELLA **OFFLINE**?

CIÒ HA PERMESSO DI MIGLIORARE L'EFFICACIA A LIVELLO **ESPERIENZIALE**



PER ESPERIENZE **IMMERSIVE** e **COINVOLGENTI**



ONline FORMAZIONE **TECNICA**

OFFline FORMAZIONE **TRASVERSALE**



LEARNING PATH SONO IDEALI PER COSTRUIRE PERCORSI FORMATIVI PERSONALIZZATI

L'ESPERIENZA È FONDAMENTALE PER VALUTARE L'EFFICACIA DELLA FORMAZIONE

OGNI APPRENDIMENTO DEVE ESSERE **AGITO** PER ESSERE **INTERIORIZZATO**



Dal punto di vista della formazione trasversale, invece, la sola formazione on line pare non bastare. Come detto, la sfera su cui incide questa tipologia formativa è quella interiore, e pertanto modifica il nostro essere, richiedendo un percorso strutturato e complesso di apprendimento profondo. Non a caso in CFMT, nell'ambito della nostra formazione manageriale trasversale, ragioniamo in termini di *learning path* e non di corsi spot. In ogni caso, coerentemente con le propensioni e le esigenze individuali, la composizione del percorso può comprendere attività in presenza e attività on line. In tali casi, tuttavia, la parte on line sarà più orientata a ispirare o a motivare. Peraltro, come abbiamo visto poc'anzi, l'avvio di un percorso educativo di avvicinamento a una nuova competenza trasversale presuppone una scelta consapevole individuale e se tale scelta nasce dalla scintilla che un webinar, un podcast, un audiolibro o un corso on line asincrono sono in grado di accendere ben venga.

In entrambi i casi, che si tratti di formazione in presenza oppure on line, di formazione tecnica o trasversale, per valutarne l'efficacia in termini di apprendimento profondo, occorre considerare un'ulteriore variabile: l'esperienza. Secondo i meccanismi della nostra memoria, ogni apprendimento, rivolto sia al "saper fare" sia al "saper essere", richiede che i comportamenti appresi, tecnici o umani, vengano agiti nel tempo per consentire alla nostra memoria di elaborarli, interiorizzarli e mantenerli.

4

DALL'APPRENDIMENTO INDIVIDUALE ALL'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

*Se vuoi andare veloce, vai da solo;
se vuoi andare lontano vai in due.*

Detto africano

Per educare un figlio ci vuole un villaggio.

Detto africano

L'apprendimento organizzativo è il processo, o l'insieme dei processi, con cui all'interno di un'organizzazione si produce, si utilizza, si mantiene e si trasferisce la conoscenza, sia tacita sia esplicita. Molte sono le teorie a riguardo, ne menzioniamo alcune.

- La teoria del ciclo di apprendimento di Kolb, secondo cui anche le organizzazioni apprendono in un ciclo continuo di quattro fasi che si succedono: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.
- La teoria della creazione della conoscenza di Nonaka e Takeuchi, secondo cui l'apprendimento organizzativo si concentra sulla creazione e condivisione della conoscenza all'interno delle organizzazioni. L'apprendimento organizzativo di fatto avviene trasformando la conoscenza tacita, personale e soggettiva, in conoscenza esplicita, formalizzata e condivisa. Le organizzazioni possono quindi creare nuove conoscenze attraverso processi di socializzazione, esternalizzazione, combinazione e interiorizzazione.
- La teoria del doppio ciclo di Argyris e Schön, secondo cui l'apprendimento organizzativo avviene attraverso due diversi cicli: il ciclo di ap-

prendimento singolo, che coinvolge l'individuo nell'apprendimento e nel cambiamento dei propri comportamenti, e il ciclo di apprendimento doppio, che coinvolge l'organizzazione nel mettere in discussione e modificare i propri modelli di pensiero e comportamenti, in sostanza la propria cultura organizzativa.

- La teoria della comunità di pratica di Wenger, secondo cui gruppi omogenei di persone che condividono passioni o interessi comuni, imparano a vicenda attraverso l'interazione e la condivisione di esperienze. Le organizzazioni, quindi, possono facilitare l'apprendimento promuovendo la creazione e la partecipazione a comunità di pratica.

La teoria maggiormente in uso è tuttavia quella di Peter Senge, docente del Massachusetts Institute of Technology, autore del bestseller *La quinta disciplina*. Senge è l'ideatore del concetto di "organizzazione intelligente", secondo cui le aziende imparano dai loro membri e dalla società circostante adattandosi a essa.

Senge suggerisce che le basi di una *learning organization* siano un mix di cinque discipline e che da queste basi sia possibile costruire organizzazioni innovative, orientate all'apprendimento. Le cinque discipline sono strettamente interdipendenti, e predisposte più alla creazione del futuro che alla risposta al presente. Ognuna di queste discipline è necessaria a un'organizzazione che decide di imparare. Vediamo quali sono.

1. Il pensiero sistemico: rappresenta l'elemento integrante di tutte le altre discipline, fondendole in un unico corpo di teoria e pratica. È la capacità di comprendere la totalità dei processi in gioco in una situazione, di analizzare le relazioni tra le parti, di prevedere le relazioni causa-effetto e valutarne gli esiti.
2. La padronanza personale: sebbene un'organizzazione apprenda quando apprendono le persone che ne fanno parte, l'apprendimento dei singoli non si trasforma automaticamente in apprendimento organizzativo. Ne consegue che l'apprendimento individuale è una condizione necessaria, ma non sufficiente, affinché si inneschi il processo di apprendimento organizzativo. La padronanza personale è la capacità di focalizzare e approfondire i propri obiettivi, di mobilitare le proprie risorse, di avere una visione reale, di saper condividere idee e strumenti. La padronanza personale è la disci-

plina che permette alla persona di disporre del grado di autonomia affidatole e di prendere decisioni non dipendenti dalla gerarchia.

3. I modelli mentali: ogni individuo e ogni organizzazione, a seconda delle proprie esperienze, del proprio patrimonio culturale e della propria specializzazione, adotta modelli percettivi tipici, che possono essere richiamati in qualsiasi momento al fine di risolvere i problemi. Per imparare efficacemente occorre che i modelli mentali siano fluidi e permeabili, che l'organizzazione possa integrarvi nuovi elementi o ristrutturarne alcune parti.
4. La visione condivisa: è la capacità di tenere insieme l'immagine di ciò che si vuole essere, ossia di costruire e diffondere la visione dell'organizzazione stessa. Qui il centro del sistema non è più nell'adempimento del compito, ma nella condivisione di qualcosa di molto più grande che oggi definiremmo *purpose*.
5. L'apprendimento di gruppo: è considerato come un processo di allineamento e sviluppo delle capacità del gruppo stesso. Oltre ai processi di scambio di esperienza, è necessario che tra i membri si attivino processi generativi, il cui esito è la costruzione di nuove idee attraverso il dialogo, creando cioè un linguaggio comune. L'apprendimento organizzativo è dunque indispensabile affinché il cambiamento interno a un'organizzazione si istituzionalizzi fino a modificare la cultura aziendale da tramandarsi a garanzia della stabilità, dell'evoluzione, della crescita e della prosperità dell'organizzazione stessa.

Alla luce di queste riflessioni, è necessario interrogarsi sulla reale funzione che le aziende attribuiscono alle cosiddette "Corporate Academy", o University. Esse sono fondamentali nei processi di apprendimento organizzativo poiché rappresentano lo snodo cruciale tra un cambiamento contingente e limitato nel tempo e un cambiamento strutturale e istituzionalizzato. Attribuire loro il solo compito di calendarizzare attività di addestramento significa relegarle a un ruolo di facciata in un momento in cui dovrebbero assumere una funzione preminente, ossia interiorizzare e istituzionalizzare il *purpose* dell'organizzazione nella sua cultura dominante e tramandarlo ai nuovi membri.

Questa è la vera sfida che in CFMT viene affrontata quotidianamente nell'attività di formazione per i manager delle aziende del terziario italiano.

Le organizzazioni, oggi più che mai, devono adattarsi continuamente per

poter fronteggiare le minacce e cogliere le opportunità, al fine di sopravvivere ed essere competitive.

Le sfide che i manager si trovano dinanzi sono estremamente complesse. Devono rivedere gli asset organizzativi per poter gestire il cambiamento in maniera ottimale. Spesso, l'implementazione del cambiamento incontra numerosi ostacoli e resistenze da parte degli attori organizzativi. Tuttavia, ogni transizione richiede non solo un adeguato investimento di risorse, ma anche una corretta gestione delle persone, mirata a costruire una visione comune all'interno dell'organizzazione. Pertanto, il successo dei cambiamenti organizzativi dipende non soltanto dalla riallocazione dei fattori produttivi caratteristici, ma anche da quelli relativi ai comportamenti organizzativi. Una variabile di primaria importanza da considerare nella gestione del cambiamento è, appunto, la cultura organizzativa che Edgar Schein, psicologo statunitense, nei primi anni Ottanta definiva come «l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da poter esser insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a questi problemi».

In letteratura sono presenti numerose definizioni e accezioni, ciascuna delle quali sottolinea un aspetto particolare, e il concetto di cultura organizzativa ha conosciuto evoluzioni significative nell'ambito degli studi di management e di organizzazioni proprio a causa della sua importanza cruciale nella buona riuscita del cambiamento organizzativo.

Secondo la definizione di Schein, essa è costituita da un nucleo di assunti fondamentali che danno vita a un sistema coerente di senso e significati dai quali si determina il modo di pensare, sentire e agire di un'organizzazione. Questo, secondo la teoria del *sensemaking* di Karl Weick, si traduce in valori, artefatti, strumenti e risposte comportamentali adattive, che costituiscono le mappe mentali degli individui che compongono l'organizzazione.

La cultura, quindi, lungi dall'essere un insieme di idee astratte, costituisce un sapere pratico, un bagaglio di know-how fondamentale e strategico che un'organizzazione ha consolidato nel tempo, e che si è rivelato funzionale alla risoluzione di problemi concreti.

È il frutto di una storia comune a un gruppo e si forma man mano che il gruppo stesso elabora delle soluzioni ottimali. Ne consegue, ovviamente, che più il gruppo è longevo, omogeneo, stabile, così come la sua esperienza, più la sua cultura è consistente, articolata, diffusa e permeabile al cambiamento. Una cultura consolidata dall'esperienza sarà considerata dal gruppo talmente valida da essere tramandata ai nuovi membri che entrano a far parte dell'organizzazione, diventando oggetto di apprendimento.

Da un lato costituisce il collante che permette all'organizzazione di raggiungere la stabilità interna, dall'altro le consente di adattarsi all'ambiente esterno cogliendo le opportunità del cambiamento.

Lo scenario odierno costringe le organizzazioni a importanti modifiche strutturali per potersi adattare ai cambiamenti, il che implica una revisione della propria cultura che tuttavia risulta difficile da scardinare, specialmente se si è sedimentata nel corso di un lungo periodo.

Quando però avviciniamo il concetto di cultura a quello di apprendimento, attiviamo un paradosso. La cultura è una forza conservativa, che tende a rendere i contesti stabili e predicibili. Per apprendere è necessario invece essere agili e flessibili.

Qui si inserisce, in modo particolare, la vera sfida di CFMT nella formazione dei suoi 30.000 manager. Cosa devono imparare i manager per farsi promotori di un apprendimento organizzativo o leader dell'apprendimento culturale aziendale? Partendo dalla lista di caratteristiche necessarie a un leader per divenire promotore di una cultura dell'apprendimento fatta dallo stesso Schein, possiamo considerarne le più significative rispetto al momento storico attuale.

Innanzitutto, deve promuovere la proattività, nel senso che, caduto definitivamente il mito del leader onnisciente, questi deve sempre più avvalersi dell'intelligenza e della sensibilità dei suoi collaboratori per generare nuove soluzioni, che avranno tante più possibilità di essere adottate quanto più le persone saranno state coinvolte nel processo di ideazione.

In secondo luogo, deve abituare se stesso e la sua organizzazione a pensare in maniera sistemica, poiché in un mondo complesso il pensiero lineare non funziona. Le organizzazioni non sono macchine, ma organismi interconnessi. Quando c'è un problema, il più delle volte la causa non è nella persona, o nell'unità A, né tanto meno nella persona o nell'unità B, ma nella

relazione che li lega. Pensare in maniera sistemica significa prestare attenzione alle connessioni, alle relazioni.

Il leader dell'apprendimento si deve inoltre impegnare a "imparare a imparare": la capacità di imparare è importante quanto le abilità richieste per svolgere un determinato ruolo professionale. Il fulcro per imparare ad apprendere in un'organizzazione sta nel saper generare nuove risposte. Una cultura dell'apprendimento conferisce valore al feedback come strumento di riflessione e riconosce all'errore il valore del tentativo da cui trarre una lezione, rendendolo parte integrante del processo di apprendimento e allontanandolo dal concetto di fallimento.

Altra caratteristica irrinunciabile del leader dell'apprendimento è la fiducia nelle persone; deve, in buona sostanza, partire da assunti positivi sulla natura umana. Il teorema ideato dal sociologo William Thomas afferma: «Se gli uomini definiscono reali certe situazioni, esse saranno reali nelle loro conseguenze». In altre parole, se i leader pensano che i loro collaboratori siano pigri e passivi, attiveranno ambienti che a lungo andare finiranno per renderli davvero tali. Un atteggiamento cinico verso la natura umana è destinato a creare, nel migliore dei casi, rigidità burocratica.

Per costruire una cultura dell'apprendimento, inoltre, il leader deve rendersi conto che non sa molte cose, aiutando i collaboratori ad accettare questa verità. E, allo stesso tempo, deve sviluppare l'umiltà culturale di cercare le risposte attraverso il dialogo con i propri collaboratori.

Importante poi che faccia circolare le informazioni: una comunicazione costante e trasparente è centrale per il benessere dell'organizzazione, in quanto promuove la connessione tra le persone, dando loro le informazioni necessarie per esercitare autonomia e proattività.

Infine, il leader dell'apprendimento deve promuovere la diversità culturale. Di fronte a cambiamenti tanto complessi e repentini, le organizzazioni più resilienti saranno quelle con risorse culturali maggiormente diversificate. Il leader stimola quindi la diversità culturale e promuove ambienti in cui è desiderabile, considerandola un elemento indispensabile per generare innovazione.

Tuttavia, lo ribadiamo, l'apprendimento organizzativo non è la mera somma di singoli apprendimenti individuali, ma la sintesi di processi di interazione tra soggetti che operano per un fine condiviso. La formazione ha

il potere di cogliere, generare, implementare e dirigere questi processi verso un progetto comune.

Quando, di fronte a una situazione problematica, i membri di un'organizzazione si attivano per risolverla, e fanno diventare la soluzione trovata e le strategie messe in atto per trovarla patrimonio comune dell'organizzazione, se necessario mettendo costantemente in discussione lo status quo, l'organizzazione stessa sta apprendendo, nella misura in cui pone in essere azioni e meccanismi stabili di trasferimento di competenze fino a istituzionalizzare le soluzioni adottate.

Le risorse umane, dunque, vanno intese non più soltanto come “capitale” per le organizzazioni ma come elemento determinante per la sopravvivenza delle stesse in un ambiente in rapido cambiamento. Apprendere significa puntare sul capitale umano: creare e incoraggiare l'apprendimento continuo, valutare i possibili errori come opportunità di apprendimento e occasioni per valorizzare ogni singolo contributo, considerando l'esperienza una fonte perenne di apprendimento.

Pensare un'organizzazione capace di implementare al suo interno la dimensione dell'apprendimento vuol dire concepirla come un sistema aperto e dialogante non solo tra gli attori interni dell'organizzazione, ma anche tra questi e il più ampio contesto sociale, economico e ambientale.

L'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

PROCESSI CON CUI *nell'ORGANIZZAZIONE* SI PRODUCE E TRASFERISCE la **CONOSCENZA**

LA TEORIA PIÙ IN USO È:
LA TEORIA DELL'ORGANIZZAZIONE INTELLIGENTE
(LEARNING ORGANIZATION)



LE AZIENDE IMPARANO DA:
PERSONE & SOCIETÀ

DIVERSE TEORIE

1. TEORIA DEL CICLO DI APPRENDIMENTO
2. TEORIA DELLA CREAZIONE DI CONOSCENZA
3. TEORIA DEL DOPPIO CICLO
4. TEORIA DELLE COMUNITA' DI PRATICA

TEORIA CHE SI BASA SU 5 DISCIPLINE

- PENSIERO SISTEMICO
- PADRONANZA PERSONALE
- MODELLI MENTALI
- VISIONE CONDIVISA
- APPRENDIMENTO DI GRUPPO

GESTIRE i CAMBIAMENTI

GRAZIE ALLA CULTURA ORGANIZZATIVA

NUCLEO DI ASSUNTI FONDAMENTALI CHE DANNO VITA A UN SISTEMA DI SENSO E MODI DI AGIRE

PER PROMUOVERE L'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

④ PROMUOVERE LA
PROATTIVITA'
e **INTELLIGENZA COLLETTIVA**
GENERA nuove SOLUZIONI!

② **PENSIERO SISTEMICO**
↓
LE ORGANIZZAZIONI SONO: ORGANISMI

I N T E R C O N N E S S I

③ **IMPARARE ad IMPARARE**

DARE NUOVE RISPOSTE!

VALORIZZARE il FEEDBACK

NON DEMONIZZARE L'ERRORE!

④ AVERE **FIDUCIA** nelle PERSONE

PER ATTIVARE AMBIENTI POSITIVI

⑤ SAPERE di **NON SAPERE**

CERCARE LE RISPOSTE MANCANTI nel **DIALOGO** CON I COLLABORATORI

⑥ FAR CIRCOLARE LE **INFORMAZIONI**

COMUNICAZIONE COSTANTE E TRASPARENTE

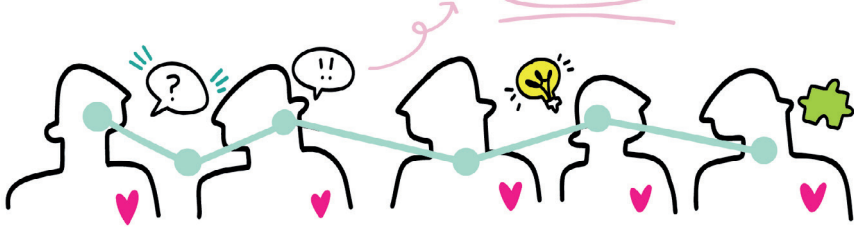
⑦ PROMUOVERE LA **DIVERSITA' CULTURALE**

LE ORGANIZZAZIONI PIU' RESILIENTI SONO QUELLE PIU' DIVERSIFICATE

COSA DEVONO IMPARARE I LEADER DELL'APPRENDIMENTO?

L' APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO È:

LA SINTESI DI PROCESSI DI INTERAZIONE
TRA SOGGETTI CON UN FINE CONDIVISO !!



5

I (NUOVI) FONDAMENTI PEDAGOGICI

*Non multa sed multum.
Non molte cose, ma molto bene.*
Quintiliano, *Institutio oratoria*, X, I, 59;
ripresa da Sant'Ignazio per fondare
il suo metodo educativo

RIPARTIRE DAL *MINDSET*, LUOGO E REGIA DEL CAMBIAMENTO

*È più facile spezzare un atomo
che un pregiudizio.*
Attribuita ad Albert Einstein

Le competenze trasversali contribuiscono a modificare il *mindset* (ossia l'insieme di condizionamenti, credenze e valori che la nostra mente ha accumulato nell'intero corso della vita) di ogni individuo che, intrapreso un processo di apprendimento consapevole di competenze trasversali, cambia, modificando il suo modo di porsi nei confronti del mondo esterno, delle relazioni che vi intrattiene, dei valori che decide di sposare e del ruolo che intende ricoprire. Sono dunque competenze "interiori". Meta-competenze che possono aiutarci a trovare la nostra giusta dimensione nel mondo, a prescindere da cosa sappiamo fare e da cosa faremo per vivere. Il *mindset* di ognuno di noi è, almeno in parte, figlio della società in cui viviamo e, pertanto, del paradigma socioeconomico di riferimento in un dato momento storico. Ora, la domanda che dobbiamo porci per capire quanto sia importante "disimparare" prima di imparare nuovamente è questa: è sufficiente il *mindset* che attualmente abbiamo sviluppato, acquisendo le competenze

trasversali accumulate durante gli anni, per gestire, guidare, interpretare e governare i cambiamenti in atto e quelli che ci attenderanno?

In questo momento storico probabilmente per ognuno di noi, e per i manager in particolare, a cui è affidata la responsabilità di guidare le persone e le aziende non “verso” il cambiamento ma “nel” cambiamento, è necessario lavorare su un nuovo modo di “saper essere”, diverso da qualche anno fa e diverso da persona a persona.

Dobbiamo chiederci se il sistema di valori, competenze, simboli e approcci, aziendali e individuali, sviluppati nel tempo, risultino ancora efficaci e se basti aggiungere “pezzi nuovi” di competenze già acquisite in passato.

Solo per fare un esempio piuttosto emblematico, pensiamo alle competenze trasversali necessarie a gestire un team. Fino a pochi anni fa il lavoro a distanza, o se preferite lo smart working, era molto limitato e i meccanismi di interscambio erano per la gran parte diretti, senza alcuna mediazione tecnologica. La pandemia ha accelerato i tempi di molti cambiamenti che forse avremmo visto tra qualche lustro e l’affermarsi in dimensioni sempre più cospicue del lavoro a distanza, imponendo, quindi, l’acquisizione di nuove competenze per gestire gli stessi team. Le modalità e le meta-competenze utilizzate fino a quel momento possono solo in parte essere ancora efficaci, ma un’altra parte di esse va rimossa o riadattata rispetto ai cambiamenti in corso.

L’importanza di disimparare nell’ambito dell’apprendimento educativo emerge chiaramente anche quando, a parità di competenze tecniche, si riescono a ottenere performance migliori modificando il *mindset* di riferimento. È quanto avviene ad esempio nello sport, soprattutto in quelli di squadra.

Durante gli anni in CFMT, Nicola Spagnuolo ha avuto l’opportunità di intervistare molti allenatori di diversi sport nell’ambito di vari format proposti da CFMT, figure come Marcello Lippi, Mauro Berruto, Julio Velasco, Fefè De Giorgi, e poi ancora Davide Mazzanti, Salvino Tortu (papà di Filippo e a lungo suo allenatore), Max Sirena e altri ancora. Più o meno a tutti loro ha chiesto quale fosse il segreto per avere una squadra vincente e perché in alcuni casi succede che campioni di levatura mondiale nelle differenti discipline non riescono a vincere fino a quando non subentra un nuovo allenatore o non cambia qualcosa all’esterno della squadra. A tale domanda tutti hanno risposto che a determinare le percentuali di successo in una qualsiasi competizione è il *mind-*

set di riferimento nei momenti precedenti e durante la competizione sportiva in questione. È successo a molti di loro di trovarsi di fronte a campioni universalmente riconosciuti che però venivano da cocenti sconfitte, e tutti hanno ribadito che le modalità di approccio più efficaci in questi casi partono da un “riassetto mentale”, che altro non è che quel processo che abbiamo racchiuso nel concetto di “disimparare”. Ovviamente rimane fondamentale un riassetto tecnico-tattico, riconducibile a quelle competenze verticali, in addestramento, ma da solo non basta. Occorre intervenire su una sfera più profonda del set di competenze del singolo atleta e della squadra nel suo complesso, sul *mindset* appunto, modificando ancoraggi che nelle elaborazioni della nostra memoria a lungo termine sono divenute certezze fino a scaturire in pregiudizi e *bias* cognitivi. Rimuovere o ridefinire questi ancoraggi significa predisporre ad accogliere un nuovo set di competenze trasversali in grado di modificare il *mindset* di riferimento e con esso il modo in cui ogni singolo atleta e la sua squadra si percepiscono nei confronti del mondo esterno.

È forse utile chiarire cosa si intende per memoria a breve e a lungo termine: la memoria a breve termine, anche chiamata memoria primaria o attiva, è quella parte di memoria che si ritiene capace di conservare una piccola quantità di informazioni – tra i cinque e i nove elementi, secondo la teoria della capacità limitata dell’attenzione di George A. Miller, uno dei pionieri della psicologia cognitiva, che ha proposto il concetto di “magia del numero sette più o meno due”, sostenendo che la capacità di memoria a breve termine sia limitata a circa sette elementi (più o meno due, appunto) – che possono essere mantenute attive nella mente contemporaneamente per una durata di circa venti o trenta secondi. Abbiamo poi una memoria a lungo termine, capace di conservare per molto più tempo una quantità enorme di informazioni, siano esse recenti o remote. Tale distinzione viene spesso travisata nel linguaggio comune, che considera la memoria a breve termine come la capacità di ricordare eventi recenti e la memoria a lungo termine quelli remoti. In realtà sia gli eventi recenti (cosa ho mangiato a colazione) sia remoti (dove sono andato in vacanza l’anno scorso) vengono elaborati dalla memoria a lungo termine. I termini “breve” e “lungo” non si riferiscono alla collocazione temporale degli avvenimenti, ma alla loro durata di conservazione. La memoria a breve termine conserva le nuove informazioni per circa venti secondi, poi se vengono elaborate in modo profondo passano

alla memoria a lungo termine, dove si conservano per un periodo di tempo lungo (ore, giorni, mesi, anni), altrimenti decadono.

Fatta questa necessaria precisazione, occorre fare un passo avanti. Se diverse sono le complessità legate al concetto di “disimparare”, a seconda che si parli di competenze tecniche verticali o di competenze educative trasversali, diverse sono anche le modalità, le tecniche e gli strumenti di apprendimento nei due ambiti.

Intanto, un'altra grande differenza tra la formazione verticale e quella trasversale sta nel fatto che la prima può essere eterodiretta, la seconda no. Imparare a “saper fare” qualcosa può essere un'esigenza sia individuale sia aziendale e pertanto la partecipazione a un webinar o a una qualsiasi attività on line, sincrona o asincrona, o a un corso di formazione in presenza che insegna a utilizzare un nuovo software, può originarsi da una scelta propria o da un'imposizione dell'azienda per la quale si lavora. In entrambi i casi, l'efficacia formativa, al netto dell'impegno necessario per apprendere in modo approfondito, non cambia a prescindere da chi ne sia stato il promotore. Nel caso invece della formazione trasversale, trattandosi di apprendimento educativo e quindi afferente alla sfera dei valori e delle attitudini personali, occorre costruire una struttura più complessa che ci guidi verso l'acquisizione di una nuova competenza trasversale. In tal caso si parla infatti, necessariamente, di un percorso formativo e non di un'attività formativa spot. È evidente che per poter cambiare il modo di essere rispetto al mondo circostante, acquisendo o migliorando competenze umane, non basta una singola attività, per quanto lunga e articolata possa essere. È necessario costruire un percorso di graduale avvicinamento alla padronanza di quella determinata competenza, all'interno del quale devono confluire diverse modalità di apprendimento a seconda delle esigenze, predisposizioni, preferenze, disponibilità e capacità individuali. In sostanza, un percorso il più possibile personalizzato che parta, tuttavia, da un presupposto necessario: la scelta individuale di voler acquisire o migliorare quella specifica competenza. A differenza delle competenze tecniche, infatti, l'apprendimento educativo non può essere eterodiretto, deve necessariamente nascere da una nuova consapevolezza di sé, anche quando l'ispirazione e la spinta a voler intraprendere un percorso formativo del genere proviene dall'esterno.

IL RUOLO FONDATIVO DELL'ESPERIENZA

Verba docent, exempla trahunt! *Le parole insegnano, gli esempi trascinano!*

Antico proverbio latino

Alcuni ricercatori del Boston Consulting Group hanno osservato una regolarità nella riduzione dei costi associata all'incremento della produzione cumulata. Al raddoppiare di quest'ultima corrispondeva una diminuzione dei costi unitari compresa tra il 20 e il 30% e sono giunti pertanto a formulare una "legge dell'esperienza" che, in sostanza, dimostra come all'aumentare del volume di produzione cumulata, il costo medio del bene prodotto diminuisce, e tale diminuzione è legata al più alto livello di efficienza della produzione per effetto dell'esperienza.

Nel 2020, durante uno dei format di CFMT, CFMTalks, Nicola Spagnuolo ha avuto la fortuna di intervistare Daniel Goleman, psicologo, scrittore e giornalista statunitense, a cui si deve un fondamentale contributo nel campo dell'intelligenza emotiva. La sua fama è principalmente legata proprio all'opera *Intelligenza emotiva*, pubblicata in America nel 1995 e tradotta in Italia l'anno dopo, che ha ridefinito il modo in cui comprendiamo e valutiamo le capacità cognitive e sociali, portando l'attenzione sulla rilevanza delle emozioni nella nostra vita quotidiana e nel raggiungimento del successo personale e professionale. La sua teoria ha influenzato notevolmente la psicologia contemporanea, aprendo nuove prospettive sulla formazione delle competenze emotive e sulla gestione delle relazioni interpersonali.

Nel corso del colloquio, Goleman sottolineò che, per sviluppare una competenza, come ad esempio l'empatia, non solo è necessario affidarsi a un ottimo formatore, ma altresì affinare costantemente la propria capacità di ascolto, allenandola in qualsiasi situazione, privata e professionale, al fine di rafforzare una nuova modalità mentale nella quale questa capacità diviene automatica.

Del resto, la metodologia di apprendimento nota con il nome di *learning by doing* altro non è che l'approccio che stimola l'apprendimento attraverso il fare. A teorizzarla per primo fu il pedagogista e filosofo

statunitense, John Dewey. Il *learning by doing* si basa sull'idea di fondo di stimolare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. John Dewey credeva fermamente nell'importanza del *learning by doing*. A suo parere, l'esperienza è un elemento centrale nel processo di apprendimento, in quanto permette agli individui di acquisire conoscenze in modo più significativo e duraturo.

Dewey descrive l'esperienza come un processo attivo e interattivo, in cui gli individui interagiscono con il loro ambiente circostante. L'esperienza, per Dewey, non è semplicemente un evento passivo o statico, ma piuttosto un'opportunità per gli individui di esplorare, scoprire e costruire significati attraverso la relazione con il mondo che li circonda.

Per Dewey, l'apprendimento non è solo un modo per acquisire conoscenze teoriche o concettuali, ma piuttosto la capacità di sviluppare competenze pratiche e capacità di problem solving che possano essere applicate nella vita quotidiana. Il *learning by doing*, secondo Dewey, permette agli individui di mettere in pratica ciò che hanno imparato, testare le proprie ipotesi e adattare le proprie conoscenze in base alle esperienze acquisite. In questo modo, l'apprendimento diventa un processo dinamico e continuo, in cui l'esperienza gioca un ruolo fondamentale nel favorire la crescita e lo sviluppo personale.

Per Dewey, in buona sostanza, la formazione esperienziale si basa sul concetto che gli individui imparano meglio quando sono attivamente coinvolti nell'apprendimento, sperimentando situazioni reali e riflettendo sulle proprie esperienze.

Nel contesto della formazione esperienziale, dunque, gli insegnanti fungono da facilitatori del processo di apprendimento, guidando gli studenti attraverso esperienze pratiche, stimolanti e significative. Gli studenti sono incoraggiati a esplorare, sperimentare e mettere in pratica ciò che hanno imparato, in modo da poter applicare le loro conoscenze in contesti reali e sviluppare competenze pratiche e critico-riflessive.

Attraverso l'esperienza diretta e la riflessione critica, essi saranno in grado di acquisire conoscenze più profonde e durature, sviluppando capacità di problem solving, pensiero critico e creatività che possono essere applicate nella vita quotidiana, personale e professionale.

Qualche anno più tardi David Kolb, educatore e pedagogista statunitense, ha teorizzato gli step di un apprendimento esperienziale efficace, sviluppando una metodologia, il già citato ciclo di Kolb, che si articola in quattro fasi:

1. **Esperienza concreta (Concrete Experience):** in questa fase, gli individui vivono un'esperienza diretta e concreta, che può essere un'attività pratica, un'osservazione o un'interazione con l'ambiente circostante. L'esperienza concreta fornisce la base per l'apprendimento, permettendo agli individui di sperimentare qualcosa di nuovo e di mettere in gioco le proprie conoscenze e competenze.
2. **Riflessione osservativa (Reflective Observation):** dopo aver vissuto un'esperienza concreta, gli individui riflettono criticamente su ciò che hanno appreso, analizzando le proprie reazioni, emozioni e percezioni. La riflessione osservativa aiuta gli individui a comprendere meglio l'esperienza e a estrarre significati e lezioni dall'esperienza vissuta.
3. **Concettualizzazione astratta (Abstract Conceptualization):** in questa fase, gli individui cercano di elaborare concetti e teorie che possano spiegare l'esperienza concreta vissuta. Attraverso la concettualizzazione astratta, gli individui cercano di connettere l'esperienza concreta con le conoscenze teoriche esistenti, cercando di trovare spiegazioni e significati più ampi.
4. **Sperimentazione attiva (Active Experimentation):** nell'ultima fase del ciclo di apprendimento esperienziale, gli individui mettono in pratica ciò che hanno appreso dalle fasi precedenti, cercando di applicare le nuove conoscenze e competenze in situazioni reali. La sperimentazione attiva permette agli individui di testare le proprie ipotesi, di adattare le proprie conoscenze in base alle esperienze acquisite e di continuare il processo di apprendimento attraverso l'azione diretta. Questo ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb si fonda sull'importanza di integrare l'esperienza diretta, la riflessione critica, la teorizzazione e la sperimentazione pratica per favorire un apprendimento significativo e duraturo.

L'importanza dell'esperienza è tale in ognuna delle tre tipologie di formazione esistenti: formale, informale e non formale.

RIDARE CENTRALITÀ ALLE ARTI LIBERALI (O *SOFT SKILL*)

Soft Skills Are Harder Than They Look.

Forbes, 12 luglio 2018

«La tradizione occidentale dell’istruzione liberale crebbe nell’atmosfera libera della città-Stato greca e il suo scopo era di formare gli uomini a essere buoni cittadini e cioè “cittadini socratici”, ossia individui capaci di riflettere, criticare le abitudini e le tradizioni, e discutere insieme ai loro concittadini gli argomenti pro e contra una data decisione.»

Questa riflessione di Martha Nussbaum proviene da uno dei suoi celebri saggi (*Quattro modelli di filosofia politica*), dove chiarisce la radice profonda delle arti liberali: liberali in quanto formavano l’uomo libero in quelle abilità che erano essenziali per l’esercizio della funzione a lui confacente. Soprattutto, l’arte di parlare e di persuadere, una conoscenza esatta del valore delle parole e una comprensione delle leggi del pensiero e delle regole della logica.

Ma liberali anche perché ci liberano da pregiudizi e stereotipi. Come hanno osservato Jay Heinrichs e David Landes (www.arguelab.com), «la retorica offre una sorta di liberazione intellettuale: libertà dai pregiudizi e dai vincoli delle piccole menti e degli istinti tribali. Ecco perché la chiamiamo “arte liberale”: perché ci libera!».

È allora opportuno, soprattutto con i tempi che corrono, recuperare il modello educativo delle arti liberali che costituivano, durante il Medioevo, i due gradi fondativi dell’insegnamento, l’uno letterario e l’altro scientifico.

- La componente letteraria era chiamata “trivio” (*artes sermocinales*) ed era composta da grammatica (e cioè la lingua latina), retorica (l’arte di comporre un discorso e di parlare in pubblico) e dialettica (e cioè la filosofia). Potremmo considerarle le “arti della forma” in quanto contribuiscono a creare i *frame* mentali capaci, poi, di ospitare e valorizzare i “saperi tecnici”. Una sorta di *soft skill* dunque.
- La componente scientifica era chiamata “quadrivio” (*artes reales*) ed era organizzata in aritmetica, geometria, astronomia e musica. Corrispondevano alle “arti del contenuto” ed erano più vicine alle odierne *hard skill*.

Questa suddivisione si deve a Marziano Capella, un filosofo della tarda latinità (IV-V secolo d.C.).

Il trivio richiedeva una conoscenza non solo linguistica ma anche retorica e logica, una capacità di analisi dei problemi e una tecnica di svolgimento della disputa filosofica in cui la strategia argomentativa era parte decisiva.

L'opposizione fra trivio e quadrivio non va però intesa come quella tra lettere e scienze; è piuttosto quella dei segreti della parola e dei segreti della natura.

A loro volta, le arti liberali si contrapponevano alle arti meccaniche, caratterizzate dalla manualità e soprattutto dalle finalità lavorative, quella conoscenza applicata che oggi ha quasi completamente oscurato la dimensione liberale, che è non solo preconditione ma anche elemento di arricchimento e protezione dall'obsolescenza. E infatti il pensiero critico è uno dei prodotti più potenti e indispensabili delle arti liberali, e in particolare del trivio.

Nel suo *Non pensare all'elefante! Come riprendersi il discorso politico*, il linguista George Lakoff fa un'osservazione interessante che ci sembra utile riportare integralmente: «L'istruzione liberale in senso classico aveva un insieme di obiettivi differenti [rispetto a quella professionale]: sviluppare le capacità intellettive e critiche dello studente, fargli conoscere il mondo e aprirsi alle sue possibilità, fornirgli gli strumenti per continuare ad imparare in modo autonomo e formarlo come cittadino in grado di partecipare alla vita democratica. A causa della perdita di lavoro appagante, l'istruzione è radicalmente cambiata. Sempre più studenti vedono l'istruzione come un percorso finalizzato al raggiungimento della ricchezza o di un lavoro esaltante; perciò, vengono "istruiti" per i lavori contemporanei senza l'intangibile ma estremamente importante ricchezza personale che forniva tradizionalmente l'istruzione liberale. È un furto educativo, perché l'istruzione liberale preparava alla vita in generale, cosa che la formazione all'attuale mondo del lavoro non può fare, soprattutto se consideriamo che i lavori di oggi potrebbero non esistere più domani».

Le arti liberali – e più in generale le *humanities* – hanno affascinato molti tecnologi illuminati. Adriano Olivetti, ad esempio, notava che la presenza di intellettuali, psicologi e letterati era trasversale e necessaria anche in un'industria a elevato contenuto tecnologico, in quanto contribuiva a un progresso equilibrato dell'impresa ed evitava gli eccessi del tecnicismo, contribuendo a ridare senso e bellezza a oggetti tecnici sempre più complessi. Dal canto suo Steve Jobs fu addirittura più esplicito. Durante la Apple Wor-

ldwide Developers Conference (WWDC) del 2010 affermò: «Il motivo per cui Apple è in grado di creare prodotti come l'iPad è che abbiamo sempre cercato di stare all'intersezione tra tecnologia e arti liberali».

Questa vicinanza delle arti liberali al pensiero manageriale c'è da qualche decennio, anche se l'abbiamo dimenticata (ce lo ricorderà più avanti André Gide) e tendiamo a considerarla una conquista recente. Nell'articolo "Liberal Arts as Training for Business", pubblicato su *Harvard Business Review* nel lontano 1955, F. E. Pamp Jr. notava: «Le richieste poste al management sono state storicamente quantitative. Con l'automazione e il computer, queste richieste stanno cambiando. I dirigenti ora hanno bisogno di una maggiore profondità intellettuale che deriva solo da un'istruzione orientata alle arti liberali».

Volendo dare un'ulteriore angolatura alla potenza – spesso inattesa – delle arti liberali e della cultura umanistica è interessante richiamare un passo dell'*Introduzione alla retorica* di Olivier Reboul dove l'autore ricorda che Charles De Gaulle, commentando cosa Aristotele potesse aver "insegnato" – come precettore – ad Alessandro Magno, osservò: «La potenza dello spirito implica una diversità che non si trova nella pratica esclusiva del mestiere. [...] La vera scuola del comando è nella cultura generale. Attraverso di essa, il pensiero è messo in grado di esercitarsi con ordine, di distinguere nelle cose l'essenziale dall'accessorio, di cogliere gli effetti e le interferenze, in definitiva di elevarsi al livello in cui gli insiemi si configurano nel loro complesso senza pregiudicare la percezione delle sfumature. Non si diventa un condottiero illustre se non si possiede il gusto e il sentimento del patrimonio dello spirito umano. In fondo alle vittorie di Alessandro, si ritrova sempre Aristotele».

Questo ritorno dell'importanza delle arti liberali è anche un segnale che ci dice che la competenza non è tutto. Il carattere, di cui l'intelligenza emotiva è una componente rilevante, ma non l'unica, sta pian piano riemergendo come elemento centrale della leadership. Non bastano più la formazione o l'in-formazione: serve la tras-formazione, il cambiamento del *mindset*. Infatti, come ci ricorda **Marcel Proust** nella sua *Recherche, la trasformazione è un cambio di mentalità che agisce non solo sulle competenze ma soprattutto sul carattere, sui valori e sulle attitudini, cambiando anche il nostro sguardo*: «L'unico vero viaggio verso la scoperta non consiste nella ricerca di nuovi paesaggi, ma nell'aver nuovi occhi».

I formatori della classe dirigente del Sei e Settecento – che attingevano a piene mani dagli *Adagia* e *Florilegia* redatti nel Medioevo e Rinascimento e che hanno prodotto la letteratura moralistica, soprattutto in Francia (pensiamo a La Rochefoucauld, La Bruyère, Pascal, La Fontaine, Montaigne...), ridando anche visibilità alle fonti classiche con una particolare predilezione per quelle stoiche (Epitteto, Seneca, Marco Aurelio) – ritenevano indispensabile che il leader (il principe, l'uomo di corte, il pastore delle anime) avesse un carattere forte, fosse cioè dotato non tanto di specifiche competenze – che erano comunque presenti nella cerchia dei collaboratori e uomini di fiducia – ma soprattutto di coraggio, nobiltà d'animo e magnanimità, prudenza, saggezza civile e garbo nelle relazioni.

Non erano aspetti ancillari ma centrali nel percorso educativo. Oggi sembrano parole desuete e raramente il carattere, la prudenza o la nobiltà d'animo vengono analizzati negli *skills assessment* o nelle valutazioni delle competenze. È come se avessimo dimenticato l'importanza e la potenza delle virtù, delle quali tuttavia, a ogni crisi, torniamo a sentire la necessità. **Adriano Olivetti** se n'era accorto e infatti, in un suo scritto – *Il mondo che nasce* –, sentì il bisogno di caratterizzare l'approccio della sua azienda affermando: «Noi crediamo nel potere illimitato delle forze spirituali: Amore, Verità, Giustizia, Bellezza. Gli uomini, le ideologie, gli Stati che dimenticheranno una sola di queste forze creatrici non potranno indicare a nessuno il cammino della civiltà».

(RI)COSTRUIRE IL MODELLO DI APPRENDIMENTO: DAL DIALOGO SOCRATICO ALLA *RATIO STUDIORUM*, MA CON LALENTE DEL DIGITALE

Nessuna verità può essere veramente capita e predicata con ardore se prima non sia stata masticata dai denti della disputa.

Petrus Cantor, teologo del XII secolo

La riflessione dell'intellettuale medievale posta in esergo ci ricorda un principio fondamentale nell'apprendimento che oggi, nell'era delle pillole video e dei testi di autocertificazione sembra abbiamo smarrito: senza dialogo non c'è apprendimento.

Il dialogo ci consente di fare due cose. Innanzitutto: rielaborare con parole nostre ciò che abbiamo appreso. Solo traducendolo nel nostro linguaggio e ri-enunciandolo, il nuovo elemento appreso diventa parte della nostra memoria, e il modo più efficace per fare ciò è inserire questi nuovi concetti nel dialogo con una persona che ascolta e interagisce.

In secondo luogo, solamente discutendo con una controparte e difendendo la nostra nuova conoscenza in modo dinamico e argomentato la facciamo veramente nostra e ci rendiamo davvero conto del suo valore.

Preso alla lettera, *dialogos* indica il discorso (*logos*) che si manifesta tra (*dià*) due o più persone che aprono uno spazio per la sua manifestazione, e ciò accade nella misura in cui rinunciano ad affermare le rispettive certezze. Il dialogo, quindi, è reso possibile dalla fede nel *logos*, la parola autentica che emerge dalla logica del processo che si sviluppa spontaneamente proprio nel momento in cui si rinuncia a preordinarne il corso.

Una specifica modalità del dialogo, utile ai fini dell'apprendimento, è il metodo dialettico, usato con maestria da Fichte ed Hegel. Questo metodo si articola in tre momenti – tesi, antitesi e sintesi – e converte ogni concetto nel suo opposto, per poi derivare, dal loro confronto contraddittorio, un concetto più elevato, che a sua volta fa emergere un'altra antitesi che richiede una sintesi più alta, e via dicendo.

Potremmo dire che, stando al principio fondamentale della dialettica, si può definire, e quindi comprendere, una cosa solo per contrasto con ciò che non è. Pertanto, è possibile conoscere le cose solo contrapponendole a ciò che non sono: non è possibile concepire il giorno senza la notte, il maschio senza la femmina, il finito senza l'infinito, il bene senza il male, la parola senza il silenzio. Ma nemmeno un oggetto senza il non-oggetto: ad esempio, l'essenza del cane è l'insieme delle sue caratteristiche necessarie e sufficienti per distinguerlo da ciò che cane non è.

Particolarmente interessante, in quanto potente strumento educativo, è la forma di dialettica conosciuta come “socratica”. Come noto, Socrate non dava lezioni né faceva discorsi, ma si limitava a fare domande per forzare consapevolezza e comprensione. Il suo metodo era diviso in due parti – demolizione delle convinzioni dell'interlocutore e maieutica – e il fine ultimo dei suoi dialoghi (arrivati a noi grazie a Platone) era dimostrare alla controparte che l'unica conoscenza possibile era il “sapere di non sapere”. Ovviam-

mente inteso non come forma di nichilismo ma come apertura umile e non saccate alla novità e alla conoscenza più autentica.

La parte *destruens* del suo metodo avviene in tre passaggi: prima afferma di non sapere e fa esprimere le idee alla controparte con cui dialoga. Poi, attraverso l'uso dell'ironia, finge di essere d'accordo con le idee espresse dall'avversario, dandogli sicurezza ad aprirsi. Infine, con domande precise e ragionamenti sempre più stringenti, lo porta a contraddirsi.

Nella *parte construens* – detta maieutica – l'interlocutore, ora liberato da pregiudizi, presunzione e false convinzioni, può finalmente rendersi conto di essere ignorante; in questo modo si pongono le condizioni e per poter “partorire” la verità (maieutica significa letteralmente “arte della levatrice”, l'ostetrica che aiuta nel parto). L'interlocutore si mette a ragionare insieme a Socrate che lo guida e arriva a elaborare una definizione condivisa del problema.

La dialettica non basta, serve (ancora oggi) un vero e proprio metodo che ci guidi, ci orienti e sistematizzi i nostri sforzi. Per questo è utile riprendere e attualizzare uno dei metodi educativi più importanti, influenti e *resilient* nella storia dell'Occidente: la *Ratio Studiorum* dei gesuiti.

La primissima versione di questo metodo risale al 1564, mentre la prima “stabilizzata” (di fatto una terza versione) fu promulgata il 21 marzo 1599 e cioè 35 anni dopo; si compone di 467 canoni, che regolamentano l'operato di tutti coloro che, a diverso titolo, fanno parte del collegio.

Due aspetti dell'educazione gesuitica sono poco noti. Il primo è la crescita vertiginosa che lo portò a diventare – per diversi secoli – la più importante realtà educativa internazionale: i collegi gesuiti nel mondo crebbero rapidamente – dai 293 del 1608 ai 699 del 1749 – ed ebbero molti alunni celebri: 21 santi, 46 beati e 15 papi. Un terzo dell'attuale collegio cardinalizio e il 25% dell'Episcopato mondiale si è formato presso di loro.

Il secondo è il fatto che accolsero quasi da subito fra i propri alunni anche i laici, ovviamente nobili. Divenne infatti sempre più chiaro che la “vera e perfetta riforma” del mondo avrebbe potuto radicarsi e moltiplicare i suoi frutti solo coltivando in modo speciale la formazione delle nuove generazioni. Educare la gioventù, in particolare la gioventù studiosa avviata a occupare i posti di responsabilità.

Se in Giappone, in India, in Cina, in Paraguay, i gesuiti si distinsero soprattutto per lo zelo evangelizzatore e per la disponibilità a adeguarsi agli

usi e ai costumi locali, in Europa la loro opera è legata quasi esclusivamente al campo dell'istruzione, a quella rete di collegi, divenuti presto centinaia, nei quali si formò per due secoli la classe dirigente, cattolica e spesso protestante, e che sono presenti ancora oggi, anche dopo l'affermazione di ordinamenti scolastici nazionali.

L'educazione era il modo più efficace per nutrire la pianta di una nuova società che fondava il proprio ordine sull'unità del dogma cattolico e per riconquistare le posizioni perdute nel conflitto con le Chiese dissidenti dell'Europa centrale e settentrionale. Gli scritti pedagogici di uno dei più grandi educatori dell'ordine – Juan Bonifacio SJ (1538-1606) – condensano questo principio in una sentenza lapidaria, destinata a segnare a lungo l'identità dei gesuiti come corpo: *Puerilis institutio est renovatio mundi* e cioè la formazione della gioventù trasforma il mondo.

Possiamo allora sintetizzare (ci assolvano gli esperti della *Ratio*) i punti fondanti e particolarmente attuali di questo metodo.

- Studiare molto, leggendo, rileggendo e imparando a memoria per essere pronti per “essere interrogati” in ogni momento.
- Puntare a instillare più domande e *curiositas* che risposte e certezze.
- Scrivere e trascrivere ciò che ci colpisce, migliorando quanto “trattenuato” (dagli appunti al “quadernino”): un concetto appreso si deve poter riportare in modi diversi (non a pappagallo); inoltre non basta imparare il contenuto, bisogna anche padroneggiare la forma con cui lo si enuncia (non solo *dispositio* ma anche *actio*, quindi competenze performative e soprattutto teatro, che aiuta a usare pathos ed ethos e rafforza l'abilità a “immedesimarsi”).
- Esercitarsi continuamente e in modo agonistico (idealmente davanti a un pubblico che giudica) adattando ciò che si sa allo specifico contesto in cui lo si deve utilizzare; e ciò non solo per “mettere in pratica” ma per forgiare il sapere con il dialogo (dialogico e dialettico).
- Esplicitare sempre la trama del contenuto che si vuole trasferire per essere trasparenti su fine e percorso: obiettivi, struttura (scolastica), procedere per punti ed esplicitare sempre a che punto siamo.
- Consultare sempre fonti diversificate (anche quelle “contrarie”) per allargare i punti di vista e i “modi di dire” e rafforzare le capacità di confutazione e di pensiero critico.

- Puntare a far emergere una competenza transdisciplinare in grado di integrare in un *unicum* tante discipline, fonti e linguaggi, grazie a una specifica lente interpretativa (nel caso gesuitico la teologia).
- Attribuire il giusto rilievo al docente, che non è solo colui che trasferisce saperi ma è anche guida/testimone, confessore e *challenger* (per facilitare l'emersione di un pensiero personale).
- Attivare un motore potente – il desiderio (o gusto) della *curiositas* – per innescare e conservare l'energia necessaria al processo.

Un sistema di regole in *perpetual beta*: avendo di mira anche la formazione dei gesuiti stessi, lo sviluppo di quello che verrà indicato – persino da parte avversa – come il sistema pedagogico più avanzato di qualsiasi altro dell'epoca, è il risultato dell'opera dei migliori talenti dell'Ordine, dello studio degli ordinamenti di tutte le più celebri istituzioni scolastiche dell'epoca e dell'uso *ad experimentum* per mezzo secolo di almeno otto precedenti bozze.

Le modifiche non si sono mai interrotte: nel 1980 è stato organizzato un convegno che ha visto protagonisti gesuiti e laici collaboratori, per discutere su tematiche relative all'insegnamento e all'educazione nelle scuole secondarie dirette dalla Compagnia di Gesù. Dopo quattro anni di lavoro, è uscito un documento, curato da una commissione internazionale, dal titolo *Le caratteristiche della attività educativa della Compagnia di Gesù* che ha riformato e aggiornato l'edizione definitiva del 1599. Riteniamo proficuo richiamare, infine, qualche aspetto del metodo particolarmente utile nel ridisegnare i percorsi formativi di oggi.

- Il processo educativo deve puntare a “formare lo spirito”, sviluppando in maniera graduale e armonica le sue varie facoltà: memoria, immaginazione, intelletto e volontà.
- Il metodo educativo deve essere la combinazione delle migliori metodologie esistenti e deve sempre adattarsi allo spirito del tempo; pensiamo in particolare alle discipline scientifiche o al digitale.
- Fondamentale è la *proelectio* (nel linguaggio contemporaneo chiamata *lecture* o *Vorlesung*), e cioè la lettura commentata dei testi importanti (i classici ma non solo), che non punta unicamente alla comprensione e interpretazione del testo ma si conclude con la *eruditio* (informazioni archeologiche, filologiche, di contesto e legate alla biografia dell'autore) che ne completano la comprensione. In questo modo si contrasta lo

studio parziale e frammentario dei testi fondativi, cogliendone i numerosi angoli di lettura.

- Rimettere al centro del percorso educativo la disputa: una discussione pubblica (sulla scorta della *disputatio* medievale), in cui, sotto la guida degli insegnanti, due o più studenti fra i migliori si affrontano nell'enunciazione, esame e soluzione di un problema (filosofico, teologico, ma anche tecnologico o pratico) con l'intenzione esplicita di rafforzare le capacità argomentative e negoziali ma anche approfondire la materia stessa. Se non sappiamo comunicare e difendere ciò che sappiamo, viene meno l'utilità stessa di sapere.
- Spingere la meritocrazia ma non in modo individualistico. La *Ratio* era fortemente meritocratica, ma non individualistica: gli studenti meritevoli erano premiati, ma appartenevano a decurie che gareggiavano tra loro, controbilanciando l'individualismo che un impianto così agonistico avrebbe certamente indotto negli alunni, con il mutuo aiuto fra compagni di decuria, visto che nessuno doveva essere lasciato indietro, pena il fallimento della squadra.

L'ultimo passaggio è adattare il metodo alla rivoluzione digitale. Tre sono i punti di maggior interesse.

Innanzitutto, i contenuti. Il digitale consente la rappresentazione dei contenuti – sia il materiale preparatorio o integrativo sia i *learning objects* – in forma digitale, e questa è una straordinaria opportunità. Ci consente di accedere al materiale superando il vincolo fisico e anche di moltiplicare il possesso dell'oggetto digitale, ad esempio creando nostre copie senza togliere agli altri la stessa possibilità. Oltretutto il digitale consente la creazione di oggetti multimediali che arricchiscono in maniera rilevante le capacità espressive: non solo testo ma immagini, suoni, video, formule matematiche “viventi”, modelli tridimensionali...

In secondo luogo, il digitale consente la connettività; ci permette cioè di partecipare a eventi senza necessariamente esserci fisicamente. La remotizzazione, che è stata riscoperta durante il lockdown, ha moltiplicato le capacità di assistere a eventi formativi senza essere vincolati alla presenza. Non si tratta di stabilire se è meglio la presenza o la remotizzazione – il discorso sarebbe lungo e articolato – ma di vedere la possibilità di assistere da remoto a degli eventi come un'ulteriore opzione a disposizione. E il cinema ci ha mo-

strato quanto partecipare a un evento virtuale possa essere potente, immersivo e anche educativo. Il punto discriminante fra le due opzioni non è tanto la scelta in sé – in presenza o da remoto – quanto piuttosto la qualità dell'evento stesso e le sue caratteristiche progettuali. Detto in altre parole, è molto meglio vedere un video di qualità che registra la presentazione di un premio Nobel che assistere a una lezione noiosa di un docente non all'altezza.

Infine, la dimensione “4.0” del digitale e cioè la possibilità sia di diventare noi stessi produttori di contenuti digitali sia di collegare fra di loro (grazie ai link e agli ipertesti) i contenuti esplicitando le connessioni e creando nuovi significati. Attraverso queste caratteristiche del digitale, si può affrontare il tema della memorabilità, grazie alla possibilità di rappresentare i nostri appunti, i nostri schemi, i nostri riassunti, le nostre connessioni fra concetti in digitale e quindi di averli sempre accessibili e di salvarli dall'oblio fisiologico della memoria, sempre più affaticata e che tende a invecchiare. È l'ambito di applicazione dello zaino digitale, di cui parleremo più avanti.

RICOSTRUIRE IL MODELLO DI APPRENDIMENTO



L'EDUCAZIONE
È IL MODO PIÙ
EFFICACE PER
NUTRIRE LA PIANTA
DI UNA NUOVA
SOCIETÀ

DAL **DIALOGO** [↗]
SOCRATICO
ALLA
RATIO STUDIORUM



CON LALENTE
DEL DIGITALE



INCERTEZZA, AMBIGUITÀ E L'ARTE DI FALLIRE E RINASCERE

In un mondo in cui la fluidità dei cambiamenti è costante e non lineare, i sistemi di certificazione e messa in evidenza delle competenze, in particolare di tipo trasversale, umano ed educativo, non paiono tener conto di elementi fondamentali per la crescita personale e professionale di un individuo.

Tali sistemi risultano essere ancora meno aderenti alle reali esigenze sistemiche e alle aspettative che oggi si attribuiscono alla formazione: sfuggono infatti a qualsiasi tracciamento l'errore e il fallimento, che costituiscono una parte fondamentale di ogni percorso di apprendimento che comprenda l'esperienza non solo come momento di verifica empirica di ciò che si è appreso, ma anche come possibilità di affinare l'apprendimento stesso elaborandolo criticamente e interiorizzandolo in un nuovo *mindset*.

Navigare nell'incertezza della complessità di un mondo sempre più VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity*) comporta, soprattutto (anche se non esclusivamente) in ambito professionale, poter sbagliare e poter apprendere dagli errori e dai fallimenti.

La capacità di interpretare i segnali deboli di cambiamento, adottando di conseguenza decisioni rapide e impattanti, è una condizione imprescindibile per rimanere all'interno del mercato del lavoro che richiede sempre più il coraggio di rischiare esplorando opportunità, modelli, schemi e interazioni ancora ignoti. Il coraggio, in particolare per le funzioni manageriali ma non solo, fa la differenza e probabilmente decreta il successo o l'insuccesso delle strategie aziendali nel loro percorso di riallineamento al nuovo paradigma economico entro cui tutte le aziende, e in generale tutti noi, dovremo imparare a operare e possibilmente prosperare.

La quantità di coraggio a cui tutti noi dobbiamo attingere è pari alle condizioni di incertezza nelle quali ci troviamo a operare, dove ogni decisione comporta rischi, spesso non proprio di lieve entità, per il prosieguo della vita professionale e personale.

I manager, in particolare, sanno di dover fare ricorso a tutta la loro capacità di adattamento al cambiamento, di pensiero critico, di creatività, di flessibilità, di resilienza e di antifragilità. Il bagaglio di competenze a cui potranno attingere, per quanto ingente, però, non basterà ad azzerare i rischi, già di per sé insiti in ogni decisione ma certamente più elevati in questo

difficile momento storico. Molte delle decisioni che si troveranno a prendere saranno nuove, non ancora testate e dettate da esigenze di rapidità e di prontezza di risposta a dinamiche di cambiamenti repentini. Dovranno sperimentare e sperimentarsi. Devono assumere decisioni importanti perché non possono farne a meno, il loro ruolo glielo impone, ma devono procedere per tentativi incrementali.

In tali circostanze l'errore può essere dietro l'angolo e non lo si può ignorare: è il prezzo delle decisioni rapide, incerte. Il possibile fallimento di azioni e decisioni fa e farà parte del processo di adattamento costante al nuovo paradigma socioeconomico che stiamo vivendo. Ci si deve abituare a non fermarsi di fronte a essi, ma anzi a contemplarli come tentativi di riduzione di dubbi e incertezze. In fondo, in uno scenario fluido e mutevole, le uniche certezze su cui ci si può basare sono proprio i tentativi falliti che alla prova dei fatti, dell'esperienza empirica, appunto, si saranno dimostrati inefficaci e pertanto si potranno escludere. Sul fallimento, in buona sostanza, si fonderanno le uniche certezze su cui manager e aziende potranno operare, adottando continue decisioni via via sempre meno rischiose.

Ovviamente sistemi socioeconomici diversi reagiscono al fallimento delle decisioni, aziendali o individuali, personali o professionali, in modo diverso, a seconda della cultura da cui sono guidati.

Non esiste nessuna azione o decisione umana che non implichi al tempo stesso una componente di fallimenti e un'altra di successi. Solo quando ci arrendiamo il fallimento diventa una sconfitta. Chiunque abbia affrontato grandi fallimenti si è trovato a un bivio: smettere di provarci e lasciarsi trasportare dall'inerzia degli eventi o provarci ancora e mettere a frutto l'esperienza.

“Fallire” deriva dal verbo latino *fallere*: ingannare. Il fallimento, dunque, altro non è che un inganno, che ci consente di superare l'errore, perseverando nella ricerca della strada giusta alla luce delle esperienze accumulate grazie ai fallimenti.

L'errore, quindi, ha un ruolo importante nella crescita individuale e sistemica: è naturale, positivo e utile. Naturale perché fa parte dell'esperienza e dell'attività dell'essere umano; positivo perché con la sua correzione permette di far giungere il soggetto a conoscenze più prossime alla verità; utile perché lo mette in condizione di imparare dagli errori.

Sono molti gli studi sui meccanismi neuronali che operano nel cervello delle persone quando sbagliano. Lo psicologo Jason Moser e il suo gruppo hanno scoperto che, quando commettiamo un errore, le sinapsi si attivano: una sinapsi è un segnale elettrico che si muove tra le parti del cervello quando si verifica un apprendimento. Ciò non accade solo se le persone correggono l'errore e risolvono il problema correttamente ma anzi, secondo Moser, il cervello si accende e cresce anche se non ne siamo consapevoli, perché è un momento di contrasto cognitivo.

La paura di commettere errori o di fallire è spesso paralizzante, stressante, frustrante, scoraggiante e si accompagna spesso a emozioni sgradite che ci mettono in uno stato di alert.

Gli stimoli provocati dalle emozioni vengono elaborati dai centri sottocorticali dell'encefalo (amigdala) e avviano delle reazioni neuroendocrine che hanno appunto la funzione di farci percepire una situazione di allarme. Per questo motivo possiamo avvertire delle modificazioni nel nostro corpo, come il battito accelerato, la sudorazione, il tremore.

Le nostre memorie registrano tutto e se a seguito di un errore o di un fallimento avremo sperimentato la fiducia e l'incoraggiamento, saremo più propensi a continuare e riprovare. Al contrario se ci sentiremo giudicati, entreremo molto probabilmente in uno stato di paura e senso di impotenza.

In sostanza, l'errore deve essere percepito per ciò che è realmente: un'opportunità di miglioramento e un elemento indispensabile per imparare. L'intera umanità si è evoluta sugli errori commessi dai nostri predecessori. Tutti i progressi della scienza e della civiltà odierna non sarebbero possibili senza gli errori commessi, il loro riconoscimento e il loro superamento.

La storia è piena di errori macroscopici di persone e aziende di successo. A Stoccolma esiste il Museo del Fallimento, che raccoglie stramberie come, ad esempio, la Coca-Cola Blåk, un tentativo fallito da parte della Coca-Cola di lanciare una bevanda cola al caffè, che non ha ottenuto il successo sperato sul mercato; o Google Glass, un prodotto di alta tecnologia lanciato da Google, ma che non ha trovato un largo utilizzo a causa di problemi di design, privacy e accettazione sociale; o, ancora, la Nokia N-Gage, un ibrido di telefono cellulare e console di gioco lanciato da Nokia, che non è riuscito a competere con i concorrenti nel settore dei dispositivi mobili.

A ben vedere vi sono molti esempi di persone e aziende che hanno sperimentato fallimenti ma sono riuscite a superarli e raggiungere il successo:

1. **Steve Jobs:** dopo essere stato licenziato dalla Apple, l'azienda che aveva co-fondato, ha conosciuto il fallimento con la sua azienda NeXT e con il lancio del computer NeXTcube. Tuttavia, Jobs è tornato in Apple nel 1997 e ha contribuito a portare l'azienda al successo con prodotti innovativi come l'iPod, l'iPhone e l'iPad.
2. **Walt Disney:** ha affrontato diversi fallimenti nella sua carriera, inclusi fallimenti finanziari e critiche negative per i suoi primi film d'animazione. Tuttavia, Disney ha continuato a perseverare e ha fondato la Disney Studios nel 1923, diventando uno dei più grandi visionari dell'industria dell'intrattenimento.
3. **J.K. Rowling:** prima di scrivere la serie di libri di Harry Potter, ha affrontato diversi fallimenti personali e professionali, tra cui il divorzio e la disoccupazione. Tuttavia, ha continuato a perseguire il suo sogno di diventare una scrittrice di successo e ha creato una delle serie di libri più popolari di tutti i tempi.
4. **Airbnb:** i fondatori di Airbnb, Brian Chesky, Joe Gebbia e Nathan Blecharczyk, hanno inizialmente incontrato difficoltà a far decollare la loro piattaforma di condivisione di case. Hanno affrontato fallimenti finanziari e hanno dovuto superare la mancanza di fiducia degli investitori. Tuttavia, hanno continuato a perseverare e oggi Airbnb è diventata una delle principali piattaforme di alloggio a livello mondiale.

Cristoforo Colombo scoprì l'America per sbaglio, convinto di andare in Asia, ma più banalmente anche i Post-it sono stati inventati per sbaglio. Spencer Silver, dipendente della 3M, stava in realtà cercando di creare un adesivo super forte da utilizzare nell'industria aeronautica quando invece si trovò tra le mani una colla debolissima, che però una volta attaccata alla superficie, poteva essere rimossa senza lasciare residui e in più l'adesivo poteva essere riutilizzato, ovvero attaccato e staccato più volte.

Ma il management della 3M lo considerò un mero errore e i Post-it furono dimenticati per più di 5 anni fino a quando, nel 1973, un dipendente della 3M che cantava nel coro di una chiesa e aveva il problema dei segnalibri che cadevano continuamente dagli spartiti, non intuì che quell'adesivo poteva fare al caso suo. Solo allora i manager dell'azienda iniziarono a produrre Post-it.

La celebre e pluripremiata crostatina al limone di Massimo Bottura, nacque per errore, mentre il critico Andrea Grignaffini sedeva al proprio tavolo in attesa del dessert. La crostata scivolò dalle mani di Takahiko Kondo, sous chef di Bottura e si frantumò sul piano di lavoro. Bottura da lì ebbe l'intuizione di servirla così, per celebrare la bellezza dell'imperfezione e questo decretò il successo mondiale del suo dessert.

L'errore e il fallimento, dunque, sono parti fondamentali in qualsiasi percorso di apprendimento e di crescita. Tuttavia, entrano nel processo non quando troviamo un modo per risolverli, superarli o accettarli, ma se impariamo dal percorso oltre che dal risultato.

Perché errore e fallimento ci lascino reali insegnamenti migliorativi, però, occorre innanzitutto riconoscere l'errore e accettarne la responsabilità, senza cercare di negarlo o nascondere. È inoltre necessario osservarlo da diversi punti di vista e comprenderne la dinamica, analizzando cosa sia accaduto e perché. Bisogna insomma acquisirne piena e profonda consapevolezza, metabolizzando l'errore senza compromettere la propria autostima. Solo alla fine di questo processo, grazie a una mente aperta e curiosa verso altri modi, altre possibili soluzioni o strade alternative, ci si può aprire a nuove sperimentazioni mettendo a frutto insegnamenti ed esperienze precedenti. In definitiva, dunque, l'errore e il fallimento entrano nel processo formativo solo a seguito di profonda elaborazione dinamica dell'esperienza, in assenza della quale errore e fallimento diventano una sconfitta definitiva.

In tale accezione, questa parte di apprendimento non risulta dunque codificabile, così come sfugge a ogni codifica un'ulteriore dimensione dell'apprendimento, quello organizzativo, ma si può migliorare – in modo razionale – la produzione di errori “buoni”.

Infatti, non tutti gli errori sono positivi, e ciò a prescindere da problemi che generano. Alla fine di una jam session non particolarmente soddisfacente, il celebre jazzista Thelonious Monk parlò di *wrong mistakes*; non tutti gli errori sono dunque uguali. Particolarmente interessante a questo proposito è il libro di Amy Edmondson, Novartis Professor of Leadership and Management presso la Harvard Business School e nota per le sue ventennali (e quando le iniziò, pionieristiche) ricerche sulla sicurezza psicologica e sui suoi contributi alle performance aziendali. *Il giusto errore. La scienza di fallire bene* è un libro molto ricco e documentato, ma il suo messaggio

portante potrebbe essere racchiuso in due aforismi folgoranti e memorabili, che l'autrice ha collocato nel flusso del testo: «Non tutti i fallimenti sono un fallimento» e «Errare è umano, prevenire il fallimento elementare è divino», una rilettura del celebre detto attribuito a sant'Agostino – *Errare humanum est, perseverare autem diabolicum* (anche se, nei *Sermoni*, egli scrisse effettivamente «*Humanum fuit errare, diabolicum est per animositatem in errore manere*», cadere nell'errore è proprio dell'uomo, ma è diabolico insistere nell'errore per superbia).

Il primo errore, infatti, è proprio quello di considerare gli errori tutti uguali e necessariamente negativi. Amy Edmondson li divide in tre gruppi:

1. i fallimenti elementari: sono gli errori prevedibili;
2. i fallimenti complessi: hanno più di una causa, sono spesso preceduti da flebili segnali di avvertimento e possono diventare “tempeste perfette”;
3. i fallimenti intelligenti: sono gli errori “buoni” – strada maestra verso la scoperta e l'innovazione – e contribuiscono a cambiare la nostra prospettiva sulle cose.

L'obiettivo di un approccio razionale alla gestione degli errori è, dunque, ridurre il più possibile le prime due tipologie e coltivare la terza.

ESTENDERE L'APPRENDIMENTO PUNTUALE AL LIFELONG & LIFEWIDE LEARNING

*Non si è vecchi finché
si è alla ricerca di qualcosa.*

Jean Rostand, *Carnet d'un biologiste*

Un mondo in continua trasformazione e dove la conoscenza e l'informazione proliferano, o per meglio dire esplodono, grazie anche alla loro rappresentazione digitale, ci forza a vedere il processo di apprendimento non come legato alle fasi propedeutiche della nostra vita professionale, ma come un percorso permanente, quasi una caratteristica del vivere.

Come possiamo, allora, rafforzare le nostre capacità di apprendimento permanente? Innanzitutto, come abbiamo visto, adottando un metodo di apprendimento efficace. In secondo luogo, stimolando la curiosità e il gusto

per la novità. E poi sviluppando una capacità essenziale: la lettura. Una parte rilevante della nuova conoscenza, infatti, proviene dai libri.

Purtroppo, però, si è persa l'abitudine alla lettura. Lo si vede nei dati di vendita dei libri, ma anche – ne parlavamo all'inizio – dalla progressiva semplificazione dei contenuti scritti, in termini di durata della lettura e di profondità argomentativa. Crediamo invece che sia necessario riallenarci a leggere (che peraltro è un ottimo passatempo): molti di noi devono quindi reimparare a farlo.

Accade con sempre maggiore frequenza che non si affronti un tema che si ritiene rilevante perché non si ha il coraggio di approcciare un libro difficile; e la motivazione che non abbiamo tempo per farlo è un'inefficace foglia di fico, che oltretutto vola via al primo alito di vento lasciandoci nudi con la nostra ignoranza.

La lettura caratterizza il *lifelong learning*. È un'attitudine che ci accompagna per tutta la vita e nutre la nostra voglia di sapere anche quando siamo lontani dai banchi di scuola, dalle aule didattiche o dagli schermi delle piattaforme digitali di apprendimento.

In una memorabile intervista organizzata dalla redazione di *Harvard Business Review*, il celebre critico letterario Harold Bloom ha spiegato ai manager l'importanza di leggere, soprattutto i classici: «Tutto ciò che potremmo voler conoscere di noi stessi lo possiamo trovare in Shakespeare. Ha inventato così brillantemente se stesso da poter inventare tutti noi. È al tempo stesso il migliore, il più originale e il più espressivo scrittore cognitivo ed estetico che sia mai esistito, in qualunque lingua. Ma è anche un intrattenitore. Si preoccupa costantemente di portare avanti la trama. Trovo che leggere Shakespeare sia come ascoltare involontariamente se stessi, il che, detto per inciso, è molto diverso da ascoltare la propria voce». (*A Reading List for Bill Gates – and You. A Conversation with Literary Critic Harold Bloom*).

Solo la letteratura, la grande letteratura, che è di fatto storia di donne e uomini, può arricchire e integrare la nostra conoscenza sul campo degli esseri umani (e di noi stessi). E i manager, ricorda Bloom, sono innanzitutto gestori di uomini.

Leggere i classici ci può proteggere dal tatticismo della quotidianità e darci uno sguardo più lungo, soprattutto in tempi di cambiamento, facendoci alzare la testa. Ma i suggerimenti devono sempre essere riletti alla luce

della contemporaneità, altrimenti è solo una fuga, un passatempo. Per questi motivi è prezioso il suggerimento di Italo Calvino in *Perché leggere i classici*: «Per poter leggere i classici si deve pur stabilire “da dove” li stai leggendo, altrimenti sia il libro sia il lettore si perdono in una nuvola senza tempo. Ecco, dunque, che il massimo rendimento della lettura dei classici si ha da parte di chi ad essa sa alternare con sapiente dosaggio la lettura d’attualità».

Ma i libri vanno letti davvero; non dobbiamo accontentarci di pillole e riassunti. Come notava Gilbert K. Chesterton: «Un grande classico è uno scrittore che si può lodare senza averlo letto».

Sui media si parla sempre più di *lifelong learning*, riferendosi al fatto che l’apprendimento oggi riguarda l’intera durata della vita e la dimensione formativa è insita, in qualche misura, in ogni azione umana. Il concetto rappresenta il superamento di una dimensione temporale definita in cui l’istruzione era limitata ai primi anni dell’esistenza di un soggetto, spesso l’unica porzione di vita dedicata all’apprendimento.

Oggi però sarebbe più opportuno parlare di *lifewide learning*, riferendosi oltre che a una dimensione verticale, in cui ogni momento della vita deve essere dedicato all’apprendimento, anche a una dimensione orizzontale, in cui tutti gli ambiti della vita sono coinvolti in momenti formativi e di apprendimento educativo, certificando di fatto il superamento dei luoghi canonici deputati all’apprendimento, come scuola e università, e valorizzando contemporaneamente ogni esperienza formativa dell’individuo.

Tempi e spazi dell’apprendimento si allargano sino a comprendere ogni ambito di vita e ogni tempo del soggetto, determinando in dottrina tre diverse tipologie di modalità formative.

- **Formazione formale:** si tratta di quell’apprendimento che avviene in un contesto organizzato e strutturato, tipicamente in un’istituzione scolastica o formativa, in cui si stabiliscono gli obiettivi da raggiungere, spesso decisi esternamente al soggetto che ne fruisce, e il processo di apprendimento è monitorato e valutato e conduce a formali certificazioni o diplomi.
- **Formazione non formale:** è l’apprendimento connesso ad attività pianificate ma non esplicitamente progettate come apprendimento, in cui sono stabiliti gli obiettivi da raggiungere ma l’apprendimento, volontario, avviene in situazioni e contesti nei quali la formazione e l’apprendi-

mento non sono necessariamente le attività uniche o principali e spesso il soggetto erogante appartiene al terzo settore e non ha scopo di lucro. Le attività formative sono in genere destinate a specifici gruppi di fruitori e solo in alcuni casi conducono a certificazioni formali.

- **Formazione informale:** sono le molteplici forme dell'apprendimento mediante l'esperienza della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia, al tempo libero. Di norma non si tratta di attività organizzate e strutturate e ciò che viene appreso raramente è documentato e non è certificato.

Queste tre tipologie formative sono da intendersi come strettamente interrelate e connesse, in una logica di continuo interscambio, soprattutto se si parla di formazione trasversale.

Abbiamo visto come tale formazione incida sul saper essere e dunque sulla sfera educativa individuale. In tale accezione, pertanto, anche i confini relativi agli ambiti di utilizzo, personale o professionale, decadono. Rimane tuttavia da definire in che modo dare evidenza alle competenze acquisite, a prescindere dalla tipologia formativa da cui derivano tali competenze.

Nel 2009 il CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, un'agenzia dell'Unione Europea che diffonde informazioni e svolge ricerche sulla formazione professionale e più in generale sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita) ha pubblicato le *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Tali indicazioni non hanno valore legale e dunque non comportano alcun obbligo, ma possono essere applicate su base volontaria dagli Stati membri e dalle agenzie formative che le ritengono utili. L'Italia le ha di fatto recepite nel 2012 (la Legge n. 92/2012 sulla riforma del mercato del lavoro ha fornito per la prima volta una definizione formale del concetto di apprendimento permanente: «Per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale») e con le successive norme attuative ha definito le regole generali sul sistema nazionale di certificazione delle competenze. Ha reso dunque operativo il nuovo Sistema nazionale di certificazione delle competenze e si propone di far emergere e acclarare le competenze professionali acquisite non solo sul

lavoro ma anche nel tempo libero, in modo da promuovere la mobilità geografica e professionale, favorire l'incontro tra domanda e offerta nel mercato del lavoro, accrescere la trasparenza degli apprendimenti e la spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo.

Nel 2015 l'Italia ha definito il Quadro nazionale delle qualificazioni regionali: un meccanismo di riconoscimento reciproco tra le qualifiche regionali, nel quale ha definito processi, attestazioni e procedure standard di sistema per i servizi di identificazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale e della certificazione delle competenze tra tutte le regioni.

Infine, con decreto interministeriale del ministero del Lavoro e di quello dell'Istruzione, dell'8 gennaio 2018, è stato istituito il Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ), quale strumento di descrizione e classificazione delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Il QNQ rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro europeo delle qualifiche, con la funzione di raccordare il sistema italiano con quelli degli altri Paesi europei.

Un aspetto innovativo del nuovo sistema di istruzione degli adulti, che contribuisce a promuovere le politiche nazionali dell'apprendimento permanente, è la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale o, meglio, della storia del suo apprendimento individuale. L'introduzione del Patto formativo individuale consente, infatti, il riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto.

Il problema sembra dunque risolto e, in effetti, da un punto di vista formale lo è. Rimane però esclusa tutta una serie di capacità umane apprese nel corso della vita che sfuggono agli strumenti appena descritti e spesso risultano poco note a noi stessi che le abbiamo apprese, solo perché non siamo in grado di "codificare" l'apprendimento svolto definendolo tale.

Per approfondire questo concetto, può essere opportuno dare spazio a una riflessione personale di Nicola Spagnuolo: «Non sono mai stato particolarmente fantasioso o creativo in gioventù. Tuttavia, durante l'infanzia dei miei figli, come molti papà, ho inventato storie e favole, ho costruito castelli adibiti ora a palazzo reale della principessa di turno, ora macabra dimora di un truce mostro che, ovviamente, uno dei supereroi di mio figlio avrebbe

sconfitto. Ho allenato la mia creatività e la mia fantasia per lunghi, e spesso faticosi, anni. Giorno e notte. Negli anni ho continuato a lavorare sul percorso di miglioramento della mia creatività, fino a farla divenire oggi uno degli elementi distintivi del mio set di competenze. Il punto però è che, come me, molti altri, uomini e donne, hanno sviluppato competenze in contesti informali e fanno fatica a riconoscerle come tali e riportarle in un ambito professionale o formale. Pensate a quante competenze sviluppano una mamma o un papà durante l'infanzia e l'adolescenza dei figli o semplicemente nella gestione familiare quotidiana. Eppure, tali competenze non vengono acclarate da terzi o da strumenti o enti certificatori e spesso, in contesti diversi da quelli in cui li abbiamo appresi, noi stessi dimentichiamo di averle».

A tal proposito è utile citare il lavoro di Riccarda Zezza, CEO di Lifed by MAAM, il programma di formazione aumentata che trasforma le transizioni di vita in un'opportunità di crescita personale e professionale. Le esperienze di vita e le attività di cura come la genitorialità, l'accudimento di una persona anziana, l'attraversamento di una crisi, diventano così una palestra di formazione di competenze trasversali. Simili esperienze sono utili a darci consapevolezza che la formazione informale può migliorare il nostro modo di essere, il nostro modo di porci nei confronti del mondo che ci circonda e anche il nostro contributo professionale.

RIDEFINIRE LA FIGURA DEL PIVOT DELLA TRASFORMAZIONE

Sono due le cose che i bambini dovrebbero ricevere dai loro genitori: radici e ali.

Attribuito a Johann Wolfgang von Goethe

Rimettere al centro la qualità del contenuto, l'importanza delle connessioni fra contenuti appartenenti a diverse discipline e il dialogo pone l'accento sul tema del formatore, figura cruciale per assicurare un processo di apprendimento efficace e permanente. Quali competenze deve possedere, come deve agire, quale ruolo deve giocare nei confronti dei discenti? Analizzando le caratteristiche dei più grandi nel campo, deve essere una figura eclettica: un po' formatore, un po' maieuta, un po' consulente.

Il suo compito non è formare – nel senso di plasmare a immagine e somiglianza – quanto piuttosto creare le condizioni per un’effettiva trasformazione, non solo delle competenze ma anche dei comportamenti, della mentalità e sensibilità, delle attitudini.

Usando un’espressione inglese, potremmo definirlo un *change enabler*, colui che crea le condizioni per un effettivo e stabile cambiamento. In italiano la figura che più si avvicina è quella dell’educatore che, come ci suggerisce l’etimologia latina *e-ducere*, aiuta l’altro a prendere la propria strada, a essere “portato altrove”, senza forzarlo, come fa invece il formatore, a seguire la sua strada, esortando a imitarlo (*se-ducere* in latino, da cui sedurre, guidare a sé).

La figura dell’educatore, quindi, comprende anche l’attività iniziale – la maieutica – in cui svolge il compito di “levatrice” (ricordiamo l’etimologia della parola) che facilita la nascita, l’ingresso nel mondo. Deve essere esperto di contenuti, molti contenuti. Non stiamo parlando di competenze specialistiche, ma delle arti liberali, di ciò che fonda e alimenta la nostra specificità di esseri umani e forma le nostre capacità di pensare, di sentire, di relazionarci con gli altri, di esprimerci. Competenze che, con la progressiva digitalizzazione delle attività umane (e l’ultima arrivata, l’intelligenza artificiale), saranno sempre più importanti.

Deve essere un esperto di multidisciplinarietà, poiché, come ha osservato il filosofo Giorgio Agamben, è sempre più necessaria “una disciplina dell’interdisciplinarietà”.

Ma non solo questo. Il formatore deve essere esperto del metodo di apprendimento – che deve padroneggiare per orientare correttamente i discenti sugli approcci e sui metodi più efficaci –, ma anche abile nella comunicazione e nell’empatia. L’apprendimento si basa, come abbiamo visto, sul dialogo e sulla capacità di spiegazione e chiarificazione. È prima di ogni cosa un evento relazionale.

E soprattutto il formatore deve essere appassionato di apprendimento e quindi a sua volta discente. Come possiamo trasferire agli altri la voglia di apprendere, se siamo i primi che non studiamo più, che leggiamo poco?

Questa passione dell’educatore/maieuta è importante anche per un altro motivo: specie in tempi recenti viene posta molta enfasi sul tipo di contenuti da veicolare e poca sulla reale (pre)disposizione di chi li riceve e deve assorbirli,

riorganizzarli e archivarli. Questo tema è trattato in modo illuminante nella tanto conosciuta quanto poco meditata parabola del seminatore: non tutti i semi portano frutto perché non tutti i terreni sono adatti e pronti a riceverli.

La questione della (pre)disposizione dei discenti può essere allora riletta – per rimanere nell'allegoria della parabola – con la domanda: di che tipo di terreno è fatto il discente? Bordo di strada, sasso, rovo, o terra fertile? Ha davvero voglia di imparare? Ha le competenze per cogliere in pienezza quanto gli viene illustrato e creare le connessioni necessarie? Ha il metodo e le tecniche per organizzare il ricordo?

Troppo spesso i formatori danno per scontato che chi partecipa a un corso posseda tutte e tre queste attitudini/abilità. Ma la realtà è spesso, e purtroppo, molto diversa. Non potendo fare un lavoro preparatorio sui partecipanti, l'unica alternativa che rimane è puntare a creare l'interesse e fornire elementi e metodo affinché possano approfondire successivamente. Il preziosissimo tempo dell'ascolto e dell'interazione va dedicato più a questo importante obiettivo – quasi una *condicio sine qua non* alla stessa possibilità di apprendere – che non alla pedissequa erogazione di quanto pattuito.

E poi vanno create le condizioni per una reale assimilazione e rielaborazione, che consenta di dire con parole nostre quanto ascoltato, per evitare un pericolo sempre in agguato nell'apprendimento: limitarsi a ricordare senza però sapere. Questo pericolo è descritto in modo vivido e potente da Seneca al suo discepolo Lucilio: «Tutti costoro che non sono mai stati capaci di un'attività creativa, eterni interpreti nascosti all'ombra del pensiero altrui [...] hanno esercitato la memoria sul pensiero altrui, ma altro è ricordare, altro è sapere. Ricordare è custodire ciò che è stato affidato alla memoria, mentre sapere significa far proprie le nozioni apprese e non star sempre attaccato al modello, con lo sguardo sempre rivolto al maestro. [...] Ci sia qualche differenza fra te e il tuo libro». (Seneca, *Lettera a Lucilio n. 33 – Devi acquistare un pensiero originale, frutto della tua esperienza*).

Dobbiamo pertanto reimparare a imparare: non si tratta di un gioco di parole a effetto ma, probabilmente, della più grande sfida cognitiva per un adulto che vuole stare al passo con i tempi. Lo dice in modo esplicito Marvin Minsky in una serie di riflessioni sull'educazione: «Imparare a imparare è la competenza più importante [... anche perché] imparare è costruire una struttura nella nostra mente». (*Inventive Minds. Marvin Minsky on Education*).

REINTEGRARE GLI SPAZI DELLA FORMAZIONE E IL LORO *GENIUS LOCI*: DAL RITORNO DEL GRAND TOUR ALLE (NUOVE) CORPORATE ACADEMY

*Guardare un edificio, una stanza oppure
un oggetto di design significa anche
simulare i movimenti e le azioni che quegli
spazi e oggetti evocano.*

Vittorio Gallese, tra gli scopritori
dei neuroni specchio

Per capire l'importanza dei luoghi nei meccanismi di apprendimento e di mobilità può essere utile fare un salto indietro nel tempo e rileggere – con occhi moderni – il fenomeno del Grand Tour, il viaggio di carattere formativo, o meglio tras-formativo, nato verso la fine del XVII secolo e rivolto prevalentemente agli esponenti dell'élite nordeuropea di formazione classica, alla scoperta dei luoghi dai quali è scaturita la loro cultura di riferimento.

L'Italia era una meta fondamentale: giovani rampolli di famiglie aristocratiche, artisti e uomini di Stato venivano a toccare con mano i resti della cultura classica e a comprendere meglio le cause sia della sua genesi sia del suo tramonto. Tra delusioni e conferme, suggestioni e difficoltà logistiche, l'antico Grand Tour aveva comunque un forte valore ispirativo, sia per chi trovava riscontro alle proprie aspettative, sia per chi rimaneva deluso quando la realtà appariva diversa da quella immaginata. Questa dimensione trasformativa è mirabilmente descritta nei romanzi di formazione o *Bildungsroman*.

Il Grand Tour ha saputo trasformare alcuni importanti beni comuni italiani – la sua storia artistico-culturale, il suo paesaggio, una parte del suo popolo – in strumento di conoscenza, ispirazione e creatività e quindi in beni da rispettare, tutelare e valorizzare: un percorso, dunque, sulla bellezza e l'identità italiana.

A ben vedere l'origine di questi viaggi tras-formativi è ancora precedente e si può ricondurre ai viaggi di carattere religioso le cui mete erano i luoghi devozionali oggetto di pellegrinaggio, in particolare Roma (proseguendo idealmente fino a Gerusalemme) e il cui fine era una maggiore comprensione di se stessi e una scoperta ravvicinata del divino. Il Grand Tour sette-ottocentesco non è però un retaggio del passato, ma l'esempio forse più

fulgido del turismo formativo – quello autentico – capace di cambiare chi lo vive e di portare ricchezza nei luoghi visitati.

I luoghi di questi due percorsi non erano semplicemente strumentali: erano insieme mezzo e fine. Certe suggestive esperienze – di comprensione profonda e di memorabilità quasi viscerale – potevano avvenire solo in determinati posti (e ovviamente con una determinata predisposizione all'apprendimento), dove da formative diventavano appunto tras-formative.

Idealmente il Grand Tour va praticato ma, in parte, può essere anche studiato e immaginato. Le potenti tecnologie digitali (soprattutto le realtà immersive o aumentate, o le foto da droni) consentono non solo di visitare i luoghi senza andarci fisicamente ma anche di scorgere dettagli e godere di viste che in presenza ci sarebbero negate. Se poi queste visite vengono unite a percorsi formativi *ad hoc*, si crea quell'educazione identitaria necessaria sia al cittadino italiano per ricostruire un patto con il proprio territorio e la propria storia sia al funzionario della pubblica amministrazione per completare la conoscenza del Paese che contribuisce a gestire e valorizzare.

Il nuovo Grand Tour del XXI secolo, dunque, punta a un'esperienza che deve essere naturalmente adattata alle logiche, alle sfide e ai bisogni della contemporaneità. Il motore formativo di questa esperienza è caratterizzato da tre dimensioni che potremmo definire “le tre P”.

- *Posti (Places)*: luoghi suggestivi da visitare e abitare che suscitano stimoli e ispirazione.
- *Persone (People)*: testimonianze da ascoltare e gente da incontrare per creare legami con il luogo.
- *Per-corsi (Proficiency)*: un percorso formativo che non si limita a completare le competenze ma che dà il senso e moltiplica il valore e l'ispirazione dei luoghi visitati e delle persone incontrate.

Oggi con la crisi dei modelli educativi e la massificazione delle business school, sui viaggi di formazione si proiettano nuove aspettative. La maggiore differenza rispetto al Grand Tour del passato riguarda il fatto che i principali fruitori non appartengono necessariamente alle élite nobiliari ma piuttosto alla classe manageriale e creativa. Se poi guardiamo al di fuori del nostro Paese, vi è un numero crescente di giovani designer, architetti, stilisti di moda, urbanisti, food designer e artigiani/artisti interessati non solo alla grande bellezza italiana, ma anche ai luoghi, ai sistemi di produzione, ai

materiali autoctoni e ai protagonisti che hanno reso possibile il suo successo e la sua notorietà internazionale. Esiste infatti un legame fondamentale tra questi fattori: potremmo quasi parlare di un vero e proprio ecosistema creativo in cui il territorio, i materiali, i sistemi di produzione industriali o artigianali, ma anche le tracce della storia e i *landmarks* – artistici, culturali e paesaggistici – sono strettamente interconnessi.

L'Italia del Grand Tour (e forse non solo quella) si caratterizzava come il luogo dei contrasti estremi; luogo della bellezza più sofisticata e del degrado più sistematico, centro della spiritualità occidentale e realtà in cui è nata ed è stata teorizzata l'arte della macchinazione politica, territorio disseminato di eremi e romitori e città note per il lusso sfrenato e la vita libertina, spazi urbani caratterizzati dalla presenza sia dei grandi palazzi nobiliari dagli ambienti spaziosi, luminosi e ordinati, sia di viuzze scure, sporche e pericolose dove viveva il volgo. Era proprio questa presenza diffusa e continua di contrasti e polarità – contraddizioni apparenti che trovavano una sintesi nella nascente identità italiana – a dotare il contesto della potenzialità educativa così ricercata.

La sfida oggi è contrastare la diffusa funzionalizzazione dei luoghi e comprendere che non sono solo un contenitore che ospita, uno spazio funzionale, un posto da abitare, una bottega, un ufficio o una fabbrica dove lavorare: sono molto di più. Sono spazi dove si sono accumulate la storia, le tradizioni, la ricchezza e l'identità di un Paese. Ma sono anche un potente abilitatore di emozioni e di ispirazioni e un costruttore di comunità.

Particolarmente incisive e attuali sono le parole pronunciate da Adriano Olivetti ai lavoratori della fabbrica di Pozzuoli in occasione della sua inaugurazione (23 aprile 1955): «Abbiamo voluto anche che la natura accompagnasse la vita della fabbrica. La natura rischiava di essere ripudiata da un edificio troppo grande, nel quale le chiuse muraglie, l'aria condizionata, la luce artificiale, avrebbero tentato di trasformare giorno per giorno l'uomo in un essere diverso da quello che vi era entrato, pur pieno di speranza. La fabbrica fu quindi concepita alla misura dell'uomo, perché questi trovasse nel suo ordinato posto di lavoro uno strumento di riscatto e non un congegno di sofferenza. Per questo abbiamo voluto le finestre basse e i cortili aperti e gli alberi nel giardino ad escludere definitivamente l'idea di una costrizione e di una chiusura ostile».

Le Corporate Academy possono allora essere un'occasione, non solo per mettere al centro il tema della formazione o creare identità associando l'azienda alla voglia di formare i propri dipendenti. Le numerose Corporate Academy nascenti devono rappresentare innanzitutto un luogo, non necessariamente fisico, che renda vitale, potente e desiderabile sia il processo di apprendimento sia la nascita di comunità formate da coloro che vogliono apprendere e migliorarsi.

Questo luogo deve diventare un abilitatore dell'apprendimento, anche perché non tutti i luoghi sono uguali. Come scrive Rainer Maria Rilke ne *I quaderni di Malte Laurids Brigge*: «In assenza di luoghi che abbiano un sentimento non si sedimenta niente, non si mettono radici, il tempo simultaneamente è immutato e transitorio. La vita diviene un atto senza storia».

Un interessante libro sull'argomento è stato scritto da Harry Mallgrave, uno dei più accreditati storici e critici dell'architettura che da anni lavora riattualizzando le teorie del passato applicandole alla contemporaneità. Di recente la sua ricerca si sta indirizzando verso il rapporto tra l'estetica e le neuroscienze e a riguardo ha pubblicato due libri che rappresentano i più chiari contributi sul tema disponibili.

La tesi di *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze* è che gli edifici non sono oggetti stravaganti e indipendenti ma elementi tangibili a cui i nostri corpi e i nostri sistemi neurologici inestricabilmente si connettono; tanto è vero che lo spazio architettonico si costituisce innanzitutto attraverso un'esperienza emotiva e multisensoriale tra il corpo di chi lo abita e l'edificio stesso.

Non è un caso che l'introduzione del libro sia stata scritta da Vittorio Gallese, uno dei neuroscienziati dell'Università degli Studi di Parma che ha scoperto l'esistenza dei neuroni specchio. Il contributo della cosiddetta *affective neuroscience* ci ha fatto comprendere che a ogni percezione del mondo corrisponde un'esperienza affettiva che condiziona le nostre valutazioni, anche quelle apparentemente "oggettive" e razionali. In particolare, guardare un edificio, una stanza oppure un oggetto di design significa anche simulare i movimenti e le azioni che quegli spazi e oggetti evocano. Percepire un oggetto è già capire cosa permette di fare.

Vanno in questa direzione anche le riflessioni di Juhani Pallasmaa (*La mano che pensa*): gli edifici non solo forniscono riparo, funzionalità e piacere sensoriale, «sono anche estensioni mentali e proiezioni, sono esternaliz-

zazioni della nostra immaginazione, memoria e capacità concettuale». Sono le nostre esperienze a dare loro significato.

Noi facciamo dunque esperienza di un edificio o di uno spazio architettonico prima emotivamente attraverso i meccanismi omeostatici dei nostri corpi e, per lo meno in quegli edifici che ci danno grande piacere, in maniera estremamente intensa. Di contro, ad esempio, uno spazio male illuminato o impoverito può essere definito come uno spazio che avvilisce la grazia motoria della persona che ne fa esperienza.

Gli ambienti architettonici possono essere stimolanti e accoglienti allo stesso tempo, a seconda del contesto. Anzi gli spazi devono anche potersi adattare ai contesti e agli stati (mentali ed emozionali) di chi li abita. Un monaco benedettino tedesco e famoso consulente aziendale – Anselm Grün – ci ricorda che, coerentemente con le pratiche monastiche, servono anche dei luoghi protetti e silenziosi (“oasi di silenzio” le chiama) dove i manager super impegnati si ritirano per ricaricare le batterie e ri-baricentrarsi su loro stessi. Non per niente molti dei suoi “clienti/pazienti” sono top manager con la sindrome del burn-out.

Anche il design si è occupato di come i luoghi possono adattarsi ai contesti e al mood delle persone che li frequentano. Famoso è il progetto *My White Light* di Artemide, che ha sviluppato una tecnologia applicata a una serie di lampade che permette l'emissione di luce bianca variabile in intensità e temperatura di colore, assumendo tonalità che vanno dalla più calda alla più fredda.

«L'individuo, infatti» spiega l'azienda, «ha bisogno nei diversi momenti della giornata di agire in modo molto diverso, ha necessità di concentrarsi, di fare sforzi, di rilassarsi, di divertirsi, di ascoltare e guardare con occhi attenti tutto ciò che lo circonda. La luce bianca permette questa interazione fra l'individuo e la dinamicità delle azioni, realizzando il divenire della nostra vita in modo ottimale. Se consideriamo la ricchezza della luce bianca così come la conosciamo, partiamo dalla luce bianca ai limiti del rosso corrispondente all'alba o al tramonto, con temperature di colore inferiori ai 2700K, per arrivare agli oltre 20.000K di una luce bianca fortemente azzurrata tipica di una giornata estiva velata.»

Questa dimensione empatica degli spazi fisici – dimostrata oggi dalla neuroscienza – è stata intuita tempo fa. E molti degli sforzi sul design degli spazi di lavoro parte da questa premessa. Importantissima è stata l'“intui-

zione” di Olivetti quando ha deciso di lanciare Olivetti Synthesis, azienda produttrice di mobili per ufficio. Il progetto si avvale della collaborazione di Ettore Sottsass, grande architetto e designer. La sua notorietà deriva dall’aver fondato il movimento Memphis e dall’aver disegnato alcuni prodotti che hanno fatto la storia del design tecnologico mondiale (la macchina da scrivere portatile Valentine, l’Elea 9003 e l’M24). Fu lui l’artefice della linea di mobili per ufficio Olivetti Synthesis battezzata 45, un sistema d’arredo che ha cambiato il modo di organizzare gli uffici... e il lavoro. Un’altra serie di grande successo di Olivetti Synthesis fu *Spazio* – disegnata dallo studio BBPR – che si aggiudicò nel 1962 il Compasso d’oro.

Ma perché un’azienda che produce strumenti elettronici per migliorare la produttività e l’efficacia del lavoro decide di produrre anche i mobili per l’ufficio? Proprio per le ragioni brillantemente illustrate da Mallgrave: se vogliamo andare al cuore delle dinamiche del lavoro per migliorarne davvero l’efficacia e la qualità, non basta fornire potenti strumenti digitali o enunciare suggestive teorie come la *leaderless company*; bisogna ripensare ai processi di lavoro e, nel contempo, plasmarne anche gli spazi. Non solo per assicurare funzionalità, ma anche per costruire una dimensione emotiva che rafforzi l’*engagement* di chi lavora, la sua concentrazione, la sua creatività.

Questa potenza simbolica ed evocativa di luoghi ed edifici era già nota agli antichi. Come osserva Maurizio Bettini in *Roma, città della parola*: Roma costituiva un ambiente disseminato di luoghi capaci di conservare o produrre memoria. Come nelle società che non usano la scrittura, anche a Roma la topografia e la toponomastica esercitano nella formazione e nella trasmissione della memoria collettiva un ruolo fondamentale. Vi è quindi un legame che unisce fra loro luoghi e racconti, tanto che solo nominare un luogo può automaticamente evocare la narrazione di un fatto, o di più fatti, che in questo luogo si sarebbero svolti. I luoghi sono insomma depositi di memoria e di memoria narrativa.

Per questi motivi il poter disporre (come in Italia) di un territorio pieno di bellezze, reperti storici suggestivi e fortemente identitari e icone culturali è anche una grande occasione formativa. Che va però colta in modo sistematico, non limitandosi a un’evocazione nostalgica del Grand Tour dei tempi che furono.

IMPARARE DALLA PEDAGOGIA E DALLA DEMENZA SENILE: COSA SVELANO DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO LE FASI TERMINALI DELLA VITA

*La divisione polare tra senex e puer,
il falco separato dal falconiere,
che è dappertutto intorno a noi, costituisce
il problema del nostro momento storico.
[...] L'anima non è né giovane né vecchia:
è entrambe le cose.*

James Hillman, *Senex et puer.*
Un aspetto del presente storico e psicologico

Un'ultima considerazione, prima di concludere questa veloce rassegna sulle sfide dell'apprendimento nel XXI secolo.

Quando riflettiamo sui modelli formativi per il mondo del business, in genere si prende come riferimento la fase matura dell'apprendimento, considerando pertanto sia i momenti iniziali (quando, bambini, iniziamo a scoprire il mondo) sia quelli terminali (quando stiamo invecchiando e cominciamo a perdere facoltà cognitive) poco rilevanti nel contribuire a definire un metodo utile ed efficace. Noi riteniamo, invece, che ci possano dare spunti interessanti.

Partiamo dall'infanzia. Le riflessioni pedagogiche fatte da Seymour Papert del Media Lab di Boston – sulla scorta dei lavori di Jean Piaget – sul rapporto tra bambino e tecnologia, e parte del celebre progetto *One Laptop Per Child*, sono ad esempio molto utili quando vogliamo definire dei percorsi educativi sul digitale pensati per persone che non solo non sono particolarmente attrezzate dal punto di vista culturale, ma che tendono a guardare con sospetto la rivoluzione digitale – con un pregiudizio, che spesso si trasforma in negazione – ma alla cui base spesso c'è il timore di non essere capaci di dominare questi nuovi strumenti.

Studiare come i bambini apprendono non è una deriva nostalgica che ci spinge a tornare alla fase primigenia della nostra vita. Tutt'altro. I motivi sono scientifici e ben descritti da Russell L. Ackoff e Daniel Greenberg nel loro *Turning Learning Right Side Up*. Risolvere problemi complessi è naturale per i bambini: senza quella capacità innata, la razza umana si sarebbe estinta da tempo. Durante le prime fasi della crescita, il numero e

la difficoltà dei problemi aumentano. La locomozione, la comunicazione, l'orientamento e (soprattutto e sempre) il meta-problema: dare un senso al mondo e all'esistenza nel mondo stesso. E, come sa chiunque abbia mai osservato da vicino un bimbo in procinto di imparare a gattonare, a camminare o a parlare, i bambini sono risolutori di problemi tenaci e impegnati, abili nel superare gli ostacoli e fantasiosi nel trovare soluzioni varie e spesso molto originali. Per questo hanno tanto da (re)insegnarci e considerati come veri e propri maestri.

Prima di entrare a scuola, i bambini imparano a un ritmo incredibile e lo fanno come vogliono, non in modo pre-programmato. Al contrario, le scuole presentano un flusso costante di problemi artificiali, indipendentemente dal fatto che abbiano una relazione con le questioni che riguardano chi le frequenta.

Molto interessanti sono l'approccio educativo e soprattutto i luoghi concepiti dalla Fondazione Reggio Children per facilitare l'apprendimento e la socializzazione e in particolare la scoperta e l'esplorazione, da parte dei bambini, del mondo che ci circonda, stimolando e dando sfogo alla curiosità e al tempo stesso sviluppando abilità classificatorie e capacità narrative.

Ma anche il mondo degli anziani ci può dare suggerimenti utili, in relazione alle fasi più dolorose dell'invecchiamento, e cioè i meccanismi che attivano il degrado cognitivo, dalle semplici amnesie temporanee fino alla demenza vera e propria. Come noto, questi processi non sono improvvisi ma lenti e progressivi e legati a un fenomeno, detto apoptosi, che si attiva intorno ai 30 anni e aumenta con il passare del tempo fino ad arrivare, dopo i 70, a far perdere anche 100.000 neuroni al giorno. Questa perdita graduale è fisiologica; è una sorta di "morte programmata" dei neuroni e delle sinapsi per sostituire vecchie cellule con nuove. In greco, infatti, apoptosi significa la caduta delle foglie e dei petali dei fiori. Invecchiando, il saldo fra cellule che nascono e cellule che muoiono diventa man mano sempre più negativo.

La capacità umana di immagazzinare, processare, elaborare, trattenere e usare empiricamente informazioni, nozioni e tecniche acquisite attraverso le varie modalità di apprendimento è limitata da svariati fattori e si riduce con l'età.

Uno dei principali autori che, insieme a molti altri, ha contribuito allo studio dell'invecchiamento cognitivo è lo psicologo cognitivo Timothy A.

Salthouse. Le sue teorie spiegano i cambiamenti che si verificano in funzioni come la memoria, l'attenzione, il linguaggio e le capacità decisionali in relazione all'avanzare dell'età.

Secondo la teoria dell'invecchiamento cognitivo, con il passare degli anni si può assistere a una diminuzione della velocità di elaborazione delle informazioni, a una riduzione della capacità di memoria a breve termine e una maggiore difficoltà nell'elaborazione di informazioni complesse. Questi cambiamenti possono influenzare l'apprendimento, la risoluzione dei problemi e altre attività cognitive.

Uno dei principali fattori che può influenzare la capacità di apprendimento durante l'invecchiamento è la diminuzione della plasticità cerebrale. Essa si riferisce alla capacità del cervello di modificare la sua struttura e funzione in risposta all'esperienza e all'apprendimento. Con gli anni, la plasticità cerebrale tende a diminuire, rendendo più difficile per gli individui acquisire e consolidare nuove informazioni.

Il nesso tra la teoria dell'invecchiamento e la capacità di apprendimento è un tema di grande rilevanza nel campo della psicologia cognitiva e non è nostra intenzione, in questo contesto, addentrarci nell'argomento. Ci è utile però considerarne alcuni aspetti al fine di comprendere e affrontare i cambiamenti cognitivi legati all'età per favorire e promuovere la continuità del processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nel contesto della formazione e dell'apprendimento, è infatti fondamentale considerare le specifiche esigenze e capacità delle persone, anche in base all'età, se si considera il tendenziale invecchiamento della popolazione a cui da tempo assistiamo in Italia. Mentre, ad esempio, i giovani adulti possono beneficiare di approcci più attivi e interattivi all'apprendimento, i più anziani potrebbero trarre vantaggio da metodi di insegnamento più flessibili, adattati alle loro esigenze e ritmi di apprendimento, immaginando un approccio alla formazione che valorizzi l'esperienza e le conoscenze pregresse degli individui di ogni età.

A limitare le capacità di apprendimento umano, tuttavia, non contribuisce solo l'aspetto anagrafico. Spesso un sovraccollamento di informazioni crea ingorghi cognitivi che rendono le informazioni apprese del tutto inefficaci, nella migliore delle ipotesi.

Molte teorie sottolineano l'importanza di considerare i limiti della capacità cognitiva umana nel processo di apprendimento e di adattare e perso-

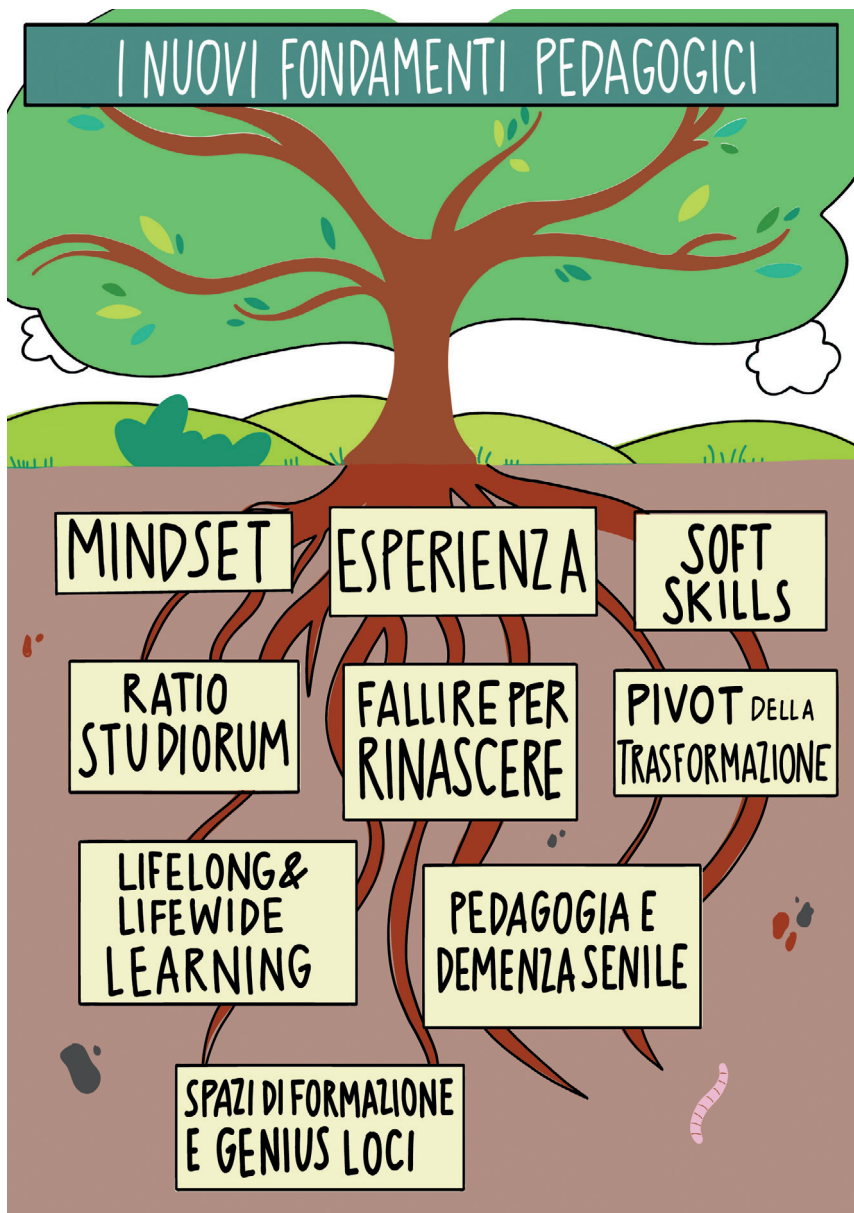
nalizzare le strategie di insegnamento e di elaborazione delle informazioni per favorire un apprendimento efficace e significativo. La consapevolezza di queste limitazioni deve guidarci verso l'ottimizzazione delle metodologie di insegnamento e di apprendimento, al fine di massimizzare la memorizzazione e l'utilizzo delle informazioni acquisite.

Analizzando poi gli studi, sempre più attuali e urgenti, delle varie forme di demenza, è emersa innanzitutto l'importanza della cosiddetta "riserva cognitiva", una sorta di **tesoretto** che si accumula nel cervello quando facciamo una vita equilibrata e stimolante. Il suo scopritore, il neuroscienziato Yaakov Stern della Columbia University, notò che il cervello ricorre a questa riserva per trarne **risorse** quando è **sotto attacco**, di una malattia come pure dell'invecchiamento.

Un'altra scoperta è la capacità delle emozioni di fissare i concetti rendendoli più persistenti nella memoria: se un fatto o un concetto ci emoziona lo ricordiamo più facilmente. Questo meccanismo lo aveva già intuito Giacomo Leopardi, come rivela un passaggio del suo *Zibaldone*: «Non basta intendere una proposizione vera, bisogna sentirne la verità. C'è un senso della verità, come delle passioni, de' sentimenti, bellezze: del vero, come del bello. Chi la intende, ma non la sente, intende ciò che significa quella verità, ma non intende che sia verità, perché non ne prova il senso, cioè la persuasione. La ricerca delle verità ha bisogno di mescolanza ed equilibrato temperamento di qualità contrarissime: immaginazione, sentimento e ragione, calore e freddezza».

Inoltre, il decadimento cognitivo coinvolge non solo il saper fare ma anche il "sapere di me" (la percezione identitaria) e l'abilità di decodificare l'ambiente, che, nei casi gravi, non è più visto in modo integrato e funzionale e diventa progressivamente sconosciuto e quindi ostile. Per questi motivi perdere le facoltà cognitive significa essere alla mercé del mondo.

Ciò che possiamo apprendere da queste scoperte è innanzitutto la potenza delle emozioni come legante della cognizione che ne rafforza la memorabilità; e quindi integrare il più possibile al *logos*, ai contenuti cognitivi, anche il *pathos*, la componente emotiva. E poi utilizzare dei contenitori della memoria (come lo zaino digitale di cui parleremo poco oltre) per memorizzare e rendere facilmente accessibili informazioni critiche per la comprensione e l'orientamento.



6

RILANCIARE PRIORITÀ E PROCESSI DI APPRENDIMENTO: 6 AZIONI

Tutto è stato già detto. Ma poiché nessuno ascolta, bisogna sempre ricominciare.

André Gide, *Il trattato di Narciso*

Nel precedente capitolo abbiamo illustrato – in modo sintetico ma speriamo convincente ed esaustivo – le premesse e i fondamenti per riprogettare i processi formativi.

Vediamo ora sei azioni che possono essere lanciate da subito per iniziare a riorientare i percorsi formativi e allinearli maggiormente alle sfide che ci aspettano.

1. CREARE LE PRECONDIZIONI PER L'APPRENDIMENTO

Il merito supremo è conquistare le armi dei tuoi nemici senza mai doverli combattere.

Sun Tzu, *L'arte della guerra*

Affinché sia stabile ed efficace, ogni meccanismo di apprendimento richiede di agire preventivamente lungo due dimensioni. Se queste precondizioni non si avverano, ogni sforzo è vano.

La prima è verso l'individuo: senza una motivazione forte l'apprendimento semplicemente non avviene, soprattutto quando deve diventare *lifelong* e *lifewide*. La curiosità, la voglia di scoprire ma anche il desiderio di contribuire, di essere considerato bravo e credibile sono aspetti centrali e irrinunciabili. Anche il contesto è determinante in questo ambito. Se non

si alza l'asticella, se non si pone la persona di fronte a obiettivi importanti e complessi, il meccanismo dell'apprendimento difficilmente si innesca. Se posso svolgere un compito di qualità ma senza dover apprendere cose nuove perché devo mettermi a studiare? La voglia di apprendere deve nascere sempre da una sfida e, naturalmente anche dalla consapevolezza che ciò che sappiamo non basta. Se i capi non alzano l'asticella delle performance dei propri collaboratori, questo stimolo viene meno.

Una celebre riflessione del filosofo e retore Bernardo di Chartres – riportata da Giovanni di Salisbury nel suo *Metalogicon* (XII secolo) – ce lo ricorda: «Siamo come nani che stanno sulle spalle dei giganti, così che possiamo vedere più lontano di loro non a causa della nostra statura o dell'acutezza della nostra vista, ma perché, stando sulle loro spalle, stiamo più in alto di loro». Senza ostacoli è sufficiente lo sguardo dalla nostra altezza.

La seconda preconditione è legata all'azienda: la cultura dell'apprendimento deve essere evidente ed esplicita. Un contesto in cui i capi non dedicano tempo ad apprendere e i formatori sono professionisti senza entusiasmo che, loro per primi, hanno smesso da tempo di studiare come possono trasmettere agli altri la passione per l'apprendimento?

Anche i luoghi devono sottolineare l'importanza di questo processo. Quante aziende hanno stanze per studiare, hanno biblioteche per soddisfare la curiosità, hanno nel loro *purpose* il rafforzamento delle competenze, hanno sistemi di incentivo che premiano chi studia e trasferisce con efficacia ai colleghi quanto appreso?

Torna in mente un'importante iniziativa di Adriano Olivetti, percepita come rivoluzionaria ma, nella sua potenza, semplicemente coerente con una visione che riteneva fondamentale l'apprendimento, e non solo per svolgere meglio le proprie mansioni: l'istituzione delle biblioteche in fabbrica a uso degli operai, che potevano prendere libri in prestito o leggere durante le pause.

Se il *genius loci* di un'azienda non ha alcun legame con l'apprendere, difficilmente quel luogo faciliterà l'apprendimento.

2. FACILITARE LA MEMORABILITÀ DI QUANTO COMUNICATO

*Ma, in verità, è proprio di un grande
artista saper racchiudere tutto
in un piccolo spazio.*

Seneca, *Lettera a Lucilio n. 53 –
Considerazioni dopo un viaggio per mare*

Oltre ai suggerimenti già richiamati di Jay Heinrichs per aumentare la memorabilità (*stickiness*) dei discorsi formativi, vi sono altri quattro strumenti che possono aiutarci a rafforzare il ricordo di ciò che riteniamo valga la pena ricordare. E il ricordo – è giusto ricordarlo (e anche i giochi di parole aumentano la memorabilità) – non vuol dire solo rammentare qualcosa con esattezza, ma ricostruirne la genesi e le fonti, riattivare le catene di associazioni legate a quel fatto o concetto e soprattutto facilitare la sua ricombinazione con altri elementi per riprodurre nuova conoscenza.

È una sorta di attualizzazione dell'*Ars magna* (La grande arte), il metodo combinatorio inventato dal filosofo e teologo Raimondo Lullo all'inizio del Trecento. Il suo obiettivo era sviluppare un metodo di composizione (ma anche di inferenza) che permettesse, partendo da pochi mattoni, di arrivare a creare – grazie alla loro combinazione in forme sempre più complesse – qualsiasi opera concepibile. Questo metodo – che è il cuore della creatività e venne esteso all'ingegneria da Leonardo da Vinci – è anche quello che utilizzava Steve Jobs per anticipare il futuro e orientare l'innovazione: raccogliere evidenze e segnali deboli (i punti) e poi imparare a collegarli: «*Connect the dots*» disse il fondatore della Apple nel suo celebre discorso di Stanford.

Ma torniamo ai nostri quattro strumenti, che sono:

- aforismi;
- immagini;
- slide multimediali;
- zaino digitale.

Gli aforismi uniscono efficienza ed efficacia grazie a un contenuto super concentrato – pura essenza – e “impacchettato” in modo che sia folgorante e memorabile, capace cioè di colpire l'attenzione e facilitare il ricordo. Se legati al loro autore, aggiungono autorevolezza: è la potenza di quell'*ipse dixit* capace di disinnescare in chi ascolta la sospettosità e aprire quindi le

porte della fiducia. Se poi costruiti con tecniche retoriche appropriate ed enunciati nel momento giusto, possono addirittura creare piccole ma potenti illuminazioni.

La forza dell'aforisma sta nel fatto che riesce a coniugare la massima potenza espressiva con il minimo volume. È quindi un "fulmineo cortocircuito linguistico e mentale" e forse la sua potenza non sta nella dimensione ma nella tensione, nel suo farsi detto oracolare, sfuggente ma imperativo e sempre suggestivo. Come ha osservato lo psicologo Giorgio Nardone, il potere di un aforisma «risiede nella sua dirompente essenzialità, capace di fare luce di colpo su cose fino ad allora avvolte dalle tenebre di un pensiero razionale fin troppo limitato».

Le immagini possono dire l'indicibile, superare il limite delle parole e sono anche molto sintetiche, come ci ricorda il detto popolare: «Un'immagine vale più di mille parole». Ovviamente dipende dal tipo di immagini e dal contesto in cui vengono utilizzate. Possono essere anche importanti strumenti di manipolazione, come afferma Gustave Le Bon nel suo *Psicologia delle folle*, secondo il quale, nella politica di massa, il potere di una parola non dipende dal suo significato «ma dall'immagine che essa suscita». Vanno quindi usate con grande cautela, perché possono scatenare il potere del *pathos*.

Oltretutto, mentre un testo ha un inizio, una fine e un percorso obbligato di lettura, un'immagine no: la sua "lettura" offre mille percorsi. Inoltre, l'immagine può essere ingannevole (la stessa prospettiva, una delle grandi scoperte del Rinascimento, è una tecnica "ingannevole") e, al contrario delle parole, possiede una capacità di estensione verbale quasi infinita, in quanto forza l'osservatore a trasformarsi a sua volta in narratore. Infine, l'alfabeto visivo implicito nelle immagini possiede anche un valore emozionale. Celebre la riflessione fatta da Vasilij Kandinskij nel suo *Punto, linea, superficie*: «La linea orizzontale è fredda e quella verticale è calda».

Talvolta possono essere evocate da una parola abile e sapiente. Pensiamo alle metafore o alla figura retorica dell'ipotiposi, definita da Marco Fabio Quintiliano (*Institutio oratoria* IX, 40) come un'affermazione «espressa con un linguaggio tale da fornire l'impressione non tanto di sentirla quanto di vederla». I grandi predicatori gesuiti – ad esempio Giulio Mazzarino SJ – mettevano spesso dinanzi agli occhi dei credenti il "supplizio dell'inferno", usando descrizioni talmente vivide che gli spettatori credevano davvero di vedere

il bagliore delle fiamme e sentirne il calore. Questo “parlare agli occhi” può essere facilitato dall’uso di specifici verbi ed espressioni come: «Proviamo a immaginare», «Apparentemente», «Fermiamoci un momento a riflettere», «Concentriamoci su questo dettaglio». Una delle canzoni più celebri di John Lennon inizia con un’esortazione di questo genere: «*Imagine!*».

Ma il vero potere delle immagini è fissare oggetti e concetti nella memoria. Sono dunque uno degli strumenti indicati dal più volte citato Jay Heinrichs per rafforzare la *stickiness* del nostro discorso. Questa proprietà era molto nota e utilizzata dai grandi predicatori. Ci ricorda, infatti, Ottavia Niccoli nel suo *Muta eloquenza*, dove analizza il potere delle immagini come strumento narrativo: «Già un testo greco del VII secolo avvertiva che lo scopo delle immagini non è quello di informare, bensì di richiamare alla memoria dei fedeli gli episodi della vita di Cristo, che si suppongono già conosciuti, per proporli alla loro meditazione».

Una terza tecnica è utilizzare la slide multimediale come un *learning object* universale. La potenza di PowerPoint non è, infatti, legata solo al fatto che possiamo realizzare delle slide aggiungendo immagini al testo. Oggi possiamo inserire anche audio, videoclip, link che ci permettono di accedere ad applicazioni. E questa capacità di arricchire i contenuti con una dimensione multimediale non si limita a chiarire e illustrare meglio, ma consente anche di facilitare il ricordo.

Come abbiamo visto, la sfida dell’apprendimento del XXI secolo non è solo continuare ad apprendere ma è anche – forse soprattutto – ricordarsi quanto si è appreso e riutilizzare (non “a pappagallo” ma in modo creativo e combinatorio) quanto si è appreso. Serve dunque un metodo, ma anche un contenitore che raccolga questa conoscenza e la (ri)organizzi per consentirne la conservazione e il facile reperimento, ma ancor più il (ri)utilizzo, idealmente in forme creative. Un contenitore che organizzi i contenuti digitali e li renda accessibili dalla rete, in qualunque momento e dovunque ci troviamo. Questo processo di raccolta sistematica di ciò che ci colpisce è dunque sempre più necessario.

Oltretutto – come ha osservato il filosofo Bo Dahlbom –, «senza strumenti, a mani nude, il falegname non può fare granché. Anche il pensatore, il lavoratore della conoscenza, senza strumenti, con il solo cervello, non può fare granché». Che strumenti ci servono dunque per lavorare? E soprattutto

se non ce li portiamo dietro quando facciamo smart working, per quanto tempo possiamo stare lontano dall'ufficio?

Un esploratore esperto non affronterebbe mai un viaggio senza uno zaino con tutto il necessario – anche per gestire gli imprevisti. Lo stesso vale per il nomade digitale, in grado di lavorare dappertutto e per lunghi periodi. Per questi motivi il contenitore/strumento digitale della nostra conoscenza – o meglio lo “zaino digitale” – è sempre più vitale (agranelli.net/zaino-digitale-tour-guidato). Questa espressione trae origine dalla potente metafora dello zaino, usata da George Clooney nel celebre “discorso dello zaino”, uno dei climax del film *Tra le nuvole* di Jason Reitman (2009).

Il passaggio è noto: «Immaginate per un attimo di avere uno zaino sulle spalle, cercate di sentire le cinghie sulle vostre spalle. Ora dovete riempirlo con tutte le cose che avete nella vita. Cominciate da quelle piccole». Non vanno messe dentro troppe cose, altrimenti lo zaino si appesantisce, ma tutte quelle importanti; non solo quelle che sappiamo ci serviranno ma anche quelle che ci potrebbero servire, magari per un'emergenza. Il lavoratore nomade del XXI secolo deve portarsi dunque sempre con sé uno “zaino digitale”, riempito con tre tipologie di accessori: *device*, applicazioni *software* (app) e contenuti.

Uno degli aspetti che determinerà il vantaggio di un nomade digitale rispetto ai semplici smart worker sarà la ricchezza dei contenuti presenti nel suo zaino digitale, che gli consentiranno di creare – da ogni luogo e ogniqualvolta sia necessario – un autentico valore aggiunto. Se sto svolgendo un compito creativo devo poter accedere alla mia conoscenza, a ciò che so, che ho imparato, che ho studiato, che mi ha colpito. E devo poterlo fare in modo sistematico.

Questo contenitore digitale personale deve quindi avere al suo interno idee, informazioni, brani di libri che ci hanno impressionato, appunti sparsi e su cui stiamo lavorando, ricordi, curiosità: un contenitore, dunque, realizzato come sito web, uno spazio accessibile dovunque ci sia un collegamento alla rete.

Un simile contenitore digitale richiama naturalmente il concetto di biblioteca personale, anche se vi aggiunge la nozione di portabilità. Oltretutto la nostra biblioteca ci rappresenta, ci caratterizza. Notava Margherita Yourcenar nel suo splendido *Le memorie di Adriano* che «uno dei modi migliori per far rivivere il pensiero d'un uomo è ricostruire la sua biblioteca».

E quindi lo zaino digitale non solo ci rende più efficaci ed efficienti, ma contribuisce a definirci, diventa sia una sorta di nostra memoria estesa sia una rappresentazione di noi stessi, dei nostri gusti, delle nostre preferenze: il nostro gemello digitale o meglio il nostro sé digitale, la nostra immagine e storia nel mondo digitale.

3. PUNTARE DA SUBITO A UN SAPERE CRITICO E TRANSDISCIPLINARE EVITANDO LA NASCITA DI SILOS COGNITIVI

*Nulla si crede più fermamente
di quel che meno si sa.*

Michel de Montaigne, *Saggi*

In un mondo sempre più complesso e interconnesso, uno dei rischi maggiori dell'apprendimento è che diventi iperspecializzato, che ci faccia perdere la visione d'insieme.

Un fenomeno complesso va, per sua natura, osservato e compreso da diverse angolature, e ciò richiede non solo uno sguardo diverso e multifocale ma anche una conoscenza multidisciplinare, che ci consenta cioè di comprenderne le diverse sfaccettature. La multidisciplinarietà produce, dunque, gli anticorpi contro una lettura specialistica, spesso tranquillizzante – perché dà una parvenza di controllo e dominio sull'ignoto – ma parziale e talvolta ingannevole.

In una riflessione a più voci (“Dobbiamo inventare l'illuminismo 2019”, apparsa anche sul *Corriere della Sera*), un gruppo di filosofi si è spinto oltre, affermando che serve anche una «capacità di “visione”. Solo il futuro dà senso al passato e alla frammentazione presente. L'avvenire non è degli specialisti: i problemi sono sempre dell'intero. Per questo la filosofia ha un ruolo decisivo, purché si mescoli alle scienze sociali, alla ricerca e all'evoluzione delle imprese».

Ma ciò non basta. L'approccio multidisciplinare si basa infatti sulle conoscenze di diverse discipline e rimane limitato all'interno dei confini delle stesse; è un approccio di tipo additivo, somma aritmetica delle conoscenze delle singole discipline coinvolte. L'approccio interdisciplinare analizza, sintetizza e armonizza collegamenti tra più discipline differenti in un

tutto coordinato e coerente. L'approccio è interattivo e generalmente sfocia nell'integrazione di più discipline.

Ma il vero obiettivo è l'approccio transdisciplinare, il cui fine è integrare diverse discipline in un contesto più ampio, in grado di trascendere le barriere originarie; è un approccio generativo che mescola più domini di conoscenza e contributi possibili, generando nuove interpretazioni di un fenomeno. I risultati sono emergenti e possono anche essere molto diversi dagli elementi fondanti.

Questo approccio non si attua semplicemente chiamando tanti esperti all'interno di un percorso formativo, cosa che genera una collezione di saperi indipendenti, ovvero di silos cognitivi. Serve una regia che permetta di integrare ogni contributo all'interno di una visione più ampia, mettendo in luce non solo le differenze ma soprattutto i punti di contatto fra discipline apparentemente molto diverse.

E quindi quando chiamiamo, per ogni disciplina, dei super esperti (idealmente autori di libri di successo e frequentatori dei talk show televisivi) per rendere più "appetibile" il percorso formativo e gratificare i suoi partecipanti, rischiamo di minare alla base le condizioni per una successiva integrazione di quanto comunicato in un sapere transdisciplinare.

Ciò che serve, invece, è avere degli esperti che si parlino fra loro, che condividano temi e contenuti e mettano in luce i punti di contatto e le possibili connessioni e sinergie fra discipline contigue.

E, soprattutto, bisogna avere un regista che sia poi in grado di mettere insieme il tutto, di aiutare i discenti a trovare le connessioni e le aree di soglia fra le diverse discipline.

4. PRESIDARE IL PROCESSO DI TRADUZIONE DEI CONTENUTI UNIVERSALI IN PRECETTI INDIVIDUALI E AZIONI CONCRETE

*Ogni traduzione tradisce il suo
impareggiabile originale.*

Jorge Luis Borges, *L'invenzione della poesia*

La traduzione è indispensabile per avvicinare i contenuti espressi da un emittitore alla comprensione del ricevente. Talvolta è di minima entità, ma

spesso richiede un intervento importante. E poi, con l'evoluzione del linguaggio e la trasformazione della cultura, i testi invecchiano e quindi, come ci suggerisce un'acuta riflessione attribuita a James Hillman: «I testi classici a ogni generazione hanno bisogno di una nuova traduzione: le traduzioni invecchiano, i testi mai».

Ora, schematizzando, possiamo suddividere i traduttori in due grandi classi:

- gli “originalisti”, sono quelli che vorrebbero tener fede al testo così com'è, attenersi il più possibile a quanto scritto dall'autore;
- gli “attivisti”, invece, sono quelli che si preoccupano meno di una traduzione letterale e puntano piuttosto alla resa musicale nella lingua in cui si sta traducendo per massimizzare l'interesse e la comprensione di chi ascolta.

La traduzione non si applica solo ai testi scritti in un'altra lingua; ogni qual volta dobbiamo comprendere qualcosa e “dirlo con parole nostre”, traduciamo. Anche il prendere appunti – quando non ambisce al resoconto stenografico – è un'attività di traduzione; e non si tratta solo di trasportare da una mente a un'altra, ma di effettuare, durante l'ascolto, delle sintesi. E spesso, se non quasi sempre, viene anche svolta una funzione riparativa; infatti, chi prende appunti elimina le ripetizioni, gli errori grammaticali, gli anacoluti e tende a correggere i termini e i riferimenti impropri. Il tutto in tempo reale, mentre si ascolta la frase successiva.

Inoltre, gli appunti presi sommariamente in tempo reale vanno poi ricopiati in bella (oggi) nei nostri archivi digitali a futura memoria. Questa attività di riscrittura (che non è mai solo ricopiatura: ogni volta che si rilegge si migliora) è fondamentale perché, oltre a impraticirci nello scrivere, rafforza il ricordo e il collegamento con altre idee o fatti che conserviamo. Ci suggerisce allora Giambattista Vico nel suo *De nostri temporis studiorum ratione*: «È sorprendente quanti progressi si facciano con un tale genere di esercizio! [trascrivere i testi di propria mano] Perché ponderiamo meglio ciò che scriviamo, e soprattutto perché non scriviamo in modo disordinato, né in fretta, né in modo frammentario, ma con calma e senza interruzione. Ed infatti in tal modo non sopravviene una conoscenza superficiale, ma una lunga consuetudine tra noi e gli autori stessi, e attraverso di essa ci trasformiamo in essi stessi tali e quali».

Il punto è che tradurre è difficile e può essere molto insidioso. Il rischio, come ci ricorda Borges, è tradire chi ci ha comunicato fraintendendo ciò che ha detto. Con la traduzione, infatti, si chiede di mettere in atto quelle capacità linguistico-logico-letterarie-culturali che sono basilari e imprescindibili per capire e interpretare ciò che si ascolta o si legge. L'uso o abuso dei traduttori automatici sta nei fatti indebolendo questa fondamentale abilità cognitiva. Osserva la scrittrice Paola Mastrocola che, se facilitiamo o riduciamo eccessivamente le traduzioni, si rischia che fra non molto di «non sapremo più leggere Orazio, e ci ridurremo a poter frequentare solo i riassuntini di Wikipedia e fare solo discorsi generali (e superficiali) su Orazio». E anche la nostra capacità di prendere appunti ne risulterà fortemente indebolita.

C'è un interessante aneddoto che riguarda Italo Calvino: mentre cercava un traduttore per il suo *Le cosmicomiche*, lo scrittore incontrò William Weaver, al quale – mentre prendevano un caffè insieme – confessò che aveva provveduto a far licenziare in tronco un suo precedente traduttore. Il malcapitato aveva ricevuto, a mo' di saggio di traduzione, il racconto *Senza colori* e lo aveva volto in inglese col titolo *In bianco e nero*. «Il bianco e il nero sono colori» scrisse Calvino, glaciale, nella lettera d'esonero.

In questa abilità di traduzione – come pure nell'azione precedente di far emergere un sapere critico e transdisciplinare che eviti la nascita di silos cognitivi –, appare evidente che uno dei contributi fondamentali sia la maieutica, e quindi il relativo ruolo pivotale del *mentor*, che deve contribuire alla costruzione delle competenze e alla traduzione dei diversi saperi acquisiti nel contesto operativo e nell'individualità del discente.

5. PUNTARE ALLE LOCAL LEARNING COMMUNITIES

*C'è, nello spazio, un sentimento
che ci avvolge insieme all'anima
degli uomini e delle cose.*

Ludovico Quaroni, *I volti della città*

L'apprendimento non è mai un fatto singolo; certo vi sono persone che sanno di più, che dedicano una parte del loro tempo ad apprendere, ma se non diventa una specificità organizzativa, la sua efficacia è limitata. E allora, come

visto nelle comunità di pratica, è fondamentale far nascere delle comunità, legate a uno specifico luogo, che orientano e rafforzano l'apprendimento individuale. Non solo perché l'unione fa la forza, ma perché un elemento centrale dell'apprendimento è il dialogo, il confronto, lo scambio di punti di vista. Come abbiamo già ricordato citando il teologo (e maestro di retorica) medievale Petrus Cantor: «Nessuna verità può essere veramente capita e predicata con ardore se prima non sia stata masticata dai denti della disputa».

La dimensione locale, inoltre, non è accessoria, marginale. La conoscenza si sedimenta nei luoghi, diventando non solo elemento funzionale ma anche identitario, e i luoghi ne favoriscono la sedimentazione e la diffusione. Come osserva Stefano Cascavilla nel suo *Il dio degli incroci*, «vivere in mezzo all'immondizia o alla banalità edilizia, trascorrere lunghe ore in luoghi tristi, nocivi o senza qualità, lavorare in quello squallido motel. Questo è davvero tossico. Il dio del luogo può essere un demone silenzioso e avvelenarci lentamente a nostra insaputa».

Per questo motivo le accademie aziendali e le Corporate University non possono ridursi a un semplice palinsesto formativo, a un logo, a un elemento narrativo. La componente spaziale, il luogo e l'edificio, sono fondamentali e hanno una doppia valenza, funzionale e identitaria. Il campus non è solo comodo, ma è indispensabile, per i meccanismi di fabbricazione e condivisione della conoscenza, e nella creazione della stessa comunità di apprendimento, garanzia per una permanenza e autoalimentazione della conoscenza stessa.

6. COSTRUIRE UN PONTE DAL SAPERE PERSONALE A QUELLO ORGANIZZATIVO

*Quando i muri crescono è difficile
la riconciliazione. Io ho paura
di questi muri che crescono ogni giorno
e favoriscono i risentimenti, anche l'odio.
Costruiamo ponti con gli altri e non muri.*

Papa Francesco

Come abbiamo visto, il passaggio da una competenza individuale a una competenza organizzativa, cioè di tipo collettivo, è assolutamente necessa-

rio non solo per valorizzare meglio il contributo dei singoli, ma per aumentarne il valore aggiunto e assicurarne l'acquisizione.

Il problema è che questo processo non è automatico, ma deve partire dai singoli contributori, dai “portatori sani” di conoscenza. A nostro avviso, questo aspetto relativo alla cinghia di trasmissione organizzativa della conoscenza individuale è messo a fuoco in maniera insufficiente.

Ad esempio, la formazione manageriale cerca di misurare l'impatto del percorso formativo sui partecipanti, ma mette pochissima attenzione a quanto quella conoscenza acquisita venga poi trasferita dai manager alla propria squadra. E spesso non è solo un problema di volontà. La retorica del “sapere è potere” – che limiterebbe in modo pianificato il trasferimento della conoscenza – è spesso la copertura di un problema più ampio e complesso: la mancanza di capacità e strumenti per trasferire in maniera efficace questa conoscenza ai propri collaboratori. Possiamo essere brillanti nell'imparare, ma non è detto che siamo necessariamente capaci anche di trasmettere con efficacia quanto abbiamo appreso: *teaching to teach* è una specifica competenza che non nasce per generazione spontanea. Tre sono gli aspetti che, a parer nostro, vanno tenuti presenti.

Innanzitutto, è importante produrre e condividere del materiale che possa essere (ri)utilizzato anche in assenza del docente che lo ha prodotto o selezionato. Da questo punto di vista un video ben fatto o un articolo ben scritto possono essere molto più efficaci di una presentazione in PowerPoint usata come scaletta dal docente e quindi non utilizzabile senza la sua presenza.

In secondo luogo, bisogna possedere un'abilità maieutica e un gusto nel condividere con altri. È infatti necessario saper spiegare con parole proprie quando ascoltato, saper costruire metafore per illustrare un termine tecnico particolarmente ostico e usare in modo naturale le domande spiazzanti (dialettica socratica) per coinvolgere chi ascolta e far dare a lui la risposta. Questa competenza educativa non è da tutti.

Infine, è necessario possedere un contenitore, idealmente digitale – il cosiddetto “zaino digitale” di cui abbiamo parlato –, dove conservare tutto ciò che consideriamo rilevante e quindi potervi attingere ogniqualvolta sia necessario, per avere sottomano ciò che vogliamo trasferire. Spesso chi non trasmette non è perché vuole negare agli altri quanto sa, ma perché non sa cosa trasferire e come trasferirlo.

Anzi, potremmo concludere questa nostra riflessione propositiva sui temi dell'apprendimento con questa ipotesi: uno dei compiti fondamentali di un manager che opera in un contesto turbolento, in forte trasformazione e caratterizzato da un alto tasso di innovazione – tecnologica, economica, sociale e culturale – è di essere anche un maieuta, un “levatore”, della propria squadra. E ciò non si esaurisce nel dare obiettivi e nel verificare che vengano realizzati nei tempi richiesti. Il suo compito – forse principale – è l'*onboarding*, l'aver cioè la propria squadra pienamente “a bordo”. Questo significa non solo che ci sia piena consapevolezza relativamente agli obiettivi da conseguire e alle attività da svolgere (con un'adeguata motivazione, *ça va sans dire*), ma che la squadra abbia tutte le competenze e attitudini necessarie per svolgere quelle attività. Un tema, ancora una volta, autenticamente educativo.

1 CREARE LE **PRECONDIZIONI**
PER L'APPRENDIMENTO

AGIRE SU 2 DIMENSIONI

INDIVIDUO e AZIENDA

MOTIVATO e CURIOSO

CULTURA dell' APPRENDIMENTO ESPLICITA

anche nei LUOGHI

2 FACILITARE LA **MEMORABILITA'**

4 STRUMENTI

AFORISMI

IMMAGINI

ZAINO DIGITALE

DEVICE

APP & SOFTWARE

CONTENUTI

DICONO e INDICIBILE

TITOLO

SLIDE

3 PUNTARE A UN SAPERE **TRANS DISCIPLINARE**

NO SILOS

INTEGRARE DISCIPLINE E CONTRIBUTI

REGIA CHE EVIDENZIA I PUNTI DI CONTATTO!

4 PRESIDARE IL PROCESSO DI **TRADUZIONE** DEI CONTENUTI

TRADURRE SENZA TRADIRE

IMPARARE A DIRLO CON **PAROLE NOSTRE**

5 PUNTARE ALLE LOCAL **LEARNING COMMUNITIES**

APPRENDERE NON È UN FATTO SINGOLO

COMUNITA' LEGATE A UN LUOGO

DIALOGO

CONFRONTO

6 COSTRUIRE UN PONTE DAL SAPERE PERSONALE AL SAPERE ORGANIZZATIVO

CONOSCENZA

DA TRASFERIRE ai COLLABORATORI:

- MATERIALE RIUTILIZZABILE
- ABILITÀ MAIEUTICA
- CONTENITORE DIGITALE

ONBOARDING

6 AZIONI

PER **RIORIENTARE** i PERCORSI FORMATIVI

DA ADOTTARE SUBITO!

BIBLIOGRAFIA

Questa bibliografia vuole essere un ausilio all'approfondimento dei temi trattati dal libro. Per questo non abbiamo volutamente incluso le fonti di tutte le citazioni presenti nel testo. Abbiamo invece indicato i libri e i contributi che non sono esplicitamente citati ma il cui contributo è evidente in filigrana.

Russell L. Ackoff, Daniel Greenberg, *Turning Learning Right Side Up. Putting Education Back on Track*, Pearson, Upper Saddle River (NJ) 2008.

Fernando G. Alberti, Federica Belfanti, *The End. Le sette discontinuità competitive che cambiano per sempre le organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Chris Argyris, Donald A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e associati, Milano 1998.

Dan Ariely, *False credenze. Cosa spinge persone razionali a credere a storie completamente irrazionali*, ROI Edizioni, Macerata-Milano 2023.

Friedrich Assländer, Anselm Grün, *Non ho tempo! L'arte di averne di più e vivere meglio*, Edizioni Paoline, Milano 2010.

Warren Bennis, Burt Nanus, *Leaders. The Strategies for Taking Charge*, HarperCollins, New York 1997.

Gérald Bronner, *La démocratie des crédules*, PUF, Parigi 2013.

John Seely Brown, Douglas Thomas, *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2011.

Eraldo Cacchione SJ, "Una scossa per la scuola", *Il Sole 24 Ore - Domenica*, 1° aprile 2012.

Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 2013.

Stefano Cascavilla, *Il dio degli incroci. Nessun luogo è senza genio*, Exorma, Roma 2021.

Nicholas Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

Ornella Chinotti, Andrea Granelli (a cura di), *I tre nodi dell'HR. Digitalità, Umanità, Spazialità*, Strategiqs Edizioni, Milano 2021.

Diane Coutu, "A Reading List for Bill Gates – and You. A Conversation with Literary Critic Harold Bloom", *Harvard Business Review*, maggio 2001.

John Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

Amy C. Edmondson, *Il giusto errore. La scienza di fallire bene*, Egea, Milano 2024.

Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2010.

Albert Einstein, *Pensieri di un uomo curioso*, Mondadori, Milano 2018.

Epitteto, *Tutte le opere*, Bompiani, Milano 2009.

Vito Fascina, *La Ratio studiorum. Attualità della pedagogia ignaziana*, Caccucci Editore, Bari 2004.

Dennis Gabor, *Inventing the Future*, Secker & Warburg, Londra 1963.

Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.

Andrea Granelli, Rita Batosti, *Roma e il nuovo Grand Tour. Ripensare il turismo nell'era del digitale e della pandemia*, Luca Sossella Editore, Roma 2022.

Andrea Granelli, Flavia Trupia, *La retorica è viva. E gode di ottima salute. Convincere, capire, vaccinarsi ai tempi del web*, FrancoAngeli, Roma 2019.

Jay Heinrichs, *Word Hero. A Fiendishly Clever Guide to Crafting the Lines That Get Laughs, Go Viral, and Live Forever*, Three Rivers Press, New York 2011.

Manfred Hinz, Roberto Righi, Danilo Zardin (a cura di), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Bulzoni editore, Roma 2004.

Eric. G. Kail, "Leading in a VUCA Environment. U is for Uncertainty", *Harvard Business Review*, novembre 2010.

Immanuel Kant, *Antropologia pragmatica*, Laterza, Roma-Bari 2009.

David A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson, Upper Saddle River (NJ) 2015.

George Lakoff, *Non pensare all'elefante! Come riprendersi il discorso politico*, Chiarelettere, Milano 2019.

Oliver Lovell, *Sweller's Cognitive Load Theory in Action*, Hodder Education, Londra 2020.

Chris Lowney, *Leader per vocazione. I principi della leadership secondo i gesuiti*, Il Sole 24 Ore, Milano 2005.

Harry Francis Mallgrave, *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

Francesca Masini, Nicola Grandi (a cura di), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*, Caissa Italia Editore, Bologna-Cesena, 2017.

Jack Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Chiarelettere, Milano 2020.

George A. Miller, "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. Some Limits on Our Capacity for Processing Information", *Psychological Review*, marzo 1956.

Marvin Minsky, Cynthia Solomon, Xiao Xiao (a cura di), *Inventive Minds. Marvin Minsky on Education*, MIT Press, Cambridge (MA) 2018.

Ottavia Niccoli, *Muta eloquenza. Gesti nel Rinascimento e dintorni*, Viella, Roma 2021.

Tom Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, LUISS University Press, Roma 2018.

Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi, *L'impresa saggia. Come le imprese creano l'innovazione continua*, Guerini Next, Milano 2021.

Matteo Nucci, *Le lacrime degli eroi*, Einaudi, Torino 2013.

Martha C. Nussbaum, *Quattro modelli di filosofia politica*, in *Capacità personale e democrazia sociale*, Diabasis, Reggio Emilia 2005.

Adriano Olivetti, *Ai lavoratori*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea 2012.

—, *Il mondo che nasce*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea 2013.

Juhani Pallasmaa, *La mano che pensa. Saggezza esistenziale e incarnata nell'architettura*, Safarà, Pordenone 2014.

Frederic E. Pamp Jr., "Le arti liberali come formazione per gli executive" (1957), in Andrea Granelli (a cura di), *Per una educazione liberale dei manager nell'era digitale*, Strategiqs, Milano 2019.

Giorgio Pivetta, *Risorse (molto) umane. Miti, riti e dilemmi in un viaggio tra passato e futuro*, Guerini Next, Milano 2023.

Leonardo Previ, *Zainocrazia. Teoria e pratica di un futuro preferibile*, Edizioni LSWR, Milano 2019.

Robert N. Proctor, Londa Schiebinger (a cura di), *Agnotology. The Making & Unmaking of Ignorance*, Stanford University Press, Stanford (CA) 2008.

Steve Rayner, "Wicked Problems: Clumsy Solutions. Diagnoses and Prescriptions for Environmental Ills", *Jack Beale Memorial Lecture on Global Environment*, ANSW Sydney, Australia, luglio 2006.

Olivier Reboul, *Introduzione alla retorica*, il Mulino, Bologna 1996.

Carlo Rovelli, *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano 2017.

Timothy A. Salthouse, *Mechanisms of Age-cognition Relations in Adulthood*, Routledge, Londra 2021.

Edgar H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Wiley, Hoboken (NJ) 2017.

Seneca, *Lettere a Lucilio*, BUR, Milano 2014.

Peter Senge, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 2006.

Clifford Stoll, *Confessioni di un eretico high-tech. Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie*, Garzanti, Milano 2001.

Nassim N. Taleb, *Antifragile. Prosperare nel disordine*, il Saggiatore, Milano 2013.

Jean-Pierre Vernant, *L'immagine e il suo doppio. Dall'era dell'idolo all'alba dell'arte*, Mimesis, Milano-Udine 2022.

Etienne Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Karl E. Weick, *Making Sense of the Organization*, Wiley-Blackwell, Hoboken (NJ) 2000.

Abraham Zaleznik, "Managers and Leaders: Are They Different?", *Harvard Business Review*, maggio-giugno 1977.

RINGRAZIAMENTI

Nessun uomo è un'isola, completo in se stesso; ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto.

John Donne, *Meditazione XVII*

Questo libro è certamente il prodotto della nostra esperienza nel variegato mondo della formazione. Ma non è solo farina del nostro sacco. Hanno infatti contribuito fattivamente molti esperti di varie discipline che non solo ci hanno impartito fondamentali insegnamenti con i loro libri, le loro lezioni e le loro interviste, ma ci hanno anche dedicato del tempo, riflettendo, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze o dei propri interessi, sui temi presentati in questo libro, che è dunque un prodotto autenticamente collettaneo.

Non sempre eravamo d'accordo e talvolta condividevamo con dei distinguo; in ogni caso le riflessioni emergevano da un dialogo franco e informale. Per questi motivi abbiamo deciso di non evidenziare i singoli contributi, ma di integrarli nella fitta e argomentata trama del libro, evidenziando – visto anche l'obiettivo di sinteticità che ci siamo dati – solo alcuni contributi pubblici. Questa scelta editoriale non ci esime, però, anzi ci spinge, a ringraziarli uno per uno, visto che senza di loro questo libro non avrebbe assunto la forma che ha.

E quindi un grazie particolarmente sentito a: Cosimo Accoto (*Research Affiliate & Fellow* del MIT Boston), Franco Amicucci (presidente di Skilla), Eraldo Cacchione SJ (responsabile della Pastorale di rete per la Fondazione Gesuiti Educazione), Matteo Ciastellardi (professore di sociologia dei media presso il Politecnico di Milano), Luca De Biase (giornalista), Orientina Di Giovanni (direttore generale di Careapt, gruppo Zambon), Elena Granata

(professoressa di urbanistica presso il Politecnico di Milano e vicepresidente Scuola di Economia Civile), Giovanna Gulli (direttrice del Nido Scuola Clorofilla), Roberto Maglione (LUISS Business School Professor of Practice HRM and Organization), Daniele Malfitana (ricercatore presso il CNR e direttore della Scuola di Specializzazione in archeologia dell'Università di Catania), Riccardo Meloni (direttore HR Sport e Salute), Giovanni Morale (vicedirettore, coordinatore e responsabile didattico delle Gallerie di Italia), Eva Pietroni (prima ricercatrice dell'Istituto di Scienze del Patrimonio culturale del CNR), Giorgio Pivetta (ex CHRO Campari Group, Founder & Senior Advisor Campari University), Carlo Alberto Pratesi (professore di marketing, innovazione e sostenibilità presso l'Università Roma Tre e presidente di EIIS, European Institute of Innovation for Sustainability), Paola Previdi (CEO Sistemi Formativi Confindustria), Susanna Sancassani (direttrice del Centro Metid, Politecnico di Milano), Lucio Sarno (membro della Società Psicoanalitica italiana e professore emerito di psicologia clinica e psicoterapia all'Università Vita-Salute San Raffaele), Antonio Spadaro SJ (sottosegretario del Dicastero per la Cultura e l'Educazione della Santa Sede), Marco Trombetti (Founder di Translated), Monica Zanchini di Castiglionchio (professoressa di filosofia e coordinatrice della scuola dell'Infanzia del Villa Flaminia).

Desideriamo esprimere un particolare ringraziamento a Enzo Rullani, professore emerito di strategia e politica aziendale presso l'Università Ca' Foscari e Direttore per diverso tempo del T-LAB di CFMT, che, come sempre, con la sua grande capacità di analisi ha saputo contestualizzare e dare un senso ancora più profondo al titolo del libro "Oltre la formazione".

GLI AUTORI

ANDREA GRANELLI

“Non mi identifico con ciò che so fare o che ho fatto ma con ciò che potrei fare, e quindi con la mia capacità e velocità di apprendimento”. Appassionato di leadership, sviluppo del talento e innovazione, mi occupo spesso dei rapporti fra nuove tecnologie e scienze umane e combatto i lati oscuri del digitale. Sono stato tra l'altro in McKinsey, CEO di tin.it e dei laboratori di R&D del gruppo Telecom, Direttore scientifico della scuola di design Domus Academy, presidente dell'archivio storico Olivetti e ho fondato la società di consulenza Kanso, dove svolgo assiduamente attività di mentorship.

NICOLA SPAGNUOLO

È direttore di CFMT Centro di Formazione e Management del Terziario. Esperto di processi formativi ha ricoperto, per circa tre anni, la direzione del settore sviluppo associativo di Confcommercio nazionale, organo italiano di rappresentanza delle imprese impegnate nel commercio, nel turismo e nei servizi. Dal 2006 al 2016 è stato direttore generale Iscom Emilia Romagna, l'ente di formazione di Confcommercio - Imprese per l'Italia dell'Emilia Romagna, ed è stato Presidente per la Fondazione I.T.S. “Turismo e Benessere”.

OLTRE LA FORMAZIONE

In un mondo che cambia, la scelta di cosa apprendere dipende non solo dai problemi dell'oggi ma anche da ciò che servirà domani. Se poi il mondo è in piena trasformazione, questo fatto si fa ancora più cogente. Per cui un aspetto fondamentale – quasi una preconditione – per affrontare in modo corretto il potenziamento delle nostre competenze e attitudini è rafforzare il nostro sguardo al futuro

Questa capacità non è però banale e non va data per scontata; come ci ricorda Seneca, “se non conosci il porto d'approdo, nessun vento è favorevole”. Dobbiamo dunque riattivare e trasformare il nostro sguardo verso il futuro per rendere possibile un comportamento non solo reattivo ma anche proattivo e fare in modo che tutta l'organizzazione sia coerente con questo cambio di sguardo. È ciò vuol dire anche saper riattingere al passato, in modo non nostalgico ma creativo. Soprattutto la formazione, nella sua ricerca ossessiva di novità, modernità ed effetti wow ha dimenticato molti contenuti e format educativi che continuano ad essere non solo utili ma particolarmente necessari.

È da questo dialogo tra passato e futuro ma con i piedi ben piantati nel presente che può emergere un nuovo approccio alla formazione aziendale che renda i saper trasferiti non solo cool ma anche efficaci e soprattutto traducibili (nel proprio vissuto individuali), memorabili (per fare sì che ci tornino in mente ogni qualvolta servano) e trans-disciplinari, qualcosa di più che non una semplice aggregazione di silos mono-disciplinari.