

LA FORMAZIONE

Manuale per la gestione
di progetti e servizi di formazione

GUIDO CONTESSA

Collana
Il Mestiere del Formatore

MF



edizioni
ARCIPELAGO

IL MESTIERE DEL FORMATORE

**Collana promossa da ARIPS, ReNaFoP e CoCeFS
diretta da Maria Vittoria Sardella**

Questa collana è promossa da ARIPS–Associazione Ricerche e Interventi Psicosociali, che dal 1978 opera per lo sviluppo delle competenze umane. Ma è anche promossa dal Registro Nazionale Formatori Professionisti (ReNaFoP) e dal Comitato Certificazione Formatori Skills (CoCeFS): due iniziative nate nel 1998 per la qualificazione dei formatori.

La Formazione è una pratica cruciale per la transizione dalla Modernità industriale all'Immaterialesimo del XXI secolo. Milioni di uomini, gruppi e organizzazioni si trovano nella necessità di modificare e sviluppare le loro competenze per fronteggiare un passaggio epocale e la Formazione è il primo soddisfattore di questa necessità. I formatori sono dunque gli operatori centrali di quest'epoca: potenzialmente coloro che possono stimolare la “rivoluzione della luce”, come i tessitori guidarono la rivoluzione industriale, i cittadini borghesi la rivoluzione francese, i tipografi la rivoluzione americana, gli operai quella russa. Osservare da vicino e offrire strumenti, teorici e pratici, alla professione del Formatore significa analizzare e stimolare un cruciale elemento di catalisi della transizione fra due epoche.

La Collana presenterà testi teorici e metodologici, ma anche strumenti tecnici, perché quella del Formatore non è solo una professione tecnica, ma neppure solo un lavoro meramente intellettuale. Ad oggi la formazione italiana soffre di tre limiti. Una minoranza di formatori produce pensieri, ma trascura la tecnica. Un'altra porzione si concentra sulla tecnica, come se questa potesse sostituire il pensiero. Una larga maggioranza fa una formazione “pratica e casuale”, evitando i processi culturali e le raffinatezze metodologiche. I libri che saranno pubblicati cercheranno di stimolare i lettori a qualificare le loro prestazioni, alla ricerca di un equilibrio fra teoria, metodo e tecnica, senza dimenticare che, al di sopra di ogni cosa, la formazione deve essere utile e produrre risultati.

Ulteriori informazioni: www.arips.com

Collana: Il mestiere del formatore

Guido Contessa
La Formazione
Manuale per la gestione
di progetti e servizi di formazione

© Copyright 2022 Edizioni Arcipelago
www.edarcipelago.com
Via Brescia 6 – 25080 Molinetto (BS)

Prima edizione elettronica luglio 2022
a cura di [Edizioni Arcipelago](http://www.edarcipelago.com)

Prima edizione CittàStudi, Milano, 1993

Guido Contessa

LA FORMAZIONE

**Manuale per la gestione
di progetti e servizi di formazione**

INDICE

9 PRESENTAZIONE

15 Capitolo primo

LA FORMAZIONE: COS'E'?

- 15 1.1- Equivoci storici e definizioni teoriche
- 22 1.2- La confusione dei modelli
- 25 1.3- La “madre” della formazione
- 27 1.4- La formazione per gli individui
- 28 1.5- La formazione per le professioni
- 29 1.6- La formazione nelle organizzazioni e delle
organizzazioni
- 32 1.7- Tipologie della formazione
- 37 1.8- La formazione impropria
 - 1.8.1. *L'utente perpetuo* – 1.8.2. *Il dirigente incapace o manipolativo* – 1.8.3. *Le trappole deontologiche*
- 42 1.9- La formazione come cambiamento-
apprendimento
- 48 NOTE

50 Capitolo secondo

LA FORMAZIONE: UN RAPPORTO FRA SISTEMI COMPLESSI

- 50 2.1- Il mito dell'analisi dei bisogni
- 59 2.2- Il cliente come sistema complesso
- 67 2.3- Il formatore come sistema complesso
- 71 2.4- Il sistema di apprendimento
- 74 2.5- Il gestore della formazione come dispositivo di
connessioni
- 80 NOTE

81 Capitolo terzo

LA MACRO-PROGETTAZIONE

- 83 3.1- La determinazione degli obiettivi
- 92 3.2- Uno strumento per la macro-progettazione
 - 3.2.1. La tripartizione degli obiettivi – 3.2.2. La ponderazione degli obiettivi – 3.2.3. La durata complessiva – 3.2.4. La distinzione aula/extra-aula – 3.2.5. La ponderazione delle attività formative extra-aula – 3.2.6. La contrazione e la sequenza temporale*
- 117 3.3- La macro-progettazione come manipolazione delle variabili spazio e tempo
- 119 NOTE

120 Capitolo quarto

LO STAFF

- 121 4.1- Il gestore della formazione
- 124 4.2- I ruoli formativi in azione
 - 4.2.1. il tutor d'aula (anche animatore o conduttore di gruppo) – 4.2.2. Il tutor di tirocinio – 4.2.3. Il trainer (anche conduttore o facilitatore) – 4.2.4. Il docente (anche relatore o esperto) – 4.2.5. Testimoni e ospiti – 4.2.6. L'addestratore (anche tutor, maestro, tecnico, trainer esercitatore o istruttore) – 4.2.7. Il supervisore – 4.2.8. Il counselor – 4.2.9. L'orientatore (anche selezionatore o counselor) – 4.2.10. Il valutatore – 4.2.11. le competenze specializzate per funzione*
- 140 4.3- I ruoli formativi in interazione
- 143 4.4- Reclutamento, selezione e attivazione dello staff
- 150 4.5- Coordinamento e supervisione dello staff

4.5.1. Il calendario delle riunioni – 4.5.2. Organizzare gli incontri – 4.5.3. Coordinare gli incontri – 4.5.4. Precisa formulazione dei micro-progetti e loro applicazione – 4.5.5. Supporti: sostegno e consulenza ai colleghi – 4.5.6. Verifica e controllo della qualità – 4.5.7. Decisioni di staff e loro difesa

165 NOTE

168 Capitolo quinto
GLI UTENTI E IL CONTRATTO FORMATIVO

168 5.1- Reclutamento dell'utenza

172 5.2- I colloqui preliminari

175 5.3- Il contratto formativo

182 NOTE

183 Capitolo sesto
L'EVALUATION

184 6.1- Un processo formalizzato

186 6.2- Verifica e valutazione

188 6.3- Efficienza, efficacia e soddisfazione

190 6.4- Indicatori, livelli e strumenti di misura

193 6.5- Oggettività, soggettività, intersoggettività

194 6.6- L'evaluation partecipata

195 6.7- Tecniche, luoghi e tempi dell'evaluation

197 NOTE

198 Capitolo settimo
INCIDENTI E CASI CRITICI

198 7.1- Il committente manipolativo

201 7.2- Il committente ambivalente

203 7.3- Il committente invadente

| | |
|-----|------------------------------|
| 205 | 7.4- L'utente difficile |
| 207 | 7.5- Il formatore inadeguato |
| 211 | NOTE |

212 Capitolo ottavo

LA FORMAZIONE VERSO IL 2000

| | |
|-----|--|
| 213 | 8.1- Le skills per il XXI secolo |
| 215 | 8.2- La formazione di massa e le nuove tecniche |
| 218 | 8.3- La formazione dei formatori |
| 220 | 8.4- La formazione dei gestori della formazione |
| 222 | 8.5- La ricerca sui risultati |
| 224 | 8.6- L'organizzazione politica e giuridica dei formatori |

227 BIBLIOTECA SPECIALIZZATA DEL FORMATORE

Presentazione

Mi occupo professionalmente di formazione dal 1973, anno in cui finii il mio training presso l'IRIPS di Milano. Sono quasi 20 anni di errori, sperimentazioni, soddisfazioni che hanno prodotto idee, dubbi e modelli che forse interesseranno qualche operatore della formazione.

La formazione è cresciuta in risposta ad un bisogno sociale diffuso, ma è diventata quello che è, nel bene e nel male, grazie anche a coloro che ne hanno commissionato e permesso le esperienze. Come l'arte ha raggiunto grandi livelli grazie ai principi ed ai papi, anche la formazione ha raggiunto i suoi attuali livelli (forse non tanto grandi, ma nemmeno tanto miseri) grazie ai managers, agli amministratori pubblici, agli imprenditori, ai capi del Personale o ai semplici funzionari che hanno commissionato lavoro ai formatori. Con la differenza che ai principi ed ai papi bastavano buon gusto e mezzi economici: l'incontro col genio artistico faceva il resto.

La formazione non è risolvibile nell'incontro fra un genio ed un mecenate. Essa è sempre interna o tangente ad una organizzazione e coinvolge una pluralità di attori, ed il committente non può mai essere esterno al prodotto quanto lo è nel caso dell'arte. La formazione è un processo molto articolato che risucchia nel suo gorgo chiunque ne entra in contatto. Il buon gusto e i mezzi economici non bastano dunque per commissionare o gestire un intervento formativo: occorre una particolare competenza.

La formazione è un servizio immateriale tipicamente post-industriale che richiede una competenza d'uso non inferiore a quella richiesta per la sua fornitura. Commissionare e gestire un'azione formativa non è affare meno complesso che realizzarla fra le quattro mura di un'aula.

D'altronde, come per tutti i servizi immateriali della post-modernità, esiste una fase nella quale gli inventori del servizio (che sono specializzati e via via più raffinati) devono convincere qualcuno a diventare cliente. Questo qualcuno è ignaro dei problemi del servizio offerto ed incapace a gestirne i risvolti più complessi.

Nelle prime fasi della sua storia italiana la formazione ha dovuto basarsi su clienti fiduciosi ed illuminati che accettavano di sperimentare vie nuove: qualche capo del Personale, qualche alto funzionario di burocrazie locali o statali, qualche sindacalista avventuroso, qualche imprenditore innovativo. Negli Anni Sessanta e Settanta il manipolo dei formatori professionali e dei committenti in Italia non credo arrivasse alle cento unità. Le iniziative erano tutte elitarie e semi-sperimentali, provvisorie e considerate con

una certa diffidenza. I committenti erano curiosi ed avventurosi, i formatori erano esploratori creativi ed un po' irresponsabili. E gli utenti, cioè i partecipanti? Erano un misto fra cavie da esperimento e privilegiate élites intellettuali.

Lo scenario cambia in maniera tellurica verso la fine degli Anni Settanta e per tutto il decennio seguente. La formazione diventa di massa nel giro di un lustro, i professionisti decuplicano ma non riescono a coprire una domanda che raddoppia quasi ogni anno. Non c'è impresa, Ente Locale, scuola, organizzazione sindacale, struttura sanitaria che non vari un intervento di formazione. Non ci sono stime nel nostro Paese, ma credo si possa dire a intuito che la formazione è stata nell'ultimo decennio il comparto a maggiore tasso di incremento, fra i servizi immateriali. La domanda è esplosa e si è diversificata e complessificata, quindi centinaia di operatori sono entrati nel settore (come formatori) e migliaia di "uomini di organizzazione" si sono trovati a commissionare e gestire interventi di formazione. Con quale competenza? Se i formatori, in quanto professionisti del settore, hanno il dovere e qualche possibilità di farsi una specifica competenza, hanno (se vogliono) strumenti di sostegno e luoghi di qualificazione, i committenti si trovano dentro il processo formativo a partire da competenze e sensibilità di solito assai lontane da quelle necessarie. Come analogia possiamo accennare alla situazione della rivoluzione informatica. Una organizzazione che introducesse la informatica senza alcuna competenza interna in questo settore, farebbe una spesa inutile e forse dannosa. Il tasso lento di introduzione dell'informatica nelle organizzazioni negli Anni Settanta fu infatti dovuto

alla inadeguatezza degli utenti, privi della cultura e competenza necessaria. Il tasso accelerato degli Anni Ottanta è stato favorito dalla diffusione della cultura informatica a tutti i livelli nelle organizzazioni e dalla presenza di operatori interni appositamente qualificati. Nella formazione non si è verificata ancora una simile fortunata congiuntura.

L'informatica è considerata una opzione strutturale, cioè materiale e stabile; la formazione è ancora ritenuta sovra-strutturale, cioè transitoria ed immateriale. Mentre per la prima il ricorso a competenze specializzate è stato ritenuto presto un obbligo, per la seconda si ritiene ancora sufficiente una competenza accessoria e diffusa (cioè disponibile in quasi tutti i membri di una organizzazione).

Nella mia carriera professionale mi sono sempre sorpreso della ingenuità e della superficialità, sui problemi della formazione, che trovavo nelle organizzazioni clienti e negli operatori preposti (spesso forzatamente) alla gestione dell'evento formativo. A parte alcune eccezioni, in genere nelle grosse aziende, dove i formatori interni sono talvolta più competenti di noi formatori esterni, in genere il rapporto è di delega totale o al massimo di controllo burocratico.

L'esempio più clamoroso è nelle organizzazioni scolastiche, dove si spacca il capello in quattro sui problemi della istruzione dei bambini mentre la formazione degli insegnanti e dei dirigenti è gestita in modi grotteschi. Potrei citare, se la discrezione professionale lo consentisse, centinaia di esempi nella impresa, nel sindacato, negli Enti Locali, nelle grandi burocrazie, nei quali il gestore dell'intervento formativo, spesso anche committente, è un concentrato di incompetenza,

superficialità e disinteresse. Ovviamente non si tratta di colpevolizzare le persone: nessuno è obbligato ad avere una competenza che l'organizzazione non richiede.

E allora possiamo domandarci perchè l'organizzazione non richiede una competenza a chi incarica di gestire azioni formative. Credo che i motivi principali siano due: uno politico ed uno culturale.

Il motivo politico evidentissimo è che la formazione, malgrado le dichiarazioni illuminate e demagogiche, è considerata dalle organizzazioni un mero strumento di consenso. Non importa dunque che essa ottenga risultati o cambiamenti, se non quelli che la dirigenza ha già previsto a salvaguardia della conservazione. Questa situazione è particolarmente diffusa nelle Organizzazioni pubbliche o ideologicamente orientate (sindacato, chiesa, associazioni, scuola). Il motivo culturale va ricercato nella nostra tradizione idealistica, che vede i processi immateriali come sottratti alla progettualità ed alla tecnologia, ma lasciati alla buona volontà di ciascuno. Va ricordato che l'Italia è uno dei pochi Paesi al mondo che non prevede una formazione specifica per gli insegnanti. Sia nel primo che nel secondo caso, le organizzazioni non chiedono gestori di processi formativi qualificati, ma semplici interfacce fra l'organizzazione ed i formatori professionali (esterni o interni).

Non sarà casuale che gli unici gestori di formazione veramente qualificati si trovano nelle grandi imprese, orientate al profitto. Esse vedono nella formazione uno strumento effettivo di gestione e di cambiamento, un investimento che deve dare risultati: perciò affidano la sua gestione a operatori specializzati.

Questo libro è stato pensato per gestori di formazione che vogliano ottenere risultati.

Un ringraziamento speciale voglio dare a tre persone cui questo libro è debitore. La prima è Enzo Spaltro, che mi ha insegnato le basi di questo mestiere e le cui riflessioni teoriche sono state in questi anni un faro importante: è stato leggendo il suo vecchio libro "Gruppi e cambiamento" che ho deciso di fare il formatore. Le altre due sono Maria Vittoria Sardella e Margherita Sberna, che dopo essere state le allieve del primo Corso che ho gestito, hanno condiviso con me (finora) quindici anni di ricerche, dibattiti, esperienze di formazione che sono stati uno stimolo impagabile.

I contenuti di questo sono il frutto di un continuo confronto con i colleghi dell'ARIPS, ma anche con gli allievi e gli utenti che, forse, in questi anni ho stimolato a imparare. La principale fonte del libro sono gli errori, le ingenuità, le contraddizioni e le trasgressioni che in vent'anni di lavoro ho commesso e chi mi stava vicino, per fortuna, mi ha segnalato.

Molinetto, Agosto 1992

Capitolo primo

LA FORMAZIONE: COS'E'

1.1. Equivoci storici e definizioni teoriche.

La formazione è una prassi relativamente nuova e legata al passaggio dalla cultura industriale a quella post-industriale.

Possiamo datare la sua nascita negli Anni Sessanta e non a caso. E' quel decennio che vede l'avvio di una trasformazione epocale, oggi nel suo pieno sviluppo. Fino ad allora, e possiamo dire nei due secoli di storia dell'industrialismo (1750-1950), era bastata la semplice istruzione. La forte integrazione culturale dell'epoca moderna, consentiva il suo lento sviluppo mediante la ripetizione del sapere e l'adattamento ai comportamenti tradizionali. I ruoli sociali, mutevoli con lenta gradualità, potevano venire trasmessi mediante istituzioni scolastiche consolidate e basate su un corpo valoriale e scientifico sostanzialmente indiscussi. La ridotta mobilità sociale e l'elitismo dei ruoli dirigenziali, contribuivano a rendere superflua ogni azione diversa dalla istruzione riproduttiva ed adattiva (1).

La Seconda Guerra Mondiale segna il punto apicale della modernità ed insieme l'inizio della sua crisi. Il conflitto da una parte ha messo in discussione tutte le visioni del mondo consolidate, e dall'altra ha dato inizio, con la ricostruzione, a fenomeni di massificazione della produzione e del consumo e di mobilità dei quadri dirigenziali. Dopo tre o quattro lustri dal termine della guerra, l'Occidente si trova nel pieno della sua crisi di crescita. E' negli Anni Sessanta che, al di fuori del dibattito politico, si parla sempre più di frequente di cambiamento: lì ha inizio la grande crisi di transizione.

Lentamente, ma vistosamente, le teorie, gli apprendimenti, le capacità, non solo per lavorare ma anche per vivere, che erano serviti fino ad allora, appaiono inadeguati ed insufficienti. Le istituzioni scolastiche scoprono la loro irrevocabile contraddizione: progettate per l'istruzione riproduttiva ed adattiva, vengono chiamate alla sfida del cambiamento. Molti fra i più sensibili detentori dei ruoli sociali d'élite (intellettuali, dirigenti, insegnanti, medici, ecc.) iniziano a percepire la propria inadeguatezza a fronteggiare il cambiamento. E' in questa situazione e in questa decade che può essere datata la nascita della formazione in senso moderno. Una formazione che nasce in ambiti extra-istituzionali: nelle grandi imprese, come nelle organizzazioni culturali di massa; nei Quartieri come nei piccoli gruppi di ricerca di ispirazione antagonista.

Negli Anni Sessanta si inizia a chiamare formazione l'insieme di quelle attività il cui scopo è il cambiamento delle culture e degli atteggiamenti individuali dalla visione tradizionale della modernità a qualcosa che non è ben chiaro ma viene via via chiamato sviluppo, sensibilizzazione, ricerca.

In verità il periodo fra il 1940 ed il 1960 non era stato privo di segnali, ancorchè ultra-elitari. Basta citare il lavoro di Lewin, che mise le basi perché alla sua morte (1946) venisse fondato l'NTL; o il lavoro del gruppo tavisstockiano con in testa Bion e Jacques; o ancora le iniziative del gruppo francese con Enriquez e Pages. Tuttavia è con gli Anni Sessanta che queste radici iniziano a estendersi e fortificarsi ed è in quegli anni che la formazione comincia ad avere un inizio di mercato. In Italia quegli anni rappresentano la nascita della storia moderna della formazione (2).

Dopo un primo decennio di sperimentazione appassionata ma anche selvaggia, la formazione è entrata in una serie di equivoci storici nei quali si dibatte tuttora. Paradossalmente possiamo dire che la grande debolezza attuale della formazione in Italia, ed il perdurare dei primi equivoci, deriva dal suo travolgente successo di mercato.

Il ventennio 1970-1990 ha fatto registrare alla formazione un balzo quantitativo spaventoso. Sarebbe interessante uno studio scientifico relativo al fatturato attuale della formazione in Italia, per verificare l'impressione, del tutto arbitraria, che siamo più vicini ai 10.000 che ai 5.000 miliardi l'anno. Negli Anni Sessanta coloro che potevano definirsi professionisti della formazione non erano più di 50 in Italia. Oggi verificherei la ipotesi che siamo intorno ai 10.000 addetti a tempo pieno, ai quali aggiungerei altri 20.000 fra gli occasionali, i volontari, i part-timers.

Questo sviluppo ha accompagnato una domanda vorticosamente che non accenna a diminuire, ma semmai sembra progredire ancora.

Il motivo di questo sviluppo della domanda è semplice: il mondo occidentale è da quasi trent'anni in transizione, e tale condizione sembra avviata alla stabilità, almeno finché non saremo usciti dalla cosiddetta post-modernità. La conseguenza è che la formazione non sembra ancora in grado di uscire dai vecchi equivoci giovanili, in quanto viene socialmente reclamata purchessia.

Gli equivoci storici cui alludo sono essenzialmente due. Il primo lo definirei come "malattia da provincialismo". Poiché l'Italia è stata uno sperduta provincia dell'impero americano, la formazione ha svolto un ruolo di importazione di tutto quanto i guru americani della formazione andavano inventando. Si è cominciato coi problem solving inventati dalla Nasa e si è continuato in questa direzione passando per la Grid di Blake e Mouton (3), la finestra di Johari (4), la "campana" di Hersey e Blanchard (5), giù giù fino al diagramma di Ichikawa (6), che ha fatto scoprire le metodiche nippo-americane per la Qualità vent'anni dopo che in Italia erano già state applicate. E' scandaloso osservare quanta formazione-spazzatura è passata e passa in Italia, per il solo fatto di avere un marchio di fabbrica statunitense. Questo repertorio osceno è andato d'altronde di pari passo con l'inesistenza, nel nostro Paese, della ricerca sulla formazione sia a livello accademico che extra-istituzionale.

Il secondo equivoco è invece tutto europeo e, ancor più, tutto italiano. Si tratta della impostazione ideologica per la quale formare significa formare ad un qualche sistema di pensiero il più possibile compiuto, chiuso e settario. Questo equivoco ha avuto buon terreno in

Paesi con una Chiesa forte e con forti Partiti ideologizzati.

La stessa logica della formazione perseguita prima dalla Chiesa, poi dai Partiti e poi dai Sindacati è stata trasferita pari pari a sistemi di pensiero cosiddetti "laici" come la psicanalisi, e poi via via la psicosociologia, l'analisi transazionale, la PNL, la Gestalt Therapy, lo Psicodramma, eccetera.

Queste non sono state considerate correttamente come teorie, tecniche o metodiche di sfondo che la formazione poteva usare per i suoi fini. Spesso esse sono state identificate con la formazione tout court nella segreta ambizione di essere sistemi di pensiero onnicomprensivi ed esaustivi, cioè come ideologie da mettere in alternativa a quella della cultura industriale moderna. L'equivoco ha fatto sì che molta formazione non sia diretta a scopi esterni a se stessa, ma serva unicamente alla riproduzione della ideologia che l'ha ispirata.

Così queste teorie o metodiche sono spesso usate per formare a nient'altro che alla loro stessa riproduzione. Una sorta di ritorno alla logica istruzionale sia pure su contenuti diversi da quelli tradizionali. La povertà di tale situazione è accentuata dal fatto che mentre alcune di queste hanno una effettiva dignità di teorie euristiche (modi di vedere e spiegare), altre hanno lo status di mere teorie semantiche (modi di dire), ed altre ancora sono al livello di teorie pragmatiche (modi di fare). Fare formazione, come è avvenuto ed avviene, a partire dalla conoscenza sia pure approfondita di una di queste ideologie equivale a fare formazione a partire dal catechismo o dalla più recente piattaforma contrattuale.

Ecco gli equivoci che hanno limitato e limitano tutt'oggi, sia pure in misura decrescente, la formazione italiana. Il provincialismo, secondo il quale fare formazione significa importare e divulgare le ultime novità d'oltreoceano; e l'ideologismo, per cui fare formazione significa dare agli utenti una visione del mondo compiuta, diversa dalla precedente.

Poiché questo libro è un libro sulla formazione ritengo utile a questo punto cercare di definire il significato che sarà dato a questa parola nelle pagine che seguono.

Per formazione intendo qui un insieme di attività programmate e verificabili, finalizzate al passaggio degli utenti da un livello di capacità di lavoro ad un altro diverso. La definizione merita qualche approfondimento terminologico.

Definendo la formazione come "insieme di attività" pongo l'accento sul fatto che essa non è una disciplina, ma è una pratica che può (deve) ricorrere a qualsiasi disciplina utile allo scopo (formazione come prassi interdisciplinare). Insieme si indica la formazione come prassi poli-strumentale, che non può identificarsi con l'aula o con la esperienza sul campo o con altri segmenti. Il termine attività comprende anche il concetto di inattività, nel senso che la formazione è azione temporalmente segmentabile e non processo perpetuo. L'idea di una formazione come interminabile è una ottima suggestione filosofica ma contrasta col concetto di prassi, decisione e concretezza operativa: in sintesi, si oppone al concetto di lavoro.

La definizione aggancia la formazione ad azioni "programmate e verificabili". Ciò indica la formazione come prassi intenzionale, comunicabile e controllabile nei risultati. Tutte le remore in merito alla verificabilità

hanno certo fondamenti epistemologici, ma nessuna dignità operativa. La non verificabilità dei risultati formativi è un retaggio della concezione idealistica e, se da una parte salva l'anima dei poeti della formazione, dall'altra lascia la formazione nel limbo delle pratiche sottoposte all'arbitrio dei mecenati. Se una azione non può dimostrare la sua utilità sociale non può aspirare ad una condizione di autonomia. Che la verificabilità sia ardua e spesso approssimativa, non esime i formatori dal farsi carico della raffinazione delle sue metodiche. Esentarsi dalla verificabilità della formazione con la motivazione della sua imprecisione epistemologica, equivale a rifiutare l'uso del metro perché la sua natura è solo convenzionale (v.CAP.6).

Fine della formazione è l'incremento di capacità di fare un lavoro o di svolgere un ruolo sociale. Il termine capacità può essere considerato sinonimo di competenza e comprende i pensieri, le azioni e gli atteggiamenti. Scopo della formazione è portare gli utenti da un livello di partenza x circa una o più capacità ad un livello maggiore $x + y$; scopo della formazione è l'incremento di capacità fra il momento iniziale e quello finale. E' formazione aumentare le capacità di un pastore nell'accudire il gregge, come è formazione sviluppare le competenze creative di un marketing manager. Se un'azione non prevede programmaticamente la induzione di un incremento di competenze, non può essere definita formativa. Ogni azione specifica, che preveda un incremento progettato di competenze lavorative è formazione.

Per finire manca una precisazione sul riferimento al lavoro.

Ritengo essenziale agganciare la formazione al concetto di lavoro per sgombrare il campo dagli equivoci che possono sorgere con altre prassi consimili come l'animazione socio-culturale o la psicoterapia.

Legare la formazione al lavoro significa legarla al concetto di azione, cioè di un fare organizzato e diretto a risultati concreti. Al termine di una esperienza formativa gli utenti devono aver ottenuto un incremento di competenze concrete che interessano il loro ruolo lavorativo o sociale. Deve cioè essere aumentata la loro capacità di fare e di agire nella pratica, non solo di pensare o sentire in senso generale (nobili fini ma attinenti ad altre pratiche).

1.2. La confusione dei modelli.

Negli anni le proposte di formazione si sono susseguite vorticosamente, senza lasciare un adeguato spazio al confronto.

Abbiamo dunque assistito ad una confusione dei modelli formativi, di fronte ai quali committenti e gestori sono stati a lungo disarmati e affascinati. Abbiamo visto progetti formativi impostati secondo il modello psicoanalitico, ma anche secondo le ingenuità bioenergetiche (7). Abbiamo registrato la moda dell'Analisi Transazionale, subito seguita da quella della programmazione Neuro-Linguistica. Si è visto lo psicodramma, applicato come teoria invece che solo come tecnica. Oggi infuria la moda della "complessità" e del "caos", che invece di limitarsi al loro ruolo di contributi epistemologici, vengono eletti a modello di intervento da filosofi auto-proclamatisi formatori.

La babele dei modelli è stato ed è lo specchio della fragilità teorica della comunità dei formatori, ma anche dell'arrembaggio che un mercato ricco come quello della formazione stimola.

Committenti e gestori si sono trovati disarmati e hanno dovuto regolarsi secondo le proprie simpatie ed il proprio intuito. La pratica formativa richiede discipline e modelli di riferimento precisi, ed i committenti e gestori devono poter avere qualche criterio di giudizio.

La confusione tutt'oggi presente è quella fra tre piani teorici diversi. Esiste un piano teorico che si può chiamare euristico, il quale offre risposte a quesiti teorici centrali. Si tratta di teorie, magari in conflitto fra loro, ma centrate sul tentativo di offrire spiegazioni o interpretazioni del mondo. Per la formazione sono "modi di pensare" l'uomo, l'apprendimento-cambiamento, la relazione, il gruppo e l'organizzazione (8). In questa categoria teorica possiamo comprendere tutte le discipline scientifiche definite "umane" o "sociali", per le parti che interessano la formazione. Ci sono poi teorie di tipo semantico, cioè "modi di dire". Si tratta di modelli essenzialmente linguistici o divulgativi, il cui scopo è quello di dire in modo diverso ciò che altre teorie o modelli hanno già detto. Il caso più clamoroso di questa classe è quello dell'A.T. che è una riformulazione divulgativa della psicoanalisi, ma possiamo classificare qui anche la Teoria Sistemica, e parte della Teoria della Complessità, come modi aggiornati di dire la classica Teoria della Gestalt.

Infine ci sono le teorie "prassiche", cioè i modelli che esprimono i "modi di fare". Scopo essenziale di queste teorie è quello di offrire metodi o tecniche di intervento, in presenza di una possibile pluralità di teorie

euristiche. Il caso più evidente di questa categoria è lo psicodramma, con tutti i suoi derivati (sociodramma, drammatizzazione, role-playing, simulazione, ecc.). Esso non a caso, nella sua sola forma "pura" di psicodramma, presenta almeno tre formulazioni note: moreniano, triadico e psicoanalitico. Quasi tutti gli schemi circolanti nella formazione da fonte statunitense sono modi di fare o modi di dire.

La confusione dei modelli deriva dal fatto che spesso i formatori considerano esaustiva una teoria che si colloca in uno solo o due dei livelli sopra descritti. La formazione, come ogni pratica sociale, richiede la compresenza di tutti e tre i livelli teorici. Essa necessita di un sistema teorico di pensiero che spieghi i problemi, di uno o più modelli divulgativi e di molti modelli operativi.

La corsa al mercato fa sì che nella formazione entrano operatori forti di una teoria euristica ma con poche o nulle teorie divulgative o prassiche. Quasi tutti coloro che si sono formati alla psicoanalisi, appartengono a questa categoria. Questi operatori hanno di solito un robustissimo impianto teorico di sfondo, circa l'uomo e i suoi dinamismi interni, ma nessun orientamento pratico circa le organizzazioni ed i gruppi.

La socio-analisi ha cercato risposte teoriche circa i sistemi complessi, ma ha fallito finora nella pratica e nella semantica.

La gruppo-analisi, peraltro cresciuta e vocata all'ambito terapeutico, ha sviluppato conoscenze sul gruppo ma non dispone di strumenti di intervento organizzativo. Gli interessanti sforzi teorici della psicoanalisi istituzionale di F.Fornari (9) sono vistosamente naufragati per carenza di teorie pratiche e semantiche.

Analoga debolezza concerne i pedagogisti, privi di strumenti teorici per l'aspetto organizzativo (10).

Nel mercato entrano poi molti operatori formati con teorie semantiche, come i transazionalisti, o i sistemisti o i nuovi sostenitori della epistemologia operativa. La loro debolezza nella formazione consiste nella assenza o scarsità di teorie prassiche. Infine fra i formatori si trovano numerosi i possessori di teorie pratiche, che hanno però due limiti: o sono del tutto privi di contenitori (teorie euristiche) significativi, o dispongono di teorie pratiche troppo marginali per l'azione formativa. Nella prima categoria metterei tutti i formatori che si basano sugli "schemetti"(11) americani, nella seconda gli psicodrammatisti, i bioenergetici, gli esperti di creatività.

1.3. La "madre" della formazione.

La disciplina che considero la madre naturale della formazione è la psicosociologia. Essa dispone di un robusto corpus teorico circa le dimensioni individuali, quelle gruppali e quelle sistemico-organizzative. Si può avvalere di teorie semantiche le più disparate, avendo prodotto decine di modelli divulgativi. Ed è forte di una teoria prassica, riguardante la gestione dei gruppi e l'intervento nelle organizzazioni, che a tutt'oggi non ha competitori. La psicosociologia è l'unica disciplina che dispone dei tre livelli, ma è anche abbastanza aperta e flessibile da poter agganciarsi a teorie euristiche diverse (dalla psicoanalisi al cognitivismo) e da poter ricorrere a quasi tutte le teorie operative esistenti (dallo psicodramma alle tecniche non verbali).

Questa disciplina è nata per lo studio ed il cambiamento nei sistemi (gruppi ed organizzazioni) ed ha prodotto nel mondo il maggior numero di pubblicazioni sulla formazione. Per capire la centralità di questa disciplina basta citare qualche nome americano come R. Lippit, K.Lewin, C.Rogers, E.Schein, J.Luft, o francese come M.Pages, G.Lapassade e E.Enriquez (prima della sua conversione alla psicoanalisi).

L'oggetto di studio della psicosociologia sono i gruppi e le organizzazioni, nella loro struttura e nel loro funzionamento, è dunque naturale che il suo campo d'azione siano stati fin dall'inizio la formazione e il cambiamento organizzativo (12). A tutt'oggi, quando entrano nell'azione formativa gli psicoanalisti, i socio-analisti, gli psicodrammatisti, gli epistemologi operativi, i transazionalisti, i sistemici, i bioenergetici, si trovano di fronte a problemi legati alle dinamiche di gruppo e organizzative cui solo la psicosociologia ha dato risposte efficaci ed organiche.

QUADRO SINOTTICO DEI MODELLI ATTIVI IN FORMAZIONE (Tab. 1)

| MODI DI PENSARE | MODI DI DIRE | MODI DI FARE |
|-----------------|-----------------|-------------------|
| Psicologia | PNL | Psicodramma |
| Psicoanalisi | A.T. | Sinettica |
| Socio-analisi | Bioenergetica | Simulazioni |
| Gruppo-analisi | Sistemica | Schemi Usa |
| Psicoanalisi | Analisi Istituz | Action learning |
| Istituzionale | Andragogia | Non verbali |
| Pedagogia | Epistemologia | Training Autogeno |
| Sociologia | Operativa | |
| Antropologia | Complessità | |
| Espistemologia | Pragmatica | |
| PSICOSOCIOLOGIA | PSICOSOCIOLOGIA | PSICOSOCIOLOGIA |

1.4. La formazione per gli individui.

Esistono tanti tipi di formazione ed in un certo senso la più semplice è quella rivolta ai singoli per loro personali esigenze: viene chiamata "formazione permanente" o formazione per il tempo libero.

Si tratta di una parte della formazione un po' trascurata dalla Comunità professionale dei formatori, i cui leaders sono centrati sulla formazione dentro le organizzazioni. Tuttavia è un mercato formativo in costante ascesa per numero di utenti e operatori (13).

La formazione permanente riguarda la cultura generale delle persone oppure l'aumento di competenze per la gestione di ruoli sociali. E' formazione permanente quella che si fa nelle Università della Terza Età, oppure l'educazione alla Salute e l'educazione alimentare promosse da molte UUSLL. Ma lo è anche la formazione al ruolo di genitori, la miriade di corsi per volontari, la preparazione politica o sindacale.

La formazione al tempo libero riguarda invece quelle situazioni di apprendimento che sono legate a interessi individuali, slegati sia dal lavoro che da ruoli sociali da sostenere.

Possiamo mettere in questa categoria le scuole guida, le scuole di volo o di diporto nautico; i corsi di equitazione o di pesca subacquea, di sci o di ikebana; i corsi di lingua straniera o di musica; le attività di formazione sportiva o artistica. Come si può intuire questo settore coinvolge milioni di utenti e migliaia di formatori.

La relativa semplicità di queste azioni formative sta nel fatto che il sistema cliente coincide con il sistema formatore e l'utente non appartiene ad alcuna organizzazione, o a sistemi molto piccoli e semplici. La

difficoltà invece è rappresentata dalla relativa volatilità dei progetti, dalla motivazione quasi totalmente gratuita degli utenti, dalla ripetitività. Il settore è anche molto compartimentato per specializzazioni e molto centrato sui contenuti, quindi i formatori sono quasi solo reclutati in base al principio "chi sa, sa insegnare".

Tuttavia credo che si tratti di un settore che merita attenzione e che può molto migliorare sul piano della metodologia e della tecnica formativa. Mi sono molto stupito, per esempio, che nella Scuola di Volo cui mi sono iscritto non fosse previsto nessun addestramento su simulatore (magari anche semplice, tipo video-game). Sarà per questo che non ho preso il brevetto?

1.5. La formazione per le professioni.

Anche questo è un settore enorme, ma trascurato dai formatori professionali. Penso alla formazione professionale classica, o a quella accademica, che fanno parte del sistema pubblico della formazione "di base". Prima o poi i formatori dovranno trovare un qualche rapporto anche con il quasi milione di operatori che fanno formazione nelle Scuole dell'Obbligo, nelle Superiori, nelle Professionali Statali e Regionali, nelle Università. E' sorprendente come la comunità dei formatori professionali intende crescere e organizzarsi senza avviare un rapporto sistematico con la maggior parte della categoria. Non considerare "formatori" a tutti gli effetti quelli che operano nel sistema pubblico è una grave responsabilità per due motivi. Il primo è che la comunità dei formatori perde una parte enorme di forza contrattuale verso lo Stato. Il

secondo è che il know how dei professionisti resta confinato in ambiti ristretti, mentre potrebbe contribuire molto a modernizzare ed elevare la qualità del "mondo della scuola", che ne ha grande bisogno.

Ma oltre all'universo tradizionale della scuola (dalla materna all'università) esiste un altro settore enorme che è la formazione per le professioni, promossa da Enti come il Sindacato e le Camere di Commercio, le Associazioni di Categoria, le Organizzazioni Cooperative, gli Enti Locali e la CEE, oppure Istituti e Associazioni private.

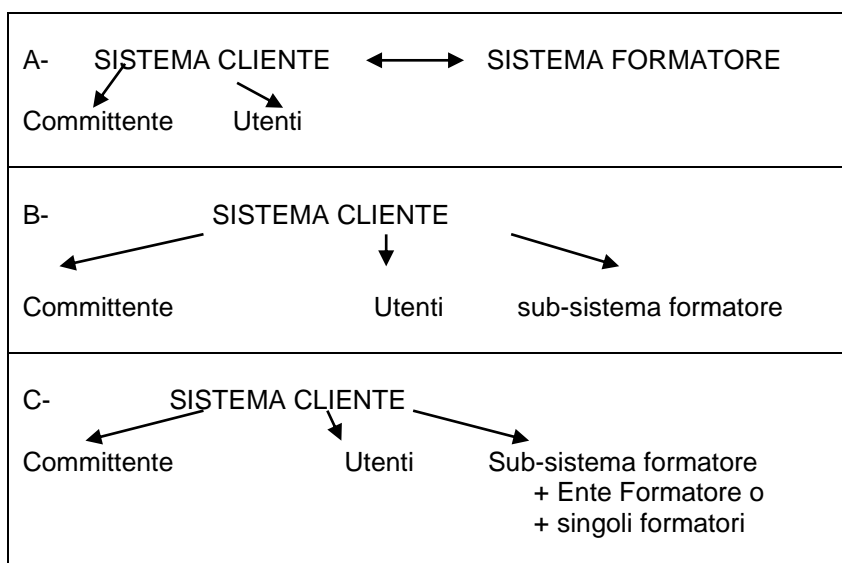
Anche qui si tratta di utenti singoli che cercano una formazione, una specializzazione, un aggiornamento, prima o dopo l'entrata nel lavoro. Ed anche qui vi sono robuste quantità di formatori incompetenti.

1.6. La formazione nelle organizzazioni e delle organizzazioni.

Questo settore è quello che vede attiva l'élite dei formatori, cioè quelli che hanno per primi cominciato a fare e studiare la formazione come professione, quelli più preparati e quelli meglio pagati. Si tratta di azioni formative rivolte a soggetti in quanto membri di una organizzazione, che si pone come cliente. Riguarda migliaia di organizzazioni profit e non profit, di ogni settore della produzione e dei servizi, private e pubbliche. Questa è la situazione formativa più complessa in quanto mette in relazione due sistemi diversi: il sistema formatore ed il sistema cliente. Il caso più paradigmatico è quello che vede il sistema formatore come esterno al sistema cliente, ma vi sono

numerose situazioni nelle quali il sistema formatore è un sub-sistema del sistema cliente, oppure è un nuovo sistema misto formato in parti da un sub-sistema e da un sistema esterno. Vediamo la tabella 2.

MODELLI DI RELAZIONE FRA SISTEMA FORMATORE E SISTEMA CLIENTE (tab. 2)



I tre modelli a volte sono compresenti nella stessa organizzazione cliente, a volte appartengono a organizzazioni diverse. Il modello -A è tipico delle organizzazioni piccole o medie; i modelli -B e -C sono più diffusi nelle grosse organizzazioni.

Le situazioni presentate comprendono le imprese ed i servizi, ma anche le organizzazioni sociali, politiche, sindacali, culturali: sono lo scenario più sofisticato della

formazione e dunque sono il riferimento più presente in questo libro.

Una sotto-categoria di questa sono gli interventi formativi che prevedono l'apprendimento dell'intero sistema. Si tratta di casi piuttosto limitati, ma essendo i più affascinanti, i più remunerativi e quelli che vedono agire i formatori più esperti, hanno contribuito a creare un equivoco dannosissimo per la categoria dei formatori. In questi casi infatti l'azione formativa, essendo rivolta all'incremento di competenze dell'intero sistema, si sovrappone con altre pratiche più complesse di intervento come la Psicologia e la Sociologia del Lavoro e dell'Organizzazione, lo Sviluppo Organizzativo, la Consulenza manageriale. Così come la formazione si propone di migliorare le competenze, e dunque il modo di lavorare o di gestire un ruolo, dell'utenza; quando essa si propone di aumentare le competenze di un intero sistema, inevitabilmente punta anche ad una sua riorganizzazione globale.

Questa sovrapposizione, operata in interventi tutto sommato d'élite, ha portato molti formatori a sostenere che la formazione non è una professione autonoma ma una funzione di altri ruoli professionali quali lo psicologo, il sociologo, il consulente organizzativo o manageriale. Posizione questa che sta ritardando la crescita della professione autonoma del formatore, anche perchè la leadership della comunità dei formatori (essendo ai più alti livelli di qualità) si trova di solito a svolgere ruoli più complessi di quello del formatore.

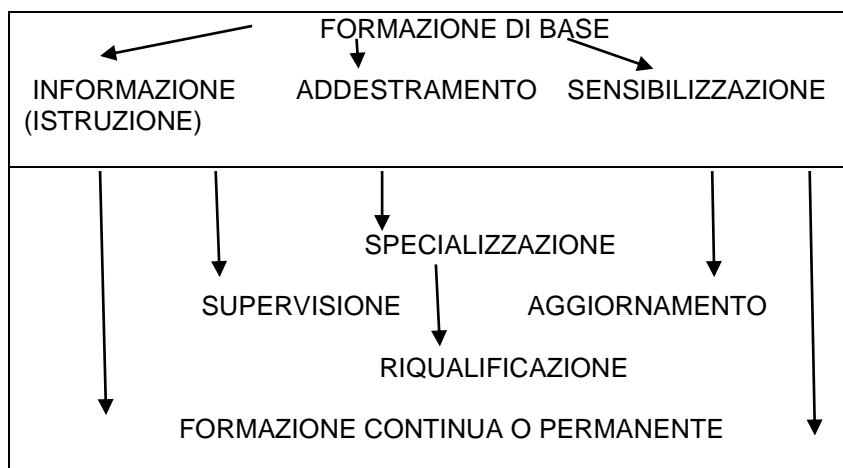
Ciò che va sostenuto con forza, è che la grande maggioranza delle attività formative oggi non è affatto centrata su interi sistemi, ma solo su parte di questi. Nella gran parte dei casi la organizzazione, il manage-

ment, le strategie sono solo un contesto o uno scenario della formazione, di cui tener conto, ma che l'azione formativa non è chiamata a coinvolgere. Addirittura sono tantissimi i casi nei quali l'organizzazione cliente non esiste o è molto defilata. Se accettiamo queste affermazioni possiamo concludere che la formazione è una pratica professionale autonoma, solo raramente intrecciabile con azioni limitrofe di psicologia o sociologia dell'Organizzazione, di sviluppo organizzativo o di consulenza manageriale. Occorre affermare con forza che su cento domande di formazione, non sono più di cinque quelle che prevedono un'azione inscritta in una strategia più ampia. Questa affermazione di autonomia ha due conseguenze politiche molto importanti. La prima è la necessità di una organizzazione autonoma della professione, sul piano politico e sul piano normativo. La seconda è la inaccettabilità della sottomissione dei formatori ad una sola disciplina accademica. Non a caso nel capitolo precedente ho sostenuto la tesi di una maternità naturale della psicosociologia rispetto la formazione: la psicosociologia non è una delle discipline accademiche, pur essendo debitrice a molte di queste.

1.7. Tipologie della formazione.

Esistono tantissimi tipi di azione formativa e dunque è utile disporre di una nomenclatura di tipologie. Fra l'altro una tipologia delle azioni formative può aiutare committenti, gestori e formatori nella progettazione (tabella 3).

TIPOLOGIE DELLA FORMAZIONE (Tab. 3)



La figura rappresenta non solo le tipologie ma anche la loro sequenza ed i loro rapporti. Col termine "formazione di base", indichiamo l'azione formativa finalizzata alla acquisizione completa di un mestiere o professione. Essa infatti comprende la parte informativo-istruzionale, quella addestrativa e quella sensibilizzativa o psicologica. Se pensiamo al formatore, il termine comprende un iter formativo fino alla laurea ed un altro iter di base specifico per il ruolo formativo. Questo tipo di formazione è necessario quando l'apprendimento previsto è complesso e gli utenti sono sostanzialmente al grado zero. Gli errori più frequenti di fonte alla formazione di base stanno nei tentativi di committenti e gestori di realizzarla solo in parte e sperando di ottenere risultati globali. Non è raro vedere progetti formativi che hanno la velleità o la necessità di una formazione di base, ma che mancano di vistose porzioni. Di solito le parti che mancano più spesso sono quelle addestrative o sensi-

bilizzative, in quanto più lunghe o meno facili da gestire. Naturalmente esistono casi nei quali l'azione formativa ha solo obiettivi informativi e cognitivi, e dunque è una "istruzione": è il caso di un Corso su nuove norme fiscali, o di un Corso di informazione stradale o sessuale. Qui gli errori più frequenti sono di fare istruzione laddove serve addestramento o Sensibilizzazione, oppure di fare istruzione ma chiamandola con un altro nome. Per esempio viene chiamata "educazione sessuale" una mera attività di istruzione sui contraccettivi; "educazione stradale" una semplice informazione sui segnali e le norme.

Ci sono poi casi nei quali la formazione è solo addestramento, cioè allenamento su operazioni pratiche: tutti i Corsi di apprendimento all'uso di macchine semplici, ma anche le azioni finalizzate all'abilità di compilazione, calcolo, linguaggio, sono in genere addestrativi. Anche qui l'errore più comune è di fare solo addestramento laddove la formazione dovrebbe comprendere anche aspetti cognitivi o psicologici. Per esempio, il fallimento di molti corsi di addestramento all'uso del computer si deve all'impostazione meramente addestrativa, che esclude l'area psicologica (da cui in realtà nascono le maggiori resistenze ad apprendere). Infine esistono anche azioni formative di sola "sensibilizzazione", laddove l'obiettivo è l'apprendimento di atteggiamenti o modi di essere nuovi. Per esempio, i seminari centrati sulla comunicazione per addetti alle relazioni coi clienti, si possono definire sensibilizzativi. L'errore più diffuso in questi casi, data la difficoltà di gestire gli aspetti psicologici della formazione, è quello di chiamare sensibilizzativo un intervento fondato su metodi istruzionali. Questo errore si trova spessissimo

nelle organizzazioni ideologicamente orientate: sindacati, partiti, organizzazione religiose o cooperative sociali.

Per riprendere l'esempio del formatore professionale, oltre all'iter di base, possiamo trovare progetti formativi meramente istruzionali come quelli tesi ad informare su un particolare metodo in uso presso un ente formatore; oppure solo addestrativi, se il formatore deve acquisire una specifica abilità nell'uso di un software didattico; oppure solo sensibilizzativi, quando il formatore viene chiamato a sviluppare, per esempio, le sue capacità di osservazione.

La "specializzazione" è una categoria di azioni formative con due caratteristiche peculiari: essere mirata ad una particolare funzione del ruolo professionale ed essere successiva alla formazione di base per il ruolo stesso. Per il nostro formatore, una specializzazione è quella per diventare "gestore di formazione", se cade al termine della formazione di base per diventare formatore. Gli errori che incontriamo più spesso qui sono quelli di mettere la specializzazione al posto della formazione di base, oppure di chiamare specializzazione la acquisizione di una porzione tipica della formazione di base.

Un corso per diventare gestori di formazione, rivolto a soggetti senza un curriculum come formatori è un errore. Così come un Corso sull'uso di tecniche psicodrammatiche, non può essere definito specializzazione perchè non esiste una funzione di formatore psicodrammatista.

La "supervisione" è una categoria di azioni formative che seguono la formazione di base e, dove esiste, la specializzazione. Essa consiste in una rivisitazione periodica degli apprendimenti ed in una loro messa a punto,

dopo che sono stati applicati nella pratica. Qui succede spesso di vedere azioni di supervisione al posto della formazione di base, oppure in assenza di casi di lavoro concreti.

L'"aggiornamento", come la parola indica, è una "messa a giorno" degli apprendimenti che possono essere diventati obsoleti. In genere questa categoria di azioni riguarda gli aspetti informativo-cognitivi, visti i tassi di cambiamento accelerato di molti settori sociali. Si possono aggiornare funzionari statali circa nuove Leggi emanate dal Governo, oppure medici rispetto alle scoperte della ricerca. Può esistere anche un aggiornamento relativo agli aspetti psicologici, quando gli apprendimenti in quest'area hanno subito un invecchiamento. Per esempio si può aggiornare alla relazione con l'utente un gruppo di infermieri che, dopo anni di corsia, hanno dimenticato gli apprendimenti acquisiti nella formazione di base. L'equivoco più frequente nell'aggiornamento è quello di chiamare in questo modo azioni che sono di formazione di base o di riqualificazione. L'errore è, come spesso avviene, determinato dall'esigenza di economizzare risorse, essendo l'aggiornamento un'azione breve e di impianto semplice, mentre la formazione di base e la riqualificazione sono azioni di lunga durata e di elevata complessità.

La "riqualificazione" è un termine che indica la formazione finalizzata al passaggio da un ruolo ad un altro. Si può assimilare alla formazione di base, in quanto intende ridare all'utente un'altra professionalità, ma a differenza della seconda, la prima ha la difficoltà di operare con utenti più anziani e già da tempo adattati. Qui l'apprendimento deve essere preceduto da

un forte disapprendimento, mentre spesso assistiamo ad azioni che si dichiarano riqualificative ma sono blandamente aggiornative. La riqualificazione non riguarda solo gli utenti che, a causa di licenziamento o ristrutturazioni organizzative, si trovano a dover cambiare mestiere. Essa concerne i molti casi nei quali un ruolo professionale debba radicalmente mutare il suo modo di gestirsi. Tecnici che vedono rivoluzionato un processo produttivo; insegnanti che devono passare da conferenzieri a tutor; dirigenti che da burocrati sono invitati a diventare managers.

"Formazione continua" o "formazione permanente" è un termine molto generico, usato sia per indicare un iter formativo che dura l'intera vita professionale comprendendo momenti di supervisione, aggiornamento, riqualificazione, sia per definirle azioni formative legate più alla persona che al ruolo (v.1.4).

1.8. La formazione impropria.

Molta della formazione che si è fatta e che si fa non è propriamente formazione, nel senso che non si propone alcun apprendimento-cambiamento né delle capacità individuali, né delle competenze di una organizzazione.

1.8.1. *L'utente perpetuo.*

Qualche anno fa non era raro sentir ammettere da un giovane in training che aveva deciso di partecipare al tal seminario con lo scopo di "conoscere gente" (meglio se dell'altro sesso). Oggi questo fenomeno, anche a causa

dei costi della formazione, è quasi sparito. Tuttavia se ne riscontra uno simile. Non è raro trovare, specie fra gli operatori sociali (insegnanti, psicologi, psichiatri, assistenti sociali), soggetti con un curriculum impressionante. Alcuni hanno anche due o tre lauree e dichiarano di aver partecipato a decine di seminari e training diversi, perfezionati in più anni. Si potrebbe pensare che questi soggetti hanno fatto propria l'esigenza di una formazione permanente, ma non è quasi mai così. Malgrado il curriculum sono molti quelli che continuano a chiedere formazione anche di tipo formale (lungo curricolo, esami, studio, supervisione, ecc.), il che contraddice l'ipotesi della formazione permanente che ha un carattere più episodico e informale. Un colloquio approfondito rivela che i motivi della richiesta di formazione perpetua sono di tipo assai improprio.

Una delle motivazioni più diffuse è la radicata e inestirpabile insicurezza personale e professionale di questi soggetti. Insicurezza che invece di affrontare con una adeguata psicoterapia, molti credono di alleviare con una voracità epistemofila da collezionisti. Corsi, diplomi, attestati vengono così accumulati e collezionati come amuleti per esorcizzare l'insicurezza. Inutile dire che il circolo è vizioso: più formazione implica più consapevolezza dell'ignoranza, che, se non viene accettata ed elaborata come spinta alla ricerca personale, spinge all'inseguimento di più formazione. L'insicurezza di fondo di questi soggetti si manifesta solitamente in due modi. Uno si esprime in un comportamento passivo, sottomesso e dipendente che lascia del tutto inutilizzate le competenze sicuramente possedute. Ho conosciuto un insegnante di Scuola Media che aveva partecipato a ben tredici Corsi di aggiornamento sulla

materia che insegnava e nella quale si era laureato ed il suo comportamento durante il tredicesimo corso era simile a quello degli altri partecipanti di prima nomina.

Il secondo modo di esprimere la stessa insicurezza di fondo è quello che si esprime in un comportamento aggressivo, ipercritico, contro dipendente. Tutti i messaggi che inviano questi soggetti si possono riassumere in uno solo: "so già tutto, anzi lo so meglio io del formatore". Costoro hanno come motivazione quella di partecipare a Corsi che confermino la loro adeguatezza; si relazionano alla formazione in un modo che li confermino di non averne bisogno. Un'altra motivazione che spesso emerge dai partecipanti perpetui è quella di "entrare nell'ambiente". La accumulazione di esperienze formative sostituisce le pubbliche relazioni individuali. Costoro di solito si sforzano di presentarsi come il "buon partecipante", riuscendo a farne una penosa caricatura. Poichè quasi sempre l'ambiente li respinge presto o tardi, ecco la rincorsa ad un altro ambiente. Intanto, se l'ente formatore non è stato troppo severo, il soggetto ha ottenuto un'altra mostrina da mettere sul bavero del proprio curriculum.

1.8.2. Il dirigente incapace o manipolativo.

Fra le motivazioni improprie che ho più spesso trovato sul mio cammino c'è quella che riguarda la paura o la incapacità dei dirigenti di fare il loro mestiere. A volte si tratta di far passare fra i quadri una certa politica; altre volte si tratta di far ingoiare ai sindacati un certo rospo; a volte il problema è l'informazione interna; oppure la motivazione al lavoro, o ancora il controllo o la verifica

dello stesso. Insomma funzioni tipiche della dirigenza come la strategia, la negoziazione, l'informazione, la motivazione o il controllo vengono delegate alla formazione quando il management è incapace o ha paura. I formatori accettano per non perdere il cliente, il problema naturalmente non viene risolto, ma la dirigenza ha avuto un po' di respiro e può sempre avviare un'altra fase della formazione.

Alcuni dirigenti fanno consapevolmente un uso improprio della formazione. Non hanno alcuna intenzione o necessità di commissionare formazione tuttavia lo fanno per motivi tattici.

Uno di questi è dare di sé una immagine munifica e moderna, cioè alla moda. Inviare i quadri a qualche seminario o invitare in sede un grande esperto equivale per costoro a girare in limousine e arredare di quadri d'avanguardia il proprio ufficio: una questione di immagine.

Un altro motivo è guadagnare il consenso. Un dirigente che invia i propri collaboratori a seminari costosissimi, in hotel da 5 stelle e in luoghi di vacanza, non può che averne una certa benevolenza. Un costo imputabile alle relazioni industriali e che magari fa risparmiare sul rinnovo del prossimo contratto. Un ultimo motivo è spesso anche dichiarato: la formazione come mezzo di incentivazione. Il venditore più bravo viene mandato ad un Corso che si terrà durante una crociera di nove giorni ai Caraibi; durata del Corso: un'ora ogni mattina.

1.8.3. Le trappole deontologiche.

Questi casi sono meno rari di quello che i giovani

formatori pensano. Mi riferisco ai casi nei quali il formatore è messo di fronte a richieste non solo improprie ma deontologicamente scorrette.

Il primo caso, frequente ma facilmente avvertibile, è quello nel quale il committente chiede formazione ma intende "modo per selezionare" soggetti da assumere o da promuovere. La cosa in genere viene detta in tono ammiccante ed informale al formatore, ma a volte viene anche esplicitata formalmente. Lo Stato ha spesso fatto ricorso alla vergognosa forma del "corso-concorso" o "corso abilitante". Si tratta di casi in cui la attività formativa ha due obiettivi dichiarati oppure uno dichiarato ed uno nascosto o implicito, che sono in aperta contraddizione fra loro. Formare e selezionare sono azioni fra loro incompatibili anche se dichiarate in modo esplicito, ma se la seconda è addirittura tenuta segreta o sottintesa, allora siamo vicini alla scorrettezza deontologica.

Più difficile è capire se la domanda di formazione nasconda una manovra di politica interna all'organizzazione: per esempio un conflitto intrasistemico (un subsistema vuole metterne in crisi un altro) o interpersonale (un'azione formativa intrapresa come fase di una lotta interna fra due attori della dirigenza). Insomma non è raro che una domanda di formazione nasconda una manovra per mettere in difficoltà qualcuno degli utenti o dei subsistemi interessati.

Qui la sensibilità deontologica del formatore deve essere molto raffinata per discriminare fra una scorrettezza ed una normale difficoltà organizzativa. Oltre alla deontologia in questi casi si gioca anche l'immagine del formatore ed a volte anche la sua testa.

1.9. La formazione come apprendimento-cambiamento.

La formazione propriamente detta si identifica con un processo di apprendimento, e non esiste apprendimento che non implichi un cambiamento. Esistono però cambiamenti che non implicano apprendimenti.

Il modo più semplice per disoccultare le richieste improprie di formazione è proprio quello di chiedere all'utente o al committente qual è l'apprendimento desiderato. E' possibile che chi parla col formatore (utente o committente) non abbia le idee chiare sul tipo di apprendimento desiderato, ma è più facile che abbia chiaro qual è il cambiamento atteso. Se tale cambiamento è traducibile dal formatore in termini di apprendimento siamo in presenza di una richiesta di formazione, altrimenti abbiamo una cosiddetta richiesta impropria. Nei casi sopra descritti la domanda sul cambiamento atteso avrebbe ottenuto le seguenti risposte:

- maggiore sicurezza personale e/o professionale
- acquisizione di una immagine di modernità della dirigenza
- benessere organizzativo o relazioni interne più distese
- incentivazione dei quadri
- selezione
- competizione intrasistemica.

Nessuna di queste è traducibile in apprendimento, dunque la formazione è impropria. In tutti casi si tratta

di cambiamenti possibili, da ottenere con strumenti diversi dalla formazione.

La identificazione formazione=apprendimento deriva dalla definizione data nel paragrafo 1.1 del cap.1. Se accettiamo la definizione di formazione come insieme di azioni finalizzate alla acquisizione di un incremento di capacità di lavoro, e poichè la formazione non è il lavoro ma un luogo-tempo parallelo, siamo di fronte alla necessità di ipotizzare un trasferimento. Ciò che risulta dalla formazione deve essere appreso per essere trasferito. La formazione dunque non è benessere nè generica espansione culturale o psicologica, perché questi output (della ricreazione, dell'animazione socio-culturale o della psicoterapia) non hanno nè la necessità nè le qualità per un trasferimento specifico. Un soggetto può rilassarsi in crociera, può sensibilizzarsi all'ecologia, può ridurre i suoi personali malesseri o espandere la propria coscienza di sè e del mondo. Si tratta in tutti i casi di cambiamenti ma il cui valore è positivo in sè, cioè non richiede necessariamente un trasferimento, e se questo è tentato si configura come trasferimento generico e di secondo livello.

Voglio dire che una crociera così come una psicoterapia non necessariamente offrono benefici da tradurre nel lavoro, e nel caso in cui tali benefici siano trasferiti sul lavoro lo sono in via generale e meta-operativa. Dopo una crociera può darsi che un soggetto sia più disteso e più disposto a impegnarsi sul lavoro. Dopo una psicoterapia può darsi che un soggetto sia più sereno e più padrone di sè o più creativo sul lavoro. Ma i risultati della crociera o della psicoterapia non

possono essere presi e trasferiti direttamente, senza mediazioni, nel lavoro o nel ruolo sociale.

La formazione invece è una pratica che produce un "delta" direttamente e con pochi aggiustamenti, applicabile al lavoro. La formazione è un insieme di esperienze al termine delle quali l'utente sa fare di più, meglio o diversamente un certo lavoro.

Mi rendo conto che tale restrizione definitoria sembrerà a molti poco illuminata e poco progressiva, ma credo che solo lo sforzo di definire confini precisi, ancorchè limitati, possa dare alla formazione una dignità ed una utilità sociale. Le teorie nelle quali la formazione viene assimilata o confusa con decine di altre pratiche possono apparire aperturiste ma in definitiva non fanno che alimentare lo stato di gracilità della formazione. Le crociere, l'animazione, la psicoterapia, la selezione, la negoziazione e così via sono pratiche degnissime ed utilissime ma diverse dalla formazione. E' nell'interesse dell'utenza, ma anche dei professionisti dei diversi settori, definire dei confini precisi. Questo non esclude che poi le varie professioni cooperino in tempi diversi e con modi propri, così come non esclude che la formazione sia segmentata in fasi spazio- temporali che prese singolarmente possono non avere tutti i caratteri di apprendimento-cambiamento.

Ho affermato che ogni apprendimento è un cambiamento e, senza citare i numerosi autori che potrebbero appoggiare questa tesi, mi sembra che l'equazione si possa spiegare come segue (14).

Ogni individuo adulto ha una forma psicologica che risulta dall'equilibrio adattivo fra le esperienze concrete precedenti e i bisogni e le capacità di cui dispone. Ognuno di noi è in ogni momento dato, la risultante di

una mediazione fra desideri e realtà, fra bisogni e capacità. Ciò che ognuno sa, pensa, è, si presenta come una forma compiuta risultante dall'incontro fra la sua natura, la sua storia e l'ambiente in cui vive. Non è importante qui entrare nel dibattito fra determinismo e volontarismo, quanto sottolineare che noi siamo in ogni momento una forma adattata e, più o meno, accettata.

Apprendere significa mettere dentro di noi qualcosa di nuovo o diverso, aggiungere o spostare parti delle nostre credenze, sviluppare certe parti di noi invece che altre, scoprire porzioni di noi o del mondo la cui esistenza preme per alterare il nostro precedente equilibrio adattivo. Ogni apprendimento implica un cambiamento della nostra forma precedente. La metafora più semplice è quella del mosaico. Al momento presente ciascuno di noi rappresenta un disegno a mosaico nel quale ogni tessera ha una posizione, una ampiezza, un colore ed un significato speciale. Ciascuna tessera è stata il risultato del conflitto fra desideri e realtà, bisogni e capacità, esperienze e progetti; è stata messa lì come il risultato migliore (o il meno peggio) possibile; e contribuisce al mosaico globale che siamo noi ora: il nostro modo di fare, di pensare e di essere. Alcuni di noi hanno realizzato un capolavoro, altri una forma discutibile, tuttavia noi che ci rappresentiamo nel mosaico, lo amiamo o almeno lo consideriamo accettabile, tutto sommato. La formazione è una occasione per migliorare il nostro mosaico interno e noi la affrontiamo o perchè parti di esso ci sembrano da rifare ex novo o anche solo per portare qualche ritocco qua e là, e renderlo ancora più smagliante.

Sostituendo una sola tessera, anche la più piccola ed insignificante, noi avremo un mosaico diverso. E' questo che facciamo con la formazione, a volte sostituendo una tessera con una più vivace nel colore (un semplice aggiornamento); a volte rovesciando il posto di decine di tessere o inserendo alcune tessere nuove. Comunque dobbiamo accettare l'idea che il nostro mosaico non sarà più come prima: il nostro mosaico interno al tempo T2, dopo la formazione, è irrevocabilmente diverso dal mosaico interno del tempo T1, precedente ad essa.

Apprendere significa spostare parti del nostro mondo e spostare queste parti implica cambiare la forma del nostro mondo interno. Questo è ciò che fa della formazione un evento così delicato, così minaccioso, così desiderato e insieme così temuto e drammatico. Apprendere significa far propria la novità che ci porta alla traumatica rottura col passato ed al rischio della frantumazione del mosaico. Apprendere implica dunque cambiare, rischiando consapevolmente e responsabilmente l'incertezza, la catastrofe, la emarginazione, la colpa. Come sarà infatti il mio mosaico dopo la formazione? Sarà forse disastrosamente peggiore? Sarà talmente diverso dai mosaici limitrofi da essere considerato estraneo? E il vecchio mosaico amato o accettato per anni, risulterà rinnegato e negletto come errore o illusione? E come potrò pagare la colpa di aver accettato o addirittura amato per mesi o anni un mosaico che ora viene sostituito come sbagliato o obsoleto o inutile?

Da queste domande si evidenzia la ambivalenza sempre legata alla formazione e da queste domande emerge chiara la naturalità delle difese dalla formazione in quanto cambiamento. Da qui si può capire che alla

base della formazione sta sempre un cambiamento e di fronte a questo stanno sempre ambivalenze e difese. I committenti e gli utenti vogliono apprendere-cambiare ma insieme vogliono ostinatamente non apprendere alcunchè e conservare. Esiste una catena robustissima che possiamo descrivere come segue:

FORMAZIONE = APPRENDIMENTO = CAMBIAMENTO
= AMBIVALENZA = DIFESE

e che può essere affrontata solo mediante una alleanza fra formatore e formando. La teoria della formazione ha questa catena al suo centro.

Caratteristica dell'azione formativa è proprio la alleanza fra formatore e formando, che la differenzia da ogni altra pratica relativa al mondo del lavoro. Sopra dicevo che tuttavia non esiste reversibilità alla definizione per cui la formazione è cambiamento. Nel sistema sociale, organizzativo e produttivo esistono altri modi di promuovere cambiamenti al di là della formazione. Il governo di una organizzazione, con tutti i suoi strumenti di intervento (selezione, programmazione, incentivazione, controllo, punizione) può operare cambiamenti nella forma di un soggetto, cioè nel suo mosaico interno, ponendosi come elemento di realtà che altera l'equilibrio adattivo precedente. Se una domanda di formazione è traducibile in apprendimento-cambiamento è una domanda propria e se invece essa auspica un cambiamento che non è traducibile in apprendimento abbiamo una domanda impropria.

NOTE

1. per una ipotesi di periodizzazione della formazione in rapporto con la cultura moderna, la transizione e la post-modernità, cfr. G.Contessa: "SKILLS PER IL TERZO MILLENNIO" su *Impresa & Società*, anno XVII, n.6, marzo 1987; "L'ANIMATORE VERSO IL XXI SECOLO" in G.Contessa "Dall'Età di Vulcano all'Età della Luce", Clup, Milano, 1989; "IL PARADIGMA DELL'ARCIPELAGO E LA STRATEGIA DELLE CONNESSIONI" in F.Montanari (a cura di) "I CILO, centri di iniziativa locale per l'occupazione", Franco Angeli, Milano, 1990
2. interessante la lettura della proposta di periodizzazione della formazione manageriale italiana offerta da A.Fabris, U.Morelli, G.Varchetta su *FOR*, anno VI, nn.17-18, giugno 1992
3. cfr. Blake, Mouton J.S. "LA DINAMICA ORGANIZZATIVA E IL METODO DEL GRID", ETAS Kompass, Milano 1972
4. cfr. J.Luft "PSICOLOGIA E COMUNICAZIONE", ISEDI, Milano, 1975
5. cfr. Hersey P., Blanchard K. "LEADERSHIP SITUAZIONALE", Sperling & Kupfer, Milano, 1984
6. cfr. Ishikawa Kauru "GUIDA AL CONTROLLO DI QUALITÀ", Franco Angeli, Milano, 1976
7. per un approfondimento del dibattito sui modelli si consiglia la lettura di B.Maggi (a cura di) "LA FORMAZIONE: CONCEZIONI A CONFRONTO", Etaslibri, Milano, 1991
8. cfr. G.Contessa "LA FORMAZIONE: TEORIE, MODELLI, PROBLEMI" su *Impresa & Società*, anno XV, n.6, marzo 1985.
9. cfr. F.Fornari "IL MINOTAURO", Rizzoli, Milano, 1977

- 10.cfr. D.Demetrio "SAGGI SULL'ETA' ADULTA", Unicopli, Milano, 1986
- 11.chiamo qui "schemetti" tutti i modellini didattici sviluppati dalla cultura statunitense, facili, affascinanti, ma spesso privi di retroterra teorico, dalla vecchia Grid al TMI.
- 12.Per una teoria ed una pratica della psicosociologia italiana, l'autore che meglio sintetizza la tradizione anglosassone e francese, con l'innesto originale di una cultura italo-tedesca, è E.Spaltro di cui segnaliamo come testi di lettura fondamentale:
"GRUPPI E CAMBIAMENTO", Etas, Milano, 1969
"SOGGETTIVITA'", Patron, Bologna, 1982
"PLURALITA'", Patron, Bologna, 1985
- 13.Interessante, sui temi dell'élite dei formatori e dello sviluppo della professione, la lettura dello Statuto AIF, dove, sia pure indirettamente, il ruolo del formatore è riservato a chi opera nelle organizzazioni e particolarmente in quelle aziendali. Sempre l'AIF, che è l'unica organizzazione di categoria in Italia, dichiara un numero di associati che se nel 1980 era di 107, nel dicembre 1991 è di 1522 (di cui solo 1082 a titolo individuale). Questi dati sono la prova del vistoso sviluppo della professione, ma anche di un elitarismo molto pronunciato della sua leadership politica. Fonte: FOR, anno Vi, nn.17-18, giugno 1992, pagg.142-151
- 14.cfr. E. Spaltro, op. cit. (1969)

Capitolo secondo

LA FORMAZIONE: UN RAPPORTO FRA SISTEMI COMPLESSI

2.1. Il mito dell'analisi dei bisogni.

Come tutte le professioni giovani e fragili, anche la formazione ha bisogno di miti, cioè di un complesso di principi ritenuti indiscutibili e presentati come cardine. Uno di questi è la analisi dei bisogni formativi. Non c'è testo nè corso per formatori che non metta questa fase ai primi posti del processo formativo, in ordine di tempo e di importanza. Il ragionamento mitico, pieno di grande buon senso è per lo più il seguente (1).

Il cliente esprime bisogni o meglio desideri confusi, ambivalenti o limitati. Il cliente ha soprattutto problemi ed esigenze, che tenta di tradurre in una domanda di formazione, senza avere la competenza per farlo. I problemi, le domande, i bisogni devono dunque esser analizzati ed interpretati dal formatore professionale in modo da dare adito a risposte concrete ed efficaci. Per questa azione diagnostica occorre una ricerca, più o meno ampia a seconda della

complessità del sistema cliente, che deve essere avviata prima di ogni altra cosa. Tale ricerca si può svolgere con i soliti metodi della ricerca sociale: colloqui individuali e o di gruppo, questionari, analisi documentale, osservazioni sul campo.

Il modello mitico è evidentemente mutuato dalla scienza medica. Anche la medicina parla di sintomi espressi dal paziente in modo spesso confuso, e parla di analisi (cioè di una ricerca di indicatori di patologia), come della prima fase del lavoro, cui seguono una diagnosi ed una terapia. In medicina si esclude teoricamente che il paziente possa rivolgersi ad un medico chiedendo una terapia. Teoricamente, perchè in pratica è proprio questo che avviene in una grande maggioranza di casi, malgrado il rapporto medico-paziente sia, in quanto a potere, tutto sbilanciato verso il medico.

Nella formazione, dove oltretutto il rapporto formatore-cliente è tutto sbilanciato, in quanto a potere, verso il cliente, avviene che questi esprime una domanda formativa esplicita o vincolata e il formatore può operare solo piccoli spostamenti. La tanto decantata analisi dei bisogni insomma non viene realizzata quasi mai, quando viene realizzata si mostra inutile, e quando riesce utile viene raramente utilizzata. Il che avviene spesso anche in medicina. Quante volte un medico, accertata una situazione di stress, consiglia il mutamento degli stili di vita e non viene ascoltato? Quante volte viene suggerita un'operazione, che non viene fatta per paura? Quante volte una approfondita analisi del sangue, seguita da biopsie, bioscopie, radiografie, serve solo a confermare ciò che già il clinico o lo stesso paziente sapevano? Eppure in medicina si tratta della vita e di questioni spesso molto urgenti, oltrechè

chiaramente fisiche, cioè poco confutabili. Nella formazione abbiamo a che fare con problemi immateriali, spesso impalpabili, discutibili e interpretabili in diversi modi. In medicina i risultati sono facilmente visibili; nella formazione quasi mai. In medicina il paziente deve attivarsi in misura minima; in formazione, la collaborazione del sistema cliente è più determinante, verso gli esiti, della competenza del formatore. Insomma se l'analisi è spesso separata dalla terapia in medicina, come stupirsi che sia quasi sempre separata nella formazione?

La formazione non è quasi mai la fase che segue una analisi dei bisogni, semmai essa è la fase che segue un compromesso fra le possibilità. Naturalmente qualche lettore potrà citare vistose eccezioni alla regola suddetta ma difficilmente sarà in grado di trovare qualcosa di più che, appunto, eccezioni. La applicazione sistematica della analisi dei bisogni formativi presuppone tre condizioni che, se scarseggiano in medicina, sono praticamente inesistenti in formazione.

La prima condizione è la totale soggezione del cliente verso il professionista. Tale soggezione prevede che il cliente non abbia chiari i suoi bisogni, sia consapevole di ciò e si fidi della competenza del formatore professionale nel renderli chiari.

La seconda condizione è che il cliente goda di ampi margini di flessibilità e di vistose risorse economiche, umane e temporali.

La terza è che il formatore abbia una vasta gamma di modelli di intervento, tali da soddisfare ogni tipo di bisogno emerso dall'analisi. Orbene, queste tre condizioni non sono quasi mai presenti insieme nel rapporto formatore-cliente.

La prima condizione citata è raramente presente, perchè quella del formatore è una professione così giovane da non avere ancora maturato uno status sociale forte ed indiscutibile.

La grande maggioranza dei clienti non sa neppure bene cosa sia possibile chiedere ad un formatore, cosa questi sappia fare, quali siano i confini della sua competenza. Prova evidente di questa affermazione sono le modalità di reclutamento dei formatori nelle organizzazioni e le modalità di selezione dei formatori esterni. Come formatori interni alle organizzazioni troviamo solitamente chiunque, selezionato e collocato a caso, quando non addirittura assegnato al ruolo per "farsi le ossa" o per punizione. Il ricorso ai formatori esterni è poi fatto secondo modalità casuali, in base a conoscenze o alla notorietà, quando non avviene (questo è quasi abituale nel settore pubblico) per semplice fedeltà politica o personale. In queste condizioni il cliente è in posizione di potere verso il formatore e ciò lo porta a pensarsi più abile, informato ed esperto. Ciò è anche rafforzato dal fatto che il committente è per solito un "capo", cioè un gestore dell'organizzazione che chiede la formazione. Dunque costui è in certo modo autorizzato a pensare di conoscere meglio di ogni altro i bisogni formativi della organizzazione che dirige. Inoltre il committente è un "decisore" e come tale, anche se non avrà chiari i reali bisogni formativi della organizzazione, preferisce non esserne consapevole. Perciò costui o presenterà come chiaro ed evidente un bisogno che invece è oscuro e confuso; oppure esprimerà un bisogno insignificante e marginale, perchè evidente. Nel primo caso il committente pensa di potere in seguito fare uso della sua

autorità, imponendo una formazione ancorchè sbagliata. Nel secondo caso il committente si giustificherà parlando di primo passo, sperimentazione, assaggio, prudente tentativo esplorativo e così via. In entrambi i casi il committente chiede un progetto formativo presentando una analisi dei bisogni fatta da sè medesimo.

Questi casi negativi sono affiancati in egual misura da situazioni nelle quali il committente-decisore ha effettivamente compreso i bisogni formativi, facendo uso della sua conoscenza della organizzazione, delle sue strategie, delle risorse umane disponibili.

Anche in questo caso, il committente è in posizione di forza verso il formatore nel senso che il bisogno è già esplicito, interpretato e tradotto in diagnosi e terapia. D'altr canto non è così strano che in una organizzazione qualsiasi un capo-decisore qualificato e di lunga esperienza possa pervenire ad una analisi dei bisogni formativi più accurata e precisa di quella che formulerebbe un giovane inesperto e qualificato in tutt'altro, titolare del ruolo di formatore. E' il caso del vecchio paziente più capace del giovane medico nel fare una diagnosi; o del vecchio delinquente più capace di trovare scappatoie legali di quanto non sia un neo-procuratore legale. Entrambi conoscono sè stessi meglio di chiunque altro e conoscono la medicina o la legge, grazie alla loro lunga familiarità con essa.

La seconda condizione è anch'essa rarissima. Una vera analisi dei bisogni scava in parecchie direzioni e piuttosto in profondità. Essa fa dunque emergere problemi, bisogni reali, contraddizioni il cui superamento mediante la formazione può richiedere anni, centinaia di milioni, mesi di attività formativa. Quale organizzazio-

ne può dirsi veramente pronta ad affrontare ciò? Quale organizzazione insomma non esprime vincoli strettamente legati ai bisogni ?

Quando il medico dice che per stare meglio abbiamo bisogno di una bella vacanza ai tropici, oppure di cambiare lavoro o di avere meno preoccupazioni, quanti sono i pazienti che eseguono? L'analisi dei bisogni in formazione corrisponde un po' al check-up in medicina. Nessuno che sia sottoposto ad un check-up rigoroso ed analitico risulterà sano; proprio come nessuno, passato al setaccio di un inquisitore malizioso, sarà trovato innocente. E' vero che in teoria la analisi minuziosa e periodica del nostro stato di salute può consentirci una efficace prevenzione, ma non è certo che i benefici di questa siano superiori ai rischi di malattie iatrogene causate appunto dalla frenetica attività di ricerca medica su ciò che non va in noi.

Inoltre quasi nessuno è in grado, in base a diagnosi precocissime, di farsi carico (a meno che non sia in gioco con certezza la stessa vita) di qualsivoglia terapia. Vincoli economici, di tempo, di disponibilità psicologica riducono la nostra flessibilità di fronte alla medicina, ed in modo assai maggiore riducono la flessibilità delle organizzazioni di fronte alla formazione.

Una questione etico-filosofica entra poi in questo dibattito. Si tratta di interrogarsi sulla legittimità per il medico come per il formatore, di andare molto al di là della domanda esplicita del cliente.

Il cliente porta problemi, sintomi, domande ma anche vincoli e prudenze. Il professionista ha il dovere di decodificare la domanda e di interpretarla, ma con quale estensione? Ridursi alla mera domanda può essere limitativo e dannoso, ma allontanarsene

troppo può essere violento e pericoloso. L'analisi dei bisogni formativi dunque non può che essere una leggera ma competente escursione nei dintorni della domanda, per studiarne le lievi variazioni possibili, unita alla esplorazione delle elasticità dei vincoli.

Ogni medico sa che se la cura che propone è insostenibile, il paziente non la sosterrà, interrompendola o cambiando medico o passando dal medico ai pellegrinaggi mariani. Il medico pensa che la cura debba avere al 100% certe caratteristiche, ma sa che in tal caso il paziente non si curerà. Ha senso chiedere al paziente di seguire la cura al 70%, ed al 50% ed al 30%? Nella formazione il 30% magari non ottiene i risultati di cui il cliente ha bisogno, ma è molto più di niente.

La terza condizione viene troppo spesso sottovalutata o negata ma è assente al pari delle altre. In teoria il formatore che esegue una seria analisi dei bisogni formativi può scoprire che non esiste alcun bisogno formativo o che il bisogno formativo scoperto non è granchè significativo. Oppure può scoprire che il bisogno formativo è lontano da quello che lui sa o può o accetta di fornire. In questi frequenti casi non sono molti i formatori che affermano di non voler far seguire alcuna azione formativa alla analisi dei bisogni. La maggioranza tende ad ingigantire la significatività di un bisogno formativo oppure a farlo slittare verso direzioni più familiari, più realistiche o più accettabili ideologicamente. Senza contare che anche nella ricerca si pone un problema etico-epistemologico. E' noto che nessuno ricerca se non nelle direzioni che già conosce. Una ricerca sui bisogni formativi che partisse da tutte le domande possibili, da tutti i modelli teorici possibili, e da tutte le potenziali incognite, non esiste. Le ricerche

si fanno sui terreni i cui dubbi sono noti e utilizzando modelli limitati, in tempi e con risorse limitate.

Non ho mai sentito di analisi dei bisogni fatte da psicologi che non evidenziassero bisogni psicologici; nè di analisi fatte da organizzativisti che non facessero emergere problemi di organizzazione.

In sintesi dunque l'analisi dei bisogni è un mito che fornisce ai formatori l'illusione del rigore scientifico. Tutti i giovani formatori devono imparare cosa è e come si fa, ma nella prassi professionale non se ne fa quasi mai uso. Oltre che per tutti i motivi suelencati, anche per un altro, decisivo. L'analisi dei bisogni evidenzia bisogni che non possono essere soddisfatti, oppure si limita a confermare quelli che già erano noti.

Da una parte esiste infatti la conoscenza e la competenza del cliente, e dall'altra esiste la competenza del formatore. Sommando le due è ben raro che i bisogni concreti e possibili da soddisfare, non siano ben chiari dopo un paio di colloqui col committente e con qualche altro membro dell'organizzazione. Un formatore professionale ha un bagaglio di conoscenze e competenze che gli consentono di capire al volo il 90% dei bisogni di formazione. Questo anche perchè le organizzazioni e i ruoli sociali appartengono a classi e famiglie i cui problemi sono quasi identici. La mia esperienza professionale è spesso concentrata sulla formazione di figure professionali nuove, di organizzazioni nuove o eterodosse come, per esempio, animatori socio-culturali, gestori di cooperative di solidarietà sociale, agenti di sviluppo occupazionale, gestori di associazioni sportive. Malgrado la stranezza di tali figure i bisogni formativi che le accomunano, e che accomunano queste ad altre figure più tradizionali

come i famosi quadri intermedi o i direttori di stabilimento, sono più numerosi di quanto possa sembrare. I problemi formativi che oggi ha una impresa petrolchimica non sono poi così lontani da quelli che ha una organizzazione per il recupero dei tossico-dipendenti.

Certo esiste un 10% di casi nei quali un'analisi dei bisogni sarebbe utile, data la particolarità dei problemi presentati, ma purtroppo nel 90% di questi i vincoli sono tali da sconsigliarla. Resta qualche raro caso nel quale l'analisi viene dicevo prima.

Naturalmente tutto questo discorso non toglie che molti formatori astuti, di fronte a clienti "ricchi" propongano una bella ricerca iniziale sui bisogni, costosa quanto superflua. Se il cliente non si oppone non c'è niente di male a farsi pagare per un lavoro non proprio necessario !

Altra cosa invece è quella che possiamo chiamare l'analisi della situazione del cliente e l'analisi dei singoli utenti partecipanti all'attività formativa). Da una parte si tratta di una analisi dello stato dell'organizzazione, dei suoi problemi attuali e delle sue strategie di sviluppo. Dall'altra si tratta di una conoscenza psicologica e culturale dei partecipanti, intesi come singoli attori dell'evento formativo. La prima è quella che il formatore effettua conversando col cliente e il solo capocommittente o anche qualche altra figura chiave dell'organizzazione. Tale analisi avviene simultaneamente alla trattativa ed alla progettazione generale.

La seconda è quella che viene fatta, con colloqui precedenti o in aula all'apertura dell'evento formativo, con la fase che spesso viene chiamata di contratto d'aula. Tuttavia va notato che entrambe queste assai

importanti azioni di indagine, non possono essere propriamente definite come analisi dei bisogni in quanto non si tratta tanto di usarle per definire "cosa fare" quanto per decidere il "come fare", cioè il taglio da dare all'intervento formativo già deciso nel rapporto fra formatore e committente.

E' l'area del "come" quella dove la discrezionalità del formatore si esprime maggiormente, sia pure all'interno dei vincoli forniti dal committente e dallo stesso formatore. Questo tipo di analisi è quella che lascia spazio alle possibilità di "gioco" all'interno del rapporto fra il sistema formatore ed il sistema cliente.

2.2. Il cliente come sistema complesso.

Nei paragrafi precedenti ho spesso assimilato termini come cliente, utente, committente, ma ora è giunto il momento di fare qualche precisazione.

Nell'azione formativa il rapporto non è mai uno a uno, formatore e formando, ma è sempre un rapporto fra due sistemi complessi. Nella realtà concreta non si dà quasi mai il caso nel quale un formatore singolo attiva un processo formativo con individui singoli che si aggregano nel gruppo di apprendimento. Anzitutto il formatore professionale non è mai un singolo, ma è sempre membro di una équipe e di una organizzazione formativa. In secondo luogo anche il formando è spesso il membro di una organizzazione. Le situazioni, peraltro un po' atipiche, nelle quali il formando è un sistema semplice (cioè un singolo individuo) sono quelle della partecipazione a titolo privato ed individuale: specializzazioni post diploma o post laurea, corsi per liberi

professionisti, università della Terza Età, corsi popolari di cultura, corsi di formazione professionale. Si tratta di situazioni assimilabili a quella della istruzione scolastica di base. Il partecipante, a titolo individuale e privato, accede ad un'esperienza di apprendimento gestita da un sistema formativo complesso.

L'azione formativa in questi casi è relativamente più semplice in quanto può concentrarsi sull'apprendimento "di" qualcosa. In altre parole la formazione qui può permettersi il lusso di mettere al centro un contenuto lasciando ai formandi il problema della futura applicazione e contestualizzazione. Per esempio, un corso sull'uso del computer, un corso sull'Iva, un training per formatori, possono concentrarsi sugli apprendimenti di base o specialistici evitando di porsi i problemi di contestualizzazione e di futura applicazione dal momento che i partecipanti non sanno ancora se, come e dove potranno utilizzare i loro apprendimenti.

Il caso intermedio fra il precedente e quello nel quale il cliente si presenta come sistema complesso a tutto tondo è quello dei corsi che si definiscono inter-organizzativi, cioè che vedono partecipanti provenire da organizzazioni diverse, che tuttavia li hanno inviati in quanto loro membri attivi. Apparentemente il sistema formatore gestisce un processo formativo senza una negoziazione diretta con le organizzazioni di appartenenza. Nella realtà emotiva e culturale del momento d'aula i ruoli professionali, la situazione delle diverse organizzazioni di appartenenza, l'ipotetico trasferimento degli apprendimenti giocano un ruolo decisivo. In aula ci sono i singoli, ma ognuno di essi reca con sé il fantasma della propria organizzazione. Il romanzo formativo si snoda dunque nel rapporto fra il sistema

formatore, i singoli partecipanti ed i fantasmi delle loro organizzazioni di appartenenza. Perchè ciò avvenga non è indispensabile che le organizzazioni abbiano scelto per il partecipante l'esperienza formativa ed abbiano investito del denaro in essa. In molti casi la organizzazione consente ad una richiesta di un operatore interessato alla esperienza formativa, limitandosi a concedere solo il permesso di parteciparvi (a spese del richiedente). Ma ciò non toglie che la condizione professionale del partecipante in un preciso contesto organizzato, influenzi fortemente l'evento formativo.

Questa condizione psicologica di partenza determina molte scelte del formatore che dovrà tenere conto della cultura lavorativa, del ruolo professionale e del trasferimento degli apprendimenti, in aggiunta agli evidenti problemi psicologici e culturali di ogni singolo formando. I formatori qui esprimono due diverse tendenze. La più semplice è quella di trascurare gli elementi organizzativi e considerare i partecipanti "come se" fossero semplici singoli isolati. In questi casi la formazione è facilitata perchè rientra nel modello sopracitato: si tratta di corsi inter-organizzativi finalizzati all'apprendimento "di" qualcosa. Sono i casi più facili per i formatori ma anche quelli più deludenti per i partecipanti. Questi infatti si rendono conto della distanza fra apprendimenti ed applicazione e della genericità dei primi rispetto alla complessità della seconda.

La strada meno semplice è quella di far entrare la complessità delle organizzazioni anche nei corsi inter-organizzativi, tarando la formazione anche sugli elementi fantasmatici citati. La complicazione di questa strada risiede nella diversità delle provenienze dei formandi, la quale ostacola la omogeneità dell'in-

tervento d'aula. Un correttivo a questa difficoltà consiste nel realizzare corsi inter-organizzativi per partecipanti provenienti da situazioni omogenee: per esempio, corsi sul marketing per quadri intermedi di grandi imprese di servizi.

La situazione che presenta un vero e proprio sistema-cliente è quella che si considera tradizionalmente come centrale della formazione. Si tratta della formazione per operatori in servizio nella stessa organizzazione. E' qui dove si può parlare a pieno titolo di sistema cliente e dove nasce la maggiore difficoltà della formazione, che non è più solo finalizzata all'apprendimento "di" o "su" qualcosa, ma è anche centrata sull'acquisizione di conoscenze, capacità, abilità "per" un obiettivo della organizzazione. Nella formazione ai singoli ed in quella inter-organizzativa il formatore stabilisce gli obiettivi formativi, li negozia coi partecipanti, mantenendosi però sempre a un certo livello di genericità ed astrazione, e poi lascia ad essi la responsabilità di applicare gli apprendimenti raggiunti. Nella formazione realizzata con un sistema-cliente il formatore deve negoziare con il committente gli obiettivi, poi rinegoziarli coi partecipanti, ed infine farsi carico in grande misura anche della loro applicazione, come prova palpabile dell'efficacia formativa.

Mentre nei due casi precedenti la organizzazione o non esiste o è presente solo a livello fantasmatico, in questa situazione la organizzazione diventa partner del sistema formatore. Con tutti i vantaggi e gli svantaggi del caso. I vantaggi sono evidenti in termini di efficacia ed utilità della formazione: se il processo funziona, la organizzazione ne beneficia vistosamente, ed il formatore vede i risultati del proprio lavoro. Gli svantaggi sono evidenti

in termini di difficoltà dell'intervento: i formandi sono membri di un sistema che è insieme utente, committente e co-gestore della formazione. Le contraddizioni interne all'organizzazione qui diventano non più scenario culturale, ma anche elementi attivi del processo formativo. Il sistema cliente si presenta come una organizzazione complessa che prevede più attori:

- a-gli utenti, partecipanti, o formandi, destinatari diretti dell'intervento formativo ;
- b-i dirigenti degli utenti, cioè coloro che controllano la partecipazione degli utenti e il trasferimento degli apprendimenti;
- c-il committente, cioè colui che chiede l'intervento formativo, lo finanzia oppure lo consente in quanto massimo responsabile;
- d-la organizzazione in generale, cioè la cultura, l'organigramma, la storia, la mentalità che fungono da contesto ai partecipanti;
- e-il contesto dell'organizzazione, cioè il comparto operativo, il mercato o il sistema sociale, la legislazione.

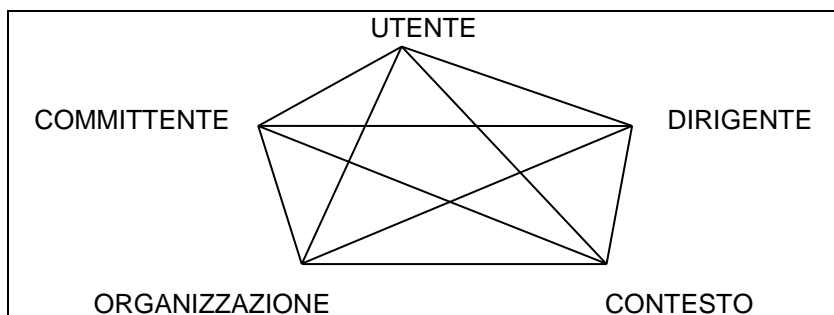
COMPOSIZIONE DEL SISTEMA CLIENTE (Tab. 4)

| | GRANDE IMPRESA | SCUOLA MEDIA | ASSOCIAZIONI NON PROFIT |
|--------------------|-------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| UTENTI | Venditori | Docenti | Quadri locali |
| DIRIGENTI | Capi-area | Presidi | Leaders politici |
| COMMITTENTE | Dir. | Ministero | Responsabile |
| | Personale | | formazione |
| ORGANIZZAZIONE | Specifica | Specifica | Specifica |
| CONTESTO | Mercato | Istituzione scolastica | Mercato sociale |

Il sistema-cliente è dunque un sistema ad almeno cinque categorie di variabili che interagiscono fra loro ed influenzano il processo formativo in ogni fase. Vediamo tre casi paradigmatici nello schema (tabella 4).

Ho volutamente scelto per esemplificare il problema, una organizzazione privata orientata al profitto, un servizio pubblico e un'organizzazione sociale non profit per dare l'idea della similarità della struttura di ogni sistema cliente, verso la formazione (tabella 5).

COMPOSIZIONE DEL SISTEMA CLIENTE (Tab. 5)



Questa stella a cinque punte, inserita in un pentagono, indica che ciascuna variabile è in rapporto con ciascuna altra e che il formatore deve interagire con questa complessità, in quanto l'azione formativa è in ogni fase co-gestita dal sistema-cliente. Le differenze fra il caso del formatore "interno" e quello del formatore "esterno" sono in certo senso irrilevanti, almeno in questa fase del discorso.

Il sistema cliente emette informazioni, bisogni, attese. Queste si traducono in domande del committente ed in comportamenti degli utenti, cui si risponde con un'azione

formativa. Essa però non è fatta "sul" sistema-cliente ma "con" esso, in modo che ne sono coinvolti, oltre al committente ed ai partecipanti, anche i dirigenti dei partecipanti e la organizzazione nel suo insieme.

Questi ultimi sono compresi nell'azione formativa non solo per la parte diagnostica, ma anche per quella gestionale e soprattutto per quella del trasferimento dei risultati. A tutto ciò sovrintende, come scenario ma anche come grande contenitore, il contesto dell'organizzazione.

Che tutte queste variabili e le loro interazioni filino nella stessa direzione e siano coerenti all'azione formativa, non l'ho mai visto succedere in quasi vent'anni di mestiere. I sistemi-clienti si collocano su una scala infinita di contraddizioni, e si differenziano fra loro per la maggiore o minore disponibilità a coglierle e trattarle col formatore. Citiamo solo i casi più semplici.

A livello del contesto, i problemi sono generalmente legati all'isolamento di tutte le organizzazioni. Ogni tipo di organizzazione tende a conoscere un po' se stessa ed un po' i concorrenti o i vicini. I trends generali, le questioni ad ampio respiro o di medio-lunga durata, gli sviluppi di organizzazioni lontane sia pure somiglianti, le teorie macro, sono solitamente le questioni meno considerate dai sistemi-clienti di un formatore. In parte perchè difficili, in parte perchè aleatorie, in parte perchè lontane temporalmente o spazialmente.

La formazione pianificata è tipica di una minoranza di organizzazioni: la maggioranza si concentra su una formazione episodica o emergenziale. Anche nella formazione prevale il paradigma catastrofico su quello anticipatorio (2).

A livello di organizzazione, il caso più diffuso è la cesura fra questa e la formazione. Malgrado le apparenze e malgrado le dichiarazioni, la formazione resta una attività raramente connessa all'organizzazione. Essa è più spesso affiancata, parallela o tangenziale, che intrecciata ed interattiva. D'altra parte la formazione è un'azione o strategica o riparativa, nel senso che o prepara le future condizioni organizzative o ripara le situazioni critiche. Purtroppo le crisi in genere vengono affrontate con i soli strumenti strutturali (licenziamenti, finanziamenti, riconversioni, ristrutturazioni, ecc.); e le strategie sono affidate al caso. In sostanza qui si apre una questione, che questo libro non può affrontare, e cioè se esista in Italia, a qualunque livello, una cultura organizzativa intesa non solo come mediatrice dell'esistente, ma anche come plasmatrice del futuro. Le esperienze che ho avuto in questi anni di professione mi danno una risposta negativa.

A livello dei dirigenti il problema più ricorrente è la loro ostilità verso la formazione. Lo sviluppo delle risorse mediante la formazione è in buona misura considerato una sottrazione al potere dirigente. Perciò al di là delle dichiarazioni e delle apparenze, i dirigenti, il cui ruolo è fondamentale per la emersione della domanda formativa, per la partecipazione degli utenti e per il trasferimento dei risultati della formazione, sono solitamente ostili al formatore. E questo, si badi bene, vale anche nei casi in cui il dirigente è nel contempo il committente dell'intervento di formazione.

A livello del committente le questioni più frequenti sono di tre tipi. Se egli è anche il dirigente dei futuri utenti, la sua ostilità è un ostacolo quasi insormontabile. Se invece non è un superiore degli utenti si danno due casi. Nel

caso in cui è ad un livello molto alto, si può stare certi che cercherà di usare la formazione come strumento di destabilizzazione (magari anche benefica) dei livelli intermedi. Nel caso in cui egli è ad un livello medio o basso, si può prevedere che il peso della formazione sarà irrilevante.

A livello dei partecipanti il problema principale è quello della motivazione. Nelle organizzazioni, la formazione è percepita come una evasione, un momento di relax e riflessione; oppure come un premio ed una occasione per segnalarsi; oppure ancora come una diminutio, una specie di patente di inadeguatezza. In tutti questi casi gli utenti arrivano all'evento formativo con sentimenti molto lontani da quelli utili per una buona esperienza. In sintesi, ecco i principali problemi che il formatore trova nel sistema-cliente (tabella 6).

DIFFICOLTA' PRINCIPALI DEL FORMATORE DI FRONTE AL SISTEMA CLIENTE (Tab. 6)

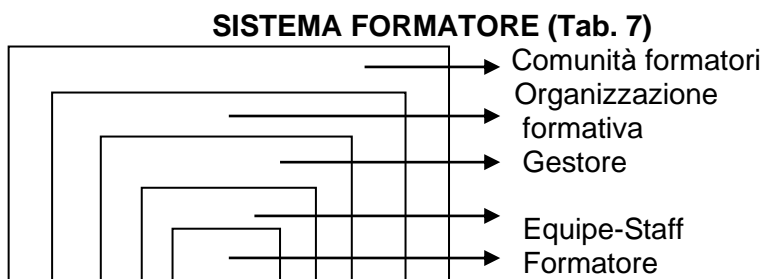
| |
|---|
| UTENTI: bassa motivazione ad apprendere DIRIGENTI: ostilità verso la formazione COMMITTENTE: ostilità (se dirigente), strumentalizzazione (alto livello); irrilevanza organizzativa (basso-medio livello) ORGANIZZAZIONE: incapacità di un uso strategico o correttivo della formazione CONTESTO: scenario e contenitore considerato "in ombra" |
|---|

2.3. Il formatore come sistema complesso.

Una visione semplice potrebbe considerare come formatore colui che entra concretamente in aula e si cura dell'apprendimento. In realtà la questione è assai più articolata e possiamo senz'altro parlare di un

sistema-formatore.

I ruoli formativi sono una decina, e nei programmi più raffinati agiscono tutti, alcuni insieme altri alternativamente. Ogni formatore, che incarna uno o più ruoli, fa parte di una équipe che comprende tutti i formatori coinvolti nel processo. L'équipe di solito appartiene ad una organizzazione formativa, impegnata in più progetti contemporaneamente. L'organizzazione formativa è immersa in un contenitore che è la comunità dei formatori. Vediamo lo schema (tabella 7).



L'azione di ciascun formatore nel momento dell'aula è influenzata da tutti questi elementi che interagiscono fra loro e col sistema cliente, al punto che si può arrivare a dire che in aula non c'è solo il formatore visibile, ma anche i colleghi, l'intera équipe, l'ente formatore è la comunità dei colleghi. Anche qui vale il discorso che le differenze sono irrilevanti fra il formatore interno e quello esterno ad una organizzazione.

Ed anche qui vale l'osservazione che raramente i componenti del sistema formatore agiscono senza contraddizioni. Il sistema formatore deve gestire i suoi problemi intra-sistemici, allo stesso modo del sistema cliente; oltre naturalmente a dover farsi carico dei problemi intersistemici fra sé e il cliente.

Vediamo anzitutto le tipologie di formatori. Si è formatori quando si è coinvolti in un processo formativo con responsabilità circa l'apprendimento. Qualcuno, nel mondo professionale, usa il termine formatore per indicare chiunque entra in aula a prescindere dal ruolo. Altri preferiscono riservare la qualifica di formatore allo stretto gruppo di coloro che hanno la responsabilità dei risultati. A me pare sia opportuno usare la formula intermedia sopradetta. Comunque ritengo utile presentare, almeno come glossario, i diversi ruoli oggi presenti nei processi formativi (tabella 8).

RUOLI E FUNZIONI PIU' FREQUENTI NEL SISTEMA FORMATIVO (Tab. 8)

COORDINATORE (anche project leader, responsabile didattico, direttore del corso) è il manager, il gestore del progetto formativo, responsabile degli aspetti amministrativi organizzativi e didattici.

TUTOR (anche animatore, conduttore di gruppo) è il responsabile degli apprendimenti in aula o nel tirocinio, gestisce il lavoro attivo del gruppo di apprendimento.

TRAINER (anche conduttore, facilitatore) è chi gestisce le fasi dell'apprendimento che prevedono tecniche autocentrate.

DOCENTE (anche esperto, relatore) è chi trasferisce contenuti.

TESTIMONE (anche ospite) è chi porta in aula una esperienza esemplare.

ADDESTRATORE (anche tutor, trainer, maestro,

esercitatore) è chi si occupa di apprendimenti tecnici mediante la ripetizione e la correzione.

SUPERVISORE è chi segue periodicamente un lavoro applicativo o un tirocinio.

COUNSELOR è chi offre ai formandi un supporto personale.

ORIENTATORE è chi fornisce ai formandi un aiuto nella scelta del curriculum.

VALUTATORE è chi gestisce il sistema valutativo dell'efficacia e della efficienza della formazione.

Ho volutamente segnalato i diversi modi di chiamare certi ruoli dal momento che la formazione è una professione troppo giovane per essere già regolata da codici indiscussi. Le terminologie variano sensibilmente in base ai diversi approcci metodologici e diversi contesti. Inoltre va detto che quasi mai questi ruoli sono tutti presenti nello stesso progetto formativo. Personalmente ho avuto occasione solo un paio di volte di partecipare ad un intervento formativo nel quale tutti questi ruoli erano presenti. Nella maggioranza dei casi ne sono presenti solo alcuni, e nella maggioranza di questi sono gestiti come funzioni degli stessi formatori piuttosto che come ruoli diversi. In ogni processo formativo comunque i primi problemi sorgono nella definizione dei ruoli che saranno presenti, nella loro assegnazione e nella loro articolazione funzionale. Tale necessità nasce essenzialmente dal fatto che gli operatori coinvolti nella formazione sono raramente qualificati in un qualunque ruolo formativo.

Dal momento che non hanno una competenza specifica è normale che i ruoli vengano assegnati con casualità e con parecchie contraddizioni. La stragrande maggioranza dei formatori italiani ha imparato attraverso l'esperienza, cioè dagli errori commessi nei primi 3/4 anni di attività. Se non è intervenuto alcun elemento correttivo affidabile, o qualche seria esperienza formativa, gli errori vengono trascinati per l'intera carriera. Il modello della scuola italiana è paradigmatico ed a tutti noto: il modello della formazione extra o post-scolastica è quasi identico. Questo non impedisce che vi siano splendidi formatori così come vi sono ottimi insegnanti statali. Se ciò avviene però lo si deve a doti naturali o a sacrifici personali: il sistema della formazione, cioè il mercato, è cieco, sordo e muto come il sistema della scuola di base.

2.4. Il sistema di apprendimento.

Il sistema cliente ed il sistema formatore interagiscono e, dai reciproci scambi, si costituisce il sistema di apprendimento. Questo consiste di una organizzazione apposita, di risorse appartenenti ad entrambi i sistemi "genitoriali", di ruoli e di relazioni. Il fatto è che aldilà delle intenzioni originali e dei vincoli del sistema cliente e del sistema formatore, il sistema di apprendimento, come tutti i figli, si sviluppa in modi largamente autonomi. Il gestore della formazione è la figura preposta a ricondurre il sistema di apprendimento alla "missione" assegnatagli. Nel sistema di apprendimento interagiscono numerose variabili, tutte caratterizzate dalla soggettività e dalla ambivalenza dei

singoli attori, per cui i singoli eventi possono assumere per ognuno significati e valenze a volte differenti a volte antagonisti. Vediamo la tabella 9.

**LA COMPLESSITA' DEL SISTEMA
DI APPRENDIMENTO IN AZIONE (Tab. 9)**

| | I | II | III | IV |
|---------------------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| Tipologie dell'azione formativa | In-formazione | Con-formazione | Ri-formazione | Tras-formazione |
| Finalità prevalenti | Trasmissione | Ri-adattamento | Destrutturazione | Potenziamento |
| Esempi operativi | Istruzione/ addestramento | Riqualificazione | Sensibilizzazione | Formazione al ruolo |
| Relazione form-utente | Gerarchica | Riparative | Destabilizzante | Maieutica |
| Attese dell'utente | Dipendenza | Omologazione | Conversione | Esplorazione |
| Finalità del format. | Autonomizzazione | Valorizzazione | Provocazione | Stimolazione |
| Ruolo utente | Scolare | Handicapato | Catecumeni | Ricercatore |
| Espressioni utente | Dimmi cosa devo fare | Aiutami | Fammi disimparare | Tira fuori il meglio di me |
| Ruoli formatore | Maestro/ dirigente | Terapeuta/ sostegno | Guru/ provocatore | Animatore/ ostetrico |
| Azioni del formatore | Far fare/ dare buona forma | Farsi carico/ supportare | Mettere in contraddiz. | Far emergere il potenziale |

Il quadro rappresenta in modo molto schematico le variabili in gioco nel sistema di apprendimento, quando questo è in azione.

Aldilà del tentativo di schematizzazione (3) ciò che preme rilevare è che:

a-esistono diverse tipologie di formazione, ciascuna delle quali con finalità operative differenti;

b-un progetto formativo lungo e complesso può presentare tante diverse tipologie mescolate;

c-per ogni tipologia si pongono ruoli, attese ed espressioni verbali e non, dell'utente;

d-per ogni tipologia si presentano finalità, ruoli ed azioni del formatore.

E' facile intuire che la situazione è già molto complessa quando tutte queste variabili sono armoniche e coerenti, e tutti i fenomeni espressi dal sistema di apprendimento si collocano sulla stessa riga e nel medesimo tempo. Immaginiamo la difficoltà di gestione del sistema quando nello stesso momento si presentano variabili appartenenti a righe diverse. Per esempio quando in una situazione ri-formativa, finalizzata a grossi cambiamenti di ruolo (colonna III), l'atteggiamento dell'utente è dipendente (colonna I) e il ruolo del formatore è supportivo (colonna II). Il fatto è che nel sistema formativo, giocano i vettori razionali e i patti del contratto, ma anche le ambivalenze ed i vettori emozionali. Lo schema della figura include sia quanto viene dichiarato e negoziato sia quanto viene ed agito dagli attori primi del sistema: gli utenti ed i formatori. Il sistema di apprendimento è un terreno relazionale, mai del tutto prevedibile e programmabile. La progettazione macro (fatta dal gestore) e quelle micro (fatte dai formatori) sono contenitori, linee guida, ipotesi. La relazione formativa in azione nel sistema di

apprendimento risponde alla legge della imprevedibilità di tutte le relazioni inter-umane. E lo scarto fra progettabilità e imprevedibilità costituisce la scommessa di ogni azione formativa.

2.5. Il gestore della formazione come dispositivo di connessioni.

La formazione è definibile come un intervento risultante dalla interazione fra due sistemi attori: il sistema cliente ed il sistema formatore. Tuttavia questa interazione non è assimilabile a quella fra due soggetti individuali: la sua natura inter-sistemica richiede un dispositivo di connessione con diverse funzioni (4).

Intanto occorre domandarsi chi può definirsi "gestore" dell'intervento formativo, cioè colui che della formazione ha la responsabilità formale ed operativa, che può considerarsi il manager di quella impresa transitoria che è la formazione. Nelle situazioni descritte nel paragrafo 2.2 abbiamo una formazione a titolo individuale, una formazione inter-organizzativa, ed una formazione avente come cliente un sistema.

Nel primo e nel secondo caso mi pare che il gestore sia individuabile nel formatore che ha il ruolo di direttore dell'azione formativa. In genere si tratta del direttore di un Corso o del direttore dell'ente formatore che eroga il servizio. Tale funzione richiede competenze relative alla gestione del solo sistema formatore, anche se qui tale sistema non ha la stabilità e la formalizzazione di una istituzione (come la scuola, per esempio). Il gestore di questo tipo di formazione deve fare i conti con una elevata fluttuazione del mercato, cioè

della domanda individuale, dei contenuti e dei programmi didattici che variano in conseguenza delle diverse tipologie di utenti, e delle équipes dei formatori, anche queste molto spesso variabili.

In questi casi il gestore della formazione svolge un ruolo di dispositivo connessionistico fra mercato, progettazione formativa e risorse professionali. Le situazioni nelle quali tale delicato ruolo si esprime sono molto numerose e riguardano tutti quegli enti di formazione che realizzano iniziative formative per singoli soggetti o per ruoli professionali appartenenti a diverse organizzazioni.

Il problema principale che rende in questi casi assai difficile il ruolo del gestore della formazione è quello della costante transitorietà dell'azione formativa: cambiano ciclicamente le domande individuali di formazione, occorre ricercare costantemente nuove proposte di formazione (cioè nuovi contenuti e nuovi modelli), mutano le esigenze di professionalità formative. Il gestore di questa formazione si trova insomma nelle condizioni di un imprenditore che debba ricercare sempre nuovi mercati e sempre nuovi prodotti, dovendo nel contempo rinnovare gran parte della propria impresa. La serialità e la ripetizione hanno una durata limitata nel tempo, e dunque il gestore della formazione si trova a dover gestire un sistema in costante rinnovamento. Le competenze di base di questo gestore riguardano la ricerca ed il marketing. Gli enti di formazione di questo settore i cui gestori non sono abbastanza in possesso di queste competenze diventano ben presto obsoleti. Gli sbocchi di tale invecchiamento sono tipicamente due: la istituzionalizzazione,

cioè la entrata in mercato protetto, o la uscita dal mercato.

Con la prima l'ente formatore si assimila alla istituzione scolastica, ottenendo riconoscimenti e finanziamenti (pubblici o privati) stabili, che si traducono nella stabilizzazione delle risorse formative e nella riproduzione perpetua dei modelli già sperimentati. Il gestore passa dal ruolo di manager a quello di funzionario. Con la seconda l'ente sparisce, semplicemente. Nei miei quasi vent'anni di professione ho visto decine di enti formatori passare al mercato protetto, e centinaia sparire.

Nel terzo caso descritto, quello della formazione con un sistema come cliente, la individuazione del gestore della formazione è più difficile. Il sistema formatore ha un gestore che può essere individuato nel coordinatore didattico di un Corso o nell'account dell'ente formatore preposto ai rapporti col cliente. Costui si può definire gestore della parte più professionale dell'azione formativa e in quanto tale ha la responsabilità dei metodi e delle tecniche, oltre che della équipe di formazione.

Il sistema cliente presenta di solito un doppio gestore. Il primo è il committente formale, cioè colui che decide di avviare un'azione formativa e si assume la responsabilità della spesa. In genere costui è uno dei massimi responsabili del sistema cliente, cioè uno dei vertici della organizzazione. In alcuni casi questo gestore si assume anche la responsabilità di individuare il sistema formatore da coinvolgere e tiene il col vertice di quest'ultimo per le questioni generali e per quelle amministrative. In genere però vi è un secondo gestore, individuato fra i livelli intermedi della organizzazione, che viene incaricato di seguire in concreto e

passo per passo l'intervento formativo. A volte questo ultimo è anche colui che sceglie il sistema formatore cui affidare l'intervento. Il primo gestore insomma ha un ruolo decisorio più generale, mentre il secondo ha un ruolo più manageriale o funzionariale. Mentre il primo decide di fare formazione, il secondo decide quale formazione fare, come farla e a chi affidarne l'attuazione. Quest'ultimo di solito è anche incaricato dei rapporti quotidiani col sistema formatore e, elemento cruciale, è responsabile delle relazioni fra sistema formatore e sotto sistemi del sistema cliente. Infine costui è anche il primo garante verso il sistema cliente, dei risultati della formazione (v.CAP.6).

Per tutte queste funzioni credo che costui debba considerarsi il vero gestore "interno" della formazione. Egli infatti funge da dispositivo connessionistico fra sistema cliente e sistema: è attraverso di lui che il sistema cliente parla al sistema formatore e viceversa.

Si tratta di colui che a volte viene chiamato il "formatore interno" o che semplicemente, a partire dal suo ruolo operativo, viene incaricato dal sistema cliente a gestire una funzione di interfaccia.

La presenza di due possibili gestori nel sistema cliente non è sempre così chiara e distinta. In molti casi, specie nei sistemi più piccoli, il committente è anche il gestore della formazione. In molti casi il sistema cliente delega la gestione della formazione in toto al gestore del sistema formatore. Per semplicità in questo libro parleremo di gestore della formazione indicando due tipi di figure:

- a- il responsabile prescelto dall'ente formatore nei casi di azioni formative rivolte ad individui o di azioni di

di formazione inter-organizzativa;

b- il responsabile indicato dal sistema cliente a seguire l'intervento, nei casi di formazione o indiretta (affidata ed ente esterno).

Per il primo tipo di gestore abbiamo già indicato i problemi e le competenze richieste, per il secondo tipo la questione non è tanto semplice. Il gestore della formazione che sta dentro un sistema cliente ha certo problemi e competenze definibili in astratto, ma più che altro è condizionato dal suo essere "parte", dal ruolo e dalle relazioni che egli ha con le altre parti del sistema (5).

In astratto possiamo dire che il suo principale problema è quello dei frontalieri: una cultura bifronte ed un sospetto di tradimento da parte di entrambi i territori. Egli deve avere una cultura della formazione e capire le logiche ed i problemi della formazione, ma deve anche avere una cultura del sistema cliente ed una elevata appartenenza ad essa. Questa condizione bifronte è fonte di grandi problemi, se gestita in modo poco sapiente, per il gestore stesso, ma anche per i sistemi in relazione. Le funzioni indispensabili per il gestore della formazione, quando è interno al sistema utente, sono la comunicazione, la negoziazione ed il controllo. Le difficoltà a comunicare, negoziare e controllare da parte del gestore sono la fonte primaria degli insuccessi della formazione.

Tuttavia abbiamo detto che i maggiori problemi non riguardano tanto le incapacità del gestore, quanto la sua posizione nella rete di relazioni interne al sistema cliente.

Una delle situazioni più diffuse è quella in cui il gestore interno è esautorato dal suo stesso sistema. Il committente, decisore al top del sistema, si assume l'autorità di avviare la formazione, negozia le linee generali col sistema formatore e poi affida non tanto la gestione (che viene delegata in toto al sistema formatore) quanto le funzioni segretariali ad un giovane ed impotente funzionario di basso livello.

Un'altra situazione molto diffusa è quella in cui il committente ha pessimi rapporti con gli utenti e dunque usa il gestore come "testa di turco".

In qualche caso, per la verità meno diffuso, il gestore interno ha un grande potere nel sistema (è il caso in cui gestore e committente coincidono) e cerca di esautorare le prerogative del sistema formatore esterno.

Insomma il gestore dovrebbe essere il dispositivo di connessione fra committente, utenti e sistema formatore ma le condizioni cui è sottomesso impediscono spesso il suo funzionamento.

In una situazione astratta il gestore, ricevuta la delega operativa dal committente, diventa responsabile per il sistema cliente della corretta attuazione del processo formativo e della sua efficacia, cioè della gestione del sistema di apprendimento.

Tale responsabilità implica :

- a- funzioni di comunicazione con i subsistemi del sistema cliente (compresi il committente e gli utenti) e fra questi e il sistema formatore;
- b- funzioni di negoziazione col sistema formatore e coi sub-sistemi di appartenenza degli utenti;
- c- funzioni di controllo in itinere (sul sistema formatore) ed in uscita (sui risultati).

NOTE

1. sul tema dell'analisi dei bisogni cfr. i contributi di aa.vv. a cura di R.Ferrari in AIF "PROFESSIONE FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1991, parte III,6 pagg.157-184; ma soprattutto il classico G.P.Quaglino, G.P.Carrozzi "IL PROCESSO DI FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1981.
2. il primo volume, a mia conoscenza, che tratta della formazione "ancipatoria", cioè della prevenzione e aa.vv. "IMPARARE IL FUTURO", Mondadori, Milano, 1981.
3. fra i vari tentativi di modellizzazione del rapporto fra formatore e utente ricordiamo il capostipite E.Enriquez "ULISSE, EDIPO E LA SfINGE. IL FORMATORE FRA SCILLA e CARIDDI" in R.Speziale Bagliacca "FORMAZIONE E PERCEZIONE PSICOANALITICA", Feltrinelli, Milano, 1980, pagg.111-131; ma anche le due interessanti rielaborazioni di G.Contessa "LA FORMAZIONE, IL FORMATORE, IL FORMANDO" su Impresa & Società, anno XVII, nn.10-11, maggio-giugno 1987, e di M.Ferrario "MODELLI DI FORMAZIONE NEL RAPPORTO FORMATORE-UTENTE" in AIF "PROFESSIONE FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1991, parte IV,11, pagg.369-375.
4. sul concetto di "macchina connessionistica" cfr. W.D.Hills "LA CONNECTION MACHINE" su Le Scienze, n.228, 1987 ed anche la Presentazione in G.Contessa (a cura di) "FRATTALI E OLOGRAMMI DELLA DISOCCUPAZIONE", Clup, Milano, 1987.
5. sulle differenze fra formatore "interno" ed "esterno" alla organizzazione cfr. G.Contessa "LA FORMAZIONE E I FORMATORI" in aa.vv. "LA FORMAZIONE ALTERNATIVA", Etaslibri, Milano, 1975.

Capitolo terzo

LA MACRO-PROGETTAZIONE

Il gestore della formazione è colui che in primo luogo "vende" un progetto al committente, e in secondo luogo che individua i o negozia con gli enti formatori esterni. Se il committente e il sistema formatore sono estranei, la chiamata viene dal primo al secondo ed esprime una serie di problemi e di vincoli. La risposta dell'ente formatore esterno, e per esso del gestore si concreta in un progetto a grandi linee.

Se invece il sistema formatore, il committente e gli utenti sono parte di uno stesso sistema, non è raro il caso che al gestore tocchi di stimolare la chiamata o la approvazione del committente, anche in questo caso mediante un progetto di massima. Qui il gestore della formazione reagisce a un incarico aspecifico (fare formazione nel sistema) e a sintomi che l'organizzazione esprime, anche se spesso manca la chiamata diretta.

In entrambi i casi è sulla base di un progetto generale (che chiamiamo impropriamente "macro") che

l'avventura formativa prende il via. Si tratta di una bozza delineata nelle linee di fondo, un contenitore, uno scenario dentro il quale poi i formatori inscrivono la progettazione al dettaglio ("micro").

La macro-progettazione è necessaria per trovare o convincere un committente, ma serve anche per le successive azioni del gestore (1).

In tal senso essa deve contenere elementi minimi ma precisi:

- a- gli obiettivi dell'intervento formativo (e la relativa utenza)
- b- le metodologie prescelte
- c- le risorse umane coinvolgibili nello staff
- d- i tempi ed i costi.

Di queste parti della macro-progettazione al committente interessano solo i punti a- e d-, mentre i punti b- e c- sono indispensabili sia per la definizione del punto d-, sia per la immediata prosecuzione del lavoro del gestore.

I motivi per cui in questa fase non ha senso entrare nella micro-progettazione sono due. Il primo è che il gestore non può essere onnisciente e dunque non può entrare nei dettagli di tutti i contenuti ed i metodi che i suoi obiettivi formativi richiedono. Il secondo è che il gestore non può in alcun modo imporre ai membri dello staff i contenuti ed i metodi specifici, che sono di loro esclusiva competenza. Tale tutela del formatore non è solo una ideologica applicazione della "libertà di insegnamento" che in tutti i Paesi democratici è sancita. Essa è soprattutto la conseguenza della concezione interattiva della pratica formativa.

Solo chi è di fronte al formando può decidere, in rapporto alla relazione formativa instaurata, la ampiezza di alcuni contenuti rispetto ad altri; la loro sequenzialità; la tecnica didattica, lo stile linguistico, le esercitazioni più opportune. Un vero formatore progetta al micro unità per unità, cioè quasi ogni 90 minuti, apportando piccole variazioni sia alla macro-progettazione sia alla sua stessa micro-progettazione effettuata il giorno precedente. Questo naturalmente vale per la formazione vera, che si fonda sulla relazione in aula e sulle interazioni fra i formandi e fra costoro ed il formatore. Una formazione in presa diretta che si auto-progetta in tempo reale, seguendo le vicende formative dell'utenza e della situazione d'aula. La formazione pre-cotta, messa su lucidi e impacchettata nei kits, non ha bisogno di lasciare al formatore la micro-progettazione, anzi si difende proprio da questo rischio, assegnando al gestore la progettazione totale.

3.1. La determinazione degli obiettivi.

Questa fase del lavoro del gestore è insieme quella più creativa e più rigorosa. Si tratta anche di una fase di grande complessità perchè comprende parti logicamente consequenziali e parti rischiosamente valutative. Abbiamo già detto (CAP.2.1) come la famosa "analisi dei bisogni" sia nella realtà dei fatti più una ideologia che una prassi. Il gestore, nel determinare gli obiettivi, dispone di due ordini di fatti: le esigenze ed i problemi dichiarati dai membri dell'organizzazione (committente e utenti) o i sintomi espressi dall'organizzazione stessa,

da una parte; i vincoli posti dal committente, dagli utenti e dal sistema formatore, dall'altra.

Il primo grosso lavoro da fare è di carattere diagnostico o interpretativo. Il formatore qui è di fronte a problemi ed esigenze dichiarate, cioè consapevoli, da parte del sistema cliente. Questo significa solo essere di fronte a percezioni soggettive, la cui rilevanza è cruciale, ma che una certa prudenza interpretativa richiedono sempre. La ipotesi della ricerca sulla organizzazione ed i suoi bisogni è poco realistica per i motivi già detti, ed in ogni caso non evita il rischio di sostituire alla soggettività del cliente quella del formatore. Certo i sintomi hanno un carattere meno intangibile delle percezioni, ma anch' essi vanno interpretati. Per esempio un eccessivo turn-over è un sintomo, come lo è la scarsa produttività o la ipertrofia del contenzioso inter-sistemico.

Tutti sintomi, ma di cosa ? Possono essere sintomi di scarsa competenza, come di crisi del mercato o di errori del management. Come passare dunque dal problema dichiarato, dal sintomo registrato alla determinazione dell'obiettivo ?

La mia risposta è banale e semplice in teoria, quanto difficile nella pratica: con il consenso tra gli attori. La determinazione degli obiettivi è in buona sostanza un "passo a due" (formatore e committente) o un "passo a tre" (se si aggiunge l'utenza). Gli obiettivi formativi non sono altro che il punto mediano dei risultati che sistema formatore e sistema cliente (committente ed utenza) si propongono di ottenere al termine dell'azione. Il fatto che debbano essere convenzionalmente ottenuti si spiega con la loro natura squisitamente "politica". Se l'obiettivo e il risultato, e se tale risultato corrisponde ad

un cambiamento della sfera immateriale, la sua natura politica è evidente. Una decisione affidata al solo committente avrebbe un marchio autoritario; delegata al solo formatore avrebbe un taglio tecnocratico; attribuita alla sola utenza avrebbe un carattere spontaneista e non-organizzativo. La determinazione è il primo atto della progettazione e definisce dall'inizio il carattere interazionale, negoziale e convenzionale di ogni azione formativa. L'obiettivo è il risultato, cioè il cambiamento controllabile, che l'azione formativa si impegna a produrre.

Questa definizione richiede almeno due elementi di chiarimento. Anzitutto la controllabilità, ed in secondo luogo la valutazione. Contrariamente a quello che si può pensare intuitivamente, la verifica e valutazione dei risultati è operazione che si fa al termine dell'azione formativa, ma che si imposta all'inizio. E la controllabilità e valutazione dei risultati sono condizionati precisamente dalla determinazione degli obiettivi.

Quando gli attori dell'azione formativa con-decidono gli obiettivi, scelgono anche i modi di controllo e i livelli di valutazione. Il fatto che tutto ciò avvenga di rado la dice lunga sulla situazione primitiva nella quale la formazione tutt'oggi si dibatte. Il committente e l'utenza oscillano fra la richiesta di obiettivi irrealistici e la delega totale al formatore. Quest'ultimo, un po' per incapacità un po' per timore del rischio, si adagia quasi sempre nella fumosità di obiettivi indeterminati e dunque incontrollabili o invalutabili.

Un obiettivo è tale se indica con chiarezza, univocità, precisione alla presenza di quali fatti ed in quale misura, l'azione formativa possa considerarsi riuscita. Questo implica che un obiettivo sia espresso

in comportamenti o fatti osservabili e misurabili. La cosa è relativamente semplice per gli apprendimenti cognitivi, misurabili mediante semplici quiz; o per gli apprendimenti strumentali, osservabili attraverso i prodotti (capolavori, si dice nelle strumentalità manuali). Più difficile si presenta il controllo degli apprendimenti delle skills, la cui natura è per definizione basica e aspecifica.

Qui allora si tratta di tradurre le definizioni astratte in comportamenti o fatti concreti. Per esempio, la aumentata capacità di lavoro in équipe, può essere verificata mediante l'analisi strutturale e contenutistica dei verbali e delle decisioni prese dai gruppi ai quali partecipano gli utenti, dopo l'azione formativa. La creatività, può essere controllata dal e qualità delle soluzioni adottate dai partecipanti dopo la formazione. L'aumento dell'autonomia, può essere verificato con l'inventario numerico di decisioni e di azioni che l'operatore intraprende nel suo lavoro. Quando un obiettivo formativo che punta alle skills non è traducibile in o fatti osservabili o misurabili, significa o che è impreciso o che è sbagliato. Certo può succedere che il sistema di osservazione e misurazione appaia modesto o approssimato e ciò disincentiva il formatore ed il sistema cliente a determinarlo.

Ma tale atteggiamento è un retaggio dell'ingenuità e dell'astratto senso di onnipotenza, che ancora pervade il settore della formazione. E' come se rifiutassimo il microscopio, la bilancia, il termometro, il telescopio perchè danno una osservazione riduttiva ed approssimata della realtà. La formazione che si propone di "vedere tutto", accetta poi di non vedere

alcunchè. E' più roboante e gratificante (e facile quanto inutile) un'azione formativa che si pone l'obiettivo di "sviluppare la cultura d'impresa", piuttosto che una che ha l'obiettivo (banale) di far imparare a menadito l'organigramma e le procedure in uso. Solo che il primo obiettivo, al contrario del secondo, è incontrollabile e inconfutabile. E' più veloce e meno costoso l'obiettivo incontrollabile di "sensibilizzare al lavoro di gruppo", piuttosto che l'obiettivo di ridurre il numero e la durata delle riunioni e aumentare e migliorare le decisioni di gruppo. Si struttura dunque, nella fase di determinazione degli obiettivi, una sorta di alleanza nella imprecisione e fumosità, per la quale il formatore salva l'incarico, il committente si impegna al minimo, l'utente difende le sue difese.

Dal problema dichiarato, dalla richiesta o dal sintomo espliciti, il formatore, interpretando, individua uno o più obiettivi che poi sottopone al committente e, nei casi difficili, anche all'utenza, per un consenso consapevole ed attivo. Il o gli obiettivi sono formulati come risultati verificabili e valutabili e vengono presentati come comportamenti o fatti la cui esistenza ed ampiezza deciderà del successo o insuccesso dell'azione formativa. Ma per arrivare ad essi non basta la interpretazione dei problemi, delle richieste e dei sintomi, occorre anche una attenta valutazione dei vincoli.

Tempo, soldi, tipologia degli utenti, formatori sono i quattro vincoli principali solo in parte negoziabili e modificabili. Il vincolo temporale indica:

- a- la data prevista per l'ottenimento dei risultati dell'azione formativa (una settimana, un mese, tre anni);
- b- la data di avvio dell'intervento (settimana prossima, fra sei mesi);
- c- la quantità di tempo disponibile per la formazione
- d- la distribuzione del calendario (ore e giornate).

Risulta abbastanza evidente che il committente che pone come vincolo uno o più di questi aspetti temporali, influenza in seria misura la determinazione degli obiettivi. E' accoglibile un obiettivo come l'apprendimento, per impiegate neo-assunte, dell'uso delle più nuove macchine d'ufficio in un seminario di tre giorni ? Forse sì, se la strumentazione d'aula è ricca al punto di avere ogni tipo di macchina per al massimo due utenti. No, se l'aula è poco attrezzata.

E' accettabile un obiettivo come la conoscenza della normativa sulla sicurezza in siderurgia, se i tecnici devono entrare in servizio due settimane dopo? Solo se il formatore ha già pronto tutto: programma, docenti, sussidi. E' fissabile l'obiettivo di formare insegnanti al lavoro in équipe avendo a disposizione tre giornate consecutive in tutto? E avendo il vincolo di un solo pomeriggio al mese per sei volte?

Insomma i vincoli temporali sono un enorme condizionamento, e non sempre sono negoziabili perchè non dipendono dal sistema cliente: ma da emergenze, normative, finanziamenti in ritardo, obblighi di servizio, incidenti organizzativi. Il tempo è un vincolo così pesante da essere spesso un motivo sufficiente per non avviare l'azione formativa, o per modificarne vistosamente gli obiettivi ed i metodi.

Il secondo vincolo è la somma disponibile per la formazione. Sono rari e fortunati i casi di fondi illimitati: una eventualità presente solo nelle imprese molto grandi, e solo nei periodi lontani dalle crisi. Nella maggior parte delle situazioni esiste un budget per la formazione, anch'esso poco negoziabile. La somma viene spesso definita annualmente, cioè ed al di fuori della decisione di avviare una certa attività formativa; oppure viene decisa da un sopra-sistema che il formatore non riesce ad influenzare; oppure infine stabilita da leggi, normative, disposizioni burocratiche (basta pensare per esempio, alle assurdità dei Corsi finanziati dalla CEE). Anche qui il vincolo è grosso perchè la somma disponibile influenza:

- a-le giornate-formatore e la numerosità dello staff;
- b-le spese per materiali ed attrezzature;
- c-i rimborsi per gli utenti;
- d-la eventuale residenzialità;
- e-la intensività o dilatazione di un programma formativo
(se la sede è lontana, ci sarà il vincolo dei blocchi intensivi, per diminuire i viaggi).

Il terzo vincolo è la tipologia dell'utenza. Un obiettivo realistico per utenti già esperti può essere assurdo per neo-assunti. Un obiettivo per utenti non scolarizzati può essere improponibile, con un certo tempo a disposizione, mentre può esserlo per utenti laureati. Un obiettivo accettabile per una certa posizione organizzativa, diventa rifiutabile per la posizione inferiore o superiore: è frequentissimo purtroppo il famoso Corso per la Gestione delle Risorse Umane, fatto per quadri che hanno uno o nessun subalterno! Ancora, se gli

utenti sono in un rapporto non conflittuale con l'organizzazione, l'obiettivo di "aumentare delle comunicazioni dal basso" può essere azzardato, ma se fosse in atto una guerra fra vertici e base ? Infine, la tipologia dell'utenza e anche la specificità individuale di ciascun utente: le motivazioni, la cultura, gli atteggiamenti di ciascun utente, in certi programmi formativi, sono un vincolo decisivo nella determinazione degli obiettivi.

Basta pensare alle azioni formative per posizioni particolari come i managers, o i formatori. Se consideriamo la formazione come un'azione intenzionale per produrre una differenza prima-dopo nelle conoscenze, abilità o capacità, come è possibile determinare un obiettivo (cioè il dopo) se non conosciamo la partenza (cioè il prima)?

In sintesi, il vincolo della tipologia dell'utenza influenza l'obiettivo formativo in base a:

a-anzianità e posizione nell'organizzazione

b-tipo di mansione o ruolo

c-livelli di scolarità

d-relazioni fra utenza e organizzazione

e-conoscenze, abilità e capacità di partenza.

Infine, esistono i vincoli del formatore. Il quale ha a sua volta vincoli di tempo, costi, approccio metodologico, e qualità delle risorse. Un obiettivo è accettabile se il planning del formatore o dell'ente formativo lo consente. Se l'azione si svolge in un certo periodo il formatore può garantire risultati, che cambiano se il periodo è un altro. Con certi costi la progettazione può prevedere la doppia presenza in aula; oppure può pensare ad uno staff allargato con un counselor; oppure ancora a più

numerose testimonianze. Con altri costi tutto ciò diventa impossibile, e senza certi apporti nello staff anche gli obiettivi si modificano. L'approccio metodologico del formatore è un altro vincolo: di fronte all'ipotesi di un obiettivo lontano o incompatibile con quelli frequentati dal formatore, vi sono tre possibilità. Il ricorso a risorse estranee, la rinuncia al progetto, la variazione dell'obiettivo: la prima eventualità è faticosa, a volte rischiosa a volte impossibile; la seconda è suicida, non resta che la terza. Infine, esiste il vincolo della qualità delle risorse disponibili. Il gestore sa di poter contare su alcune risorse formative e non altre e sa quali obiettivi realistici sono ottenibili con le risorse che ha. Con certi obiettivi occorrono più abili conferenzieri, con altri servono più conduttori di gruppo, con altri ancora più addestratori tecnici: ecco che l'obiettivo slitterà a seconda delle risorse umane disponibili per il gestore. Vincoli del cliente e vincoli del formatore si assommano e si intrecciano, andando a influenzare notevolmente la negoziazione circa l'obiettivo. La quale resta comunque una sfida, un rischio, un impegno che il gestore si assume: decidere quali risultati controllabili, stanti i vincoli, può negoziare col sistema cliente. Mentre la valutazione degli obiettivi è un'operazione politica, risultante dialettica dall'interazione fra sistema cliente e sistema formatore; la valutazione dei vincoli è di competenza soprattutto del gestore, il quale è il solo che può tecnicamente prevedere quali conseguenze operative ha sulla formazione un vincolo. Una valutazione più artistica e politica che scientifica, supportata dal metodo e dall'esperienza, più che da dati o ragionamenti sequenziali e deterministici. Nessuno può dire quanto un clima ostile nella organizza-

zione influenza il raggiungimento del risultato formativo; come nessuno può dire quale numero di giornate richiede un'utenza inesperta per arrivare a risultati.

La macro-progettazione infatti è un lavoro su carta che non può mettere in conto, se non sul piano del probabile, la qualità e il livello di interazioni che gli utenti produrranno fra loro e coi formatori. Ho visto decine di situazioni formative che pur essendo contro tutte le regole auree e le ipotesi più ragionevoli, hanno prodotto risultati magici; ed ho visto molte volte, purtroppo, anche il contrario.

3.2. Uno strumento per la macro-progettazione.

Il gestore, dopo avere tratto la sua interpretazione, dai sintomi organizzativi, dai problemi e dalle richieste esplicitati dal sistema cliente, dalla somma dei vincoli, può arrivare alla macro-progettazione (v.tabella 10).

SCHEDA PER LA MACROPROGETTAZIONE (Tab. 10)

| Classi di obiettivi | Aree per obiettivi | | | | |
|--|--------------------|------|------|------|------|
| A- | Aa- | Ab- | Ac- | Ad- | Ae- |
| % U. | % U. | % U. | % U. | % U. | % U. |
| B- | Ba- | Bb- | Bc- | Bd- | Be- |
| % U. | % U. | % U. | % U. | % U. | % U. |
| C- | Ca- | Cb- | Cc- | Cd- | Ce- |
| % U. | % U. | % U. | % U. | % U. | % U. |
| TOT. Ore.....TOT. Unità (90 minuti).....TOT. Giornate..... | | | | | |

3.2.1. La tripartizione degli obiettivi.

Naturalmente si tratta di una divisione riduttiva, in quanto conoscenze, abilità e skills si intrecciano sempre, ma non per questo meno utile.

Tale tripartizione non solo distingue tra "bersagli" diversi da colpire con l'azione formativa (la mente, il corpo, la psiche), ma offre anche una guida precisa fra le diverse famiglie di metodi didattici corrispondenti (direttivo, attivo, riflessivo). I metodi a loro volta richiamano a diverse competenze dei formatori, alle diverse tecniche ed anche ai differenti tempi di esecuzione.

L'obiettivo cognitivo riguarda l'apprendimento di concetti, teorie, informazioni il cui metodo principe è la trasmissione. Si tratta di risultati apprenditivi che avvengono per travaso e memorizzazione da chi li possiede (formatore) a chi ne ha bisogno (utente).

L'obiettivo strumentale concerne l'apprendimento di abilità, tecniche operative, procedure pratiche (sia manuali che mentali): i risultati in questo campo si ottengono mediante il metodo attivo, dei "tentativi ed errori", delle prove ripetute dall'utente e corrette dal formatore fino ad una sufficiente acquisizione.

L'obiettivo personale o delle capacità o skills personali va a colpire il mondo interno dell'utente, gli atteggiamenti e le emozioni, l'area più squisitamente psicologica. Il metodo principe in questa area è quello della riflessività o autocentratura, stante che solo il soggetto può correggere il proprio modo di essere. Non si tratta qui né di informare (con la trasmissione) né di allenare (con l'esercizio attivo) ma di stimolare e favorire l'auto-cambiamento.

La differenza fra le tre aree-obiettivo è che la prima opera sulla e con la razionalità, la seconda mediante la imitazione e la ripetizione esecutiva, la terza attraverso la emozionalità.

La prima cosa da fare nella macro-progettazione consiste nello scomporre gli obiettivi nelle tre parti suddette. La scomposizione può avvenire quanto più gli obiettivi sono operazionali ed osservabili.

Per esemplificare la griglia allegata, prendiamo una macro-progettazione relativa ad un Corso per Formatori. Abbiamo descritto a grandi linee (CAP.4.2) come dovrebbe essere il curriculum del formatore preparato. In termini cognitivi ho elencato tre obiettivi: teorie della formazione, teorie dei gruppi e delle organizzazioni. Naturalmente il formatore specializzato in un "contenuto" deve possederlo, in termini teorici e tecnici. In termini strumentali: saper progettare e programmare, saper usare una didattica finalizzata, saper gestire gruppi di apprendimento. In termini personali il formatore dovrebbe essere consapevole di sé e controllato, comunicativo e capace di stabilire e gestire la relazione formativa. Abbiamo dunque per il formatore una scheda di macro-programmazione così concepita (tabella 11).

Va sottolineato che questa formulazione è sintetica e che la scheda che stiamo descrivendo è ad uso del gestore programmatore. La formulazione in chiaro, per la negoziazione col sistema cliente va ovviamente tradotta in termini osservabili e controllabili. Il che significa che ciascun obiettivo avrà un elenco di apprendimenti concreti valutabili.

IPOTESI DI MACRO-PROGETTAZIONE PER LA FORMAZIONE DEI FORMATORI (Tab. 11)

| OBIETTIVI | | AREE PER OBIETTIVO | | |
|-----------------|-------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| A--cognitivo | | | | |
| | a-contenuto | b- teorie della formazione | c-teorie dei gruppi | d-teorie organizzative |
| B --strumentale | | | | |
| | a-contenuto | b-progettaz. & programmaz. | c-didattica | d-gestione del gruppo |
| C--personale | | | | |
| | | b-consapevolezza & control | c-capacità di comunicazione | d-capacità di relazione |

3.2.2. La ponderazione degli obiettivi.

Una volta stabiliti gli obiettivi e la loro scomposizione in segmenti o aree, la seconda operazione da fare è quella della ponderazione. Occorre cioè stabilire per ciascun obiettivo e per ciascun segmento, un peso temporale. Questa ponderazione consente in seguito la sequenza temporale e la attribuzione degli incarichi ai membri dello staff.

Prendiamo due esempi di progetti per formatori assai diversi fra loro in modo da evidenziare come agisce la ponderazione.

Ecco come potrebbe essere la ponderazione degli obiettivi e delle aree nel caso di un intervento di formazione di neo-formatori dell'area della amministrativa e fiscale, operanti in una grossa Associazione Artigiani (tabella 12).

**MACRO-PROGETTAZIONE PER LA FORMAZIONE
DI FORMATORI INTERNI AD UNA
ASSOCIAZIONE DI ARTIGIANI (Tab.12)**

| OBIETTIVI | | AREE PER OBIETTIVO | | |
|-----------------|-----------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| A--cognitivo | | | | |
| | a- contenuto | b- teorie della formazione | c-teorie dei gruppi | d-teorie organizzative |
| 35% | 20% | 5% | 5% | 5% |
| B --strumentale | | | | |
| | a- contenuto | b-progettaz. & programmaz. | c-didattica | d-gestione del gruppo |
| 45% | 20% | 5% | 15% | 5% |
| C--personale | | | | |
| | | b-consapevo- lezza & control | c-capacità di comunicazione | d-capacità di relazione |
| 20% | | 5% | 10% | 5% |

In base a quali ragionamenti si può arrivare a questa ponderazione ? Qui la macro-progettazione risiede nella analisi del lavoro formativo che gli utenti faranno una volta inseriti. Analisi realizzata mediante la negoziazione iniziale col committente e con alcune figure chiave del sistema cliente. I neo-formatori in questione devono essere messi in grado di realizzare Corsi di breve durata per artigiani (di basso o medio livello culturale), nell'area amministrativa e fiscale, in modo da dare ai formandi (piccoli artigiani) conoscenze ed abilità minime. Si tratta dunque di una formazione formatori che richiede soprattutto l'apprendimento di informazioni e abilità tecniche: ecco perchè gli obiettivi A e B occupano l'80% del monte ore. La metà di questo 80% è dedicato ad apprendimenti teorici e tecnici sul "contenuto" cioè

sulle aree amministrative e fiscali. Questo perché, anche se i neo-formatori assunti sono già laureati in Legge o Economia e Commercio, è certo che non avranno alcuna conoscenza né abilità relativa alle pratiche amministrative e fiscali, per di più di una categoria specifica come quella degli artigiani.

L'obiettivo cognitivo, per quanto riguarda le teorie della formazione, dei gruppi e delle organizzazioni, ristretto in un 15% perché è presumibile che i futuri formatori opereranno in un sistema formativo già orientato ad una sola filosofia della formazione; perché la organizzazione di riferimento è la sola impresa artigiana di piccole dimensioni; e perché il lavoro di gruppo in aula sarà ridotto alle fasi addestrative, quindi più semplici.

L'obiettivo strumentale è quello con maggiore ponderazione in quanto i neo-formatori dovranno soprattutto addestrare sui libri contabili, le dichiarazioni Iva e dei Redditi, le paghe dei dipendenti e quindi tali abilità devono essere possedute precisamente dai formatori.

La progettazione e programmazione non ha alcun peso, in quanto il lavoro formativo ipotizzato si svolgerà su contenuti ripetitivi e già codificati dal sistema cliente. La didattica invece ha un certo peso in quanto il contenuto da trasmettere è abbastanza ostico ed arido, quindi richiede varietà e creatività nella metodologia formativa. Un piccolo spazio è assegnato alle tecniche di gestione del gruppo di apprendimento, in quanto è possibile che i nostri formatori dovranno affrontare piccole crisi di gruppo, risolvibili con interventi tecnici ed organizzativi.

L'area degli obiettivi personali o delle skills, pesa un 20%, con una metà assegnata alle capacità comunicative (sintesi, chiarezza, ascolto, humor) perché è attra-

verso un buon livello di queste, unitamente ad una didattica varia, che i contenuti più difficili possono avere una trasmissione facilitata. La consapevolezza ed il controllo, come la capacità di relazione formativa, hanno un peso minimo per le ragioni dette sopra.

Vediamo ora come la ponderazione opera nella macro-progettazione di un Corso per Formatori professionisti. Si tratta qui di tradurre in percentuali gli obiettivi, tenendo conto che i risultati degli apprendimenti devono riguardare formatori polivalenti, in grado di operare sia all'interno di grandi sia come operatori di enti di formazione. Ecco la nuova ponderazione (tabella 13).

MACRO-PROGETTAZIONE PER LA FORMAZIONE DI FORMATORI (Tab. 13)

| OBIETTIVI | | AREE PER OBIETTIVO | | |
|-----------------|-----------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| A--cognitivo | | | | |
| | a- contenuto | b- teorie della formazione | c-teorie dei gruppi | d-teorie organizzative |
| 35% | | 15% | 10% | 10% |
| B --strumentale | | | | |
| | a- contenuto | b-progettaz. & programmaz. | c-didattica | d-gestione del gruppo |
| 35% | | 10% | 15% | 10% |
| C--personale | | | | |
| | | b-consapevo- lezza & control | c-capacità di comunicazione | d-capacità di relazione |
| 30% | | 10% | 10% | 10% |

In questo caso le percentuali subiscono molte variazioni. Intanto il contenuto viene eliminato. Trattandosi di un curriculum post lauream e mirato a formatori

polivalenti, l'eventuale contenuto viene in parte dato per già acquisito all'Università, e, per le parti specialistiche, rinviato alla organizzazione dove i formati si inseriranno.

L'equilibrio fra le tre categorie di obiettivi è maggiore ed anche la ripartizione nelle aree è più equilibrata: la scelta è determinata dal ruolo di formatore polivalente, cui l'attività è mirata.

3.2.3. La durata complessiva.

Dopo aver definito la ponderazione è abbastanza facile pervenire al calcolo della durata possibile dell'azione formativa, sempre che essa non sia uno dei vincoli.

Il calcolo risulta semplice se si parte scegliendo una delle aree obiettivo a percentuale minima. Per esempio nel primo caso sopracitato, il gestore può chiedersi (se è competente) o chiedere ad un formatore già esperto nel settore quante sono le ore minime per ottenere, in linea approssimativa, un risultato con quell'obiettivo e con quegli utenti. Nel caso Corso per neo-formatori di artigiani, il quesito è: "Quante sono le ore minime per informare i futuri formatori circa i problemi organizzativi dell'impresa artigiana?"

La risposta data da un vecchio formatore del settore, in questo caso, è stata di 14-15 ore, l'equivalente di due giornate, oppure, dividendo il processo formativo in "unità" di 90 minuti, circa 10 unità.

Poichè questo segmento corrisponde al 5% dell'intero percorso, ecco che abbiamo una stima generale del tempo necessario al progetto. La macro-progettazione si presenta dunque in questo modo (tabella 14):

**MACRO-PROGETTAZIONE PONDERATA PER
FORMATORI DI UNA ASSOCIAZIONE ARTIGIANI
(Tab. 14)**

| OBIETTIVI | | AREE PER OBIETTIVO | | |
|--|-----------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| A--cognitivo | | | | |
| | a- contenuto | b- teorie della formazione | c-teorie dei gruppi | d-teorie organizzative |
| 70u. | 40u. | 10u. | 10u. | 10u. |
| B --strumentale | | | | |
| | a- contenuto | b-progettaz. & programmaz. | c-didattica | d-gestione del gruppo |
| 80u. | 40u. | | 30u. | 10u. |
| C--personale | | | | |
| | | b-consapevo- lezza & control | c-capacità di comunicazione | d-capacità di relazione |
| 40u. | | 10u. | 20u. | 10u. |
| TOT. Unità= 190 pari a 285 ore (pari a 47,5 giornate da 6 ore) | | | | |

Vediamo ora lo stesso ragionamento, applicato al caso dell'intervento per formatori polivalenti. Anche qui partiamo dalla domanda relativa all'area-obiettivo meno pesante: "Quante ore ci vogliono, per dare a dei neo-laureati, futuri formatori polivalenti, le informazioni e conoscenze minime nelle teorie dei gruppi?". Il gestore, di fronte a questa domanda, si risponde che un programma su questo tema, sia pure a livello solo cognitivo, deve comprendere, almeno:

- storia del movimento dei gruppi nel dopoguerra (8-10 ore)
- teorie sui gruppi di K.Lewin, W.Bion, C.Rogers (18-20 ore)
- schemi di lettura delle principali dinamiche di gruppo (10-12 ore)

-panorama delle modalità d'uso dei gruppi in formazione(18-20 ore)

-panorama delle tecniche di intervento nei gruppi (18-20 ore)

In totale, risulta un monte complessivo di 75-80 ore, pari a circa 50 unità di 90 minuti. Ecco dunque come si presenta il conteggio della durata complessiva del progetto (tabella 13):

MACRO-PROGETTAZIONE PONDERATA PER FORMATORI POLIVALENTI (Tab. 15)

| OBIETTIVI | | AREE PER OBIETTIVO | | |
|---|--------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| A--cognitivo | | | | |
| | a- contenuto | b- teorie della formazione | c-teorie dei gruppi | d-teorie organizzative |
| 175u. | | 75u. | 50u. | 50u. |
| B –strumentale | | | | |
| | a- contenuto | b-progettaz. & programmaz. | c-didattica | d-gestione del gruppo |
| 175u. | | 50u. | 75u. | 50u. |
| C--personale | | | | |
| | | b-consapevolezza & control | c-capacità di comunicazione | d-capacità di relazione |
| 150u. | | 50u. | 50u. | 50u. |
| TOT. Unità= 500 pari a 750 ore (pari a 125 giornate da 6 ore) | | | | |

Va precisato che l'ammontare complessivo è espresso in ore, prima che in giornate, perchè gli obiettivi indicati possono essere perseguiti mediante seminari intensivi, giornate singole, incontri di due ore, con incontri di gruppo in aula o con lavori individuali extra-aula.

A questo punto, il gestore può effettuare controlli ed eventuali ritocchi. Valutando, da solo o con altri, per ciascuna area ed obiettivo la congruità del monte ore affidato rispetto ai risultati auspicabili. Valutando infine questo monte ore con i vincoli economici e temporali del sistema cliente. Fatto tutto ciò, è quasi pronto un macro-progetto da usare come base per negoziare col cliente prima e avviare il lavoro coi membri dello staff, poi.

3.2.4. La distinzione aula/extra-aula.

Una volta stabilito l'ammontare orario del programma, il gestore dovrà ancora operare una ulteriore distinzione: quella fra impegno d'aula e di extra-aula. E' una idea assai peregrina quella per cui la formazione e dunque l'apprendimento si consumano solo nel rito dell'aula. Questo è il momento centrale e più visibile, ma è una ingenuità considerarlo unico. Il processo di apprendimento è un cammino tortuoso che si fonda su momenti di aula e di gruppo, ma anche su situazioni extra-aula e di coppia. E non si tratta solo dello studio individuale, solitamente affidato al singolo utente, ma di una nutrita serie di opportunità di apprendimento:

- a-il tirocinio sul campo, in affiancamento a operatori già inseriti
- b-la osservazione di momenti formativi o operativi
- c-la supervisione individuale
- d-i colloqui col counselor, col gestore o col tutor
- e-i prodotti reali del Corso (elaborati, capolavori, interventi di "action learning", tesi conclusive, ecc.)

f-le ricerche sul campo

g-gli scambi internazionali e le visite guidate.

Ridurre la formazione all'aula, significa impoverirne la ricchezza. E' vero che spesso è proprio il committente che si rifiuta di accettare nel budget anche le ore spese extra-aula.

Tuttavia spero che i gestori siano sempre più sensibili a questa dimensione e che gradualmente anche i committenti diventino più disponibili. Il lavoro extra-aula richiede una particolare cura organizzativa ed una proliferazione dei ruoli formativi, per cui spesso è lo stesso gestore-formatore a non prenderlo in considerazione. E' un errore, anche perchè il lavoro extra-aula è quello che consente una maggiore individuazione del processo di apprendimento. L'aula è quasi sempre il gruppo, salvo nelle fasi strettamente addestrative, ed il gruppo è un'entità astratta nel quale molte particolarità individuali si mettono in ombra.

3.2.4.1. Il tirocinio sul campo.

Con questa dizione intendo una esperienza di partecipazione attiva ad un progetto o servizio, senza una responsabilità autonoma, ma a fianco di un operatore anziano, presso una organizzazione ospitante, e con richiami di supervisione da parte dello staff formatore.

E' una grande occasione di apprendimento, ma richiede una serie di condizioni non sempre accessibili. Intanto serve un ente ospitante. Purtroppo tale opportunità scarseggia per diverse ragioni. Può essere per esempio che la formazione in progetto punti a figure, ruoli, mansioni o apprendimenti molto innovativi. Talmente

innovativi che quasi non esistono enti adatti ad ospitare il tirocinio. In questi casi si ripiega su enti simili, limitrofi, affini, ma è evidente che ciò può generare insoddisfazione nei formandi o può abbassare il livello dei risultati formativi attesi. In altri casi l'ente formativo esiste, ma non è disponibile ad ospitare tirocinanti. Questa figura infatti è foriera di diverse difficoltà per l'ente ospitante. Intanto richiede tempo per la negoziazione col formatore, per l'inserimento del tirocinante e per le verifiche periodiche. Poi il tirocinante è pur sempre un esterno che osserva, partecipa e valuta; dunque può essere un disturbo organizzativo ed un potenziale critico. Infine, il tirocinante è un operatore dimezzato, cui non si possono affidare responsabilità ma che nel contempo chiede una partecipazione attiva.

Oltre a ciò si pone il problema dell'affiancamento. Il tirocinante accettato dall'ente ospitante viene inserito in una unità operativa e affiancato ad un operatore anziano, il quale può essere poco competente, poco paziente, poco "magistrale" (non essendo quasi mai un formatore). Costui può invece essere perfetto per l'apprendimento, ma resta il fatto che i suoi sforzi non sono quasi mai retribuiti: il "maestro" è quasi sempre un volontario.

Tutta questa situazione rende i tirocini una realtà complessa e raramente soddisfacente. Quello che appare sempre più evidente è che un progetto che prevede il tirocinio deve nel contempo prevedere un formatore apposito, che si occupa dell'inserimento e del processo di tirocinio.

3.2.4.2. La osservazione di momenti formativi o operativi.

Questa tecnica di apprendimento extra-aula viene usata solo per particolari figure professionali (come i formatori), ma dovrebbe essere più diffusa vista la sua efficacia. Spesso il tirocinio sul campo, reso difficile nelle sue parti attive, si riduce all'aspetto osservativo, che è pur sempre utile.

Si tratta qui della osservazione (guidata da griglie, e con confronto successivo con l'osservato) di momenti particolarmente significativi per l'apprendimento. Viene usata nella formazione di formatori, di venditori, di medici chirurghi, di psicoterapeuti, di certe figure artigiane. Si può trattare di una osservazione diretta e silente, oppure di una osservazione fatta attraverso un vetro-specchio, o ancora un circuito chiuso televisivo: sempre in situazioni esterne all'aula.

L'osservazione, per essere efficace deve basarsi su una griglia specifica e deve prevedere momenti successivi di confronto con l'operatore osservato (per la verifica della diversità di percezione) e con un membro dello staff formatore. Purtroppo anche qui ci sono difficoltà sia relative all'ente o all'operatore che ospitano l'osservazione, sia riguardanti lo staff formatore. Anche questa attività extra-aula viene raramente considerata dal committente nei costi.

3.2.4.3. La supervisione individuale.

Questa attività ha grande importanza formativa e consiste nel confronto periodico sui problemi di applicazione degli apprendimenti, fra l'utente e un membro dello staff appositamente incaricato.

In pratica questa attività viene raramente prevista perchè, durante lo svolgimento del lavoro d'aula viene lasciato al caso e caricato sulle spalle del tutor d'aula, del coordinatore didattico o, dove c'è, del counselor. Al termine del programma formativo, la supervisione viene in teoria accollata al responsabile dell'unità operativa dove il formato presta servizio; il quale, in pratica, si limita a gestire il suo ordinario ruolo di capo. Qualche volta, il programma formativo prevede, fra i due ed i sei mesi dopo la sua conclusione, il cosiddetto "follow up", cioè un incontro fra formatori e gruppo di apprendimento, che si colloca a metà fra la supervisione post-inserimento e il "ripasso" degli apprendimenti del Corso.

Mancando del carattere di continuità, e di individualizzazione, il follow up è raramente utile, ed in genere si trasforma in una rimpatriata semi-goliardica.

Invece la supervisione è importante come legame fra gli apprendimenti in aula e il loro trasferimento nella pratica. Essa può prendere in considerazione aspetti teorici, metodologici, o tecnici ma anche risvolti personali e psicologici.

Sul piano cognitivo e strumentale, mette in luce le difficoltà di ogni singolo utente, consentendo al formatore-supervisore di correggere equivoci, lacune di apprendimento o anche genericità del programma formativo. Sul piano personale e psicologico, la supervisione consente un sostegno rassicuratorio ed una elaborazione più approfondita degli stili personali di apprendimento e lavoro.

3.2.4.4. I colloqui.

I colloqui sono un'altra forma individualizzata di formazione, in genere usata poco ed in maniera informale. Raramente vengono usati in ore appositamente previste, e più spesso avvengono al bar, nel corridoio, a pranzo, o durante gli intervalli. E' vero che l'apprendimento avviene più in gruppo che individualmente, ma non è vero che esso avviene solo in gruppo. Gli utenti hanno bisogno di chiarimenti o semplici rassicurazioni. Il processo formativo necessita di verifiche e messe a punto individuali. Lo staff può avere bisogno di effettuare controlli sull'apprendimento; ricevere feed-backs sull'attività o darne sul comportamento di un utente.

Insomma uno staff deve prevedere colloqui formali, cioè come attività formative extra-aula, fra i singoli utenti e alcuni suoi membri a ciò preposti. Il tutor può farsi carico di colloqui periodici di verifica e messa a punto del percorso apprenditivo. Il counselor può essere responsabile dei problemi personali ed emotivi che l'utente affronta durante un lungo iter formativo. Il coordinatore o gestore del programma può occuparsi di colloqui tesi ad approfondire questioni generali di impianto o di orientamento (ritiro, cambio di corso o di gruppo, problemi verso l'ente ospitante il tirocinio, ecc.) dell'utenza.

3.2.4.5. I prodotti "reali" del Corso.

Alcune moderne attività formative si fondano sulla metodologia dell'Action Learning (3). Questi programmi formativi prevedono la realizzazione concreta di una azione o intervento reale fuori dall'aula. E' qualcosa di

più delle simulazioni d'aula ("imparare facendo"), o dell'addestramento su prodotti ("tentativi ed errori") perchè qui la formazione si mescola in maniera inestricabile con l'azione reale verso terzi. Ad un livello meno impegnativo stanno poi i "saggi" di fine Corso, la produzione di elaborati o "capolavori" che vengono presentati o dati in uso a terzi. A livello individuale si collocano i rapporti, le relazioni di tirocinio, le tesi finali e le pubblicazioni. Tutto lavoro altamente formativo, ma che si svolge solo in parte in aula e nelle ore previste. In certi curricula, va notato, questi impegni sono molto di più che semplici "compiti a casa", analoghi alla lettura di testi, che viene ovviamente conteggiata nel programma formativo. Per esempio, la capacità di stendere una dispensa è un apprendimento importante per futuri formatori; la realizzazione di un video è per un corso sui mezzi audiovisuali; la di una campagna pubblicitaria può essere centrale in un Master per advertisers.

Il tempo dedicato dai singoli utenti o dal gruppo, è tempo di apprendimento che deve fare parte della programmazione, come pure il tempo e le competenze, che a queste attività deve dedicare lo staff.

3.2.4.6. Le ricerche sul campo.

Non è raro, nella formazione di ricercatori o operatori sociali, prevedere uno spazio per la ricerca o la ricerca-intervento. Si tratta qui di spingere gli utenti a uscire materialmente dall'aula per intervistare soggetti, sondare fonti, raccogliere documentazione. Anche qui si tratta

di ore da computare nel programma e nella costruzione dello staff.

3.2.4.7. Gli scambi internazionali e le visite guidate.

Sono parecchi i programmi di formazione CEE che prevedono incontri internazionali, scambi fra allievi, visite all'estero (o in altre Regioni italiane). Altri Corsi prevedono la partecipazione a Convegni o Congressi, oppure ancora sopralluoghi in imprese o servizi. Anche questa attività non si svolge in aula, ma è utile all'apprendimento. Anch'essa richiede ore spese e risorse di staff, per la preparazione, la conduzione ed il recupero in aula degli apprendimenti. Va dunque compresa nella macro-programmazione.

3.2.5. La ponderazione delle attività formative extra-aula.

Il gestore deve anzitutto chiedersi quale "peso" dare alle attività extra-aula, rispetto a quelle d'aula. In molti casi questa non è una scelta, ma piuttosto un vincolo o un'opportunità. Qualche volta per esempio il tirocinio è previsto da norme pubbliche, regionali o europee; qualche volta uno scambio internazionale è richiesto dal cliente; altre volte il gestore si trova la occasione di inserire nel programma un importante Convegno. Insomma, capita che la attività extra-aula si presenti come variabile indipendente dal gestore.

Spesso invece il gestore può decidere liberamente, nella macro-programmazione, quale peso dare ad essa. Purtroppo non sono tanti i gestori progettisti che danno grande peso all'extra-aula. Intanto, come

abbiamo detto, perchè è difficile farla passare nei costi. In secondo luogo perchè richiede risorse formative speciali, un po' diverse dai soliti vecchi "docenti". In terzo luogo, credo, per motivi culturali. L'extra-aula è la realtà che irrompe, sotto varie forme, nella simulazione della formazione. La formazione è sempre un "come se" ed il formatore si trova a suo agio nel trattare la simulazione, la parentesi, la riduzione didattica. La irruzione del reale scompagina questa familiarità, costringe il formatore ad affrontare eventi imprevedibili, aumenta i rischi di fallimento e di perdita di immagine. Per questi motivi ritengo che il capitolo extra-aula debba ancora dare prova delle sue potenzialità nei risultati formativi, e spero che i gestori ne terranno sempre più conto.

Personalmente, laddove lo consentono la durata della formazione, i costi, il cliente mi orienta nella macro-progettazione su un peso dal 20 al 40% per le attività extra-aula. Tale peso aumenta o diminuisce in relazione al carattere operativo e professionalizzante dell'azione formativa. Quando invece prevalgono obiettivi di tipo cognitivo o di tipo emotivo, le attività extra-aula diminuiscono.

Queste porzioni di programma formativo hanno una valenza fortemente esperienziale e realistica, perciò coinvolgono tutte e tre gli obiettivi prima descritti: cognitivo, strumentale e psicologico.

Come evitare che le attività extra-aula sbilancino la distribuzione dei pesi per obiettivo decisi per l'aula ? Il rischio è che tutto il peso dell'extra-aula vada a cadere su un solo obiettivo, a scapito degli altri due. Perchè ciò non avvenga occorre che lo staff piloti l'extra-aula nella programmazione, ma più ancora, nella

riflessione seguente in aula. E' in aula infatti che il formatore può dirottare gli apprendimenti su un obiettivo più che su un altro. La stessa esperienza può infatti essere letta nelle sue direttrici cognitive e informative, tecnico-strumentali, o emotive e psicologiche.

Prendiamo per esempio un tirocinio sul campo. In questa esperienza l'utente può conoscere l'ente ospitante, capire come avviene un certo lavoro, avere informazioni sui problemi principali, confrontare le teorie d'aula con la pratica. Ma può anche accentrare la sua attenzione sulle procedure e le tecniche, sulle abilità osservate, sui macchinari o le attrezzature, la manutenzione o la metodologia. Infine può concentrarsi sulle relazioni esistenti nell'ente ospitante, le dinamiche interpersonali ed istituzionali, gli atteggiamenti ed i comportamenti, la cultura organizzativa, il clima; oppure sulle relazioni che l'utente stesso attiva nel tirocinio, le sue difficoltà emotive, la motivazione che l'esperienza gli rimanda.

Lo stesso tirocinio dunque può essere mirato ad un obiettivo più che ad un altro, andando a spostare o riequilibrare i "pesi" dati nella macro-progettazione. Tale focalizzazione è data dallo staff variando la organizzazione dell'attività extra-aula, operando in itinere insieme all'ente ospitante, sottolineando alcune variabili rispetto ad altre nella supervisione periodica.

3.2.6. La contrazione e la sequenza temporale.

Questa è l'ultima delle operazioni che il gestore deve compiere, prima di considerare finita la macro-

programmazione. Per la verità la determinazione della sequenza temporale è una operazione che il gestore può fare anche dopo la istituzione dello staff, ma questa eventualità è variabile. Dipende da diversi fatti. Se per esempio la sequenza temporale deve essere resa nota al sistema cliente fin dall'inizio, occorre che la faccia il gestore. Se invece il gestore non ha questa richiesta e dispone di uno staff già pronto, può progettare la sequenza temporale in équipe. Un altro motivo perchè sia il gestore a decidere è la esistenza di difficoltà di tipo organizzativo: sede indisponibile in certi momenti, controllo dei costi di viaggio, diversa qualità dei formatori disponibili. Al contrario, a favore di una co-progettazione della sequenza sta la considerazione che spesso il metodo e le tecniche che i formatori pensano di adottare, pongono vincoli temporali. Per esempio, una fase del programma che il gestore vorrebbe (più giorni di seguito) per motivi di spesa, il potrebbe preferirla diluita in vista della tecnica che prevede di adottare. Poichè il gestore è il primo responsabile dell'azione formativa, spetta a lui di decidere se la sequenza va decisa nella fase di macro-progettazione o meno. Per sequenza temporale intendo una variabile spesso trascurata, ma che ha grande rilevanza sui risultati della formazione: il modo con cui le attività formative vengono disposte nel calendario e distribuite fra loro. C'è intanto un problema di calendario delle attività d'aula o extra-aula. Vi sono attività formative che funzionano meglio intensivamente (più giorni consecutivi) ed altre che danno più risultati se distese nel tempo (una giornata al mese). Certi obiettivi si perseguono meglio con un impegno a giornate piene,

altri con incontri di due ore. In alcuni casi è preferibile avviare e concludere l'azione in un tempo breve (2-3 mesi); in altri è meglio distribuire l'intervento in tempi lunghi (1-2 anni), sia pure a parità di tempo complessivo. La contrazione e distensione temporale non solo sono una funzione organizzativa, ma anche una variabile didattica.

Chiunque abbia realizzato una esperienza di formazione CEE, per esempio, ha potuto constatare che la eccessiva contrazione dei tempi è quasi sempre correlata ad un basso livello dei risultati.

Per motivi amministrativi la CEE approva solo Corsi al massimo annuali, che per motivi economici gli enti gestori richiedono nella tipologia di 800 o 1200 ore. Poi i ritardi fra domanda e approvazione fanno sì che l'attività formativa, pensata per essere annuale, debba espletarsi in 6-7 mesi, a volte meno. La conseguenza è un calendario di 7-8 ore al giorno con qualche festività compresa, che risulta essere pesantissimo. La contrazione temporale è dunque una variabile interdipendente con gli obiettivi, i metodi e il tipo di utenza.

La sequenza temporale esprime la distribuzione nel tempo delle attività formative, a seconda degli obiettivi. Per semplicità, prendiamo la tripartizione sopra descritta, fra obiettivi cognitivi, strumentali e psicologici. Trascuriamo il fatto che ciascuno di questi è suddiviso in aree a sua volta sequenziabile, sia per non complicare le cose sia perchè la sequenza dei segmenti di obiettivo è materia attribuibile alla micro-progettazione.

Ciascun modello di sequenza può tradursi in almeno sei configurazioni, ciascuna delle quali assume diversa valenza rispetto ai risultati.

Per ogni modello presentiamo qui una o due configurazioni, lasciando al lettore il compito di immaginare le altre. Il modello più semplice di sequenza è quello che chiamo

A "blocchi di capacità", caratterizzato dal vantaggio di una facile gestione dello staff. Ogni fase infatti vede in campo un solo tipo di obiettivo e dunque un solo tipo di formatore.

COGNITIVI → **STRUMENTALI** → **PSICOLOGICI**

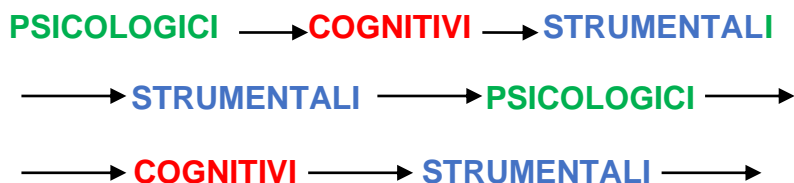
Questa configurazione antepone le attività finalizzate all'informazione, cui segue l'addestramento tecnico, per mettere in conclusione le azioni sulle skills. Una simile sequenza offre il vantaggio di essere rassicurante e prudente perchè attacca con elementi di razionalità. Le attività "riflessive" in fondo un apprendimento sul ruolo o su certe capacità, prima dell'uscita e dunque aprono l'orizzonte del trasferimento.

PSICOLOGICI → **COGNITIVI** → **STRUMENTALI**

Questa configurazione premette le attività riflessive, mirando ad un più forte impatto sulle resistenze. Seguono le attività cognitive, più rassicuratorie. In uscita le attività addestrative.

Il secondo modello di sequenza è quello che definisco "ad alternanza".

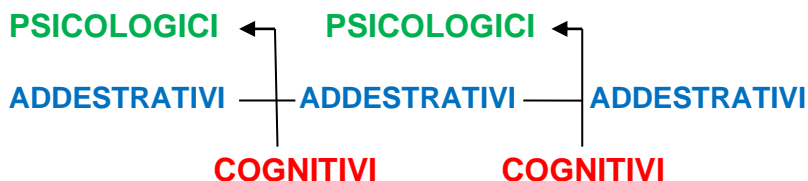
Esso ha il vantaggio di imbricare maggiormente i vari obiettivi, staff la possibilità di riprendere apprendimenti poco maturati in precedenza. Lo svantaggio è la necessaria integrazione richiesta ai formatori, come conseguenza dei passaggi di testimone. E' il modello della scuola italiana, che ha appunto come punto debole la scarsa integrazione fra i blocchi (materie) che si alternano.



PSICOLOGICI → COGNITIVI

In questo modello la sequenza può variare in numerosissimi modi, a seconda del monte-ore e del numero di aree-obiettivo.

Il terzo modello di sequenza è quello "a dominante". Esso si basa sul fatto che i tre obiettivi basilari siano sbilanciati fra loro, avendo uno un peso sensibilmente maggiore degli altri.



Questa configurazione è tipica, per esempio, in progetti formativi caratterizzati da obiettivi di addestramento come la formazione dei venditori.

La stessa sequenza ma con la dominante "COGNITIVI" è invece tipica di molti Corsi per formatori oggi diffusi in Italia, dove le attività finalizzate agli apprendimenti tecnici e personali sono marginali e impostate in modo "didattico" o esemplificativo.

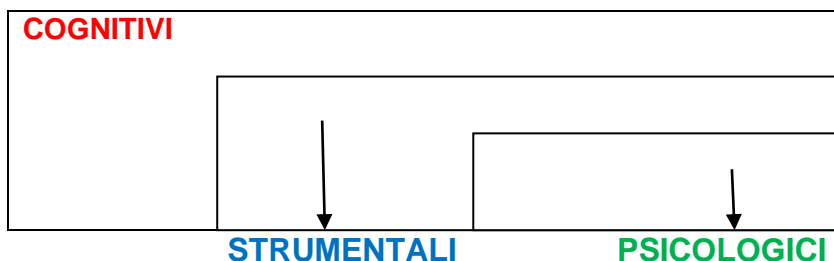
Il quarto modello di sequenza possibile è quello "graduale", che l'andamento discendente del primo obiettivo ed ascendente del secondo, cui segue la diminuzione del secondo in favore di un'ascesa del terzo.



Questa configurazione implica una maggiore difficoltà nella gestione dello staff, che deve essere molto integrato.

L'ultimo modello è il più complesso, perchè si fonda sulla "compresenza" di due o anche tre obiettivi. Tale configurazione può essere espressa in unità di tempo medie grandi (giornate o settimane), ma può anche essere compressa nelle unità di tempo minime (90 minuti).

Quanto più la compresenza è in tempi brevi, tanto più si eleva la difficoltà per il formatore, dunque per lo staff, e per gli utenti. Un tale modello di sequenza è, quindi, indicato per azioni formative avanzate.



3.3. La macro-progettazione come manipolazione delle variabili spazio e tempo.

Il gestore dunque si trova, nella macro-progettazione a prendere questa serie di decisioni:

- 1-aree segmento per ciascun obiettivo (contenuto)
- 2-ponderazione per obiettivo e per area (spazio)
- 3-quantità complessiva oraria dell'azione formativa (tempo)
- 4-proporzione fra aula ed extra-aula (spazio)
- 5-contrazione-distensione temporale (tempo)
- 6-sequenza degli obiettivi e delle aree nel tempo (spazio)

Come si vede il gestore agisce alla ricerca di una sintesi ottimale fra tre variabili: gli obiettivi (contenuti e metodi), tempo e lo spazio. Mentre è comunemente accettata la responsabilità del formatore circa i contenuti, non altrettanto si pone attenzione alle dimensioni spazio-temporali, che invece hanno una enorme valenza formativa.

La sintesi di contenuto, spazio e tempo dà un prodotto artistico, la cui efficacia è proporzionale alla bellezza: la macro-progettazione è una architettura. Il contenuto è in qualche misura l'elemento causale e

funzionale, sono le variabili spazio e tempo, o meglio il rapporto fra contenuto, spazio e tempo, che determina l'estetica di una architettura formativa. Molti progetti oggi circolanti, prima che inefficaci, sono anti-estetici o an-estetici. L'anti-estetica è data dalla incongruità fra le variabili; l'an-estetica è data dalla piattezza e banalità. La disarmonia fra obiettivi e pesi loro attribuiti, tra aula ed extra-aula, e nella loro sequenza, conduce alla bruttezza, visibile chiaramente fin dalla stessa formulazione su carta del progetto. La monotonia e ripetitività dei tempi, produce una serialità contraddittoria con la richiesta di viaggio e scoperta che ogni esperienza formativa esprime.

Essendo un prodotto artistico, la macro-progettazione non si fonda su regole ma sull'esperienza e la ricerca. Sono l'esperienza e l'intuito del gestore a poter orientare i rapporti fra contenuti, tempo e spazio nella maniera ottimale.

In genere l'esperienza e l'intuito si arricchiscono col tempo, ma esse crescono soprattutto col confronto.

L'idea che con esperienza e tempo, il gestore possa trarre insegnamenti dai suoi successi o insuccessi è molto gracile. Intanto perchè il successo o insuccesso di un'azione formativa non dipende solo da un buon macro-progetto: ma anche dai micro-progetti e dalla qualità dei membri dello staff; dal sistema cliente e dai formandi.

In secondo luogo perchè i sistemi di valutazione del successo o insuccesso di un'azione formativa sono ancora applicati raramente e primitivi. In realtà, la qualità della capacità macro-progettativa di un gestore si affina soprattutto col confronto con altri gestori e formatori, cioè con la comunità dei formatori.

Solo da valutazioni intersoggettive è possibile che i formatori traggano criteri di validazione delle proprie esperienze. Purtroppo la comunità dei formatori non è ancora abbastanza professionale da consentirsi una abitudine alla critica ed alla disamina particolare di azioni formative concrete. I convegni sono per lo più celebrazioni, e gli scritti (come questo, d'altronde) molto generici.

NOTE

1. sul tema della progettazione sono diversi gli autori che hanno dato contributi; è sufficiente citare i più recenti, fra i quali: M. Bruscaioni, V. Oliveri (a cura di) "LA PROGETTAZIONE DELL'ATTIVITA' FORMATIVA", in AIF "PROFESSIONE FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1991, parte III, 7, pagg. 185-238.
2. cfr. AA.VV. "LA FORMAZIONE PSICOSOCIALE NELLE ORGANIZZAZIONI", Isedi, MILANO, 1972.
3.)l'unico contributo italiano finora pubblicato sul tema è quello di A. Cartoccio, D. Forti, G. Varchetta "ACTION LEARNING: UNA FORMAZIONE OLTRE L'AULA", Unicopli, Milano, 1988.

Capitolo quarto

LO STAFF

Nel linguaggio professionale, col termine di staff si intende la équipe di formatori che si assume collegialmente la responsabilità del progetto formativo. In questo termine è dunque implicito il concetto di équipe, gruppo, team e dunque si differenzia dalla organizzazione di quegli enti formativi che lavorano essenzialmente in modo gerarchico e pre-confezionato. Il modo più veloce e corrente di lavorare nella formazione, specie negli enti formativi di vaste dimensioni e di scarsa qualità, consiste in una serie di rapporti a due fra gestore e singolo docente. Il gestore, a contatto col committente, progetta e in larga misura preconfeziona, poi coinvolge docenti, animatori, testimoni dopo aver definito contenuti e metodi, a volte fino nei dettagli (grazie ai "kits" di lucidi).

Questo non si può definire staff in senso pieno. La parola infatti è usata per indicare un insieme di ruoli diversi che operano in piena compartecipazione e corresponsabilità, pur avendo nel contempo una larga autonomia nel proprio specifico. La differenza non è solo

terminologica. Il modello staff implica una équipe di formatori professionali che lavorano in gruppo; l'altro modello sottintende un formatore-capo e un numero imprecisato di esecutori. La forza del secondo modello sul primo è che consente la produzione industriale di interventi formativi; la sua debolezza sta nel fatto che gli esecutori, una volta in aula, sono incapaci di performances interattive con l'aula.

4.1. Il gestore della formazione.

E' arrivato il momento di precisare qual è il ruolo che indichiamo come gestore della formazione. In realtà i gestori sono di due tipi. In senso ristretto per gestore intendiamo qui il coordinatore responsabile dell'intervento formativo. Il ruolo in questione si esprime con la responsabilità dei seguenti compiti:

- a-indagine di sfondo sulla organizzazione o sul contesto
- b-negoziazione col committente
- c-macro-progettazione formativa
- d-selezione e coordinamento ruoli formativi
- e-coordinamento équipe in itinere
- f-relazioni con il cliente (committente e utenti) in itinere
- g-amministrazione
- h-logistica
- i-controllo dei processi e dei risultati

Naturalmente questi compiti possono essere svolti dal gestore direttamente o delegati, sotto la sua responsabilità. In tale configurazione il gestore assume a volte il titolo di project leader o capo-progetto. Come si vede si

tratta di compiti che coprono esigenze che stanno prima, a lato, sopra e dopo l'aula.

Possiamo dire che il gestore ha una competenza diretta nelle operazioni confinarie, mentre per quanto riguarda l'aula il suo ruolo, nel rispetto dell'autonomia professionale dei docenti, si limita a quello del coordinamento.

In alcuni casi, l'ente formatore può prevedere uno sdoppiamento delle funzioni di gestore assegnando ad un formatore diverso, in genere in posizione gerarchica più elevata, le funzioni indicate con le lettere b-c-d-f-: cioè quelle a carattere più "politico".

In tale caso abbiamo due gestori: uno a vocazione più esterna e generale, ed uno a centratura più interna e specialistica.

Esiste poi un terzo caso, più complesso, nel quale i gestori diventano tre o quattro. Il caso dei tre gestori è quello della grande organizzazione, nella quale esiste un responsabile della formazione, delegato dal sistema a "gestire" interventi formativi.

Invece che farlo direttamente questo gestore si avvale di un ente esterno, che si presenta con i 2 gestori detti in precedenza. Siamo dunque a tre, dove il formatore interno all'organizzazione ha il doppio ruolo di committente e di gestore. In questi casi le possibilità di distribuzione delle funzioni sono tante e dipendono dalla relazione instaurata fra formatore interno ed ente esterno. Solitamente si tratta di una vera e propria delega, che mette il formatore interno in posizione subalterna e di mera assistenza. In altri casi il gestore interno si occupa delle funzioni più legate all'organizzazione (a-c-g-h), partecipa alle riunioni più importanti dello staff, co-progetta e co-monitora l'

intervento insieme ai gestori esterni. Si viene dunque a creare uno staff misto, comprendente membri della committenza e membri dell'ente formatore, la cui composizione varia a seconda della questione sul tappeto. Il modello a 4 gestori è quello della grande organizzazione dove, a capo del gestore interno della formazione, esiste una figura anch'essa responsabile dell'intervento (capo del personale, capo ufficio formazione e sviluppo, responsabile regionale o nazionale della formazione).

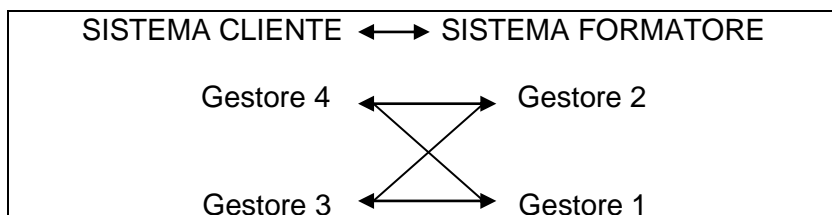
Gestore della formazione è un ruolo, le cui funzioni possono suddividersi fra più soggetti, di management dell'intervento formativo. Si tratta di un formatore che decide il contesto ed i confini dell'evento formativo concreto, che interviene nelle emergenze, che vede la formazione in un quadro strategico e complessivo della organizzazione cliente e della organizzazione formativa. Perciò è tanto importante: da questa funzione dipende una vera qualificazione della formazione.

Riassumiamo schematicamente le funzioni del ruolo gestore:

- è il coordinatore, responsabile diretto, dell'intervento formativo (chiamiamo questo ruolo "gestore 1");
- è il responsabile dell'ente formatore da cui dipende il gestore 1 (chiamiamo questo ruolo "gestore 2");
- è il funzionario delegato dall'organizzazione cliente a gestire l'intervento mediante il ricorso ad un ente esterno (chiamiamo questo ruolo "gestore 3"; senza il ricorso a ente esterno costui sarebbe "gestore 1");

- è il superiore gerarchico o funzionale del "gestore 3" (chiamiamo questo ruolo "gestore 4").

POSIZIONI E RELAZIONI DEI GESTORI NELL'INTERAZIONE FORMATIVA (Tab. 16)



4.2. I ruoli formativi in azione.

Come abbiamo già detto nel Cap.2.4, le funzioni formative possibili sono dieci, compreso il gestore. Si tratta di funzioni formative in quanto concorrono al perseguimento dei risultati dell'azione formativa e devono essere svolte da formatori professionali specializzati. Ciascuna di queste funzioni può essere svolta da più operatori, e ciascun formatore può svolgere più funzioni. Nella mia esperienza professionale ho gestito interventi formativi che avevano staff di una sola persona, che gestiva più funzioni simultaneamente, e di 48 formatori, molti dei quali svolgevano la stessa funzione. Nei casi di staff affollati è indispensabile che ogni membro svolga fino in fondo la propria funzione, senza sovrapporsi alle funzioni altrui. Uno staff in azione deve sottoporsi ad una precisa geometria di spazi e movimenti, il cui regista è lo staff e, per questo, il gestore. Essendo la formazione un territorio ancora

non codificato, i termini con cui vengono identificate le varie funzioni formative variano da contesto a contesto: il che impone uno sforzo definitorio al varo di ogni staff.

4.2.1. Il tutor d'aula (anche animatore o conduttore di gruppo).

Questa funzione è la più importante nel processo di apprendimento, in quanto rappresenta la continuità e l'unità. L'aula è uno spazio nel quale un gruppo di utenti si sforza di apprendere, col contributo di numerose figure professionali che si alternano. Ciascuna figura persegue obiettivi settoriali, unificati nello staff, che però non va in aula come gruppo. Ogni funzione osserva comportamenti dell'utenza legati a quel particolare "campo" che comprende l'osservatore; ed ogni funzione è centrata su porzioni degli obiettivi globali dell'azione formativa. La figura del tutor d'aula può mancare solo nei casi di uno staff molto integrato e collaudato che può garantire la continuità e l'unitarietà del processo formativo.

A parte questi casi, abbastanza rari, il tutor d'aula svolge almeno due funzioni essenziali:

a-manutenzione del gruppo

b-integrazione delle fasi del processo

La prima funzione riguarda gli aspetti relazionali ed emotivi del gruppo di apprendimento, dal cui funzionamento dipende molta parte dei risultati formativi. Specie nei progetti di media e lunga durata, il gruppo attraversa fasi ed eventi che mettono molto a rischio il

suo funzionamento come organismo e meccanismo plurale di apprendimento. Il gruppo può diventare solo un insieme di individui, perdendo così l'effetto moltiplicatore dell'apprendimento che la gruppaltà offre (1). Oppure il gruppo può addirittura presentare dinamiche che perturbano il processo formativo. Il tutor d'aula ha come prima funzione quella di facilitare le dinamiche ed i processi relazionali, nella direzione di una partecipazione attiva e cooperativa alla formazione. Abbiamo già detto che la pluralità di funzioni dello staff può presentare agli utenti un percorso formativo pieno di salti, sovrapposizioni, lacune, contraddizioni: sia nei contenuti sia nei comportamenti. Per esempio alcuni docenti possono trascurare elementi cognitivi credendo che siano a carico di colleghi; un addestratore può lasciarsi scappare affermazioni in contrasto con quelle di un docente; due docenti possono presentare lo stesso tema con affermazioni contraddittorie. Ma anche circa i comportamenti, possono evidenziarsi distonie: un docente proibisce che si fumi in aula, mentre un altro è il primo ad accendere il sigaro; un docente stimola domande e critiche, un altro considera provocazione ogni dubbio espresso dall'utenza; un formatore è pignolissimo circa i ritardi, un altro arriva puntualmente mezz'ora dopo l'inizio concordato. In entrambi i casi spetta al tutor d'aula ricomporre l'unità, mediante due diversi tipi di interventi. Interventi verso il gruppo, che viene stimolato a discutere contraddizioni e lacune, aiutato a formulare domande da sottoporre al docente, spinto a cercare (attraverso il confronto, la lettura in gruppo di appunti e dispense, la ricerca documentale, le esercitazioni) le integrazioni fra contributi apparentemente lacunosi o scollati fra loro. Ma anche interventi verso le altre

figure dello staff per cercare una unificazione di comportamenti in aula, per segnalare eventuali lacune di apprendimento, per informare i colleghi prima dell'entrata in aula delle particolari dinamiche in corso nel gruppo in quel momento.

Il tutor d'aula è il "mozzo" della ruota del gruppo staff ed è il primo riferimento formativo per il gruppo di utenti.

Il tutor d'aula ha a volte altre funzioni oltre alle due primarie già dette. Svolge funzioni di "esercitatore", quando il docente, dopo una comunicazione teorica, assegna al gruppo una qualche attività strutturata che serva da esercizio o da dimostrazione didattica. Il docente si riserva la parte uni-direzionale dell'apprendimento, il tutor svolge la parte attiva sullo stesso.

Naturalmente questo implica una buona integrazione fra le due funzioni. Il tutor può stare in aula per l'intera durata dell'azione formativa, in affiancamento alle altre figure formative; oppure può avere riservato uno spazio periodico nel calendario. Quando svolge la funzione di esercitatore, può essere solo o affiancato dal docente, da cui proviene la teoria per l'esercitazione.

Il tutor, in rari casi, può comprendere anche la funzione di addestratore, come nei progetti formativi ad obiettivi psicosociali. In un progetto finalizzato all'apprendimento delle competenze nel lavoro di équipe, è facile intuire che il tutor può anche addestrare alle skills relazionali, sovrapponendo il lavoro addestrativo a quello della manutenzione del gruppo.

Anche nei programmi a forte caratterizzazione addestrativa, può succedere che tutor e addestratore siano la stessa persona.

Il tutor in certi casi si occupa anche di due altre funzioni: la organizzazione logistica e i colloqui individuali. La parte organizzativa comprende la sede, le attrezzature, la eventuale sistemazione alberghiera, la ristorazione, il supporto ai trasferimenti, le opportunità di tempo libero nei casi di residenzialità. Essa può essere affidata ad una apposita funzione di segreteria, ma nella maggior parte dei casi è caricata sul gestore o sul tutor. I colloqui individuali, negli staff di vasto respiro, sono affidati ad appositi formatori (counselor o orientatore) ma spesso vengono svolti dal tutor d'aula o dal gestore.

Data la sua collocazione centrale e continuativa, il tutor è la figura principale dello staff, dopo il gestore. Il guaio è che di solito il tutor è un formatore junior, molto impegnato e poco pagato. Ne deriva che rischia di non avere la sufficiente autorevolezza per svolgere i suoi compiti verso il gruppo e soprattutto verso gli altri membri dello staff. Non sono rari i casi nei quali il tutor viene considerato poco più di una segretaria. Tale situazione indebolisce enormemente lo staff e riduce la possibilità di ottenere risultati formativi, perchè resta il fatto che le funzioni di integrazione dei contenuti e di mantenimento del gruppo sono cruciali. La formazione è selezione attenta di formatori che sappiano svolgere con competenze ed autorevolezza la funzione di tutor d'aula è un compito centrale per il buon gestore.

4.2.2. Il tutor di tirocinio.

Questa funzione entra in campo solo quando il programma formativo prevede un tirocinio sul campo o

comunque attività extra-aula. La sua funzione è quella di interfaccia fra utenti, singoli ed in gruppo, e i sistemi con cui vengono svolte le attività extra-aula (ricerche, osservazioni, stages, scambi). Nei progetti formativi di piccola entità questa funzione viene svolta sul piano della preparazione dal gestore e sul piano esecutivo dal tutor d'aula. Tuttavia è bene poter disporre di una figura apposita che si faccia carico di:

a-reperire gli enti o sistemi presso cui le attività extra-aula possono venire svolte;

b-negoziare con questi le modalità della collaborazione;

c-facilitare o organizzare i contatti fra questi enti e gli utenti della formazione;

d-tenere contatti periodici con l'ente ospitante per la gestione di eventuali difficoltà;

e-fornire una supervisione periodica circa il lavoro extra-aula;

f-assistere gli utenti nella stesura di una eventuale relazione seguente la esperienza extra-aula.

La necessità di identificare una figura apposita per questa funzione deriva dal fatto che la maggior parte del lavoro del tutor di tirocinio viene svolto presso sistemi diversi da quello formatore. E' possibile affidare questa funzione al gestore o al tutor d'aula quando si tratta di una visita o di uno scambio breve e con un solo ente di riferimento, ma non lo è se si tratta di tirocini di lunga durata e presso numerosi enti diversi.

4.2.3. Il trainer (anche conduttore o facilitatore).

Questo termine è piuttosto raro da trovare, in quanto identifica una funzione molto specifica. Si tratta del

conduttore di un gruppo impegnato in una esperienza autocentrata. Il termine è tipico della cultura del T-group e dei suoi derivati, che tuttavia, per motivi diversi (2) è diffusa nella formazione italiana sotto dizioni diverse. L'accezione "facilitatore" è di provenienza rogersiana (3), e l'accezione "conduttore" viene usata in situazioni molto eterogenee: esperienze autocentrate ma anche gruppi di discussione e dibattiti. La ridotta frequenza del termine è da molti imputata alla rarità delle situazioni autocentrate. A mio avviso invece si tratta di una rimozione semantica. Le attività autocentrate sono diffusissime nella formazione, anche perchè sono le uniche che rendono possibili apprendimenti nella sfera delle skills. Il fatto è che esse vengono fatte usando definizioni diverse e vengono affidate a formatori che non sempre sono preparati appositamente. In genere troviamo nei progetti formativi dizioni come:

- comportamento organizzativo
- gruppo di diagnosi
- dinamiche di gruppo
- supervisione sui casi
- consulenza dei processi
- team building
- addestramento della sensibilità
- esperienza di incontro
- modifica degli atteggiamenti
- sviluppo delle capacità leadership

Tutte queste dizioni implicano un lavoro autocentrato, riflessivo, psicologico, nel quale gli utenti sono chiamati a coinvolgersi personalmente ed a modificare il

proprio mondo interno. Il formatore che si occupa di questi obiettivi, si chiama e deve avere una formazione da "trainer", secondo la tradizione originale lewiniana del T-group (dove T sta appunto per training). Tutti questi obiettivi infatti sono riconducibili all'azione formativa di "addestramento" della sensibilità.

Il fatto di non chiamare trainer il formatore che svolge questa funzione sarebbe insignificante se non nascondesse il fatto che, mutare nome del conduttore e dell'attività formativa, implica mutare la qualità professionale del formatore. Ritengo questa situazione molto dannosa per l'efficacia della formazione, perchè in realtà quella del trainer è una funzione specializzata, ineludibile come lo sono gli obiettivi di apprendimento emotivo, e richiede un'apposita preparazione. Puntare alla formazione della sensibilità (cioè del famoso "saper essere") dichiarandolo in maniera ambigua ed affidando l'obiettivo a formatori non appositamente preparati alla funzione, significa depotenziare gravemente l'efficacia della formazione.

4.2.4. Il docente (anche relatore o esperto).

Questa è una figura centralissima nella gran parte dei progetti di formazione, ma è anche quella foriera di maggiori problemi.

Questo formatore è responsabile del trasferimento dei contenuti e già in questa accezione possiamo constatare quanti sedicenti "relatori" non siano in effetti tali. Diciamo infatti che il docente è responsabile del trasferimento di contenuti e non solo della esplicitazione di questi. L'accento viene puntato sull'apprendimento

invece che sull'insegnamento. La gran parte dei docenti in Italia si limita a parlare. Conferenze, dette anche relazioni o comunicazioni dai trenta minuti alle sei ore al giorno nelle quali il docente "emette suoni" che dovrebbero entrare nelle teste (a volte si pretende anche nei cuori) degli utenti. La fiducia nella parola qui rasenta il misticismo ed è tanto cieca da affidare ad essa obiettivi cognitivi, addestrativi e sensibilizzativi insieme. Credo che il 70% della attività formativa complessiva in Italia sia affidata a docenti-relatori. La cosa strana è che spesso si leggono critiche circa la ipotetica scarsa verificabilità di metodiche come il T-group o le tecniche attive in genere, quando sono praticamente inesistenti le ricerche valutative sull'efficacia delle lezioni dei docenti.

Il cattivo esempio è dato dalla Scuola dell'Obbligo, accentuato nelle Università e poi riprodotto in migliaia di progetti formativi. Il fatto è che progetti di formazione che non abbiano tante ore di formazione-docenza non piacciono ai committenti, nè agli utenti, nè ai gestori. Tanto è diffusa la cieca fiducia nella produttività della trasmissione di parole. Non voglio in alcun modo sminuire l'importanza degli apprendimenti informativo-cognitivi, che hanno grande importanza in quasi tutti i progetti di formazione. Il fatto è che trovo infantile l'equazione fra obiettivi cognitivi e comunicazioni unidirezionali. Questa equazione è tipica di chi non è formatore, cioè non possiede didattica e non è addestrato alla relazione formativa.

Gli obiettivi cognitivi possono essere perseguiti con una grande mole di tecniche didattiche diverse dalla semplice comunicazione: tutte le tecniche attive possono essere utilizzate per risultati cognitivi. Un docente

può limitarsi a parlare per 30 o 60 minuti, facendo seguire o precedere a questa "comunicazione", 3-4 unità di lavoro attivo. Anche la relazione può essere esclusivamente verbale, oppure arricchita da schemi, immagini, suoni, oggetti dimostrativi. Ma limitandoci all'aspetto verbale della relazione, un formatore-docente professionale ha il compito di:

- a) definire e limitare esattamente i contenuti necessari all'obiettivo;
- b) presentare i contenuti con un linguaggio adatto all'utenza;
- c) restare nei tempi assegnati;
- d) usare frequentemente esempi concreti;
- e) fare uso di pause, anacoluti, ripetizioni, ricordando che parlare è diverso che leggere o scrivere;
- f) fare uso di mimica, gestualità e tonalità vocali comunicative e congruenti;
- g) lasciare spazio a domande e rispondere esaurientemente.

La categoria dei formatori-docenti è la più numerosa e la meno preparata a questo mestiere, per cui sono frequentissimi i casi disastrosi di cui cito alcuni esempi. C'è il docente che ritiene il suo contenuto indispensabile nella totalità: se deve parlare di comunicazione non riesce a fare a meno di raccontare tutto Watzlawick; se deve parlare di economia non riesce a non partire da A.Smith; ma c'è anche quello che, qualsiasi sia il tema che deve trattare, parla delle stesse cose, sempre. Inesorabile il docente super-tecnico che parla solo in inglese, o che presenta la psicologia ad un

gruppo di funzionari comunali usando solo termini kleiniani o lacaniani. Pernicioso il formatore-docente che, avendo 45 minuti a disposizione, non finisce mai prima di un'ora e mezza.

Poi c'è il docente, accademico frustrato, che ama parlare solo per rarefatte astrazioni: non gli interessa far capire se quanto dice ha qualche rapporto con l'utenza. C'è quello che parla come scrive e quello che addirittura legge, impeccabile e noioso da ascoltare più di un Tg della Rai.

Esistono i "docenti pietrificati": non muovono un ciglio o un braccio, usano lo stesso tono di voce per l'intera comunicazione, preferibilmente basso.

Infine ci sono i docenti che non ascoltano nemmeno le domande fatte loro, oppure rispondono fuori tema accusando la domanda di essere fuori tema.

Insomma il campionario è ricchissimo quanto deprimente se consideriamo che c'è anche il docente cui si dà un "briefing" di due ore e poi sbaglia il tema; o quello che trova vezzoso aprire la comunicazione dicendo che "non so bene cosa devo dire", infischandosene della figuraccia che fa fare in questo modo al tutor o al gestore.

Ogni tanto per fortuna si trovano docenti formatori professionali che sanno il loro mestiere, non solo per quanto attiene al contenuto ma anche circa il modo di facilitarne la trasmissione e l'apprendimento. Costoro hanno grande importanza e lavorano in stretta cooperazione col gestore e col tutor, investendosi della corresponsabilità globale dell'azione formativa. Sono veramente interessati all'apprendimento più che all'esternazione, e sanno adattare il loro contenuto al

livello degli utenti, agli obiettivi formativi ed al contesto dello staff.

4.2.5. Testimoni e ospiti.

Questa figura solitamente non viene considerata formatore nè viene ammessa allo staff, anche se riveste una certa importanza in molti progetti formativi. In genere si tratta o di operatori sul campo o di famosi esperti, la cui presenza arricchisce di contributi "una tantum" il progetto. I testimoni sono legati a esperienze concrete ed esemplari, gli ospiti invece presentano temi generali che hanno una funzione di scenario o di stimolo eccentrico al progetto formativo.

Queste figure sono in genere affidate al tutor d'aula o al gestore che le introducono, stimolando poi un confronto fra i testimoni o gli ospiti e fra questi e gli utenti. A volte si tratta di comunicazioni isolate a volte di tavole rotonde, la cui funzione è di sostituire, in modo più vivace e sintetico, la lettura di un rapporto o di un libro.

Anche queste figure vanno selezionate e informate con precisione circa ciò che ci si aspetta da loro, magari consegnando loro una griglia preliminare, onde evitare che mettano in luce gli stessi vizi dei docenti (avendo questi un alibi in più, dal momento che non si considerano nè vengono spacciati come formatori).

4.2.6. L'addestratore (anche tutor, maestro, tecnico, trainer esercitatore o istruttore).

Questa funzione ha la responsabilità dell'acquisizione

di strumenti . Può essere nello staff, come formatore a pieno titolo; può essere una funzione attribuita ad altri formatori; può essere infine una figura esterna. Abbiamo già detto che tutor e trainer sono le figure che, nella formazione delle skills, hanno una competenza specifica per l'addestramento, e che in certi casi la funzione di esercitatore viene svolta dal tutor d'aula. L'addestratore in senso stretto è chi allena gli utenti all'uso di macchine o procedure per le quali l'apprendimento avviene mediante prove ed errori, ripetizioni e produzione di prodotti o manufatti. Nelle Scuole Superiori tale funzione è svolta dal "tecnico di laboratorio"; nella formazione professionale esiste il "maestro di bottega"; nell'impresa l'"istruttore". La esclusione di questa figura dal ruolo di formatore e dallo staff si motiva col fatto che spesso a questa funzione si richiede un apprendimento specifico, per esecuzione ed imitazione. Questo tipo di addestratore non è tenuto a sapere i perchè, ma si limita a eseguire l'operazione a regola d'arte, secondo tradizione o esperienza. La differenza fra addestratore formatore e addestratore esterno, o istruttore, sta nel fatto che il primo è chiamato a dare le spiegazioni teoriche relative alla strumentalità ed è chiamato alla relazione formativa, mentre al secondo il gestore della formazione chiede solo l'esecuzione e il controllo della ripetizione da parte dei formandi. Il primo è un professionista del mestiere e della formazione, il secondo è un esecutore. Il primo favorisce apprendimenti tecnici estendibili ad aree limitrofe, il secondo garantisce l'acquisizione di una singola tecnica. Per esempio, l'addestratore formatore di un Corso per impiegati d'ufficio, addestra all'uso delle macchine d'ufficio mettendo gli utenti in grado di usare ogni tipo

di macchina consimile; l'istruttore rende gli utenti abili all'uso di una specifica macchina. La differenza è di funzioni ma anche di competenze: l'addestratore in senso stretto è formatore corresponsabile dei risultati dell'azione formativa; l'istruttore è un tecnico responsabile solo della buona esecuzione della performance.

4.1.7. Il supervisore.

Questa funzione formativa è riscontrabile in due diverse situazioni. Esiste una supervisione del tirocinio che abitualmente è affidata al tutor di tirocinio o, in qualche caso, al gestore. Ma esiste anche una particolare fase dell'iter formativo che viene chiamata supervisione e viene svolta appunto da un formatore-supervisore. Di solito si tratta di una fase "avanzata" che viene dopo una formazione di base e una specializzazione. La supervisione consiste nel confronto fra le acquisizioni formative ottenute e i problemi di applicazione sul campo. Essa avviene dunque sempre dopo un inserimento degli utenti nel ruolo professionale o sociale. La supervisione può avere una accentuazione teorico-tecnica oppure una focalizzazione relazionale-emotiva, oppure entrambe (4).

4.2.8. Il counselor.

Questa funzione è abbastanza rara nel panorama nostrano. Il formatore-counselor è responsabile del sostegno emotivo individuale degli utenti di un progetto formativo. Può essere utile nei corsi di lunga durata o nelle azioni formative ad alto contenuto emotivo o

rivolto ad utenti particolarmente critici. Normalmente questa funzione viene svolta dal tutor d'aula, ma ci sono situazioni nelle quali i problemi personali possono avere una dimensione tanto vasta e profonda, da consigliare la presenza del counselor. La funzione è spesso limitrofa a quella dell'orientatore o del supervisore (5).

4.2.9. L'orientatore (anche selezionatore o counselor)

La funzione riguarda l'istradamento curriculare degli utenti di un processo formativo. Il formatore-orientatore opera in genere nella fase preliminare della formazione, quando si tratta di dare ai potenziali utenti dei consigli sulla strada da intraprendere o quando gli utenti devono essere "selezionati".

La funzione opera anche nelle situazioni di "snodo", cioè al termine di una fase della formazione, per supportare l'utente nella scelta se continuare, dirottare, interrompere.

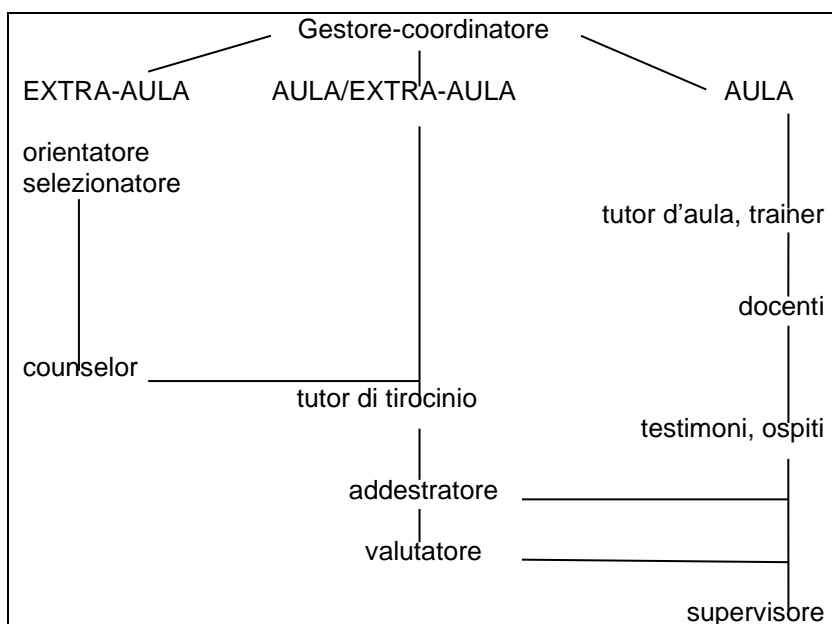
L'orientatore opera solitamente con strumenti diagnostici (test o colloqui) e spesso coincide col tutor d'aula o col counselor.

4.2.10. Il valutatore.

Questa funzione ha il compito di gestire il sistema di verifica e valutazione di efficienza, efficacia e soddisfazione. La assegnazione di questo incarico ad un formatore apposito, magari anche esterno allo staff, trova una ragione nella separazione fra gestione e controllo

del processo formativo, che offre la minima influenza possibile. Spesso tale funzione viene sdoppiata in modo che la somministrazione degli strumenti in aula viene assegnata al tutor d'aula o, più raramente, ai docenti, mentre la elaborazione e la restituzione è affidata al gestore.(tab. 17)

RUOLO E FUNZIONI DELLO STAFF (Tab. 17)



4.2.11. Le competenze specializzate per funzione.

Dalla descrizione delle varie funzioni di staff appare evidente che ognuna di esse richiede competenze specialistiche, oltre alla comune competenza formativa.

Per il coordinatore vedremo nel cap. 8 (paragr. 8.4). Il tutor d'aula è il "formatore principe" del gruppo di apprendimento per cui la sua specializzazione deve riguardare la conduzione dei piccoli gruppi. Il tutor del tirocinio deve avere una specializzazione nelle relazioni pubbliche e deve avere possedere una conoscenza approfondita del "territorio" di riferimento del corso. Il trainer deve avere una elevata competenza nelle metodologie e tecniche autocentrate, dal T-group ai suoi derivati. Il docente deve avere una specializzazione, oltre che nel contenuto, nella didattica specifica. L'addestratore deve avere una specializzazione nella performance operativa. Il supervisore detiene una specializzazione nel colloquio individuale e di gruppo, oltre che nell'oggetto della supervisione. Il counselor ha una alta competenza nel colloquio individuale. L'orientatore dispone di strumenti diagnostici, qualitativi e quantitativi. Il valutatore è specializzato nella ricerca.

4.3. I ruoli formativi in interazione.

La complessità della costellazione formativa richiede nel gestore una precisa chiarezza delle funzioni, delle loro relazioni ed incompatibilità. Il progetto formativo ottimale è quello che assegna ad ogni funzione un formatore diverso. Questo semplifica la gestione delle singole funzioni sia da parte dei formatori sia da parte degli utenti. Tale distribuzione infatti consente a ciascun utente di sapere con una certa chiarezza a chi rivolgersi per quale problema e permette a ogni formatore di mantenersi nei suoi confini con più facilità. Il rovescio della medaglia è che il coordinamento di staff oltre le

dieci persone non è cosa facile. Le situazioni più diffuse sono quelle degli staff a numeri ridotti. Di solito esistono un gestore, un tutor, alcuni docenti. A volte manca anche il tutor. Meno sono i formatori presenti in uno staff e più funzioni ciascuno deve svolgere. Se vediamo il quadro sopra riportato possiamo intravedere le incompatibilità fra funzioni raggruppandole secondo il carattere emotivo primario che rivestono in relazione all'utenza. Così abbiamo che le funzioni di gestore, di tutor di tirocinio, di addestratore hanno un carattere in parte organizzativo-strutturale in parte normativo. Da queste funzioni gli utenti possono aspettarsi azioni improntate al "dovere", alle regole, al principio di prestazione: l'errore e la trasgressione qui vengono notati e in qualche modo sanzionati.

Il tutor d'aula, il counselor, l'orientatore, il trainer ed il valutatore esprimono funzioni di carattere emozionale fondate sulla fiducia, l'apertura, il supporto; da esse l'utente si aspetta azioni caratterizzate dal principio della nutrizione: l'errore e la trasgressione qui vengono compresi ed elaborati.

Quella del docente è la funzione più emotivamente neutrale. La prima avvertenza è di non intrecciare le funzioni "paterne" (direzione, controllo, valutazione) con le funzioni "materne" (nutrizione, fiducia, comprensione) e quando ciò è reso necessario, fare in modo che lo stesso formatore svolga prima le funzioni "materne" (per esempio orientatore e trainer) e dopo renda esplicite le funzioni più "paterne" (per esempio gestore o addestratore). Va ricordato che mentre per i formatori molto esperti la variazione di funzione a seconda dei contesti non è cosa impossibile, per i formandi le eccessive sovrapposizioni sono fonte di disorientamento.

Il gestore o il tutor, nel contratto formativo d'aula che apre sempre un progetto, deve presentare agli utenti oltre agli elementi didattici e strutturali, quelli organizzativi che comprendono i ruoli e le funzioni. La cosa migliore, se lo staff è numeroso è consegnare un elenco scritto dei formatori coinvolti nel processo con nomi, breve presentazione e funzione assegnata.

In tal modo ogni utente ha un piccolo manuale di istruzioni per l'uso dello staff. E' importante sottolineare agli utenti che ogni questione o problema che riguarda il singolo apprendimento va trattato con il formatore responsabile o al massimo col tutor d'aula (che farà in modo di coinvolgere il formatore interessato). Non sono rari gli utenti che per diversi motivi come un apprendimento rallentato o un cattivo rapporto con un formatore, pongono questioni di contenuto al tutor o al gestore.

D'altro canto succede spesso che utenti pongano questioni organizzative al docente, invece di porle al tutor (se ordinarie) o al gestore (se mettono in gioco la organizzazione). E' importante far sapere agli utenti che hanno l'opportunità di colloqui individuali col gestore, col tutor, col counselor o con l'eventuale orientatore, in modo da ridurre l'ansia che hanno certuni circa problemi e difficoltà personali. Così come è importante che sappiano distinguere fra un problema personale ed uno che va gestito in e col gruppo. E' utile che gli utenti sappiano distinguere la funzione del tutor di tirocinio, col quale si possono trattare i problemi che scaturiscono dal contatto col campo, dal tutor d'aula che invece è responsabile di quanto emerge dall'aula. E' infine essenziale che i formandi conoscano ed accettino le diverse funzioni formative in modo da evitare l'uso di

una risorsa per un'esigenza impropria. Ci sono utenti che scambiano la formazione con la supervisione; altri che scambiano i momenti addestrativi con quelli cognitivi; e così via. Un intervento formativo mette in piedi un sistema complesso, sia pure transitorio, la cui utilizzazione deve essere corretta se vuole essere efficiente. Il contratto formativo è un momento essenziale per impostare correttamente l'uso della organizzazione formativa, ma il gestore sa che il contratto va più volte richiamato, chiarito o modificato nel corso di una lunga esperienza di formazione. Soprattutto il gestore si impegna a far sì che la organizzazione sia gestita correttamente dall'intero staff. Non sono rari i formatori che straripano su funzioni assegnate a colleghi, o formatori che svolgono al risparmio la propria funzione.

4.4. Reclutamento, selezione e attivazione dello staff.

Uno dei primi compiti del "gestore 1" è quello di costituire uno staff legato al progetto. Negli enti formatori in genere lo staff stabile è istituito dal "gestore 2", ed il "gestore 1" pesca da qui, di concerto con "gestore 2", i membri da coinvolgere. Nelle organizzazioni che fanno ricorso a risorse esterne, se si tratta di progetti di scarsa rilevanza "politica" o economica, può decidere il "gestore 3"; se si tratta di interventi significativi, decide il "gestore 4".

Dove e come reclutare i membri di uno staff? Il quesito rimanda all'insieme delle competenze richieste per i formatori. Anche questo può sembrare strano ma si tratta di un tema studiato molto poco (6). Il primo

requisito da controllare, dovendo costituire uno staff di docenti d'aula, riguarda la formazione come formatori. Prima della laurea e prima delle esperienze di lavoro in organizzazioni è importante constatare dove e come il formatore si è formato.

L'importanza di questo requisito risiede certo nel fatto che, essendo la formazione una vera e propria professione, non si vede come sia possibile accedervi senza uno specifico iter. Ma anche in una sorta di necessità simbolica: un mestiere che trova le sue ragioni nella doverosità della formazione per migliaia di ruoli e centinaia di categorie professionali e sociali, non può esimersi dal seguire lo stesso dovere. La formazione per i formatori è non solo obbligatoria per la acquisizione di conoscenze, abilità e competenze professionali, ma è anche un esercizio di identificazione anticipata. Solo i formatori che si sono sottoposti ad una formazione specifica, dopo la laurea, possono comprendere appieno, in futuro, i problemi dei loro utenti. C'è una sorta di arroganza insopportabile in chi, senza una apposita formazione, si auto-arroga il diritto e la competenza di mettere altri adulti in condizione di propri allievi.

La laurea non è di per se tanto importante, dal momento che oggi le università forniscono una specie di super Liceo. Ha importanza per una certa cultura di base e per una certa sistematicità nello studio, ma non molto di più. Semmai la laurea serve come rafforzativo dell'immagine e rassicurazione. Ci sono utenti ad alto grado di acculturazione formale che si mettono in posizione di superiorità se sanno che il formatore non è laureato. E il formatore non laureato subirà sempre un complesso di inferiorità verso i colleghi laureati: che

non mancheranno di farlo sentire "down" in ogni situazione competitiva. In astratto però, se un formatore opera dentro o per organizzazioni nelle quali i laureati sono pochi (nel settore sociale questo capita spesso), la laurea non è strettamente necessaria. Fra le lauree, avendo una funzione di status, non è importante quale. Conosco ottimi formatori laureati in Economia o Agraria e pessimi formatori laureati in Pedagogia o Psicologia. Certo il laureato in Pedagogia, Sociologia o Psicologia (cioè, scienze umane e sociali) se ha fatto bene l'università, il che non è tanto frequente, dovrebbe fare meno fatica nella formazione per diventare formatore. La esperienza di lavoro non formativo all'interno di una organizzazione, da molti viene enfatizzata come un "plus" , ma non condivido questa posizione. Anzitutto bisogna vedere da quale organizzazione e da quale posizione, l'aspirante formatore proviene. Ci sono organizzazioni o posizioni organizzative nelle quali si imparano vezzi e difetti orrendi. In secondo luogo bisogna vedere quali motivi hanno spinto il nostro laureato a uscire dall'organizzazione per diventare formatore: può essere stato un disadattamento organizzativo e dunque una esperienza non arricchente.

Restiamo dunque all'iter specifico. Il giovane laureato che vuole diventare formatore non ha molte scelte. La decina di offerte serie a livello nazionale sono gracili, o costose o poco note (7). In realtà il nostro giovane formatore, se è serio, si vede costretto ad inanellare seminari disparati, promossi da enti formativi diversi. Quali conoscenze può prevedere, al minimo, l'iter formativo di un formatore?

Esiste una serie di conoscenze teoriche che sono necessarie e che riassumerei nel termine "teorie della formazione". Il formatore deve avere conoscenze relative alla letteratura specifica della formazione (i libri significativi di autori italiani non sono più di una ventina), cioè del come gli uomini possono essere stimolati a pensare, imparare e cambiare.

Poichè la formazione viene effettuata al 90% in gruppi di apprendimento e al 50% per conto di organizzazioni, occorre poi una discreta conoscenza di base su cosa sono e come funzionano i gruppi e le aggregazioni umane più grandi. Se si tratta di un formatore centrato sul contenuto, ovviamente questo deve essere noto in tutte le sue pieghe teoriche.

Sul piano tecnico, il giovane formatore deve possedere almeno tre abilità: progettazione e programmazione, didattica e gestione del gruppo. La debolezza nella progettazione e programmazione, porta molti formatori alla impossibilità di mirare la propria azione ad un obiettivo, rendendo poi impossibile o superflua la valutazione dei risultati. Inoltre tale carenza, facilita l'aberrante separazione, oggi molto in voga, fra chi progetta e chi realizza: il che rende la formazione un precotto, non gestibile nella relazione d'aula, ed il formatore un semplice lettore di lavagne luminose. Collegata alla prima sta l'abilità di inventare e gestire una didattica mirata e sempre nuova e coinvolgente. Sono troppi i formatori che si limitano all'uso della conferenza seguita da dibattito e che, quando si lanciano in didattiche attive ripetono da decenni l'esercizio della NASA. Un formatore che non ha nel suo bagaglio formativo almeno le 7 o 8 tecniche principali, o

che non sa utilizzarle in funzione degli obiettivi, non è un formatore.

Infine le tecniche di gruppo: indispensabili dal momento che gli utenti sono quasi sempre aggregati in gruppi. Un formatore deve avere avuto un addestramento tecnico alla conduzione dei gruppi di apprendimento, tale da consentirgli un ricorso naturale e fluido a questo strumento.

Quest'ultima abilità confina con le skills personali, per le quali il formatore deve aver avuto un serio training. Il formatore gioca un ruolo che si fonda in grande misura sulla esposizione personale e sulla relazione. Ciò implica un' adeguata formazione personale finalizzata alla conoscenza e controllo del mondo interno, alla comunicazione ed alla relazione.

Va sottolineato che parliamo di formazione e addestramento, non di psicoterapia o psicoanalisi. Fin dal famoso libro di Anna Freud (8), gli psicoanalisti hanno cercato di convincerci che la psicoanalisi era ed è l'unica chiave di accesso al mondo interno: il che è stato dimostrato come palesemente falso fin dagli Anni Venti con J.Moreno e poi negli Anni Quaranta, col lavoro di K.Lewin. La psicoanalisi è una delle strade di accesso al mondo interiore, particolarmente faticosa e utile per quei casi speciali che sono le personalità colpite da nevrosi sintomatiche. La stragrande maggioranza dell'umanità, soggetta alla sola "nevrosi della civiltà" non ha alcuna necessità, per adire al proprio mondo interiore ed in parte modificarlo, di ricorrere alla psicoanalisi. Anzi, a certe condizioni una esperienza terapeutica è un handicap per chi vuole fare il formatore. Soprattutto perchè un paziente (non a caso viene chiamato così, con termine medico,

invece che utente) dopo una analisi o una terapia riuscita -ammesso dunque che lo sia- sviluppa una eccessiva centratura sul singolo individuo ed una eccessiva vocazione allo scavo in profondità, laddove la formazione opera per gruppi e sugli strati più superficiali e visibili della personalità. I gruppi autocentrati (cioè il T-group ed i suoi derivati) sono una tecnica formativa e addestrativa nata per la formazione, che da oltre quaranta anni dimostra la sua efficacia nella esplorazione del mondo emotivo, e nello sviluppo di skills comunicative e relazionali (9).

In sintesi, così riassumiamo l'iter minimo di formazione per i formatori:

- teorie della formazione, teorie dei gruppi e delle organizzazioni, eventuali teorie del contenuto (area cognitiva);
- progettazione e programmazione, didattica e gestione dei gruppi (area strumentale);
- conoscenza e controllo del mondo emozionale interno, comunicazione e relazionalità (area personale).

Si parla qui di iter minimo e ciò non significa che si escludono le numerose altre competenze, come quelle relative alla ricerca sui bisogni, la negoziazione, la valutazione dei risultati, il contesto macro-sociale, la creatività e la gestione del ruolo.

Non occorre spendere molte parole per ricordare l'importanza della formazione sul lavoro, a fianco di colleghi più esperti, della supervisione, e della formazione permanente: ogni formatore indica queste strategie formative come naturali ai suoi clienti e dunque non può che ritenerle necessarie per sé. Ma

come può il gestore 1, controllare se queste competenze sono state acquisite dal giovane formatore? La risposta più semplice è: analizzando partitamente il curriculum. Non solo constatando se certi apprendimenti sono segnalati, ma anche verificando per ogni apprendimento: l'ente presso il quale è stato acquisito, il nome del formatore che l'ha facilitato, il numero di ore impegnate in questo sforzo. Questi tre dati sono indispensabili per dare al curriculum il suo giusto peso. Certuni infatti segnalano come apprendimento la partecipazione ad un Convegno di tre giorni sulla formazione. Altri inseriscono nel curriculum la acquisizione della abilità di condurre gruppi perchè hanno fatto da piccoli i boy scouts. Altri ancora dichiarano di aver acquisito la conoscenza ed il controllo del proprio mondo interno, perchè si sono laureati in filosofia o hanno letto tutto Freud.

Coloro che invece hanno fatto un qualche iter formativo vanno vagliati con attenzione perchè è certo diverso un seminario di un week-end da un corso annuale; così come è diverso un training presso un ente qualificato, da uno presso una organizzazione poco accreditata; ed infine è diversa una esperienza formativa fatta con un formatore o supervisore esperto, da una fatta con qualche volonteroso neo-laureato in psicologia. Certo la disamina non è facile, in assenza di Elenchi accreditati e di una Authority di categoria, ma ogni "gestore 1" dovrebbe essere abbastanza informato sul mondo della formazione da saper prendere decisioni accorte. Il metodo più semplice per sapere valutare gli iter formativi oggi in atto in Italia è quello di appoggiarsi, come ogni comunità scientifico-professionale, alla letteratura. Il lavoro scientifico-professionale si

caratterizza per i lavori che pubblica, i quali soli consentono confronti e confutazioni fra colleghi. La letteratura sulla formazione in Italia è talmente contenuta che ogni "gestore 1" è in grado di conoscere i circa 40 volumi e i 2-300 articoli significativi, usciti negli ultimi 25 anni: in tutto si tratta di non più di 200 autori. Aggiungiamo pure un altro centinaio di nomi che, pur non avendo scritto un rigo, sono qualificati e rispettati per i noti lavori realizzati o per la partecipazione a Convegni. Arriviamo a circa 300 formatori da considerare, sia pure con larghezza di manica, "buoni maestri" di formatori. Ecco perciò che i trainings presentati dai giovani formatori di dividono in validi e non validi a seconda che afferiscano o meno ai nomi suddetti, e per una durata ragionevole.

4.5. Coordinamento e supervisione dello staff.

Abbiamo già detto che lo staff è l'insieme dei ruoli formatori coinvolti con continuità in un intervento formativo. Lo staff può anche comprendere osservatori (formatori in training). E' coordinato da quello che abbiamo chiamato "gestore 1", ma può prevedere la presenza, non decisionale, di "gestore 2" (cioè il formatore del sistema cliente). Il gestore può essere considerato "ordinatore" dello staff, in quanto decisa e negoziata col cliente una macro-progettazione, passa al reclutamento dei formatori. In base al tipo di macro-progettazione, il gestore incarica i formatori assegnando loro funzioni, pesi e ordine di apparizione temporale. Quando succede che il gestore non ha già deciso questi elementi, a meno che

si tratti di una équipe molto collaudata, si verifica che i formatori chiamati dal gestore ingaggiano una indecorosa battaglia. Per ottenere il ruolo più facile o più pagato o più prestigioso, per avere più unità formative a disposizione, per ottenere un calendario più comodo, ho visto decine di formatori dimenticare completamente gli obiettivi formativi e i bisogni dei clienti. Poichè il gestore è quello più vicino sia agli obiettivi che al cliente, trovo giusto che sia suo compito definire tutta la macro-progettazione, in modo da offrire ai formatori un contenitore preciso. Una volta insediato lo staff, più o meno ampio a seconda della complessità della macro-progettazione e del budget disponibile, il gestore, in relazione ad esso, ha ancora i seguenti compiti:

- a-decidere il calendario delle riunioni
 - b-organizzare gli incontri
 - c-coordinare gli incontri
 - d-richiedere la precisa formulazione di micro-progetti per formatore e controllarne l'applicazione esatta o i motivi delle divergenze
 - e-supportare i docenti, attraverso azioni di sostegno e consulenza
 - f-dirimere gli eventuali conflitti e, in caso di parità, assumersi la responsabilità di decidere.
- In sostanza, lo staff è un gruppo di lavoro, ed il gestore ne è il coordinatore.

4.5.1. Il calendario delle riunioni

Ogni staff è un gruppo di lavoro di "professionals" la cui agenda è sempre stracolma. Il lavoro col sistema cliente (committente e utenza) è di solito considerato il

"vero" lavoro, mentre il lavoro preparatorio e gli incontri di staff sono spesso visti come optional. Questa cultura è favorita dai sistemi contrattuali oggi in uso che misurano a giornata o a ora d'aula il compenso dei formatori. Nel caso dei formatori dipendenti, cioè retribuiti con stipendio mensile, succede che le riunioni di staff siano considerate dall'organizzazione poco efficienti e dunque disincentivate. Sarebbe assai utile che dai gestori partisse un diverso sistema di contabilità dei Corsi, magari più articolato e complesso, tale però da rendere gli incontri di staff, il lavoro preparatorio, ed anche la valutazione dei risultati un obbligo influente sulla retribuzione. In attesa che ciò avvenga, il gestore deve assumersi la responsabilità di fissare a priori un calendario delle riunioni alle quali, pagati o non, tutti i formatori continuativi sono tenuti alla presenza. Dico i formatori continuativi in quanto essi possono ritenersi responsabili dell'intervento. Testimoni, docenti da una sola giornata o meno, formatori iper-specialistici che occupano una sola fase molto slegata dal resto, possono anche non essere ammessi allo staff.

Tutti gli altri formatori devono partecipare a riunioni periodiche, il cui calendario deve essere fissato preventivamente. Quando ciò non avviene, e il gestore cerca affannosamente di riunire i docenti in itinere, le agende diventano un ostacolo insormontabile. Le stesse agende sono anche un labirinto di sabbie mobili quando il gestore, nel tentativo di avere l'adesione di tutti, cerca di fissare il calendario in modo "democratico": raramente c'è un giorno che sta bene a più di due membri dello staff. La conclusione è che il gestore deve, nel fare la macro-progettazione, fissare il

calendario di massima delle attività formative ed anche le date degli incontri di staff. In questo caso, i formatori devono adeguarsi ed il consenso unanime deve semmai essere trovato per cambiare le decisioni del gestore.

Il calendario delle riunioni non proibisce che il gestore, o anche qualche membro dello staff, possano chiedere incontri straordinari motivati da eventi imprevisti. Qui, i formatori che non possono essere presenti, sono giustificati ma nel contempo si sottomettono alla regola che "i presenti decidono".

Nel fissare il calendario, è buona cosa fissare anche gli orari di inizio e fine delle riunioni. L'Italia è, nel rapporto col tempo, molto messicana. Sono abituali i ritardi o le fughe di ore, come non sono rare le riunioni che terminano a notte fonda. Una buona riunione ordinaria, può essere produttiva e soddisfacente se si contiene entro le due ore circa. Fa eccezione la prima riunione di insediamento e micro-progettazione che può richiedere mezza o una intera giornata. Altre eccezioni nella durata possono essere richieste in specialissimi frangenti, ma si tratta appunto di eccezioni.

4.5.2 .Organizzare gli incontri.

Compito del gestore è quello di organizzare gli incontri di staff nel modo più efficiente possibile. Anzitutto occorre che ogni membro dello staff disponga, almeno all'inizio della riunione (ma assai meglio, tempo prima), del materiale necessario. Se si tratta della prima riunione occorre una copia della macro-progettazione, unitamente ad un breve rapporto sul sistema cliente. Se si tratta di riunioni intermedie, ogni

membro dello staff avrà una copia del materiale già distribuito in aula o prodotto dagli utenti, una sintesi delle valutazioni effettuate, un breve rapporto dei formatori che hanno già fatto apparizioni in aula.

Fa parte dell'organizzazione anche la strutturazione di un ambiente idoneo per una riunione efficace. La cosa principale (i gestori raffinati pensano anche alle bevande) è la tranquillità. Nessuna riunione di staff si dovrebbe tenere in un ufficio dove persone estranee allo staff ascoltano, passano avanti e indietro, interloquiscono, mentre il telefono squilla in continuazione.

Un contenitore importante per le riunioni di staff è anche l'ordine del giorno, cioè l'elenco degli argomenti da trattare e delle cose da fare. Nelle riunioni intermedie si tratta di un problema semplice perchè l'O.d.g. è sempre lo stesso e riguarda il punto sul lavoro fatto e il lavoro da fare. Fanno eccezione i casi critici da esaminare nel corso dell'intervento formativo: ritiri, contestazioni, utenti particolari, richieste di modifica del progetto, incidenti.

E' la prima riunione quella che richiede da parte del gestore la maggiore chiarezza. Egli deve essere molto chiaro e preciso nel definire i confini entro i quali ciascun formatore e lo staff nel suo insieme potranno muoversi. Le riunioni d'avvio organizzate da un gestore confuso, oltre ad essere interminabili, danno spazio a conflitti più o meno espliciti fra i formatori e finiscono per dare a tutti messaggi confusi sui loro compiti. La situazione è tanto più conflittuale e il gestore ha a che fare con uno staff composto da formatori provenienti da enti diversi. Ci sono clienti che ritengono opportuno affidare i propri interventi formativi a enti diversi o a formatori singoli

provenienti da enti differenti. La cosa in sé non è grave, ma richiede un gestore con idee chiare e un budget più ampio, perché inevitabilmente vi entreranno i costi di omogeneizzazione dello staff. Una gestione più democratica e meno verticistica da parte del gestore è possibile ma solo quando lo staff è più che collaudato e professionale.

I confini che il gestore deve porre riguardano: i ruoli di ciascun formatore, il tempo assegnato ed calendario delle attività e degli staff.

4.5.3. Coordinare gli incontri.

Il gestore è il coordinatore del gruppo staff. Il termine coordinatore segnala un ruolo da primus inter pares, non di capo. Egli, come coordinatore svolge i seguenti compiti:

- a) difende i vincoli ed i confini dettati nella macro-progettazione
- b) vigila sulla deontologia professionale
- c) facilita la espressione ed il confronto fra i membri dello staff
- d) supporta e consiglia i formatori in difficoltà
- e) verifica e controlla la qualità del lavoro
- f) pone le decisioni da prendere e ne difende la applicazione.

Non può dare comandi, specie se questi intaccano la libertà e la professionalità dei singoli formatori.

La difesa dei vincoli e dei confini insiti nella macro-progettazione è un compito importante perché i

formatori, immersi come sono nello specifico del loro rapporto con l'utenza, rischiano spesso di smarrire il quadro complessivo. Non è raro il caso del formatore che, dovendo completare un lavoro entro un certo tempo, si dilunga troppo nel seguire gli utenti; o di quello che deborda dalla sua area ad altre limitrofe; o di chi risponde agli utenti su temi non di sua competenza. In genere i formatori compiono due tipi di errori: o di eccessiva condiscendenza verso certi utenti, o di ridondanza della propria area. In questi casi il gestore deve riportare alla memoria i vincoli ed i confini esistenti.

La vigilanza sulla deontologia professionale è un altro compito del gestore. Succede che qualche formatore, magari più giovane e non troppo professionale, mette in atto comportamenti poco etici come riduzioni unilaterali di orario, eccessiva confidenza con qualche utente, scarsa riservatezza sul materiale emerso dall'aula, o altro ancora.

Raramente si tratta di gravi deroghe alla deontologia, tuttavia anche le piccole sbavature possono aprire una seria perturbazione del clima. Perciò il gestore-coordinatore deve vigilare. La conduzione di una riunione di staff è efficiente ed efficace se riesce ad ottenere un processo economico ed insieme esaustivo. Ci sono gestori che si lasciano prendere la mano dalla propria o altrui logorrea, ed altri che invece inibiscono l'espressività ed il confronto. In entrambi i casi il lavoro dello staff è disequilibrato e il gestore rischia di perdere elementi importanti. Questo implica che il coordinatore si assuma il compito di "vigile" della comunicazione, in modo che sia fluida, ampia, partecipata ma nel contempo essenziale.

Per facilitare il compito del gestore coordinatore suggeriamo la procedura seguente. (tabella 18)

**PROCEDURA
PER LE RIUNIONI INTERMEDIE DI STAFF (Tab. 18)**

- 1-Il coordinatore fa una breve presentazione generale del lavoro svolto con gli utenti;
- 2-Ogni formatore fa una breve descrizione del lavoro già svolto (1*giro);
- 3-Chi ne ha registrati fa una breve descrizione degli incidenti o dei casi critici;
- 4-Ogni formatore presenta una sintetica valutazione del gruppo di utenti e degli apprendimenti (2*giro);
- 5-Il coordinatore legge e fa discutere i dati di eventuale evaluation;
- 6-Si procede ad una valutazione complessiva dello staff (a verbale);
- 7-Si prendono, se del caso, decisioni di staff in ordine ai casi critici, agli incidenti o a questioni organizzative (a verbale);
- 8-Ogni formatore presenta le linee del suo lavoro futuro;
- 9-Si prendono eventuali decisioni circa la variazione della progettazione o programmazione (a verbale).

4.5.4. Precisa formulazione dei micro-progetti e loro applicazione.

Dopo la presentazione della macro-progettazione, il gestore incarica i singoli formatori e chiede loro di snodare in micro-progetti le parti assegnate. Questa fase è importantissima perchè esprime ciò che ogni formatore farà materialmente con gli utenti, in aula o

nelle attività extra-aula. Abbiamo già osservato come questa parte sia di esclusiva competenza dei formatori sia per la impossibile onniscienza del gestore sia per rispetto alla libertà professionale degli operatori. Come abbiamo detto che il gestore non può dare comandi ai formatori, dentro i confini delle loro competenze. Oltre che un problema astratto di dignità, esiste un problema di relazione fra formatore e utente che non può essere pilotato dall'esterno, ed esiste una flessibilità del formatore che non può andare oltre i limiti delle proprie competenze: ogni formatore deve fare ciò che sa fare meglio.

Ciò detto, occorre però che il gestore-coordinatore sia molto severo nel richiedere ai formatori una micro-progettazione in forma scritta ed analitica. Molto spesso si va ad orecchio o sulla fiducia, con una delega totale da parte del gestore al formatore. Questo a volte viene giustificato col fatto che l'area di competenza del docente non è valutabile da altri formatori, e ciò è più evidente nei casi di formatori specialistici. In realtà si tratta di un alibi che serve al gestore per non imbarcarsi in grane e al docente per lavorare meno e sentirsi più libero. Ogni micro-progettazione, anche la più specialistica, può essere controllata dal gestore e dai colleghi. Intanto può essere controllata nella qualità comparandola con altri progetti consimili; in secondo luogo può essere controllata nella didattica (che è la parte nella quale tutti i formatori sono ugualmente competenti); infine, una micro-progettazione che non riesca ad essere spiegata a colleghi come potrà essere presentata ad utenti?

La parte di micro-progettazione che può essere discussa e controllata più agevolmente è quella

didattica. Il gestore ed i colleghi possono essere del tutto all'oscuro su cosa siano i "futures", ma chiunque è in grado di osservare, per esempio, che una intera giornata di comunicazione uni-direzionale sul tema è inaccettabile. Ogni formatore può dire se una dispensa o una esercitazione sono troppo ostiche od oscure. Ogni membro dello staff può dire se sia meglio fare un certo lavoro con l'intero gruppo o con dei sottogruppi; o può valutare se una esercitazione che dura 10 ore sia realistica o meno. La micro-progettazione dunque può essere materia di controllo e confronto, anche a prescindere dai contenuti.

Ma esiste un altro motivo perchè il gestore la deve richiedere in forma scritta ed analitica, ed è il controllo successivo. Il gestore deve vigilare affinchè la micro-progettazione, che in sostanza fa parte del contratto formativo col sistema cliente, sia rispettata integralmente. Non sono pochi i formatori che "vanno ad occhio", variando a seconda dell'umore proprio e dell'utenza i contenuti, i tempi, le sequenze. A parte i danni che simili estrosità possono produrre in interventi macro-programmati secondo sequenze che imbricano contenuti, aree e metodi diversi, resta il fatto che una deroga unilaterale dal contratto è una scorrettezza verso gli utenti, il committente ed i colleghi formatori.

Nel corso delle riunioni di staff il gestore deve chiedere conto a ciascun formatore dell'osservanza della micro-progettazione. Questo non vieta che in ogni momento il formatore possa apportare variazioni alla propria micro-progettazione. Ma, sia che le variazioni vengano decise prima dell'aula sia che vengano attuate in aula, il formatore è chiamato a darne conto al gestore ed

allo staff. Se l'ipotesi di variazione viene proposta ad uno staff precedente, può anche essere respinta. Se invece la variazione è fatta in aula, può diventare oggetto di dissenso e riprovazione, sia pure a posteriori e dunque senza effetti pratici.

4.5.5. Supporti: sostegno e consulenza ai colleghi.

Uno dei compiti del gestore è senz'altro la manutenzione dello staff. E' affidato a lui il clima dell'équipe, che dipende in equa misura dalla efficienza e dalla soddisfazione dei membri.

Specie nei progetti di lunga durata non è infrequente che ci sia qualche formatore meno esperto o che qualche formatore attraversi delle crisi emotive o di creatività professionale. Le difficoltà tecniche e professionali sono relativamente più semplici per un gestore esperto. Succede che un formatore non riesca a trovare una idea per una particolare esercitazione; oppure che non sappia come stimolare un particolare utente; oppure ancora che abbia difficoltà nel reperimento di materiale bibliografico. Il gestore ha il compito di consulente e supervisore dello staff e di fronte a queste difficoltà deve poter offrire sostegno. Direttamente, se ne ha la competenza, o suggerendo al formatore il ricorso a esperti specifici.

Più complessi sono i casi di crisi emotiva. A volte si presentano utenti che sono veri e propri "casi", capaci di avere comportamenti offensivi o svalutativi. Altre volte si presentano incidenti cui il formatore non riesce a reagire come vorrebbe. Altre volte ancora il formatore si trova a dover affrontare un forte conflitto interpersonale

con un collega. Se l'operatore è giovane, queste crisi si motivano con l'inesperienza, se il formatore è "anziano" non è da escludere una manifestazione del burn-out (10). In ogni caso spetta al gestore proporsi come autorevole ed empatico supporto. A parte la doverosità di un aiuto al collega in difficoltà, certe situazioni rischiano di degenerare in circoli viziosi, se l'emotività del formatore è scossa. Più emotività meno sicurezza, meno sicurezza più errori, più crisi, più emotività. Il gestore può intervenire con suggerimenti tecnici, colloqui di sostegno, o soluzioni organizzative, arrivando, se del caso, ad apportare modificazioni al progetto, laddove ciò non metta in discussione il contratto col cliente. Cito un caso come esempio. In un corso annuale uno dei due formatori responsabili del tirocinio sul campo aveva instaurato con un utente una relazione difficile ed insoddisfacente per entrambi. Dopo una serie di tentativi e di riunioni, lo staff decise col consenso del formatore coinvolto, di proporre all'utente il cambio di tutor. Lo scambio fu accettato e risolse i problemi di tutti. Il sostegno e la consulenza verso i membri dello staff può avvenire durante le riunioni o attraverso appositi colloqui individuali.

4.5.6. Verifica e controllo della qualità.

Il gestore dispone di almeno tre strumenti per verificare l'andamento del progetto formativo. Il primo è la procedura di evaluation (CAP.5). Il secondo è l'incontro periodico che può avere con l'utenza: incontro che un corso di lunga durata può prevedere in calendario, o che può essere realizzato per motivi

speciali su iniziativa del gestore o su richiesta dell'utenza.

Il terzo è più legato alla funzione di coordinatore dello staff: e consiste nell'usare le riunioni come occasione diagnostica e valutativa. Questo compito può essere svolto correttamente da un gestore che abbia notevoli capacità di lettura ed interpretazione delle dinamiche di gruppo e della comunicazione verbale e non verbale, ma si spera che un gestore sia attrezzato in tal senso. Nel corso delle riunioni di staff "ciò" che viene detto è importante almeno quanto "come" viene detto e almeno quanto ciò che viene omesso. Formatori che fanno rapporti lacunosi, oscuri, confusi o peggio noiosi non possono fornire qualità all'utenza. Formatori che non ascoltano i colleghi sono capaci di ascoltare gli utenti? Nella letteratura psicologica è nota la specularità fra dinamiche dell'équipe e dinamiche del gruppo utente, per l'ovvio motivo della reciproca influenza. Una lettura attenta dello staff offre elementi vistosi di lettura dell'utenza e viceversa. Formatori poco attenti ai processi dello staff saranno anche poco attenti ai processi del gruppo. Ci sono colleghi che non sanno dire allo staff quanti utenti erano in aula; altri che confondono un utente con un altro; altri che non sanno riferire con precisione le sequenze di un avvenimento d'aula. Alcuni formatori mentono e ciò viene evidenziato da incertezze nel discorso, oppure da espressioni non verbali anomale. Altri ancora non riescono ad accorgersi delle reazioni e delle opinioni degli utenti, che arrivano a confidarsi con il gestore o altri membri dello staff.

Tutti questi sono segnali di bassa qualità. In itinere c'è poco da fare, se non, nei casi più facili, dare qualche

feed-back e qualche consiglio. A posteriori il gestore avrà seri elementi per mutare la composizione del prossimo staff.

4.5.7. Decisioni di staff e loro difesa.

Come abbiamo visto nella tabella, lo staff deve prendere spesso decisioni. Nei corsi di lunga durata (uno, due anni o più) diventa difficile ricordare le decisioni prese, senza che vi sia un verbale. Non occorre un trascrizione analitica del dibattito, ma solo un sintetico memorandum delle valutazioni e delle decisioni.

Le decisioni di staff sono un patto fra i membri ed una guida per i comportamenti di tutti. Da ciò deriva che nessun formatore, nemmeno il gestore, può avere un comportamento difforme dalla decisione, a meno di gravi motivi che possano giustificarlo a posteriori. La regola del rispetto massimo delle decisioni è cruciale, perchè queste sono la membrana di confine dell'identità dello staff: decisioni non rispettate o non rese operative sono colpi all'unità e identità del gruppo staff.

Un'azione formativa trae la sua efficienza ed efficacia dal fatto che contributi singoli e liberi si fondono in un solo progetto, governato da un gruppo staff unitario. Questa convinzione si basa sul concetto di "gestalt"(12), per cui la totalità è qualcosa di più della somma delle parti, mentre ogni parte è indispensabile alla totalità.

Staff solo di nome, fanno di un'azione formativa l'accostamento casuale di contributi singoli, anche di valore, ma depotenziati dalla mancanza di sinergie.

Una decisione di gruppo è parte importante della sua identità e dunque nessun membro, gestore compreso,

può alterarla, trasgredirla, lasciarla inoperante. Una decisione di gruppo è una norma astratta sopra le parti, che può essere cambiata solo dal gruppo che l'ha presa. Purtroppo è diffusissima la patologia dello staff, che vede le decisioni contraddette dai comportamenti, oppure disapplicate. Il gestore-coordinatore ha fra i suoi compiti la difesa delle decisioni prese: egli deve farle rispettare e applicare. In tal modo il gestore non opera d'imperio ma fornisce un servizio all'identità dello staff. Naturalmente ogni decisione è il risultato di posizioni diverse che devono trovare un compromesso, una mediazione o una sintesi, laddove è possibile, in modo da garantire ad ogni membro una parte di soddisfazione e dunque di identificazione. Il gestore ha un importante ruolo nella ricerca di soluzioni soddisfacenti per il maggior numero di membri dello staff. Una decisione estrema che si può prendere in caso di conflitto è quella di lasciare ai singoli uno spazio di discrezionalità. Per esempio, uno staff che si trova di fronte a un conflitto su un problema di micro-progettazione per un certo numero di gruppi "in parallelo", può decidere di lasciare libero il formatore di ogni gruppo di scegliere la strada migliore per i suoi utenti. Tuttavia ci sono occasioni nelle quali il conflitto si presenta senza altre soluzioni che quella "win-lose": una posizione deve vincere e l'altra perdere, il che si verifica solo attraverso una votazione formale. Ciò può avvenire per diversi motivi: una eccessiva tensione fra i membri dello staff, la mancanza di tempo per trovare soluzioni mediative, la oggettiva incompatibilità, la oggettiva incompatibilità delle posizioni. A volte soluzioni di compromesso o di mediazione possono essere inaccettabili, anche se possibili, per la confusione che creano verso gli utenti. Laddove per esempio, una parte

dello staff fosse per la residenzialità di un seminario, e una parte contro, non avrebbe senso decidere per una mezza residenzialità! Una tesi deve dunque sopraffare l'altra. Intanto il gestore deve fare in modo che tutte le tesi antagoniste siano liberamente espresse e confrontate, in un tempo ragionevole; poi deve porre la decisione alla votazione. In questi casi il gestore gode per convenzione di un potere in più: quello del voto doppio in caso di parità. La decisione è sempre un "taglio", cioè un'azione psicologicamente costosa e violenta. E' indispensabile che i formatori siano tanto professionali da accettare con disciplina le decisioni non gradite, impegnandosi ad applicarle con il massimo di lealtà. Il gestore deve vigilare su questo. Purtroppo non è raro trovare formatori poco professionali, il cui grado di plasticità è nullo e che non vogliono o non sono capaci di attuare decisioni di staff che non siano condivise in toto. Gran parte del fallimento della Scuola dell'Obbligo si deve proprio alla incapacità di cooperare degli insegnanti.

NOTE

1. Sui temi de gruppo di apprendimento cfr. E. Spaltro op. cit. (1969) e "PLURALITA'", Patron, Bologna, 1985
2. Specificatamente su T.Group in Italia sono stati pubblicati due volumi: il primo di AA.VV. "T-GROUP", Clup, Milano, 1987 e presenta, fra gli altri, contributi di M. Ducceschi, J. Luft, E.J. Miller; il secondo è il discutibilissimo contributo di P.G. Gabassi, F. Bertoli "TRAINING GROUP", Franco Angeli, Milano, 1991

3. Cfr. C. Rogers "GRUPPI DI INCONTRO", Astrolabio, Roma, 1976
4. Cfr. g. Lai "GRUPPI DI APPRENDIMENTO", Boringhieri, Torino, 1973: si tratta del testo ancora oggi migliore sulla supervisione di gruppo, malgrado sia limitato al settore sociale
5. Cfr. C. Rogers "TERAPIA DI CONSULTAZIONE", Astrolabio, Roma, 1971: malgrado il titolo, offre numerosi esempi di counseling in situazioni formative
6. Sul tema della formazione dei formatori, in anni recenti, ricordiamo M. Caccamo, m. Castagna, M.G. Garuti "FORMAZIONE FORMATORI: MODELLI ED ESPERIENZE" in D. Forti (a cura di) "ORIZZONTE FORMAZIONE" F. Angeli, Milano, 1991
7. Gli enti formativi che promuovono iniziative di formazione per formatori polivalenti, cioè non legati a uno specifico settore od organizzazione sono veramente pochi e ne segnaliamo gli indirizzi per i giovani formatori interessati:
 - a- AIF – via Monti, 4 – 20123 Milano
 - b- APS – C.so Vercelli, 68 – 20145 Milano
 - c- ARIPS - V.le Brescia, 6 – 25080 Molinetto (BS)
v. Chioggia, 3 – 20125 Milano
 - d- ISMO – p.za S. Ambrogio, 16 – 20123 Milano
 - e- PERS&O – Galleria Matteotti, 3 – 30175 Mestre (Ve)
 - f- SPO – v. Manin, 33 – 20121 Milano
8. Cfr. A. Freud "PSICOANALISI PER EDUCATORI", Guaraldi, Rimini, 1972
9. Cfr G. Contessa "EFFICACIA DEL T-GROUP" in AA.VV. "T-GROUP", Clup, Milano, 1987
10. Sul tema del burn-out cfr. AA.VV. "L'OPERATORE CORTOCIRCUITATO", Clup, Milano, 1987

11.Cfr. K. Lewin "PRINCIPI DI PSICOLOGIA TOPOLOGICA",
O.S.,Firenze,1970

Capitolo quinto

GLI UTENTI E IL CONTRATTO FORMATIVO

Molte delle questioni affrontate in questo capitolo sono per lo più di competenza dello staff e dei singoli formatori. Tuttavia non è raro il caso nel quale il gestore sia determinante in esse, e in ogni caso è utile che chi gestisce un processo formativo abbia cognizioni anche su questi temi.

5.1. Reclutamento dell'utenza.

Il problema del reclutamento, nel caso di iniziative formative rivolte a singoli è piuttosto semplice: si tratta di informare i potenziali utenti di un'offerta formativa e attendere le reazioni degli interessati. E' un problema di mailing list, informazione, pubblicità, promozione: cioè di marketing formativo. Non ci addentriamo in questi argomenti perchè riguardano contributi più specifici.

Il problema è invece più interessante se pensiamo ad azioni formative per utenti di una stessa organizzazione.

In genere il committente pensa ad un'azione formativa già identificando l'utenza specifica. Altre volte il numero di utenti potenziali è talmente alto da richiedere nel gestore una proposta di scadenze e raggruppamenti. Da quale livello organizzativo iniziare l'azione formativa ? I casi più frequenti riguardano i quadri intermedi, laddove committente è il top; e il livello più basso se il committente è un livello intermedio.

La regola generale, non scritta, è che i primi (principali o unici) utenti sono gli operatori del livello immediatamente inferiore a quello del committente. Il committente ed il suo livello si considerano quasi sempre esenti da bisogni formativi. Il formatore deve valutare di volta in volta la opportunità di accettare questa regola implicita, oppure di forzare un coinvolgimento del livello committente. Quando ha determinato il livello di utenza con cui avviare l'azione formativa, il gestore si trova di fronte ad un altro problema da risolvere: quale grado di omogeneità consentire nel raggruppamento degli utenti che entrano in formazione ?

Le possibilità sono almeno quattro:

a-gruppi eterogenei, per settore e livello

b-gruppi eterogenei per settore, ma omogenei per livello

c-gruppi eterogenei per livello, ma omogenei per settore

d-gruppi omogenei per livello e settore

Ogni scelta contiene vantaggi e svantaggi e va integrata come variabile nella macro-progettazione. I gruppi totalmente eterogenei hanno il vantaggio di offrire situazioni di gruppo con ottiche e problemi molto diversi. Il vantaggio di questa ricchezza ha il limite di rendere

più lontane le possibilità di trasferimento degli apprendimenti. In genere si sceglie questa configurazione nelle azioni formative centrate su obiettivi molto generali come il cambiamento di cultura, il miglioramento della comunicazione, l'analisi del clima.

La eterogeneità per settore ma non per livello, offre la stessa varietà della configurazione precedente, ma consente una maggiore unità di approccio ai problemi e dunque una maggiore trasferibilità, almeno a livello dei comportamenti individuali.

Di solito questa scelta viene preferita appunto negli interventi formativi finalizzati al cambiamento di un ruolo (per es. maggiore autonomia ai quadri) oppure all'incremento di skills (per es. maggiori capacità di comunicazione). La soluzione della eterogeneità di livello, unita alla omogeneità di settore è più rara perchè configura gruppi che presentano una forte "familiarità" (in gergo vengono detti "family"). In questo caso inevitabilmente l'azione formativa si intreccia con le relazioni reali e quotidiane, presentando grosse difficoltà sia ai formatori sia agli utenti. Questa configurazione viene preferita nei casi di azioni di lunga durata e/o di interventi finalizzati a mutamenti vistosi e radicali. Il vantaggio di questa soluzione è che nel gruppo di apprendimento si trova in pratica un sub-sistema, con colleghi e superiori compresenti. Gli apprendimenti in questo caso, ancorchè più rari e difficili, possono essere trasferiti quasi senza mediazioni.

I gruppi omogenei per settore e livello sono simili ai precedenti, ma con una minore difficoltà per l'assenza di livelli diversi (quindi dei capi): sono i tipi di gruppo più diffusi nel settore sociale. Qui infatti è frequente l'occasione di azioni formative su piccoli

sistemi, oppure su grandi sistemi ma con mansioni molto poco differenziate: la scuola e l'assistenza, per esempio. In questi ultimi casi, pur avendo gruppi omogenei per settore e livello, subentrano possibili differenze da valutare nel reclutamento: l'anzianità di servizio, il tipo di utente, la mansione specifica, l'età.

Particolare importanza riveste il sesso. Laddove è possibile, i gruppi vengono di solito composti in modo eterosessuale, e questa variabile viene tenuta più di altre in considerazione.

Questo perchè è noto che gruppi mono-sessuati hanno particolari dinamiche sia al loro interno sia nei confronti dei formatori donna. La nostra cultura è ancora, malgrado tutto, molto maschilista ed un formatore, che rappresenta un'autorità, ha vita più facile se è maschio. Il formatore femmina è costretto quasi sempre a guadagnarsi sul campo, ciò che ai maschi viene dato a priori: la credibilità. I gruppi mono-sessuati hanno poi un modo particolare di reagire al formatore femmina. Se di soli uomini esprimono un malcelato paternalismo, fra lo svalutativo ed il protettivo; se di sole donne, presentano spesso una vistosa controdipendenza. Per questo motivo, se i numeri e la situazione lo consentono, i gruppi vengono preferibilmente formati infilando in ciascuno rappresentanti del sesso più raro.

Una volta decisi i criteri di reclutamento si pone il problema della chiamata. Il criterio generale cui i formatori si attengono di solito è quello della partecipazione volontaria. Il motivo di ciò va ricercato nella constatazione che un utente non motivato o peggio indisponibile, non impara alcunchè e disturba l'aula. Il problema nasce quando, dal principio unanimemente accettato (anche dai committenti), si passa alle

questioni pratiche. Perchè gli utenti siano disponibili occorre che siano informati in modo chiaro e completo, che convengano in linea di massima con la proposta formativa, che non siano oggetto di pressioni esplicite o implicite.

Qui il gestore ha un ruolo essenziale nell'approntare l'informazione e nel chiedere al committente di non fare o consentire che sia fatta alcuna pressione.

E' invece molto frequente che gli utenti vengano informati solo sommariamente e confusamente, prima dell'inizio dell'azione, oppure addirittura la mattina stessa dell'avvio. La disinformazione è accompagnata da un più o meno velato obbligo degli utenti a partecipare. Tale obbligo a volte viene addirittura esplicitato, a volte assume l'aspetto di una pressione psicologica. Questa subordinazione dell'utente denuncia il basso livello di coinvolgimento esistente in molte organizzazioni, l'arroganza di parecchi committenti, la insensibilità di molti formatori. Denuncia anche che la formazione è vista come premio, come punizione, come evasione, come azione d'immagine, e non come cambiamento programmato e consensuale. La consensualità è alla base del contratto formativo, necessario ad ogni azione che si proponga un vero apprendimento, come vedremo nei prossimi paragrafi.

5.2. I colloqui preliminari.

La chiamata o l'invito dei potenziali utenti non deve solo lasciare ad essi una possibilità di rifiuto, ma deve anche consentire allo staff di operare una selezione. Nei progetti impegnativi il gestore dovrebbe chiedere,

a garanzia della correttezza ed utilità del progetto, un colloquio con ciascun utente potenziale, con almeno cinque obiettivi:

- a-controllare la comprensione del progetto da parte degli utenti;
- b-verificare la adeguatezza del progetto rispetto alle esigenze ed alle aspettative;
- c-acquisire elementi di conoscenza circa il livello di partenza di ogni utente;
- d-acquisire elementi per la formazione dei gruppi;
- e-individuare "casi psicologici" particolarmente eccentrici.

In alcuni casi questi colloqui con l'utenza, coincidono con la fase di stipulazione del contratto formativo. Nella maggior parte delle situazioni invece il contratto avviene attraverso rappresentanze degli utenti, prima dell'inizio dell'intervento, e col gruppo di utenti durante il primo incontro dell'intervento. In questi casi dunque i colloqui preliminari hanno solo le cinque funzioni suindicate. Il gestore può effettuare personalmente i colloqui oppure affidarli ad un formatore-orientatore. L'obiettivo di controllare l'esatta comprensione del macro-progetto è reso necessario dal fatto che in genere i documenti scritti sono oscuri, oppure sono chiari ma non vengono distribuiti in tempo, oppure sono fatti circolare ma non vengono letti con attenzione. Il risultato può essere che qualche utente partecipa al progetto sulla base di una totale ignoranza o di grossolani equivoci. L'obiettivo-b è un corollario del precedente: non basta la comprensione al gestore, ma occorre anche un'adesione attiva. Può essere che il colloquio con gli utenti evidenzi piccole o grandi sbavature nella macro-

progettazione, che dopo questa fase preliminare può essere corretta.

A volte non si tratta di cambiamenti sostanziali al progetto, ma di sfumature che possono influenzare il taglio, lo stile, il tono del lavoro d'aula. Solo il colloquio preliminare con può dire se sia meglio affrontare una conferenza d'apertura con un taglio più accademico o più informale; se sia più opportuno dare un tono morbido e supportivo, oppure duro e provocatorio ad un seminario di sensibilizzazione previsto all'inizio.

La acquisizione di elementi sui livelli di partenza degli utenti è indispensabile se si vuole "tagliare su misura" di ciascuno l'azione formativa. Stabilito che la formazione è a caccia di un "delta" fra prima e dopo la sua azione, l'ignoranza sui livelli di avvio inficia la progettazione (macro e micro) e impedisce l'evaluation. A seconda degli obiettivi individuati per l'azione formativa, il colloquio verterà sul grado di conoscenze, abilità e capacità possedute, magari ricorrendo a questionari o test. E' molto diffuso il caso di azioni formative che puntano a far apprendere agli utenti cose che già sanno. Come è molto diffuso il caso di utenti "costretti" a ripetere più volte lo stesso Corso, proprio per un errore di progettazione causato dall'ignoranza sui livelli di partenza. Conoscendo questi dare migliori "briefings" per la micro-progettazione; raggruppare in modi particolari gli utenti. Quest'ultimo è il quarto obiettivo del colloquio preliminare. Da esso infatti possono emergere elementi che sconsigliano il raggruppamento di certi utenti con altri, o al contrario che lo suggeriscono. Ci sono casi di incompatibilità conclamata che potrebbero trasformare la formazione in una

palestra di pugilato. Ci sono casi invece di relazioni eccessivamente intime, che possono configurare una alleanza dannosa. Ci sono diverse esigenze logistico-organizzative, come quello in cui certi utenti hanno orari di trasporto incompatibili con quelli di altri. Il gestore può fare tesoro dei dati emersi dal colloquio, per aggregare gli utenti nei modi più funzionali all'apprendimento. Infine, il colloquio preliminare può mettere in luce casi psicologici particolari: persone sull'orlo di crisi nervose, utenti reduci da lutti recenti, soggetti da poco coinvolti in forti conflitti con l'organizzazione, operatori in una fase di burn-out conclamato. E' importante che questi casi siano noti al gestore ed ai formatori in anticipo, in modo che sia possibile tenerne conto nella formazione dei gruppi (evitando di caricarne uno di troppi "casi"); mettere in guardia i formatori così da consentire loro l'approntamento di adeguati interventi; arrivare anche alla esclusione dall'attività formativa o da alcune parti di essa, di questi soggetti.

5.3. Il contratto formativo.

La formazione è un'attività impossibile senza l'adesione libera ed attiva dell'utente. Questa dichiarazione deriva da quanto già detto circa la valenza di cambiamento che ogni attività formativa contiene.

Non esiste attività di formazione seria che non inviti, chiami, spinga, provochi l'utente a modificare, almeno in parte, il proprio sistema cognitivo, operativo o emotivo. Tale modificazione può avvenire per estensione, riduzione, spostamento, alterazione: qualunque sia il mutamento proposto, la "forma" dell'utente viene

messa in discussione prima e cambiata poi. La formazione trasforma, deforma, informa o conforma, cioè agisce sulla forma del soggetto (1).

La struttura psicologica di ogni individuo adulto, cioè con una forma definita, è correlata di "difese" che hanno il compito di preservarla. Il soggetto adulto dunque vuole imparare, cioè mutare in parte la sua forma, ma insieme vuole conservare la forma, consolidata nella sua lunga e spesso dolorosa storia di crescita. La presenza di difese è dunque fisiologica, in quanto preserva la forma ed insieme definisce i confini dell'identità. Non esiste soggetto adulto sempre e comunque aperto al cambiamento-apprendimento, come non esiste soggetto senza identità. La dialettica forma e formazione, difese e cambiamento, identità vecchia e nuova si basa su due elementi portanti (2).

Il primo è l'irruzione del reale che traumaticamente o seduttivamente sfida la forma ad evolversi. L'utente farebbe volentieri a meno della formazione ma il datore di lavoro, il mutamento sociale o tecnologico, il rischio di uscire dal mercato, il desiderio di fare carriera, la spinta alla novità la richiedono, a volte la impongono.

Il secondo elemento sta nel fatto che la forma non è rocciosa, ma in equilibrio tensionale (3). Il punto di adattamento che il soggetto ha raggiunto, qui ed ora, è perennemente instabile, teso come è da forze contrastanti: la paura di smarrirsi e il desiderio di esplorare; l'attaccamento al passato e la spinta verso il futuro; la difesa dell'identità e la voglia di crescita; la sicurezza ed il rischio; la solitudine e la socialità.

Di fronte all'urgenza del reale e delle spinte interne il soggetto può reagire in due diverse maniere: aumentando le difese verso l'esterno e reprimendo

le forze interne destabilizzanti, oppure accettando un lavoro di modificazione dei confini e di alterazione delle regioni interne. Le alternative sono fra un lavoro di architettura e geografia o un lavoro di polizia e chirurgia. Le prime due attività sono caratterizzate da una relazione di scambio, perchè tecnici e fruitori possono produrre solo interagendo; le altre due si fondano su un'assenza di relazione o una relazione d'uso, perchè gli operatori possono operare senza o contro il consenso dei fruitori.

La formazione è un'attività geografica ed architettonica che richiede una alleanza fra il formatore e quelle parti dell'utente che vogliono apprendere e cambiare. Il comando, come la chirurgia, opera sul comportamento visibile o controllabile, quindi non richiede consenso o alleanza, perchè funziona in base a dispositivi di premio o di punizione. La formazione opera sulla forma, cioè sulla matrice del comportamento, favorendone la ripetizione o l'auto-evoluzione, anche in assenza di osservabilità, controllo, premi o punizioni.

Si può costringere un uomo ad abiurare il suo Dio, puntandogli una pistola alla testa, ma non per questo l'abbiamo formato all'ateismo. Si può far sì che una impiegata scriva bene al computer, se da dietro le spalle la osserviamo e le suggeriamo i tasti da battere, ma con ciò non l'abbiamo formata al "word processing". Possiamo anche garantirci che un addetto allo sportello sia sorridente e paziente, se lo controlliamo a vista o facilitiamo l'espressione delle lamentele del pubblico, ma questo non è averlo formato alla relazione. Se vogliamo far diventare ateo qualcuno, in modo che non preghi sul letto, nel buio della notte; se vogliamo che una impiegata usi anche i futuri tipi di

software di scrittura, non ancora inventati, senza che ad ogni parola sia presa da una crisi; se ci interessa che uno sportellista sappia fronteggiare il cliente, favorendo insieme l'immagine dell'impresa, anche quando nessuno può controllarlo...allora dobbiamo fare formazione e con il consenso attivo dell'utente. Nessuno accetta di modificare la propria forma, tanto faticosamente conquistata, se non è intimamente convinto a farlo.

Il gestore dunque non può fare a meno di ottenere il consenso preliminare da parte degli utenti, circa la sua macro-programmazione (4).

Il consenso del committente è un vincolo non superabile, perchè è costui che investe danaro o consente che i suoi operatori si assentino dal posto di lavoro. Il consenso dell'utente viene invece molto trascurato perchè il committente considera ovvio l'obbligo di partecipare, oppure dà per scontato il desiderio, oppure ancora non si pone il problema tanto la formazione è varata per scopi impropri. Il gestore della formazione dovrebbe essere più raffinato nella necessità di ottenere il consenso attivo degli utenti, ma raramente se ne occupa per non correre il rischio di dover modificare la macro-progettazione o, peggio, di dover rinunciare al cliente. La conseguenza è che il contratto formativo, se è previsto, viene lasciato al primo incontro in aula, quando ogni modificazione può essere solo cosmetica. Resistenze, incomprensioni, basse motivazioni, scarsi risultati sono la naturale possibile manifestazione di ogni intervento senza contratto preliminare.

Il gestore deve negoziare la attività formativa con l'utenza, oltre che con il committente. In certe situazioni è

addirittura possibile che l'utenza riesca ad imporre al committente, poco convinto o anche ostile, un'azione formativa, senza inficiarne i risultati. Ho trovato sul mio cammino casi come questo, provocati da équipes di UUSSLL in disaccordo col primario, da Collegi di docenti in conflitto col Preside, da gruppi di educatori in disaccordo col capo del servizio.

La situazione inversa è quasi impossibile. Un committente che impone un intervento formativo senza il consenso degli utenti, riesce a realizzarla, se trova formatori malleabili o inesperti, ma ottiene risultati scarsissimi in termini di apprendimento.

Proprio di recente ho assistito personalmente ad una vicenda emblematica. Il Presidente di un grande ente di assistenza agli handicappati ha voluto imporre una attività di formazione ai suoi 120 operatori, non consultati prima e poi, consultati, in aperto dissenso. L'attività è partita con una gran parte di operatori che dichiaravano di prendervi parte con un atteggiamento di resistenza passiva! Quanto apprendimento produrrà l'investimento di quel Presidente? (tabella 19)

SEQUENZA NEGOZIALE PER UN'AZIONE IN UN SISTEMA MEDIO O GRANDE (Tab. 19)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1-primo contatto, avviato da una delle due parti, fra committente e gestore;2-raccolta di sintomi, richieste e vincoli da parte del formatore presso il committente e presso altre parti del sistema cliente;3-stesura di una bozza di macro-progettazione da parte del gestore;4-negoziiazione fra gestore e committente;5-negoziiazione fra gestore e rappresentanza degli utenti; |
|--|

- 6-ristesura della macro-progettazione
- 7-approvazione definitiva da parte del committente e dei rappresentanti degli utenti
- 8-colloqui individuali coi singoli utenti
- 9-contratto formativo d'aula.

SEQUENZA NEGOZIALE PER UN'AZIONE IN UN SISTEMA PICCOLO (Tab. 20)

- 1-primo contatto, avviato da una delle due parti, fra committente e gestore;
- 2-raccolta di sintomi, richieste e vincoli da parte del formatore presso il committente e presso gli utenti;
- 3-stesura di una bozza di macro-progettazione da parte del gestore;
- 4-negoziiazione fra gestore e committente;
- 5-negoziiazione fra gestore e utenti (colloqui individuali e/o di gruppo);
- 6-ristesura della macro-progettazione;
- 7-approvazione definitiva da parte del committente degli utenti;
- 8-contratto formativo d'aula.

La differenza fra le due sequenze è minima. In un sistema medio o grande, la negoziazione avviene con i rappresentanti degli utenti (sindacato o comitato apposito), ed i colloqui individuali vengono fatti dopo la approvazione della macro-progettazione. In un piccolo sistema la negoziazione ed i colloqui si sovrappongono e vengono fatti prima della stesura finale.

Naturalmente non è necessaria per ogni fase della sequenza una procedura formale, con documentazione scritta sia da parte del gestore che da parte del sistema cliente. Solitamente il gestore scrive il macro-progetto in più formulazioni successive, il committente dà il suo assenso mediante lettera di incarico o accettazione, gli utenti danno un consenso orale. E' responsabilità del gestore garantire che il consenso orale degli utenti sia libero, privo di fraintendimenti e realmente maggioritario. Questa garanzia è data dalla chiarezza della documentazione e dalla disponibilità del gestore ad ascoltare realmente gli utenti, fino alla eventualità di dover rinunciare all'intervento. Un gestore famelico (come ce ne sono a bizzeffe) non consulta gli utenti, accetta che siano coartati oppure manipola il loro consenso.

Quando si parla di consenso entriamo in una sfera molto interpretabile perchè sono rari i casi in cui si arriva a votazioni formali. Di solito si tratta di dichiarazioni e comportamenti che esprimono consenso forte o tiepido, riserve o dissenso; oppure si tratta di espressioni critiche di una parte minoritaria. Personalmente accetto lavori solo nel caso in cui gli utenti siano in larga maggioranza (70-80%) interessati e disponibili. In questi casi chiedo per la minoranza critica, la possibilità di non partecipare alla formazione, senza che sia soggetta a ritorsione. Ricordo il caso di una Scuola Media, il cui Preside mi aveva commissionato un seminario. Trattandosi di un piccolo sistema, chiesi un incontro con l'intero Collegio (30 insegnanti), il quale dopo un accesissimo dibattito votò formalmente a favore dell'intervento con 12 voti contrari.

Rifiutai l'incarico.

In un altro caso fui chiamato dal coordinatore didattico di una Scuola per Operatori Sociali a fare un Corso sul lavoro d'équipe. Durante l'incontro col gruppo (11 utenti) emersero solo problemi di rapporto col committente e l'ente formatore: nessun problema di funzionamento di gruppo, nessun problema didattico, furono esplicitati. Rifiutai l'incarico.

NOTE

1. cfr.G.Contessa "LA FORMAZIONE, IL FORMATORE E IL FORMANDO" su *Impresa & Società*, anno XVII, nn.10-11, maggio-giugno 1987.
2. cfr.E.Spaltro, op.cit., 1969
3. cfr.K.Lewin, op.cit., 1970
4. sui problemi del contratto formativo i contributi migliori sono stati dati da E.H.Schein "LA CONSULENZA E LO SVILUPPO ORGANIZZATIVO" , Etas, Milano, 1972; ma interessante è anche il lavoro di G. Senise, G. Varchetta "IL RAPPORTO COMMITTENTE-CONSULENTE-CLIENTE NEGLI INTERVENTI DI SVILUPPO ORGANIZZATIVO: RIFLESSIONI SU UNA ESPERIENZA" in AIF "PROFESSIONE FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1991.

Capitolo sesto

LA EVALUATION

Tratteremo questo tema in maniera sintetica, in considerazione del fatto che il gestore promuove, imposta, controlla una evaluation, ma solitamente ne affida la realizzazione a formatori specializzati. Per i gestori che si interessano direttamente di questa attività esistono già interessanti contributi (1). E' importante tuttavia che il gestore della formazione abbia le coordinate teoriche dei problemi dell'evaluation, perchè, oltre ad essere il responsabile globale dell'azione formativa egli è nella posizione per promuovere e sviluppare una cultura dell'evaluation.

Intanto occorre dare conto del termine anglosassone, che in questo libro non è un'abitudine. La scelta discende dalla imprecisione di altri termini italiani più correnti. La parola "valutazione" richiama gli esami, i voti ed in genere i sistemi di verifica dell'apprendimento. Il termine "valutazione dei risultati" è limitativo perchè rimanda alla sola efficacia formativa, mentre l'evaluation si occupa anche dei processi, della soddisfazione, della efficienza.

Il termine "evaluation" indica un processo formalizzato di verifica e valutazione dell'efficienza, dell'efficacia e della soddisfazione di un'azione formativa.

Essa ha diversi obiettivi, tutti molto importanti. Il primo è quello di valutare se l'azione formativa ha raggiunto gli obiettivi dichiarati ed in quale misura, cioè con quale grado di errore. Il secondo è quello di raccogliere da parte dello staff elementi di giudizio per modificare il progetto in corso d'opera (nella sostanza o in semplici sfumature) o in occasione di una sua riproduzione. Il terzo è quello di consentire al gestore un controllo dell'andamento del corso. Il quarto consiste nell'offrire agli utenti uno specchio ed un feed-back che li renda corresponsabili del processo formativo. Il quinto è quello di ottenere un monitoraggio permanente del clima nel sistema di apprendimento. Il sesto: favorire lo sviluppo della ricerca sulla formazione.

6.1. Un processo formalizzato.

L'evaluation è un percorso. Essa si snoda per l'intera durata dell'azione formativa ed anche oltre. Inizia prima dell'aula e termina mesi dopo. Effettuare una evaluation finale è poco utile in quanto i dati che emergono non sono comparabili con niente e dunque non si possono valutare. Possiamo sapere qualcosa dei livelli raggiunti nell'apprendimento, ma non possiamo dire se esiste un incremento dato dalla formazione. Possiamo conoscere al massimo i livelli di soddisfazione in uscita degli utenti. E spesso l'evaluation viene fatta su questa variabile, perchè è la più facile da controllare e la più "vendibile" alla committenza, oltre che, diciamolo, la più manipolabile. Bisogna essere molto onesti e aver fatto

un corso molto scadente per ottenere alla sua conclusione una maggioranza di utenti che si dichiarano insoddisfatti. Vale la pena di insistere sul "prima" non solo perchè l'evaluation richiede il controllo dei livelli di partenza, ma anche perchè essa deve essere imbricata alla macro-progettazione. E' nella fase del contratto col committente e coll'utente che i formatori devono dichiarare gli obiettivi, gli indicatori che li rappresentano, gli strumenti che li misurano, ed i valori di accettabilità dei risultati. Un gestore che, avendo raggiunto un risultato al 70%, non abbia dichiarato prima se quella era la soglia del successo prevista,è un baro ! Il concetto di formalizzazione rimanda alle procedure scientifiche che sono tali solo se sono progettate, comunicabili e confutabili. Un'evaluation che si basa sul "fiuto" dei formatori o sulla casualità non può dare elementi di verifica o valutazione a chi non è stato presente all'intero percorso. E' corretto valutare solo ciò che è stato intenzionalmente progettato. Se un'azione formativa produce un matrimonio fra due partecipanti, questo risultato non è usabile per dare di essa una valutazione positiva. Gli effetti non previsti non entrano in nessun modo nella valutazione. Ma soprattutto è necessario che l'evaluation si fondi su elementi comunicabili e confutabili all'esterno. In base a documenti qualitativi o misurazioni quantitative, chi non ha partecipato al progetto deve essere in grado di comprendere ed eventualmente confutare le conclusioni valutative di chi ha gestito il progetto. La comunicabilità è un carattere piuttosto raro oggi, nella formazione, anche a causa della scarsa propensione della comunità dei formatori a impegnarsi in confronti seri. Non è raro imbattersi in progetti dei quali risultano oscuri tutti gli

elementi di progettazione, figuriamoci quanto è arduo entrare nel merito dei risultati.

La formalizzazione implica che il gestore della formazione presenti, per ogni elemento valutativo, prove a sostegno. Che siano disegni, numeri, elaborati, filmati o comportamenti osservabili, dipende dalla natura degli obiettivi dell'azione formativa. Ciò che conta è la confutabilità della valutazione e dunque la comunicabilità dei dati raccolti nell'evaluation.

6.2. Verifica e valutazione.

L'evaluation consente due operazioni distinte quanto ugualmente necessarie. La prima è la verifica cioè ("verum facere") il controllo dell'avverarsi delle condizioni previste, per la fine dell'azione, dalla macro-progettazione. La verifica consiste nella risposta alla seguente domanda, espressa fin dalla macro-progettazione: "In presenza di quali fatti o comportamenti diremo che l'azione ha avuto successo"?

La raccolta di documenti o prove per rispondere a questa domanda è il lavoro della verifica. Essa è una attività prevalentemente tecnica, perchè prevede procedure e strumenti di osservazione e misura. Sfortunatamente sono rare le azioni formative che puntano a risultati binari (sì o no). Troviamo queste occasioni quando gli obiettivi sono molto ristretti e molto tecnici. Per esempio possiamo considerare binaria la conoscenza mnemonica, anche se potremmo prendere in considerazione diversi gradi di perfezione mnemonica su un testo. Oppure è binaria la abilità strumentale nell'uso di una macchina semplice: sapere o non saper usare un

fotocopiatore. Nella generalità dei casi la formazione si trova di fronte ad obiettivi graduali, alcuni dei quali a scala infinita. La conoscenza dell'economia può essere fissata al grado della Scuola Superiore o di Harvard; la abilità nella guida va dall'uso della Panda in campagna all'uso della Ferrari a Monza; le skills (capacità personali) sono tutte a scala infinita: non esiste un livello di relazionalità che segna la persona socializzata. La verifica dunque non concerne tanto il raggiungimento degli obiettivi formativi, quanto il grado di arrivo e lo scostamento fra livello iniziale e finale.

La domanda sopra va così riformulata: "Quale grado di raggiungimento degli obiettivi dovrò registrare, al termine dell'azione, per considerare avverata l'ipotesi insita nella macro-progettazione?". Il progetto infatti è una scommessa che il gestore fa col committente: di raggiungere in un certo grado gli obiettivi dichiarati, nel tempo previsto, in quel modo e con quelle risorse professionali. La verifica è un controllo del grado di avveramento dell'ipotesi.

A fianco di essa si colloca la valutazione vera e propria. Operazione squisitamente politica, essa dà un "valore" ai dati emersi nella verifica. Poniamo per esempio da aver ottenuto per un certo apprendimento, un incremento dimostrabile del 15%. Che peso diamo a questo numero ? La formazione è stata un successo perchè ha dato un incremento pari a "ben" il 15%, o è stata un fallimento perchè ha prodotto "solo" tale percentuale? Se il 78% degli utenti dichiara una elevata soddisfazione per l'azione formativa cui ha partecipato, il gestore sarà felice? Oppure il committente lo licenzierà perchè ha avuto oltre un quinto di insoddisfatti? La valutazione è la fissazione delle soglie di accettabilità

dei risultati: e va dichiarata prima dell'avvio dell'intervento formativo. Abbiamo detto che la valutazione è una fase "politica" dell'evaluation perchè non esistono criteri tecnici per deciderla. Una soglia di accettabilità dei risultati può essere considerata troppo bassa dal committente in considerazione dei soldi che investe o dei bisogni organizzativi che ha. Una soglia può essere inaccettabile per il gestore, se considera i formatori di cui dispone o i vincoli temporali posti dal committente. La soglia di valutazione è il prodotto di una negoziazione fra esigenze, vincoli e risorse espressi dal sistema cliente e dal sistema formatore, in aggiunta alla loro disponibilità al rischio. Una valutazione dichiarata a priori è infatti, l'abbiamo già detto, una scommessa sugli obiettivi prefissati.

6.3. Efficienza, efficacia e soddisfazione.

Qual è l'oggetto dell'evaluation? Anzitutto il rapporto fra risorse e risultati: cioè l'efficienza. Un'azione formativa è efficiente quando ottiene il massimo grado di risultati coi minori costi tangibili (danaro, strutture, materiali) e intangibili (salute, tempo, perdite occulte). La macro-progettazione è una scommessa sul fatto che un certo modello e programma formativo, basato sui minori costi possibili, raggiunga gli obiettivi prefissati con scarti prefissati. In realtà un progetto può ottenere bassi risultati rispetto ai costi oppure gli obiettivi potevano essere raggiunti allo stesso grado ma con minori costi. L'efficienza è un indice di valore del progetto formativo e il suo controllo consente al gestore una progressiva auto-qualificazione. Sapendo se si

potevano ottenere gli stessi risultati a minori costi, oppure risultati maggiori agli stessi costi, il gestore può progressivamente affinare la qualità delle sue proposte. In secondo luogo l'evaluation misura l'efficacia: il rapporto fra i risultati e gli obiettivi, o meglio, i bisogni. I risultati raggiunti possono rivelarsi poco significativi rispetto agli obiettivi prefissati, o verso i bisogni dell'utenza. Per esempio, un'azione formativa può essere molto efficiente perchè ha bassi costi materiali ed immateriali, ed ottiene in alto grado i risultati promessi. Ma può essere poco efficace perchè gli stessi risultati sono insignificanti rispetto alle esigenze dell'utenza. E' il caso della gran parte dei progetti formativi sindacali, che, quando sono fatti bene, costano poco e ottengono anche qualche piccolo risultato, ma il fatto è che sfiorano appena i bisogni formativi degli operatori.

Se l'efficienza è un indicatore più prossimo al sistema formatore, in quanto gli offre le coordinate per migliorarsi, l'efficacia è un indicatore più utile al sistema cliente, perchè gli consente di tarare meglio la formazione sulle esigenze. Un terzo oggetto dell'evaluation è la soddisfazione degli utenti e magari dei formatori. In altre parole possiamo verificare e valutare il "clima" del sistema di apprendimento formato da formatori ed utenti. Questa area dell'evaluation in itinere può offrire un monitoraggio utile agli "stili" del gestore e dei formatori, mentre al termine del progetto indica il gradimento, cioè il consenso e l'eventuale motivazione a proseguire la formazione. Il controllo della soddisfazione dei formatori può servire al gestore per mirare meglio la sua funzione. Questa evaluation è la più diffusa sia perchè è relativamente la più semplice, sia

perchè le esigenze dei gestori e dei committenti si limitano spesso alla sola acquisizione del consenso degli utenti.

6.4. Indicatori, livelli e strumenti di misura.

Approntare un'evaluation implica decidere quali indicatori saranno tenuti sotto osservazione e con quali strumenti. Possiamo usare un'analogia tratta dal campo medico. Il trattamento deciso per il decorso di una malattia può prevedere il monitoraggio delle urine e della febbre, che sono perciò gli indicatori di valutazione predecisi. Il medico decide che se gli indicatori stanno dentro i confini di una certa soglia (prefissata con scarsi margini di oscillazione), il paziente sta guarendo. Se le soglie vengono trapassate verso l'alto o verso il basso, significa che il malato sta male e la cura sta fallendo o è insufficiente. Tutto l'impianto valutativo si fonda sull'assunto, più o meno corretto, che quella terapia è valutabile mediante il controllo della febbre e delle urine. Naturalmente il medico può aver fatto un errore e scoprire, a paziente deceduto, che gli indicatori prescelti non erano significativi.

La decisione circa gli indicatori di guarigione rispetto ad una malattia è parte del sapere della comunità medica: un sapere acquisito con la ricerca, l'esperienza clinica, la convenzione.

La convenzione è tanto importante che arrivano persino sui giornali gli accesi dibattiti sull'uso del colesterolo alto come indicatore del rischio di infarto, sul grado di pericolosità dei millesimi di atrazina, sui livelli pressori da considerare dannosi. La recente scoperta

di alcuni pazienti morti di AIDS, ma privi di HIV, ha fatto crollare un caposaldo della diagnostica che attribuiva alla presenza di HIV un carattere decisivo per la valutazione dello stadio di infezione.

In psichiatria e psicologia e da oltre un secolo che si litiga sugli indicatori che consentano di distinguere fra follia, nevrosi e normalità.

Una volta deciso sulla base di una convenzione che febbre ed urine sono l'indicatore più significativo dei risultati di una terapia, si pone il problema dei livelli di soglia da stabilire.

La pressione minima deve stare a 80 o può non allarmare anche a 100? E' possibile stabilire una pressione soglia per tutti, o bisogna correlare questo dato con l'età, il sesso, il peso, la storia clinica del paziente? Un'azione formativa che avesse scelto come obiettivo la soddisfazione degli utenti e come suo indicatore il numero di "gesti di ringraziamento", quanti "gesti" deve considerare come prova di successo: uno per ogni partecipante, per almeno l'80% dei partecipanti; oppure due per utente, per almeno il 70% di essi? La definizione dei livelli per indicatore rimanda simultaneamente agli strumenti di valutazione. Per la febbre vale di più la mano della nonna sulla fronte, o è più preciso il termometro a mercurio sotto l'ascella, in bocca o in altri orifizi (la proposta più recente riguarda l'orecchio)?

L'analisi tradizionale del sangue non evidenzia la presenza di virus HIV, per il quale occorre sempre il sangue come indicatore, ma trattato con procedure e strumenti diversi. Ritornando al nostro caso formativo con obiettivo soddisfazione e indicatore il numero di "gesti", come osservare, registrare, raccogliere, stimola-

re la espressione di tali gesti ed in quali versioni considerarli utili all'evaluation ? Possiamo decidere di contare certe risposte a un questionario, il numero di lettere pervenute post corso, il numero di bigliettini infilati in un' apposita cassetta, il numero di regali simbolici che vengono fatti durante una esercitazione conclusiva. Possiamo lasciare a chi vuole la possibilità di fare questi "gesti" oppure possiamo richiederne l'espressione (ovviamente consentendo tutti i "gesti" sia di consenso che di critica); possiamo favorirne l'espressione evitando l'influenzamento dei formatori oppure consentendolo, in forme più o meno sottili.

Allo stesso modo con cui l'infermiere che misura la febbre può attenersi alla procedura più corretta, oppure togliere il termometro troppo presto, dimenticarsi di azzerarlo prima di ogni misurazione, oppure appoggiarlo su una superficie calda prima di trascriverne il dato. Insomma indicatori, livelli e strumenti e procedure d'uso di questi sono un tutt'uno necessario all'evaluation, ed ogni variazione in un elemento può alterare i dati complessivi. Circa gli strumenti occorre infine ricordare che tutta la storia della scienza, non solo medica, ha visto progredire di pari passo la teorie con l'osservazione e questa con l'invenzione di strumenti appositi. Chi presceglie un indicatore nuovo deve simultaneamente inventare uno strumento di rilevazione. Possiamo dire che un indicatore senza rilevabilità, non esiste. Galileo dovette attendere l'invenzione del cannocchiale per le sue scoperte; la materia subatomica può essere osservata solo con strumenti complicatissimi, lunghi chilometri e inventati e approntati ad hoc; la valutazione dell'andamento di certe lesioni cerebrali ha atteso l'invenzione della TAC.

Questo per dire che i formatori hanno davanti la prospettiva di inventarsi, per l'evaluation, anche gli strumenti e le procedure d'uso, per la misura degli indicatori prescelti.

6.5. Oggettività, soggettività, intersoggettività.

Questo è uno dei temi più studiati dall'epistemologia (2), ma è anche uno dei più ostici a livello di sistemi formatori e sistemi clienti della formazione. La gran parte della cultura industriale è governata, in epistemologia, dal realismo ingenuo.

La oggettività esiste, basta saperla guardare; la scienza è vera (e buona) in quanto oggettiva; la soggettività è un rumore. La realtà è oggettiva e ciò che non è oggettivo non è reale. Il malato "immaginario" è un non malato. La formazione deve produrre risultati oggettivi, altrimenti non serve. E la evaluation è appunto il controllo finale di questa oggettività.

Che simile idee siano definibili come "realismo ingenuo" è ovvio. La stranezza sta nella persistenza di una simile concezione epistemologica, malgrado la crisi di tutte le altre ideologie. L'oggettività sembra l'unica ideologia ancora sopravvissuta. La formazione, come tutte le pratiche che si fondano sulle scienze umane e sociali, non può che partire dall'assunto che l'oggettività non può essere dimostrata, quindi è come se non esistesse. La soggettività dell'osservatore è l'unico elemento di cui possiamo dimostrare la realtà: reale è solo ciò che il soggetto sente, osserva, esprime. L'oggetto è subalterno al soggetto. La formazione nasce e si snoda nel terreno di coltura della soggettività del

sistema cliente e del sistema formatore. Il limite della soggettività sta nella sua dimensione singolare e individuale: la soggettività totale è solitudine totale. L'unico livello possibile, oltre la soggettività, è la inter-soggettività, cioè la soggettività che trova consenso e per convenzione si trasforma in soggettività plurale. La formazione, dalla macro-progettazione alla evaluation, non può essere che una pratica fondata sulla inter-soggettività. Gli obiettivi, i contenuti, i metodi formativi; gli indicatori, i livelli, gli strumenti e le loro procedure d'uso: tutto il processo non può che appartenere all'inter-soggettività. Il problema è solo la dimensione di questa convenzionalità inter-soggettiva: può essere minima e comprendere solo il gestore e il committente, o massima, se comprende tutti gli attori della storia formativa. La ricerca del massimo livello di inter-soggettività è insieme la premessa e l'obiettivo primo di ogni azione formativa.

6.6. L'evaluation partecipata.

Il processo di evaluation può assumere un carattere meramente tecnico, se è affidata in toto ad un formatore e restituita, magari in parte, allo staff ed al committente. In questo caso abbiamo un'evaluation che si pone come mero dispositivo di controllo ad uso dei tecnici, circa il grado di successo della loro azione. Non c'è niente di errato in questa modalità di evaluation: si perde solo una grande occasione (3).

Il processo di evaluation può infatti essere partecipato in ogni fase e dettaglio fra tutti i soggetti coinvolti nel progetto. In tal caso il formatore-valutatore è il

responsabile di una funzione formativa che si estende il più possibile. Lo scopo della evaluation partecipata è la dilatazione della inter-soggettività e la corresponsabilizzazione del sistema cliente al proprio cambiamento. Abbiamo detto che la evaluation comprende ampi spazi di carattere “politico” cioè discrezionale, soggettivo e negoziale. La scelta degli indicatori, dei livelli di soglia, degli strumenti e delle loro procedure d'uso, se partecipata, mette gli attori in condizione di consapevolezza e responsabilità, cioè li rende protagonisti attivi del loro processo di apprendimento-cambiamento. La lettura dei dati e la loro interpretazione, soprattutto in itinere, consente agli utenti un feed-back sul proprio processo, che interagisce con la formazione. Nella macro-progettazione della gran parte delle azioni formative di cui sono gestore, è previsto uno spazio periodico apposito, nel quale il formatore-valutatore presenta agli utenti i dati rilevati dagli strumenti ed elaborati in modo comprensibile. Formatore ed utenti, staff e committente sono così coinvolti nel monitoraggio della esperienza formativa e si assumono la responsabilità di agire nel processo di formazione, in conseguenza dei dati di evaluation. Questa modalità è in fondo la stessa che usa il buon medico che voglia coinvolgere nella terapia il suo paziente.

6.7. Tecniche, luoghi e tempi dell'evaluation.

L'evaluation si può definire una ricerca operativa a scopi valutativi. Nella misura in cui è partecipata, essa assume il carattere di ricerca-intervento, nel senso che l'azione di ricerca modifica nel suo farsi l'oggetto

indagato, e nel senso che il soggetto e l'oggetto della ricerca sono sovrapposti.

In quanto ricerca operativa, in un contesto umano e sociale, essa fa uso di tutte le tecniche delle scienze sociali: analisi documentale, osservazione sistematica, questionario, test, colloquio individuale e di gruppo. La raccolta di dati per l'evaluation può avvenire sul posto di lavoro o nelle abitazioni degli utenti, in una sede diversa dall'aula, in aula, presso enti che ospitano i formandi in occasione di tirocini, osservazioni, scambi, visite. Quando la raccolta dei dati avviene in luoghi diversi dall'aula, l'evaluation può arrivare a coinvolgere soggetti limitrofi con gli utenti: capi, colleghi, subalterni, familiari, conoscenti, clienti. A volte infatti, per sapere se un certo comportamento di ruolo viene espresso in modo diverso a seguito della formazione, occorre chiederlo a chi quel comportamento lo osserva quotidianamente.

I tempi del processo di evaluation sono svariatiissimi. Esiste un "prima" che serve alla ricerca documentale, alla conoscenza dei livelli di partenza degli utenti, alla natura reale delle esigenze espresse in forma di domanda formativa. Esiste un "durante", che vede l'evaluation monitorare gli apprendimenti, la organizzazione, il clima in itinere. Esiste un "termine" del processo formativo, nel quale la evaluation fa un primo punto fermo dei risultati e della soddisfazione. Ed infine c'è una valutazione "postea" che si propone di controllare gli effetti della formazione dopo qualche mese e al confronto con l'impatto dell'applicazione. La scelta dei tempi e dei luoghi per la raccolta dei dati è parte della procedura d'uso degli strumenti.

NOTE

1. sulla valutazione dei risultati vanno ricordati i contributi di G.P. Quaglino "LA VALUTAZIONE DEI RISULTATI DELLA FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1979; M.V. Sardella "TEORIA E TECNICHE DELL'EVALUATION", Clued-Clup, Milano, 1985; e P.L. Amietta, F. Amietta "VALUTARE LA FORMAZIONE", Unicopli, Milano, 1990.
2. cfr. G.Contessa – "LO PSICOLOGO FRA SCIENZA PROFESSIONE E MESTIERE", su Psicologia Italiana, ed. Centro Scientifico Torinese, anno 1, n. 2, 1980
3. L'evaluation partecipata è un tipo di ricerca-intervento e, in quanto tale, risponde ai metodi ed ai principi lewiniani; cfr. A.J. Marrow "KURT LEWIN", La Nuova Italia, Firenze, 1977, oppure G. Galli(a cura di) "LEWIN", Il Mulino, Bologna, 1977

Capitolo settimo

INCIDENTI E CASI CRITICI

Il lavoro del gestore di formazione, come descritto nei capitoli precedenti, è un'astrazione. Quando si descrive il corpo umano, lo si descrive nel funzionamento e nella struttura come perfetto: nella realtà non esiste individuo che non abbia difetti o patologie. Si può dire quasi che il difetto e la patologia sono la regola, la perfezione aurea, una transitoria eccezione. Il gestore si trova dunque ad affrontare disfunzioni, contraddizioni, incidenti, casi critici che sembrano l'eccezione, ma sono la norma. Di seguito citiamo le situazioni critiche più comuni: tanto comuni da poter essere considerate normali.

7.1. Il committente manipolativo.

Questa situazione è diffusissima, nei settori meno avanzati (in Italia, la maggioranza). Si tratta di un committente che cerca di usare la formazione, invece che

per produrre apprendimenti e cambiamenti, per obiettivi impropri. C'è il committente che spera di usare la formazione al posto di azioni manageriali; quello che cerca nel formatore l'alleato per un conflitto interfunzionale; il committente che usa la formazione come immagine o alibi; quello che ne fa un semplice strumento di relazioni aziendali. Tutte queste posizioni del committente risultano di solito abbastanza chiare al gestore dopo un paio di colloqui, ma a volte non è così facile. Di fronte al committente manipolativo il gestore ha tre posizioni possibili:

- a- Far finta di niente e realizzare l'attività a misura di committente, in nome del business;
- b- Rifiutare la proposta di contratto;
- c- Accettare l'intervento, con l'intenzione di trovare "interstizi" nei quali riuscire a produrre vantaggi agli utenti pur senza negare del tutto le richieste del committente.

La reazione a- è di solito la più diffusa. In fondo, così ragionano molti gestori, fare formazione è un lavoro come un altro, non una missione. Se chi paga vuole usare la formazione per scopi impropri, il gestore deve adeguarsi. Con questa impostazione il lavoro non scarseggia mai, al contrario aumenta di anno in anno. La posizione b- è quella più "snob", e possono permetterselo solo quei formatori che hanno altre

alternative. Solo una minoranza di formatori in Italia può permettersi di scegliere gli interventi più qualificati, e una minoranza che opera in modo artigianale. I formatori meno famosi, o quelli che hanno assunto una dimensione industriale, non possono fare i raffinati nella scelta dei progetti: i primi perché non hanno alternative, i secondi perché hanno troppe spese da pagare a fine mese. La posizione c- è anche molto diffusa, a volte in buona fede a volte meno, perché salva il contratto senza negare una speranza di qualità. Il fatto è che spesso gli “interstizi” sono solo miraggi o illusioni. Il potere del committente è talmente straripante e quello degli utenti così irrisorio, che ogni possibilità di equilibrio negoziale è negata. Gli “interstizi” sono quelli spazi organizzativi nei quali le esigenze di parti in conflitto possono sovrapporsi e trovare simultaneamente soddisfazione. L'esempio classico è quello del management che chiede formazione per incrementare il tono motivazionale nell'impresa, così la produzione migliora; mentre i lavoratori vogliono la formazione nella speranza di diminuire lo stress e aumentare la soddisfazione. I due obiettivi non sono in contraddizione e lasciano un ampio spazio alla formazione. Quando tuttavia la formazione ha a che fare con le skills e l'organizzazione, è facilissimo che gli interessi del committente e quelli degli utenti siano in aperta contraddizione: qui gli interstizi si chiudono. In conclusione, credo che la scelta del gestore di fronte al committente manipolativo sia un fatto riguardante la

sfera politica, etica o economica che ogni formatore regola come può. Ciò che non è accettabile da un gestore di formazione professionale è che sia incapace di leggere e interpretare correttamente una committenza manipolativa.

7.2. Il committente ambivalente.

Questa situazione è un classico. Il committente in buona fede, di fronte alla formazione, cioè al cambiamento, è attraversato dalla stessa ambivalenza che vivono gli utenti e i formatori. Il committente simultaneamente desidera e teme il cambiamento che seguirà la formazione, insieme vuole e rifiuta l'efficacia del formatore.

Tale situazione si manifesta in mille modi, tutti riconducibili al fatto che il committente chiama, incarica, paga il formatore e simultaneamente fa di tutto per ostacolarne l'azione.

Uno dei primi lavori che ho avuto, quasi vent'anni fa, consisteva in un lavoro di consulenza e formazione presso un reparto di una grande istituzione per handicappati. Il committente, all'epoca Segretario Generale dell'ente, mi aveva chiesto nella mia qualità di psicologo e formatore, di "innovare" completamente un reparto che rattava circa 120 minori e aveva oltre 60 operatori diversi. L'innovazione doveva mirare all'aumento della qualità del lavoro scolastico ed educativo, dei servizi logistici, dell'équipe medica e

riabilitativa. Data l'importanza dell'intervento, decisi di condizionare l'accettazione dell'incarico ad un consenso di massima da ottenere presso tutte le categorie del reparto. Partii quindi con una serie di riunioni per ogni gruppo e categoria di operatori, e fra le decine di questioni emerse, raccolsi un diffuso timore che il mio intervento fosse correlato ad una ristrutturazione finalizzata alla riduzione dell'occupazione. Confortato più volte esplicitamente dal committente, a mia volta rassicurai il reparto che l'intervento era mirato alla qualità dei servizi ai minori e non aveva alcun risvolto sull'occupazione. A due mesi dall'inizio della trattativa, entrai in reparto per iniziare il mio lavoro di consulente e formatore, col consenso e la fiducia della generalità del reparto e col pieno appoggio del committente. Tre giorni dopo l'avvio del mio progetto, il Segretario generale inviò una lettera di licenziamento alla testista, un membro dell'équipe che lavorava nell'ente da otto anni sia pure con un contratto precario. La mia credibilità verso il reparto crollò in un'ora, e il committente giurava di non capire perché sostenessi che la sua improvvisa decisione metteva in discussione la prosecuzione dell'intervento. Dovetti scrivere le mie dimissioni ufficiali, per ottenere che il licenziamento della testista rientrasse e la mia credibilità risalisse la china. Quella volta mi andò bene perché il committente era ambivalente, inconsapevole e in buona fede.

Dopo quell'episodio non c'è stato quasi intervento

formativo, nel quale non abbia registrato incidenti simili, più o meno gravi. Dal committente che vara un'azione formativa e poi nega agli utenti il permesso di assentarsi dal posto di lavoro. A quello che, iniziato un Corso sul lavoro di gruppo, manda una circolare che vieta le riunioni. A quello che, fatto partire un Corso per la formazione a un nuovo ruolo, assume per lo stesso ruolo degli esterni senza preparazione. A quello infine che lancia a sistema decine di messaggi di svalorizzazione della formazione, dopo che si è prodigato e dissanguato per promuoverla. Anche qui ci vuole molta capacità interpretativa e tattica da parte del gestore. Le scelte che può dare sono più o meno dure o morbide, ma non deve mai dimenticare che i comportamenti del committente influenzano sempre l'utente più di quelli del formatore.

7.3. Il committente invadente.

La maggior parte dei committenti operano una delega eccessiva verso il formatore, ma esiste una pericolosa minoranza di committenti "impiccioni" che costituiscono una ghiotta casistica di casi critici.

Qualche committente, specie nelle piccole organizzazioni, cerca di "spiare" quello che avviene in aula, chiedendo di entrare come osservatore o facendosi raccontare ogni dettaglio al solito utente fidato. Un altro interviene continuamente nelle attività

formative con interruzioni, dichiarazioni ufficiali, colloqui individuali. Un altro tenta di intromettersi nella composizione dei gruppi di apprendimento. Un altro ancora esonera qualche utente da intere unità di formazione, affidandogli un incarico speciale. Infine, c'è il committente che vuole sapere dal formatore tutti i dettagli di ciò che è avvenuto in aula. Poi c'è quello che suggerisce un docente e ne sconsiglia un altro; quello che riceve, anzi stimola, tutte le lamentele degli utenti e se ne fa difensore verso i formatori. E come dimenticare il committente che, nel bel mezzo di un seminario residenziale, piomba senza preavviso e invita tutti, utenti e formatori, a un "bel pomeriggio di vacanza in gita sul mare"?

Qui dispongo di una casistica infinita e sono enormi le energie che come gestore devo investire per difendere il territorio della formazione dall'invadenza dei committenti. Una invasione che spesso rientra come tipologia in quella descritta nel paragrafo precedente: è l'ambivalenza che spinge il committente a incaricare un formatore e poi fare di tutto per sminuirne o vanificarne l'efficacia. Altre volte si tratta invece di invadenza causata dal narcisismo: ricordatevi che io, committente e capo, sono più potente dei formatori. Oppure dall'invidia verso i formatori: il committente, che di solito è escluso dalla formazione che promuove, vuole acquisire per via indiretta le competenze che si giocano in aula. Qualche volta l'invadenza è la prova che il committente considerava la formazione come semplice

operazione di pubbliche relazioni.

7.4. L'utente difficile.

I problemi di apprendimento degli utenti sono di esclusiva competenza dei formatori e dello staff, per cui il gestore se ne occupa solo in via indiretta. Egli però si trova spesso di fronte a comportamenti che creano problemi diretti all'organizzazione formativa, e solo indirettamente all'apprendimento.

Un fenomeno molto diffuso è quello dei ritardi, delle assenze e dei ritiri. Ci sono enti di formazione che considerano normali perdite del 50% in Corsi a partecipazione individuale. Io ritengo che in ogni situazione formativa i ritardi, le assenze, i ritiri siano segnali di insuccesso dell'azione, salvo dimostrazione contraria.

Il ritardo, in certe situazioni formative è addirittura previsto dal formatore: "ci vediamo verso le 14,30-15..." ho sentito dire recentemente da un tutor d'aula, evidentemente poco esperto. C'è il partecipante che arriva sempre un'ora dopo e se ne va due ore prima. C'è l'utente che sparisce senza dare notizia, oppure nemmeno si presenta, per giorni. C'è infine quello che si ritira proprio. A mio avviso ritardi, assenze e ritiri devono essere giustificati da gravi motivi che non possono essere ovviati: lutto, malattia, incidente, sciopero, con la stessa logica che si usa sul posto di lavoro.

I formatori sono i primi a dover intervenire in questi casi, ma laddove questi non possano o sappiano farlo, è il gestore che deve fare qualcosa. Richieste di informazioni e chiarimenti, colloqui individuali o di gruppo, reprimende, e, nei casi più gravi, rinegoziazione del contratto formativo, o espulsione. La condizione perché il gestore possa fare tali interventi risiede ovviamente nella correttezza di comportamento dello staff: nessun utente può essere ripreso, o richiesto di motivare un comportamento, se i formatori fanno dello stesso comportamento uno stile.

I casi peggiori, relativamente agli utenti, riguardano la composizione dei gruppi. Capitano gruppi di utenti formati in modo sbagliato la cui gestione diventa ardua per il formatore. Perché vi è stato inserito un utente che non ha alcuna omogeneità con gli altri. Classico il gruppo dei neo-assunti nel quale è stato infilato un operatore con l'anzianità di due anni. Perché in un gruppo ci sono due coppie, oppure c'è la moglie del committente-capo e magari la formazione si riprometteva di favorire le "critiche ai vertici".

Queste situazioni sono difficili da gestire per il formatore, ma anche per il gruppo di utenti, quindi la cosa migliore è la prevenzione: formare i gruppi in modo oculato. Se questa non è stata possibile o non ha funzionato, che almeno i formatori siano avvisati. Esistono poi i "casi clinici", cioè quegli utenti che sono fortemente disturbati nel comportamento e che, nella situazione d'aula, accentuano o mettono in luce i loro

problemi. Anche questa è materia del formatore, ma il gestore dovrebbe, nei limiti del possibile, conoscere prima questi casi ed eventualmente tenerne conto nella macro-progettazione. Circa quindici anni fa fui incaricato dal responsabile di una comunità terapeutica per giovani a disagio (tossicodipendenti, psichiatrizzati, ex-delinquenti) di avviare un'azione formativa di media durata, che aveva l'obiettivo di aumentare le competenze auto-organizzative e cooperative degli utenti. Poiché il programma prevedeva anche momenti autocentrati e dunque era prevedibile la emersione di comportamenti eccentrici e stati d'animo particolarmente difficili da gestire, decisi che lo staff doveva avere un formatore-counselor a disposizione a tempo pieno per gli utenti. Scelta felice, he servì a sostenere situazioni difficilissime per i formandi e per lo staff.

7.5. Il formatore inadeguato.

Il gestore ha la responsabilità di selezionare i formatori, di affidar loro degli obiettivi e una funzione.

Abbiamo già detto (v. paragrafo 4.4) come può operare un'avveduta selezione, ma non possiamo trascurare due fatti. Il primo è che oggi la domanda di formatori professionali è almeno dieci volte superiore all'offerta. Il secondo è che anche i formatori professionali, esperti e collaudati, mostrano a volte comportamenti che richiedono l'intervento del gestore.

La scarsità di formatori sul mercato costringe i gestori a reclutare chi trovano, promuovendo sul campo maestri in pensione, psicoterapeuti con pochi pazienti, studenti di psicologia al terzo anno, giovani avvocati in attesa di superare l'esame di procuratore legale. Oppure sedicenti formatori che dichiarano di essersi formati partecipando ad un Congresso dell'AIF, oppure avendo letto tutto Quaglini, o magari avendo fatto esperienze come formatori-volantini presso qualche scassatissimo ente pubblico. Insomma il gestore deve spesso ricorrere a formatori inadeguati, il che oggi appare più come norma che come eccezione. Questa situazione costringe il gestore, che di formazione dovrebbe saperne di più, a strutturare maggiormente la macro-progettazione, a entrare spesso nella micro-progettazione, a incrementare le riunioni di staff, a fornire sostegno e consulenza più frequenti, a operare controlli di qualità più precisi. I formatori possono essere inadeguati nei contenuti, ma più spesso lo sono nella didattica, nella relazione d'aula, nel comportamento: tre aspetti per i quali il ruolo del gestore può avere grande rilevanza.

I casi dei formatori collaudati che si comportano "stranamente" sono i più difficili. Eccone un piccolo campionario:

- a- un formatore deve spostarsi dal Veneto a Napoli per un seminario a due gruppi; prende con una collega appuntamento alla stazione di Milano, ma il suo treno arriva in ritardo, quindi non si

incontrano; la collega parte ugualmente, sul vagone letto previsto: il nostro da Milano torna a casa! Motivo? Ha pensato che, mancato l'appuntamento, il gestore avesse dato l'incarico ad un altro!

- b- un formatore conduce un seminario di dinamiche di gruppo; a un certo punto propone una serie di "esercizi non verbali" e partecipa anche lui, palpando e strofinandosi contro il corpo di una utente graziosa!
- c- un formatore apre un intervento piuttosto articolato, incontrando un gruppo di utenti che esprime un atteggiamento molto contro-dipendente (avendo molte giustificazioni, fra l'altro, ma questo non ha importanza): dopo un'ora e mezza, se ne va dall'aula e non ritorna per l'intera giornata!
- d- un noto formatore viene chiamato per un seminario di più giorni all'interno di un Master e all'apertura dichiara che questi Corsi non servono a nulla e che il gestore non gli ha detto bene cosa deve fare (c'erano state ben due ore di briefing)! Alle reazioni aggressive degli utenti, risponde che il gruppo è poco simpatico, e lui è pagato anche poco!
- e- un altro noto formatore, incaricato di fare una giornata sulle dinamiche istituzionali nel settore

dell'assistenza, la passa raccontando i suoi problemi con le donne ed elencando i personaggi famosi cui dà del tu!

- f- lo stesso formatore deve fare una mattinata teorica insieme ad un collega con cui gli argomenti erano stati divisi; 90 minuti per lui, poi l'intervallo, poi 90 minuti per il collega: il nostro parla dalle 10 alle 12,30 ininterrottamente! Motivazione? Abbiamo cominciato mezz'ora dopo, a causa del ritardo dei partecipanti!

I casi presentati in sintesi terminano tutti col punto esclamativo, perché anche mentre li racconto, mi scandalizzano. A cosa imputare tali comportamenti vistosamente eterodossi? A mancanza di controllo, a narcisismo, a insicurezza possiamo dire, ma come spiegare queste cose in formatori collaudati e in certi casi anche famosi?

La mia ipotesi è quella del burn-out (1). Il lavoro del formatore è molto esposto sul piano personale ed emotivo. Chi fa formazione è sempre sotto esame e viene costantemente chiamato a giocare in relazioni per loro natura transitorie. Il formatore deve dunque implicarsi, ma anche controllarsi; deve investire, ma anche saper gestire la separazione. Tutto ciò ha forti costi emozionali e richiede una continua "manutenzione di sé", la quale si traduce, per i formatori esperti, nel confronto continuo con colleghi in grado di fornire

insieme sostegno e controllo. Sfortunatamente, la maggior parte dei formatori anziani cadono spesso in una situazione da “star”, circondandosi di giovani la cui carriera è proporzionale alla piaggeria o di colleghi la cui competenza è tanto discutibile da non poter essere spesa con il leader. Il risultato è che il burn-out agisce spesso e che poco può fare, di fronte alla sua espressione, un gestore di formazione, spesso più giovane e meno famoso. Una sola cosa può fare, a volte, il nostro gestore. Evitare in futuro di coinvolgere la star. L’alternativa è crescere, fino al punto in cui può avere la forza e la competenza per “contenere” il collega famoso.

NOTE

1. per un approfondimento del concetto di Burn-out cfr. AA.VV., “L’OPERATORE CORTOCIRCUITATO”, Clup, Milano, 1987; C. Cherniss, “LA SINDROME DEL BURN-OUT” Ed. Centro Scientifico Torinese, 1983; M. Santinello, “LA SINDROME DEL BURN-OUT” ERIP, 1990; C. Maslach, “ LA SINDROME DEL BURN-OUT: IL PREZZO DELL’AIUTO DEGLI ALTRI”, Cittadella, Assisi, 1991

Capitolo ottavo

LA FORMAZIONE VERSO IL 2000

In tutte le ricerche sull'occupazione nel XXI secolo si concorda nell'indicare la formazione fra le professioni in maggiore sviluppo. (1)

La cosa è evidente e intuitiva. La svolta del millennio richiede il cambiamento di modi di essere, modi di fare e modi di pensare di milioni di uomini, il cambiamento di organizzazioni, comunità, processi di produzione e scambio. L'ondata è già iniziata verso la metà del Novecento, ma per ora è solo avvertibile: diventerà "cavallone" durante il prossimo secolo e gli uomini dovranno essere capaci di muoversi in essa come atleti di surf. L'Occidente che si riunifica, gli Stati che si frantumano, il Terzo Mondo che cresce ed emigra, le scienze che si sviluppano in modo accumulativo ed accelerato: il mondo cambia più in fretta di quanto gli uomini riescano a sociale e competenze.

La categoria dei formatori deve assumersi questo impegno, fronteggiando la svolta del secolo con progetti e intenzionalità.

Occorre accelerare la messa a punto della “formazione a distanza”; sviluppare una ricerca sulle tecniche di “grande gruppo” e di “autoformazione”; rivedere con spirito fortemente innovativo tutta la formazione di base; progettare una decina di figure formative nuove, con funzioni differenziate; qualificare e formalizzare la formazione dei formatori polivalenti; trovare formule per arricchire di “stili e tecniche formative” anche professioni sociali diverse.

8.1. Le skills per il XXI secolo.

Non c'è lo spazio in questo libro, per un'analisi dei cambiamenti che stanno attraversando l'umanità in questo scorcio di secolo e di millennio. Basterà citare in sintesi alcuni dei grandi processi in atto. Anzitutto le aggregazioni politiche che attraversano lo stadio della frantumazione, seguito dalle autonomizzazioni regionali e da nuove forme di connessione. Un percorso analogo riguarda le grandi organizzazioni produttive che arrivate ad un certo livello di crescita, si trasformano in holding che controllano società operative autonome. Una decina di anni fa facevo l'ipotesi (2) che questo processo potesse essere congelato da una situazione neo-imperiale accentrata. Ma ora, dopo le vicende sovietiche

e jugoslave, sembra scongiurato questo pericolo almeno nel medio periodo.

In secondo luogo, a livello scientifico, stanno prevalendo i paradigmi della complessità, dell'approccio sistemico e del pensiero circolare. Questa mutazione porta al graduale superamento del pensiero lineare, delle compartimentazioni disciplinari, della mono-specializzazione. In terzo luogo, sul piano operativo, sta diffondendosi una cultura della prevenzione, della progettualità e della negoziazione. Questi tre flussi sono intrecciati fra loro e con decine di altri minori: l'insieme dei quali sta creando uno scenario mondiale nuovo sul quale dovranno agire nuove competenze umane e organizzative. Si tratta di attrezzare gli esseri umani e le organizzazioni di informazioni e cognizioni teoriche, ma anche di abilità strumentali nuove sia per lavorare che per vivere. Ma questa è una sfida relativamente semplice da superare per la formazione. La sfida difficile è quella relativa alle skills cioè alle capacità personali e ai modi di essere.

Gli uomini del Terzo Millennio saranno chiamati ad esprimere, in tutti i ruoli sociali e professionali, una grande autonomia e intraprendenza, che comporta capacità di gestire l'ansia, la creatività, l'aggressività, la progettualità: la frantumazione dei macro-sistemi e la autonomizzazione dei sub-sistemi, cioè la fine del centralismo, realizzerà la profezia degli Anni Sessanta di una "società senza padri". La configurazione a "arcipelago" porta alla necessità di connessioni e nuove aggregazioni, magari plurime e transitorie, e ciò implica

che i soggetti possiedano maggiori capacità di comunicare, negoziare, cooperare, che a loro volta si collegano alla capacità di relazione con la diversità. La grande mutazione epistemologica richiederà nei soggetti più capacità esplorative che adattive e riproduttive, più capacità di ragionamento “sistemico” e “sinergico” (3). Il pensiero operativo e le professioni chiameranno gli uomini alla prevenzione e alla progettualità, cioè al pensiero anticipatorio anziché catastrofico (4), e ciò implicherà la capacità di includere il futuro nei sistemi. Infine la capacità di apprendere sarà sempre più chiaramente accompagnata alla capacità di apprendere ad apprendere.

La formazione si trova a dover fronteggiare la sfida di una mutazione psicologica e culturale assolutamente nuova nella Storia. Altri periodi storici hanno visto radicali cambiamenti, ma nessuno come questo registra tante mutazioni, tanto radicali e per tanti uomini insieme. E, cosa nuovissima, la formazione ha il compito di favorire questa svolta epocale in termini intenzionali e progettati.

8.2. La formazione di massa e le nuove tecniche.

Nei primi trenta anni della sua vita (1940-1970), la formazione ha costruito e accumulato un bagaglio di competenze teoriche e tecniche, lavorando su progetti rivolti a élites. Nei secondi trent'anni, la formazione sta vivendo di “rendita” cercando di applicare il suo sapere a una realtà in crescita vorticoso e soprattutto di massa. I progetti che un tempo riguardavano 10-20 persone, ora

coinvolgono 1000 o 2000 persone alla volta. A questo punto occorre ripensare seriamente ai fondamenti teorici ma specialmente alle strutture, ai metodi e alle tecniche. E' evidente che la formazione in aula, con un rapporto formatore-formando con 1 o anche 2 a 15, è un modello metodologico troppo oneroso per essere applicato su scala di massa. Oneroso in termini di costi economici e personali, per gli utenti, i committenti e i formatori. La cosa assume un carattere di assurdità, se si pensa che oggi, gran parte del lavoro formativo consiste in comunicazioni uni-direzionali, al massimo seguite da domande (arbitrariamente chiamate dibattito o discussione). Ogni giorno centinaia di docenti sono in aula, di fronte a 15-20 persone a raccontare le stesse cose, che potrebbero essere lette comodamente a casa, su una dispensa ben fatta, o su un video-disco. Come psicologo, sono convinto della centralità, per l'apprendimento, della relazione formatore-formando e di quella fra formando e gruppo di apprendimento. Il fatto è che troppo spesso oggi si "vende" come apprendimento in piccolo gruppo, una situazione che non consente alcun tipo di relazione. Se a questa mistificazione aggiungiamo i costi elevati per il committente, i costi privati e sociali dei trasferimenti, la difficoltà di reperimento di formatori adeguati e la dequalificata ripetitività spesso richiesta ai formatori, ecco che si legittima l'ipotesi di una drastica inversione: delegare a metodi di "formazione a distanza" la maggior parte dei momenti di comunicazione uni-direzionale, riservando l'apprendimento in gruppo solo alle fasi nelle quali è effettivamente necessario.

Oltre alla formazione a distanza, occorre sviluppare la ricerca sulle tecniche di “grande gruppo”, per verificare se non sia possibile affidare certi apprendimenti ad aggregati di 50-100 persone affidate a un solo formatore. Non è raro anche oggi il caso di seminari dove, per mancanza di tutors, un grande numero di utenti viene suddiviso in piccoli gruppi che lavorano per un certo tempo senza formatore. Tuttavia finora questo è considerato un ripiego, e il lavoro nei gruppi senza formatore è lasciato alla spontanea organizzazione degli utenti. Probabilmente una simile tecnica può essere perfezionata con “briefings” addestrativi agli utenti, con la somministrazione di griglie e guide, con l’uso di tv a circuito chiuso o di sistemi informatici interconnessi. Se poi per “grande gruppo” intendiamo una intera organizzazione o una comunità territoriale, che si pongono come sistemi utenti in apprendimento, vediamo che oggi il solo metodo utilizzato è quello della scomposizione del sistema in piccole parti, ciascuna delle quali viene formata nella canonica situazione del piccolo gruppo. Anche qui occorre dunque inventare e sperimentare nuove metodologie e tecniche, che mescolino la formazione a distanza, l’auto-formazione, l’affidamento di funzioni formative a professioni diverse, l’uso più finalizzato di strutture culturali come la biblioteca, il centro di documentazione, il museo, la cineteca.

L’auto-formazione guidata è un’altra nuova frontiera della formazione. Essa consente la progettazione e attuazione di percorsi formativi individualizzati e la simultanea tutorship di molti utenti a carico di un solo formatore-

Infine, una particolare attenzione va data alla ricerca per le attività formative extra-aula. Abbiamo già detto come oggi l'enfasi sull'aula sia eccessiva, e come l'extra-aula potrebbe arricchire molto i progetti. Occorre verificare su larga scala questa ipotesi, oggi esplorata da una minoranza di formatori, sperimentando e controllando i risultati di attività come: le osservazioni, le azioni concrete, i tirocini, le visite guidate, gli scambi, le ricerche, gli elaborati scritti.

8.3. La formazione dei formatori.

Lo scenario suggerito per la formazione del terzo millennio ha come suo cardine una revisione globale della formazione dei formatori.

Anzitutto occorre qualificare e moltiplicare le agenzie e le esperienze di formazione dei formatori polivalenti. E' sconcertante il panorama in questo settore, tanto più se si pensa alla "mission" del formatore. La contraddizione fra le insistenze dei formatori affinché tutte le categorie professionali si formino e la pochezza dei loro iter formativi, è stridente. E' necessario prevedere, dopo la laurea, iter formativi dai 2 ai 4 anni, e dalle 500 alle 1000 ore, che formino professionalmente formatori polivalenti, cioè in grado di coprire un largo numero di funzioni formative.

In vista dello sviluppo delle metodologie e delle tecniche formative, è anche necessario mettere in campo esperienze di specializzazione per funzioni differenziate del ruolo formativo, come per esempio:

- Formatori esperti nell'uso di sistemi informativi e audiovisuali
- Formatori esperti nella compilazione di materiali per la formazione a distanza
- Formatori specializzati nella tutorship individuale
- Formatori specializzati nei sistemi di evaluation dei risultati e dei processi formativi
- Formatori esperti per la supervisione dei formatori
- Formatori esperti nella formazione di formatori e di competenze formative per non formatori
- Formatori specializzati nell'uso finalizzato alla formazione di strutture non formative
- Formatori specializzati nella tutorship dei tirocini
- Formatori esperti nell'orientamento.

La formazione ad opera di professioni non formative avviene già oggi, ma in modo casuale e molto poco efficiente. Insegnanti che formano insegnanti; medici che formano medici; bibliotecari che formano bibliotecari; tecnici che formano altri tecnici, sono una realtà oggi diffusissima. Tuttavia la situazione, motivata dalla carenza oggettiva sul mercato di formatori professionali, è caratterizzata da una bassa qualità formativa. Molte figure professionali si trovano a volte a svolgere una funzione formativa in aula, oppure come supervisori di tirocinio o di interventi di action learning. Queste non possono o non desiderano diventare formatori, ma

svolgendo una funzione formativa, potrebbero acquisire gli elementi basilari e minimi di questa funzione.

8.4. La formazione dei gestori della formazione.

Come tutte le innovazioni dei sistemi, anche quella della formazione passa attraverso una conversione e riqualificazione dei quadri nodali. I gestori della formazione sono, per anzianità ed esperienza, le figure cardine dalle quali può partire un mutamento dell'intero sistema della formazione. Tale centralità e responsabilità richiede una riflessione sulla qualità professionale e sulla formazione dei gestori. Oggi si diventa gestori per caso o per anzianità: la competenza è un accessorio auspicato, ma non accertato.

Anzitutto direi che il gestore è un formatore polivalente con una particolare funzione, quindi deve avere la formazione post-lauream già delineata per i formatori (v.4.2). Poiché il gestore ha una funzione specializzata, è ovvio pensare a un iter aggiuntivo di formazione. In termini cognitivi il gestore ha necessità di avere teorie e nozioni supplementari per quanto riguarda la formazione e le organizzazioni. Egli deve conoscere, in aggiunta al sapere del formatore, elementi di base di amministrazione e di politica della formazione, teoria dell'evaluation e della macro-progettazione.

Dal punto di vista strumentale, il gestore deve avere una grande abilità nella diagnosi organizzativa, nella negoziazione e nei colloqui individuali, nella formulazione

di contratti. In termini di skills personali, il gestore deve avere capacità di leadership e di pubbliche relazioni.

Vediamo una ipotesi di iter formativo (tabella 21):

**MACRO-PROGETTAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEL GESTORE (Tab. 21)**

| OBIETTIVI | | AREE PER OBIETTIVO | |
|-------------------|---|----------------------------------|-------------------------------------|
| A- Cognitivo | a-amministrazione e politica della formazione | b-teorie della organizzazione | c- macroprogett. & evaluation |
| 20% | 5% | 5% | 10% |
| B- strumentale | a-diagnosi organizzativa | b-colloqui & negoziiazione | c-contratti |
| 50% | 15% | 30% | 5% |
| C- personale | a-leadership | b- P.R. | |
| 30% | 15% | 15% | |

Ho impostato questa macro-progettazione enfatizzando gli aspetti strumentali, come nel caso dei formatori (v. 3.2.2.), perché considero quello del formatore un mestiere in cui gli elementi operativi hanno una predominanza. La minore enfasi dell'obiettivo cognitivo su quello personale si giustifica col fatto che il gestore, dopo che un operativo, è un "relazionista" e gioca la sua funzione nella relazione col committente e coi formatori. In termini di "pesi" nelle aree, partendo da un'area col 5% (contratti) possiamo dire che due giornate (8 unità di

90 minuti) possono bastare per apprendere in senso tecnico come si fanno i contratti col cliente e coi formatori, e quali risvolti gestionali hanno le diverse formulazioni. Se il 5% equivale a 8 unità, abbiamo un iter formativo che ammonta a 160 unità di 90 minuti, oppure 40 giornate di 6 ore. Di questo monte ore credo necessario spendere un 25% (40 unità o 10 giornate) in attività extra-aula: in particolare un tirocinio in affiancamento e qualche osservazione di staff. Naturalmente questo impianto macro-progettuale indica un minimo di formazione necessaria ad un gestore polivalente, cioè in grado di gestire azioni formative in diversi settori. Un gestore specializzato per una sola organizzazione, ha l'impegno di un maggiore approfondimento sulla stessa, ma può ridurre altre aree di apprendimento, come la contrattualistica e la diagnostica.

8.5. La ricerca sui risultati.

E' importante che la formazione aumenti in modo considerevole i suoi sforzi per l'evaluation (Cap. 6) relativa ai processi e ai risultati. Riuscire a dimostrare che un'azione formativa produce risultati significa far uscire la formazione dalla condizione ornamentale in cui è spesso tenuta oggi. Spesso i formatori si lamentano perché le organizzazioni, nei momenti di crisi, tagliano dai bilanci la voce che li riguarda, ma francamente non possiamo accusare queste di cecità finchè non riusciremo a dimostrare l'utilità economica della formazione. Lo stato attuale della nostra ricerca è ancora

molto primitivo in questa direzione, mentre è dei formatori l'onere della "prova". Spetta a noi, in quanto nuova professione che si affaccia alla ribalta sociale, chiedere un riconoscimento stabile e un ruolo nel mondo del lavoro, dimostrare che non vendiamo fumo. Dobbiamo ammettere che molte delle diffidenze dei committenti sono ampiamente giustificate dalla confusione, dalla incompetenza e dalla superficialità che molta formazione ancora oggi offre al mercato. La prova di efficacia dipende dalla scelta di indicatori e di strumenti di misura, il cui funzionamento va almeno accettato per via convenzionale, prima fra formatori e poi fra questi e i clienti. A tutt'oggi, non esistono due formatori di diversa estrazione, disposti a convenire sugli stessi indicatori e gli stessi strumenti di misura. Questa è una grande responsabilità politica e scientifica della categoria. La considerazione che l'evaluation non va applicata in quanto approssimativa è ingenua. Se gli architetti, gli astronomi, i medici avessero aspettato la perfezione strumentale e misurativa, non avremmo ancora oggi le piramidi, le navi spaziali e gli ospedali. Ogni professione conviene sui propri indicatori e misuratori di efficacia, trovando un consenso nella propria comunità; e a partire da questo, si sforza di far accettare le proprie convenzioni dalla società. Si tratta sempre di convenzioni e successive approssimazioni, mai di prove "oggettive", la cui esistenza è accettata solo dai realisti più ingenui. La formazione entrerà a vele spiegate nel prossimo secolo solo se avrà fatto seri passi avanti nella direzione, sia pure convenzionale, della ricerca sulla propria efficacia.

Ciò detto, mentre va esclusa la cecità selvaggia di quei formatori che considerano la formazione comunque buona (ho sentito dire da un formatore di un ente pubblico: “Abbiamo seminato... qualcosa crescerà”), va anche evitato l’atteggiamento auto-flagellatorio, di quei formatori che sembrano alla ricerca del Gral valutativo. La formazione deve dimostrare la sua efficacia, ma non più spesso e più precisamente delle altre pratiche, internisti, gli economisti, i geologi, o i pubblicitari.

Nello sviluppo della ricerca valutativa i gestori hanno una grande opportunità, come progettisti e negoziatori. Basterebbe che destinassero d’ufficio in ogni budget un 5% per la sola valutazione, magari affidandola a un formatore specializzato, esterno allo staff. Con questo espediente, i committenti quasi non si accorgerebbero della spesa, potremmo accumulare una valanga di esperienze e favoriremmo la crescita di un adeguato numero di formatori-valutatori.

8.6. L’organizzazione politica e giuridica dei formatori.

Nessuna categoria professionale si insedia socialmente senza un’organizzazione politica e una tutela giuridica. I formatori devono intanto sostenere con forza che la formazione non è una funzione, o almeno non è solo una funzione, ma un ruolo professionale. Ci sono ancora troppi colleghi che, negando l’evidenza, continuano a sostenere che la formazione è una funzione del ruolo di Psicologo del Lavoro, del Consulente Organizzativo, o di

altre svariate professioni. Il risultato di questa “ideologia della funzione formativa” è che oggi pochi formatori sono psicologi, pochi sono consulenti, e solo una minoranza è preparata sia alla funzione che al ruolo formatore. Affermata con forza l'autonomia del ruolo formatore professionale, occorre che la categoria si dia uno strumento politico di pressione verso le Istituzioni pubbliche, di coordinamento, e di promozione della qualità: una organizzazione professionale, insomma, sia pure privata. Con tale organizzazione, i formatori devono battersi per ottenere una qualche forma di riconoscimento e tutela. Non importa se sarà un Ordine nazionale o una serie di Elenchi regionali o altro ancora. Ciò che importa è l'ottenimento da parte dello Stato di una formalizzazione sociale. Sembrano ormai maturi sia il mercato che la formazione perché si arrivino a stabilire diritti e doveri della professione. E' penoso che, dopo quasi sessant'anni di storia, questa professione debba assistere passivamente a investimenti formativi anche massicci, affidati a giovani senza arte né parte, che non offrono alcuna competenza ma insieme non godono di alcuna tutela. Chi paga questa situazione sono i formatori professionali, ma prima di essi gli utenti che devono affidare il loro cambiamento professionale e culturale a operatori improvvisati, e in generale il mercato che vede investiti centinaia di miliardi in operazioni senza alcuna valenza formativa. Se poi i committenti sono Istituzioni pubbliche come gli Ospedali, le Scuole, le UUSLL, gli Enti Locali, le Regioni, la CEE, è danneggiata l'intera società che paga questi sperperi con i prelievi fiscali.

NOTE

1. Cfr. N. Cacace "PROFESSIONI E MESTIERI DEL 2000" F. angeli, Milano, 1983; e anche A. Toffler "LA TERZA ONDATA", Sperling & Kupfer, Milano, 1987; oppure K. Naisbitt "MEGATRENDS", Sperling & Kupfer, Milano, 1984
2. Cfr. G. Contessa "FRA ARCIPELAGO E IMPERO" su La Rocca, anno XLIV, nn. 18-19, 1985
3. Cfr. H. Haken "SINERGETICA", Boringhieri, Torino, 1983; cfr. E. Morin "IL METODO", Feltrinelli, Milano, 1983
4. Cfr. aa.vv. "IMPARARE IL FUTURO", Mondadori, Milano, 1979

LA BIBLIOTECA SPECIALIZZATA DEL FORMATORE

Inseriamo in questo allegato solo libri in lingua italiana, strettamente specializzati. L'elenco ci sembra completo e speriamo sia di aiuto ai gestori di formazione come ai ricercatori. Non abbiamo inserito in questa ideale biblioteca del formatore i testi di psicologia, sociologia, pedagogia, epistemologia, management, ecc. che sono indispensabili per inserire il lavoro formativo in un contesto culturale più ampio.

Il motivo di questa esclusione è nella vastità degli scenari disciplinari che fanno da contenitore della formazione. Analogo motivo riguarda la esclusione dei contributi apparsi su riviste: troppo numerosi per raccogliervi tutti.

D'altronde crediamo che i libri presentino una sintesi sia dei fondamenti scientifici sia dei contributi brevi che la comunità dei formatori si scambia su riviste e negli Atti dei Convegni.

AA.VV."LA FORMAZIONE PSICOSOCIALE NELLE ORGANIZZAZIONI" Isedi, Milano, 1972

AA.VV."LA FORMAZIONE DEI FUNZIONARI DIRETTIVI DELLO STATO IN ITALIA", Giuffrè, Milano, 1976

AA.VV."FORMAZIONE MANAGERIALE E CULTURA INDUSTRIALE IN ITALIA: 1950-1980", Quaderni Pirelli, n.38, 1981

AA.VV."IMPARARE IL FUTURO", Mondadori, Milano, 1979

AA.VV."MANUALE DELLE SIMULAZIONI DI GESTIONE", Franco Angeli, Milano, 1985

AA.VV."T-GROUP", Clup, Milano, 1987

AA.VV."GIOCHI PSICOPEDAGOGICI-4", Clup, Milano, 1990

AA.VV. "SAPERE, FARE, ESSERE" F.Angeli, Milano, 1992

Aif "VIAGGIO VERSO UNA STRATEGIA EDUCATIVA INTEGRATA", Quaderni Pirelli, n.67, 1989

Aif "PROFESSIONE FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1991

Amietta P.L., Amietta F."VALUTARE LA FORMAZIONE", Unicopli, Milano, 1990

Ancona L., P.A.Achille "COMPORTAMENTO E TECNICHE DI GRUPPO", Etas, Milano, 1974

Ancona L."DINAMICA DELL'APPRENDIMENTO", Est Mondadori, Milano, 1975

- Avallone F. et al. "LA FORMAZIONE PSICOSOCIALE", NIS, Roma, 1989
- Badolato G., Di Iulio M.G. "GRUPPI TERAPEUTICI E GRUPPI DI FORMAZIONE", Bulzoni, Roma, 1979
- Bassanini M.C., Lubbock A. "FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO DEL PERSONALE SOCIO-SANITARIO", NIS, Roma, 1981
- Bellotto M., G. Trentini (a cura di) "CULTURE ORGANIZZATIVE E FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1989
- Boldizzoni D., Gagliardi P. (a cura di) "OLTRE LA FORMAZIONE APPARENTE", Il Sole 24 Ore, Milano, 1984
- Brusciaglione M. "LA GESTIONE DEI PROCESSI NELLA FORMAZIONE DEGLI ADULTI", Franco Angeli, Milano, 1991
- Canonici A. (a cura di) "L'ADDESTRAMENTO E LA FORMAZIONE DEL PERSONALE", Franco Angeli, Milano, 1971
- Carli R., Ambrosiano L. "ESPERIENZE DI PSICOSOCIOLOGIA", Franco Angeli, Milano, 1982
- Cartoccio A., Forti D., Varchetta G. "ACTION LEARNING: UNA FORMAZIONE OLTRE L'AULA", Unicopli, Milano, 1988
- Castagna M. "PROGETTARE LA FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1991
- Cavallin F., Sberna M. "GIOCHI PSICOPEDAGOGICI-2", Clup, Milano, 1987
- Cavallin F., Sberna M. "IMPARARE A NEGOZIARE", CittaStudi, Milano, 1992
- Cecchini A., Taylor J.L. (a cura di) "LA SIMULAZIONE GIOCATTA", Franco Angeli, Milano, 1986
- Celli P.L. "FORMAZIONE DEI TOP MANAGER: UN'UTOPIA?", Olivares, Milano, 1991
- Contessa G., Vaccani R., Voltolin A. "LA FORMAZIONE ALTERNATIVA", Etas, Milano, 1975
- Corino U., Napoletano L. "LA FORMAZIONE ORIENTATA SUL GRUPPO DI LAVORO", Franco Angeli, Milano, 1984
- Demetrio D. "PSICOPEDAGOGIA DELLA FORMAZIONE OPERAIA", La Nuova Italia, Firenze, 1978
- Demetrio D. "SAGGI SULL'ETA' ADULTA", Unicopli, Milano, 1986
- De Landsheere G. "LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DOMANI", Armando, Roma, 1976

- Dousset A.,Lefebvre C."INVESTIRE NELLE COMPETENZE", Quaderni Pirelli, n.63, 1987
- Fabbri D."LA MEMORIA DELLA REGINA", Guerini & Ass., Milano, 1990
- Federici S. "MODELLI DI FORMAZIONE PER DIRIGENTI SCOLASTICI", IRSSAE, Milano, 1983
- Ferry G."LAVORO DI GRUPPO", Armando, Roma, 1975
- Formez "STRUMENTI PER L'ANALISI DELLA DOMANDA DI FORMAZIONE", Roma, 1974
- Forti D."ORIZZONTE FORMAZIONE",Franco Angeli, Milano, 1991
- Gabassi P.G.,Bertoli F. "TRAINING GROUP", Franco Angeli, Milano, 1991
- Goguelin P."LA FORMAZIONE/ANIMAZIONE", Isedi-Petrini, Torino, 1991
- Labos "DROGA : RAPPORTO SULLA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI", Ed.T.E.R., Roma, 1987
- Lai "GRUPPI DI FORMAZIONE" ???????
- Leon A."PSICOPEDAGOGIA DEGLI ADULTI", Editori Riuniti, Roma, 1974
- Limbos E."ANIMAZIONE SOCIO-CULTURALE", Armando, Roma, 1976
- Lipari D. "IDEE E MODELLI DI PROGETTAZIONE NEI PROCESSI FORMATIVI", Ed.Lavoro, Roma, 1987
- Mager R.F."L'ANALISI DEGLI OBIETTIVI", Lisciani & Giunti, Teramo, 1983
- Maggi B. (a cura di) "LA FORMAZIONE: CONCEZIONI A CONFRONTO", Etas, Milano, 1991
- Marsicano S."VERSO ITACA", Guerini & Ass., Milano, 1991
- Massa R.(a cura di)"LA FORMAZIONE DEI FORMATORI", IRSSAE, Milano, 1984
- Massa R. (a cura di) "LA CLINICA DELLA FORMAZIONE" F. Angeli, Milano, 1992
- Mollica S.,Montobbio P.(a cura di) "NUOVA PROFESSIONALITA', FORMAZIONE E ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO", Franco Angeli, Milano, 1982
- Mucchielli A."IL GIOCO DEI RUOLI", Cappelli, Bologna, 1985
- Muti P.L."ORGANIZZAZIONE E FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1988
- Osbat I.(a cura di) "TENDENZE INNOVATIVE NELLA FORMAZIONE CONTINUA", Franco Angeli, Milano, 1985

- Ottaway A.K.C. "APPRENDIMENTO ATTRAVERSO L'ESPERIENZA DI GRUPPO", Armando, Roma, 1970
- Pagnoncelli L. "SISTEMA FORMATIVO E EDUCAZIONE DEGLI ADULTI", Loescher, Torino, 1979
- Pietropolli Charmet G., Riva E. "FORMAZIONE E GRUPPI DI LAVORO", Cortina, Milano, 1987
- Quaglino G.P. "LA VALUTAZIONE DEI RISULTATI DELLA FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1979
- Quaglino G.P., Carozzi G.P. "IL PROCESSO DI FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1981
- Quaglino G.P. "FARE FORMAZIONE", Il Mulino, Bologna, 1985
- Quaglino G.P., Ermolli G. "LA FORMAZIONE", Franco Angeli, Milano, 1985
- Quaglino G.P., Varchetta G. "LA FORMAZIONE E IL SUO CENTRO", Tirrenia Stampatori, Torino, 1988
- Rodolfi E., Sacchi A. "FORMAZIONE MANAGERIALE PER LE UNITA' SOCIO-SANITARIE LOCALI", Franco Angeli, Milano, 1987
- Rogers C.R. "LIBERTA' NELL'APPRENDIMENTO", Giunti, Firenze, 1973
- Sapir M. "LA FORMAZIONE PSICOLOGICA DEL MEDICO", Etas, Milano, 1975
- Sardella M.V. "TEORIA E TECNICHE DELL'EVALUATION", Clup, Milano, 1989
- Sberna M. "GIOCHI PSICOPEDAGOGICI-1", Clup, Milano, 1987
- Sberna M. (a cura di) "GIOCHI PSICOPEDAGOGICI-3", Clup, Milano, 1989
- Spaltro E. "GRUPPI E CAMBIAMENTO" Etas, Milano, 1969
- Spaltro E., Morando S. "GIOCHI PSICOLOGICI", Celuc-Irips, Milano, 1975
- Spaltro E., Righi U. "GIOCHI PSICOLOGICI", Celuc, Milano, 1980
- Spaltro E. "PLURALITA'"
- Spaltro E. "SOGGETTIVITA'", Patron, Bologna, 1982
- Speziale Bagliacca R. "FORMAZIONE E PERCEZIONE PSICO-ANALITICA", Franco Angeli, Milano, 1976
- Taylor J.L., Walford R. "I GIOCHI DI SIMULAZIONE", Mondadori, Milano, 19879
- Varchetta G. (a cura di) "ETICA ED ESTETICA NELLA FORMAZIONE", Guerini & Ass., Milano, 1990
- Vertecchi B. "VALUTAZIONE FORMATIVA", Loescher, Torino, 1976

edizioni
ARCIPELAGO



La formazione è un servizio immateriale, tipicamente post industriale che richiede una competenza d'uso non inferiore a quella richiesta per la sua fornitura. I lettori ideali cui l'autore si rivolge sono coloro che si trovano, per professione, a gestire corsi, programmi e istituzioni formative per adulti. A questi particolari formatori, il libro cerca di offrire una prospettiva metodologica, rigorosa e coerente. Malgrado il vorticoso sviluppo della formazione, dagli anni Settanta ad oggi, questo settore non si è ancora del tutto sottratto alla logica dell'approssimazione e della casualità: non è raro che i gestori della formazione, cioè coloro che hanno la responsabilità di decidere, siano "operatori" prestati da altre professioni e competenze. L'autore auspica che costoro siano sempre più spesso formatori in senso pieno e che il libro possa essere un aiuto in questa direzione. D'altra parte il volume può essere utile a tutti coloro che professionalmente si occupano di formazione, come docenti, conduttori di gruppo, orientatori, valutatori e istruttori, perchè affronta tutti i principali problemi di questo settore cruciale, in un'ottica per molti versi innovativa.

Guido Contessa è psicologo, formatore libero professionista dal 1973 e membro senior di ARIPS - di cui è attualmente presidente - dal 1978. Già vicepresidente della SIPS (Società Italiana di Psicologia), è stato co-promotore della Società Italiana di Psicologia di Comunità (SIPCO) e della Società Italiana di Formazione Psicologica (SIFORP). Autore di numerosi saggi - oltre 400 fra libri e articoli -, attualmente è impegnato come direttore editoriale di www.psicopolis.com e di altri siti collegati.