

Developing instrumental, transversal and vertical skills through transformative methodologies

Supportare l'apprendimento di competenze strumentali, trasversali e verticali tramite metodi trasformativi

Claudio Melacarne^a

^a *Università degli Studi di Siena*, claudio.melacarne@unisi.it

Abstract

The article deals with the concept of capability and soft skills and how these competencies are becoming central for instructors and educators in formal and informal adult education settings. The article starts questioning how higher education classrooms can become a space to promote employability using collaborative development and action inquiry.

Keywords: transversal skills; employability; collaborative developmental action inquiry.

Abstract

L'articolo parte descrivendo la differenza tra capacità e competenze trasversali e di come queste stanno diventando centrali nel dibattito sull'innovazione dei sistemi di higher education e del rapporto tra formazione, mondo del lavoro e competenze sociali. Il contributo descrive come i setting formativi possono diventare uno spazio per promuovere l'occupabilità usando metodologie trasformative.

Parole chiave: competenze trasversali; occupabilità; collaborative developmental action inquiry.

1. Introduzione

Agli inizi del XXI secolo, il dibattito scientifico nazionale e internazionale è stato reso più intenso dall'avvento della tecnologia, dai fenomeni di globalizzazione e dalla rapidità con cui cambiano i contesti di vita e di lavoro. Questa triplice spinta ha messo in forte risalto le nozioni di sicurezza e stabilità con le quali si era soliti descrivere confortabilmente il luogo di lavoro, il vivere la famiglia, l'abitare una organizzazione o una comunità. Con il volgere del secolo è stato inevitabile dover riconoscere che la vita e il lavoro sono divenuti complessi (Stacy & Griffin, 2005), richiedono una flessibilità continua (Sennett, 1988) e un'interconnessione globale (Ritzer, 2003). Le aule scolastiche, i gruppi di lavoro o il gruppo di pari diventano spazi più aperti alla dialettica, alle contraddizioni e, quindi, all'apprendimento. L'apprendimento infatti non è più un processo che si colloca in modo esclusivo all'interno dei contesti scolastici e non è più un obiettivo imposto dall'esterno dei contesti di vita delle persone. Esso è una condizione del vivere umano nelle società industrializzate. Alcuni fattori, vissuti come sfide, sono di fatto divenuti elementi strutturali dei contesti di vita e di lavoro: la multiculturalità, la competizione internazionale, l'incertezza della progressione e della carriera professionale. Nicolaides e Marsick (2016) rimarcano che "la società dell'apprendimento è ancorata a questa complessità. Essa si basa su un ordito spesso discordante di teorici che cercano di integrare e applicare modelli disparati, ossia razionali, psicologici, comportamentali, di cognizione incorporata, spirituali e olistici, all'apprendimento in diversi contesti di costruzione della conoscenza – luoghi di lavoro, fabbrica, negozio e ufficio, biblioteche, musei, strutture alloggiate per rifugiati, penitenziari, istituzioni militari o altri istituti di custodia" (p. 12).

Dentro questi scenari, gli educatori degli adulti e coloro che contribuiscono allo sviluppo delle capacità professionali, non possono più finalizzare le proprie azioni educative a far acquisire unicamente apprendimenti strumentali. Per far crescere forma mentis e abilità in grado di soddisfare i bisogni di un contesto sociale complesso segnato da incertezza e ambiguità (Kegan, 1994; Nicolaides, 2015), è necessario supportare l'apprendimento di abilità trasversali e, non per ultimo, abilità verticali, non intese nell'accezione di conoscenze specialistiche/disciplinari ma di modi del pensare e saper gestire la complessità crescente e le contraddizioni dei contesti di vita e di lavoro.

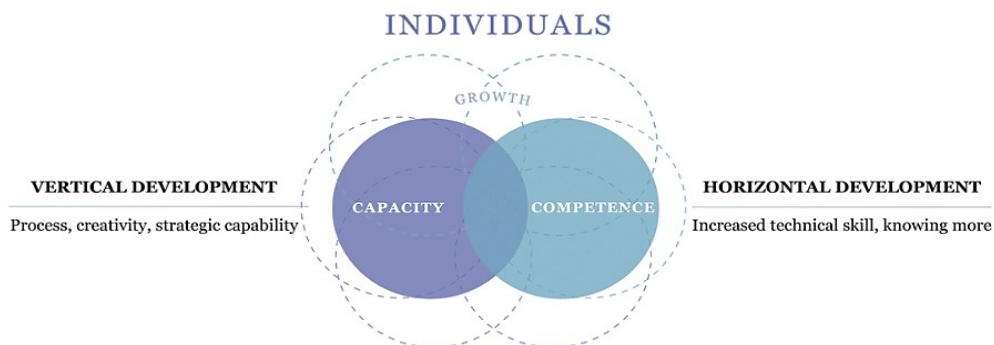


Figura 1. Capacità e competenze per gestire la complessità (<https://www.gla.global/>).

Nonostante queste consapevolezza diffuse, i modelli formativi consolidati si muovono ancora spesso dal paradigma dell'acquisizione della conoscenza a quello dell'apprendimento, lasciando nello sfondo la possibilità di lavorare anche sulle dimensioni dello sviluppo di abilità globali. Su questo punto è interessante il dibattito e il modello sviluppatosi all'interno della Global Leadership Associated (<https://www.gla.global/>) nel quale si tentano di integrare aspetti ed esigenze business oriented con i bisogni di sviluppo

di comunità sociali. In tale modello, a differenza dell'uso istituzionale che ne viene fatto nell'area europea, si introduce il costrutto di competenze verticali come mindset, come attitudine al fare sintesi in situazioni complesse (Figura 1).

Così, mentre i bisogni degli adulti sono diventati più complessi, potenziando la necessità di accedere a sistemi più articolati di sapere, di fare e di essere (Nicolaidis & McCallum, 2013) allo stesso tempo devono evolvere anche i metodi per aumentare la capacità degli adulti di rispondere a una società che genera ambiguità, disallineamenti e incertezze (Nicolaidis & Scully-Russ, 2018).

2. Educare per conoscere, per apprendere, per essere

Stewart (1997) ha sostenuto che la società della conoscenza era basata sul presupposto secondo cui, per far fronte alle avversità nella vita di tutti i giorni, le persone dovessero apprendere capacità che consentissero loro di generare ed elaborare criticamente la conoscenza, focalizzandosi sulla valorizzazione di “intellectual and material information, intellectual property, experience which can be used to create wealth” (Stewart, 1997, p. 3). I cardini della società della conoscenza hanno da sempre posto enfasi sull'individuo quale motore del cambiamento e, per dirla più specificatamente, le abilità e competenze individuali sono state lette come fattori di crescita economica, culturale e sociale. In sostanza, la società della conoscenza sottolinea che il sapere, elaborato razionalmente e criticamente, può aumentare la produttività, generare benessere e un sapere *utile* allo sviluppo professionale e organizzativo.

Alla società della conoscenza è seguita la nascita del costrutto di società dell'apprendimento, agli inizi del secolo. Questo ha imposto un'accelerazione in termini di spinta verso il sapere, verso la conoscenza intesa come qualcosa che va oltre ogni individuale capacità di sapere o fare. Apprendere è lo spazio di coinvolgimento per il cambiamento. Stante queste condizioni di complessità crescente e adattamento continuo, la costante crescita sia personale sia professionale è divenuta un obbligo. Nella società dell'apprendimento, si rende necessario promuovere nuovi sentieri educativi e traiettorie di partecipazione che permettano alle persone di discernere e di riflettere criticamente su quale sia l'informazione che più conta. Tutti i sistemi, educativi e formativi, compresi il livello terziario, sono impegnati nel creare le condizioni entro le quali le persone possono auto dirigere il proprio processo di apprendimento.

Oltre a questo discernimento circa la rilevanza di un'informazione per una determinata situazione, gli adulti devono adattarsi continuamente e imparare nuovi metodi per riformulare e talvolta riscrivere la propria storia personale. La società dell'apprendimento non si pone in contrapposizione alle forze politiche, sociali ed economiche, ma ne diventa elemento costitutivo.

Dato che la società dell'apprendimento è sempre più plasmata dalla perdurante complessità, in questo periodo di disgregazione globale, il contesto sociale è divenuto più *liquido* che solido, secondo quanto Zygmunt Bauman (2007) ci descriveva. Sempre di più, strutture sociali ampiamente ritenute solide – come formazione, salute, occupazione, previdenza, svago e famiglia – si trasformano in fluide, incapaci di trattenere la loro forma di partenza. Incertezza e ambiguità diventano il corollario di questo costante cambiamento.

Gli individui a livello mondiale sono sempre di più insicuri delle scelte da compiere nelle loro vite quotidiane. In tale contesto, la *società dell'apprendimento* (Jarvis, 2007) ritaglia

uno spazio per generare la speranza che un processo di civilizzazione possa nascere dalle esigenze espresse dal basso, dall'esperienza, dall'apprendimento autodiretto. Offre speranza a "uomini, donne e bambini di alzarsi in piedi e di potersi esprimere con coraggio" (Welton, 1993, p. 142), pur restando aperti al cambiamento e alla ricerca.

3. Recuperare l'idea di sviluppo personale nella formazione terziaria

In modo critico, Biesta (2010) rileva che, nella corsa a completare la formazione professionale negli istituti di istruzione superiore, l'educazione è cambiata, "in trent'anni, il paradigma della formazione permanente si è spostato da 'apprendimento ad essere' verso 'apprendimento ad essere produttivo e impiegabile'" (p. 62). Jarvis (2000), descrivendo questo nuovo paradigma, dice che "la società della formazione permanente è divenuta parte dell'attuale discorso politico ed economico sul capitalismo globale, in quanto quest'ultimo considera le persone come risorse umane da sviluppare mediante formazione permanente, oppure da scartare o da ricollocare se il loro lavoro è ridondante. L'educazione è, pertanto divenuta la causa dell'incapacità delle aziende di reclutare impiegati che abbiano il necessario sapere e la competenza per stare in un mercato del lavoro basato sulla conoscenza e paradossalmente la 'speranza' che queste aziende hanno, si deve al fatto di poter produrre nuovi beni in un modo più efficace" (p. 23).

Nella società dell'apprendimento non diventa centrale l'idea dell'educazione come processo di superamento e trascendenza dall'esperienza, ma di incremento autodiretto delle capacità di imparare a pensare, agire in funzione di obiettivi contingenti. Per questo c'è chi nota che tanto maggiore è la complessità, tanto maggiore sarà la domanda di un apprendimento che possa rispondere ai criteri di rapidità, analiticità e professionalità. Così, mentre gli individui incorporano il bisogno di apprendere, istanza che si manifesta a loro come mandato esterno, si genera parallelamente una sempre più cogente ricerca di nuove competenze professionali e nuove *formae mentis*.

Stante la complessità della società dell'apprendimento, per chi si occupa di educazione degli adulti (educatori ma anche insegnanti e docenti universitari) e si appropria del problema per sviluppare la capacità degli individui di rispondere a queste domande complesse, si tratta di utilizzare nuovi metodi per la formazione e lo sviluppo professionale (Cleary, Flynn & Thomasson, 2006). In ambito professionale per esempio si tratta di metodi per lo sviluppo professionale che contemplino modelli di apprendimento misti, ossia razionali, psicologici, comportamentali, di cognizione incorporata, spirituali e olistici, così da garantire un continuo sviluppo della conoscenza, in fabbrica, in ufficio, nelle biblioteche, nei musei, nelle strutture per rifugiati, nei luoghi della detenzione, nelle istituzioni militari o altri istituti di custodia. Anche l'istruzione terziaria vive esperienze di riscrittura delle proprie pratiche, delle strategie di management e delle culture organizzative. Per esempio, la multiculturalizzazione dei contesti di lavoro ha sollecitato una riflessione profonda circa i modi con cui gestire la diversità. Ciascun attore organizzativo o *cliente* si presenta con una sua cultura e identità, i cui principi morali ed etici prefigurano aspettative diverse su cosa significhi giustizia, azione sociale o cambiamento (Jarvis, 2007).

Per questi motivi anche il mondo del lavoro a livello nazionale e internazionale si chiede in che modo il sistema educativo terziario stia preparando gli individui per il lavoro e per la vita in ambienti sociali, politici, economici e organizzativi complessi. Qual è l'impatto

di questa nuova era per la formazione terziaria e per i metodi con cui sono concepiti i corsi e programmi educativi?

Torbert al riguardo definisce una linea argomentativa che non si allinea molto all'idea che una società che apprende possa diventare più inclusiva, sostenibile e produrre un benessere diffuso. Egli sostiene che il ruolo degli educatori degli adulti è far crescere maggiormente le menti, in modo che gli individui possano identificare le soluzioni e rispondere alla complessità con maggiore capacità per la risoluzione dei problemi a livello individuale, collettivo, di organizzazione e di società. Nella prospettiva di Torbert la relazione fra l'apprendimento negli adulti e la complessità non è la sintesi di questa evoluzione delle società moderne da *solide* a *liquide*, quanto una nuova necessità ancora da soddisfare (Nicolaidis, 2015; Torbert, 2003). Nicolaidis suggerisce che il ruolo primario degli educatori degli adulti sarà quello di creare le condizioni per il singolo di formarsi mediante metodi più complessi di sapere, fare, essere (Nicolaidis, 2015; Snowden & Boone, 2007). Il tema chiave non diventa quindi solo l'apprendere per fare ma, con Biesta, l'*apprendere per essere* (Biesta, 2010).

4. Apprendere in età adulta come modo di abitare l'ambiguità

Le competenze e gli atteggiamenti mentali, di cui gli educatori degli adulti hanno bisogno per guidare l'apprendimento adulto in un contesto di complessità e caos, richiedono un'aumentata capacità di promuovere comprensione, accettazione e coinvolgimento nell'ambiguità (Nicolaidis, 2015). Gli educatori degli adulti devono affinare la loro capacità di rilevare il contesto in cui avviene l'apprendimento per pianificare un tipo di didattica che porta alla costruzione della competenza (sia in termini di forma mentis che di abilità). Devono sapere discernere il livello di complessità con cui hanno a che fare e come facilitare l'apprendimento, rendendo possibile traiettorie diversificate di posizionamento rispetto ai problemi e alle contraddizioni. Le persone hanno necessità di muoversi avanti e indietro e all'interno di contesti, passando e adottando a volte prospettive più semplici e altre prospettive più aperte e inclusive. La variabilità degli ambienti di vita e di lavoro è tale che è necessario poter passare dal caos alla semplicità e viceversa, senza una pretesa universalistica di poter adottare una forma mentis sempre aperta e desituata. Gli educatori degli adulti devono sostenere l'apprendimento ovunque esso avvenga, dentro e fuori le aule, dando legittimità anche alla contraddizione di chi incorpora punti di vista incoerenti e contraddittori.

Il bisogno di apprendere la complessità viene sentito globalmente negli ambiti sia di lavoro sia di vita. Gli educatori degli adulti non hanno altra scelta se non quella di giocare un ruolo di cruciale importanza nell'ottimizzazione del futuro, mediante lo sviluppo delle proprie competenze per suscitare accresciute capacità negli individui, gruppi ed organizzazioni e per sviluppare un ventaglio di abilità in grado di soddisfare le richieste di questi tempi così liquidi. Le conclusioni dell'indagine del 2013 dell' Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) relativamente alle abilità degli adulti rilevano un'interdipendenza umana e della società: "Il modo con cui viviamo e lavoriamo è cambiato profondamente e allo stesso modo ciò è avvenuto per l'insieme di abilità di cui abbiamo bisogno per prendere parte pienamente e beneficiare delle nostre economie basate sempre più sulla conoscenza e delle nostre società iper-connesse" (OECD, 2013, p. 3). Le sfide che devono fronteggiare gli adulti necessitano di crescenti capacità intese a riporre vecchi modelli e a lavorare fuori dagli abituali schemi di conoscenza e azione (Brookfield, 2005; Mezirow, 2003). Riformulare il territorio dell'educazione degli adulti come spazio

in cui individui, gruppi, istituzioni e società coltivano le capacità di agire in modo costruttivo e finalizzato alla trasformazione, necessita di una seria evoluzione sul modo con cui si fa didattica, si apprende e si agisce (Yorks & Nicolaides, 2013).

Nel contesto del XXI secolo l'educazione agli adulti diventa sempre più multidimensionale e "simultaneamente, un processo, un approccio filosofico, un modo di vedere l'apprendimento" (Kasworm, Rose & Ross-Gordon, 2010, p. 5).

5. Apprendimenti strumentali, trasversali e verticali

L'attenzione per la formazione e lo sviluppo di *abilità strumentali* è ormai una cosa del passato e l'interesse per le *abilità trasversali* sta crescendo. Si tratta di abilità intersettoriali che non si riferiscono direttamente a un campo ben definito e/o tecnico di applicazione. Le abilità trasversali coprono tutte le aree, dato che si riferiscono ad abilità di relazione, gestione, soluzione dei problemi ed abilità comportamentali. Sono sempre di più richieste dai datori di lavoro e sono considerate tanto importanti quanto le competenze disciplinari e la relativa conoscenza di un determinato settore.

Torbert introduce inoltre il costrutto di abilità verticali per circoscrivere quelle attitudini e modi di *essere* distinti sia dalle competenze disciplinari che quelle trasversali. L'esigenza di introdurre una nuova dimensione nasce per Torbert dalla necessità di rendere conto di una complessità e sfide adattive complesse (Nicolaides & McCallum, 2013; Torbert, 2004). Torbert (2004) ha descritto come possano essere distinti tre livelli attraverso i quali gli adulti possono far crescere la loro capacità di cambiare il modo: il modo in cui conoscono il mondo (strumentale), il modo con cui essi si adattano e gestiscono la loro esperienza nel mondo (trasversale) ed il modo con cui sviluppano modalità più complesse di sapere, fare e stare nel mondo (verticale) (Yorks & Nicolaides, 2013). L'apprendimento di competenze trasversali si riferisce alla possibilità di incrementare la conoscenza, le abilità e le competenze per risolvere i problemi, per comunicare in modo più efficiente, per lavorare in modo collaborativo in un gruppo. Si tratta di ciò che una persona conosce e di come fare effettivamente qualcosa per migliorare la propria prestazione o l'efficacia delle proprie azioni. Nell'approccio verticale la parola chiave è *capacità*, termine che non si riferisce a cosa conosciamo, o come gestiamo gli eventi (comunicare in pubblico, gestire gruppi, etc.) ma al modo con cui abitiamo e pensiamo gli eventi con categorie capaci di gestire le contraddizioni, l'insicurezza e la complessità. Si tratta di come le persone sviluppano la capacità di essere più aperte al paradosso e diventano in grado di trasformare le contraddizioni in occasioni di apprendimento reciproco. Le teorie sull'apprendimento degli adulti, in grado di rispondere alle esigenze di apprendimento che la complessità innesca, includono la formazione dell'identità descritta da Illeris (2014), l'apprendimento trasformativo come descritto da Mezirow (2003), l'apprendimento generativo descritto da Nicolaides (2015), l'apprendimento informale descritto da Marsick, Watkins, Scully-Russ e Nicolaides (2017), e l'apprendimento olistico o della Persona nel suo insieme, come descritto da Yorks and Kasl (2002).

6. La Developmental Action Inquiry

Bill Torbert (2003; 2004) ritiene che la Developmental Action Inquiry (DAI) sia l'unica fra le strategie d'azione a prendere in considerazione contemporaneamente tre domande fondamentali:

1. come agevolare le persone nell'assunzione di una maggiore consapevolezza circa la connessione tra il perché hanno deciso di fare una determinata azione e gli effetti sul presente;
2. come generare micro comunità di indagine informali (fra amici, nell'ambito familiare e al lavoro);
3. come produrre strategie e azioni adottabili nei tempi della comunità piuttosto che dei tempi della produzione scientifica della conoscenza.

Torbert prosegue spiegando come la DAI intrecci il soggettivo (l'indagine in prima persona), l'intersoggettivo (l'indagine in seconda persona) e l'oggettivo (l'indagine in terza persona). La DAI (Figura 2) cerca di generare una distribuzione dei fuochi del come e del che cosa apprendere, così che la persona possa rendersi conto di ciò che Torbert definisce i quattro territori dell'esperienza. In particolare, il *learner* è supportato nel rendere conto delle trasformazioni tra intuizione, logica strategica implicita o esplicita, pratica verbale o non verbale e quanto questi producono effetti sugli altri. La DAI sfida le persone a digerire e a rispondere a un doppio o triplo circuito di feedback così da poter cambiare la stessa qualità della loro consapevolezza e capacità di generare una visione di sintesi della complessità dei contesti di vita e di lavoro. Questo metodo sfida i singoli a eseguire diagnosi su se stessi e sugli altri nel mettere a punto analogie fra percorsi personali, aziendali e evolutivo socio-scientifici.

Criterio	Developmental Action Inquiry
Basi filosofiche	Dialettica platonica, goethiana, hegeliana, gurdjieffiana, gandiana.
Scopo	Cambiamento in risultati, comportamento strategia e vision attraverso feedback continuo e riallineamento tra queste quattro.
Arco temporale del cambiamento	Istantaneo, breve termine, lungo termine e perenne.
Profondità del cambiamento	Strumentale, intra/interpersonale, socio-organizzativo, ecologico.
Epistemologia	Cercare e soffrire la consapevolezza delle incongruenze tra i quattro territori dell'esperienza.
Natura del dibattito	Interazione fra ragionamento ed azione strumentali, strategiche e emancipanti.
Ideologia	Considerare tutte le idee come non immutabili ma aperte a trasformazione attraverso una disciplina volontaria reciproca.
Metodologia	Incoraggiamento verso riunioni fra livelli/scale/persone nel continuo.
Ruolo del facilitatore	È conciliante, una <i>terza forza</i> che armonizza passione, distacco e compassione.
Livello di inferenza	Verso l'alto e verso il basso lungo la scala dell'astrazione, verificando l'allineamento dalla visione intuitiva ai risultati concreti, in tempo reale.
Valutazione	Valutazione continua on-line di prestazioni manageriali, efficacia dei sistemi e attrattività/inclusività della mission/vision.
Livello di apprendimento	Sviluppo graduale della capacità di intrecciare single loop, double-loop e triple-loop feedback.

Figura 2. Developmental Action Inquiry (Striano, Melcarne, Oliverio, 2018, pp. 156-157).

Torbert ricorda come “queste tre domande univoche circa (1) l’autodirezione del proprio sviluppo (2) la negoziazione di tale sviluppo con gli altri, (3) il suo impatto immediato nel contesto, hanno ispirato la *Developmental action inquiry* da quando è stata formulata per la prima volta sotto il nome di Action Science. È interessante notare che quando Argyris ha coniato termine Action Science, non ha fatto riferimento a queste tre domande e ha proceduto a sviluppare una versione della teoria e della pratica delle scienze dell’azione con una marginale attenzione alla coltivazione della prima persona o per della connessione tra la prima, la seconda e terza persona” (Torbert, 2004, p. 34).

Argyris e Schön (1974) offrivano una nozione ideale di comunità di ricerca professionale in seconda persona, piuttosto che qualsiasi articolazione evolutiva di come, passo dopo passo, aumentando la volontarietà, la mutualità e la disciplina dell’indagine, una comunità può trasformarsi in una comunità di ricerca.

7. Usare il Developmental Action inquiry per lo sviluppo personale e organizzativo

Come la formazione degli adulti può dare aiuto a individui, istituzioni e società per fronteggiare i bisogni in ambito lavorativo e di vita nel XXI secolo? Per rispondere a questo quesito, si riporta di seguito uno studio basato sulla ricerca-azione collaborativa (CDAI - Collaborative Developmental Action Inquiry) (Nicolaidis & Dzubinski, 2016; Torbert, Livne-Tarandach, McCallum, Nicolaidis & Herdman-Barker, 2010; Fabbri & Romano, 2017). Il CDAI è un metodo trasformazionale di indagine in e di azione (Brannick & Coghlan, 2006). Fisher, Rooke e Torbert (2003) lo definiscono come “un metodo per esplorare un tipo di comportamento che è simultaneamente indagatore e produttivo. È un modo di procedere che simultaneamente permette di apprendere dalla situazione che si va sviluppando, portando avanti un compito a cui è assegnata una priorità, permettendo anche una riformulazione del compito stesso, se necessario” (p. 115).

In altre parole, CDAI unisce la riflessione coscienziosa nel mezzo dell’azione, con la potenziale capacità di adattamento nella situazione. Come in ogni ricerca azione, “lo scopo che persegue è sia operare delle azioni che creare conoscenza o teoria su quella azione” (Brannick & Coghlan, 2006, p. xii). Come tale, lavora su un processo ciclico, interattivo ed è in sé “un processo permanente di apprendimento trasformazionale” (Torbert, 2004, p. 1).

La ricerca azione collaborativa identifica tre principali unità esperienziali: la prima persona (soggettivo); la seconda persona interpersonale (inter-soggettivo); la terza persona (oggettivo e sistemico). Basandosi sui principi della ricerca azione (Chandler & Torbert, 2003; Lewin, 1997; Reason & Bradbury, 2008) e della scienza dell’azione (Argyris & Schön, 1974), il CDAI propone uno strumento di sviluppo personale, interpersonale e istituzionale che integra l’indagine e l’azione. Più specificatamente, usando come feedback circuiti/cicli di apprendimento e conoscenza, il CDAI si focalizza sulla distanza che esiste fra le intenzioni individuali, di squadra e istituzionali, le relative strategie, le azioni e i risultati perseguibili.

La ricerca azione diventa così esplicitamente *di sviluppo*, quando prende su di sé le aspettative e la capacità per realizzare una crescita (Fisher et al., 2003; Reason & Bradbury, 2008; Torbert, 2004), perché ciascun ulteriore impegno nel prendersi carico dell’azione, richieda un più alto livello di capacità di sviluppo per ri-innescare il processo, apprendere da esso e completare il ciclo. A livello individuale, il ricercatore è consapevolmente attento

alle prospettive selezionate e al significato che egli dà degli eventi che stanno accadendo; egli riflette criticamente sul suo stesso soggettivo processo di formazione del significato e ne testa la validità. Al secondo livello, quello di seconda persona o intersoggettivo, il ricercatore e i partecipanti interagiscono e comunicano riguardo agli scopi, i punti di vista e le intenzioni, in un modo consapevole che apre la possibilità di provare nuove prospettive e imparare l'uno dall'altro. Al livello di terza persona, livello oggettivo, il sistema o l'istituzione in sé può validare il processo sulla base degli esiti ottenuti, oppure può ricondurci indietro ad un altro ciclo di pensiero, azione, riflessione. In questo modo, mentre siamo impegnati nei vari cicli di indagine, siamo anche continuamente spronati alla riflessione critica circa il modo con cui pensiamo; questo è l'aspetto di *action inquiry* chiamato talvolta riflessione sull'azione ed è simultaneo e costante con il processo di riflessione in o durante l'azione (Argyris & Schön, 1974).

Di seguito un esempio dell'utilizzo del CDAI in uno studio fra studenti, corpo-insegnante, personale a vario titolo e laureati, i principali attori dei corsi di laurea. Saranno descritti in particolare i cicli di indagine di prima, seconda e terza persona. Per prima cosa, ci siamo divisi in quattro gruppi per un primo giro di ricerche. Un gruppo ha intervistato gli studenti, gli ex-allievi ed il corpo insegnante del nostro corso magistrale online. Costoro hanno anche condotto un'intervista spontanea in un gruppo di discussione, quando il tema della formazione online è sorto in un'altra classe. Il secondo gruppo ha intervistato diversi decani degli Istituti Superiori di Scienze dell'Educazione, il terzo gruppo ha intervistato docenti universitari che insegnano nel nostro programma di formazione per gli adulti; infine, il quarto gruppo ha organizzato un gruppo di discussione con gli studenti del Master. Naturalmente, questo processo è stato abbastanza delicato, in quanto eravamo attivamente impegnati a stimolare i nostri colleghi, professori e supervisori a interrogarsi circa il nostro stesso programma. L'*action inquiry* è per certi aspetti sovversivo, dato che incoraggia l'atto stesso del dubitare (Brannick & Coghlan, 2006). Dato che queste persone erano fra i principali attori del corso di laurea e coloro con la maggiore conoscenza sull'argomento, esse rappresentavano di fatto i partecipanti CDAI ideali. Una volta terminate le interviste, ci siamo radunati come classe per presentare i rispettivi risultati. Ogni gruppo ha presentato la sua ricerca e insieme abbiamo iniziato a compilare una raccolta preliminare di tematiche emerse dai vari gruppi. Questa fase rappresenta il tratto intersoggettivo del CDAI, in cui vengono considerate insieme le domande e le risposte prodotte dalle ricerche.

Il secondo round di indagine è avvenuto nel corso del nostro simposio annuale di ricerca per i neo laureati o laureandi in formazione degli adulti. Sottoponendo i risultati iniziali ad un gruppo più ampio, abbiamo portato il processo di indagine a livello di terza persona, chiedendo ad ogni convenuto di riflettere ed entrare in azione con i nostri risultati. Nel frattempo, abbiamo condotto un altro round di indagine a livello di prima, seconda e terza persona. Durante la nostra sessione di un'ora, ogni ricercatore studente ha presentato una tavola rotonda con cinque o sei partecipanti al simposio. Abbiamo seguito il processo tripartito di: (i) riflettere individualmente sulla domanda oggetto della ricerca; (ii) riflettere reciprocamente in piccoli gruppi; (iii) collaborare infine con tutti i partecipanti per rintracciare tematiche e similarità nei dati. Di nuovo, dopo il simposio, ci siamo ritrovati come classe per analizzare i risultati ed incrociarli con i dati ottenuti nel primo round. A questo punto, eravamo ancora coinvolti nella seconda persona come livello di indagine e pertanto i nostri risultati ci hanno condotti ad un altro supplemento di indagine. Per il terzo round, quattro di noi hanno presentato i risultati ottenuti alla Conferenza dell'Associazione Americana dell'Educazione Adulta Permanente (Aaace) a Novembre 2011. Anche in quella sessione, abbiamo chiesto agli iscritti di partecipare ai tre round di indagine, in quanto essi interagivano con il corpus dei dati correnti e ve ne aggiungevano di altri. Ad

ogni passo del processo, sia i dati di analisi sia i dati generati sono stati ottenuti in un processo partecipativo e riflessivo che ha dato spazio alla riflessione critica, al dialogo, alla crescita tra ricercatori e partecipanti. Sviluppando le nostre capacità di ricerca a livello personale, di gruppo e istituzionale, abbiamo posto l'accento sulle nostre stesse capacità di trasformazione e su quelle altrui, specialmente nei modi con cui siamo stati attenti ai momenti di emergenza lungo tutta la nostra indagine.

Infine, spostandoci verso il livello della terza persona o livello obiettivo, abbiamo cercato di validare i nostri risultati mediante un sistema più ampio. Nel novembre 2012, alla decima Conferenza Internazionale dell'Apprendimento Trasformativo, abbiamo tenuto una conversazione per presentare i risultati del nostro studio e abbiamo invitato i convenuti ad attivare una revisione critica del metodo CDAI. Durante questa conferenza abbiamo posto tre domande per dare un aiuto alla critica collettiva e alla discussione del metodo e dei risultati del nostro studio. Le domande sono state le seguenti:

- in che misura, il CDAI si allinea e/o differisce da altre pratiche educative nei diversi contesti di apprendimento, come la formazione universitaria, il posto di lavoro e la società?
- quali sono le condizioni per generare un *double and triple loop learning*?
- che cosa possiamo fare per sostenere l'integrazione dei metodi di apprendimento generativo come il CDAI ad altre metodologie così da ritagliare spazi educativi per dare forma a un tipo di conoscenza non ancora immaginata?

Il focus della conversazione alla conferenza è stato quello di sottolineare la distanza che intercorre fra gli approcci dell'educazione degli adulti che soddisfacevano i bisogni del XX secolo e le nuove prospettive per rispondere ai nuovi bisogni nel XXI secolo. La conversazione ha prodotto due intuizioni per noi e per i partecipanti. La prima è stata che vi è una più rapida prototipazione dei nuovi approcci di apprendimento nei contesti di organizzazioni/istituzioni di quanto avvenga nella formazione superiore e nel contesto sociale. Come ad esempio ambiti di sviluppo della comunità e /o programmi di inclusione e di coinvolgimento dei cittadini. Forse il mondo del lavoro ha realizzato di più l'idea di organizzazione in apprendimento di quanto ha fatto la formazione superiore (Marsick, Volpe & Watkins, 1999). La seconda intuizione è stata la sorprendente scoperta che molti adulti, pur laureandosi in corsi di laurea che si pongono l'obiettivo di formare i futuri educatori degli adulti, non dimostrano in uscita una capacità riflessiva sviluppata. I risultati del 2013 del Rilevamento delle Capacità degli Adulti, un prodotto del Programma per la Valutazione Internazionale delle Competenze dell'Adulto (Piaac) a cura dell'Ente per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico hanno evidenziato che gli adulti negli Stati Uniti sono sotto la media in abilità connesse con la riflessione critica. Questi esiti supportano la ricerca condotta con il nostro studio per creare condizioni negli adulti per lo sviluppo di capacità di apprendimento a doppio e triplo circuito. Entrambi richiedono capacità cognitive di ordine superiore per la riflessione sul Sé e l'azione tempestiva.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens: Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.

- Biesta, G.J. (2010). *Good Education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder and London: Paradigm Publisher.
- Brannick, T., & Coghlan, D. (2006). Reflexivity in management and business research: What do we mean? *Irish Journal of Management*, 27(2), 143–160.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Chandler, D., & Torbert, B. (2003). Transforming inquiry and action: Interweaving 27 flavors of action research. *Action Research*, 1(2), 133–152. <https://doi.org/10.1177/14767503030012002> (ver. 15.07.2019).
- Cleary, M., Flynn, R., & Thomasson, S. (2006). *Employability skills: From framework to practice-An introductory guide for trainers and assessors*. Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training.
- Fabbri, L., & Romano, A., (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci: Roma.
- Fisher, D., Rooke, D., & Torbert, W.R. (2003). *Personal and organizational transformations: Through action inquiry*. Boston, MA: EdgeWork Press.
- Global Leadership Associated. <https://www.gla.global/> (ver. 15.07.2019).
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London, UK: Routledge.
- Jarvis, P. (2000). “Imprisoned in the global classroom” revisited: Towards an ethical analysis of lifelong learning. In K. Appleton, C. Macpherson & D. Orr (eds.), *Lifelong learning conference* (pp. 20-27). Queensland, Australia: Rockhampton.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Kasworm, C.E., Rose, A.D., & Ross-Gordon, J.M. (eds.). (2010). *Handbook of adult and continuing education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts and field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Marsick, V.J., Volpe, M., & Watkins, K.E. (1999). Theory and practice of informal learning in the knowledge era. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 80–95. <https://doi.org/10.1177/152342239900100309> (ver. 15.07.2019).
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., Scully-Russ, E., & Nicolaidis, A. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27–34. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003> (ver. 15.07.2019).
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1991).
- Nicolaidis, A. (2015). Generative learning: Adults learning within ambiguity. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 179–195. <https://doi.org/10.1177/0741713614568887> (ver. 15.07.2019).

- Nicolaidis, A., & Dzubinski, L. (2016). Collaborative developmental action inquiry: An opportunity for transformative learning to occur?. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/1541344615614964> (ver. 15.07.2019).
- Nicolaidis, A., & Marsick V. (2016). Understanding adult learning in the midst of complex social “liquid modernity”. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2016(149), 9–20. <https://doi.org/10.1002/ace.20172> (ver. 15.07.2019).
- Nicolaidis, A., & McCallum, D.C. (2013). Inquiry in action for leadership in turbulent times: Exploring the connections between transformative learning and adaptive leadership. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 246–260. <https://doi.org/10.1177/1541344614540333> (ver. 15.07.2019).
- Nicolaidis, A., & Scully Russ, E. (2018). Connections, questions, controversies, and the potential paths forward. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2018(159), 103–124. <https://doi.org/10.1002/ace.20290> (ver. 15.07.2019).
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> (ver. 15.07.2019).
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Ritzer, G. (2003). Rethinking globalization: Glocalization/globalization and something/nothing. *Sociological Theory*, 21(3), 193–209. <https://doi.org/10.1111/1467-9558.00185> (ver. 15.07.2019).
- Sennett, R. (1988). *The corrosion of character, The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, NY: Norton.
- Snowden, D.J., & Boone, M.E. (2007). A leader’s framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68–77.
- Stacey, R., & Griffin, D. (2005). *A complexity perspective on researching organizations*. London, England: Routledge.
- Stewart, I. (1997). *Does God play dice? The new mathematics of chaos*. London: Penguin.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli e pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Torbert, B. (2004). *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Torbert, W.R. (2003). *Personal and organizational transformations through action inquiry*. London: Cromwell Press.
- Torbert, W., Livne-Tarandach, R., McCallum, D., Nicolaidis, A., & Herdman-Barker, E. (2010). Developmental action inquiry: A distinct integral theory that actually integrates developmental theory, practice, and research. In S. Esbjorn-Hargens (ed.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (pp. 413-429). Albany, NY: State University of New York Press.

- Welton, M., (1993). Social revolutionary movements: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly*, 43(3), 152–164. <https://doi.org/10.1177/0741713693043003002> (ver. 15.07.2019).
- Yorks, L., & Kasl, E. (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 176–192. <https://doi.org/10.1177/07417136020523002> (ver. 15.07.2019).
- Yorks, L., & Nicolaidis, A. (2013). Toward an integral approach for evolving mindsets for generative learning and action in the midst of ambiguity. *Teachers College Record*, 115(8), 1–26.