

Simone Deflorian

Gestione Dialogica del Potere

*Modulare il ruolo professionale per mobilitare la
responsabilità sociale delle imprese nei processi di
prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro*

Studio Kappa
Via Duca d'Aosta 14
14100 Asti
Novembre 2018
5 €

Studio Kappa

Gestione Dialogica e Funzionale del Potere attribuito al ruolo

***Modulare il ruolo professionale per mobilitare la
responsabilità sociale delle imprese nei processi di
prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro***

Indice

Introduzione	7
1. Analisi critica	13
1.1 Crisi, aziendalizzazione, managerializzazione.....	13
1.2 Legislature brevi e ricerca del consenso.....	16
1.3 Competizione o collaborazione	17
1.4 Quali public policies.....	20
1.5 I cittadini chiedono di contare nei processi decisionali.....	21
2. Le organizzazioni	25
2.1 La dimensione della struttura organizzativa	25
2.2 La dimensione dei funzionamenti e dei processi organizzativi	28
2.3 La dimensione della cultura e dei comportamenti organizzativi	28
2.4 La dimensione del Benessere Organizzativo	30
3. Altri fattori culturali	31
3.1 Processo di disumanizzazione dei processi organizzativi	31
3.2 Progressivo indebolimento dei contratti collettivi nazionali di lavoro	32
3.3 Competizione tra lavoratori	33
3.4 Mercato della distribuzione e dei servizi.....	34

3.5 Quali nessi con il tema della Gestione del Potere?	36
4. Ruolo professionale	39
5. Ma verso quale modelli di gestione del potere dirigersi? ..	45
6. Come formarci a questa sofisticata competenza nel gestire il potere con un approccio di Ricerca-Azione?	51
7. Il metodo di lavoro e la traiettoria formativa del percorso	55
8. Il percorso formativo.....	57
8.1 Analisi della realtà	57
8.2 Ricerca sociale e dialogo critico.....	59
8.3 Codificazione e decodificazione	60
8.4 Restituzione	61
9. Quale outcome formativo produce questo corso?	65
10. Riflessioni sugli aspetti di ricerca valutativa utilizzata.....	77
10.1 Campionamento	77
10.2 Comparabilità dei gruppi	79
10.3 Altri fattori intervenienti per la comparabilità dei gruppi....	80
10.4 Articolazione della formazione.....	81
10.5 Raccolta dei dati	82
11. Conclusioni	85
Bibliografia	91

Da alcuni anni, il Corso di Laurea in Tecnico della Prevenzione nell'Ambiente e nei Luoghi di Lavoro (TPALL), del Dipartimento di Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche, dell'Università di Torino, ha inserito tra gli insegnamenti obbligatori al 2° anno il corso sulla "Gestione del Potere". Il momento formativo (training e con un approccio di Ricerca-Formazione), viene messo a disposizione anche ai TPALL del territorio torinese. Spesso, essi si rendono disponibili come Guide di Tirocinio e accolgono gli studenti del corso di laurea nella loro esperienza di tirocinio sul campo.

Dopo alcuni anni di formazione con studenti e TPALL, ci si interroga sugli esiti e sull'impatto formativo che questo intervento ha nei confronti dello sviluppo degli *skills* utili a gestire in maniera efficace questa competenza.

Il lavoro di formazione viene realizzato in situazione di *outdoor* e articolato su 3 giornate formative di Ricerca-Formazione, per un totale di 24 ore. A queste, si aggiunge una giornata utile agli studenti per sostenere l'esame previsto. Anche tale giornata è strutturata in modo da essere un ulteriore momento formativo e non solo l'espletamento di una pratica valutativa.

In queste giornate, gli studenti sono i co-autori delle conoscenze che scoprono. Sono gli attori nelle situazioni di gestione del potere che sperimentano, per acquisire sensibilità degli strumenti dello *skill*, in funzione del ruolo professionale che esercitano al termine del ciclo di studi.

Simone Deflorian

Introduzione

La scelta dell'approccio formativo utilizzato fa riferimento agli autori indicati in bibliografia. La sfida dell'autore è quella di mantenere coerenza tra contenuti, approccio e prassi metodologica nell'intervento.

Nel caso della redazione di questo articolo, la coerenza con gli approcci porta a scegliere una forma che possa essere comprensibile a tutti, senza paura che il contributo possa essere percepito come lontano dallo stile accademico o inadatto al contesto editoriale.

Questo è un aspetto qualificante di coerenza tra i contenuti della formazione sulla Gestione del Potere, l'approccio metodologico utilizzato e lo stile redazionale di questo documento.

È proprio importante il compito pedagogico e politico dell'essere dialogicamente comprensibili da tutti.

A sostenere questo taglio, si segnala che da un certo punto di vista, lo sfoggio, l'esibizione di un linguaggio tecnico e troppo lontano da una facile comprensibilità, potrebbe essere

già uno strumento di gestione del potere per far sovrappesare una asimmetria tra chi scrive e chi legge, che è lontana dalle tesi e dagli approcci che orientano questo contributo.

Si sposano così le tesi di Paulo Freire,¹ quando scrive: *“Nessuno educa nessuno, ci educiamo insieme attraverso la mediazione del mondo”*.

L'intervento formativo inizia con la lettera aperta a studenti e corsisti, che riportiamo qui di seguito.

*Quand'ero giovane credevo che fossero sufficienti le **conoscenze** per affrontare le sfide dell'attività professionale che avrei intrapreso. Poi con gli anni, ho compreso che le conoscenze da sole non erano sufficienti, erano sterili, teoriche, lontane dalla realtà della vita di tutti i giorni.*

*Così oltre le conoscenze, ho intravisto nelle **competenze** quel trait d'union che poteva legare il sapere (la conoscenza) all'applicazione sul campo delle stesse, secondo modelli operativi, metodologie e quant'altro.*

Anche in questo caso, vedevo che mancava qualcosa. Conoscenze e competenze sul lavoro sembrava dovessero essere, a rigor di logica, sufficienti. Eppure qualcosa non funzionava.

*Allora capii che mancava ancora una parte: la **sensibilità nel gestire le competenze**.*

¹ Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2006

Non è sufficiente possedere le competenze, ma occorre saperle gestire, amministrare con sensibilità applicata agli strumenti che si utilizzano. L'applicazione di una competenza va calibrata al contesto, alle persone, ma anche alla personalità di chi la gestisce. Diversamente, perché mettere un uomo ad esercitare una competenza e non una macchina, un robot?

Così conoscenza, competenza e sensibilità nella gestione della competenza sembravano la via per la realizzazione di un lavoro e un'attività professionale di successo.

*Oggi aggiungo un quarto elemento: l'**uomo** e la **donna**.*

Nel nostro lavoro, ci troviamo sempre a contatto con altri uomini e altre donne, che, come noi, vivono, sognano, pensano, credono e sbagliano. Proprio come capita a noi.

Così, si apre uno scenario interessante davanti a noi.

Occorre prepararci e conoscere bene tutto ciò che serve per le nostre professioni... ma questo è solo il primo arcaico livello. Poi occorre rielaborare le conoscenze e dare una forma operativa, strutturata in competenze e questo è il secondo livello.

Il terzo livello è quello di saper gestire con sensibilità fine competenze che sono spesso sofisticate e questo è proprio un livello anch'esso sofisticato.

*Infine, occorre **umanizzare le situazioni** professionali (i processi) in cui ci si trova a mettere in campo e gestire in maniera sensibile le competenze.*

Questo è il quarto livello, difficile da raggiungere nei percorsi formativi anche in sede universitaria, ma affascinante e sfidante.

È il livello adulto dell'esercizio dell'attività professionale. È il livello adulto. Non significa, però, che tutti gli adulti raggiungano questo livello nel corso della propria attività professionale.

Da molti anni, mi occupo di formazione e ritengo saggio utilizzare tutti i cervelli, i cuori e le sensibilità che ci sono in un gruppo di formazione, piuttosto che utilizzarne uno solo, per quanto questo possa essersi preparato per essere credibile.

Diversamente, sarebbe uno spreco di cervelli!

Il lavoro che facciamo insieme in Università è un training, un allenamento che ci porta ad esercitarci (riflettendo ed elaborando cosa succede) nella gestione del potere ("nella" e non "sulla").

È per me un lavoro appassionante e credo che lo sia anche per coloro che si sentono di mettersi alla prova nella gestione di questa competenza fine.

I professori e i tutor, Tecnici della Prevenzione nell'Ambiente e nei Luoghi di Lavoro, che hanno immaginato questo corso di studi, hanno predisposto questo corso obbligatorio proprio su questo tema.

Questo a testimonianza di quanto importante ritengono sia il misurarsi in prima persona con questa competenza, per esercitare in maniera adulta ruolo e attività professionale.

*Nella valutazione finale tengo sempre conto, non di cosa gli studenti sanno (non offenderei i loro cervelli, chiedendo loro un copia-incolla mentale), non cosa sanno fare, ma come sono stati **efficaci nel gestire il potere**, anche **umanizzando i processi** e le dinamiche.*

So che per alcuni di loro il lavoro che facciamo può essere una novità. Ci sono persone che si lasciano affascinare dalle novità e si buttano a capofitto. Altre persone, invece, si lasciano spaventare dalle novità, fino a richiudersi e difendersi.

So che per difendersi una delle strade più praticate è quella di svalutare il lavoro che si fa insieme o non attribuirgli alcuna importanza. Lo so.

In ogni caso, facciamo con gli studenti e i professionisti questo tipo lavoro insieme fino in fondo. Accogliamo sempre le massime disponibilità possibili delle persone a lavorare e a scommettere su questo training.

Non ho competenze di tipo psicologico e non faccio letture di alcun tipo relative agli stati interni delle persone. Il taglio del lavoro è piuttosto antropologico e ecosistemico.

Lavoriamo anche su cosa sentiamo dentro per comprendere l'effetto che fa una nostra azione sull'altro o un'azione dell'altro su di noi. Questo si chiama apprendere dall'esperienza.

Simone Deflorian

(lettera aperta agli studenti)

1. Analisi critica

Prima di entrare nello specifico del lavoro di rafforzamento delle competenze di studenti e professionisti che operano direttamente o indirettamente nel settore pubblico e più in specifico come Tecnici della Prevenzione nell'Ambiente e nei Luoghi di lavoro, riteniamo utile presentare il quadro socio, storico ed economico in cui si vanno ad inserire tali professionalità.

1.1 Crisi, aziendalizzazione, managerializzazione

A partire dagli anni '80, si riscontra un processo di espansione della spesa pubblica, scarsamente tenuto sotto controllo, che ha portato ad una crisi strutturale del debito pubblico.

Questo è stato, per molti versi, uno degli elementi scatenanti del profondo processo di revisione e di

trasformazione delle politiche pubbliche e ha dato modo di affermarsi a modelli culturali di stampo manageriale e imprenditoriale e sotto l'aspetto più propriamente politico a tendenze liberiste più o meno accentuate a seconda dei governi che nelle diverse legislature si sono succeduti.

L'emergenza di bilancio e l'affermarsi di politiche pubbliche, di sistemi di *welfare* e di tendenze culturali di provenienza anglosassone hanno determinato un terreno fertile per un processo iniziale di aziendalizzazione e poi di managerializzazione delle organizzazioni anche del settore pubblico.

Questo fenomeno ha portato ad una riorganizzazione degli assetti e ad un accorpamento di uffici e funzioni verso modelli di strutture organizzative in cui si pensava di poter allargare la base e di accorciare la distanza tra la base e il vertice.

Nella scuola, ad esempio, si è osservata una tendenza ad unificare plessi scolastici e a diminuire i dirigenti, accrescendone le funzioni e qualificandone le capacità cosiddette manageriali.

La stessa tendenza si è riscontrata nel settore della sanità. I presidi sanitari e ospedalieri sono stati riorganizzati attraverso macro-accorpamenti sotto un'unica direzione generale, sotto stretto controllo politico (si ricordi che la nomina dei Direttori Generali delle A.S.L. è di competenza dei Presidenti di Regione).

Oggi, siamo ancora immersi in questo processo di riorganizzazione e di accorpamento che non sembra trovare la sua compiutezza, anche nei nuovi disegni regionali.

La Riforma del Titolo V della Costituzione del 2001 ha portato ad un trasferimento di competenze dal livello centrale (Stato, Governo e Ministeri) a quello Regionale. Ha moltiplicato i centri deputati alla definizione delle *public policies* e, conseguentemente, le centrali decisionali (*policy maker*). Queste, per alimentare, accreditare e mantenere il proprio consenso politico-elettorale spesso hanno iniziato ad utilizzare le pubbliche organizzazioni come luoghi in cui posizionare figure a loro vicine, utili, funzionali e fedeli.

Tale riforma, così, ha trovato sponda nel processo di aziendalizzazione e managerializzazione in atto nelle organizzazioni e ha riportato sotto il controllo diretto dei *policy maker* il governo e la gestione delle organizzazioni pubbliche e, talvolta, anche private.

Spostandoci ad una lettura intra-organizzativa si è notato come la spinta verso una cultura meritocratica del lavoro si è nei fatti declinata verso una forma di fedeltà e di capacità esecutiva, piuttosto che verso approcci orientati a obiettivi, risultati e cambiamenti prodotti.

Per esprimere il concetto in parole maggiormente comprensibili, possiamo segnalare come le persone che con maggiore facilità avanzavano nella carriera sono state le persone più capaci di eseguire in maniera acritica le disposizioni impartite dal diretto responsabile, piuttosto che quelle capaci di produrre risultati, cambiamenti e innovazione.

Le organizzazioni, soprattutto pubbliche, si sono così riempite negli ultimi 30 anni di ottimi esecutori delle disposizioni definite dal vertice della struttura (come detto, quasi sempre sotto il controllo diretto o indiretto della politica) e sono andate selezionando i nuovi ingressi in relazione all'orientamento al compito nel lavoro e all'affiliazione a bacini culturali di supporto al consenso della corrente politica di turno.

1.2 Legislature brevi e ricerca del consenso

Le legislature nazionali e regionali si sono negli anni alternate con frequenza.

Questo ha determinato un bisogno molto forte di costruire e nutrire consenso da parte della classe politica. Le organizzazioni pubbliche, in particolare la sanità e la salute pubblica sono diventate il luogo attraverso cui costruire e alimentare consenso.

Due sono state le direttrici attraverso cui la classe politica si è indirizzata.

Il primo, di cui abbiamo già fatto cenno, è stato quello di utilizzare le organizzazioni come dei contenitori da cui attingere posti di lavoro da distribuire o, più verosimilmente, da far credere all'elettorato di poter distribuire.

Si noti che la forza del potere non è tanto nel distribuire e assegnare posti di lavoro, quanto piuttosto nell'evocare, nel far credere di poterlo fare.

La seconda direttrice per suscitare e alimentare il consenso è stata l'utilizzo del *welfare state* (soprattutto sanità, previdenza, istruzione e mercato del lavoro) per definire piccoli temporanei privilegi a gruppi diversi di forze sociali e culturali, elettoralmente sensibili o con forza di lobby.

Di questo secondo aspetto, sono un esempio l'abolizione pre-elettorale dei ticket sanitari, oppure le riforme dell'età pensionabile pre o post elettorale o ancora l'inserimento nelle categorie di lavoro usurante di alcune tipologie di attività, con la conseguente agevolazione nel calcolo pensionistico dell'età di anzianità.

1.3 Competizione o collaborazione

Da un punto di vista culturale, sempre a partire dagli anni '80 si è diffusa l'idea che i lavoratori sono più produttivi (efficaci ed efficienti) e lavorino meglio se sono messi in competizione e in concorrenza tra loro.

Questa tesi di stampo liberista e di provenienza anglosassone non ci risulta trovi una sua dimostrazione scientifica negli studi finora elaborati in sede accademica.

Nonostante questo, come per altre tesi socialmente accettate, questo assioma si è diffuso così come tautologia fideistica, senza dimostrazione.

La diffusione di questa *doxa fallax* ha però prodotto alcune conseguenze nel mercato del lavoro e nei processi organizzativi, anche sostenuti dal fenomeno della globalizzazione in atto.

La diffusione di questa cultura in Italia, Paese in cui la componente del settore dei servizi è molto rilevante ha prodotto alcune significative conseguenze.

Un primo elemento sono le condizioni lavorative delle persone che “abitano” le organizzazioni. Salari, diritti e ambienti di lavoro sono calati in termini di qualità e quantità.

Senz'altro la crisi finanziaria partita nel 2007 ha contribuito a questo elemento, costituendo enormi “classi-bacini di riserva”² che hanno fatto da leva di pressione per procedere verso questa direzione.

Altrettanto le guerre in atto in Africa e Medio Oriente sono andate ad incidere sulle già difficili condizioni di vita delle persone che abitano nel cosiddetto Terzo Mondo e le hanno spinte a rischiare la vita per arrivare in Europa e così allargare la platea di persone in cerca di occupazione a bassa professionalità.

² Queste classi – bacini di riserva ricoprono la stessa funzione che Karl Marx attribuisce all’“Esercito industriale di riserva”, in Marx K., *Il Capitale. Critica dell'Economia Politica*, Roma, Editori Riuniti, 1964.

Oltre a queste situazioni di macro-politica, segnaliamo anche alcuni esempi legati alle conseguenze sulla quotidianità delle organizzazioni.

Proviamo a pensare, ad esempio, alle corsie di ospedale o di un pronto soccorso. Lì lavorano a stretto contatto infermieri che sono messi in competizione l'uno contro l'altro e valutati (e ricompensati in termini economici e di carriera) in base alle prestazioni individuali, che per sembrare più scientifiche vengono chiamate all'inglese "*performances*". Può capitare, così, che un basso risultato delle *performances* di un infermiere, possa determinare un alto risultato della valutazione di un collega.

Osservando la situazione da un certo punto di vista, potremmo affermare che è normale. Come in ogni lavoro, c'è chi lavora tanto e bene e chi "non ha voglia di lavorare". L'approccio culturale di matrice comportamentista ci porta a concludere che chi lavora tanto e bene va premiato e chi non lavora va punito.

Spostandoci, però, verso il risultato atteso dalle *performances* del team di infermieri (la vita di una persona salvata), questo risultato è più facilmente raggiungibile se gli infermieri fanno lavoro di squadra, collaborano, cooperano, si aiutano reciprocamente. Se competono l'uno contro l'altro e si ostacolano per dimostrare ciascuno di essere il migliore, a discapito dell'altro, si allontanano dalla loro *mission* che è quella di concorrere al miglioramento e mantenimento della salute delle persone.

1.4 Quali public policies

Quando si sogna il futuro di un Paese, delle sue componenti, delle organizzazioni che sviluppano business sul suo territorio, delle persone che costruiscono le proprie vite, quando si tenta di immaginare ciò che ancora non c'è, occorre valutare con attenzione verso quale direzione prendere ispirazione e muoversi.

Si può prendere ispirazione dalle *policies* che arrivano da sud (Africa e Medio Oriente), oppure da nord (Paesi Nordici, Germania e Svizzera), da ovest (Regno Unito e America) o da est (Russia ed Est Europa).

Occorre così chiedersi in quali paesi le *public policies* incidono nella qualità della vita delle persone, di quante, in che modo e con quale impatto sull'ecosistema che abbraccia tutti.

Si guarda alle politiche pubbliche dei Paesi del Nord Europa spesso come ad un esempio virtuoso a cui puntare. Questo significa orientarsi verso modelli e strategie organizzativi del sistema di *welfare* che nella prassi delle relazioni interprofessionali prediligono processi maggiormente collaborativi e meno competitivi.

Nella pratica, le spinte socio-culturali in Italia degli ultimi 30 anni si sono mosse verso tendenze maggiormente competitive tra le persone e con spinte individualistiche. La direzione, cioè, opposta.

Alcune delle critiche ricorrenti al modello nordico ricordano come non sia praticabile applicare modelli di *public*

policies nordici, in contesti culturali diversi, quali quello italiano, caratterizzato da una diffusa aspettativa assistenziale da parte della gente e da una concezione familistica dei rapporti, anche di lavoro e professionali.

Secondo queste tesi, i modelli di *welfare state* nordici funzionano con efficacia in Nord Europa, ma possono avere effetti distorsivi nell'Europa Meridionale, alimentando un'apatica aspettativa assistenzialista.

Occorre così considerare che assumere una direzione verso modelli di *welfare state* maggiormente efficaci richieda necessariamente attivare un lungo, largo e penetrante processo culturale che ne accompagni l'implementazione.

1.5 I cittadini chiedono di contare nei processi decisionali

Negli ultimi 10 anni, in contrapposizione a queste spinte dall'alto, è cresciuto con un processo *bottom up* una richiesta della gente di riconoscimento di istanze e richieste e di contare all'interno dei processi deliberativi pubblici a tutti i livelli.

In tutta Europa, scavalcando i cosiddetti corpi intermedi sono nati movimenti politici costituiti da cittadini che rivendicavano spazi alla democrazia rappresentativa di partiti, gruppi di interesse e lobby.

Sono un esempio i Piraten in Germania, Podemos in Spagna o il Movimento 5 Stelle in Italia; oppure ancora, la consulenza *commissionata* da una NGO lettone per la realizzazione di un intervento di attivazione e mobilitazione della partecipazione dei cittadini alla costruzione partecipata della *public policies* insieme con i *policy maker* in 3 Distretti di Lettonia (Distretto di Rezekne), Lituania (Distretto di Kaunas) e Bielorussia (Distretto di Minsk).³

Semplici cittadini, auto-organizzandosi, rivendicano il proprio potere e chiedono, attraverso le forme democratiche, di portare le proprie proposte e di essere ascoltati nelle sedi decisionali.

Si tratta di una nuova spinta dal basso, fino a qualche anno fa difficilmente immaginabile.

Il bisogno che i cittadini esprimono è quello di contare nei processi deliberativi.

Lo sviluppo tecnologico e, in particolare quello informatico legato a internet, facilita e rende possibile lo sviluppo di questo processo *bottom up*.

Questo fattore ha portato anche i partiti tradizionali a doversi attrezzare, in primis culturalmente, per andare ad occupare gli spazi virtuali che erano diventati il terreno ove costruire e alimentare consenso dal basso.

³ La descrizione dell'intervento si trova su:
http://www.studiokappa.it/?page_id=8384

Ciononostante, l'analisi degli utilizzi di internet da parte dei partiti tradizionali e quello dei movimenti di cittadini nati dal basso è molto differente.

I partiti tradizionali utilizzano la rete con un approccio pubblicitario. Il web diventa una vetrina anche interattiva da utilizzare per operare un'azione di convincimento del pubblico delle opinioni, idee e tesi che i diversi leader politici intendono portare avanti.

Si tratta così di uno spazio in cui una parte sente di avere la verità (i partiti tradizionali) e ritiene nei fatti l'altra parte (la gente, il pubblico, i cittadini) bisognosa di essere aiutata a riconoscere e comprendere la verità che i partiti tradizionali portano.

L'utilizzo del web che fanno i movimenti di cittadini nati dal basso ha un approccio molto diverso.

Spesso questi movimenti si richiamano a visioni che superano i confini della globalizzazione delle multinazionali e si orientano ad approcci anche tecnologici *open-source*.

La rete diventa un campo di lavoro, un luogo di scambio di informazioni, di confronto, di analisi, di riflessione e di partecipazione alla costruzione di proposte operative.

In altre parole, i partiti tradizionali utilizzano un nuovo strumento (internet) con un vecchio approccio unilaterale (propaganda). I movimenti nati dai cittadini utilizzano uno strumento che forse incominciano a sentire vecchio (internet), con un approccio innovativo e circolare (partecipativo).

2. Le organizzazioni

I processi storici, culturali ed economici appena rappresentati hanno influenzato anche le organizzazioni sotto diverse dimensioni.

2.1 La dimensione della struttura organizzativa

In questi ultimi 20 anni, le strutture delle organizzazioni pubbliche hanno avuto una fase espansiva.

La forma organizzativa prevalente è stata quella piramidale.

In strutture molto complesse, la forma organizzativa si è articolata in una forma costituita da una piramide di piramidi.

Si è riscontrato così un allungamento (in verticale) e un processo di stratificazione dell'organizzazione, con una moltiplicazione del numero di livelli dal vertice alla base.

Spesso l'influenza dei *policy maker* ha superato i confini definiti dalla L. 142/90.

Come descritto in precedenza, la politica è andata ad incidere, influenzare e condizionare anche i processi di entrata e di carriera nelle organizzazioni.

Questo ha determinato il bisogno (esterno all'organizzazione) di avere nuove posizioni, nuovi incarichi dirigenziali da poter mettere a disposizione.

Nel giro di una ventina d'anni le strutture delle organizzazioni hanno perso la loro logica di funzionalità orientata alla *mission*, per assumerne una di accondiscendenza alle richieste dei *policy maker* di turno.

Molte organizzazioni pubbliche si sono ritrovate senza più un disegno organizzativo pensato, pianificato e progettato in funzione dell'efficienza e dell'efficacia dell'intervento e della *mission* a cui erano destinate.

È mancato chi si occupasse del disegno organizzativo nel suo complesso e dove questa figura era presente si è trovata impotente rispetto alle richieste e ai condizionamenti esterni.

Il risultato è stato che dopo circa 30 anni di queste logiche, oggi si ritrovano organizzazioni pubbliche difficili da decifrare da un punto di vista strutturale, senza un disegno organico e con forme scomposte e spesso disfunzionali, con grosse perdite di energia interna e insoddisfazione esterna da parte dei clienti-cittadini.

Parallelamente, le organizzazioni private hanno vissuto un processo di articolazione della struttura organizzativa che in molti casi si è indirizzato verso un allargamento (in orizzontale) e una riduzione delle posizioni organizzative di tipo alto e medio alto, in favore di una maggiore collegialità e un più incisivo orientamento ai risultati da parte dei diversi nuclei diffusi di lavoro.

Alcune organizzazioni innovative hanno iniziato a sperimentare modelli di strutture organizzative a rete, che però hanno scarsamente saputo fare da traino culturale per altre organizzazioni.

Gli ultimi 10 anni hanno avuto un'inversione di tendenza, da parte dei modelli delle strutture organizzative.

Con la crisi economica iniziata dal 2007, molte organizzazioni sono state prese da una percezione di sfiducia e paura, anche determinata dall'aggressività dei mercati stranieri, soprattutto asiatici, sul territorio nazionale.

Questa paura si è trasformata anche in nuovi assetti organizzativi, ristrutturati al fine di garantire maggiormente il controllo dei lavoratori.

Si è riscontrato così un ritorno generalizzato a strutture organizzative di tipo piramidale, a comparti stagni, con molti livelli e molti dirigenti e quadri con ruolo di controllori della corretta e produttiva esecuzione dei lavori da parte dei lavoratori.

2.2 La dimensione dei funzionamenti e dei processi organizzativi

Questa controtendenza si è riscontrata anche relativamente ai funzionamenti organizzativi.

È stato evidente lo spostamento delle politiche organizzative da approcci incentrati sulla valorizzazione, sulla fiducia, sulla responsabilità diffusa ad approcci focalizzati sul controllo della prestazione, sul conteggio del tempo di lavoro.

Tutto ciò ha evidentemente influito negativamente sulla produzione e sui processi produttivi, oltre che sulla qualità della vita delle persone, anche a discapito dell'efficacia e dell'efficienza della produzione.

L'approccio orientato al controllo della prestazione, ha anche indebolito alcuni importanti processi organizzativi, quali i processi collaborativi, il senso di appartenenza organizzativo, etc.

2.3 La dimensione della cultura e dei comportamenti organizzativi

Le organizzazioni per come sono strutturate e per come funzionano sono inevitabilmente delle agenzie educative.

Fanno crescere le persone che le “abitano” stimolando certi comportamenti, oppure altri.

Si sono diffuse abitudini, comportamenti e una cultura organizzativa che conferma una gestione del potere unilaterale, antidialogica, contrappositiva e rivendicativa.

Conseguentemente i lavoratori delle organizzazioni hanno sviluppato comportamenti adattivi, difensivi o di *coping* delle modalità di gestione del potere organizzativo.

In alcuni casi, hanno accettato di eseguire gli ordini in maniera acritica e senza interrogarsi sul senso, abdicando alla loro parte di responsabilità nel processo produttivo.

In altri casi, i lavoratori hanno cercato soluzioni adattive, chiedendo di essere spostati in luoghi e a svolgere mansioni con minor interesse nell'essere controllate e quindi di minor soddisfazione e minor realizzazione professionale.

In altri casi ancora, sono emersi conflitti, tensioni sindacali, denunce nei confronti dell'organizzazione.

A conferma degli spunti e delle riflessioni di Paulo Freire⁴ e di Pat Patfoort,⁵ in molti casi si sono riscontrate situazioni di *coping* da parte dei lavoratori che hanno replicato le funzioni di controllo di cui sono stati oggetto, nei confronti di altre persone all'interno dell'organizzazione in posizione di ulteriore o

⁴ Si veda Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2006.

⁵ Si fa qui riferimento al concetto della “Catena della violenza” in Patfoort P., *Costruire la nonviolenza*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA), 1992.

presunta debolezza rispetto agli stessi, o esportandole nella vita sociale e familiare esterna all'organizzazione.

2.4 La dimensione del Benessere Organizzativo

Dalla discussione accademica e culturale sui temi legati alle organizzazioni sono così pian piano scomparsi quelli legati al Benessere Organizzativo e sono arrivati o, in taluni casi ritornati, temi quali il mobbing organizzativo, lo stress lavoro-correlato, le malattie professionali, la segregazione di genere.

Anche solo scorrendo le “etichette linguistiche” dei temi, si comprende come il *sentiment* generalizzato di paura, depressione e preoccupazione per il futuro abbia così anche influenzato gli interessi di studio, ricerca e intervento nelle organizzazioni.

Tutti questi temi indicati hanno una correlazione molto forte con il modo con cui vengono gestiti i poteri all'interno delle organizzazioni. Ne sono fine, strumento, causa ed effetto.

3. Altri fattori culturali

Gli elementi di analisi che abbiamo riportato sono stati accompagnati da altri fattori culturali e organizzativi che ne sono stati la causa e le conseguenze.

I fattori che indichiamo sono collegati fra loro e si sono supportati reciprocamente verso la direzione di futuro che abbiamo precedentemente rappresentato.

3.1 Processo di disumanizzazione dei processi organizzativi

Un primo fattore è il graduale processo di disumanizzazione dei processi organizzativi, che sono andati via via perdendo l'elemento umano e vitale, in favore di procedure anonime, senza volto e impersonali.

Gli esecutori di tali procedure, altrettanto, sono diventati un numero, un ruolo, un lavoratore prima che un uomo e una

donna; dimenticando gli aspetti e le potenzialità (anche in termini di produttività) delle sfere emotive, psicologiche, relazionali, socio-affettive della persona umana.

Sarà facile comprendere il danno anche economico sia per l'organizzazione nel disperdere un'ampiezza di potenziale anche motivazionale di tale processo di disumanizzazione, sia per la collettività nei molti casi in cui questo ha determinato malattie professionali, aumento dei giorni di mutua dei lavoratori, etc.

3.2 Progressivo indebolimento dei contratti collettivi nazionali di lavoro

Un secondo fattore è l'elemento di progressivo indebolimento dei contratti collettivi nazionali di lavoro, sia pubblici che privati.

I contratti del settore pubblico sono rimasti bloccati nel loro adeguamento economico per molti anni consecutivamente, a fronte di costi della vita che, al contrario, sono continuati ad aumentare.

La conseguenza evidente è che c'è stato un calo del potere d'acquisto.

Parallelamente, si è verificato un processo culturale che ha portato a svalutare il lavoro pubblico, andando a evidenziarne i marginali elementi distorsivi e di inefficienza.

Comune a tutti i contratti di lavoro si è osservato un progressivo indebolimento delle tutele contrattuali dei lavori, che hanno come esempio più evidente quello della precarizzazione del mercato del lavoro.

La direzione di politiche pubbliche relative al mercato del lavoro verso cui in questi anni si sta andando sembra essere quella di un modello di mercato con una maggiore mobilità, una maggiore divisione tra i lavoratori e, conseguentemente una minore possibilità contrattuale tra le diverse componenti del lavoro.

3.3 Competizione tra lavoratori

Un terzo fattore presente nelle organizzazioni è quello della competizione tra lavoratori che ha prodotto una sorta di corsa al posizionamento da un lato e alla dispersione di energie per il mantenimento e la difesa dello stesso dalle insidie e dalle minacce di altri lavoratori-*competitor*.

Questo fattore ha focalizzato l'attenzione e le energie dei lavoratori sulla difesa della propria posizione organizzativa,

piuttosto che orientarle alla *mission* dell'organizzazione (produzione di beni o servizi).

Si è verificata così una dispersione di energie, risorse e di capitale di competenze e motivazioni che ha intaccato l'efficacia e l'efficienza delle organizzazioni.

Per una organizzazione questo è un costo economico.

3.4 Mercato della distribuzione e dei servizi

Spostando l'analisi al mercato dei servizi e del commercio, si è riscontrato un impoverimento della rete di esercizi, in favore dell'accentramento, fino al limite della costituzione di monopoli, in poche grosse catene di distribuzione e di gestori di servizi.

Questo accentramento ha ridotto l'autonoma capacità regolamentativa del mercato, in favore di operazioni di cartello rispetto a tariffe, offerte e modalità di *marketing*.

Gli esempi sono molteplici.

Prendendo il settore della grande distribuzione, si è verificata una proliferazione delle azioni di fidelizzazione attraverso offerte, sconti legati alle cosiddette carte – fedeltà, in cui in cambio di qualche presunta riduzione dei prezzi o presunto omaggio, i clienti sono tenuti in regime di dipendenza

dalla grande distribuzione, cedendo così la propria libertà di scelta.

Contemporaneamente, con le carte fedeltà, le persone cedono il proprio profilo di consumatore che viene utilizzato per una profilazione e successiva *clusterizzazione* finalizzata a studiare piani di *marketing ad hoc* per convincere e indurre consumi adatti alla specifica classe di consumatore.

Un processo simile si è verificato anche con le compagnie di gestori dei servizi.

Ad esempio, i pochi gestori telefonici nel corso degli anni hanno raccordato e standardizzato *de facto* le loro offerte, andando verso soluzioni a canone fisso e dismettendo quelle a consumo.

Questa operazione commerciale ha legato i clienti ad un consumo mensile e li ha relegati a ruolo di finanziatori della compagnia di gestione, svincolandoli dall'acquisto fattivo di un prodotto e, anche in questo caso, ponendoli in una situazione di dipendenza.

Un vecchio slogan che circolava molti anni fa, recitava: "*il cliente ha sempre ragione*".

Oggi potremmo dire che si è ribaltata la prospettiva e ad aver sempre ragione sono le compagnie di gestione dei servizi e i negozi della grande distribuzione.

Prova ne è il fatto che dal punto di vista governativo si sono dovute costituire diverse *Autorities*, per la tutela di

cittadini e consumatori dalle distorsioni e abusi evidenti del mercato.

Una recente prova della necessità del potere politico di mettere un freno a queste azioni delle compagnie private di gestione dei servizi è stato il recente inserimento all'interno dell'ultima Legge di Stabilità (2017) della disposizione del passaggio ad una fatturazione mensile e con bolletta bimestrale per tutti i servizi, poiché negli anni le compagnie di gestione avevano modificato i piani tariffari articolandoli su canoni a 28 giorni, ricavandone un *plus* dovuto ad una "mensilità" in più nel corso dell'anno.

3.5 Quali nessi con il tema della Gestione del Potere?

Tutte queste analisi che legami hanno con il tema della Gestione del Potere? Moltissimi.

Analizzando in maniera trasversale i processi e i fenomeni rappresentati con questa nostra analisi, si riscontra con facilità una continuità nello stile, nell'approccio e nelle modalità di Gestione del Potere.

Questo approccio alla Gestione del Potere si riscontra comune in molti settori della vita: dal lavoro, alla sanità, alla

scuola, alla religione, all'assistenza, alle questioni finanziarie e bancarie, al mercato).

Nel corso degli ultimi 30 anni si è così riscontrato il convincimento (in alcuni casi non solo percezione) e l'abitudine delle persone, dei cittadini a non riconoscersi il proprio potere, in favore di una più facile (ma costosa ed inefficace) delega a terzi.

Si è andati verso una disabitudine a riconoscersi il proprio potere e verso una perdita della capacità di gestirne gli aspetti.

È come se ci fosse stato un processo culturale pedagogico collettivo che ha portato l'uomo (e la donna) ad essere meno uomo (e meno donna), meno capace di orientare e governare la propria vita, meno interessata a concorrere alla costruzione di un mondo nuovo, meno sensibile alla dimensione ontologica del vivere.

Molti documenti dell'O.M.S. individuano, con parole diverse, questi elementi come fattori di rischio e di attacco alla salute anche fisica delle persone.

4. Ruolo professionale

Nell'attuale contesto socioculturale ed economico si inseriscono le sfide che affrontano i diversi profili professionali che operano con funzione pubblica. Avendo funzione pubblica, sono (consapevolmente o meno) co-autori di politiche pubbliche. Attraverso l'approccio e le modalità con cui interpretano il proprio ruolo concorrono a costruire un futuro, uno Stato e un mondo.

La domanda, così, che attraversa molti di loro è questa: *“Il mio modo di interpretare il ruolo personale, sociale e professionale mantiene il mondo così come è o attiva un processo trasformativo?”*.⁶ In questo *frame* si muovono molte professionalità del settore dei servizi, pubblici e privati. Costruiscono relazioni, sviluppano lavoro, crescono, si realizzano e creano pezzi di vivere comune.

Si tratta per lo più di professionalità deontologicamente orientate alla mobilitazione di processi trasformativi. Tra queste si trova il TPALL. La sua attività si muove “abitando”

⁶ Piccio G., *Confessioni tra cielo e terra*, Cittadella Editrice, Assisi (PG), 2018

questo periodo storico, queste organizzazioni, questi processi sociali.

Lo Stato gli affida un importante compito trasformativo dell'ecosistema sociale, verso una direzione di maggiore sostenibilità, maggiore sicurezza e migliore salute pubblica. Di concerto con altre figure professionali, egli realizza la sua attività tra prevenzione, tutela e verifica. Lavora all'interno di processi complessi di funzioni afferenti a organizzazioni diverse, con cui si trova a collaborare.

La complessità delle reti e delle diverse funzioni delle organizzazioni porta a vivere situazioni che occorre saper curare con sensibilità e attenzione. La relazione con le persone e le organizzazioni verso cui si esercita la funzione pubblica preventiva, di tutela o verifica richiede una capacità di orientamento al risultato (salute pubblica e sicurezza). Sarebbe facile ritenersi soddisfatti del proprio lavoro semplicemente predisponendo una sanzione per il trasgressore delle normative vigenti.

Occorre, però, chiedersi quale processo trasformativo ha attivato la sanzione, cioè se, caso per caso, è stata efficace nel determinare un cambiamento strutturale e duraturo nel tempo delle condotte delle persone e delle organizzazioni oggetto di intervento.

Il TPALL, così, non è un semplice esecutore di disposizioni. Attraverso il suo intervento professionale è un costruttore di cultura. Articola il proprio apporto attraverso team di lavoro, dimensioni multiprofessionali e lavoro di rete. Questo, comune a molte professioni pubbliche e private, richiede capacità di

negoiazione, gestione dei conflitti, dinamiche di gruppo, gestione del potere e attivazione di processi di *empowerment*⁷ da parte dei soggetti con cui lavorano e tra loro. Si confronta con aspetti etici e ontologici legati alle proprie *Weltanschauung* e si confronta con il mandato dell'organizzazione, l'identità professionale e le aspettative sociali.

La gestione efficace del ruolo, i processi in cui si esprime il potere, la presa di decisione e la soluzione dei problemi diventano centrali nel bagaglio di *skills* di molte professioni con funzione pubblica. Vivere le situazioni in cui il potere si esprime con efficacia, capacità dialogica, capacità di negoziazione e capacità di valorizzare e attivare processi di *empowerment* diventa importante per produrre cultura e trasformazione evolutiva con una tenuta nel tempo.

⁷ Per empowerment si intende un processo dell'azione sociale attraverso il quale le persone, le organizzazioni e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità di vita (Zimmerman M.A.).

Si distinguono tre tipi di empowerment:

Individuale: processo attraverso il quale gli individui acquisiscono competenze, accrescono la capacità di controllare attivamente la propria vita e sviluppano la consapevolezza critica del loro ambiente sociale, politico e culturale;

Organizzativo: processo attraverso il quale individui appartenenti ad un gruppo sono coinvolti attivamente, si sentono responsabili di ciò che accade ed esercitano un'influenza sui rappresentanti eletti e sui servizi erogati;

Di comunità: processo attraverso il quale individui appartenenti ad una comunità, ovvero i cittadini, si attivano nei confronti delle strutture socio-politiche e sviluppano la capacità di incidere sulle trasformazioni sociali.

Si veda anche la definizione presentata dal Dors.:

https://www.dors.it/alleg/newfocus/def_empowerment.pdf

Nello specifico della professione del TPALL, si osserva come questa figura sia il crocevia di relazioni con molteplici altre figure con caratteristiche, culture professionali, aspettative sociali differenti. Il TPALL è in relazione con figure quali il Magistrato, il Medico, l'Agente di Pubblica Sicurezza, il Manager dell'azienda, il giornalista, per citarne alcune. Con ciascuna di queste figure si misurano e confrontano qualità, pesi, modi e sensibilità nel gestire il ruolo e il potere. Questo fattore è determinato anche dalle diverse *mission* e mandati professionali che nei processi collaborativi occorre che trovino una sintesi e una armonizzazione funzionale.

Una figura professionale con funzione pubblica oggi sempre più si confronta con i temi della libertà e della responsabilità, cioè con la capacità di gestire ruolo, funzione e potere. Senza questo *skill* è evidente come i rischi di derive disfunzionali nell'esercizio dell'attività professionale possano capitare.

Come sostenere la maturazione di questa competenza? Probabilmente non è il solo studio di un testo o la sola spiegazione di un bravo professore su come gestire con sensibilità questa competenza che fa maturare questo *skill* professionale.

Per facilitarne la maturazione, forse, occorre utilizzare approcci e metodologie formative ad hoc, seguendo la massima confuciana che recita: *"Ascoltando dimentico, vedendo ricordo, facendo imparo"*.

Percorrendo la "via del fare", probabilmente, si può lavorare con *frame* formativi in cui studenti e professionisti

possono sperimentarsi nella gestione del potere e sentire e valutare dall'interno (non solo come ascoltatori o osservatori) cosa innescano le diverse modalità utilizzate, attraverso un metodo di ricerca induttivo.

5. Ma verso quale modelli di gestione del potere dirigersi?

La direzione verso cui andare è quella di un modello di gestione del potere capace di attivare, mobilitare, aiutare a diventare coscienti e responsabili le molte risorse presenti nel sistema sociale e in specifico nell'interlocutore.

Gestire il potere con sensibilità di strumenti significa saper mobilitare nell'altro, negli altri e nel sistema attorno una capacità di *empowerment*, cioè una capacità di assumere in prima persona la responsabilità di orientare il futuro della propria vita, insieme con gli altri soggetti presenti del sistema. Svolgere una funzione pubblica anche in ambito preventivo significa mobilitare responsabilità diffuse nella costruzione di un mondo migliore.

È l'antitesi di professionisti che assumono su di sé la totale responsabilità, anche sanzionatoria, della trasformazione sociale, culturale e preventiva nel settore ambientale e di lavoro. Risultano così coincidenti modi di gestire il potere in cui si ha una modalità sanzionatoria, oppure una paternalisticamente condonante.

Occorre invece riconoscere all'altro dignità, capacità, competenze e motivazioni dando cittadinanza ai suoi slanci, alle sue tensioni, ai suoi tentativi, sostenendone la forza emancipatoria e di miglioramento insita in ciascuno. Gestire il potere in maniera efficace, secondo questo approccio, comporta farsi prossimo, prendersi a cuore e contemporaneamente non sostituirsi, non raccogliere la delega.

Ci piace definire questa forma di *leadership*, questo stile di gestione del potere, come quello del Leader-Ricercatore. È una *leadership* che ha come strumento cardine la Ricerca-Azione.⁸ Con un approccio che si rifà tanto a Rogers,⁹ quanto a

⁸ Per ricerca - azione si intende un modo di concepire la ricerca che si pone l'obiettivo di analizzare una pratica relativa ad un campo di esperienza da parte di un attore sociale con lo scopo di introdurre, nella pratica stessa, dei cambiamenti migliorativi. Nasce negli anni quaranta e trova la sua prima teorizzazione nel lavoro dello psicologo tedesco Kurt Lewin. Si veda anche su Dors: https://www.dors.it/prosa/all_pr/aa_1224.pdf

Una particolare versione della ricerca azione è la ricerca azione partecipata. La ricerca azione partecipata è impiegata diffusamente in diverse pratiche sociali finalizzate al cambiamento, soprattutto nell'ambito del lavoro di comunità, di cui costituisce uno strumento essenziale. Obiettivi e funzioni della ricerca azione partecipata sono la conoscenza, L'apprendimento e il cambiamento. Questi tre aspetti sono interdipendenti. Di conseguenza la ricerca azione partecipata integra intervento, formazione e ricerca in un'azione sinergica finalizzata al cambiamento (Martini E.R. - Torti A.).

⁹ Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA), 1951

Freire¹⁰ e Dolci,¹¹ si aiuta l'altro problematizzando la situazione e aiutando in tal modo la formazione della sua coscienza critica.

Vediamo ora per gradi come si articola un efficace modo di gestire il potere secondo un approccio di *Leadership* di ricerca.

Gli step progressivi di questo processo di maturazione sociale, culturale e umana nelle persone sono 4 e van trattati con cura e sensibilità da chi intende gestire efficacemente il potere.¹²

a. Sensibilizzazione: si fa toccare e si fa percepire direttamente attraverso tutti i 5 sensi la situazione sociale, culturale e ambientale che si vive. Occorre portare fisicamente l'altro nel luogo ove egli può vedere, sentire, annusare, toccare con mano la situazione e le conseguenze che produce.

b. Presa di Coscienza Critica: si problematizzano le situazioni. Si utilizza come strumento il Dialogo Critico.¹³ Si aiuta

¹⁰ Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973

¹¹ Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 2011

¹² Deflorian S., *Facendo imparo. Una pedagogia che entra dai piedi e dalle mani. Alcune esperienze di applicazione del Metodo Pedagogico di Paulo Freire*, in *Educazione Democratica*, n. 3, Edizioni del Rosone, Foggia, Gennaio 2012

¹³ Tra gli eventi di formazione sul Dialogo Critico realizzati, citiamo quello in Svizzera, a Lugano, presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Si trovano informazioni sulla formazione a questi indirizzi:

<http://www.supsi.ch/home/comunica/eventi/2012/2012-10-26.html>

l'altro a chiedersi il “perché” delle cose e degli avvenimenti che succedono e che si vivono.

c. Responsabilizzazione: si chiede “cosa possiamo fare?”. È il momento in cui si sente improrogabile l'azione di cambiamento. Si sente di avere forza e competenza per realizzare insieme un'azione trasformativa. Gestire il potere in questa fase, significa essere accanto, non sovrapporsi, rinforzare e domandare all'altro che cosa questi intende fare, lasciandogli la responsabilità dell'azione.

d. Liberazione: si fa sentire all'altro che il giogo che impediva il cambiamento può essere rimosso insieme, anche con le altre persone che condividono la stessa situazione. Ciò che prima da soli sembra troppo grande, troppo difficile, impegnativo, faticoso, ci si accorge che insieme diventa possibile e produce un cambiamento che resiste nel tempo. È il momento in cui si fa rete, si fa squadra, si fa sistema.

L'approccio mentale con cui si affrontano queste fasi nella gestione del potere, fa riferimento alla Ricerca-Azione. L'atteggiamento di chi ha una pubblica funzione è quello di muoversi con una modalità di ricerca, domandando e dialogando con l'altro, orientandosi dal generale al particolare verso azioni concrete da intraprendere per il cambiamento. Questo approccio ecologicamente preventivo e promozionale facilita la costruzione di una trasformazione duratura. I processi

http://www.supsi.ch/isaac/dms/fc/docs/Event_news_gallery/eventi/2015/dacd/2012/120814_SUPSI_FC_DACD_ISAAC_Workshop_II-dialogo/SUPSI_FC_DACD_ISAAC_Workshop_II%20dialogo.pdf

di trasformazione sociale e culturale non si verificano attraverso uno schema lineare di causa - effetto.

I processi lineari causa-effetto (deterministici e guidati da un pensiero semplice) non trovano riscontro nella tenuta temporale del processo trasformativo (e nella ricerca scientifica delle scienze sociali).

Un intervento diretto con una specifica azione nei confronti della persona o del gruppo di persone o dell'organizzazione ha senz'altro un effetto a breve termine inconfutabile, ma ha scarsa tenuta nel tempo, senza un processo più sofisticato di mentalizzazione e di presa di coscienza critica della situazione.

Nell'attività professionale del TPALL, l'elemento repressivo o di deterrenza costituito dalla sanzione (seppur prevista dalla forza imperativa della legge) non ha come effetto una trasformazione duratura nel tempo.¹⁴ Ha un effetto "autovelox". Dopo aver preso una multa con l'autovelox, l'automobilista abituato a guidare veloce in auto, per un po' di tempo modula la sua velocità. Trascorso un certo periodo, dimenticata la "scottatura" della sanzione, riprende a guidare alla velocità con cui era abituato.

Nel caso del TPALL, l'effetto è che le persone e le organizzazioni oggetto di sanzioni, investono le loro energie

¹⁴ Molta è la bibliografia scientifica nell'ambito delle scienze sociali, pedagogiche e di educazione degli adulti che sostengono questa affermazione. Tra le altre, si veda Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma, 1978.

non tanto per sanare le situazioni causa di sanzione, quanto piuttosto, in molti casi, in strategie più o meno lecite ed efficaci di evitamento o aggiramento della sanzione o del controllo.

La modalità di gestione del potere che apparentemente sembra meno efficiente (approccio della Ricerca-Azione) si rivela invece maggiormente efficace, in termini di durata del cambiamento auspicato con l'intervento. Ciò che a prima vista pare una dispersione di tempo, si rivela una modalità economica di gestione di tempo e risorse e consente di non dover tornare diverse volte su una stessa situazione, organizzazione.¹⁵

Inoltre, si innesta un processo culturale di sviluppo e collaborazione tra i soggetti (persone e organizzazioni) agenti del cambiamento e il professionista con funzione pubblica che acquista ai loro occhi fiducia, stima e diventa una vera e propria risorsa anche per possibili utili cambiamenti futuri.

¹⁵ Si veda Rogers C. (op. cit.).

6. Come formarci a questa sofisticata competenza nel gestire il potere con un approccio di Ricerca-Azione?

Incominciamo a rispondere a questa domanda con due aforismi di Gandhi.

Egli dice: *“Il mezzo può essere paragonato ad un seme, il fine ad un albero e tra mezzo e fine c’è lo stesso inviolabile nesso che c’è tra seme ed albero”*.

E poi ancora: *“Abbiate cura dei mezzi e i fini si realizzeranno da soli”*.

Abbiamo iniziato a riflettere sulla formazione di questa competenza con due aforismi. Il richiamo è allo stretto legame che c’è tra mezzi e fini.

Nel nostro caso, si tratta del nesso fondamentale tra metodologia di formazione (mezzo) e competenza nella Gestione del Potere secondo l’approccio della Ricerca-Azione (fine).

Queste due dimensioni occorre che mantengano una coerenza interna stretta.

Così è possibile “insegnare” la competenza della Gestione del Potere secondo l’approccio della Ricerca-Azione, nel momento in cui la metodologia di lavoro (“insegnamento”) con studenti e corsisti utilizza lo stesso approccio.

Significa utilizzare modalità dialogiche e in specifico di Ricerca-Formazione per gestire (o meglio “orientare”, “guidare”, “facilitare”) il processo formativo del gruppo di studenti.

Nei corsi su “La Gestione del Potere” all’Università di Torino, presso il Dipartimento di Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche, il lavoro viene realizzato attraverso l’integrazione di diverse metodologie di lavoro, all’interno dell’approccio comprensivo dello Sviluppo di Comunità applicato ai contesti formativi (Ricerca-Formazione).

Le metodologie di lavoro che si utilizzano sono: i Metodi Attivi, la Maieutica Dolciana¹⁶ e i Percorsi Formativi di Coscientizzazione¹⁷.

I corsi vengono realizzati prevalentemente in situazione *outdoor*, poiché consente una maggiore “immersione” di studenti, professionisti e partecipanti ed una maggiore

¹⁶ Deflorian S., *Laboratori Maieutici Dolciani. Alcune realizzazioni in Italia*, Studio Kappa, Asti, Gennaio 2014. Link: <http://www.studiokappa.it/wp-content/uploads/2014/01/LMD.pdf>

¹⁷ Deflorian S., *...e la società dei normali? Percorsi formativi di coscientizzazione*, Torino, Fondazione Feyles, 1997

assunzione di responsabilità nella ricerca dei contenuti formativi e una minor delega al docente dei processi di apprendimento.

Il corso segue una logica dal generale al particolare, partendo dal sistema in cui gli studenti vivono, per poi, giornata di formazione dopo giornata di formazione, arrivare alle specifiche situazioni in cui si trovano nel tirocinio e nella loro futura esperienza professionale a gestire ruolo e potere.

Ci si ferma così a lavorare su tali aspetti, inizialmente sperimentando gli aspetti della gestione del potere all'interno di processi decisionali e visionando, riconoscendole, dinamiche, sfumature, equilibri che si evidenziano in tali processi appena vissuti dagli studenti.

Un'altra parte del lavoro si focalizza sugli aspetti comunicativi della Gestione del Potere.

Gli studenti si interrogano su come utilizzare la comunicazione in maniera circolare e dialogica, in funzione di un approccio di Ricerca-Azione, piuttosto che attraverso modalità unidirezionali di tipo trasmissivo.¹⁸

Nel corso del lavoro con gli studenti, si sperimentano situazioni che hanno vissuto nel corso del tirocinio o nell'esperienza professionale, per smontarle, demecanizzarle e provare a ricostruirle attraverso diverse nuove modalità di Gestione del Potere.

¹⁸ Dolci D., op. cit.

In questa parte, gli studenti stessi si trovano a gestire il potere nelle situazioni che hanno già vissuto. Scoprono come utilizzando modalità di gestione differenti, la situazione e il sistema attorno all'evento su cui si lavora automaticamente si ridefiniscono in funzione del diverso approccio alla gestione del ruolo e del potere utilizzato.

7. Il metodo di lavoro e la traiettoria formativa del percorso

Come formarci a questo sofisticato *skill* nel gestire il potere con un approccio di Ricerca-Azione?

Occorre mantenere uno stretto legame tra metodologia di formazione (mezzo) e *skill* nella Gestione del Potere secondo l'approccio della Ricerca-Azione (fine). È possibile “insegnare” questo *skill*, se la metodologia di “insegnamento” con studenti e corsisti utilizza lo stesso approccio. Significa utilizzare modalità dialogiche e di Ricerca-Formazione per gestire (o meglio “facilitare”) il processo formativo del gruppo di studenti.

Il lavoro è realizzato attraverso l'integrazione di diverse metodologie (Metodi Attivi, Maieutica Dolciana¹⁹ e Percorsi Formativi di Coscientizzazione),²⁰ all'interno dell'approccio

¹⁹ Deflorian S., *Laboratori Maieutici Dolciani. Alcune realizzazioni in Italia*, Studio Kappa, Asti, Gennaio 2014. Link: <http://www.studiokappa.it/wp-content/uploads/2014/01/LMD.pdf>

²⁰ Deflorian S., *...e la società dei normali? Percorsi formativi di coscientizzazione*, Torino, Fondazione Feyles, 1997.

comprensivo dello Sviluppo di Comunità applicato ai contesti formativi (Ricerca-Formazione).

Il corso è realizzato *outdoor*, per favorire una maggiore “immersione” di studenti, professionisti e partecipanti, una maggior assunzione di responsabilità nella ricerca dei contenuti formativi e una minor delega al docente dei processi di apprendimento.

Il corso segue una logica dal generale al particolare. Si parte dal “mondo” in cui gli studenti vivono, per arrivare alle specifiche situazioni in cui si trovano nel tirocinio e nella loro futura esperienza professionale a gestire ruolo e potere. L’approccio e la modalità di relazione utilizzati sono sempre maieutici. Si parte dalle conoscenze latenti e non consapevoli del gruppo per portarle ad uno stato di consapevolezza, attraverso domande ed esercizi che vengono rimodulati in base a quanto emerge dall’elaborazione degli studenti.

La traccia metodologica che guida il lavoro viene adattata in itinere usando tempi e strumenti di stimolo al gruppo, al fine di una sua elaborazione dei contenuti. Il lavoro alterna momenti di lavoro seduti, altri in piedi, momenti cognitivi, altri socio-affettivi, momenti in plenaria e altri in piccolo gruppo o individuali.

Questa scelta metodologica è utile a mantenere una coerenza con lo stile di gestione del potere e della *leadership* proposto (approccio del leader-ricercatore). Proviamo qui di seguito a descrivere il lavoro realizzato con gli studenti.

8. Il percorso formativo

8.1 Analisi della realtà

Il momento introduttivo

Gli studenti sono introdotti al lavoro e al tema con una modalità maieutica. Attraverso alcuni strumenti viene chiesto loro di esprimere le proprie conoscenze, esperienze e rappresentazioni relative al tema del potere. Queste sono le finalità:

1. è strumento di pre-test; consente di raccogliere le conoscenze grezze in *input*;
2. attiva processi cognitivi ed elaborativi;
3. metacomunica che il lavoro di formazione ha un taglio antropologico e parte dalle esperienze di vita e professionali degli studenti; li riconosce come co-autori dei risultati del processo formativo.

I materiali raccolti costituiscono il punto di partenza da cui il lavoro formativo viene sviluppato.

La prima giornata di lavoro

La prima parte della giornata è dedicata a costruire un clima di lavoro facilitante e ad attivare la disponibilità cognitiva, generativa ed elaborativa degli studenti.

Si svolgono alcuni esercizi per preparare il gruppo ad essere una risorsa nel processo formativo, attraverso il riconoscimento della cittadinanza di spunti, pensieri e riflessioni di tutti. È il materiale grezzo su cui si costruisce il lavoro. Si tratta di imparare a comunicare in gruppo in maniera dialogica.

Il gruppo si concentra sull'analisi del mondo. Individua le categorie tematiche dell'esperienza quotidiana di vita. Si esplora il vissuto (antropologicamente inteso), per partire da un comune orizzonte di senso, su cui poi innestare lo *skill* della gestione del potere. Diversamente, tale *skill* rimarrebbe una semplice tecnica strumentale, non orientata nel suo uso.

Attraverso un laboratorio maieutico dolciano²¹ o qualche *role playing*, gli studenti sperimentano un processo di presa di decisione nel quale possono riconoscere *leadership* e tentativi di gestione del potere funzionali o disfunzionali. Tale momento è videoripreso. Attraverso una successiva visione, il gruppo effettua un'analisi e un'osservazione critica di quanto è successo. Si osservano abusi di potere, tentativi di negoziazione, *leadership* di servizio, atteggiamenti sfidanti e

²¹ Deflorian S., op. cit.

altri collaborativi. Nel corso del *role playing*, gli studenti in genere non si accorgono delle dinamiche che mettono in atto.

Essi incominciano a interrogarsi su come utilizzare la comunicazione in maniera circolare e dialogica, in funzione di un approccio di Ricerca-Azione, piuttosto che attraverso modalità unidirezionali di tipo trasmissivo.²²

8.2 Ricerca sociale e dialogo critico

La seconda giornata di lavoro

Il *focus* del lavoro della seconda giornata è la sperimentazione e conduzione di un processo di ricerca. Questa è utile a formare un approccio cognitivo che struttura negli studenti il modo di gestire ruolo e potere.

Organizzati in piccoli gruppi di ricercatori, essi si riconoscono risorsa l'un l'altro. Individuano le principali figure professionali con cui il TPALL è in relazione. L'oggetto della ricerca sono miti, pregiudizi, trappole e sogni che queste figure professionali esprimono nel corso della loro attività. La ricerca consente lo sviluppo di alcuni *skills*. Gli studenti:

- a. fanno esperienza di una modalità dialogica nelle relazioni tra loro;

²² Dolci D., op. cit.

b. considerano l'esistenza di altre figure professionali e si misurano con l'empatia;

c. utilizzano il dialogo critico.

Essi sperimentano tutto un ciclo di ricerca, codificando, decodificando e poi effettuando una restituzione di quanto raccolto nella ricerca.

Qual è il nesso con la gestione del potere?. Il *leader* si pone come il ricercatore di fronte alle persone con cui interagisce, dialoga, raccoglie e restituisce decodificate quanto ha avuto modo di ascoltare. Si riconosce all'altro la titolarità di quanto emerge e della ricerca di una soluzione ai problemi evidenziati. È un modo di gestire il ruolo e il potere capace di attivare *empowerment* da parte delle persone con cui si fa ricerca. Si impara con il dialogo ad attivare un processo di assunzione di responsabilità nell'altro per la ricerca e realizzazione di soluzioni ai problemi.

8.3 Codificazione e decodificazione

La terza giornata di lavoro

Il processo di Ricerca-Formazione acquista maggiore prossimità e specificità rispetto all'attività professionale.

Si sperimentano situazioni che hanno vissuto nel corso del tirocinio, per smontarle, demeccanizzarle e provare a ricostruirle attraverso diverse modalità di Gestione del Potere.

In questa fase, gli studenti stessi si trovano a gestire il potere nelle situazioni che hanno già vissuto. Scoprono come, utilizzando modalità di gestione differenti, la situazione e il sistema attorno all'evento automaticamente si ridefiniscono in funzione del diverso approccio alla gestione del ruolo e del potere utilizzato.

Le situazioni vengono rappresentate teatralmente e riviste diverse volte utilizzando modalità di gestione del potere diverse.

Si osserva come la situazione rappresentata si modifichi. Si possono sperimentare molte modalità differenti, per ritrovarne una efficace, capace anche di riconoscere le caratteristiche personali di ciascuno.

8.4 Restituzione

Report

Il lavoro elaborato, generato, creato dalla riflessione del gruppo viene riportato in un *report* consegnato agli studenti prima dell'esame. Si tratta del libro di testo, i cui autori sono gli studenti stessi durante il corso. Il *report* è la restituzione

dell'intero processo di ricerca delle 3 giornate. Si rivela utile a legare sotto una cornice di senso tutta la ricchezza del lavoro prodotto insieme.

La giornata di valutazione d'esame

La sessione d'esame è un'ulteriore occasione di approfondimento di quanto prodotto nelle 3 giornate di lezione. Gli studenti hanno modo di rielaborare, attraverso il *report*, il lavoro realizzato e sentirsi parte del processo di produzione del sapere.

L'esame si articola in alcuni step.

A ciascun studente è chiesto di redigere un *paper* in cui indicare le abilità che ha costruito nelle 3 giornate. Tale *paper* è oggetto di valutazione attraverso una *qualitative data analysis* che consente una comparazione con l'intero gruppo e con il pre-test in *input*. È una valutazione dell'efficacia del percorso in relazione ai risultati formativi attesi. Dal *paper* è subito evidente quanto ciascuno abbia rielaborato in maniera riflessiva il lavoro realizzato insieme o quanto invece sia stato semplice spettatore esterno al processo. Durante la giornata d'esame, ogni studente presenta il proprio *paper* al gruppo, assumendo la responsabilità di quanto porta come valore a tutti.

Poi in piccolo gruppo, attraverso una modalità circolare, gli studenti si pongono l'un l'altro domande di

approfondimento sul tema. Si tratta dell'interrogazione d'esame vera e propria, condotta da uno studente con l'altro.

La valutazione del docente è effettuata su 2 elementi principali:

- ✎ la qualità della rielaborazione dello studente dei contenuti costruiti, per come egli l'ha presentata nel *paper*;
- ✎ la qualità e la tipologia delle domande poste ai compagni nel corso dell'esame.

L'esame punta a riconoscere e distinguere non quanto gli studenti hanno temporaneamente memorizzato per tale scadenza, quanto piuttosto come abbiano rielaborato in maniera riflessiva il lavoro realizzato e le sperimentazioni applicate.

9. Quale outcome formativo produce questo corso? ²³

Rendendo maggiormente comprensibile la domanda, ci chiediamo: cosa apprendono gli studenti attraverso questo lavoro? Cosa sanno fare dopo?

Tentiamo di misurare la composizione delle loro competenze sul tema, all'ingresso e confrontarle con quelle in uscita.

Per fare questo utilizziamo come pre-test e post test la redazione di due *paper* guidati da 2-3 domande a risposta aperta che richiediamo a tutti gli studenti partecipanti al corso.

²³ La descrizione del processo valutativo del percorso formativo si trova sulla versione integrale dell'articolo:
http://www.studiokappa.it/?page_id=11058

I testi redatti dagli studenti vengono elaborati attraverso un processo di *qualitative data analysis*,²⁴ ricercando e analizzando le dimensioni indicate come risultati formativi attesi dal percorso.

In altre parole, dai testi redatti dagli studenti si estrapolano (attraverso un processo di codifica) i contenuti che fanno riferimento alle diverse dimensioni dei risultati attesi.

Si analizzano le informazioni relative a quegli *item* e si compara la competenza in ingresso con quella in uscita.

Il software che utilizziamo per la codificazione e per la *qualitative data analysis* è NVIVO 11 pro.

I dati che riportiamo qui di seguito, si riferiscono a questo studio condotto negli anni 2016 e 2017, con 2 diversi gruppi di studenti del corso di Laurea in Tecnico della Prevenzione nell'Ambiente e nei Luoghi di Lavoro, presso il Dipartimento di Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche dell'Università di Torino.

Il pattern di risultati attesi su cui codifichiamo i testi redatti dagli studenti sono i seguenti:

²⁴ Babbie E., *Ricerca sociale*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna (RN), 2013

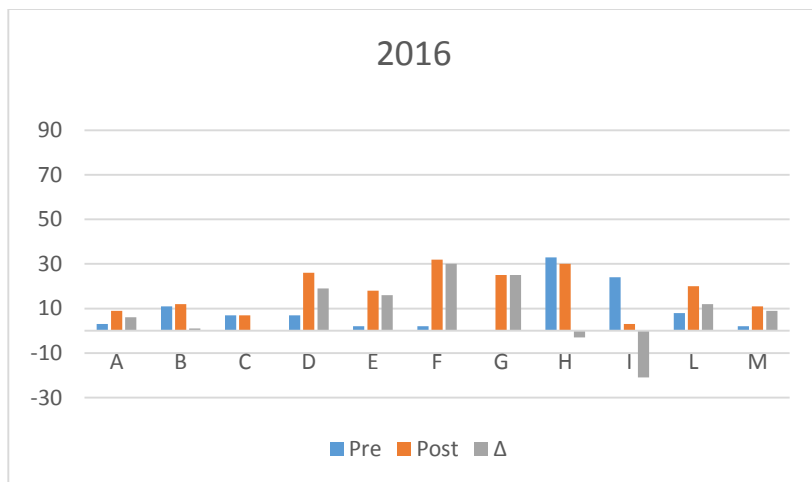
A	Contrattazione equilibri e Negoziazione dinamiche di potere
B	Riconoscimento e descrizione caratteristiche delle emozioni, sensazioni, percezioni
C	Disvelamento e riconoscimento meccanismi della comunicazione di conflitti latenti, ricatti, oppressioni
D	Gestione e maneggiamento dinamiche di potere
E	Gestione ruolo con libertà e responsabilità
F	Rafforzamento propria identità e Fiducia in sé stessi
G	Relazione dialogica
H	Riconoscimento dinamiche di potere
I	Riconoscimento potere interlocutori
L	Riconoscimento proprio potere
M	Sensibilità degli strumenti

Passiamo ora ad osservare quanto emerso dalla *qualitative data analysis* dei *paper* redatti dagli studenti.

Qui di seguito presentiamo in valore assoluto la quantità in cui ciascun *item* è stato codificato all'interno dei *paper* redatti dagli studenti, relativamente all'anno 2016.

In blu è evidenziato il valore nel pre-test (in ingresso), in arancione il valore nel post-test (in uscita) e in grigio la differenza tra i due valori.

Le lettere riportate sull'asse X si riferiscono agli *item*, come indicati nella tabella qui sopra.



Questo primo grafico pare evidenziare un alto livello nel pre-test relativamente all'*item* "Riconoscimento dinamiche di potere" (H) e "Riconoscimento potere interlocutori" (I).

Tale alto livello in ingresso non viene riconfermato in uscita. Questo potrebbe significare uno spostamento dell'interesse degli studenti ad altri aspetti della competenza in oggetto.

Gli *item* che vengono rappresentati come quelli in cui si è verificato una maggiore focalizzazione dell'attenzione e del riconoscimento di un apprendimento da parte degli studenti

risultano: “Rafforzamento propria identità e Fiducia in sé stessi” (F), “Relazione dialogica” (G), “Gestione e maneggiamento dinamiche di potere” (D) e “Gestione ruolo con libertà e responsabilità” (E).

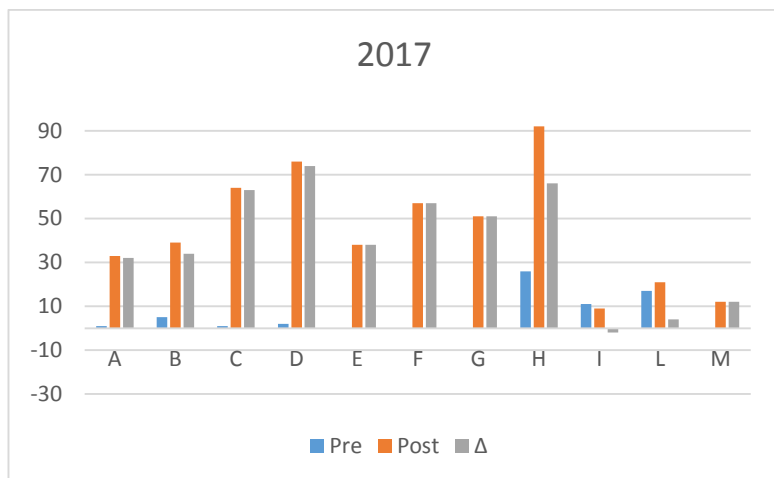
Nulla o poco significativo risulta l’apprendimento riconosciuto sugli *item*: “Contrattazione equilibri e Negoziazione dinamiche di potere” (A), “Riconoscimento e descrizione caratteristiche delle emozioni, sensazioni, percezioni” (B), “Disvelamento e riconoscimento meccanismi della comunicazione di conflitti latenti, ricatti, oppressioni” (C).

Passiamo ora a presentare il grafico relativo all’anno 2017.

Anche in questo caso, i dati sono presentati in valore assoluto e rappresentano la quantità in cui ciascun *item* è stato codificato all’interno dei *paper* redatti dagli studenti, relativamente all’anno 2017.

Come nel grafico dell’anno 2016, in blu è evidenziato il valore nel pre-test (in ingresso), in arancione il valore nel post-test (in uscita) e in grigio la differenza tra i due valori.

Le lettere riportate sull’asse X si riferiscono agli *item*, come indicati nella tabella precedente.



Questo secondo grafico pare evidenziare un generale basso livello nel pre-test.

Quasi tutti gli *item* raggiungono un alto livello di descrizione nei post-test da parte degli studenti, tranne nel caso degli *item* “Riconoscimento potere interlocutori” (I), “Sensibilità degli strumenti” (M) e “Riconoscimento proprio potere” (L), che si mantengono su valori più bassi.

Nel caso del differenziale dell'*item* “Riconoscimento potere interlocutori” (I), i *paper* degli studenti sembrano indicare che vi sia stato uno spostamento dell'attenzione verso altri temi, nel corso del lavoro.

Gli *item* che vengono rappresentati come quelli in cui si è verificato una maggiore focalizzazione dell'attenzione e del riconoscimento di un apprendimento da parte degli studenti risultano: “Gestione e maneggiamento dinamiche di potere”

(D), “Riconoscimento dinamiche di potere” (H), “Disvelamento e riconoscimento meccanismi della comunicazione di conflitti latenti, ricatti, oppressioni” (C), “Rafforzamento propria identità e Fiducia in sé stessi” (F).

Nulla o poco significativo risulta l'apprendimento riconosciuto sugli *item*: “Riconoscimento potere interlocutori” (I), “Sensibilità degli strumenti” (M), “Riconoscimento proprio potere” (L).

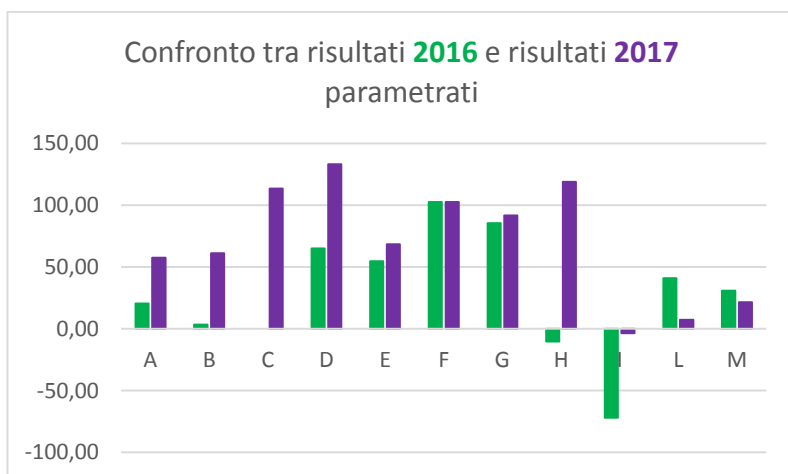
Al fine di poter comparare le due annualità tentando di ridurre la possibile distorsione degli strumenti di rilevazione (*paper* redatti dagli studenti), abbiamo parametrato ciascun dato rispetto al totale dei dati codificati in quella annualità.

Questo per tentare di sterilizzare due modalità differenti di raccolta dei dati (per tempistica e per format).

Qui di seguito, riportiamo un grafico che rappresenta i risultati, in termini di differenziale tra pre-test e post-test nelle due annualità a confronto, riparametrati in base al numero totale di codificazioni emerse per ciascuna annualità.

In verde viene espresso il differenziale per ciascun *item* dell'anno 2016.

In viola viene indicato il differenziale per ciascun *item* dell'anno 2017.



Questo grafico sembra indicare una coincidenza dei differenziali nella rappresentazione degli apprendimenti degli studenti in particolare negli *item*: “Rafforzamento propria identità e Fiducia in sé stessi” (F), “Relazione dialogica” (G), “Gestione ruolo con libertà e responsabilità” (E) e “Sensibilità degli strumenti” (M).

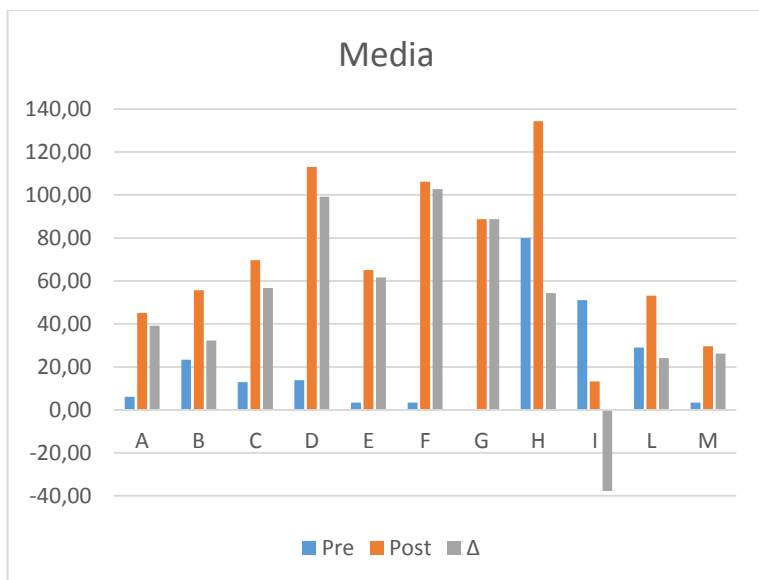
Relativamente agli altri *item* pare riscontrarsi una accentuata differenza tra la percezione degli apprendimenti nei diversi *item* dagli studenti dell’anno 2016 e quelli dell’anno 2017.

In particolare, anche riparametrando la quantità di dati codificati per ciascun *item* in relazione alla quantità totale dei dati codificati per ciascuna annualità, pare evidente dal grafico come gli studenti dell’annualità 2017 abbiano saputo

rappresentare in ogni *item* una maggiore livello di percezione dell'apprendimento.

L'ultimo grafico presenta la media dei valori delle due annualità nel suo insieme e riparametrate sulla base del valore complessivo delle voci codificate in ciascuna annualità.

Questo ultimo grafico concorre con i precedenti nell'individuare alcune ipotesi sulle tendenze e gli orientamenti in termini di risultati che si possono supporre correlati al lavoro di formazione con gli studenti.



Quest'ultimo grafico sembra evidenziare come gli *item* "Contrattazione equilibri e Negoziazione dinamiche di potere"

(A), “Disvelamento e riconoscimento meccanismi della comunicazione di conflitti latenti, ricatti, oppressioni” (C), “Gestione ruolo con libertà e responsabilità” (E), “Rafforzamento propria identità e Fiducia in sé stessi” (F), “Relazione dialogica” (G) e “Sensibilità degli strumenti” (M) abbiano dei valori iniziali bassi o nulli.

Questo elemento potrebbe indicare una scarsa attenzione, o interesse, o sensibilità da parte degli studenti su queste dimensioni relative alla competenza della Gestione del Potere.

Pare evidenziarsi un’alta sensibilità in entrata rispetto agli *item* “Riconoscimento dinamiche di potere” (H) e “Riconoscimento potere interlocutori” (I).

I *paper* degli studenti sembrano segnalare gli *item* “Rafforzamento propria identità e Fiducia in sé stessi” (F), “Gestione e maneggiamento dinamiche di potere” (D), “Relazione dialogica” (G) come quelli in cui individuano di aver centrato maggiormente la loro attenzione in termini di apprendimenti.

Tutti gli *item* evidenziano un aumento del livello di sensibilità e attenzione da parte degli studenti, tranne nel caso dell’*item* “Riconoscimento potere interlocutori” (I), che, in controtendenza rispetto agli altri, pare evidenzi come gli studenti abbiano perso di attenzione, interesse e sensibilità rispetto a questo specifico aspetto della competenza della Gestione del Potere.

Guardando nel loro complesso il livello del differenziale tra pre e post test, focalizzando cioè la nostra attenzione sulla barra in grigio, possiamo notare come la predominanza sia sopra l'asse X e solo un *item* "Riconoscimento potere interlocutori" (I) viene indicato nella parte inferiore. Questo elemento pare indicare come ci sia stato un allargamento di interesse, attenzione, sensibilità e riflessioni da parte degli studenti, sulla tematica oggetto del corso.

10. Riflessioni sugli aspetti di ricerca valutativa utilizzata

Iniziamo con l'evidenziare che la valutazione riportata non può essere considerata esaustiva, pur avendo avuto un approccio scientifico sia nella fase di codificazione che di analisi e comparazione dei dati.

Ciononostante, possiamo ipotizzare alcune tendenze e alcuni orientamenti che paiono comuni alle due annualità oggetto di osservazione.

10.1 Campionamento

Nella ricerca sociale si pone l'attenzione alle procedure di campionamento, in maniera da avere più gruppi comparabili con caratteristiche simili.

In questo caso, il campionamento è stato determinato dalla composizione degli studenti iscritti al 2° anno del Corso di Laurea in Tecnico per la Prevenzione nell'Ambiente e nei Luoghi di Lavoro e frequentanti lo specifico insegnamento su "La Gestione del Potere".

Non è stato possibile articolare gruppi di controllo che potessero aumentare la probabilità che il cambiamento prodotto sia imputabile al corso di formazione e non a fattori esterni, quali la maturazione personale, l'esperienza di tirocinio, altri insegnamenti previsti dal percorso di studi.

Non è stato altresì possibile dividere il gruppo degli studenti di ogni anno in 2 sottogruppi equivalenti, in modo da far frequentare il corso ad un solo sottogruppo e così poter utilizzare l'altro sottogruppo come gruppo di controllo.

Questa modalità non era perseguibile, in quanto si tratta di un corso obbligatorio che gli studenti sono tenuti comunque a frequentare e a sostenerne l'esame finale.

Rispetto al campione, occorre segnalare come il campione sia stato numericamente esiguo, avendo fatto una valutazione soltanto comprensiva di 2 gruppi in 2 annualità differenti (il secondo anno di corso nel 2016 e il secondo anno di corso nel 2017).

10.2 Comparabilità dei gruppi

I due gruppi di studenti degli anni 2016 e 2017 sono risultati diversi per caratteristiche anagrafiche dei componenti (studenti) e scarsamente confrontabili tra loro.

In particolare, la variabile anagrafica nella fase della vita che determina la formazione della persona umana potrebbe essere un elemento che influenza e determina differenze anche sostanziali tra i gruppi.

Inoltre, alcuni studenti (circa il 10-15% degli stessi) hanno partecipato ad entrambe i corsi, cioè erano presenti nel 2016 e nel 2017. Questo fattore è stato un elemento di ulteriore differenziazione tra il gruppo di studenti dell'anno 2016 e quello 2017.

Nell'anno 2016 erano presenti studenti afferenti allo stesso gruppo, senza studenti esterni. Così le dinamiche di gruppo sono state quelle di un gruppo già con suoi equilibri, ruoli, rappresentazioni condivise.

Nell'anno 2017 al gruppo di studenti di quell'anno si sono aggiunti studenti che non erano riusciti a completare il corso nell'anno precedente. Ciò ha determinato la presenza di un sottogruppo all'interno di un gruppo già costituito con sue dinamiche, relazioni ed equilibri.

Si è trattato quindi di un gruppo spurio con anche questo ulteriore elemento di differenziazione dal gruppo dell'anno 2016.

10.3 Altri fattori intervenienti per la comparabilità dei gruppi

Altri fattori esterni hanno ancora concorso a determinare differenze tra setting, clima dei lavori e capacità di focalizzarsi del gruppo tra le due annualità. Ne indichiamo alcuni qui di seguito.

Il periodo dell'anno in cui si sono svolti i due corsi oggetto di analisi è stato differente. Nel 2016 il corso si è tenuto nel mese di Febbraio; nel 2017 nel mese di Giugno.

La differente collocazione temporale del corso è risultata significativa relativamente ad alcuni elementi.

Nell'anno 2017 gli studenti hanno preso parte al corso con un'esperienza di tirocinio maggiormente ricca di spunti, riflessioni e situazioni concrete su cui lavorare nel corso della formazione.

Nell'anno 2016 hanno potuto portare come materia di lavoro solo l'esperienza di tirocinio del primo anno.

Inoltre, il periodo di Giugno ha permesso di destinare la maggior parte del tempo del lavoro di formazione in una situazione di *outdoor*, che maggiormente ha consentito agli studenti di assumere una responsabilità diretta nella ricerca degli apprendimenti ed un senso di proprietà e consapevolezza più vivo, più concreto, più presente.

Nell'anno 2016 il corso è stato realizzato a Febbraio. Il tempo di lavoro in *outdoor* è stato circoscritto, per motivi climatici.

Un effetto di influenzamento nel lavoro lo ha avuto anche il periodo degli esami.

Nel 2017 il corso realizzato a Giugno è coinciso in molte occasioni con date di esame o con periodi comunque in cui gli studenti erano concentrati sulla preparazione degli stessi.

Nel 2016, invece, trattandosi del periodo di Febbraio in cui gli studenti si preparano o hanno iniziato da poco l'esperienza di tirocinio, si sono verificati molti colloqui con i loro tutor di tirocinio e in molte occasioni tali colloqui si sono verificati nell'orario di lezione del corso in oggetto. Questo elemento è risultato come una interferenza sul processo formativo in atto e sulla focalizzazione sul tema del gruppo degli studenti dell'anno 2016.

10.4 Articolazione della formazione

In merito allo schema e alla traccia di lavoro di formazione nelle due annualità in esame, possiamo riconoscere che è stata la stessa.

Ci sono state differenze ed aggiustamenti *in itinere* determinati dalle risposte dei gruppi alle sollecitazioni del docente.

Questo elemento è determinato dallo specifico approccio di Ricerca-Formazione che richiede un adattamento continuo *in*

itinere a seconda dei livelli di approfondimento che gli studenti impegnati nel lavoro raggiungono.

Nell'anno 2016 il corso è iniziato con un impatto forte attraverso strumenti capaci di interrogare subito gli studenti.

L'anno 2017 ha avuto un inizio morbido e graduale, utile ad aiutare gli studenti a superare alcune pre-concezioni su modalità di conduzione del percorso formativo diverse da quella tradizionale frontale.

Relativamente all'articolazione del corso, occorre evidenziare come questa sia stata diversa; le 3 giornate di corso sono state articolate su 1 giornata alla settimana nell'anno 2016 e su giornate ravvicinate e più discontinue nell'anno 2017.

10.5 Raccolta dei dati

Diverse sono anche state le modalità di raccolta dei dati.

Nell'anno 2016 gli studenti hanno prodotto un documento in maniera individuale, presso il loro domicilio.

Nell'anno 2017 gli elementi di pre-test sono stati raccolti attraverso un incontro preliminare ad hoc, con l'intero gruppo.

Per quanto concerne la codificazione dei paper prodotti dagli studenti, il lavoro è stato realizzato da un'unica persona (il docente), senza poter testare il processo di codificazione,

attraverso altre eventuali codificazioni realizzate differenti codificatori.

L'insieme di questi elementi ci conduce a presentare le osservazioni della ricerca valutativa relativamente agli apprendimenti percepiti dagli studenti attraverso il corso su “La Gestione del Potere” come delle ipotesi di orientamento, piuttosto che come dati di rigore scientifico.

Nonostante questo, ci pare utile portare questo contributo alla riflessione accademica.

11. Conclusioni ²⁵

Presentiamo qui brevemente alcune riflessioni conclusive che traggono spunto dalla lettura degli orientamenti che paiono emergere dalla valutazione degli esiti formativi relativamente ai gruppi di studenti.

Un primo punto di riflessione lo portiamo relativamente alla differenza della quantità, della qualità e della varietà delle riflessioni portate dagli studenti tra l'ingresso e l'uscita dal corso di formazione.

L'analisi dei testi sembra indicare che il livello di consapevolezza, conoscenza, competenza e sensibilità degli studenti rispetto alla tematica della "Gestione del Potere" in entrata sia molto basso o tendente al nullo.

Questo sembrerebbe indicare che in entrata non ci fosse consapevolezza da parte degli studenti dell'importanza e

²⁵ Per una lettura completa della valutazione degli *outcome* che il corso sembra produrre si rimanda alla versione integrale dell'articolo: http://www.studiokappa.it/?page_id=11058

dell'esistenza di questo tema, relativamente alla loro futura professione.

Al contrario in uscita, sembra che ci sia una grossa presa di coscienza dell'importanza, della delicatezza e dell'impossibilità di eludere questa competenza nella professione di Tecnico per la Prevenzione nell'Ambiente e nei Luoghi di Lavoro.

Questo parrebbe testimoniato proprio dalla quantità, dalla qualità e dalla ampiezza delle considerazioni e riflessioni portate dagli studenti in fase di redazione del paper in uscita.

L'analisi indica un forte aumento in tal senso, in entrambi gli anni oggetto di valutazione e anche nella media tra gli stessi e su tutti gli *item* verificati, tranne uno.

L'*item* "Riconoscimento potere interlocutori" (I) sembra regredito in entrambe le annualità, in controtendenza con tutti gli altri *item*, rispetto al livello percepito in ingresso.

Quali ipotesi esplicative possiamo portare?

Una prima ipotesi potrebbe essere quella che in ingresso gli studenti arrivano con esperienze in cui perlopiù hanno subito il potere gestito da altri (genitori, professori, allenatori, educatori, etc.). Nel corso del lavoro di Ricerca-Formazione scoprono di avere un proprio potere e scoprono che nel ruolo e nella professione che andranno a svolgere si troveranno a gestire in prima persona un potere e dovranno farlo con responsabilità e in maniera funzionale al raggiungimento dell'obiettivo della prevenzione. Questo aspetto potrebbe

risultare per loro una scoperta che cattura le loro attenzioni e i loro interessi formativi, al punto da spostare il focus delle loro riflessioni su sé stessi come “gestori di potere”, trascurando di osservare gli altri intorno e quindi non riuscendo a riconoscere i loro poteri.

Una seconda ipotesi potrebbe trovare un senso relativamente all’età degli studenti.

Perlopiù, essi sono in una fase di sviluppo nella vita in cui stanno costruendo il loro futuro autonomo e indipendente (economicamente, affettivamente, socialmente e di identità) dalla famiglia di origine, staccandosene. Stanno uscendo dall’adolescenza, periodo di contrapposizione con i genitori, in cui sperimentano con fatica il proprio potere in relazione a quello spesso vincente dei genitori.

L’adolescenza è anche il periodo in cui ci si sente invincibili, fortissimi e in cui nulla è impossibile. Così si sente un vacuo potere autoreferenziale, che poi deve trovare mediazioni, negoziazioni e rimodulazioni all’interno dei contesti e delle situazioni di vita (il vissuto antropologicamente inteso).

Il dato evidenziato, potrebbe così indicare una seduttività per la gestione del potere in adolescenza e post adolescenza così forte e autoreferenziale da oscurare (non vedere e non riconoscere) l’esistenza di altri poteri intorno con cui confrontarsi, scontrarsi, provare mediazioni, sintesi e collaborazioni.

Dalla valutazione dei testi codificati risulta interessante sottolineare come pare riscontrarsi anche un allargamento

delle sfumature con cui gli studenti percepiscono e descrivono i processi di gestione del potere.

L'aumento delle espressioni terminologiche potrebbe risultare solo uno sfoggio linguistico, oppure evidenziare una più sensibile percezione di dinamiche, processi della competenza in oggetto.

Dai grafici riportati precedentemente, sembra emergere che i gruppi di studenti dell'anno 2016 e 2017 partono da livelli iniziali differenti di individuazione e riconoscimento degli *item*.

Il gruppo di studenti dell'anno 2016 presentava una sensibilità (conoscenza, consapevolezza) agli *item* più alta, rispetto al gruppo di studenti dell'anno 2017.

Questo dato potrebbe essere dovuto ad un elemento distorsivo nella differente modalità di raccolta dei dati in ingresso, oppure alla composizione anagrafica diversa dei due gruppi.

Ricordiamo che nel 2016 gli studenti hanno redatto il testo in maniera individuale al proprio domicilio, mentre nel 2017 lo hanno redatto in gruppo all'interno delle aule dell'Università di Torino, alla presenza del professore. Anche questo fattore potrebbe risultare così influente.

Inoltre, il gruppo di studenti dell'anno 2016 risultava con una età sia media che mediana più alta rispetto a quello dell'anno 2017.

Nel confronto tra i risultati in termini di cambiamento nel confronto tra pre e post il gruppo di studenti dell'anno 2017

pare evidenziare una maggiore differenza tra pre e post e anche in valore assoluto considerando solo l'analisi dei dati in uscita.

Parrebbe, così, che il lavoro condotto nell'anno 2017 sia stato maggiormente performante rispetto a quello dell'anno precedente, oppure che il gruppo di studenti fosse più recettivo alle sollecitazioni, oppure che gli aspetti contestuali (diversa collocazione temporale del corso, maggiore tempo speso in *outdoor*, maggior esperienza maturata nel tirocinio) abbiano facilitato e inciso maggiormente rispetto ad altri fattori.

Oppure tutti questi fattori insieme.

È curioso segnalare come nei dati raccolti dai test composti in ingresso dal gruppo di studenti dell'anno 2017 si evidenziasse una sensibilità rispetto al tema oggetto del corso più bassa rispetto a quella emersa dai dati del gruppo di studenti dell'anno 2016.

Così, sembrerebbe evidenziarsi come nel gruppo di studenti ove la sensibilità al tema era inizialmente più bassa (2017), si è riscontrato il più alto esito finale in termini di impatto formativo del corso.

Bibliografia

Babbie E., *Ricerca sociale*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna (RN), 2013

Borzaga C. - Fazzi L., *Manuale di politica sociale*, Franco Angeli, Milano, 2005

Deflorian S., *...e la società dei normali? Percorsi formativi di coscientizzazione*, Torino, Fondazione Feyles, 1997

Deflorian S., *Facendo imparo. Una pedagogia che entra dai piedi e dalle mani. Alcune esperienze di applicazione del Metodo Pedagogico di Paulo Freire*, in *Educazione Democratica*, n. 3, Edizioni del Rosone, Foggia, Gennaio 2012

Deflorian S., *Le applicazioni in Italia del Metodo Pedagogico di Paulo Freire. Intervento al Convegno presso l'Istituto Paulo Freire*, Studio Kappa, Asti, Gennaio 2014

Deflorian S., *Raccolti. Numero monografico di scritti e riflessioni inediti. N. 01*, Studio Kappa, Asti, Gennaio 2014

Deflorian S., *Laboratori Maieutici Dolciani. Alcune realizzazioni in Italia*, Studio Kappa, Asti, Gennaio 2014

Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 2011

Fazzi L., *Servizio sociale riflessivo. Metodi e tecniche per gli assistenti sociali*, FrancoAngeli, Milano, 2015

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2006

Illich I., *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Boroli Editore, Milano, 2005

Illich I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI), 2010

Lewin K., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano, 1972

Martini E. R. - Torti A., *Fare lavoro di comunità*, Carrocci, Roma, 2003

Milani L., *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965

Patfoort P., *Costruire la nonviolenza*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA), 1992

Piccio G. (a cura di Bobba E. - Calvi G.), *Confessioni tra cielo e terra*, Cittadella Editrice, Assisi (PG), 2018

Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA), 1951

Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1974

Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma, 1978

Rottino M. - Zumbo A., *Nous sommes l'histoire: expérience d'éducation populaire en Haïti*, Associazione Popoli in Arte, Sanremo, 2014

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967

Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta*, Vol. I, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1997

Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta*, Vol. III, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1997

Zimmerman M. A., *Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis*, in Rappaport J. & Seidman E., *Handbook of community psychology*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers., 2000

Zumbo A., *Alfabetizzare non è insegnare a ripetere parole, ma a dire la propria parola*, in Melting Pot Europa, Novembre 2016



Simone Deflorian

Consulente per lo Sviluppo Partecipato di Città e Organizzazioni

Trentino di origine, libero professionista appassionato di Processi Partecipativi e di Community Development. Consulente per lo sviluppo di politiche pubbliche strategiche, collabora con policy maker, cities government e organizzazioni impegnate in attività di advocacy. Con azioni di consulenza, formazione, project management e valutazione aiuta policy maker, cities government e organizzazioni a: Sviluppare sistemi integrati di Welfare Generativo, Secondo Welfare e di Welfare Circolare; Attivare e governare processi di Pianificazione Sociale, Urbana e Territoriale Partecipata (es. Stati Generali dello Sviluppo Locale); Innescare e sviluppare processi di Community Building; Pianificare interventi di Ingegneria Sociale applicata allo Sviluppo di Comunità; Realizzare interventi di Bonifica Sociale Urbana; Mobilitare processi di Coesione Sociale e di Empowerment Sociale; Pianificare Design dei Sistemi Organizzativi; Disegnare, costruire, connettere e rafforzare Sistemi di Economie Territoriali. Ha adattato, sperimentato e applicato in diversi ambiti e contesti il Metodo Pedagogico di Paulo Freire ed è tra i massimi esperti a livello italiano. In ambito formativo utilizza metodologie attive e fa ricorso alla Maieutica Dolciana. Ha una grossa conoscenza delle periferie urbane in particolare delle città dei Paesi dell'Est e del Nord Europa e dei processi di Rigenerazione Urbana Partecipata. Collabora con Università, Centri di Ricerca e Agenzie di Formazione in Europa. Svolge attività di consulenza con policy maker impegnati in politiche locali e nazionali soprattutto in Italia, Svizzera e Nord Europa.