

## La formazione in azienda: una “rilettura critica” di Paola Pagano\*

"There's nothing so practical as a good theory".  
Kurt Lewin. *Field Theory in Social Science* (1951, p.20).

### Premessa

Questo articolo<sup>1</sup> è scritto pensando ai formatori e agli studenti che si preparano per diventarlo, con l'intento di proporre una lettura critica di alcuni aspetti inerenti alla formazione. Obiettivo di questo lavoro è quello di introdurre alcune considerazioni sulla *formazione* intesa come strumento di intervento nelle organizzazioni, rivisitarne i modelli impliciti e proporre un modello fondato *sul paradigma individuo-contesto*<sup>2</sup>. Ritengo che pensare le criticità possa essere utile a chi sta costruendo una propria professionalità in questo campo, nell'ipotesi che la competenza principale del formatore sia nel pensare continuamente la funzione professionale che attiva, in rapporto ai contesti, agli interlocutori, agli strumenti da utilizzare e agli obiettivi da perseguire. Formare e formarsi, in quest'ottica, significa apprendere dall'esperienza, implicarsi emozionalmente, pensare chi si è, dove si sta, con quali obiettivi e, contemporaneamente, riflettere *in modo criteriato* sulle emozioni evocate dai rapporti formativi. Quanto fin qui accennato, è scaturito all'interno della mia esperienza di lavoro con il gruppo delle Cattedre di Psicologia Clinica<sup>3</sup> del prof. R. Carli e della prof.ssa R. M. Paniccia. Si tratta di idee che continuo a sviluppare, utilizzandole e pensandole entro la mia attività professionale e formativa.

Mentre scrivo penso all'articolo di Cinti (2006)<sup>4</sup> e ho in mente quanto proposto da Dragonetto (2006)<sup>5</sup> nell'articolo pubblicato su FOR n. 69. I loro contributi rappresentano una proposta di riflessione sul senso della formazione attuale, che spesso sembra svuotarsi di significato per appiattirsi sulla sterile riproduzione di schemi ormai vuoti. Nei loro contributi si soffermano sulle parole utilizzate nella formazione: “un flusso costante e continuo di parole. Ma non molte, anzi. Un vocabolario ristretto, quasi uno slang” (Dragonetto, 2006, p. 64). Dragonetto sostiene che “le parole diventano il terreno dove si gioca l'incontro e il *rapporto totale e complesso con la realtà dell'altro*” e suggerisce un interrogativo: “quanto la Formazione sia stata disposta a giocare sul serio in un rapporto con l'altro (i partecipanti) o invece non si sia preoccupata solo di trovare ulteriori nuovi modi per parlare, addestrare, insegnare e declamare, ma non di ascoltare, preoccupata primariamente delle cose da dire, dei messaggi aziendali da trasmettere, dei metodi per “convincere” e non del rapporto interumano degli uomini e delle donne che, lavorando nelle organizzazioni, proprio sul lavoro che fanno hanno qualcosa da dire” (Dragonetto, 2006, p. 65).

---

\* Psicologa, formatrice, professore a contratto presso la Facoltà di Psicologia<sup>1</sup> dell'Università “La Sapienza” di Roma, Italia. Eventuali comunicazioni possono essere inviate a: [paola.pagano@uniroma1.it](mailto:paola.pagano@uniroma1.it)

<sup>1</sup> Questo articolo è tratto dal lavoro conclusivo del Master in Gestione delle Risorse Umane discusso alla Lumsa di Roma nel Novembre 2007. Nasce, quindi, al termine di un'esperienza formativa vissuta da allieva, ma con gli occhi di chi si trova, da ormai diversi anni, dall'altra parte del processo formativo.

<sup>2</sup> Per un approfondimento sul modello di formazione e il paradigma individuo-contesto si veda Carli & Paniccia, 1999; 2002; 2003; Carli 2006a; 2006b. Si tratta di un paradigma che ha come unità di analisi la relazione, non il singolo individuo e di “un modello che si fonda sulla simbolizzazione affettiva collusiva, vale a dire sulla simbolizzazione affettiva concernente il medesimo contesto, che costruisce la relazione tra chi quel contesto condivide. [...] un contesto “culturale” e non “strutturale”. (Carli, 2006a, p. 179).

<sup>3</sup> Esperienza iniziata nel 2002, presso la Facoltà di Psicologia<sup>1</sup>, Università di Roma “La Sapienza”.

<sup>4</sup> Pubblicato nel n. 67 di FOR, *Rivista di Formazione*.

<sup>5</sup> Pubblicato nel n. 69 di FOR, *Rivista di formazione*.

Nel corso di questo scritto, utilizzerò alcune definizioni teoriche sulla formazione e farò riferimento alla letteratura prodotta sul tema, insieme alle considerazioni sviluppate a partire dalle mie esperienze lavorative e formative. Queste ultime sono molto diverse tra loro per contesti, interlocutori e obiettivi, per le funzioni assunte e per le differenti fasi del percorso professionale in cui si inseriscono.

In questo lavoro intendo proporre una critica delle tendenze attuali in campo di formazione e discutere un modo di *pensare* la formazione ancorandomi, non ad una “teoria dell'uomo” - e spero di chiarirne il motivo - ma ad una “teoria della relazione” tra l'individuo e il contesto in cui lavora, fondata sulla *teoria bi-logica della mente* (Matte Blanco, 1975); in quest'ottica le emozioni non sono più considerate come risposte individuali a stimoli ambientali, ma sono fondanti il rapporto tra individui e contesti organizzativi, modalità condivise di “simbolizzare” i contesti in cui si vive, in altri termini *modelli culturali* (Carli & Paniccia, 2002); *le parole*, lette nella loro *densità emozionale* (secondo il principio della doppia referenzialità di Fornari<sup>6</sup>) sono indizi utilissimi per esplorare tali *processi culturali*.

### *I fallimenti della formazione*

Per decenni è stata proclamata l'importanza strategica della formazione, quale componente essenziale dello sviluppo delle risorse umane, lo Human Resource Development (DHR). Attualmente si spendono miliardi per la formazione e lo sviluppo e, secondo alcuni Autori, una cospicua parte di tale investimento è sperperata in interventi mal concepiti e poco implementati (Awoniyi, Griego & Morgan, 2002; Baldwin & Ford, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992; Bunch, 2007). Poche organizzazioni cercano di evidenziare una relazione soddisfacente tra formazione e cambiamento positivo. La letteratura si confronta ripetutamente con esiti fallimentari (per una rassegna sul tema cfr. Bunch, 2007) specialmente nelle aree di formazione di maggiore tendenza come la *partecipazione* (Wagner, 1994), la *total quality management* (Bennett, Lehman & Forst, 1999), la *leadership* (Conger, 1993), *l'outdoor training* (Badger & Sadler-Smith, 1997), il *team-building* (Staw & Epstein, 2000), il *management development* (Clarke, 1999). Insieme allo spreco di tempo e risorse economiche, gli interventi fallimentari producono costose controversie legali (Eyres, 1998) e un crescente cinismo sul valore degli sforzi di cambiamento organizzativo (Wanous, Reichers, & Austin, 2000). Contribuiscono, inoltre, a generare una svalutazione costante della professione del formatore (Shank, 1998).

Non è possibile conoscere l'estensione dei fallimenti nel campo della formazione, ma non mancano in letteratura degli esempi emblematici sia in ambito pubblico che privato. A tal proposito riporto alcuni esempi.

L'editore di *Industry Week* (Panchak, 2000 citato in Bunch, 2007) ha descritto la formazione come “al meglio ridicolmente stupida e, al peggio, senza alcun rispetto, offensiva per l'intelligenza dei lavoratori”. L'Autore afferma che virtualmente tutte le altre aree di spesa del management richiedono un'analisi del ritorno dell'investimento e non si spiega come mai ciò non accada anche per la formazione. In diversi casi risulta difficile comprendere quale possa essere il vantaggio per l'azienda a fronte della spesa sopportata e questo suscita numerosi attacchi da parte dell'opinione pubblica, in particolar modo se si tratta di investimenti pubblici.

In altri casi la formazione rasenta il ridicolo. Si pensi all'ilarità suscitata dagli articoli di commento e dalla satira realizzata negli USA da un talk show notturno sul “ritiro di team-building” del Burger King in cui molti lavoratori si sono ustionati gravemente i piedi camminando sui carboni ardenti (Burger King Workers, 2001). Sulla stampa statunitense non mancano articoli di attacco alle iniziative formative. Si pensi quanto scritto da Feiden (2003) sul *New York Daily News* che denuncia lo “spreco di milioni di dollari”, da parte del Servizio Postale Statunitense, per “bizzarri esercizi sui rapporti e il team-building e per giocare stupidi giochi che limiteranno poco o nulla le inefficienze postali”.

La letteratura scientifica e i mass-media si occupano della diffusione di formazione considerata fallimentare, ma, se ci guardiamo attorno, assistiamo al pullulare di società che offrono formazione;

---

<sup>6</sup> Fornari (1981). Simbolo e codice. Dal processo psicoanalitico all'analisi istituzionale. Milano: Feltrinelli.

una *formazione* che assume una tale variabilità da essere difficilmente ricondotta allo stesso "oggetto". Sarebbe che si tratti di un fenomeno prodotto dalla società attuale...

### *Il fenomeno della formazione*

Propongo dei criteri per leggere le attuali tendenze aziendali in campo di formazione, con lo scopo di capire quale *formazione* offrono queste ultime. Ci si confronta, per prima cosa, con diversi modi di indicare la *formazione* che qui si intende trattare: *la formazione esperienziale, la formazione comportamentale, la formazione relazionale*. Si fa riferimento alla formazione che persegue obiettivi didattici inerenti le capacità, le competenze, i comportamenti e, in prospettiva, insiste sugli atteggiamenti. Non si tratta della formazione finalizzata esclusivamente all'apprendimento di conoscenze e di contenuti. Alla base dei diversi termini è possibile riscontrare due metodologie didattiche differenti: quella di provenienza behaviorista e quella gestaltista. Vediamo più nel dettaglio di cosa si tratta.

### *La formazione esperienziale*

Per analizzare la *formazione esperienziale*, mi affido all'AIF<sup>7</sup> che la definisce come "una filosofia ed un metodo che riguarda sia i formatori che gli allievi, i quali di fronte ad esperienze dirette di vario genere, estrapolano elementi utili ad aumentare le proprie conoscenze ed abilità e a focalizzare nuovi valori". Questi i principi della Formazione Esperienziale:

- l'apprendimento avviene quando le esperienze sono seguite dalla riflessione, dall'analisi critica e dalla sintesi;
- compito del formatore è porsi problemi, fissare limiti, supportare gli allievi, garantirne la sicurezza fisica ed emotiva;
- attraverso il processo di apprendimento esperienziale, l'allievo si pone domande, sperimenta soluzioni, risolve problemi, assume un ruolo responsabile e sviluppa la sua creatività;
- gli allievi sono impegnati intellettualmente, emozionalmente, socialmente. Questo coinvolgimento produce la sensazione che il compito di imparare sia davvero autentico;
- i risultati dell'apprendimento sono personali e sono la base per future esperienze di questo tipo nelle quali comunque vengono sviluppate e coltivate le relazioni;
- i formatori si sforzano di rendersi consapevoli dei loro pregiudizi e preconcetti e di come questi influenzano l'allievo;
- il processo di apprendimento comprende la possibilità di imparare dalle conseguenze spontanee, dagli errori e dai successi delle varie esperienze vissute (Paolo Viel, cfr. sito AIF).

La *formazione esperienziale* si propone di far maturare un'esperienza comune su cui innescare una concettualizzazione e una generalizzazione (Castagna, 1991). Utilizza una strategia didattica indicata con diversi termini: gestaltista, esperienziale, induttiva, o per scoperta a seconda della caratteristica che intende mettere in evidenza. Tale strategia è fondata sul confronto con l'esperienza diretta e la riflessione successiva, a cui segue un percorso induttivo che propone la scoperta di relazioni, di concetti, di fatti mediante l'analisi e l'interpretazione di esperienze, di fenomeni osservati e di eventi (Castagna, 1991). Viene in mente il *Learning from experience* di Bion. Il metodo formativo propone la costruzione di un'esperienza comune, attraverso la strutturazione di una proposta didattica finalizzata a far vivere al gruppo una situazione dalla quale apprendere induttivamente un comportamento. E' particolarmente indicata per comportamenti complessi o articolati ed è vantaggiosa nelle circostanze

---

<sup>7</sup> <http://www.aifonline.it/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=1115&page=1> - Consultato a settembre 2008.

in cui non è possibile la prescrizione di comportamenti giusti in contrapposizione a quelli sbagliati (Castagna, 1991).

Nella formazione usualmente praticata oggi, di quale esperienza stiamo parlando?

Eplorando i siti internet delle società di formazione aziendale si può notare che nella formazione esperienziale “i partecipanti sono immersi nell'esperienza diretta di processi e situazioni metaforiche che ripropongono le stesse dinamiche che si sviluppano nel contesto aziendale: devono pianificare, decidere e agire per raggiungere gli obiettivi prefissati, qui c'è però un immediato riscontro sui risultati dei comportamenti attuati”<sup>8</sup>. Per il momento mi soffermo sulle offerte di formazione diffuse nel mercato. Sembrerebbe che più si è creativi e innovativi, meglio è; le proposte spaziano dalle esperienze sportive (si pensi al rafting, alle scalate in montagna), alle esperienze teatrali, a quelle evocative di antichi fighiri come la pirobazia (altrimenti detta *camminata sui carboni ardenti*), alla jungle adventure. La funzione del formatore è una funzione di animatore, di coach (inteso in senso letterale), di guida. Il “criterio” di selezione dell'esperienza potrebbe essere: *qualunque esperienza va bene purché sia una metafora* che riproponga le stesse dinamiche aziendali...

Saper pianificare, progettare, gestire e valutare una *metafora formativa* è per molti Autori una delle competenze rilevanti di un formatore (cfr. Rago, 2006) e costruire metafore formative per la formazione esperienziale è un'attività complessa. D'altro canto, da psicologa, è possibile dire che il “trovare metafore” ha a che fare con un processo associativo, emozionale, e che “pensare le metafore” implica un processo produttivo. Perché, allora, occuparsi, nella formazione, delle metafore che il formatore stesso introduce e istituisce? Perché non esplorare le metafore che gli interlocutori *portano* all'interno del percorso formativo?

A questo punto ci si può chiedere: come mai un gruppo che lavora insieme tutti i giorni - per esempio in un negozio di abbigliamento, che si confronta con funzioni differenti, con le scorte in esaurimento, le richieste dei clienti, l'improvviso arrivo della responsabile delle risorse umane dalla sede centrale, la scelta dei capi da far indossare ai manichini e il picco di vendite del competitor diretto - dovrebbe migliorare il suo modo di lavorare dopo aver condiviso un'esperienza, per esempio, di jungle adventure? Mi sembra che le società che vendono servizi di formazione propongano proprio questo. Se valesse la logica, dovrebbe essere valida anche al contrario... Se, per esempio, un gruppo affiatatissimo di amici, dopo aver condiviso straordinarie avventure, viaggi e imprese, decidesse di “trasformarsi” in un gruppo di lavoro, dovrebbe funzionare benissimo. Il confronto con la realtà, invece, porta a pensare che molto probabilmente potrebbe subire un “patatrac”. Anche se utilizzo *modelli psicologici* (Carli & Paniccia, 2002; 2003) giungo alla stessa conclusione: il contesto organizza ruoli, funzioni, obiettivi, culture differenti. Per esempio, i modelli psicologici ci dicono che i gruppi fondati sul sentimento di appartenenza e affiliazione sono, per definizione, privi di prodotto; sono gruppi fondati sui valori come l'amicizia, l'uguaglianza, la condivisione di un'idealità comune. Organizzano *culture* fondate sulla sdifferenziazione e l'assimilazione dell'altro a sé che si pongono agli antipodi della differenziazione funzionale in ordine al raggiungimento di obiettivi produttivi.

Quindi, non è scontato che un gruppo fondato sull'*affiliazione* e sull'*emozionalità agita*, perfettamente *funzionante* in contesti ludici e al confronto con lo svago e il divertimento, una volta spostato di contesto, possa continuare a funzionare altrettanto perfettamente e darsi un'organizzazione “produttiva” funzionale al raggiungimento di obiettivi.

Se il nostro gruppo di lavoro dal negozio di abbigliamento si spostasse nella giungla non avrebbe più i clienti, i manichini, né il marchio antagonista, ma, per esempio, avrebbe un problema di sopravvivenza (reale!) del gruppo, di reperimento di cibo, di difesa dagli animali e dal freddo...

Già, c'è la metafora. Il legame tra le due esperienze potrebbe essere nella costruzione del gruppo, nel team-building. E' molto probabile che, se il nostro gruppo superasse con successo la sfida della sopravvivenza e ritornasse nel suo negozio al centro di Roma, si confronterebbe con gli stessi problemi che aveva prima. Certo avrà condiviso un'esperienza emozionalmente significativa ed entusiasmante, i lavoratori saranno più “amici”, forse, ma per i clienti di quel negozio che cosa sarà cambiato?

---

<sup>8</sup> <http://www.mapsrl.com> - Consultato a settembre 2008.

A me sembra che in questi casi, la costruzione del gruppo e “le dinamiche di gruppo”, siano considerate come un'entità in sé, a prescindere dal contesto, dalla storia, dalle funzioni, dagli obiettivi dello stare in gruppo, dai problemi che quotidianamente si affrontano. Si tralascia proprio il collegamento tra le esperienze di formazione e la risoluzione dei problemi di funzionamento organizzativo, uno degli aspetti maggiormente criticati dai media e dalla stessa letteratura. Resta da chiedersi se quest'area della *formazione* non risponda piuttosto ad una domanda, da parte delle aziende, di *formazione-intrattenimento* o *formazione-divertimento* che oggi sembra in continuo aumento. In tal caso si aprirebbe una questione più ampia riguardante i motivi per i quali le aziende si interessano sempre più ad eventi di intrattenimento e di spettacolo che di formazione in senso stretto.

### *La formazione comportamentale*

Tante società di consulenza propongono la *formazione comportamentale*, ma non la “definiscono”. Per capirne il senso è utile far riferimento alle concettualizzazioni teoriche del modello di formazione comportamentale proposte in psicologia. In tal senso, la formazione comportamentale ha a che fare con i comportamenti individuali<sup>9</sup> in rapporto al contesto lavorativo specifico. Segue un percorso definito behaviorista, deduttivo, espositivo, di ricezione, a seconda della caratteristica o del punto di vista su cui si pone enfasi (Castagna, 1991). Il fine della formazione è di “indirizzare le persone in modo che acquisiscano modelli comportamentali prestabiliti, insegnando cosa deve essere fatto ed il modo per farlo secondo la polarizzazione valoriale giusto-sbagliato (Peton & Sprega, 2008). Il metodo didattico prevede la presentazione, in genere una lezione introduttiva, durante la quale vengono illustrate le componenti fondamentali del comportamento proposto, le sue motivazioni e tutto ciò che può indurre ad adottare quel comportamento, poi si propone un esempio dimostrativo, quindi, l'applicazione esemplificativa e, infine, lo sviluppo della pratica attraverso l'applicazione di quanto appreso a situazioni reali (Castagna, 1991).

Nel percorso formativo la persona acquisisce consapevolezza su ciò che l'organizzazione si aspetta da lui e su quale sia il modo migliore per soddisfare queste aspettative, facendo propri bisogni ed obiettivi del sistema. Coerentemente con l'ispirazione comportamentista, questa formazione ha una centratura sui comportamenti messi in atto dall'individuo nelle diverse situazioni e segue il modello stimolo-risposta. Il formatore si pone l'obiettivo di far sviluppare all'allievo un'efficacia comportamentale concreta e dimostrabile, senza spingersi oltre e senza entrare nel suo vissuto psicologico (Peton & Sprega, 2008). Tale strategia di formazione è particolarmente vantaggiosa per i comportamenti ridotti, limitati e circoscritti (Castagna, 1991). Si tratta di comportamenti prescrittibili per i quali è possibile l'apprendimento di uno schema comportamentale nell'ottica giusto-sbagliato.

E' indubbio che acquisire modelli comportamentali prestabiliti sia utile e possibile, tanto che all'interno delle organizzazioni potrebbero crearsi dei problemi se questo non avvenisse. Restano da discutere con accuratezza i criteri per definire cosa intendere per comportamenti limitati e circoscritti.

A tal proposito, mi viene in mente un possibile esempio di tali comportamenti. Si tratta di una situazione drammatica raccontata dal capo di una squadra in un'industria siderurgica: in un momento in cui non era di turno, era stato chiamato al telefono per gestire una situazione di emergenza. La pompa che azionava la gettata d'acqua per il raffreddamento del carbon coke incandescente non stava funzionando e si stava fondendo il carro di ferro adibito al suo trasporto: un

---

<sup>9</sup> A tal proposito si veda Carli (2006b) in *Rivista di Psicologia Clinica*, n. 1: “Il comportamentismo, inteso quale risposta comportamentale ad uno stimolo, è la matrice delle concezioni individualiste in psicologia: il comportamento, infatti, è una nozione che ha a che fare con l'individuo; il sistema sociale, nell'ottica comportamentista, è la sommatoria degli individui che rispondono ad uno stimolo ambientale. La relazione, di contro, è propria della scuola chiamata gestalt, che prevede la costruzione della realtà (perceptiva ma anche emozionale) in base a elaborazioni dello stimolo che prevedono un rapporto con la realtà. Di qui il costruttivismo, di qui la prima topica freudiana, la psicopsicologia francese, sino alla nostra proposta del costrutto di collusione e di analisi della domanda.[...]. I primi guardano all'individuo ed al suo sistema mentale, i secondi alla relazione ed alle sue implicazioni cliniche.” (p.56).

danno altissimo in termini economici ed un grave rischio per il personale. Immediatamente aveva chiesto chi fosse di turno e, sentendo il nome dell'operaio addetto all'azionamento della leva, si era ricordato che quella persona durante l'*addestramento* (così lo chiamava) aveva ripetutamente provato ad azionare la leva girandola in senso anti-orario (invece che orario), aveva quindi faticato ad apprendere la procedura di comportamento corretto. A quel punto, al capo squadra bastò ordinare con impeto di "girare immediatamente la leva al contrario", vale a dire prescrivere il comportamento "corretto", per evitare un esito drammatico. In questo caso, l'apprendimento della procedura comportamentale era utile, aveva senso ed era perseguibile perché si trattava di girare la leva in un senso piuttosto che in un altro.

Ma perché attualmente si utilizza il termine *formazione comportamentale* e non *addestramento*, come lo chiamava il mio interlocutore? In fondo, il modello che fonda i due termini è identico!

E' probabile che per *formazione comportamentale* si intenda qualcosa di più complesso di quanto qui esemplificato... Gestire i rapporti con il cliente a cui vendere un immobile oppure un servizio/prodotto, è più complicato dell'azionare una leva, perché implica una serie di variabili più complesse.

Se si esplorano le offerte delle società di servizi di formazione, si può notare che queste si soffermano su "determinati" comportamenti, quasi su segmenti di una prassi lavorativa entro specifici contesti, ma molto spesso propongono una formazione utile a gestire situazioni più complesse per le quali non sembra sufficiente l'applicazione di una procedura comportamentale prestabilita.

Per esempio, un'offerta di *formazione comportamentale* rivolta ad operatori di call center indica come suo scopo la possibilità di migliorare e alimentare la motivazione al servizio e gli aspetti professionali che ogni operatore è opportuno perfezioni e propone la formazione comportamentale come "approfondimento di alcune specifiche tematiche quali: comunicazione telefonica e gestione del cliente, Phone skills (uso della voce, correttezza dell'eloquio, ascolto attivo), tecniche di telemarketing e tecniche di vendita"<sup>10</sup>. Non intendo entrare nel merito della proposta di "migliorare e alimentare la motivazione al servizio", ma soffermarmi sulla seconda parte dell'offerta, quella più tecnica.

E' possibile formare i venditori (tramite telefono o vis-a-vis) affinché apprendano modelli comportamentali prestabiliti? E ancora, la gestione di un rapporto telefonico con un potenziale cliente può essere considerato un comportamento da apprendere nell'ottica giusto-sbagliato attraverso la formazione comportamentale?

Mi viene in mente la telefonata dell'operatrice di un call center che mi proponeva l'acquisto di una connessione Internet a 10 mega in tempi in cui quasi tutti andavamo a 56 k.

Ero da poco tornata da un viaggio a Torino, ospite di amici che avevano quel tipo di servizio con quella stessa azienda e con entusiasmo e competenza tecnica mi avevano dettagliatamente descritto e fatto sperimentare la straordinarietà e la convenienza di quel servizio.

Ebbene, appena udii, dall'operatrice del call center, il nome dell'azienda e il tipo di prodotto, esultai e mi dissi con entusiasmo: vediamo il costo dell'offerta, nell'ipotesi di acquistare il prodotto!

L'operatrice aveva in mente una procedura: per prima cosa, presentarmi in dettaglio il servizio, poi convincermi della sua straordinarietà confrontandolo con gli altri servizi presenti sul mercato, quindi farmi la proposta commerciale.

Appena iniziato il primo step, le dissi che conoscevo molto bene il servizio, l'avevo provato ed ero molto interessata alla sua offerta commerciale, ma l'operatrice proseguì imperterrita con la descrizione; provai a ripeterle il mio interesse esortandola a giungere al dunque, ma l'operatrice riprendeva la litania. Giunta al secondo step, le dissi che conoscevo bene i servizi offerti dagli altri operatori e l'invitai a parlarci dei costi, ma l'operatrice procedeva con i confronti. Procedure comportamentali!

Alla fine dell'estenuante telefonata, il servizio non l'ho comprato, anzi, quando sento il nome di quell'azienda mi viene in mente quella fastidiosa telefonata. Processi associativi...

Potrebbe trattarsi di un caso isolato, ma in questo scritto mi sono proposta di pensare alle criticità e ritengo che quanto appena proposto, sia un *evento critico*. Non intendo la criticità nel senso di anormalità, o straordinarietà, ma quale indizio di un processo culturale. Quindi non faccio riferimento

---

<sup>10</sup> [http://www.data-center.it/inostriop\\_formemonit.htm](http://www.data-center.it/inostriop_formemonit.htm) - Consultato nel settembre 2008.

all'incompetenza dell'operatrice nel rapporto con me, ma alla *cultura* a cui mi comunicava di appartenere comportandosi in quel modo.

Non parlo di individui, ma di *culture* e faccio l'ipotesi che quell'operatrice fosse dentro la cultura del giusto-sbagliato, entro un rapporto "duale" con un'autorità (reale o fantasmatica) e l'adempimento di un *compito* (cfr. Carli & Paniccia, 2002). Se si è dentro il vissuto di adempimento ad un compito, per esempio all'interno di un processo di vendita, non si *vede*<sup>11</sup> l'interlocutore del rapporto, lo si *perde*, anche letteralmente come in questo caso. Nello specifico, per quella operatrice il compito era di seguire la procedura e l'errore era rappresentato dall'indicare i costi *prima* di avere descritto il servizio e di averne illustrato i vantaggi rispetto alla concorrenza. Alla base non è difficile intravedere uno dei principi basilari delle tecniche di vendita, ma anche la totale convinzione, sufficientemente legittima dato il momento storico, che gli interlocutori contattati non conoscessero il prodotto in questione. Potrei dire che, in quella situazione rappresentavo *l'imprevisto* e *inducevo all'errore*. Quell'operatrice stava immersa in una prescrizione procedurale. Una posizione emozionale che fa azzerare gli imprevisti e procedere nel portare avanti il compito. In questo esempio è evidente che la trasformazione del processo di vendita in un compito da svolgere correttamente, in funzione di un'autorità che valuta, ha fatto perdere di vista l'obiettivo, la vendita stessa.

L'esempio evidenzia come l'acquisizione di un modello comportamentale nell'ottica giusto-sbagliato sia stato controproducente nel momento in cui ci si confrontava con una situazione complessa, quale ad esempio la vendita di prodotti/servizi. In questo caso, penso che organizzare il rapporto telefonico richiedesse all'operatrice di attivare un pensiero su quanto stava accadendo e di riorganizzare rapidamente le sue strategie di vendita in funzione dell'interlocutore.

#### *La formazione relazionale*

Secondo i supporti teorici, la *formazione relazionale* agisce sull'apprendimento di tecniche e capacità proprie del comportamento: comunicazione e gestione delle relazioni interpersonali, lavoro di gruppo e relazioni sociali, rapporto con il lavoro e organizzazione, motivazione ed energia, valori, dinamiche di potere e di leadership. La *formazione relazionale* assume un particolare rilievo quando la "turbolenza", "l'imprevedibilità e le criticità dell'ambiente esterno" richiedono il rafforzamento della persona (Pedit & Sprea, 2008).

Cosa vuol dire, allora, *formazione relazionale*?

Se ci soffermiamo sulle parole e pensiamo alle relazioni può venirci in mente tutta la nostra vita: dalla relazione madre-bambino, a quella tra docente e allievi, alla relazione con i compagni di scuola, con i colleghi di lavoro, con i clienti, con il partner ed altro ancora... E' difficile pensare una relazione come *entità astratta*, a prescindere, per esempio, dagli interlocutori che la costruiscono e dai contesti in cui essa si colloca. Le relazioni evocate non esistono se non entro i contesti familiari, formativi, lavorativi che le fondano.

Di quali relazioni, allora, si occupa la *formazione relazionale*? E ancora, la relazione è il *prodotto* o lo *strumento* della formazione? Si forma a *stare in relazione* oppure *attraverso la relazione*? La distinzione è molto rilevante perché chiama in campo l'utilizzo di strategie didattiche contrapposte e la possibilità di perseguire obiettivi completamente differenti. Nel primo caso, l'enfasi è sull'apprendimento di tecniche da parte degli individui e il senso del termine *relazione* rimanda più ai *comportamenti* interpersonali. La matrice del modello formativo va ricercata nella teoria comportamentista. La relazione è intesa come un mezzo per un cambiamento che concerne strettamente e univocamente l'individuo; si parla della relazione utilizzando categorie e modelli individualisti.

Nel secondo caso, l'enfasi è sulla relazione che gli individui costruiscono con la realtà, e il termine *relazione* fa riferimento ad un costrutto psicologico di matrice gestaltista.

---

<sup>11</sup> Vedere in senso emozionale, non percettivo.

Se si pensa alle tendenze prevalenti nelle offerte attualmente diffuse, la relazione sembrerebbe essere un prodotto della formazione, e non lo strumento attraverso il quale si forma. La formazione propone delle tecniche attraverso le quali gli individui possano gestire i rapporti lavorativi. Il formatore parrebbe avere la funzione di detenere e fornire le *tecniche di gestione delle relazioni*. La relazione, quindi, va intesa nella sua accezione di senso comune, non come una nozione psicologica e il modello di formazione prevede l'apprendimento individuale di tecniche per motivare i collaboratori, dirigere il gruppo di lavoro, gestire i conflitti e così via. La *tecnica* indica i comportamenti utili a giungere ad un obiettivo verificabile, secondo criteri di scientificità. In altri termini, ad indicare le strategie di comportamento non è l'esperienza maturata entro quello specifico contesto lavorativo. In tal modo, l'esperienza resta separata dalla tecnica e indica la capacità di trattare con "buon senso" i problemi di gestione e permette di promuovere e consolidare l'appartenenza al contesto lavorativo stesso.

*I limiti della formazione: il "pregiudizio" individualista e la cesura tra emozionalità e razionalità*

Nella letteratura attuale, la formazione, nelle diverse accezioni esplorate finora, si è molto evoluta: non è considerata come semplice strumento per trasmettere saperi, così come voleva la visione tradizionale. Sembra superato il modello che ancorava la formazione all'educazione e la considerava un processo di trasferimento di conoscenze da un sapiente ad un ignorante, in una sorta di travaso acritico da un "contenitore pieno" ad uno "vuoto".

Adesso si considera la formazione "come motore dello sviluppo delle capacità tecniche, gestionali e professionali dell'individuo" (Pedit & Sprea, 2008, p. 29). Le si riconosce una funzione di rilievo "nel far crescere la consapevolezza di sé, del proprio ruolo, dell'ambiente in cui si agisce, secondo i principi della metacognizione. La persona che partecipa alla formazione diventa più sapiente, più capace, più motivata ad apprendere" (Pedit & Sprea, 2008, p. 38).

Secondo Bruscazioni (1998)<sup>12</sup> formare significa "aiutare persone, gruppi e organizzazioni ad apprendere per cambiare: per raggiungere meglio i propri obiettivi e i traguardi organizzativi che si propongono nel rapporto con l'ambiente. Aiutare ad evolvere in termini di conoscenze, di capacità, di atteggiamenti, come siamo soliti dire: a volte trasmettendo precisi contenuti, a volte aiutando a riflettere sull'esperienza; sempre più spesso agendo su entrambi questi piani contemporaneamente" (p. 21).

La formazione non è più limitata al rapporto docente-allievo e chiusa dentro l'aula, ma è considerata come "un processo che inizia con l'individuazione del bisogno formativo, si conclude con la rilevazione dei risultati e non si esaurisce mai giacché, come una perturbazione introdotta in un fluido, produce cicli che generano nuovi cicli, una reazione a catena di processi individuali, di gruppo ed organizzativi che si strutturano nell'aula, si rafforzano e si diffondono nell'operatività quotidiana" (Pedit & Sprea, 2008, p. 37-38). Quindi si riconosce alla formazione una "produttività" che non si esaurisce nel momento formativo in sé, ma continua nel tempo.

Sembra che la formazione abbia fatto grandi passi in avanti, ma si possono rilevare alcuni punti critici. Tra questi vi è la focalizzazione sulla *prospettiva individualista*<sup>13</sup> (Carli & Panizza, 1999; Fraccaroli,

---

<sup>12</sup> Bruscazioni M. (1998). Introduzione. Testimonianza di una professione. In *AIF* (ed), Professione formazione (p. 15-25). Milano: Franco Angeli.

<sup>13</sup> Per un approfondimento teorico sulla dialettica tra le posizioni individualiste e contestualiste si vedano, tra gli altri, Grasso e Salvatore (1997) e Salvatore (2006). Per Salvatore (2006): "Quelle che in questa sede definiamo teorie centrate sull'individuo sono in ultima istanza accomunate dal presupposto secondo il quale la mente (intesa in senso lato) è contenuta nella testa delle persone. Tali teorie non negano necessariamente l'importanza delle dinamiche relazionali, il ruolo - genetico, facilitante, elicitante - del contesto. Esse tuttavia attribuiscono autonomia strutturale all'apparato intrapsichico e di conseguenza assumono come unità di osservazione l'individuo. In modo speculare, le teorie contestualiste non rifiutano necessariamente

2007). Da questa scaturisce la cesura tra individui e organizzazioni, che porta con sé la contrapposizione tra emozionalità e razionalità, di cui parlerò più approfonditamente in seguito.

La formazione persegue un cambiamento organizzativo, uno sviluppo dell'azienda intervenendo su temi, competenze o atteggiamenti considerati strategici a tal fine. L'intervento formativo, così come attualmente è impostato e teorizzato, interviene sui *singoli individui* e si attende un cambiamento anche dell'organizzazione. Vale a dire, si perseguono obiettivi di cambiamento organizzativo lavorando sugli individui che compongono l'organizzazione. C'è un crescente individualismo nella lettura delle relazioni all'interno delle organizzazioni (Garavan *et al.*, 2004). Il livello individuale di analisi enfatizza l'aspetto umano dello HRD e tale enfasi si fonda sull'idea che gli obiettivi dell'organizzazione possono essere raggiunti attraverso la performance individuale (Rummler & Brache, 1995).

Diversi Autori sottolineano questo aspetto. Secondo alcuni, infatti, "la formazione, nello sforzo metodologico e procedurale che codifica la sua prassi, è rimasta un'azione rivolta ai singoli individui; la domanda formativa delle organizzazioni è collegabile ai processi di cambiamento che concernono l'insieme della funzionalità organizzative" (Carli & Paniccia, 1999).

Esplorando la letteratura, è possibile cogliere le tracce di quello che nell'ottica in cui parliamo è indicato come *pregiudizio individualista*, nelle diverse sfaccettature che esso assume, e della *scissione tra emozionalità e razionalità*.

In questo lavoro proverò a ripercorrere queste tracce soffermandomi, per quanto riguarda il pregiudizio individualista, su tre aspetti principali:

- il focalizzarsi di alcuni studi sulle *caratteristiche individuali*;
- l'enfatizzare lo *sviluppo personale*, visto a prescindere dall'organizzazione in cui le persone si trovano;
- il diffondersi degli studi sugli *stili cognitivi e di apprendimento*.

#### *Le caratteristiche individuali*

Nella letteratura nel campo della Human Resource Development, la maggior parte dei contributi si sofferma al livello di analisi individuale e organizzativo, separati tra loro. Si pensi ad esempio all'idea diffusa che attribuisce all'individuo la responsabilità per la pianificazione e la rilevazione del proprio sviluppo, mentre l'organizzazione è responsabile nel far sì che tali opportunità di sviluppo siano disponibili; si pensi al proliferare di studi, all'interno della letteratura sulla formazione, che si occupano di costrutti individuali quali la self-efficacy<sup>14</sup>, l'autostima, la motivazione ad apprendere, lo sviluppo personale, il bisogno e le aspettative di apprendimento. La stessa partecipazione ad attività di formazione rientra nelle *caratteristiche individuali* ritenute importanti; mi riferisco ai lavori inerenti la motivazione all'apprendimento (Poell & van der Krogt, 2003; Tharenou, 2001); la motivazione del formatore e del discente (Baldwin & Majuka, 1991); l'età e il commitment del discente (Cleveland & Shore, 1992); la motivazione e il commitment (Bontis & Fitzenz, 2002); gli atteggiamenti e le credenze rispetto alle attività formative (Noe, 1986; Noe & Wilk, 1993); le motivazioni al trasferimento di conoscenze (Yelon, 1992); la self-efficacy (Gist & Mitchell, 1992) e via di seguito (per una rassegna dettagliata si veda Garavan *et al.*, 2004).

Un'altra variabile individuale utilizzata in rapporto alla partecipazione nei percorsi formativi è il grado di libertà con cui gli individui hanno scelto di partecipare. Va da sé che chi ha maggiori gradi di libertà nella scelta di partecipazione riporta delle reazioni più favorevoli rispetto alla formazione (Hicks & Klimoski, 1987; Wang, 2004). Non mancano in letteratura gli studi sulle interazioni tra alcune di queste

---

l'intrapsichico; tuttavia considerano la dimensione intrapsichica non autonoma, ma parte di un processo che si organizza in un ambiente che comprende, ma trascende, l'individuo" (p. 126).

<sup>14</sup> Il costrutto introdotto da Bandura riguarda la convinzione psicologica di essere capaci di raggiungere un obiettivo, realizzare una performance, di "potercela fare" in diverse circostanze della vita. Si veda Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.

variabili, ad esempio gli effetti dei gradi di libertà nella scelta della formazione sono stati studiati anche rispetto alla motivazione e all'apprendimento. Uno di questi studi evidenzia che se i partecipanti non ricevono ciò che hanno scelto, avranno bassa motivazione e basso apprendimento (Baldwin *et al.*, 1991). Come dire che se uno sceglie la propria formazione è più motivato e apprende di più...

L'esito di tali considerazioni è il riconoscimento dell'importanza rivestita dal fornire una possibilità di scelta ai partecipanti alla formazione come strategia di motivazione nei contesti formativi.

La separazione tra individuo e organizzazione porta, chi affronta il discorso sulla formazione entro la prospettiva individualista, a pensare di poter separare la "partecipazione delle persone al contesto organizzativo", dal contesto stesso e di farne una sorta di attributo individuale" (Carli & Paniccchia, 1999). Potrebbe essere più utile leggere la criticità di questa operazione, piuttosto che proporre quali *raffinati prodotti di studi scientifici* delle affermazioni quanto meno banali? Spesso la ricerca psicologica rivela scarsa capacità di "pervenire a risultati controintuitivi, o comunque non scontati" (Salvatore, 2006, p. 121)<sup>15</sup>.

Come mai la psicologia non dice qualcosa in più? Come osserva anche Legge (1999), la scelta libera e individuale e l'idea che gli individui abbiano la libertà di auto-determinarsi ricorda la filosofia Kantiana. La psicologia potrebbe utilizzare modelli più articolati ed utili per leggere gli esperimenti realizzati nel complesso campo della formazione.

Probabilmente questo non è possibile se continua a guardare "dentro" gli individui e a restare nel pregiudizio individualista, scindendo le persone dai contesti organizzativi.

### *Lo sviluppo personale*

Altri due concetti cardine della letteratura sulla formazione sono: lo sviluppo di sé come persona e lo sviluppo delle competenze e delle capacità che hanno valore nel mercato del lavoro. Alcuni Autori distinguono le attività di training dalle attività di sviluppo (Sonnentang, Niessen & Ohly, 2004). Nel primo caso c'è l'idea che la formazione sia rivolta all'attuale funzione lavorativa, nel secondo la formazione si inserisce in una prospettiva futura e punta alla crescita personale degli individui (Fraccaroli, 2007; Noe *et al.*, 1997; McCauley & Hezlett, 2001). In alcuni casi si ha un fenomeno ben descritto da Russ-Eft (2000) quando parla di "un focus sullo sviluppo delle risorse degli umani" piuttosto che sullo "sviluppo delle risorse umane". In tal senso va letta, a mio avviso, la diffusione di studi sulla dimensione spirituale (Wager-Marsh & Conley, 1999; Chalofsky, 2000); studi che enfatizzano caratteristiche inerenti la natura personale e individuale tra cui la concentrazione, l'affinamento della consapevolezza, la saggezza. Tutte caratteristiche che riguardano la dimensione *personale* e *privata* delle persone, e che pertanto sono a-specifiche e a-contestuali. Seguendo quest'ottica, gli individui sono considerati in modo scisso dal contesto lavorativo. Inoltre, altri Autori ritengono che anche gli studi su come la vita lavorativa sia quotidianamente regolata e governata, si focalizzano sempre più sugli individui in quanto tali e non in quanto appartenenti ad uno specifico contesto lavorativo (cfr. Cullen & Turnbull, 2005). A mio parere, alla base vi è la convinzione che gli individui possano utilizzare le opportunità formative per *crescere* come persone o per migliorare se stessi e non per *sviluppare* entro i contesti lavorativi. Nel dire ciò mi avvalgo di un modello psicologico che permette di leggere la differenza tra crescita e sviluppo. Il termine crescita fa riferimento ad un processo di evoluzione lineare che interessa l'individuo in un'ipotesi che da A porta a B (da piccolo ad adulto, per esempio). Lo sviluppo interessa non l'individuo, ma la relazione tra l'individuo e il contesto in cui si inserisce ed è orientato al potenziamento delle capacità produttive e di scambio entro tale rapporto (Carli & Paniccchia, 2002; 2003).

Va detto che la formazione progettata in un'ottica di utilizzabilità immediata del suo prodotto, all'interno dei contesti lavorativi, apre di per sé numerose e complesse questioni concettuali rispetto al rapporto tra apprendimento individuale e cambiamento organizzativo (Quaglino, 1985; Carli &

---

<sup>15</sup> Per un approfondimento sulla questione si veda Salvatore S. (2006). Modelli della conoscenza ed agire psicologico. *Rivista di Psicologia Clinica*. Teoria e metodi dell'intervento, 2-3, 121-134.

Paniccia, 1999; Fraccaroli, 2007). Se tale rapporto è completamente affidato all'individuo e ulteriormente dilatato nel tempo, la situazione si complica ulteriormente.

Se si pensa di poter far sviluppare le "persone" a prescindere dalle "organizzazioni", qualsiasi cosa va bene: guardare un film, andare ad una mostra, fare una marcia della pace, praticare yoga o pilates.

L'idea che si possa partecipare a processi formativi a prescindere dal proprio trovarsi all'interno di contesti lavorativi non è pensata in modo critico, ma è presa alla lettera e assunta come scontata.

Utilizzando il modello psicologico valori-obiettivi (Carli & Paniccia, 2002), è possibile pensare che, se si scindono le persone dal contesto in cui si trovano, lo sviluppo cessa di essere un obiettivo e diventa un valore; in tal modo si perde l'unico ancoraggio in base al quale si hanno i criteri metodologici per verificare se la formazione costruita è *utile* agli interlocutori (in quanto appartenenti ad un'organizzazione) oppure no. I valori sono *a-storici* in quanto fondati sulla pretesa di universalità e *a-critici* rispetto al sistema sociale in cui si perseguono; seguire i valori può essere sostitutivo dello sviluppo degli obiettivi stessi (Carli & Paniccia, 2003) e far sì che si prescinda dagli aspetti specifici di un'organizzazione.

Per progettare la formazione, in modo da perseguire lo sviluppo delle persone entro i contesti lavorativi, può essere utile far riferimento ad un modello psicologico in base al quale lo sviluppo delle organizzazioni dipende dallo sviluppo del loro *cliente* (Carli & Paniccia, 2002). Nella definizione psicologica della funzione cliente, questo rappresenta un modello di rapporto tra individuo e contesto: il cliente è *l'estraneo*<sup>16</sup> dal quale dipende lo sviluppo. Il cliente, a sua volta, ha un cliente da sviluppare. Questo significa che il cliente configura sempre un altro cliente, di second'ordine, se si vuole, che è portatore di una domanda di sviluppo. Se, per il formatore, i lavoratori e l'organizzazione stessa sono i clienti, ciò significa che la formazione andrebbe vista, sempre, in funzione di chi fruirà di quella formazione; il lavoratore, quindi, è colui che, a sua volta, avrà un cliente da sviluppare.

#### *L'apprendimento e gli stili cognitivi*

Un'altra caratteristica dell'attuale letteratura sulla formazione è l'ancoraggio alle teorie dell'apprendimento e ai modelli di apprendimento individuali. Questo pone non poche questioni, se si pensa che l'apprendimento, ancora una volta, concerne l'individuo (e non le relazioni). La mia ipotesi è che il considerare l'apprendimento individuale quale obiettivo della formazione possa essere, in parte, ricollegato al tradizionale ancoraggio della formazione all'attività educativa.

Parto dalla definizione fornita da Canestrari e Godino (1997) in cui l'apprendimento è considerato "la modificazione più o meno stabile del comportamento concreto e potenziale di un soggetto che risulta da un'esperienza della persona (o animale)" (p. 197). Gli Autori ritengono che "non esista apprendimento senza un'elaborazione percettiva e cognitiva di uno stimolo", considerando l'apprendimento come un processo individuale di elaborazione di informazioni" (Canestrari & Godino, 1997, p. 197).

Quando viene trattata la formazione si fa riferimento ai modelli tradizionali dell'apprendimento come, ad esempio, quelli sviluppati all'interno dell'approccio comportamentista e dell'approccio cognitivista. Si tratta di due tipi di apprendimento: quello *associativo*, di natura meccanica e collegato a sequenze stimolo-risposta, produce abitudini; quello *cognitivo*, coinvolge funzioni psichiche superiori quali percezione, intelligenza e processi cognitivi in genere.

Alla base del primo, il modello S-R, Stimolo-Risposta: lo stimolo ambientale agisce sull'individuo che reagisce con un comportamento verso l'ambiente. Si pensi alle teorie storiche come l'apprendimento per associazione di Pavlov e di Watson; l'apprendimento basato sul condizionamento operante di Skinner e Thorndike; il modello dell'apprendimento sociale di Bandura. In questo modello,

---

<sup>16</sup> Si veda a tal proposito Carli R., & Paniccia R.M. (2002). L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi. Milano: Franco Angeli oppure Carli, R., & Paniccia R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.

l'apprendimento si basa sull'associazione tra *stimolo* e *risposta* quale si realizza con l'acquisizione di abitudini mediante l'utilizzo di ricompense.

L'apprendimento, nella prospettiva cognitivista, invece, è un processo di costruzione attraverso cui l'individuo assimila nuovi elementi cognitivi, familiarizza con loro e ristruttura, di conseguenza, il proprio sistema cognitivo. Questo percorso allena all'osservazione ed alla padronanza delle proprie modalità di apprendimento ed a localizzarne le aree di miglioramento; contribuisce inoltre a migliorare le prestazioni cognitive ed a sviluppare l'autoconsapevolezza. Per chi apprende, un problema non è una montagna da scalare, ma una risorsa, una opportunità di apprendimento, per apprendere ad apprendere (Peldon & Sprega, 2008).

Il fulcro è la motivazione ad apprendere che crea i presupposti necessari, attivando il sistema limbico per la creazione di memoria a lungo termine, agendo sulla leva positiva dell'interesse e, più in generale, del desiderio di apprendimento. La motivazione ad apprendere è influenzata anche da altri fattori: la situazione fisiologica di chi apprende, il clima, l'ambiente. Le associazioni ad esperienze favorevoli suscitano attenzione ed agiscono sulla memorizzazione grazie all'attivazione delle emozioni ed al rinforzo delle associazioni. L'associazione ad esperienze ostili produce fuga, difesa, blocco della memoria e dell'apprendimento. Le condizioni necessarie per l'apprendimento sono: chiarezza degli obiettivi, clima favorevole, motivazione ad apprendere, associazione all'esperienza (Peldon & Sprega, 2008). L'attenzione si sofferma sui fattori ambientali che favoriscono oppure ostacolano l'apprendimento, interagendo con il funzionamento dei processi mentali. A tal proposito va considerato che "il riconoscimento del ruolo del contesto come fonte di input capace di modificare la struttura intrapsichica non nega, anzi presuppone, la nozione fondamentale di struttura psichica. Il che è [...] la cifra distintiva delle teorie centrate sull'individuo (Salvatore, 2006, p. 126).

Posto l'apprendimento come scopo e la motivazione come motore per il suo raggiungimento, la letteratura sulla formazione si sofferma a trattare gli *stili di apprendimento*, vale a dire le modalità, anche in questo caso *individuali*, con cui tale apprendimento ha luogo.

Nel trattare questi temi, fa riferimento a concetti considerati, in genere, in stretta connessione con gli stili di apprendimento come i tipi di personalità, gli stili cognitivi, gli stili di pensiero e gli stili di decision-making. Va detto che, in alcuni casi, tali termini sono utilizzati come sinonimi (Sadler-Smith, 2001a), inoltre, strumenti differenti vengono utilizzati per misurare apparentemente la stessa cosa e, viceversa, strumenti molto simili sono utilizzati per misurare stili differenti (Messick, 1984). Quanto detto è particolarmente valido per gli stili cognitivi e di apprendimento spesso usati in modo interscambiabile (Cassidy, 2004).

Per analizzare la questione mi avvalgo del lavoro di Berings, Poell e Simons (2005). I tipi di personalità sono una serie di orientamenti e attitudini relativi alle preferenze individuali di base che accompagnano una persona nell'interazione con l'ambiente. Gli stili cognitivi rappresentano le differenze individuali con le quali una persona percepisce, pensa, risolve i problemi e impara (Witkin *et al.*, 1977). Sono caratteristiche auto-coerenti di elaborazione delle informazioni che si sviluppano in modi congeniali attorno a tendenze di personalità di fondo (Messick, 1984). Gli stili di pensiero si riferiscono alle modalità attraverso le quali le persone scelgono di utilizzare o di esprimere la loro conoscenza. Uno stile di pensiero è un modo di pensare preferenziale (Sternberg, 1994). Lo stile di decision-making è una modalità caratteristica dell'individuo di percepire e rispondere ai compiti nei quali è richiesta una decisione (Harren, 1979). Il termine "stile di apprendimento" è comunemente utilizzato per esprimere tutte queste dimensioni. La distinzione tra gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento concerne maggiormente i contesti nei quali sono utilizzati: più trattati nella ricerca accademica e in speculazioni teoriche, i primi, e più in contesti applicativi, i secondi (Riding & Cheema, 1991; Swanson, 1995). In alcuni casi lo stile di apprendimento è considerato in senso più ampio dello stile cognitivo, in altri si verifica l'opposto.

Anche in questo caso restano diversi elementi critici. I contesti lavorativi e formativi sono costituiti da gruppi di persone, ma la letteratura scientifica, soffermandosi sui costrutti individuali, se ne occupa come se si trattasse di una sommatoria di individui. Nell'ottica qui proposta, la formazione che persegue l'apprendimento degli individui può promuovere le conoscenze alla base dei repertori

cognitivi delle persone e si ipotizza che persegua dei cambiamenti entro l'organizzazione (Carli & Panaccia, 1999). Ciò è reso possibile attraverso *l'agito* dell'atto del formare e l'organizzazione della formazione. Per questo motivo ha un'efficacia organizzativa totalmente autoriferita. Inoltre, ogni apprendimento di repertori cognitivi è fortemente influenzato dal contesto organizzativo entro il quale esso viene appreso. Quindi la formazione, intesa in tal senso, avrà come efficacia possibile un apprendimento differente tra diversi contesti formativi. Infine, la formazione che prefigura un apprendimento individuale lascia ai singoli il *carico* di utilizzare, nel contesto lavorativo, quanto appreso in quello formativo. In tal senso non sarà possibile verificare la formazione proposta rispetto alla sua utilità nei contesti lavorativi e tanto meno prevederne gli esiti e le eventuali ricadute.

#### *La scissione tra emozionalità e razionalità*

Accanto alla separazione tra individui e organizzazioni, la letteratura analizzata sembra proporre una cesura netta tra emozionalità e razionalità: gli individui sono portatori della prima e le organizzazioni della seconda. Secondo Sangiorgi (1991), le dimensioni chiave presenti in un'organizzazione sono: la dimensione individuale e la dimensione sociale. La prima è caratterizzata dai bisogni e dalle motivazioni dei singoli; è definibile in termini di aspettative, speranze, timori presenti nelle persone attraverso di esse. Si tratta della dimensione in cui è massima la soggettività. La seconda è la dimensione caratterizzata dalle strutture, dalle norme, dalle procedure che l'organizzazione mette in atto per raggiungere i propri obiettivi. Si tratta della dimensione in cui è massima l'oggettività (Sangiorgi, 1991). In questa ottica, il cambiamento organizzativo deriva dalla gratificazione o dalla frustrazione dei bisogni individuali, in una data struttura. In altri termini, secondo l'Autore, la sintonia e la congruenza esistenti tra i bisogni e la realtà, tra la dimensione individuale e quella sociale, tra la soggettività e l'oggettività, determinerà il comportamento dell'individuo. Tale comportamento sarà coerente con i bisogni, laddove la struttura consentirà la realizzazione, mentre sarà incoerente, vale a dire espressione di estraneità, alienità, difese, laddove la struttura sarà contraddittoria (Sangiorgi, 1991). L'intervento formativo sugli individui modificherebbe il comportamento agendo sui bisogni e le motivazioni favorendo lo sviluppo di quelli più in sintonia con la realtà. In coerenza con questa idea del cambiamento organizzativo, per progettare la formazione si fa l'analisi dei fabbisogni degli individui. Niente da eccepire sulle tecniche sempre più raffinate con cui si effettua l'analisi. Discuto l'ipotesi alla base e la visione della formazione come "risposta" ai bisogni individuali. A mio avviso, qualora l'individuo inserito entro un contesto lavorativo venga interpellato sui propri bisogni personali, potrebbe proporre qualcosa che prescinde dall'organizzazione in cui si trova: "il fuori", lo svago, il "divertere" da una routine lavorativa. Questa operazione potrebbe, quindi, favorire una formazione orientata alla crescita delle persone a prescindere dalla loro relazione con i contesti lavorativi. La separazione tra emozionalità e razionalità pone le basi per una formazione valida in sé, basata su metodologie e attività con un proprio senso compiuto. Queste ultime potranno avere riflessi sulla funzionalità aziendale in un momento successivo alla formazione, ma difficilmente potranno essere definiti a priori i processi attraverso i quali la formazione inciderà sulla funzionalità aziendale. Si può ipotizzare, invece che, se si costruisce con le persone, inserite entro contesti lavorativi, uno spazio in cui proporre le proprie idee a partire dalla propria relazione con l'organizzazione e dai problemi da loro rilevati, potrebbero portare una domanda di formazione dotata di senso per lo sviluppo di quella relazione e in rapporto a quegli specifici problemi.

La scissione tra emozionalità e razionalità può interessare anche altri aspetti e, per esempio, far sì che la formazione giochi contemporaneamente su due piani: quello dei modelli concettuali e delle teorie, da un lato, e quello delle esperienze che sollecitino l'espressione di emozioni, dall'altro. Tutto ciò senza un modello del rapporto tra i due piani proposti, senza una teoria della tecnica che connetta le due esperienze tra loro; ribadendo, piuttosto, la scissione sulla quale ci siamo soffermati. Vengono alla mente, in proposito, le lezioni sui diversi modelli di lettura dell'organizzazione, nel primo caso, e le dinamiche di gruppo, nel secondo; entrambe realizzate in assenza di un rapporto tra loro, con l'esperienza vissuta dai partecipanti entro la loro specifica struttura organizzativa, con le teorie

attraverso cui la pensano e con il vissuto collusivo che condividono (Paniccchia, 1989). Nella prima ottica, l'emozione non ha spazio all'interno del processo formativo; essa diventa disturbo e in quanto tale va controllata, gestita, incanalata e addomesticata. Quello che le persone pensano o vivono rispetto alla relazione formativa non è espresso all'interno del percorso formativo, ma appartiene al fuori (bar, corridoi) o al privato individuo. Nella seconda, tutto si esaurisce nell'esperienza emozionale in sé, la riflessione sulle dinamiche di gruppo, considerate in modo scisso dal contesto organizzativo e dal momento storico in cui si collocano. In realtà, la razionalità appare affidabile proprio in quanto non appartiene alle persone, a chi utilizza le tecniche, ma alle tecniche stesse in quanto "scientifiche", al riparo dalla contingenza e dall'emozione. E' quindi una razionalità che rimanda ad un pensiero e ad una scienza prodotti altrove (Paniccchia, 1989). Al tempo stesso, questa scissione aliena le persone dall'emozione, che da un lato appare come un privato ineffabile, che non è mai oggetto di comunicazione o di una riflessione, utilizzata nell'esperienza professionale; dall'altro si manifesta come agito collusivo nel quale l'emozione non è più riconoscibile come tale, perché l'azione, dandole valenza pragmatica, ed innescando la reazione dell'altro, non permette più la distinzione tra emozione ed azione (Paniccchia, 1989).

In altri casi, si parla di un'adeguata congiunzione di tecnica e di esperienza, in riferimento al comportamento organizzativo ottimale. Declinare in parole l'idealità, articolarla in categorie, è contraddittorio con la sua stessa natura; ma si può cogliere come essa rimandi attraverso la "tecnica" a un vissuto onnipotente; oppure come neghi, insieme all'emozione, la violenza dell'agito, e quindi la sua distruttività (Paniccchia, 1989). La tecnica indicherà i comportamenti competenti atti a perseguire un obiettivo verificabile, secondo criteri di scientificità; l'esperienza, scissa dalla prima, aggiunta e non integrata, indicherà quella capacità di trattare con "buon senso" i problemi di gestione; in altri termini, l'abilità collusiva acquisita attraverso un'adeguata permanenza nell'organizzazione, che permette di promuovere e consolidare l'appartenenza ad essa.

### Conclusioni

Quanto proposto finora sembra evidenziare che, nel trattare la formazione, la letteratura scientifica e le agenzie di servizi pongono enfasi su *costrutti individuali* e propongono una *scissione tra emozionalità e razionalità*. Nel momento in cui ci si confronta con le organizzazioni, si vedono i *singoli individui* che la costituiscono. Eppure, se si ripercorrono con la mente i processi formativi a cui si è partecipato, vengono in mente gruppi di persone, interazioni, relazioni, contesti di lavoro. Se si attinge all'esperienza, quindi, risulta evidente che le organizzazioni sono composte da gruppi, la formazione si fa in gruppi, ma si resta ancorati così radicalmente alla visione individualista.

Quale relazione lega la formazione dei singoli e i cambiamenti organizzativi? E' possibile pensare *quali trasformazioni* introduce nell'organizzazione un intervento formativo e *quali strumenti* ci sono per poterle ipotizzare? E' possibile, per le organizzazioni che investono del denaro, prevedere dove andranno a parare i cambiamenti introdotti con la formazione? Per rispondere a questi interrogativi occorre una teoria sull'efficacia organizzativa della formazione stessa che sostanzi il rapporto tra processi individuali e organizzativi.

Un'interessante proposta in tal senso è rappresentata dalla *teoria del rapporto tra individui e contesto*, fondata su una concezione bi-logica della mente e formulata da Carli e Paniccchia. In quest'ottica, si può pensare all'organizzazione senza iniziare a pensare all'individuo, vale a dire all'unità inscindibile, oltre la quale non è possibile scendere nella scala della *reductio ad unum* (Carli & Paniccchia, 1999). Ciò è possibile se si considera il *contesto*<sup>17</sup> quale presenza ineliminabile nella realtà psicologica, tale da configurare la mente come costantemente in rapporto con il contesto stesso. Se si pensa alle

---

<sup>17</sup> Si tratta del contesto inteso in senso simbolico e connotato emozionalmente: "l'insieme delle simbolizzazioni affettive collusive che fondano le relazioni fantasmatiche tramite le quali viene vissuta una specifica, storica esperienza di rapporti" (Carli, 2006, p. 179).

caratteristiche del modo di essere inconscio della mente<sup>18</sup>, il contesto è sempre *intenzionato*, quindi è fatto di rapporti fortemente connotati di intenzionalità. Inoltre, il contesto non può essere composto che da più persone; come è noto, *non si può non essere in relazione*. Laddove la relazione non è da intendersi quale presenza fisica, ma quale costruttrice dei significati emozionali condivisi.

La formazione non è avulsa dalla cultura organizzativa in cui si inserisce, dalle storie di chi vi partecipa e dal modo in cui chi vi partecipa vive emozionalmente il contesto formativo e l'organizzazione in cui è inserito. Pensare alla formazione è, quindi, inscindibile dal considerare il contesto di rapporti entro i quali la formazione si produce. La formazione è un processo complesso e chi se ne occupa non può esimersi dal confrontarsi con tale complessità, pena la proposta di sterili *ripetizioni di sapere*, a prescindere dai contesti e dagli interlocutori o di *immersioni emozionali*, anche divertenti, che si esauriscono in sé, nell'esperienza emozionale fine a se stessa. Per superare la lettura individualista nei contesti organizzativi e la cesura tra emozionalità e razionalità, quindi, è possibile avvalersi di una *teoria del rapporto tra individui e contesto* e utilizzare il *modello di promozione dello sviluppo*. Tale modello "presuppone la possibilità – teorica e metodologica – di una negoziazione socialmente condivisa degli obiettivi di sviluppo del sistema organizzativo/sociale che assume come interlocutore" (Salvatore & Pagano, 2005, p. 177). In quest'ottica, occuparsi di formazione significa collocare utilmente l'azione professionale entro un rapporto con committenze, contesti, contingenze, prodotti e verifiche, e perciò con relazioni di domande e con le realtà sociali che le esprimono. In tal modo, la formazione si situa entro il contesto organizzativo, opera all'interno delle sue componenti e ha senso nel dare risposte tempestive ai problemi aziendali e organizzativi, non ai problemi o ai bisogni delle persone scisse dai contesti lavorativi.

#### Bibliografia

AIF (1998). *Professione formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Ancelin-Schutzenberger, A. (1959). Situation du T-group au N.T.L. De Bethel. *Bulletin de Psychologie*, 12(6-9), 366-370.

Avallone, F. (2000). *Psicologia del lavoro*. Carocci: Roma.

Awoniyi, E.A., Griego O.V., & Morgan G.A. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 25–35.

Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.

Badger, B., & Sadler-Smith, E. (1997). Outdoor management development: Use and evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 21, 318–326.

Baldwin, T.T., & Majuka, R.J. (1991). Organisational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 25–36.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.

Bennett, J.B., Lehman, W.E.K., & Forst, J.K. (1999). Change, transfer climate, customer orientation: A contextual model and analysis of change-driven training. *Group & Organization Management*, 24(2), 188–216.

---

<sup>18</sup> Si veda al proposito: Carli, R. & Panicia R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna, Il Mulino. Nell'ottica proposta si fa riferimento al modo d'essere inconscio della mente, così come è stato teorizzato da Freud nella prima topica, laddove viene postulato quale sistema mentale, uno specifico modo d'essere della mente; ne ricordiamo le cinque caratteristiche: condensazione, spostamento, assenza di negazione, assenza di tempo, sostituzione della realtà esterna con la realtà interna.

- Berings, M.G.M.C., Poell, R.F., Simons, P.R. (2005). Conceptualizing On-the-Job Learning Styles. *Human Resource Development Review*, 4(4), 373-400.
- Bruscaglioni, M. (1998). Introduzione. Testimonianza di una professione. In AIF (eds), *Professione formazione* (p. 15-25). Milano: Franco Angeli.
- Bontis, N., & Fitz-enz, J. (2002). Intellectual capital ROI: A causal map of human capital antecedents and consequents. *Journal of Intellectual Capital*, 3(3), 223-247.
- Bunch, K.J. (2007). Training Failure as a Consequence of Organizational Culture. *Human Resource Development Review*, 6(2); 142-163.
- Burger King puts workers' feet to the fire (2001, Novembre, 4). *The Topeka Capital-Journal*,. Consultato settembre 2008 su: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qn4179/is\\_20011104/ai\\_n11772182](http://findarticles.com/p/articles/mi_qn4179/is_20011104/ai_n11772182)
- Canestrari, R., Godino, A. (1997). *Trattato di Psicologia Generale*. Bologna: Clueb.
- Carli, R. (2006a). La collusione e le sue basi sperimentali. *Rivista di Psicologia Clinica Teoria e metodi dell'intervento*, 2-3, 179-189.
- Carli, R. (2006b). Psicologia clinica: professione e ricerca. *Rivista di Psicologia Clinica. Teoria e metodi dell'intervento* 1, 48-60.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2005). Il progetto d'intervento psicologico clinico fondato sull'analisi della domanda. In Rovetto F., Moderato P. (eds), *Progetti di intervento psicologico. Idee, suggestioni e suggerimenti per la pratica professionale*. McGraw-Hill Companies.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24, 419-444.
- Chalofsky, N. (1992). A unifying definition for human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 3(2), 175-182.
- Chalofsky, N. (2000). The meaning of the meaning of work: A literature review analysis. In K.P. Kuchinke (ed), *Academy of Human Resource Development Conference Proceedings*. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Chalofsky, N. (2001). An emergent construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69-83.
- Cinti, P. (2006). Il docente "lancia" l'esercitazione: storia di un'immagine scritta. *FOR – Rivista per la formazione*, 67, 110-112.
- Clarke, M. (1999). Management development as a game of meaningless outcomes. *Human Resource Management Journal*, 9(2), 38-49.
- Cleveland, J.N., & Shore, L.M. (1992). Self- and supervisory perspectives on age and work attitudes and performance. *Journal of Applied Psychology*, 77, 469-484.

- Conger, J.A. (1993). Personal growth training. Snake oil or pathway to leadership? *Organizational Dynamics*, 22(1), 19–31.
- Cullen, J., & Turnbull, S. (2005). A Meta-Review of the Management Development Literature. *Human Resource Development Review*, 4(3), 335-355.
- Castagna, M. (1991). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. Milano: Franco Angeli.
- Dragonetto, A. (2006). Le parole e le cose. La prassi della Formazione tra illusione e trasformazione. *FOR – Rivista per la formazione*, 69, 64-66.
- Eyres, P. (1998). *The legal handbook for trainers, speakers, and consultants: The essential guide to keeping your company and clients out of court*. New York: McGraw-Hill.
- Feiden, D. (2003, 9 marzo). Bizarre postal bonding (Goofy games cost public millions as stamp prices soar). *New York Daily News*. Consultato settembre 2008 su: <http://www.freerepublic.com/focus/news/860940/posts>
- Fraccaroli, F. (2007). *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Garavan, T.N., McGuire D., & O'Donnell D. (2004). Exploring Human Resource Development: A Levels of Analysis Approach. *Human Resource Development Review* 3(4), 417-441.
- Gist, M.E., & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183–211.
- Grasso, M., & Salvatore, S. (1997) *Pensiero e decisionalità*. Milano: Franco Angeli.
- Harren V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133.
- Legge, K. (1999). Representing people at work. *Organisation*. 6(2), 247–264.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.
- McCauley, C.D., & Hezlett, S.A. (2001). Individual development in the workplace. In N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswesvaran (eds), *Handbook of industrial, work and organizational psychology*: Vol. 1 (pp. 313-335). London, Sage Publications.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19, 59-74.
- Noe, R.A. (1986). Training attributes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736–749.
- Noe R. A., Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employee participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291–302.
- Noe, R.A., Wilk, S., Mullen, E., & Wanek, J. (1997). Employee development: construct validation issues. In J. K. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas, & M. S. Teachout (eds), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 153-189). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paniccia, R.M. (1989). La collusione. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 291-306
- Pedon, A., Maeran, R. (2002). *Psicologia e mondo del lavoro. Temi introduttivi alla psicologia del lavoro*. Milano: LED.

- Pedon, A. Sprega, F. (2008). *Modelli di psicologia del lavoro*. Roma: Armando Editore.
- Poell, R.F., van der Krogt, F.J. (2003). Learning strategies of workers in the knowledge-creating company. *Human Resource Development International*, 6(3), 38-43.
- Rago, E. (2006). *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Riding, R. (1991). On the nature of cognitive style. *Educational Psychology*, 17(1-2), 29-49.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview of integration. *Educational Psychology*, 11(3-4), 193-215.
- Rummler, G.A., & Brache, A.P. (1995). *Improving performance: Managing the white space on the organization chart* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Russ-Eft, D. (2000). That old fungible feeling: Defining human resource development. *Advances in developing human resources*, 7, 49-55.
- Sadler-Smith, E. (1999). Intuition-analysis cognitive style and learning preferences of business and management students: A UK exploratory study. *Journal of Managerial Psychology*, 14(1), 26-38.
- Sadler-Smith, E. (2001a). A reply to Reynolds's critique of learning style. *Management Learning*, 32(3), 291-304.
- Sadler-Smith, E. (2001b). The relationship between learning style and cognitive style. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 609-616.
- Salvatore, S. (2006). Modelli della conoscenza ed agire psicologico. *Rivista di Psicologia Clinica. Teoria e metodi dell'intervento*, 2-3, 121-134.
- Salvatore, S., & Pagano, P. (2005). Issues of cultural analysis. *Culture & Psychology*, 11(2), 159-180.
- Sangiorgi, G. (1991). L'intervento psicosociale e il cambiamento organizzativo. In Brusciagioni M., Spaltro E. (eds), *La Psicologia Organizzativa*. Milano: Franco Angeli.
- Shank, P. (1998). No R-E-S-E-C-T? Five foolish things trainers do. *Training and Development*, 52(8), 14-16.
- Sonnentag, S., Niessen, C., & Ohly, S., (2004). *Learning at work : training and development*. In C. L. Cooper & I.T. Robertson (eds). *International review of industrial and organizational psychology*. Vol. 19 (pp.249-289). Chichester: Wiley.
- Sternberg, R.J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (eds), *Personality and intelligence* (pp. 169-187). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Swanson, L.J. (1995). *Learning styles: A review of the literature* (ERIC Report No. 387067). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Tannenbaum, S.I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 74(5), 599-621.

- Wang, G.G., Wang, J. (2004). Toward a Theory of Human Resource Development Learning Participation. *Human Resource Development Review*, 3(4); 326-353.
- Wanous, J.P., Reichers, A.E., & Austin, J.T. (2000). Cynicism about organizational change. *Group & Organization Management*, 25, 132–154.
- Witkin, H.A. (1962). *Psychological differentiation: Studies of development*. New York: Wiley.
- Witkin, H.A., Goodenough, D.R., & Karp, S. A. (1967). Stability of cognitive style from childhood to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 291-300.
- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., & Cox, P.W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.
- Yelon, S. (1992). M.A.S.S.: A model for producing transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 13–23.