

Damiano Frasson

ALLENARE LE COMPETENZE TRASVERSALI

Apprendimenti e risultati
di un percorso formativo



Metodi, strumenti e buone pratiche

FrancoAngeli

25.2 *Metodi, strumenti e buone pratiche*

In questa Sezione della Collana, **AIF** (Associazione Italiana Formatori, nata nel 1975, cui aderiscono oltre 2000 professionisti della formazione) propone una serie di **testi agili ma esaurienti**, che affrontano ciascuno un argomento base per la corretta impostazione metodologica e per l'utilizzo di strumenti pratici nell'attività quotidiana del formatore. L'intento è di fornire l'opportunità di sperimentare e **mettere in pratica** le tecniche, i metodi e gli strumenti descritti nel testo.

Ci si propone, inoltre, di presentare quelle esperienze che, per eccellenza o singolarità, siano paradigmatiche per l'orientamento dei formatori attenti anche al *benchmarking* della professione.

Pier Luigi Amietta
Responsabile attività editoriali AIF

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Damiano Frasson

ALLENARE LE COMPETENZE TRASVERSALI

Apprendimenti e risultati
di un percorso formativo

FrancoAngeli

Per accedere all'allegato online è indispensabile
seguire le procedure indicate nell'area Biblioteca Multimediale
del sito **www.francoangeli.it**
registrarsi e inserire il codice **EAN 9788856840179** e l'indirizzo email
utilizzato in fase di registrazione

*In copertina: La formazione si muove insieme a te, immagine realizzata da
Andrea Frasson. Si ringrazia l'autore per la gentile concessione.*

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in
cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni qui sotto previste. All'Utente è concessa
una licenza d'uso dell'opera secondo quanto così specificato:*

Indice

Presentazione	Pag.	9
Parte prima		
Teorie, modelli e metodologie di riferimento		
1. La formazione continua	»	15
1.1 Una partnership necessaria	»	15
1.2 Lifelong learning e competizione cognitiva	»	16
1.3 La persona al centro dell'azione formativa	»	19
<i>1.3.1 L'autoformazione nella formazione</i>	»	22
<i>1.3.2 Il miglioramento continuo come autoformazione</i>	»	23
<i>1.3.3 Un processo di riconoscimento di sé</i>	»	25
<i>1.3.4 Un approccio umanistico</i>	»	26
2. Lo sviluppo delle competenze	»	29
2.1 Un concetto multi-senso	»	29
2.2 Verso un modello integrato	»	32
2.3 Consapevolezza e competenze in azione	»	34
2.4 Le competenze trasversali	»	37
3. La formazione esperienziale	»	43
3.1 L'apprendimento tra riflessività e concretezza	»	43
3.2 Un approccio sistemico	»	49
3.3 Metodologie che valorizzano l'esperienza	»	51
3.4 La metafora: uno strumento per l'apprendimento	»	52
3.5 La narrazione: un linguaggio che dà senso all'esperienza	»	55
3.6 Come apprende l'adulto	»	58

3.7 La relazione d'aiuto: favorire motivazione e apprendimento	»	61
3.8 Gestione formativa della relazione	»	64
3.8.1 Una neutralità indispensabile	»	66

Parte seconda

Uno studio sulle competenze trasversali: strumenti d'indagine, apprendimenti e risultati

4. Il percorso Avventura Vincente	»	71
4.1 Una formazione adulta	»	71
4.2 Finalità e approccio formativo	»	72
4.2.1 Criteri organizzativi e modalità di gestione	»	74
4.3 Approccio formativo e Competenze migliorabili	»	77
4.3.1 Una palestra formativa	»	80
4.3.2 Le competenze trasversali allenabili	»	82
5. Modalità e strumenti per la ricerca	»	89
5.1 Fonti e dati disponibili	»	89
5.2 Struttura della ricerca	»	90
5.2.1 I Soggetti coinvolti	»	91
5.2.2 Descrizione del gruppo	»	92
5.2.3 Gli strumenti d'indagine	»	93
5.2.4 La struttura del questionario	»	94
5.2.5 La struttura delle interviste	»	96
5.2.6 Metodologia di elaborazione delle interviste	»	98
6. L'analisi dei dati	»	99
6.1 Descrizione e analisi delle variabili indipendenti	»	99
6.2 Descrizione e analisi delle variabili dipendenti	»	103
6.2.1 Gli apprendimenti nei corsi	»	103
6.2.2 Analisi della percezione dei risultati	»	108
6.2.3 Frequenza variabili incidenti sui risultati	»	114
6.3 Analisi fattoriale	»	115
6.3.1 Fattori dell'ambito personale (macro competenze)	»	116
6.3.2 Fattori dell'ambito professionale (macro competenze)	»	117
6.4 Analisi qualitativa: frequenze e distribuzione dei nuclei tematici	»	118

6.4.1 I profili degli intervistati	»	120
6.4.2 Il dizionario dei nuclei tematici emersi	»	125
6.4.3 Grafico dei nuclei tematici	»	132
6.4.4 Nuclei tematici: confronto tra gli ambiti personale e professionale	»	135
6.4.5 Gli eventi percepiti come risultati	»	137
6.5 Analisi dei casi nei profili Top	»	142
6.5.1 La competenza: “Capacità di gestire situazioni” nell’ambito personale	»	143
6.5.2 La competenza: “Autoefficacia” nell’ambito professionale	»	152
6.5.3 Conclusioni sulle buone pratiche	»	163
6.6 Analisi dei nuclei tematici riferiti al percorso formativo	»	164
7. Conclusioni sui risultati	»	171
7.1 Una valutazione complessiva della ricerca	»	171
7.1.1 Le tipologie di risultati ottenuti dai formandi	»	172
7.1.2 I risultati ottenuti nell’ambito personale	»	173
7.1.3 I risultati ottenuti nell’ambito professionale	»	173
7.1.4 I risultati: confronti fra gli ambiti	»	174
7.1.5 I fattori di influenza sull’ottenimento dei risultati	»	174
7.1.6 La qualità del percorso formativo	»	176
7.2 Riflessioni finali	»	177
Ringraziamenti	»	181
Bibliografia	»	183
Articoli, documenti, relazioni	»	187
Sitografia	»	188
Indice allegato multimediale	»	189

Presentazione

L'esperienza insegna. Imparare dall'esperienza e con l'esperienza è un processo composito, che comprende e orienta il già complesso processo di apprendimento. L'apprendimento, nell'intreccio tra formale, non formale e informale, sviluppa la comprensione, promuove la concettualizzazione, permette di individuare obiettivi significativi rispetto ai propri bisogni e definirli in termini realistici, aiuta a cercare e a selezionare opportunità e offerte. *Imparare ad imparare* è tutto questo e qualcosa di più: è l'ininterrotta personalizzazione del flusso dell'apprendere, è attribuire valore al proprio passato/presente per indirizzare il proprio futuro, è comprendere e dare significato al vissuto per costruire scenari e progetti di vita, professionale e non solo, è capire le motivazioni profonde per implementare desideri e speranze.

Il ricorso all'esperienza, prima di qualsiasi tecnica attiva, rende protagonista il soggetto in formazione. Solo con l'esperienza egli potrà sviluppare le *competenze esistenziali*, sia quelle *personali*, come la capacità di riconoscere le emozioni e saperle gestire, l'autoriflessione e la coscienza della propria identità, sia quelle *sociali* come la capacità di cooperare e comunicare efficacemente, sia quelle di *autogoverno*, come il saper definire obiettivi, valutare le proprie risorse, gli ostacoli ed i vincoli, programmare le proprie azioni.

L'esistenza di un individuo non si frantuma in segmenti non comunicanti. Una persona porta la sua vita nel lavoro e porta i problemi del lavoro nella sua vita personale. Il valore aggiunto dello studio di Damiano Frasson sta proprio nel voler indagare quanto e come i percorsi formativi contribuiscano a migliorare la qualità di vita del soggetto, nell'incarnarsi reciproco di esistenziale e professionale. Si tratta di studiare i nessi e le correlazioni tra fattori personali/sociali e fattori professionali, integrando metodologicamente analisi fattoriali e narrazioni fenomenologiche, approccio biografico e *Grounded Theory*. Il fondamento teorico-metodologico che regge le tecniche adottate, risiede, da un lato, nella impostazione metodologica dell'interazionismo sim-

bolico¹ che vede nell'accesso al mondo-della-vita degli individui la condizione imprescindibile della ricerca; e dall'altro, nell'ottica weberiana che prevede tanto l'accurata descrizione dell'agire quanto la sua spiegazione causale attraverso teorie².

“*Generare una teoria implica un processo di ricerca*”³: nell'indagine messa a punto, per un verso, le fasi del ciclo metodologico, l'osservazione, la raccolta, la codifica, la categorizzazione dei dati e l'elaborazione teorica, si sono sviluppate come attività in costante retroazione, che si influenzavano e si convalidavano reciprocamente e continuamente. Per altro verso, il livello di astrazione si è sviluppato per gradi successivi non per generare teorie formali ma *substantive theory*, che permettessero la comprensione sostanziale degli intrecci tra l'esistenziale e il professionale.

Ciò che si è indagato non sono le conoscenze e le abilità nella loro versione standard; al contrario ciò che si è voluto far emergere è quanto di più soggettivo e personale, e quindi anti-standard, una persona possa manifestare. Intendiamoci: lo standard serve, serve per comparare, serve per scegliere, per selezionare, serve per riconoscere e valutare i livelli condivisi, ma non dice quale sia il percorso di sviluppo dell'expertise, il viaggio e la storia di vita di una persona e della sua competenza.

L'identità del soggetto, la sua unicità emerge in particolare dall'auto-percezione di miglioramento delle competenze trasversali, della loro influenza nella vita personale e professionale dei partecipanti ai corsi di formazione, e delle modalità di promozione reciproca di tali influenze. Per quanto possa sembrare scontato, è sempre impressionante riscontrare quanto una buona formazione possa migliorare la prestazione professionale, di sponda, indirettamente, dopo aver contribuito alla comprensione delle relazioni familiari, con il coniuge o con i figli.

Troviamo così competenze dell'ambito personale con capacità particolarmente incisive nell'ambito professionale: la *gestione delle situazioni* con il governo delle crisi e dei conflitti, la creatività e l'innovazione, la gestione del cambiamento, la capacità progettuale; la *gestione del sé operativo* con la capacità di affrontare lo stress, il miglioramento delle prestazioni nel *problem solving*, la capacità di autogestirsi e di gestire il tempo; l'*orientamento positivo* e di *apertura* con l'autostima, la fiducia in sé e negli altri; la *leadership sistemica* con la gestione della complessità, la capacità di definire e raggiun-

¹ H. Schwartz, J.Jacobs, *Qualitative Sociology. A method to the Madness*, The Free Press, New York, 1979, trad. it.: *Sociologia qualitativa*, il Mulino, Bologna, 1987.

² L. Ricolfi, a cura di, *La ricerca qualitativa*, NIS, Roma, 1997.

³ B.G. Glaser, A.L. Strauss, *The Discovery of the Grounded theory: strategies for qualitative research*, Aldine de Gruyter, New York, 1967.

gere obiettivi, lo sviluppo delle potenzialità personali; la *gestione del sé riflessivo* con la capacità di autoanalisi, la consapevolezza di sé; lo *sviluppo relazionale* con l'ascolto attivo, l'empatia, la solidarietà; l'*auto-determinazione* con l'autodisciplina, la motivazione personale.

Invertendo la direzione dell'analisi, troviamo competenze dell'ambito professionale con capacità che influenzano fortemente la vita personale e quotidiana: l'*autoefficacia* con la gestione dell'incertezza, la fiducia di sé e l'autostima, la capacità di definire e raggiungere obiettivi, un atteggiamento mentale positivo, la gestione della complessità; la *comunicazione interpersonale* con la capacità di comunicare efficacemente, la gestione delle relazioni interpersonali, la capacità di valutare le priorità; la *progettazione e l'innovazione* con la visione strategica, lo sviluppo delle potenzialità personali, la creatività e innovazione, la capacità progettuale e il problem solving; la *capacità di self-empowerment* con l'autodisciplina, la capacità di focalizzare, la capacità di gestirsi, di gestire il tempo e il cambiamento; la *sensibilità intra-interpersonale* con l'ascolto attivo, l'empatia, la capacità autoriflessiva; la *gestione delle risorse umane* con l'intelligenza emotiva, la gestione dei momenti di crisi, la gestione dei conflitti; il *benessere organizzativo* con la fiducia negli altri, la gestione dello stress, l'equilibrio psicofisico.

Ed ora quali linee di sviluppo? Nello studio di Damiano Frasson sono state esaminate le competenze trasversali e le capacità personali, sociali e metodologiche che, secondo l'*European Qualifications Framework*, compongono tutte le tipologie di competenze. Ebbene, come crescono, come maturano queste competenze, queste capacità? Sarà necessario definire un modello per profili che illustri la complessità e l'unicità dello sviluppo intrinseco della competenza, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca strumentazione quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle tecniche qualitative attente alla specificità del soggetto e della situazione, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle peculiarità di ciascuno). Anche nella metodologia c'è urgenza di integrazione. Con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che uniforma, con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che specifica. Servono entrambi, insieme, se non altro come efficacia di ricerca, corroborazione sperimentale e come giustificazione reciproca. Un modello di analisi dello sviluppo per profili è sistemico, dinamico, evolutivo, comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie individuali, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi. Riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità del soggetto che attiva la competenza.

La competenza è *nucleo inseparato di pensiero e di azione, di senso e di motivazione*: vanno pertanto definiti gli indicatori che rappresentano la sua crescita nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del sentire e del provare, incrociando *l'asse cognitivo* (il sapere e il riflettere, la conoscenza e la metacognizione) con *l'asse produttivo* (l'esperire e l'operare, l'esercizio e l'azione), all'interno di contesti d'uso, di situazioni di realtà, personali e professionali, per uno scopo voluto. *Il farsi della competenza non può essere uniforme e lineare*: ogni persona adotta propri tempi e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse; le situazioni si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile, e soprattutto più o meno vicine e coinvolte nella vita del soggetto.

La ricchezza auto-formativa di una persona sta nel riconoscimento del valore e nell'attribuzione di senso del proprio potenziale, qualunque esso sia.

Fiorino Tessaro
Università Ca' Foscari Venezia

Parte prima
Teorie, modelli e metodologie di riferimento

1. La formazione continua

*“Non si impara soltanto per conoscere qualcosa,
ma per fare qualcosa”.*
R. Schank

1.1 Una partnership necessaria

Un adulto oggi si avvicina alla formazione e decide di vivere un'esperienza o percorso formativo, dopo il periodo della scuola, per scopi molto vari che hanno a che fare con esigenze personali o professionali o con entrambi gli ambiti. La partecipazione a situazioni formative avviene con obiettivi a volte più a volte meno definiti e con motivazioni non sempre chiare ed esplicite. Questa variabilità nel riconoscere i propri bisogni formativi da parte del formando, risponde alle esigenze di un'identità personale sempre più fluida che tende a fondere reale e virtuale.

Per questi e altri motivi, appare quantomeno poco utile inserire una persona in un qualsiasi ambiente formativo fisso, statico, immodificabile, avulso dalle sue esigenze e completamente preconfezionato o *standard*. L'adulto sempre più spesso decide di affrontare un corso o un percorso formativo anche solo per il piacere della conoscenza, con il desiderio di imparare cose nuove anche al di là dell'uso, professionale e/o pratico, che poi deciderà di fare con quanto appreso nei diversi ambiti della sua vita. L'adulto quindi sente il bisogno di orientarsi verso un'idea di miglioramento o di uno sviluppo personale¹.

In altre parole le persone, sentendosi sempre più protagoniste della propria vita, ricercano nella formazione una forma di miglioramento e di aumento della loro consapevolezza puntando ad incrementare le proprie abilità, imparando a fruttare meglio le predisposizioni individuali, le caratteristiche personali e il potenziale umano². Si configura allora un nuovo orizzonte d'apertura ad un processo formativo di possibilitazione³ capace di generare effetti formativi al di

¹ Con il termine sviluppo personale si può identificare contemporaneamente, sia l'obiettivo, sia il processo e il risultato di un'azione autenticamente formativa.

² M. Brusaglioni, *Persona Empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano, 2007, pp. 25-39.

³ U. Margiotta, *Pensare la formazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2006, p. 219.

là dell'evento formativo stesso; effetti creati e generati direttamente dal formando attraverso una padronanza degli apprendimenti perseguiti durante il momento formativo.

Una formazione nella logica dello sviluppo personale è collegabile ad esigenze quali: sapere, saper essere, saper fare, saper scegliere, saper divenire, coscientizzazione, autoconsapevolezza, ricerca⁴. Il formatore che saprà mettere al centro del suo intervento il formando, cioè l'altra persona, dovrà necessariamente non solo saper ascoltare, nel senso tecnico e pur necessario dell'ascolto attivo, ma anche saper stare in silenzio. Nell'ottica dell'essere il silenzio, come scrive Aulicino, «non è da intendersi come un'assenza di parola, ma come un'assenza di ego, un modo per situarsi nella realtà e fare spazio all'altro che incontriamo»⁵.

La centratura su ciò che è importante, per chi utilizza un servizio formativo educativo e sul ruolo di chi è in formazione, è una conquista importante da non dare per scontata. Oggi tutti gli attori in gioco in un momento formativo sono protagonisti, generando una sorta di *partnership* fondata sulla reciprocità. Tutti sono nella potenzialità di ideare, riflettere ed agire come forza trasformatrice di un processo formativo aumentando così il valore di conoscenze, apprendimenti e del fare formazione.

1.2 Lifelong learning e competizione cognitiva

Negli anni '90 iniziano a fare parte stabilmente delle riflessioni educative formative il concetto di *learning society*, una società che apprende o in apprendimento⁶, e quello di *lifelong learning* come apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In questo quadro il termine formazione riprende forza e centralità, anche in conseguenza di un'importanza sempre crescente, riferita al mondo del lavoro. In questo periodo iniziano a farsi strada termini come "risorse umane" e "capitale umano", intesi a valorizzare l'apporto strategico che le persone rappresentano nei diversi processi produttivi, sospinti dall'imminente sviluppo tecnologico del ventennio successivo. Soprattutto in Europa continentale, in questo periodo, si fa strada il termine "formazione", per dire: «vogliamo un uomo reale, inserito nel mondo reale, ma non a prezzo di una diminuzione, più o meno funzionalista, della sua qualità umana, della qualità della sua intera forma; un uomo che integri in

⁴ *Ibid.*

⁵ E. Aulicino, *La centralità della persona nel processo di apprendimento*, "FOR – Rivista per la formazione", n. 73, FrancoAngeli, Milano, 2007, p.78.

⁶ Cfr. L. Galliani, *Educazione Versus formazione*, Ed. Scientifiche Italiane, Napoli, 2003; A. Pavan, *Pratiche teorie e politiche dell'educazione*, ivi, p. 131.

questo intero e integrando reinventi le “giovani necessità” e le antiche consapevolezze e attitudini»⁷.

Su questa posizione di fondo la società perde l’orientamento privilegiato scuolacentrico, in quanto tutti i fenomeni e i contesti sociali rendono necessario e possibile vivere processi di apprendimento, e si fa largo la consapevolezza che la formazione sia realizzata sia in ambito formale, che non formale e informale: la società tutta è un’organizzazione che apprende continuamente⁸ dagli effetti stessi dei suoi processi culturali, cognitivi, economici, istituzionali. Un passaggio decisivo, quello di questa seconda svolta, che favorisce ampiamente l’affermarsi della formazione come logica di continuità, logica che già Comenio aveva espresso come necessaria: «l’uomo ha bisogno di imparare dal grembo della madre alla tomba»⁹.

Il *lifelong learning*, o formazione continua, diviene necessità di un’intera società che, negli anni ‘70 e primi anni ‘80 del secolo scorso, coglie l’inevitabile cambiamento liberale al quale si andava incontro, mettendo così a dura prova vecchi schemi organizzativi della vita e del lavoro, che si sarebbero scontrati con l’emergere di nuovi stili di vita ed esigenze della società tutta. In questo periodo si fa strada il principio della competizione cognitiva¹⁰ in cui i concetti *learning society* e *lifelong learning* favoriscono entrambi un orientamento concettuale e politico che punta sulla prospettiva dell’apprendimento (*learning*) per interpretare in modo uniforme il fenomeno educazione-istruzione-formazione, contestualizzando al tempo stesso il tutto nella logica globalizzante della società della conoscenza detta anche *knowledge society*. Le persone che vivono e lavorano oggi all’inizio del terzo millennio, manifestano nuove esigenze che devono necessariamente trovare alcune risposte flessibili, più coerenti, più democratiche, sistemiche.

Il dibattito internazionale si è rifocalizzato da pochi anni, sia a livello di UNESCO, sia nei diversi ambienti nazionali istituzionali e soprattutto in Europa, dove, nel 1995 si giunge alla stesura del Libro Bianco Cresson dal titolo: “*White paper on education and training – Teaching and learning Towards the learning society*”¹¹. Nel 1996 si arrivò così anche alla proclamazione dell’anno europeo della formazione continua, dando nuovo vigore a que-

⁷ A. Pavan, *Cultura della formazione e politiche dell’apprendimento*, Armando, Roma, 2005, p. 53.

⁸ Ivi, p. 54.

⁹ J.M. Pallezo, R. Lanfranchi, in *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1995, vol. 2, pp. 135-138). Cfr. con Comenio, *Pampaedia*, trad. it. di P. Cannurata, Armando, Roma, 1968, pp. 23-27; F. Lamendola, *La pedagogia di Comenio*, Arianna, Bologna, 2007.

¹⁰ A. Pavan, *Cultura della formazione e politiche...*, cit., pp. 66-69.

¹¹ Pavan A. *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando, Roma, 2003, pp. 118-119.

sto approccio strategico fondamentale per lo sviluppo della moderna società ormai entrata in una fase di non ritorno innescata dalla globalizzazione.

Appariva indispensabile ideare, progettare e perseguire la realizzazione di modelli formativi che potessero meglio adattarsi alle caratteristiche delle imprese del 2000 e alla vita delle persone che andavano verso quella che Z. Bauman chiamò, qualche anno più tardi, la “vita liquida”¹². Si imponeva la necessità di riconsiderare in modo strategico fondamentale la persona e le sue competenze, oltre alle sue potenzialità tanto che J. Delors tracciò di queste idee uno straordinario profilo nel suo famoso Rapporto del 1996 dal titolo: *The treasure within learning*¹³.

All’interno di questo ampio rapporto che ha rappresentato una pietra miliare per la formazione tutta, vengono espressi e valorizzati con grande pragmatismo i quattro pilastri fondamentali della formazione e dell’educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere assieme, imparare ad essere¹⁴.

Anche sulla spinta di queste prospettive e di questi rapporti susseguiti alla fine del diciannovesimo secolo, il *lifelong learning* entra nel linguaggio corrente, espressione, usata per identificare quell’approccio, quella filosofia della formazione che è necessario adottare oggi nella società della conoscenza.

I vari rapporti dell’UNESCO e i lavori delle commissioni europee sull’educazione e l’istruzione, susseguiti dal 1996 a tutt’oggi, hanno evidenziato come, più correttamente, si debba aggiungere, a *lifelong learning* anche il termine *wide*, che significa ampio, largo, esteso¹⁵, poiché il nostro apprendere è da intendersi non solo lungo la dimensione tempo ma anche in quella dello spazio.

Sono ormai numerosi i luoghi dell’apprendimento, le situazioni ed i modi in cui ogni persona nella sua quotidianità può fare l’esperienza dell’apprendere e la scuola è solo uno di questi. Si parla in modo diffuso, ormai da tempo, di come sia possibile distinguere tra formazione formale o scolastica, formazione non formale, cioè ogni altro tipo di formazione anche non scolastica e in genere professionale o di tipo generico, e quella formazione informale che trova sede nei più diversi contesti della vita di ognuno¹⁶. Così allora i termini *lifelong & wide learning* oppure *lifewide learning*, di-

¹² Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

¹³ J. Delors, *Nell’educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997, traduzione italiana dal Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il XXI secolo.

¹⁴ Ivi, pp. 79-89.

¹⁵ A. Pavan, *Formazione continua*, cit., pp. 159-162. Cfr. Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente del 30 ottobre 2000, cit., p. 159.

¹⁶ A. Pavan, *Formazione continua*, cit., pp. 13-18.

ventano la sintesi esplicativa per intendere tutti gli apprendimenti possibili formali – non formali – informali.

1.3 La persona al centro dell'azione formativa

Come potrebbe un qualsiasi dispositivo formativo di qualità, che si ponga l'ambizioso fine di essere al servizio di una persona vivente in questa epoca moderna, prescindere da questa focalizzazione di Delors? Se è inevitabile che si tenga conto di ciò, allora appare anche del tutto evidente che Delors, a distanza di vent'anni, pone anche la formazione in accordo con quanto, in ambito psicoterapeutico, Carl Rogers colse attraverso la sua "terapia centrata sul cliente"¹⁷.

La persona, che nella formazione possiamo anche chiamare formando o *learner*¹⁸, deve essere al centro della formazione con i suoi bisogni e le sue aspettative, che, essendo un mezzo a sua disposizione per favorirne crescita e sviluppo intellettuale, cognitivo, emotivo e comportamentale, dovranno saper ruotare intorno alla persona mettendosi completamente al suo servizio, rendendo il *learner* il vero protagonista della formazione. Questa consapevolezza appare oggi, per molti formatori, ancora utopistica, di difficile realizzazione e comunque ostica da digerire e soprattutto da far vivere a tutti i livelli. Questo principio favorisce un riposizionamento di insegnanti, professori, docenti, formatori, consulenti in una posizione al servizio di studente, cliente, formando, limitando il più possibile un più comodo e semplice influenzamento direttivo-trasmissivo.

In quest'ottica assume importanza anche la "competizione cognitiva": intendiamo rifarci ad un'esigenza costante per l'uomo moderno, cioè quella di riuscire ad ammodernare, rinnovare, innovare, continuamente le personali conoscenze e competenze per vivere e lavorare in un mondo che cambia a ritmi velocissimi. Qui l'approccio competitivo non è da intendersi contro qualcuno o qualcosa, ma come un'esigenza di saper stare al passo, di vivere e gestire l'incertezza inevitabile che la vita di oggi propone.

Potremmo dire che si rende necessario competere per riuscire a *surpetere*, cioè andare oltre, per distinguersi, per esprimersi, per riuscire a farsi riconoscere per le proprie capacità e caratteristiche distintive, uscendo da quella omologazione che viene spesso proposta dai modelli mediatici commerciali.

¹⁷ C.Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007. Oppure cfr. C. Rogers, *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*, Martinelli Psycò, Firenze, 2000.

¹⁸ A. Pavan, *Formazione continua*, cit., pp. 161.