

Vindice Deplano

Criteri e metodi per fare formazione

1. PREFERAZIONE	3
2. UN ALTRO MODELLO DEL DISCENTE	4
3. INTRODUZIONE	5
3.1. Lavoro e professionalità	5
3.2. Modelli impliciti di formazione e di formatori	8
3.3. Inquadramento di una teoria della formazione	11
3.4. Un modello del discente	14
3.5. Modelli dell'organizzazione	15
3.6. La professione del formatore	17
4. DISSONANZA COGNITIVA	18
5. CONOSCENZE DI BASE	19
5.1. Fonti delle conoscenze	19
5.2. Apprendimento	19
5.3. Processi di comunicazione	26
5.4. Dinamiche dei gruppi	30
6. IL PROCESSO FORMATIVO	35
7. BISOGNI DI FORMAZIONE	36
8. ANALISI DEI BISOGNI	37
8.1. Bisogni di chi?	37
8.2. Metodologie e strumenti	38
9. PROGETTAZIONE CENTRATA SULL'UTENTE	42
10. PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO	43
10.1. Contenuti e processi nella formazione	43
10.2. Progettazione di massima	45
10.3. Progettazione di dettaglio	48

11. METODI ATTIVI	50
12. ATTUAZIONE DELL'INTERVENTO	51
12.1. Gestione dell'aula	51
12.2. Gestione dei processi	54
12.3. Metodologie didattiche	57
13. VALUTAZIONE NEGATIVA	61
14. VALUTAZIONE DEI RISULTATI	62
14.1. Aspetti della valutazione	62
14.2. Metodologie e strumenti	63
15. IL MESTIERE DI FORMATORE	67
16. LE MOLTE FACCE DI UNA PROFESSIONE	68
17. BIBLIOGRAFIA	70

1. Prefazione

La formazione esiste, come esiste la professione di formatore. Per di più di formazione e formatori c'è estrema necessità, soprattutto nelle aziende moderne. Ecco il succo del messaggio contenuto in queste pagine.

Non siamo nel campo dei luoghi comuni, come potrebbe sembrare, ma dei problemi veri. In un sistema culturale dominato da una scuola che richiede ai propri insegnanti (al massimo) nozioni su una o più materie di studio, sostenere che il problema non è di contenuto ma di metodo è quasi una rivoluzione. Eppure dalla nostra esperienza, confortata dalle teorie più avanzate, ricaviamo proprio questo: è di gran lunga più importante saper comunicare, saper progettare e valutare un percorso formativo e capire a chi insegnare e cosa della conoscenza approfondita degli argomenti da trattare (che si può facilmente delegare a qualcun altro).

Per questo motivo abbiamo centrato la nostra attenzione più sulla gestione del processo formativo che sulla progettazione didattica.

Purtroppo (o per fortuna) la formazione non è una scienza esatta, ma un approccio che prende idee e modelli da molte discipline tentandone un'integrazione. Non ci si devono aspettare verità assolute, né dettagliate regole di comportamento, ma una maggiore consapevolezza di quanto avviene durante l'esperienza formativa e di ciò che vi è implicato (attenzione: non è poco). Un secondo inevitabile limite è il punto di vista da cui partiamo legato strettamente all'ambiente culturale che ci appartiene.

Con l'idea di bilanciare questa visione unilaterale, ciascun capitolo è preceduto da un breve intermezzo che presenta un'altra idea di formazione, a volte opposta alla nostra ¹. Serve a ricordare che, per quanto radicate siano le convinzioni che presentiamo, potremmo sempre avere torto.

¹ Sono tutti tratti da *101 Zen Stories* (1957).

2. Un altro modello del discente

Una tazza di tè

Nan-in, un maestro giapponese dell'era Meiji (1868-1912), ricevette la visita di un professore universitario che era andato da lui per interrogarlo sullo Zen.

Nan-in servì il tè. Colmò la tazza del suo ospite, e poi continuò a versare.

Il professore guardò traboccare il tè, poi non riuscì più a contenersi. "E' ricolma. Non ce n'entra più!".

"Come questa tazza," disse Nan-in "tu sei ricolmo delle tue opinioni e congetture. Come posso spiegarti lo Zen, se prima non vuoti la tua tazza?".

3. Introduzione

3.1. Lavoro e professionalità

Uno dei temi più sentiti dalle persone che lavorano è l'opposizione tra "lavorare per vivere" e "vivere per lavorare".

L'idea del lavoro come male necessario (quindi da evitare per quanto possibile) appartiene a un luogo comune che considera l'uomo come teso al minimo dispendio di energia fisica e psichica. Non varrebbe la pena di accennare a questa concezione superficiale e prescientifica se non fornisse la base "teorica" per organizzazioni del lavoro fondate esclusivamente sul controllo gerarchico e sulla dinamica di coercizioni e ricompense.

E' da notare che una simile organizzazione produce al suo interno una cattiva qualità del lavoro e spinge chi ne fa parte a sentirlo molto lontano da sé e ad assumere quell'atteggiamento negativo verso il lavoro che a sua volta conferma l'idea di partenza. In altri termini, è un circolo vizioso in cui la teoria finisce per generare le proprie premesse.

Un simile punto di vista è scientificamente debole perché non da alcuna spiegazione di molti aspetti significativi del comportamento: il gioco, la noia in assenza di stimoli, la tendenza delle persone insoddisfatte del proprio lavoro a cercare altri terreni per sperimentare sé stesse. Gli studi più approfonditi sottolineano l'intenso coinvolgimento emotivo e intellettuale che si verifica nell'attività lavorativa, nella quale tendenzialmente si realizzano in pieno le qualità della persona. Sigmund Freud, in particolare, considera la capacità di lavorare come una delle due qualità che costituiscono la salute mentale².

Il senso di inutilità del lavoro è di norma estremamente spiacevole, come lo è la sensazione di "stare senza far niente" rispetto alla quale l'ostentazione di soddisfazione non è che una manovra difensiva tesa a salvaguardare l'autostima. Sono note le vicende di dipendenti lasciati in stato di forzata inattività che per questo arrivano a dimettersi o a denunciare il datore di lavoro.

E' evidente che la possibilità di realizzazione personale sul lavoro risente della interazione di molte variabili: il tipo di attività, l'organizzazione nella quale è integrata, le caratteristiche del singolo, le relazioni di gruppo ecc.

Tuttavia, trattando di formazione professionale, dobbiamo in ogni caso assumere un punto di vista particolare e considerare l'attività lavorativa legata prevalentemente *alle qualità dell'individuo* (trascurando, per esempio, l'organizzazione o il sistema di incentivi): è agendo su di esse che pensiamo di influire sul lavoro.

Un modello dell'attività lavorativa

Rispetto ad altre attività umane (come il gioco), il lavoro ha una qualità peculiare:

² L'altra è la capacità di instaurare rapporti affettivi.

genera un prodotto che viene utilizzato da altri (o dallo stesso produttore, ma in un momento successivo). Non è cioè fine a se stesso.

Allo stesso modo un'organizzazione lavorativa può essere definita come un sistema sociale caratterizzato dal bene materiale o dal servizio fornito all'ambiente in cui è inserito.

Il bisogno di un riconoscimento esterno dell'utilità del prodotto del lavoro genera intrinsecamente un conflitto tra produttore e fruitore. Per questo motivo, l'attività lavorativa implica necessariamente:

- 1) *investire sull'oggetto* di lavoro l'interesse e le capacità personali;
- 2) *recepire le richieste* provenienti dall'esterno, in quanto fruitore del prodotto finale;
- 3) *integrare creativamente* queste due spinte, di per sé indipendenti.

Il contrasto tra esigenze interne ed esterne non costituisce di per sé un elemento negativo, dal momento che stimola un'interazione dinamica tra individuo e ambiente lavorativo, creando quella tensione che rende un lavoro interessante. All'interno di questo schema di riferimento, i veri problemi nascono quando il processo di integrazione fallisce.

Il dominio della spinta interna genera la poca considerazione del prodotto del lavoro in quanto bene utile al sovrasistema. C'è da dire che, paradossalmente, esiste anche il bisogno di prodotti che non sono stati creati per soddisfare alcun bisogno esterno: i veri artisti, come è noto, non sono certo quelli che operano in funzione del mercato. Tuttavia, quando una tale personalità si trova inserita in una organizzazione, facilmente viene emarginata, considerata inaffidabile o, nei casi estremi, "folle".

Quando, al contrario, la richiesta esterna diventa preponderante il lavoro scade a livello di esecuzione passiva e di estrema burocratizzazione. Oltre a mortificare il singolo, questo finisce per essere letale per la stessa l'organizzazione, che non può fare a meno della creatività e dell'intelligenza individuali.

Un modello di professionalità

La capacità lavorativa è basata su qualità personali (intelligenza, creatività, costanza, capacità di rapporto ecc.) e dagli elementi strutturali delle specifiche professioni.

Una recente analisi curata dall'Associazione Italiana Formatori (1989) parte dal considerare una professione come è un insieme integrato che richiede la presenza di quattro elementi strutturali:

- 1) un corpo di *conoscenze teoriche* di base (che può essere ben delimitato o nascere da un particolare approccio interdisciplinare);
- 2) un insieme di *tecniche*, metodologie e strumenti concettuali basati sulle conoscenze teoriche;
- 3) un insieme di *attività* ben definite che si avvalgano di tecniche e metodologie;
- 4) un particolare *contributo* fornito al sovrasistema (cioè un prodotto utile).

Queste quattro dimensioni permettono di misurare la effettiva consistenza di ciascuna

professione. A titolo di esempio, la consistenza della professione di programmatore è data dalla presenza di:

- 1) conoscenze di logica e di informatica;
- 2) conoscenza di linguaggi di programmazione, di sistemi operativi, di tecniche di programmazione modulare o strutturata, di metodologie per test dei programmi e per la loro documentazione;
- 3) attività di sviluppo, test, documentazione e manutenzione dei programmi;
- 4) una funzione ben definita all'interno del ciclo di vita del software.

Esaminando da questa prospettiva le diverse professioni, si può verificare come, mancando anche uno solo degli elementi strutturali, non tutte hanno una struttura coerente. Oppure non tutti gli operatori che vi fanno riferimento possono essere considerati realmente professionisti.

C'è poi un quinto fattore, non propriamente tecnico, che rientra di diritto nella professionalità: la *capacità di applicare* nel lavoro le capacità individuali e le competenze universali (che prescindono da quelle specifiche della professione).

Problemi di cambiamento nell'attività lavorativa

La dinamica dello sviluppo tecnologico porta con sé la necessità di cambiare spesso strumenti di lavoro, modalità operative, mansioni, se non addirittura professione, anche all'interno della stessa azienda.

Si presenta quindi un continuo bisogno di imparare al quale si contrappongono quasi sempre difficoltà, spesso insormontabili, che solo *apparentemente* sono di apprendimento.

Possiamo presentare degli esempi, tratti dalla quotidiana esperienza di attività formative legate al mondo dell'informatica.

- 1) Un gruppo di tecnici esperti nel campo dello sviluppo di programmi (progettazione, manutenzione, test ecc.) viene assegnato alla gestione della base dati di una azienda pubblica di grandi dimensioni. Si sviluppa immediatamente un problema di identità professionale legata alla sensazione che il lavoro richiesto non abbia niente a che fare con la precedente attività di produzione di software.
- 2) In un ente pubblico, strutturato gerarchicamente, tutto il lavoro di produzione del software ricade sui programmatori (nessuno è in grado di effettuare un'analisi) che non dispongono di alcuna metodologia, ma solo di molta esperienza (anche più di dieci anni) e intuito. Quando viene proposto un corso di progettazione dei programmi con metodologie avanzate lo accettano volentieri, ma appena iniziato attaccano il docente, il metodo proposto e l'organizzazione del lavoro in maniera diretta e indiretta (autoriduzione dell'orario, ritardi, ostentazione del proprio non capire). Le motivazioni addotte riguardano, indifferentemente:
 - il nuovo metodo di programmazione che sarebbe astratto e quindi inutile;
 - l'inutilità della formazione ai fini dell'avanzamento professionale e retributivo;
 - l'impedimento dal parte dell'organizzazione alla sua reale applicazione;

- la necessità di salvaguardare i programmi realizzati negli anni precedenti;
 - la propria sclerotizzazione mentale che provocherebbe l'impossibilità di recepire cose nuove (anche in questo caso l'attacco, latente, è all'organizzazione).
- 3) I dirigenti di un ministero si vedono assegnati i personal computer, all'interno di un disegno di automatizzazione generale delle attività. Pur capendo l'importanza dell'innovazione si rifiutano di utilizzarli direttamente e continuano a gestire manualmente i propri appunti per consegnarli poi alla segretaria che si occuperà di inserirli nel computer.
- 4) Gli allievi di un corso di base per laureati, finalizzato all'assunzione in un'azienda informatica, manifestano in breve una forte repulsione per la materia che si trasforma in un blocco totale dell'apprendimento.

E' facile constatare che nessuna di queste difficoltà ad imparare è relativa al contenuto dell'attività formativa ma rispecchia problemi inerenti:

- l'identità delle persone sul piano professionale;
- il rapporto con l'oggetto di studio;
- il rapporto con l'organizzazione di appartenenza.

Questi problemi se non affrontati correttamente inibiscono la capacità di applicare al lavoro le risorse intellettive ed emotive degli individui.

Possiamo affermare, estremizzando un po' questo ragionamento, che in assenza di difficoltà individuali nell'apprendimento, non sarebbe necessaria alcuna attività formativa. Basterebbe la lettura di un libro o l'osservazione.

3.2. Modelli impliciti di formazione e di formatori

Tutte le aziende svolgono qualche attività formativa se non come supporto necessario alla propria evoluzione almeno per inserire i nuovi assunti nel processo produttivo. Raramente dietro la formazione è presente una sua progettazione e quindi una elaborazione teorica: più spesso la stessa necessità di una teoria viene esplicitamente negata. In realtà, ciascuna attività formativa nasconde un modello implicito di formazione e di formatore che, in ultima analisi, richiama un'idea generale della natura umana (anche questa non viene mai chiaramente alla luce).

Esaminiamo alcune implicazioni delle idee sulla formazione che sono maggiormente diffuse nelle aziende.

Chi gestisce la formazione?

Tutte le attività (dalle rudimentali lavorazioni edilizie dei castori alle elaborazioni informatiche) hanno a che fare con la trasformazione di oggetti (più o meno concreti). Quando si tratta di definire le competenze necessarie per svolgere un lavoro, siamo in presenza di due possibilità: possiamo cioè privilegiare la conoscenza del processo o quella dell'oggetto.

Apparentemente il dilemma è senza via d'uscita sul piano teorico, ma, a ben vedere, esiste nei fatti una forte predilezione per le competenze sul processo. E' facile verificare che:

- coloro che sanno suonare uno strumento imparano molto facilmente a suonarne altri, anche se richiedono tecniche molto diverse, mentre non altrettanto facilmente sarebbero in grado di costruirne uno;
- un operaio che monta i motori di automobile è in grado facilmente di montare motori marini, pompe idrauliche o giocattoli in legno ma potrebbe non saper guidare;
- un elaboratore può facilmente eseguire programmi molto diversi;
- per un postino è indifferente, entro limiti piuttosto ampi, la natura della corrispondenza che distribuisce (possono essere fatture, pacchi, lettere);
- un allenatore può benissimo non aver mai giocato lo sport che insegna.

Al contrario, quando in molte aziende si cerca chi potrebbe gestire un'attività formativa centrata, per esempio, sul sistema operativo MVS viene subito da pensare: "Un esperto di MVS". La teoria implicita in questa affermazione suonerebbe approssimativamente così: "E' più facile imparare ad insegnare che imparare il sistema MVS".

All'attività del formatore vengono negate così conoscenze, metodologie, attività e funzioni specifiche. Ovvero, la professione del formatore non esiste.

Corsi e lucidi

La frequenza di cicli di lezioni, impostate sul modello scolastico, viene considerata l'attività principale del processo formativo su cui sono investite la maggior parte delle risorse umane ed economiche. Ai fini di ottimizzare il rapporto costi/benefici, tendenzialmente alto per la necessaria presenza dell'insegnante, si tende a standardizzare il più possibile tutta l'attività a monte della lezione.

Allora l'attenzione si sposta dal processo formativo al materiale didattico, che può essere predisposto una volta per tutte, e al supporto tecnico. Tramontata l'era delle diapositive (piuttosto scomode da produrre e da usare), la grande diffusione delle lavagne luminose permette di considerare materiale didattico disegni, testi e grafici che altrimenti devono essere eseguiti ogni volta sulla lavagna tradizionale. Al termine di questo processo l'intero corso è assimilato al materiale. Ciò crea la pericolosa illusione della facile trasferibilità del corso stesso: sembrerebbe che chiunque, con qualche conoscenza sugli argomenti da trattare (vedi sopra), possa utilizzare la sequenza di lucidi per svolgere la lezione (distribuendo come dispense le loro copie su carta). Se in questo modo è possibile ottenere una significativa semplificazione nell'organizzazione, molto spesso la lezione si trasforma in una lettura collettiva dei lucidi. Il docente, nella migliore delle ipotesi, svolge una funzione esplicativa, di commento e integrazione.

Se, demandando la gestione di un corso al solo esperto della materia, viene negata l'esistenza della professione del formatore, in questo modo non si tiene in alcun conto il discente. La teoria sottostante a questa modalità formativa evidenzia il processo di insegnamento invece di quello di apprendimento: la formazione è assimilata a un travaso di nozioni il cui successo è legato al fatto stesso di travasare e non a ciò che accade nel "recipiente".

Il fallimento dell'acquisizione di nozioni è la sola eventualità in cui la responsabilità del discente viene riconosciuta in pieno. Viene considerato inadeguato (svogliato, poco intelligente, mancante delle basi e così via). Di fatto questo tipo di formazione ha successo solo con chi non presenta, in quel particolare campo, problemi di apprendimento e che quindi imparerebbe comunque, magari anche senza seguire il corso.

Training on the job

L'affiancamento (nobilitato dal termine inglese di *training on the job*) è una modalità formativa molto diffusa che consiste nell'immergere il nuovo arrivato nella realtà lavorativa perché "impari facendo", a stretto contatto con i colleghi.

La ragion d'essere dell'affiancamento è soprattutto economica, e deriva (di nuovo) da una negazione dell'idea di attività formativa specializzata. L'apprendimento avviene spesso per imitazione, ma non è considerato del tutto passivo. Con l'affiancamento viene in qualche modo accettata la partecipazione diretta dell'allievo, che viene stimolato a chiedere e a mettere immediatamente in pratica quanto ha imparato.

Tuttavia, il rovescio della medaglia di un sapere molto legato alla realtà operativa è quasi sempre il suo basso livello. Manca il riconoscimento dell'importanza di una base teorica di conoscenza che prescinderebbe dalle specifiche operazioni che il soggetto è chiamato ad eseguire.

Anche se l'affiancamento richiama modelli di trasmissione di un sapere "artistico", che non si può trasmettere se non facendo (basti pensare alle botteghe degli artigiani in cui il giovane impara dal maestro quasi per osmosi), nella moderna realtà produttiva il discente si riduce a un semplice esecutore da addestrare.

Software (auto)didattici

Recentemente si è diffuso l'uso di programmi interattivi, normalmente su personal computer, che gestiscono lo svolgimento di lezioni, esercitazioni guidate e simulazioni di processi naturali, tecnici o sociali. Si tratta quindi di un'ampia gamma di software che va sotto il nome *sistemi CAI* (Computer Assisted Instruction). Il più delle volte sono programmi piuttosto scadenti che in altra forma (su libro o su videocassetta) non sarebbero mai presi in considerazione. Il mezzo in questi casi è il messaggio e dà un'impronta di modernità legata più alla confezione accattivante che al metodo didattico e al contenuto.

Con questi strumenti è realmente possibile realizzare validi sussidi didattici con un'efficace integrazione di testi, immagini, animazioni e suoni in un supporto interattivo per eccellenza. Tuttavia l'idea che ne ispira l'uso è spesso quella di sostituire, ancora una volta per ragioni di costo, il corso tradizionale con uno strumento che non abbisognerebbe del docente. Da valido supporto i sistemi CAI si trasformano in una versione aggiornata dei corsi per corrispondenza, in cui il discente ha poche possibilità di un apprendimento qualitativamente elevato.

La scarsa qualità dei sistemi CAI in circolazione e il loro uso metodologicamente discutibile, trasformano l'utente in un fruitore passivo di un accumulo di nozioni frammentate in *item* di ridotte dimensioni (con l'illusione di aumentarne la facilità di apprendimento).

Sapere, saper fare, saper essere

E' diffusa da qualche tempo una tipologia di obiettivi della formazione che li suddivide in tre aree:

- 1) *sapere* (conoscenze orientate all'acquisizione di nozioni, metodologie, modelli e concetti);
- 2) *saper fare* (conoscenze orientate allo svolgimento di una particolare attività lavorativa);
- 3) *saper essere* (conoscenze, centrate sulla personalità, sul comportamento e sulle relazioni, orientate all'acquisizione di un ruolo all'interno di una organizzazione).

Questa ripartizione ha l'indubbio merito di evidenziare i diversi campi di un possibile intervento formativo, creando nel contempo una griglia utile per collocarli razionalmente. In particolare, la categoria del *saper essere* risponde alle diffuse esigenze di formazione che prescindano dalle conoscenze tecniche per investire la persona in quanto tale e le sue relazioni lavorative.

Un approccio analogo distingue la *formazione* (termine che in questi casi viene rafforzato dall'aggettivo *manageriale*) dall'*addestramento* in relazione ad attività semplici, ripetitive o comunque nelle fasce esecutive della scala gerarchica.

In entrambi i casi, l'errore sta nel considerare aspetti diversi come se fossero separati, quasi che l'attività formativa non coinvolgesse sempre e nello stesso tempo l'intera persona:

"E' certo pensabile che esistano tipi differenti di formazione che ... si orientino a promuovere contenuti di apprendimento in riferimento a un sapere 'tecnico' piuttosto che ad un sapere 'personale'. Ma non è certo pensabile realisticamente che gli individui in cui tale apprendimento si vuole promuovere possano essere 'attivati' su piani differenti o per parti diverse: escludendo cioè ad esempio il piano emotivo da quello cognitivo o ottenendo un miglioramento di conoscenze che non stimoli alcun cambiamento di atteggiamenti".

(Quaglino, Carrozzini 1987: 39)

Anche con questa impostazione, quindi, il modello di discente è lontano dalla realtà, non perché alcune sue "componenti" (emotive, intellettive, professionali) vengano ignorate, ma perché si nega la loro stretta interdipendenza.

3.3. Inquadramento di una teoria della formazione

Un aspetto importante, corollario delle idee sulla formazione esposte in precedenza, è la scarsa considerazione del suo valore nel sistema produttivo. Ad essa si dedicano risorse insufficienti e scarse riflessioni.

E' molto frequente il caso in cui il settore aziendale deputato alla formazione è sottodimensionato e privo di autonomia e di professionalità adeguate. Inoltre, le teorie espresse nel capitolo precedente sono per lo più poco consapevoli e probabilmente una loro esplicitazione sarebbe negata decisamente.

Necessità di una teoria

La formazione professionale ha invece bisogno di una consistente base teorica che sia:

- esplicita e formalizzata;
- coerente con il corpo di conoscenze proprio delle discipline affini, in particolare delle scienze del comportamento (psicologia, pedagogia ecc.).

Il tentativo non è quello di creare un'opposizione tra teoria e pratica, ma di inquadrare correttamente nell'insieme delle conoscenze scientifiche l'attività di formazione professionale: la concettualizzazione ha quindi immediati risvolti operativi.

Oltretutto, è importante tenere presente che non si tratta di opporre una teoria a una "non teoria", ma di sostituire una concezione che, anche se i suoi risultati non sono affatto soddisfacenti, è molto ben radicata all'interno delle realtà produttive.

Concezione tradizionale della didattica

In proposito, un utile spunto di riflessione è l'impostazione di Benedetto Vertecchi (1984) che, nel tentativo di definire la differenza tra didattiche "deboli" e "forti", ha utilizzato come pietra di paragone il rapporto tra teorizzazione ed esperienze concrete: una didattica forte è quella in cui questi due elementi sono intrinsecamente collegati.

Secondo Vertecchi, applicando questo criterio alla didattica tradizionale (tipica per esempio delle scuole) si scopre che si tratta di una didattica forte, dal momento che le sue radici teoriche, pur non esplicitate, sono ben presenti nella pratica quotidiana. Infatti, la pratica dell'insegnamento prevede un'alternanza di momenti di trasmissione del sapere (che avviene con modalità uguali per tutti) a momenti di valutazione nei quali emergono le differenze individuali. Ma tali differenze sono direttamente proporzionali alle condizioni di partenza dell'allievo (capacità intellettive e caratteristiche di personalità). Condizioni di partenza e metodo didattico assumono il valore di variabili indipendenti.

Nel migliore dei casi, la scuola svolge con successo il compito di sviluppare le potenzialità dell'alunno, amplificando le sue qualità "naturali" preesistenti. Questa "teoria della scuola" è, peraltro, rafforzata dall'esame di un'infinità di casi concreti.

Abbiamo sottolineato in precedenza che nella formazione aziendale si applica molto spesso una teoria analoga, dove le caratteristiche del discente sono prese in considerazione soprattutto per dar conto del suo mancato successo. Gli stessi principi sono alla base della selezione del personale, ma c'è una importante differenza nelle conseguenze. Se la ricerca dell'uomo giusto al posto giusto è funzionale alla crescita dell'azienda, la carente formazione del personale, che si risolve con il generare lo scarto

di qualche dipendente, ha un costo altissimo in termini umani ed economici.

Ne consegue che *la tradizionale teoria della didattica (e della formazione) è uno degli ostacoli principali per lo sviluppo produttivo.*

Un modello alternativo

Sempre seguendo Vertecchi possiamo partire da una ipotesi alternativa rispetto alla tradizionale teoria della scuola (e della selezione del personale) che vede nella predisposizione la più importante variabile indipendente del processo educativo. La nuova ipotesi, sulla quale è possibile fondare una didattica innovativa ugualmente forte, considera i risultati formativi come funzione non delle caratteristiche di partenza dei soggetti, ma *dello stesso processo formativo.*

In questo modo, come è facile notare, aumenta a dismisura la responsabilità dell'educatore, ma la formazione professionale vede parallelamente incrementare i propri risultati e la propria efficienza, fornendo al sistema lavorativo persone produttive e superando, invece di esaltarle, le differenze di partenza. Queste da tare si trasformano in opportunità di crescita per l'azienda, oltre che per le persone.

Insegnamento e apprendimento

La prima conseguenza di questo nuovo modo di pensare è la necessità di intervenire in maniera differenziata tenendo conto essenzialmente del discente. Dal momento che le diversità tra le persone aumentano con l'età, negli adulti l'approccio personalizzato assume un'importanza rilevante.

Secondo Malcom Knowels (1984), la pedagogia tradizionale che è "una corda al collo dell'educazione" viene applicata agli adulti essenzialmente per motivi storici:

"I grandi maestri della storia antica ... erano soprattutto educatori di adulti, non di bambini. Essi formularono delle ipotesi (quella dell'apprendimento come un processo di scoperta da parte del discente) e usarono metodologie (il dialogo, l'imparare facendo) che finirono per essere considerate come 'pagane' e furono perciò proibite quando, nel settimo secolo, si cominciarono ad organizzare le scuole cristiane. Quando i novizi si presentavano nei conventi per prepararsi alla vita monastica ... i monaci che li istruivano basarono il loro insegnamento su quel che serviva per trasformare quei ragazzi in obbedienti, fedeli ed efficienti servitori della chiesa".

(Knowels 1984: 80)

L'errore di fondo di tale pedagogia è l'ipotesi di un elevato grado di dipendenza dell'allievo dall'insegnante che è stato smentito da tutte le moderne ricerche della psicologia evolutiva. Questa dipendenza, massima nel primo anno di vita decresce rapidamente fino ad annullarsi nell'adolescenza. L'adulto che apprende assomiglia molto all'adulto che lavora: tende all'autonomia e ad investire molte delle proprie energie in quello che fa.

Questo comporta uno spostamento dell'interesse (e quindi dell'oggetto di studio) dal

contenuto al processo formativo e *dall'insegnamento all'apprendimento*.

L'apprendimento è un processo spontaneo (nel senso di autonomo) che costituisce un aspetto decisivo dell'adattamento all'ambiente. Ciò vale anche per gli animali che apprendono e sono in grado di trasmettere contenuti anche molto complessi totalmente indipendenti dall'istinto. Come è noto, l'altro grande processo di adattamento all'ambiente è costituito dalla selezione naturale ma si deve notare che la sua importanza in natura è inversamente proporzionale all'intelligenza delle specie, cioè alla loro capacità di apprendimento. Nell'uomo, oramai, anche gravi handicap fisici non compromettono né la sopravvivenza personale né la riproduzione e non si capisce come il criterio della sopravvivenza del più adatto (adatto per predisposizione innata) possa essere utilmente applicato al sistema socio-economico.

Il darwinismo sociale appare come un pessimo esempio di trasposizione di un modello esplicativo abbondantemente convalidato in un determinato contesto (l'evoluzione delle specie) ad altri ambiti in cui gli aspetti culturali sono preponderanti. Con questo non si vuole negare in assoluto l'esistenza di fattori di personalità innati o comunque non modificabili che rientrano nell'idea di predisposizione: si tratta solo di non attribuire loro un peso maggiore del necessario al fine di spiegare la mancata riuscita di un'attività formativa.

3.4. Un modello del discente

Dall'insieme delle considerazioni esposte si intravedono due distinte concezioni del discente³: una implicita nelle teorie tradizionali della didattica e della formazione, l'altra legata all'idea di formazione che proponiamo in questa sede.

E' importante chiarire esplicitamente le diversità nel concetto di discente, poiché sono alla base di qualunque intervento mirante a modificarne idee, conoscenze, capacità lavorative, ruoli sociali.

Esamineremo quindi, seppure in maniera forzatamente schematica e in parte ricapitolando quanto già affermato, alcuni punti critici in cui la discordanza teorica ha la maggiore rilevanza sul piano operativo⁴. Vale la pena di ribadire che la moderna concezione della formazione professionale si basa su un corpus di conoscenze centrate sull'individuo proprio delle scienze del comportamento (psicologia, sociologia, pedagogia), mentre la didattica tradizionale è spesso basata su teorie implicite (quindi pre-scientifiche e non oggetto di confronto) talvolta utili solo alla perpetuazione del metodo adottato.

- 1) *Livello di attività*. La didattica tradizionale tende a vedere il discente come un acquirente sostanzialmente passivo ed eterodiretto di nozioni e concetti. Viceversa, di per sé l'apprendimento è un processo che viene mobilitato *spontaneamente* in presenza di problemi. Il discente, in altri termini, impara attivamente, mobilitando il suo interesse, la sua intelligenza e le sue energie. Per contro, necessità di una

³ Quaglino (1985) parla in proposito di Teoria del Soggetto.

⁴ Cfr. Quaglino 1985 e Knowels 1984.

situazione favorevole, in cui la naturale attivazione di queste potenzialità non venga ostacolata e sia consentito un buon grado di autonomia.

- 2) *Livello di integrazione tra aspetti dell'individuo.* Molte attività di formazione professionale (questo accade meno frequentemente nella scuola) considerano come utente un soggetto in cui aspetti intellettivi, emozionali e relazionali sono quasi indipendenti e possono essere coinvolti separatamente (per esempio con corsi di addestramento piuttosto che di formazione manageriale). In realtà, *tutti* gli aspetti della personalità sono sempre, seppure in misura diversa, coinvolti nel comportamento.

3.5. **Modelli dell'organizzazione**

Una disamina del concetto (o dei concetti) di organizzazione utilizzati nelle scienze sociali esula dai fini di questo libro. Tuttavia, è necessario tener sempre presente che l'idea stessa di formazione sottintende sempre la presenza di una organizzazione (azienda, istituzione) di cui i discenti fanno parte e che entra (se non altro come committente) nella definizione del processo formativo.

Il formatore quindi nella progettazione del suo intervento deve fare riferimento a un modello concettuale (che peraltro può anche rimanere implicito). In letteratura, vengono definiti quattro approcci differenti nell'interpretare un'organizzazione:

- *sociologico;*
- *psicosociale;*
- *sistemico;*
- *socioanalitico.*

Dal punto di vista sociologico, l'azienda presenta, in piccolo, gli stessi processi di una società relativi al potere, alla distribuzione della ricchezza, alle classi sociali.

L'approccio psicosociale vede l'azienda come una rete di relazioni interpersonali in cui sono rilevanti i processi di comunicazione, il rapporto del singolo con il proprio ruolo, la motivazione.

Secondo la teoria dei sistemi l'azienda è caratterizzata dalla trasformazione di elementi (informazioni e/o materiali) in ingresso in elementi in uscita che rispondono a specifici obiettivi, da una strutturazione interna in sottosistemi, dalle relazioni tra i sottosistemi, da processi che si svolgono al suo interno. Il concetto di sistema è molto legato alla cibernetica.

L'ottica socioanalitica applica all'organizzazione i concetti elaborati dalla psicoanalista Melanie Klein che, elaborando le idee freudiane, ha indagato i meccanismi inconsci che stanno alla base della vita di relazione (scissione, proiezione, identificazione).

Più che di teorie concorrenti, si tratta di approcci che mettono in luce aspetti (in parte) diversi della complessità di un'organizzazione produttiva. Probabilmente è questo il motivo per cui diversi autori concordano in una considerazione apparentemente paradossale: l'elemento determinante non è tanto il modello adottato, ma la coerenza del

formatore nel farvi riferimento. Sono cioè da evitare interventi privi di una teoria sottostante o che mettano insieme, in nome di un malinteso empirismo, elementi tra loro contraddittori.

Due definizioni di formazione

Dal momento che la formazione agisce su persone inserite (in realtà o in prospettiva) in un contesto produttivo, possiamo proporre due definizioni diverse ma complementari della formazione: la prima pone l'accento sull'apprendimento, la seconda sulla sua valenza all'interno dell'azienda.

Formazione e apprendimento

L'oggetto dell'attività formativa è del tutto particolare rispetto a quello tradizionale della pedagogia ⁵. Nella prospettiva delineata in precedenza, il fine dell'attività del formatore è *il superamento delle difficoltà di apprendimento degli adulti* che sono indipendenti, in larga misura, dall'insieme delle nozioni e dei concetti da insegnare. In molte circostanze, il formatore in qualità di *esperto del processo di apprendimento* può essere affiancato da un tecnico come *depositario del contenuto* della formazione.

Un possibile modello della professione di formatore è il contadino, piuttosto che l'operaio dell'industria. Il primo deve creare le condizioni ottimali per un processo spontaneo, il secondo deve agire su oggetti inanimati forzandoli ad assumere la forma, il colore o la posizione desiderati. Educazione e agricoltura hanno in comune un importante aspetto: il loro oggetto è costituito da sistemi viventi in grado di autoregolarsi in funzione di un fine personale.

Formazione e azienda

La formazione professionale nel sistema azienda ha finalità immediatamente produttive legate all'incremento della capacità del lavoratore nella realizzazione di un prodotto finale. Per questo il formatore, pur avendo nei processi di apprendimento il suo interesse principale, deve sempre tenere conto dei suoi contenuti.

E' importante tener presente che all'interno di un'azienda la formazione costituisce solo uno degli strumenti utilizzabili per modificare il comportamento lavorativo. Altri fattori che agiscono in questa direzione sono le tecnologie, l'attività direttiva, il sistema di premi e punizioni, l'organizzazione aziendale e via dicendo. Per l'azienda quindi investire (anche) nella formazione del personale implica una visione del lavoro in cui la qualità delle risorse umane ha un ruolo preminente.

Possiamo quindi presentare una seconda definizione della funzione della formazione, proposta da Massimo Bruscazioni (1991), come *intervento sulla cultura professionale attraverso la metodologia dell'apprendimento consapevole*.

⁵ Si può parlare quindi di *pedagogia degli adulti*, anche se questa etimologicamente è una contraddizione. Il termine *andragogia*, proposto da Knowels (1984), non è condiviso quel tanto che basta a farne uno strumento comunicativo.

Ragionando in termini di costi e benefici il criterio guida della formazione, come abbiamo accennato in precedenza, è opposto a quello della selezione. Nella selezione l'immissione di personale inadatto (che sarebbe dovuto essere scartato) genera uno scadimento delle prestazioni e quindi costi aggiuntivi. Nella formazione, viceversa, è lo scarto, cioè la presenza di individui con i quali il processo non funziona, che genera un costo.

3.6. *La professione del formatore*

In questo lavoro, viene utilizzato come quadro generale di riferimento l'insieme delle componenti strutturali della professionalità applicate alla figura del formatore:

- 1) corpo di conoscenze teoriche;
- 2) tecniche, metodologie e strumenti concettuali;
- 3) attività;
- 4) funzione all'interno del sistema aziendale.

Ribadiamo la tesi di fondo: la professione del formatore esiste, ben distinta dalle altre, e non ha niente a che vedere con la qualifica abituale di esperto della materia.

Su questa base diventa comprensibile l'articolazione dei capitoli successivi.

Il secondo accenna ad alcune delle conoscenze di base più importanti e significative: le teorie dell'apprendimento, dei processi di comunicazione e delle dinamiche psicologiche nei piccoli gruppi.

I capitoli dal terzo al settimo affrontano sul piano teorico e applicativo il processo di formazione, suddiviso nelle sue quattro fasi (analisi dei bisogni, progettazione, realizzazione e valutazione) le più importanti tecniche e metodologie. Vengono utilizzati gli strumenti teorici presentati nel secondo capitolo.

Seguono le conclusioni e una bibliografia a cui è possibile fare riferimento per eventuali approfondimenti.

4. Dissonanza cognitiva

La mente di pietra

Hogen, un insegnante cinese di Zen, viveva tutto solo in un piccolo tempio in campagna. Un giorno arrivarono quattro monaci girovaghi e gli chiesero se potevano accendere un fuoco nel suo cortile per scaldarsi.

Mentre stavano preparando la legna, Hogen li sentì discutere sulla soggettività e sull'oggettività. Andò loro accanto e disse: "Ecco questa grossa pietra. Secondo voi, è dentro o fuori della vostra mente?".

Uno dei monaci rispose: "Dal punto di vista del Buddhismo, tutto è un'oggettivazione della mente, perciò direi che la pietra è nella mia mente".

"Devi sentirti la testa molto pesante," osservò Hogen "se te ne vai in giro portandoti nella mente una pietra come questa".

5. Conoscenze di base

5.1. Fonti delle conoscenze

La professione del formatore non è tra quelle che possono vantare un corpo di conoscenze proveniente da un ben delimitato campo del sapere. Si tratta invece di una professione interdisciplinare per eccellenza.

Possiamo indicare in psicologia, pedagogia e sociologia le principali tra le scienze da cui derivano le competenze del formatore. Più in dettaglio, l'elenco dei contributi di queste discipline, per forza di cose incompleto, comprende le teorie che hanno per oggetto:

- l'apprendimento;
- la didattica;
- la comunicazione;
- l'organizzazione;
- il lavoro;
- le dinamiche dei gruppi.

Si tratta di un corpo di conoscenze vasto e complesso che da solo giustificerebbe un maggiore rilievo della professione di formatore e delle sue specializzazioni.

In questa sede affronteremo sinteticamente solo alcuni elementi basilari centrati più sul rapporto del formatore con il discente che con l'organizzazione:

- le teorie psicologiche dell'apprendimento (con particolare riferimento all'apprendimento negli adulti);
- gli aspetti relazionali della comunicazione;
- un approccio teorico alle dinamiche dei piccoli gruppi.

5.2. Apprendimento

L'idea di apprendimento in psicologia è più ampia di quella generalmente adottata dall'uso comune: con questo termine si intende *un qualunque cambiamento nel comportamento*. A sua volta, questa accezione del termine comportamento è molto generalizzata e comprende, oltre all'azione fisica, il pensiero, la comunicazione, le emozioni, le reazioni endocrine ecc.

Una vera teoria unitaria dell'apprendimento non esiste. Sono presenti invece molti approcci che differiscono notevolmente tra loro e che inizialmente sono stati visti come inconciliabili. E' un esempio della tendenza generale della psicologia a procedere per scuole di pensiero accanitamente concorrenti che solo in un secondo tempo (e non sempre) cercano un confronto dialettico. Probabilmente si tratta solo di un difetto di gioventù di questa disciplina che tuttavia deve sempre essere tenuto presente, soprattutto quando si parla di apprendimento.

Gerarchie di modelli di apprendimento

Dal momento che la scienza tollera male la contemporanea presenza di spiegazioni diverse per lo stesso fenomeno, anche in questo campo sono stati effettuati diversi tentativi di pervenire a una sintesi. Il punto di partenza per comporre le dispute teoriche è l'accettazione della possibile presenza (anche contemporanea) di modelli differenziati di apprendimento.

Si tende poi a inserire questi modelli in schemi che potremmo definire gerarchici. Ne citiamo due.

Una prima teoria integrata, proposta da Gregory Bateson (1964), è particolarmente interessante perché l'inquadramento delle differenti modalità di apprendimento avviene in una forma concettualmente molto coerente (e aggiungeremmo elegante). In questa prospettiva, la differenza tra i modi di apprendere equivale a una differenza di tipo logico, ovvero di livello di astrazione del comportamento che viene modificato. Più precisamente, un apprendimento di un determinato livello equivale a un cambiamento nelle modalità di apprendimento del livello precedente: si tratta cioè di un meta-apprendimento. Allo stesso modo, secondo un parallelo proposto dallo stesso Bateson, in fisica possiamo parlare in termini di velocità, accelerazione (cioè cambiamento di velocità), variazione dell'accelerazione e così via.

Un'altra classificazione degli apprendimenti secondo un modello gerarchico è stata proposta del pedagogista R.M. Gagné ⁶. Quello di Gagné è un modello cronologico in cui ciascun livello è il necessario requisito del successivo.

In questa sede tenteremo una classificazione delle forme di apprendimento secondo il grado di complessità. E' una gerarchia ispirata agli autori citati (ma non mutuata direttamente da essi) che ha l'unico scopo di fungere da schema generale di riferimento delle più diffuse teorie sull'apprendimento descritte in letteratura ⁷.

Il punto di partenza: associazioni stabili

Alla base della gerarchia di apprendimenti c'è quello che Bateson chiama *livello zero* di apprendimento, cioè il non-apprendimento. Si è in presenza di collegamenti tra più di stimoli sensoriali o tra stimoli e risposte comportamentali che non vengono modificati dall'esperienza.

E' il caso del bagaglio di riflessi innati, legati più alla fisiologia che alla cultura, o delle associazioni tra stimoli già stabilizzate. Si verifica l'apprendimento zero:

- nel riflesso patellare (cioè il movimento automatico che si ottiene colpendo un punto del ginocchio);
- nella battitura di un testo senza guardare la tastiera;
- quando alla guida di un veicolo freniamo istintivamente alla vista di un ostacolo;
- quando il fischio di un treno ne segnala la vicinanza (il suo successivo passaggio non aggiunge alcuna informazione, né porta alcun apprendimento).

⁶ Vedi Visalberghi 1978.

⁷ Per una rassegna sintetica ma esauriente vedi Hill 1963.

L'elemento unificatore dei diversi casi in cui si verifica il livello zero di apprendimento è la mancanza di alternative: tutte le volte che si presenta una determinata situazione avviene anche la reazione associata.

L'apprendimento a livello zero è presente anche negli animali inferiori e in molti tipi di macchine, tra cui i computer: in seguito ad un comando, l'elaboratore nella maggior parte dei casi agisce sempre allo stesso modo e l'eventuale fallimento non modifica il suo comportamento. Cioè non impara dall'esperienza.

Nuove associazioni tra stimoli e risposte

Il primo apprendimento propriamente detto è costituito da un *cambiamento* nell'apprendimento a livello zero, cioè in nuovi collegamenti tra stimoli e risposte.

Esistono molti modelli di apprendimento per associazione che sono stati studiati soprattutto dalla psicologia *comportamentista*.

I famosi esperimenti di Ivan Pavlov sul riflesso condizionato costituiscono l'esempio tipico della forma più semplice di associazione stimolo-risposta. Il punto di partenza è l'esistenza di una reazione innata in presenza di determinati stimoli, come è la salivazione davanti al cibo. Uno degli esperimenti di Pavlov consiste nel presentare ripetutamente un nuovo stimolo, il suono di un campanello, prima della somministrazione di cibo. Dopo un certo numero di ripetizioni i due stimoli vengono associati e il cane anticipa la salivazione che quindi si verifica direttamente al suono campanello. Il cane, in altre parole, non ha appreso una nuova risposta, ma un suo collegamento con un nuovo stimolo. E' esattamente quello che accade quando la vista dell'insegna di un ristorante fa venire l'acquolina in bocca.

Questa forma di apprendimento, in cui la dotazione di possibili risposte non viene incrementata, viene definita *condizionamento classico*. Come si vede, i comportamenti coinvolti nel condizionamento classico sono piuttosto elementari.

L'apprendimento di nuove risposte può avvenire quando queste vengono prodotte autonomamente dall'organismo sotto l'influsso di spinte interne (bisogni e desideri) e sono seguite da una ricompensa (detta *rinforzo*). E' un apprendimento che si può definire per tentativi ed errori. Questo modello, proposto tra gli altri da B.F. Skinner, viene chiamato *condizionamento operante*.

Non è necessario che tra azione e ricompensa esista realmente un rapporto di causa-effetto, ma potrebbe esserci più semplicemente un accostamento casuale. Molte persone si convincono facilmente che certe operazioni portano fortuna solo perché sono state fortuitamente associate a circostanze favorevoli. Il condizionamento operante fornisce quindi un'ottima spiegazione della superstizione.

Con opportuni rinforzi, selezionando in sequenza i movimenti spontanei Skinner riusciva in breve tempo a conseguire risultati spettacolari con gli animali da laboratorio. In questo modo i piccioni imparavano a giocare a ping-pong e i topi ad effettuare complicati percorsi di guerra. E' il medesimo sistema utilizzato per ammaestrare gli

animali del circo.

Lo stesso Skinner, applicando agli uomini lo stesso principio, ideò le prime *macchine per insegnare* in cui le nozioni vengono presentate secondo una sequenza di item piuttosto elementari che richiedono sempre una risposta da parte dello studente il cui successo costituisce la ricompensa. Secondo questo discutibile approccio, seguito da molti degli attuali sistemi CAI (Computer Assisted Instruction), le possibilità di errore sono tanto minori quanto più sono elementari i singoli item. Si tende, di conseguenza, a presentare lunghe sequenze di informazioni piuttosto che concetti con un certo grado di complessità.

Un modello di apprendimento appena più complesso è l'*imitazione* che Neal Miller e John Dollard inseriscono all'interno dello schema azione-ricompensa. Secondo Miller e Dollard, il comportamento attuato in risposta a stimoli interni o esterni può dipendere da un suggerimento offerto dall'ambiente. Nell'apprendimento per imitazione, che ha un'importanza rilevante nel training on the job, tale suggerimento è costituito dal comportamento altrui.

Che le diverse forme di apprendimento per associazione si verificano anche nell'uomo è indubbio. Un esempio sono i complicati percorsi che riusciamo a imparare percorrendoli un certo numero di volte in automobile, senza essere in grado successivamente di rappresentarli su una mappa, o quando studiamo un brano a memoria e riusciamo a ricordarlo solo procedendo dalla prima frase all'ultima.

Tuttavia, la posizione dei comportamentisti, secondo i quali questo sarebbe l'unico modo di apprendere, appare poco difendibile.

Modificazione di strutture cognitive

Le forme di apprendimento fin qui discusse procedono aggiungendo connessioni stimolo-risposta senza modificare le strutture mentali. D'altra parte, la corrente di pensiero che ha prodotto questi studi tende a negare l'esistenza stessa delle strutture mentali e non parla mai in termini di *comprensione*. Da questo punto di vista, l'organismo viene considerato come una scatola nera di cui non si possono studiare i meccanismi interni.

I più fecondi tra gli approcci teorici hanno invece come punto di partenza proprio il *contenuto* di questa scatola nera che può essere definito da due diversi punti di vista:

- il primo privilegia la rappresentazione del mondo così come viene percepito dal soggetto;
- il secondo pone l'accento sulla *personalità*, vale a dire sulle caratteristiche relativamente invarianti del comportamento.

Il primo tipo di apprendimento complesso è quello che modifica la percezione degli stimoli ambientali (cioè il loro significato) e di sé nell'ambiente (cioè il proprio ruolo).

Una delle correnti di pensiero che hanno dato i contributi più significativi allo studio della percezione è nota come *psicologia della Gestalt* (o psicologia della forma).

Secondo questo approccio, l'individuo ha un ruolo attivo nella percezione che è un processo di *organizzazione* degli stimoli e non di semplice registrazione. In altri termini, la struttura (la Gestalt) è qualcosa di diverso dalla somma dei singoli elementi che la compongono, così come una sinfonia non è riducibile ad un insieme di note ⁸ e una figura sullo schermo a una matrice di punti luminosi.

I modelli di apprendimento studiati dalla psicologia della Gestalt riguardano non collegamenti più o meno automatici tra stimoli e risposte, ma la forma che assume la configurazione di stimoli. Per questo l'apprendimento *equivale alla ristrutturazione del campo percettivo*.

In un classico esperimento condotto da Wolfgang Köler, una scimmia veniva posta in una gabbia contenente un casco di banane (appeso ad un'altezza superiore alla sua) e alcune cassette. Köler osservò che, dopo un certo tempo passato a "riflettere", la scimmia sembrava dare improvvisamente un nuovo significato alla cassetta che da *giocattolo* si trasformava in *supporto* sul quale arrampicarsi. L'apprendimento non avveniva per prove ed errori, ma istantaneamente e in maniera intuitiva.

Questo approccio teorico sottolinea come le informazioni, anche acquisite separatamente, vengono a sempre messe in rapporto tra loro creando costrutti mentali più o meno complessi che a loro volta orientano le successive informazioni. Tali strutture cognitive (che possiamo chiamare idee, concetti, ipotesi o teorie) diventano così strumenti di interpretazione della realtà.

Nei corsi di formazione, molti problemi hanno la loro radice nel fatto che il docente continua a fornire nozioni su nozioni senza tener conto di come vengono lette dagli allievi e questi equivocano tentando di inserirle all'interno dei loro vecchi schemi mentali. Per questo, in qualunque attività formativa è necessaria una informazione circolare che faccia emergere l'interpretazione che i discenti danno di tutto ciò che percepiscono.

Se la forma delle strutture cognitive è spesso quella delle teorie scientifiche (si pensi alla ricerca delle cause dei fenomeni, all'inserimento degli oggetti in categorie ecc.) ciò non garantisce affatto la loro aderenza alla realtà. Da un medesimo processo di base nascono, per esempio:

- il pensiero scientifico;
- il pensiero religioso;
- il delirio degli psicotici;
- il pregiudizio.

L'analisi di queste forme di pensiero mette in luce tre meccanismi che possono generare problemi di apprendimento:

- l'invenzione degli elementi mancanti;
- la commistione di elementi affettivi e percettivi;
- la generalizzazione e la sclerotizzazione delle strutture cognitive.

La tendenza all'organizzazione degli stimoli percettivi è talmente forte e radicata nel funzionamento della mente che l'assenza di dati atti a "chiudere" le strutture e la

⁸ Al contrario, può venire eseguita in chiavi diverse ed essere sempre riconosciuta come tale.

presenza di elementi cognitivi incongruenti vengono vissute con sofferenza e costituiscono una forte spinta alla ricerca dell'anello mancante e/o alla revisione delle strutture stesse. Questo fenomeno viene chiamato da molti autori *dissonanza cognitiva* e costituisce una molla potente per l'apprendimento.

La ristrutturazione cognitiva è accompagnata da una diminuzione della tensione descritta normalmente in termini di *piacere*. Basti pensare al senso di soddisfazione che accompagna la risoluzione di un rompicapo o la genesi di una nuova teoria. Se invece la ricerca di una soluzione coerente fallisce, facilmente si arriva a creare ex-novo gli elementi mancanti: nascono così idee irrazionali come quella della divinità ("Se esiste l'universo, qualcuno deve averlo creato"). Non bisogna però dimenticare il forte potenziale conoscitivo del pensiero induttivo, dal momento che la ricerca di un elemento viene facilitata dalla possibilità di sapere (o immaginare) esattamente cosa si sta cercando. Nel sistema periodico degli elementi chimici, per esempio, per salvare la teoria è stata prevista l'esistenza di atomi che sarebbero stati scoperti solo molti anni dopo.

Una volta costruite in base a un determinato insieme di informazioni, le strutture mentali tendono ad essere applicate a sempre nuovi ambiti e a prolungarsi nel tempo anche oltre la loro effettiva utilità. L'esempio più eclatante è dato dalle psicosi paranoide in cui l'intero universo è percepito come un unico terribile persecutore: qualunque gesto neutrale o anche amichevole viene reinterpretato dal paranoico come un'ennesima prova della generale ostilità nei suoi confronti ed è quasi impossibile fargli cambiare opinione.

Anche negli individui "normali" esiste sempre una parte di pregiudizio, che però entro certi limiti favorisce l'adattamento all'ambiente. Il pre-giudizio è quello che permette di dare immediato significato al mondo che ci circonda: la vita sarebbe impossibile se non potessimo fare affidamento sulle esperienze precedenti e dovessimo ogni volta verificare tutte le nostre certezze. Il problema nasce quando la rigidità delle strutture mentali diventa eccessiva e viene persa la possibilità di ristrutturarle in presenza di dati che non vi rientrano facilmente. Per questo in molti casi, prima di presentare nuovi concetti, l'attività del docente deve essere diretta a mettere in crisi le precedenti convinzioni sfruttando la dissonanza cognitiva.

In sintesi, bisogna tener presente che una contraddizione tra le idee e i dati dell'esperienza viene sempre risolta e le possibilità sono essenzialmente due: modificare le idee o eliminare in qualche modo le informazioni contraddittorie. La eliminazione delle informazioni può avvenire semplicemente non vedendole, percependole in maniera distorta, decidendo che sono poco importanti o, al più, considerandole come l'eccezione che conferma la regola ⁹. La svalutazione delle informazioni ha spesso un ruolo di primo piano nella mancata riuscita di attività formative.

A differenza delle forme più semplici che possono verificarsi anche automaticamente come nel riflesso condizionato ¹⁰, ogni apprendimento complesso coinvolge direttamente

⁹ Si noti che l'idea che un'eccezione confermi una teoria, invece di metterla in crisi, è assolutamente priva di fondamento sul piano scientifico. Tuttavia può avere una funzione importante per la stabilizzazione delle strutture mentali.

¹⁰ Ma c'è da chiedersi se esistono veramente queste forme semplici di apprendimento.

l'insieme della personalità compresi gli aspetti emotivi.

E' noto che sentimenti come noia, rabbia, antipatia verso l'argomento trattato o nei confronti del docente, ansia e le difficoltà di relazione con i colleghi o con l'istituzione possono essere ostacoli insormontabili nel processo formativo. Si parla spesso in questi casi di mancanza di motivazione, ma il concetto di motivazione è in genere troppo generico e fuorviante. Per esempio, cercare di aumentare la motivazione degli allievi istituendo premi o minacciando punizioni può avere effetti controproducenti se il problema di partenza fosse un eccesso di ansietà.

Apprendimento di ruoli

Una struttura cognitiva, nel definire le relazioni tra gli elementi che la compongono, coinvolge sempre direttamente o indirettamente quel particolare elemento che è la percezione di sé nell'ambiente. Vale a dire che l'acquisizione di una competenza, l'invenzione di un oggetto, una scoperta o la formulazione di una nuova spiegazione di un insieme di fatti modificano anche il modo in cui l'individuo vede la propria relazione con il mondo.

Quanto detto vale soprattutto nei confronti dell'ambiente sociale, per il ruolo che il soggetto vi ricopre e per la sua identità professionale. Anche un semplice corso di addestramento all'uso di una macchina utensile trasforma chi vi partecipa in un esperto: "colui che sa usare (bene) il tornio, il computer o la metodologia entità-relazioni per l'analisi dei dati". Negare in seguito questo nuovo status sociale porta a sensazioni di frustrazione, in cui il soggetto può sentirsi truffato dall'organizzazione. Succede anche spesso che un'attività formativa venga rifiutata proprio perché è percepita come una minaccia per l'identità professionale ¹¹.

La relazione tra ruolo e competenze è talmente stretta che il formatore deve sempre tenerne conto per fare in modo che sia sempre chiaro il nuovo status sociale (lavorativo) che compete al partecipante come conseguenza della formazione. Il formatore diventa così un tramite nella relazione tra il discente e l'organizzazione alla quale appartiene. Tutte le contraddizioni insite in questo rapporto tenderanno a condizionare pesantemente l'attività formativa.

Apprendere ad apprendere: un mutamento del carattere

Anche in situazioni molto semplici, come quelle sperimentali, si verifica che il raggiungimento di un apprendimento facilita in seguito l'apprendimento in condizioni analoghe. Allo stesso modo, la somministrazione ripetuta di test di prestazione (per esempio per misurare il quoziente intellettivo) provoca una progressiva lievitazione del punteggio raggiunto. Si tratta di un apprendimento ad apprendere: vengono modificati le strategie di approccio al problema, i modi di comprensione e altri aspetti di quello che siamo abituati a definire come il *carattere* del soggetto.

¹¹ C'è da dire che una simile minaccia è talvolta reale. Capita che le aziende utilizzino l'iscrizione a corsi di formazione come segnale delle mutate condizioni lavorative dei collaboratori (o come segnale di non cambiamento).

Questo livello di apprendimento è evidentemente della massima importanza nel processo educativo e formativo. Lo stesso termine *formazione*, opposto ad *addestramento*, indica un cambiamento nel modo di essere più che nel modo di fare. In realtà sappiamo che questa rigida distinzione non ha ragione di esistere perché ogni esperienza di apprendimento investe l'individuo nella sua totalità.

Principi dell'apprendimento negli adulti

Per sintetizzare i concetti in materia di apprendimento degli adulti, riportiamo di seguito in forma schematica alcuni dei suoi principi fondamentali ¹².

- 1) Il semplice addestramento non si verifica praticamente mai, perché ogni nuova nozione viene investita di significato (interpretata) solo in relazione a un sistema di altre nozioni che costituisce una struttura cognitiva.
- 2) L'apprendimento non avviene nel vuoto: l'adulto impara modificando le sue strutture cognitive e non costruendole ex-novo. Tale modifica non avviene senza resistenze.
- 3) Qualsiasi apprendimento modifica nel discente l'immagine di sé, del proprio ruolo e, più in generale, dei suoi rapporti con gli altri. Spesso le resistenze all'apprendimento nascondono difficoltà alla modifica del ruolo e del sistema di relazioni.
- 4) Perché un adulto lo accetti realmente, questo cambiamento globale (cognitivo, emotivo e relazionale) deve essere chiaramente finalizzato e accompagnato da un forte coinvolgimento emotivo.
- 5) La dissonanza cognitiva costituisce un fattore che, se adeguatamente stimolato ed elaborato, favorisce il superamento delle resistenze al cambiamento. A questo ordine di motivazioni si aggiungono i vantaggi concreti sul piano lavorativo.
- 6) L'apprendimento avviene solo attraverso l'esperienza diretta, che beninteso può essere anche solo cognitiva o emotiva.

5.3. Processi di comunicazione

La comunicazione è un fenomeno complesso che presenta contemporaneamente aspetti sintattici, semantici, quantitativi ecc. In ambito formativo quello più importante è legato ai suoi effetti sul comportamento delle persone che vi sono coinvolte.

Utilizzeremo in questo lavoro un approccio, dimostratosi particolarmente fecondo, che parte dal considerare le persone e i loro rapporti come *sistemi aperti* (cioè che scambiano informazioni con l'esterno) ¹³. E' una prospettiva relativamente recente, sviluppata a partire dai lavori di Gregory Bateson dai ricercatori del Mental Research Institute di Palo Alto (California), che deve molto alla logica e alla cibernetica.

¹² Cfr. Brusaglioni 1991: 41-59.

¹³ Lo stesso punto di vista adottato per le organizzazioni strutturate come le aziende.

Assiomi della comunicazione

La descrizione sistemica dalla comunicazione parte dall'individuazione di un certo numero di proprietà fondamentali dette *assiomi della comunicazione* ¹⁴. Ne riportiamo alcuni.

- 1) Esiste una equiparazione tra comunicazione e comportamento, vale a dire che è *impossibile non comunicare*. E' quasi un corollario della proprietà basilare di ogni sistema: ogni elemento interagisce sempre con tutti gli altri.
- 2) La *comunicazione è anche un tentativo di definire il rapporto* che lega le persone coinvolte. Infatti, in ogni scambio all'aspetto di *notizia* si aggiunge invariabilmente quello di *comando* che è di gran lunga più importante perché mira a qualificare il primo. Per esempio, un messaggio apparentemente neutro come: "Sei stato iscritto a un corso di formazione" può avere significati anche antitetici:
 - "Sei ignorante e inadeguato nel tuo lavoro";
 - "L'azienda punta su di te";
 - "Come vedi ho il potere di decidere quello che farai";
 - "Non hai niente di meglio da fare";
 - "Questo è un premio".

In sintesi, l'aspetto relazionale della comunicazione è una *meta-comunicazione*, perché ha per oggetto il sistema di comunicazione stesso.

- 3) I modelli di comunicazione sono due: *allo scambio tramite simboli si unisce la comunicazione non verbale* (gesti, postura, modo di vestire, tono della voce ecc.). Possiamo considerare *digitale* il primo e *analogico* il secondo. Mentre le notizie abbisognano solitamente di un codice per essere trasmesse, il parallelo messaggio relazionale si serve prevalentemente di strumenti non verbali.
- 4) *Le relazioni possono strutturarsi in forma simmetrica o complementare*. Nel primo caso gli individui entrano in un circolo dominato dalla controreazione positiva (tendono cioè a competere su uno stesso piano: dal modo di vestire alla competenza professionale), nel secondo si adattano l'un l'altro assumendo ruoli differenti ma integrati (genitore-figlio, insegnante-allievo). In entrambi i casi, i ruoli e i comportamenti perdono di significato al di fuori del contesto relazionale.

Significati relazionali della comunicazione

Sul piano relazionale, tralasciando cioè il contenuto, la comunicazione tra due persone è una successione di segmenti affermazione-risposta che prosegue fino a quando non si raggiunge qualche forma di equilibrio (che non significa sempre un accordo). Il significato di ciascun segmento è approssimativamente: "Io mi considero così all'interno di questo rapporto con te". A questa affermazione-richiama segue: "Io (invece) ti considero così".

Il primo elemento è una proposta di definizione di ruoli in una relazione. Se un

¹⁴ Vedi Watzlawick, Beavin, Jackson 1967. L'opera, *Pragmatica della comunicazione umana*, costituisce la pietra miliare dell'approccio sistemico alla comunicazione.

insegnante chiede, al termine di una lunga spiegazione: "Tutto chiaro?" oppure "Ci sono domande?", sta cercando conferma non solo della comprensione di un certo argomento, ma (soprattutto) del suo status di docente. A seconda del tono della voce trasmette anche un dubbio sulle proprie capacità didattiche o su quelle intellettive dell'uditorio (a cui arriva, in aggiunta, una velata minaccia).

Le possibilità di risposta sono tre:

- *conferma*;
- *rifiuto*;
- *disconferma*.

E' evidente che la conferma dell'immagine di sé costituisce una gratificazione e il suo rifiuto è fonte di notevole frustrazione. Su un altro piano, se la conferma è un fattore di stabilità (quindi di conservazione) il rifiuto costituisce una delle principali molle per lo sviluppo della personalità: chi lo subisce si trova nella (difficile) condizione di dover rivedere o il proprio modo di pensare sé stesso o il rapporto con l'altro. Entrambe sono reazioni che hanno un effetto evolutivo anche per la relazione.

L'uditorio potrebbe però mostrare di non tenere affatto conto della richiesta. Per esempio:

- rispondendo *sempre* affermativamente;
- rispondendo affermativamente ma in maniera passiva;
- non rispondendo affatto;
- ponendo una domanda relativa a un argomento basilare affrontato giorni prima;
- chiedendo l'ora del prossimo intervallo.

Questa è una disconferma che nella relazione significa: "Non esisti". In questo modo viene seriamente attaccata la stessa comunicazione. La squalificazione della comunicazione è anche una tecnica ben nota, equivalente al buttare all'aria la scacchiera all'approssimarsi della sconfitta. Cavilli, ironia fuori luogo, lunghe disquisizioni su argomenti di poco conto, parole prive di senso, sintomi fisici sono tutte armi in grado di far fallire riunioni, interrompere discussioni e scoraggiare approcci indesiderati.

Paradosso e disconferma

Una delle modalità più sottili e aggressive di disconferma è il *paradosso pragmatico*, che può essere considerato una versione operativa di quello logico¹⁵, cioè una situazione senza vie di uscita all'interno di un rapporto tra persone.

Secondo una delle versioni del "paradosso del barbiere", il barbiere di un reggimento riceve l'ordine, pena il taglio della testa, di fare la barba esclusivamente a tutti i soldati che non si radono da soli. I problemi nascono nel momento in cui deve decidere se radere se stesso o meno. In base alle disposizioni deve radersi se, e solo se, non si rade

¹⁵ Un paradosso logico si verifica quando dalle stesse premesse e con un ragionamento corretto vengono effettuate deduzioni contraddittorie. L'esempio classico è l'affermazione di Epimenide: "Tutti i cretesi sono bugiardi".

Dal momento che Epimenide stesso era cretese, è ben difficile stabilire una volta per tutte il grado di affidabilità di questo popolo: se prendiamo tale affermazione per vera diventa falsa e viceversa.

da solo. La situazione è chiaramente insostenibile: non si tratta solo di compiere una scelta dolorosa tra alternative spiacevoli, ma è la stessa scelta ad essere impossibile.

Gli effetti della disconferma possono essere realmente devastanti per la personalità. Lo stesso comportamento dello schizofrenico viene considerato come una risposta estrema a un ambiente familiare disconfermante, a un continuo bombardamento di ingiunzioni paradossali che lo getta in un universo folle al quale finisce per accondiscendere. E' come se facesse suo il messaggio "Tu non esisti" ¹⁶.

Uscire dal sistema

La disconferma fa parte dell'esperienza quotidiana e generalmente non ha conseguenze così drastiche. Perché si verifichino reazioni patologiche è necessario che:

- il messaggio disconfermante sia una condizione continua della relazione;
- la relazione sia strutturata in modo impedire una risposta adeguata.

Normalmente l'apparato psichico ha modo di difendersi da comunicazioni disconfermanti squalificando l'antagonista, rompendo la relazione, smascherando il suo modo di comportarsi ecc. Tutte reazioni che presuppongono la capacità di porsi per un momento fuori dal sistema relazionale per ragionare su di esso, cioè di metacomunicare consapevolmente.

Sintomi di disagio in aula

Nell'osservare i partecipanti a iniziative di formazione è facile imbattersi in comportamenti che lo staff dei formatori percepisce come disturbanti o disfunzionali: apatia, infantilismo, aggressività (comunque diretta), ironia, atti svalutativi (sbadigli, lettura del giornale, ritardi) o autosvalutativi.

La prima tendenza è solitamente quella di attribuire i comportamenti alle caratteristiche individuali dei partecipanti (ignoranza, maleducazione, immaturità). Se è vero che ogni comportamento è una comunicazione, questa è una tendenza da superare anche se presenta il vantaggio di scaricare dai formatori ogni responsabilità. L'atto di disturbo deve essere visto come un sintomo: è importante capire qual è il messaggio implicito, quale la difficoltà sottostante e perché non viene alla luce in maniera più diretta.

L'allievo solitamente agisce disconfermando il docente o l'intera situazione formativa per reazione a messaggi che tendono a metterlo in una situazione insostenibile. Da questo punto di vista, gli atti apparentemente disfunzionali sono invece un estremo tentativo di salvare la formazione.

La risposta in questi casi può essere interna o esterna al sistema di relazione (metacomunicazione).

La prima consiste nel mantenere la comunicazione implicita inviando messaggi indiretti che tendano a ristabilire la situazione ottimale. Per esempio modificare metodologia

¹⁶ Ovviamente, questa è solo una delle interpretazioni della schizofrenia.

didattica, fornire nuovo materiale di studio, affrontare argomenti collaterali in presenza di una forte difficoltà ecc. Oltretutto, in tal modo il docente dimostra di aver capito i problemi e struttura la relazione in una forma più amichevole.

A questa modalità è spesso preferibile la metacomunicazione esplicita che favorendo l'emergere dei nodi problematici li rende più facilmente affrontabili. In molti casi è l'unica via per risolvere situazioni che vedono il docente in una posizione dalla quale non riesce a gestire adeguatamente i processi di apprendimento.

5.4. Dinamiche dei gruppi

La formazione professionale è quasi sempre un processo che coinvolge contemporaneamente e nello stesso luogo molte persone. Una simile organizzazione è dovuta in parte a evidenti motivi economici o alla "naturale" tendenza a modellare la formazione degli adulti su quella scolastica. Una seconda ragione è data dall'osservazione che la situazione di gruppo di per sé agisce positivamente sull'apprendimento.

Nel gruppo all'interazione tra docente e discente si aggiunge inevitabilmente una fitta rete di relazioni tra i partecipanti che ben presto lo struttura come un sistema integrato il cui comportamento è ben diverso da quello che si potrebbe attendere dagli individui presi singolarmente. E' un fenomeno ben noto, ma che raramente viene preso in considerazione nella sua complessità. Per il formatore diventa allora indispensabile utilizzare un adeguato un modello esplicativo dei processi che si verificano nei gruppi (oltre che disporre delle necessarie qualità personali per interagirvi produttivamente).

Il comportamento dei gruppi è stato studiato in ambito sociologico e psicosociale da molte angolature, sottolineando di volta in volta le relazioni sociali, i flussi di comunicazione o i ruoli che ricoprono i membri. Ma in situazioni fortemente coinvolgenti come quelle che si verificano durante attività formative, un approccio che metta in secondo piano i fattori emotivi risulta insufficiente (cioè inutile). Per questo discuteremo i processi di gruppo partendo dai fenomeni meno consapevoli, adottando cioè un'ottica di tipo psicoanalitico.

Regressione nei gruppi

L'aspetto che emerge in continuazione, anche se in misura diversa, nelle dinamiche dei gruppi è il venir meno di alcune qualità cognitive "superiori": non solo logica e razionalità sembrano subordinate all'emozione dominante nel gruppo, ma questa emozione costituisce l'elemento cardine della stessa coesione del gruppo.

Sintetizzando, è possibile affermare che nei gruppi:

- esistono forti reazioni affettive tra i membri che prescindono dai legami imposti dalle circostanze (per esempio, dal condividere uno stesso ambiente di lavoro);
- si manifesta una notevole omogeneità nei comportamenti;
- si verificano facilmente fenomeni irrazionali e regressivi.

Come nota già Sigmund Freud (1921) basandosi sullo studio dei fenomeni di massa, il gruppo si struttura sulla condivisione di un elemento talmente "forte" da far passare in secondo piano le qualità individuali. Freud riteneva che questo elemento fosse sempre costituito dall'identificazione¹⁷ collettiva con un *leader idealizzato* (che può anche essere un'entità astratta o un'organizzazione), che provoca secondariamente una identificazione reciproca tra i membri. E' come se questi dicessero: "Siamo tutti uguali perché abbiamo in noi le qualità ideali della nostra religione (o di un credo politico, di un'azienda, di una nazione, di una squadra di calcio)".

Anche se si attaglia perfettamente a molti fatti noti, questa teoria dei fenomeni di gruppo è limitata, dal momento che si rivelano molto più regressivi di quanto Freud ritenga.

Il gruppo come rappresentazione

Lo sviluppo più importante delle idee di Freud sui comportamenti collettivi si deve allo psicoanalista inglese Wilfred R. Bion, che a partire dall'ultima guerra mondiale ha la responsabilità di curare il recupero di centinaia di soldati "disadattati". Una situazione, come si vede, più simile alla formazione professionale che alle manifestazioni di massa studiate da Freud.

Secondo Bion (1952) il gruppo funziona su due livelli. Il primo è costituito da persone che si riuniscono con uno scopo: è il *gruppo di lavoro*, basato sulla razionalità e sulla collaborazione. Invece, al livello inferiore (inconscio) ciascun partecipante si comporta come se interpretasse una parte in una commedia che ha due caratteristiche:

- è la stessa per tutti i membri di un gruppo;
- è completamente estranea alla coscienza.

In termini bioniani, esistono alcune idee e fantasie, i *presupposti fondamentali* o *assunti di base*, comuni a tutti gli uomini. Pertanto in gruppo si manifesta una sorta di complicità che fa sì che le persone interagiscano istantaneamente, inconsapevolmente e senza alcuna preparazione.

Bion descrive tre assunti di base che non sono mai attivi contemporaneamente ma possono sostituirsi l'un l'altro, collegandosi più o meno costruttivamente con l'aspetto razionale dell'attività del gruppo.

L'assunto di base di *dipendenza* consiste nell'idea che il gruppo sia riunito per ricevere nutrimento, sostegno e protezione da un'entità esterna onnipotente, reale o immaginaria. Il gruppo che agisce secondo l'assunto di base di dipendenza aspetta magicamente la soluzione di ogni problema da parte di qualcuno o qualcosa (un capo, una concezione filosofica, la Bibbia ecc.).

Il gruppo dominato dall'assunto di base di *accoppiamento*, si comporta come se i membri partecipassero in qualità di attori o spettatori a un'accoppiamento da cui nascerà un messia (che anche in questo caso può essere un'idea, una persona, un qualunque avvenimento). L'aspetto dominante non è di tipo sessuale: si tratta di un forte sentimento

¹⁷ L'identificazione è un meccanismo inconscio attraverso il quale l'Io acquista le caratteristiche di un oggetto esterno, che, di conseguenza viene percepito simile a sé.

di speranza che può essere mantenuto, e con esso il gruppo, solo a condizione che questo messia non arrivi mai.

La fantasia soggiacente all'assunto di base di *attacco-fuga* è quella che il gruppo abbia il fine di attaccare qualcuno o fuggire da esso.

Dobbiamo ad alcuni psicoanalisti francesi (Didier Anzieu, René Kaes e altri) ¹⁸ una delle interpretazioni più convincenti del funzionamento dei gruppi che riprende, sistematizzandole, le ipotesi bioniane. Mentre Bion sembra quasi considerare l'assunto di base come un elemento di disturbo per il funzionamento del gruppo di lavoro, secondo la scuola francese tutti i rapporti interpersonali sono basati prima istanza su fantasie inconse, definibili approssimativamente come scene interiorizzate più simili a miti che a sogni ad occhi aperti. Quando le persone entrano in contatto avviene una comunicazione inconsapevole di queste strutture mentali e il gruppo si organizza attorno al "copione" proposto da uno dei partecipanti: può accettare di rappresentarlo, dividersi intorno a due fantasie diverse oppure coalizzarsi contro il portatore. Non sempre cioè questi è il leader del gruppo, ma può diventarne il capro espiatorio.

Ciò che rende facilmente condivisibili le fantasie inconse è la loro appartenenza a un periodo molto precoce della vita del bambino (i primi mesi) in cui lo sviluppo mentale segue una strada comune. I (pochi) grandi temi dell'inconscio sono sostanzialmente gli stessi in ogni essere umano. Alcuni sono innati e preesistono all'individuo, altri sono legati alle primissime esperienze che lasciano una traccia indelebile anche se escono dalla memoria cosciente: la vita intrauterina, la nascita, il nutrimento da parte di un'altra persona, i primi rapporti affettivi, le angosce, i bisogni e le reazioni che ne derivano.

Si può dire, generalizzando, che quanto più i contenuti psichici sono primitivi tanto più sono universali e costituiscono un possibile elemento di condivisione. Per questo non si verifica mai l'imposizione di una copione, ma in ciascun membro avviene una sorta di risonanza interna: accettando una parte nella fantasia di un altro in realtà rappresenta la propria.

In questa prospettiva, il gruppo di lavoro ottiene l'energia psichica necessaria per la sua attività produttiva dalle fantasie soggiacenti e funziona bene quando i due aspetti entrano in un rapporto di sinergia. Il fatto è stato intuito fin dall'antichità e da sempre il dominio politico si regge anche sulla creazione di miti che svolgono una funzione di stimolo e di catalizzatore per quelle immagini fantastiche condivise che tengono unito un popolo ¹⁹. Anche oggi se un leader politico vuole recuperare velocemente il consenso cerca invariabilmente di far leva proprio sulle fantasie più regressive, additando un pericolo o un nemico, reale o immaginario, per stimolare a proprio favore le emozioni legate all'assunto di base di attacco-fuga.

Stati del gruppo di apprendimento

Studi e osservazioni sulle dinamiche dei gruppi sono stati effettuati anche nelle aule di

¹⁸ Vedi Anzieu 1976.

¹⁹ L'*Eneide* di Virgilio, scritta su commissione, ne è un esempio.

formazione. Una sistematizzazione particolarmente interessante è quella proposta da Massimo Bruscazioni (1991): pur non risultando molto rigorosa sul piano teorico (l'ispirazione al modello psicoanalitico kleiniano è viene definita "libera" dallo stesso autore²⁰) si aggancia bene con le teorie discusse in precedenza. Bruscazioni descrive gli atteggiamenti collettivi rispetto all'oggetto di apprendimento utilizzando il concetto di *posizione* (definibile come costellazione di processi intrapsichici, stati emotivi e cognitivi uniti da un comune denominatore).

La posizione *euforico-irrealistica* è dominata dalla netta scissione tra elementi positivi e negativi, descritta da Melanie Klein (1946) come uno dei meccanismi di difesa più primitivi. Nel gruppo si crea un confine che separa il gruppo stesso e l'oggetto di apprendimento dal suo esterno (committenza, azienda, ambiente sociale, formatore ecc.) al quale vengono attribuite solitamente le qualità negative. La comunicazione nel gruppo euforico-irrealistico è stereotipata e può andare avanti all'infinito sul tema della lamentela e/o dell'attacco contro la parte cattiva (che può anche essere costituita dal gruppo stesso). Come ben sanno i leader abituati a "cavalcare la tigre", quando la contrapposizione avviene tra interno-buono ed esterno-cattivo il gruppo può manifestare una notevole carica energetica (entusiasmo, forte coesione interna) e la sensazione per i partecipanti è piacevole. Anche se l'entusiasmo può essere una potente molla per il cambiamento, questo non è attuabile finché il gruppo rimane in una posizione così irrealistica.

La posizione *realistico-depressiva* supera la scissione riunificando elementi positivi e negativi, ma in forma paralizzante. Il gruppo si comporta come se la mancanza di aspetti ideali o idealizzabili e l'aumento di incertezza limitassero ogni possibilità di evoluzione. La consapevolezza aumenta, ma l'azione è generalmente inibita e l'attenzione diminuisce. Questa posizione è associata a sentimenti spiacevoli di impotenza e depressione e tende ad essere superata rapidamente (soprattutto in un contesto aziendale dove, per evidenti ragioni, risulta particolarmente intollerabile).

Il gruppo che acquisisce la posizione *realistico-produttiva* riesce a valutare positività e negatività non in assoluto (come nella posizione depressiva) ma in funzione di un preciso criterio di riferimento, quale il raggiungimento di uno scopo. Questo atteggiamento del gruppo favorisce al massimo l'apprendimento e la collaborazione con i formatori che, a questo punto, possono utilmente concentrare l'attenzione e le energie sul contenuto del corso.

La posizione *produttivo-innovativa* è dominata da un aspetto positivo sul quale il gruppo punta pur senza scollegarsi dalla realtà (in caso contrario rischia di ricadere nella posizione euforico-irrealistica con cui ha in comune una forte carica di entusiasmo). Il gruppo innovativo esprime capacità creative e riesce a produrre conoscenza che è possibile esportare e consolidare fuori dal contesto formativo.

L'utilità di questo schema è data dai suoi immediati risvolti operativi. Infatti:

- su questa base è possibile individuare (e di fatto sono stati individuati) una serie di iter evolutivi tipici, che comportano il passaggio da una all'altra di queste posizioni;

²⁰ C'è da aggiungere che la descrizione di queste posizioni sembra risentire un po' troppo della necessità di definire una progressione positiva dal dominio di processi inconsci (primitivi e sganciati dal reale) verso il raggiungimento di finalità aziendali.

- vengono definite tecniche per stimolare il passaggio da una posizione alla successiva (considerata ovviamente più favorevole).

Nel trattare gli aspetti psicologici della progettazione e dell'attuazione degli interventi formativi ²¹ faremo esplicito riferimento a questa descrizione dei gruppi di apprendimento.

²¹ Per un esempio vedi oltre, 12.2.

6. Il processo formativo

Anche se, come abbiamo visto, è molto comune l'identificazione della formazione con la gestione di un corso, sul piano teorico viene sempre considerata come un processo che parte da una situazione di necessità e si conclude con una verifica della sua soddisfazione. Viene cioè definito un *ciclo di vita* del processo formativo composto da quattro tappe principali:

- 1) *analisi dei bisogni* di formazione;
- 2) *progettazione* dell'intervento;
- 3) *azione formativa*;
- 4) *valutazione* dei risultati.

L'elencazione delle quattro fasi è uno dei punti di maggiore accordo tra i teorici della formazione. Purtroppo è spesso anche il punto dopo il quale tale accordo finisce.

Ciascuna delle quattro fasi del processo di formazione ha metodologie particolari e richiede competenze specifiche, proprie (almeno in linea di principio) di differenti figure professionali. In proposito vengono descritte due aree, definite a volte come sottosistemi all'interno del sistema formativo²². Si parla quindi di:

- sottosistema *informativo* (o *gestionale*);
- sottosistema *operativo* (o *specialistico*).

Il primo funge da collegamento tra formazione e azienda e cura l'analisi dei bisogni e la valutazione dei risultati. Ne fanno parte i responsabili del settore formazione (se esiste) o dei singoli progetti. Al suo interno cooperano formatori e membri dell'azienda committente. Le competenze richieste riguardano l'organizzazione aziendale, la gestione delle risorse ecc.

Il sottosistema operativo cura la progettazione e la realizzazione dell'intervento formativo. Le figure professionali che vi rientrano sono i docenti, i responsabili di aula (tutor) e i progettisti. Le competenze sono principalmente di tipo psicologico e pedagogico.

²² Vedi per esempio Quaglino 1985 e Bruscazioni 1991.

7. Bisogni di formazione

In che modo l'erba e gli alberi ottengono l'Illuminazione

Durante il periodo Kamakura, Shinkan studiò la dottrina di Tendai per sei anni e poi studiò lo Zen per sette anni; poi andò in Cina, dove contemplò lo Zen per altri tredici anni. Quando tornò in Giappone, molti volevano parlare con lui e gli facevano domande confuse. Ma quando Shinkan riceveva qualche visitatore, cosa rarissima, era molto difficile che rispondesse a quelle domande.

Un giorno uno studioso di Illuminazione, un uomo che aveva una cinquantina d'anni, disse a Shinkan: "Ho studiato il pensiero filosofico di Tendai da quando ero bambino, ma c'è una cosa che non riesco a capire. Tendai sostiene che anche l'erba e gli alberi diventeranno illuminati. Questo a me sembra molto strano".

"A che serve discutere come fanno a diventare illuminati l'erba e gli alberi?" domandò Shinkan. "L'importante è come fai a diventarlo tu. Te lo sei mai domandato?".

"Non ci avevo mai pensato in questi termini" disse stupito il vecchio.

"Allora va' a casa e pensaci sopra" tagliò corto Shinkan.

8. Analisi dei bisogni

8.1. *Bisogni di chi?*

Gli studiosi e gli operatori della formazione sembrano concordi nel sottolineare l'importanza dell'analisi dei bisogni intesa come "momento di rilevazione delle necessità formative"²³. Si tratta, evidentemente, di una fase cruciale dalla quale dipende l'efficacia dell'intero processo di formazione. Di fatto, in tema di analisi dei bisogni formativi questa concordanza è più apparente che reale. Lo stato dell'arte è sintetizzato in maniera lapidaria da Pier Luigi Muti (1990):

"Come spesso accade, mentre tutti sono d'accordo con la sua importanza, quasi nessuna la fa, sia dal punto di vista della sistematizzazione teorica che pratica. L'argomento appare raramente in letteratura e qualche volta in alcuni saggi è trattato esponendo strumenti e modalità operative anziché riflessioni teoriche e critiche."

(Muti 1990: 61)

L'analisi dei bisogni viene il più delle volte sostituita dalla domanda del committente alla quale la formazione si adegua passivamente. Quando se ne parla seriamente, il bisogno di formazione viene in genere espresso come differenza tra una situazione ideale e quella reale: da questo punto di vista la formazione dovrebbe tendere a colmare questo distacco. L'analisi dei bisogni diventa quindi un confronto tra gli individui e i progetti di carriera, le strategie aziendali, il mercato e via dicendo. E' facile capire che il modello di formazione che ne deriva risulta eccessivamente semplificato rispetto alla complessità del problema.

Questo per due motivi. In primo luogo, ancora una volta si ripropone l'idea di un discente a compartimenti stagni. Come notano Quaglino e Carrozzi:

"il concetto di bisogno formativo non può essere esaustivamente definito e assunto solo muovendosi all'interno di una logica di tipo riduzionistico per cui l'individuo è solo ed esclusivamente il compito che svolge ed ha solo ed esclusivamente conoscenze e capacità associate allo svolgimento di tale compito ..."

(Quaglino, Carrozzi 1981: 62)

Il secondo motivo emerge immediatamente se si parte da una concezione sistemica dell'azienda in cui una modifica in alcuni elementi (in questo caso nelle competenze e nei ruoli degli utenti della formazione) ha necessariamente influssi più o meno marcati in tutti gli altri. Oltretutto le esigenze dei diversi componenti del sistema azienda sono di norma conflittuali. In altri termini, prima di discutere di analisi dei bisogni formativi, è indispensabile chiedersi: *bisogni di chi?*

²³ Quaglino, Carrozzi 1987: 52.

Formazione e sistema di relazioni

Una semplificazione accettabile del sistema di relazioni all'interno del quale avviene il processo formativo identifica tre attori principali:

- 1) il *formatore* che gestisce direttamente in tutte le sue fasi questo processo;
- 2) il *committente* che richiede lo svolgimento di attività formative (tipicamente la direzione aziendale o chi per suo conto si occupa delle risorse umane);
- 3) l'*utente* al quale la formazione è indirizzata.

La relazione triangolare che si verifica nel sistema pone il formatore in un ruolo difficile, la cui forzata ambivalenza non deve tradursi in ambiguità.

L'utente vede il formatore come un docente che deve fornire gli strumenti necessari per superare i propri problemi lavorativi. Per il committente la formazione rientra invece nella politica di gestione del personale e la sua valutazione avviene in termini di costi e benefici per l'organizzazione (non per gli individui che ne fanno parte).

Pur non esistendo necessariamente tra utenti e committente un conflitto nei bisogni di formazione, i punti di vista e le aspettative sono differenti. Ciò richiede la realizzazione parallela di una duplice analisi dei bisogni: solo successivamente dovrà essere operata una sintesi che porti a una risposta unica e soddisfacente per entrambi.

8.2. Metodologie e strumenti

Le informazioni da ricercare nelle due direzioni e le modalità di acquisizione presentano notevoli differenze. Per quanto riguarda il committente, si tratta di raccogliere dati prevalentemente *oggettivi* sull'organizzazione (o sua articolazione) che rappresenta. Per quanto riguarda gli utenti, si tratta di dati prevalentemente *soggettivi* riferiti ai singoli individui. I risultati della duplice indagine costituiscono la base di informazioni dalla quale il ricercatore ricava i bisogni formativi.

E' necessario definire, a questo punto, come effettuare l'analisi (con che tipo di strumenti) e quali informazioni cercare.

Strumenti

Nella raccolta delle informazioni è indispensabile evitare di procedere a caso: per le singole aree, i dati da cercare devono essere predeterminati attraverso schede o liste strutturate di rilevazione. I diversi approcci all'analisi dei bisogni si differenziano innanzitutto per qualità e quantità dei dati inseriti in queste liste.

Gli strumenti attraverso i quali acquisire informazioni sono quelli classici della ricerca psicosociale:

- *studio di documentazione*, che ha un'utilità limitata alle informazioni oggettive sull'organizzazione;
- *osservazione diretta*, che, oltre a presentare notevoli difficoltà logistiche, implica

inevitabilmente una modificazione nell'oggetto osservato ²⁴;

- *questionario*, che presenta una notevole economicità d'uso, ma può comportare una scarsa attendibilità dei dati oltre a una eccessiva superficialità nelle risposte;
- *intervista*, che, a fronte di un alto costo, è spesso preferibile perché permette un livello di analisi irraggiungibile con altri mezzi.

Bisogni di formazione dell'organizzazione

Nella specificazione dei tipi di informazione necessari per costruire l'analisi dei bisogni formativi, faremo di seguito riferimento al modello proposto da Quaglino e Carrozzini (1981) ²⁵.

I dati sull'organizzazione rientrano in quattro aree che devono essere tutte necessariamente esplorate:

- 1) *dati generali* (struttura organizzativa, funzionigramma, obiettivi istituzionali, processi, strutture, risorse, piani, vincoli ecc.);
- 2) *personale* (età, scolarità, curriculum professionale, mansioni, turn over ecc.);
- 3) *formazione* (iniziative realizzate, curriculum formativo dei dipendenti);
- 4) *bisogni di formazione* così come sono percepiti dal committente.

Si tratta, in primo luogo, di effettuare una fotografia dell'organizzazione nel suo complesso attraverso una serie di schede di rilevazione non molto diverse da quelle utilizzate in altre forme di analisi organizzativa. Quaglino e Carrozzini sottolineano l'importanza di indagare anche sul passato dell'organizzazione (con particolare riferimento agli eventi critici e alle modifiche più significative dell'ambiente esterno e interno del sottosistema in esame) e sulle previsioni di sviluppo futuro.

Gli strumenti utilizzati sono studio di documentazione, interviste e questionari.

Bisogni di formazione dell'utente

I dati sui singoli individui possono essere acquisiti in relazione a uno o più dei seguenti aspetti:

- 1) *attività* (compiti, operazioni ecc.);
- 2) *ruolo* (rappresentazione e valutazione della funzione aziendale, delle relazioni interpersonali, dei rapporti gerarchici, delle prestazioni ecc.);
- 3) *eventi critici*;
- 4) *attese* (bisogni, progetti, aspettative ecc.).

La scelta dell'area da analizzare influenza notevolmente il rapporto tra individuo e

²⁴ E' noto in letteratura l'*effetto Hawthorne* che prende il nome da uno stabilimento industriale in cui veniva verificato sperimentalmente, mediante osservazione diretta, l'andamento della produzione in relazione alla modifica di determinati parametri ambientali. Risultò, stranamente, un aumento della produzione a fronte di qualsiasi variazione di tali parametri: la causa era quindi la stessa presenza di osservatori.

²⁵ Il modello teorico di riferimento utilizzato da questi autori per lo studio delle organizzazioni è di tipo sistemico. Vedi il paragrafo 1.5.

ricercatore e dipende strettamente dal suo modello teorico di riferimento.

L'analisi dell'attività, cioè di quello che ciascun membro dell'organizzazione fa all'interno di un determinato intervallo di tempo, tende a entrare in conflitto con le tendenze più recenti in materia di gestione del personale. Il controllo infatti si va spostando dalle attività al prodotto finale, creando un'area di relativa autonomia rispetto al *come*. Un'indagine sulle attività rischia di essere vista come la riproposizione un modello aziendale burocratico e di provocare disaffezione e resistenze all'intero progetto formativo. Si incontrano gli stessi problemi già noti nell'analisi del lavoro di ufficio quando si tenta di ricostruire dettagliatamente (per predisporre strumenti automatici di supporto) la giornata lavorativa del personale: rifiuto di collaborare, risposte superficiali, dati contraffatti. Perché l'analisi delle attività abbia successo è indispensabile un buon livello di collaborazione tra formatore e utente basata sulla condivisione degli obiettivi.

Gli strumenti utilizzati (osservazione, questionari, interviste) mirano a descrivere alcuni aspetti del lavoro quotidiano. Tra l'altro:

- le percentuali di tempo per tipo di attività;
- i compiti svolti;
- l'andamento qualitativo e quantitativo delle comunicazioni;
- gli imprevisti;
- l'autovalutazione delle attività.

L'analisi del ruolo che il singolo ricopre nell'organizzazione può essere vista secondo due diversi aspetti:

- la prestazione lavorativa;
- i rapporti interpersonali.

La valutazione delle prestazioni viene effettuata correntemente all'interno delle aziende, ma gli strumenti predisposti a tal fine non sono utilizzabili per l'analisi dei bisogni formativi. Infatti questo tipo di valutazione:

- è di scarsa affidabilità perché troppo legata alla soggettività del valutatore;
- crea ansia nel valutato;
- entra spesso in contrasto con una moderna gestione per obiettivi in quanto tende ad avere come oggetto le persone più che i risultati del lavoro.

Per l'analisi dei bisogni sono più utili tecniche che mettano in rilievo componenti soggettive:

- autovalutazione (dell'attività, delle relazioni, del curriculum aziendale, della formazione ecc.);
- rappresentazione del proprio ruolo.

Per quanto riguarda gli strumenti sono da preferire interviste e questionari non eccessivamente strutturati.

L'analisi degli eventi critici si riferisce a episodi particolarmente problematici verificatisi durante l'attività lavorativa. Attraverso interviste e questionari, si ricostruisce una descrizione dettagliata di tali eventi che poi vengono inquadrati in base a diverse dimensioni (frequenza, relazioni con gli altri, tipo di attività coinvolta ecc.). Anche se l'analisi degli incidenti viene spesso trascurata dalla letteratura, i dati che fornisce per la determinazione dei bisogni formativi si rivelano particolarmente utili.

Nell'*analisi delle attese* l'elemento centrale è la relazione tra l'organizzazione e coloro che ne fanno parte. Ne emerge un quadro d'insieme del rapporto tra bisogni e spinte interni e richieste esterne. Si verifica, in altri termini, il grado di integrazione tra questi aspetti di cui abbiamo precedentemente sottolineato la necessità²⁶. L'analisi delle attese pone tale quadro in prospettiva andando a verificare i progetti futuri e le necessità formative così come sono percepite dall'individuo. Questo aspetto dell'analisi dei bisogni proprio perché investe direttamente la componente soggettiva diventa pressoché indispensabile. Lo strumento d'elezione è l'intervista strutturata.

²⁶ Vedi la definizione dell'attività lavorativa e della professionalità proposte nel paragrafo 3.1.

9. Progettazione centrata sull'utente

Il sapore della spada di Banzo

Matajuro Yagyu era il figlio di un famoso spadaccino. Suo padre, convinto che l'attitudine del figlio fosse troppo scarsa per fargli raggiungere la maestria, lo disconobbe.

Così Matajuro andò sul Monte Futara e là trovò il famoso spadaccino Banzo. Ma Banzo confermò il giudizio del padre. "Tu vuoi imparare a maneggiare la spada sotto la mia guida?" domandò Banzo. "Ti mancano i requisiti indispensabili".

"Ma se lavoro sodo, quanti anni mi ci vorranno per diventare un maestro?" insistette il giovane.

"Il resto della tua vita" rispose Banzo.

"Non posso aspettare tanto" disse Matajuro. "Se accetti di darmi lezione, sono pronto a sottopormi a qualunque fatica. Se divento il tuo devotissimo servo, quanto tempo mi ci vorrà?".

"Oh, dieci anni, forse" disse Banzo addolcendosi.

"Mio padre si sta facendo vecchio e presto dovrò prendermi cura di lui" continuò Matajuro. "Se lavoro ancora più assiduamente, quanto tempo mi ci vorrà?".

"Oh, forse trent'anni" rispose Banzo.

"Ma come!" disse Matajuro. "Prima hai detto dieci anni, e ora trenta! Accetterò qualunque privazione pur di imparare quest'arte nel tempo più breve!".

"Be'," disse Banzo "allora dovrai restare con me settant'anni. Un uomo che ha tanta fretta di ottenere dei risultati raramente impara alla svelta".

"E va bene" dichiarò il giovane, comprendendo infine che gli si stava rimproverando la sua impazienza. "Accetto".

Matajuro ebbe l'ordine di non parlare mai di scherma e di non toccare mai una spada. Cucinava per il suo maestro, lavava i piatti, gli rifaceva il letto, puliva il cortile, curava il giardino, tutto senza che si parlasse mai di scherma.

Passarono tre anni. Matajuro continuava a lavorare. Pensando al proprio avvenire era triste. Non aveva ancora cominciato a imparare l'arte alla quale aveva votato la propria vita.

Ma un giorno Banzo scivolò alle sue spalle e gli diede un colpo terribile con una spada di legno.

L'indomani, mentre Matajuro stava cucinando del riso, Banzo tutt'a un tratto gli saltò di nuovo addosso.

Da allora giorno e notte Matajuro dovette difendersi dagli assalti inaspettati. Non c'era giorno, non c'era momento che non dovesse pensare al sapore di quella spada di Banzo.

Imparò così in fretta che la faccia del suo maestro era raggiante di sorrisi. Matajuro divenne il più grande spadaccino del paese.

10. Progettazione dell'intervento

10.1. Contenuti e processi nella formazione

Una volta definiti i bisogni formativi, il successo della formazione è basato su una sua corretta progettazione. La progettazione tuttavia è, insieme all'analisi dei bisogni, una delle fasi più trascurate del processo formativo. Ciò comporta un trascinarsi dei problemi a valle:

"Mai come in questo ambito la formazione assume i contorni di un esercizio di 'bricolage', privo di riferimenti coerenti, esposto alle improvvisazioni o alla routine.

Le ragioni di questo fatto sono molteplici, ma risalgono a un presupposto comune tra molti formatori: la tendenza cioè a ridurre il problema metodico alla 'didattica'."

(Margiotta, Salatin 1990: 49)

In pratica avviene che, per risparmiare tempo o per mancanza di metodologie adeguate, la progettazione viene ridotta all'approntamento di una scaletta degli argomenti unita a una sequenza di lucidi (che talvolta costituisce anche il "manuale" del corso). Si demanda all'intuito del docente la gestione concreta in aula dei problemi di apprendimento che costituiscono il nocciolo dell'interesse del formatore. Questo approccio è, salvo casi eccezionali (condizioni oggettive particolarmente favorevoli, carisma del docente ecc.), destinato al fallimento.

Le attività formative devono essere progettate tenendo conto non solo dei temi che saranno oggetto dei corsi, ma anche dei processi legati all'apprendimento ²⁷:

- i *fattori di contenuto* sono in qualche modo oggettivi, legati alle conoscenze da trasmettere;
- i *fattori di processo* comprendono tutti gli elementi soggettivi (individuali e di gruppo) di tipo emozionale o cognitivo che influenzano l'apprendimento.

Processi e contenuti sono indipendenti, anche se talvolta possono in parte coincidere (corsi che mirano a favorire l'identificazione con un ruolo, a fornire nuove concezioni di carattere generale o a stimolare la comunicazione), e devono essere analizzati separatamente e integrati solo in un secondo tempo. Le ragioni sono due. Innanzitutto le indicazioni operative ottenute partendo dal contenuto possono essere diverse a quelle ricavate privilegiando la facilitazione dell'apprendimento. In secondo luogo, esiste una differenziazione dei ruoli tra le varie figure professionali: *al formatore competono la supervisione del progetto e la gestione dei fattori di processo*, mentre per quanto riguarda i contenuti quasi sempre è indispensabile l'ausilio di esperti degli specifici argomenti.

Dal momento che il nostro interesse va alle competenze del formatore, inteso come facilitatore dell'apprendimento, privilegeremo nella nostra analisi i fattori di processo lasciando i contenuti sullo sfondo.

²⁷ Vedi Brusaglioni 1991.

I fattori di processo

Con il termine *fattori di processo* indichiamo l'insieme degli aspetti soggettivi che possono favorire od ostacolare l'apprendimento. Sta alla loro elaborazione consapevole e, per quanto possibile, pianificata la possibilità di acquisire le nuove conoscenze e di integrarle armonicamente nell'attività lavorativa.

Dei fattori di processo abbiamo parlato più volte trattando la didattica, l'apprendimento, la comunicazione e le dinamiche dei gruppi. Riportiamo una loro sintetica classificazione, derivata da quella proposta da Brusaglioni (1991):

- 1) gli *atteggiamenti emotivi* (soprattutto lungo l'asse attrazione/repulsione) nei confronti del contenuto della formazione;
- 2) la *mobilizzazione dell'energia* necessaria per l'apprendimento;
- 3) il grado di *identificazione rispetto al ruolo* professionale anche in relazione alle sue modifiche prevedibili in seguito alla formazione (posizione *identificativa*);
- 4) la posizione *intellettivo-elaborativa* del singolo e, soprattutto, del gruppo di formazione nei confronti dell'oggetto di apprendimento ²⁸;
- 5) l'insieme dei *bisogni* soddisfatti e insoddisfatti collegati con l'oggetto di apprendimento (posizione *motivazionale*);
- 6) *l'autostima* e *l'autovalutazione*;
- 7) le *relazioni* reali o fantastiche con altri colleghi, dirigenti o funzioni aziendali (per esempio i committenti) e le loro modifiche prevedibili in seguito alla formazione;
- 8) i *messaggi impliciti* nell'organizzazione dell'attività formativa (argomenti trattati, tipo di partecipanti, titolo del corso, sede ecc) che hanno una immediata valenza relazionale ²⁹.

Fattori di processo e manipolazione

La gestione dei fattori soggettivi, che sono spesso considerati parte di una sfera privata e per certi versi inviolabile, viene spesso associata all'idea di manipolazione, di plagio o di "lavaggio del cervello". In realtà, questo timore risente di un modello distorto del discente: l'utente della formazione non è mai un soggetto passivo e quindi, per definizione, manipolabile ³⁰. Il più delle volte esiste anzi un desiderio, spesso anche molto esplicito, di superare attraverso la formazione proprio le difficoltà interne o di relazione.

Quando il formatore si sottrae alla gestione delle variabili di processo in realtà viene meno proprio al suo compito principale di facilitare l'apprendimento (che, lo ricordiamo, è di per sé un processo spontaneo in un sistema intelligente).

²⁸ Le diverse posizioni intellettivo-elaborative sono quelle descritte in precedenza (paragrafo 5.4) parlando di dinamiche dei gruppi.

²⁹ Vedi sopra, paragrafo 5.3.

³⁰ Abbiamo già discusso criticamente (paragrafo 3.4) questo modello passivo del discente.

Fasi nella progettazione

Possiamo individuare due fasi principali nella progettazione dell'intervento formativo:

- *progettazione di massima*, centrata prevalentemente sui processi di apprendimento;
- *progettazione di dettaglio* a cui si demanda la programmazione della didattica.

10.2. Progettazione di massima

Possiamo definire la progettazione di massima sulla base delle informazioni in entrata e in uscita da questa fase del processo formativo.

Le informazioni in ingresso derivano in gran parte dall'analisi dei bisogni formativi effettuata in precedenza e riguardano:

- l'azienda committente (struttura, storia, risorse disponibili per la formazione ecc.);
- i partecipanti (conoscenze pregresse sugli argomenti da trattare, conoscenze previste al termine dello svolgimento del corso, mansioni e ruoli prima e dopo il corso ecc.);
- la struttura della discipline da trattare (sequenzialità delle nozioni, grado di difficoltà, strumenti e metodologie richieste ecc.).

Il prodotto della progettazione di massima è costituito da una serie di decisioni in materia di:

- risorse da utilizzare per la supervisione, il coordinamento, la docenza e la progettazione di dettaglio;
- articolazione della formazione (individuazione, durata e sequenza delle diverse attività);
- contenuto, risultati e metodologie delle singole fasi;
- identificazione dei principali processi che possono favorire od ostacolare l'apprendimento e degli strumenti per la loro gestione.

Vale la pena di ribadire che quest'ultimo punto è di gran lunga il vero fattore critico di successo per la formazione e va affrontato soprattutto in fase di progettazione. Questo evidentemente nulla toglie al fatto che chi gestisce l'aula deve *anche* saperla ascoltare per tentare di individuare e affrontare in tempo reale i fenomeni non previsti che si presentano ³¹.

Fattori di processo e prevedibilità

Per progettare la gestione dei fattori di processo, è utile prendere in considerazione uno alla volta quelli elencati nel paragrafo precedente e:

- domandarsi come e quanto sono attivi nei confronti dell'oggetto di apprendimento;
- individuarne operativamente le possibilità di gestione.

Si deve sempre tener presente che, nonostante la loro complessità, non è troppo difficile pianificare correttamente la gestione delle variabili di processo, anche perché in una situazione di apprendimento la variabilità non è così vasta come appare a prima vista. Si

³¹ Affronteremo in seguito (capitolo 12) i problemi relativi all'aula.

ricorda ³² che i gruppi tendono ad adottare delle dinamiche psicologiche molto regressive e come tali piuttosto comuni. Incontreremo frequentemente: difficoltà di accettazione di nuovi ruoli, tendenza a difendere a oltranza le proprie competenze, aggressività nei confronti del committente e/o dello staff dei formatori, sensazioni di impotenza e così via.

Nel corso della formazione, anche l'evoluzione dei fattori di processo assume andamenti tipici in funzione di particolari situazioni. Corsi di riqualificazione per impiegati, di formazione di base per neolaureati, di formazione manageriale, di riconversione per cassintegrati ecc. presentano dinamiche del tutto particolari.

A titolo di esempio, la posizione intellettuale-elaborativa dei gruppi di apprendimento segue molto spesso una progressione "positiva". Partendo dalla posizione euforico-irrealistica, si passa per un breve periodo a quella realistico-depressiva per finire con quella realistico-produttiva o (in circostanze favorevoli) produttivo-innovativa. Diventa allora necessario prevedere l'uso di metodi specifici per favorire ciascuno di questi salti.

Naturalmente, che le ipotesi effettuate in questa sede tenderanno ad assomigliare più alle previsioni del tempo che al calcolo dell'orbita di un satellite: sono anticipazioni probabilistiche e non meccaniche.

Come sottolinea Brusciaglioni, il più importante fattore di successo della formazione è lo stesso porsi il problema delle variabili di processo già nelle fasi alte della progettazione:

"Gli errori più frequenti non conseguono tanto da ipotesi sbagliate, ma più spesso da assenza di analisi dell'iter di apprendimento auspicato per quanto riguarda gli aspetti e i problemi di *processo*: il che determina conseguentemente mancanza di pianificazione del processo di apprendimento a favore del semplice-tradizionale modello scolastico di accumulo progressivo di contenuti didattici."

(Brusciaglioni 1991: 272)

Di seguito esaminiamo brevemente alcuni dei principali problemi da affrontare nella progettazione di massima. La trattazione non vuole (né potrebbe) essere esaustiva.

Modelli di cambiamento

Dal momento che l'apprendimento implica sempre, anche se in misura diversa, una modifica complessa del comportamento lavorativo (nozioni, competenze, ruoli e relazioni) il primo elemento da definire in fase di progettazione è il modello di cambiamento sul quale organizzare la formazione ³³. A grandi linee, la scelta è tra:

- il *cambiamento per rottura*, che prevede la messa in crisi degli schemi concettuali e comportamentali dei partecipanti e la successiva ricomposizione secondo una nuova struttura;
- il *cambiamento con mantenimento della continuità*, si basa sul riconoscimento di un nucleo ancora valido nelle concezioni dei partecipanti al quale si agganciano, integrandosi, le nuove conoscenze.

³² Vedi sopra, paragrafo 5.4.

³³ Vedi Brusciaglioni 1991: 140-145.

Il modello per rottura si rivela necessario in presenza di convinzioni cristallizzate unite a una debole percezione delle necessità di cambiamento. In queste condizioni il nuovo rischia di passare inosservato se la formazione non assume un carattere fortemente destrutturante. Per contro, la rottura del proprio sistema di convinzioni può risultare intollerabile se non è supportata da adeguate risorse personali oppure quando intacca troppo profondamente l'identità professionale.

Una linea "morbida" di cambiamento basata sulla continuità deve essere adottata in presenza di una evidente necessità di cambiare che causa un sentimento di insicurezza (che a sua volta è rafforzato dalle scarse risorse che i partecipanti sono in grado di mettere in campo). Qui l'inevitabilità dell'innovazione (si pensi all'introduzione dell'informatica negli uffici) si trasforma facilmente in minaccia. In queste condizioni l'attività formativa deve mirare al recupero della precedente professionalità anche a fini di assicurazione e protezione.

Sul piano pratico:

- nel primo caso, il corso affronterà in tempi brevi il nocciolo degli argomenti e utilizzerà metodologie didattiche dirimpenti;
- nel secondo, si effettuerà un cammino di avvicinamento molto graduale e le metodologie didattiche richiederanno un impegno inizialmente limitato con difficoltà graduate nel tempo.

Se il modello di cambiamento non è chiaro in fase di progettazione, o le metodologie adottate non sono coerenti, può verificarsi in aula una situazione di stallo dove partecipanti e formatori si trovano costretti ad atteggiarsi a rigidi difensori, rispettivamente, del vecchio e del nuovo modo di operare. Si crea così una relazione di difficile gestione che tende a rafforzarsi nel tempo fino a non avere vie d'uscita.

Relazioni e ruoli

La preoccupazione maggiore di qualunque docente è la reazione dell'aula. Abbiamo già visto ³⁴ come i partecipanti abbiano diversi modi per manifestare difficoltà di ordine relazionale:

- rifiutarsi di capire concetti e nozioni o non essere in grado di applicarli praticamente;
- mostrare apertamente ostilità nei confronti del docente, del committente o degli argomenti trattati;
- attuare una serie di atti mancati (dimenticanze, ritardi ecc.);
- assumere una posizione di accettazione passiva.

Generalmente la relazione veramente problematica non è quella con i formatori, ma riguarda la professione, i colleghi, la direzione aziendale, la famiglia, la classe sociale ecc. Accedendo a un corso di formazione l'individuo si vede attribuire in una o più di queste relazioni un ruolo che non gli piace, che non risponde alle sue aspirazioni o che sembra richiedere un adattamento al quale non è disposto a piegarsi. Ecco alcuni esempi:

³⁴ Paragrafo 5.3.

- l'apprendimento di determinati strumenti può essere visto come un tradimento della propria identità professionale, quando ritiene che questi appartengono tradizionalmente ad altre figure (il dirigente che considera il computer "roba da segretarie" come la macchina per scrivere);
- la partecipazione a una lezione riporta a una situazione scolastica (considerata in antitesi a quella lavorativa);
- la necessità di riqualificazione porta a svalutare la precedente competenza e il proprio ruolo aziendale;
- l'accesso alla formazione può venire considerato un parcheggio in attesa di una emarginazione dall'attività produttiva (cassa integrazione, licenziamento, prepensionamento);
- il partecipante può sentirsi la cavia di un esperimento che vede alleati azienda e formatori.

Il progettista per cercare di superare gli effetti negativi di questi fattori (di cui gli stessi partecipanti a volte non sono del tutto consapevoli) può agire sulla struttura dei corsi, sulle metodologie didattiche da utilizzare, sul dosaggio e sulla sequenzialità di teoria e pratica. Il più delle volte è utile organizzare il corso (con sessioni di discussione o trattando argomenti particolari) per far sì che gli aspetti relazionali emergano e vengano affrontati *prima* del contenuto vero e proprio.

10.3. Progettazione di dettaglio

La progettazione di dettaglio prevede tutto un insieme di attività piuttosto eterogenee che sono a monte dello svolgimento del corso stesso:

- definizione della struttura dei singoli corsi (moduli, unità didattiche, prove di valutazione);
- stesura del programma particolareggiato (date, orari, sede ecc.);
- valutazione dei costi;
- scelta dei singoli docenti;
- preparazione del materiale didattico da distribuire ai partecipanti (dispense, manuali, esercitazioni);
- preparazione del materiale di supporto per i docenti;
- predisposizione degli ambienti e delle strutture.

Nella progettazione di dettaglio vengono presi in considerazione prevalentemente gli aspetti disciplinari (contenutistici) della formazione. Tuttavia, come abbiamo già accennato, la presenza dei fattori di processo richiede l'organizzazione di opportuni spazi destinati, implicitamente o esplicitamente, alla loro gestione. Il più importante di questi spazi è la sessione iniziale.

Sessione iniziale

Per ciascun modulo deve sempre essere prevista una sessione introduttiva che ha due distinte finalità.

Quella esplicita è la presentazione:

- del programma del corso;
- dei suoi obiettivi, soprattutto in relazione al rapporto tra attività formativa e azienda;
- dei suoi contenuti;
- delle metodologie utilizzate;
- delle risorse a disposizione;
- dei formatori e dei partecipanti.

Per quanto riguarda la gestione dei processi, l'obiettivo è quello di strutturare produttivamente la relazione tra formatori e partecipanti: la prima sessione da una parte propone un vero e proprio *contratto di formazione*³⁵, dall'altra fornisce implicitamente un modello positivo di relazione che influenza tutto lo svolgimento del corso.

Per la sua delicatezza, è importante che la sessione iniziale sia tenuta da un membro dello staff dei formatori che abbia partecipato alla progettazione del corso o che comunque ne conosca approfonditamente le caratteristiche. E' inaccettabile, come soluzione di ripiego, delegare l'introduzione a un docente del corso che non presenti tali qualità.

Un problema in più nasce dal fatto che l'azienda committente può richiedere uno spazio nella presentazione, spesso destinato a figure molto in alto nella scala gerarchica. Una simile richiesta è difficile da rifiutare. In questo caso l'intervento deve essere pianificato in modo tale da mantenere sempre ben distinti i ruoli dell'azienda e dei formatori: la percezione di una loro alleanza pone i partecipanti in una posizione difensiva che rischia di compromettere il successo dell'attività formativa.

³⁵ Vedi Brusciagioni 1991: 179. Le caratteristiche del contratto di formazione e le modalità operative per la sua presentazione sono discusse nel capitolo 16.

11. Metodi attivi

Obbedienza

Le lezioni del maestro Bankei non erano frequentate solo dagli studenti Zen ma anche da persone di ogni ceto e di ogni setta. Lui non citava i sutra né si dilungava in dissertazioni dottrinali. Al contrario, le parole gli uscivano direttamente dal cuore e raggiungevano il cuore di chi lo ascoltava.

Che lui avesse un pubblico tanto numeroso fece infuriare un prete della setta Nichiren, perché tutti i suoi seguaci lo avevano abbandonato per andare a sentire lo Zen. L'egocentrico prete Nichiren si recò al tempio, risoluto ad avere un contraddittorio con Bankei.

"Ehi, insegnante di Zen!" gridò. "Aspetta un momento. Chi ti rispetta obbedirà a quello che dici, ma un uomo come me non ti rispetta. Puoi convincermi ad obbedirti?".

"Vieni qui accanto a me e te ne darò la prova" disse Bankei.

Con aria altera il prete si fece largo in mezzo alla folla e si avvicinò all'insegnante.

Bankei sorrise. "Vieni qui alla mia sinistra".

Il prete obbedì.

"No," disse Bankei "parleremo meglio se ti metti alla mia destra. Vieni da quest'altra parte".

Con aria sprezzante il prete passò dall'altra parte.

"Come vedi," osservò Bankei "tu mi stai obbedendo, e io trovo che sei veramente gentile. Ora siediti e ascolta".

12. Attuazione dell'intervento

12.1. Gestione dell'aula

Se una corretta progettazione dovrebbe prevedere gli spazi e i metodi per la gestione delle dinamiche di processo, in aula si tratta di affrontarle operativamente, adottando tecniche, strumenti e stili di comunicazione adeguati.

In aula la maggiore difficoltà per il docente deriva dalla tendenza dei processi di relazione a strutturarsi in tempi molto brevi per poi cristallizzarsi. Ogni evoluzione avviene quindi con difficoltà ed è comunque condizionata dalla situazione iniziale. I gruppi infatti si organizzano, attraverso (meta)comunicazioni prevalentemente inconsapevoli, attorno a preesistenti fantasie inconscie³⁶: le persone si comportano come elementi chimici che possono reagire secondo un certo numero di differenti configurazioni a seconda del catalizzatore impiegato.

Il problema si complica perché quotidianamente in aula si manifesta ancora una volta l'effetto della relazione a tre tra committente, formatore e partecipanti. Tralasciando il rapporto formatore-committente, che non dovrebbe influenzare direttamente i processi di apprendimento, gli altri (formatore-utenti e committente-utenti) devono essere ben compresi fin dall'inizio.

Quella tra docente e discente è una tipica relazione complementare che si struttura su un evidente piano di disparità. Ma, se il bambino accetta volentieri (anzi ricerca) uno stato di dipendenza, l'adulto richiede prima la definizione dei ruoli:

"ha bisogno di sapere perché l'altro è accettabile come docente, quali principi sono assunti a regolare la relazione docente-discente (anche quando questa va benissimo), quale convergenza di competenze da una parte e di interessi dall'altra è prevista in tale rapporto ..."

(Bruscaglioni 1991: 51)

Anche la relazione azienda-dipendenti è di tipo complementare e solitamente è già ben definita a prescindere dalla formazione. E' un fatto che può creare qualche problema quando uno o entrambi tentano di utilizzare l'ambito formativo in maniera strumentale (ad esempio: da una parte per inviare messaggi alla direzione, dall'altra per manipolare i dipendenti) cercando l'alleanza con lo staff dei formatori.

E' evidente che in questa situazione il mantenimento di una relazione formativa favorevole deve coinvolgere molto profondamente le capacità personali: c'è chi ritiene che la didattica sia un'arte che, per definizione, non si può spiegare e non è alla portata di tutti. In ogni caso si tratta dell'aspetto che più preoccupa qualunque insegnante.

Tratteremo in seguito la gestione dei momenti critici della relazione tra docenti e discenti. Per il momento, anche se non è lecito credere di esaurire il problema con un elenco di buoni consigli, riportiamo alcuni criteri ai è utile quali fare riferimento.

³⁶ Queste dinamiche sono state discusse nei paragrafi 5.3 e 5.4.

Mantenere il ruolo

Innanzitutto è indispensabile mantenere sempre il proprio ruolo di docente, accettando senza svalutarla una relazione che, come si è visto, non è e non può mai essere simmetrica. In determinate circostanze, molti credono che sia più prudente mettere la mani avanti dichiarando esplicitamente un proprio limite, come scusandosi di essere presenti ("Questo tema mi trova impreparato", "Al mio posto ci doveva essere Tizio, ma un contrattempo ...", "Vediamo di scoprire assieme ...", "E' la prima volta che ..."). Si tratta di un errore che può compromettere definitivamente la credibilità del docente: chiunque eviterebbe di perdere tempo con una figura di secondo piano (come un supplente a scuola) così come fuggirebbe se sapesse di essere il primo paziente di un chirurgo. Analogo risultato si ottiene quando è l'argomento ad essere svalutato ("Certo il sistema esadecimale è noioso", "Non serve a molto, ma il programma lo prevede"). Dichiarazioni del genere sono frutto di ansia eccessiva e finiscono per trasmetterla a chi ascolta.

Una svalutazione di sé, del tema trattato o dell'uditorio può essere manifestata anche in forma non verbale (voce bassa, tono piatto, espressione del viso e postura sgradevoli, sguardo indiretto, abbigliamento dimesso). In questo caso la reazione dei presenti mantiene il canale non verbale: sguardi, chiacchiere, rumoreggiamenti, sbadigli indicano senza ombra di dubbio insofferenza, noia o sonnolenza. In altri termini, la (auto)svalutazione proposta dal docente viene sempre accettata dai presenti, né potrebbe essere diversamente.

Non è certo possibile costringersi a un atteggiamento di naturale entusiasmo rispetto a un'attività formativa, ma il renderla stimolante rientra comunque nella professionalità richiesta a chi la gestisce.

Seguire un filo logico

Molte volte un forte fastidio accompagna la sensazione che il docente non segua un percorso coerente, tendendo, per così dire a perdere il filo del discorso. Immediatamente la reazione è il distacco dell'attenzione. In realtà, digressioni anche frequenti possono essere necessarie per meglio definire l'oggetto della discussione, per metterne in luce aspetti secondari ma importanti o per rispondere a specifiche domande, ma bisogna sempre tener presente che l'ascoltatore non sa distinguere gli elementi principali da quelli di contorno.

L'insegnante può prevenire questo pericolo in due modi. In primo luogo utilizzando una scaletta degli argomenti il più possibile dettagliata, meglio se contiene un'indicazione sui tempi da destinare ad ogni argomento. Contrariamente a quanto alcuni ritengono, questa precauzione non costituisce un'implicita ammissione di scarsa competenza: leggere la scaletta anche frequentemente non è come leggere una lezione, anzi dimostra l'esistenza di un lavoro di preparazione. C'è da aggiungere che la pianificazione della sequenza degli argomenti da trattare rientra nella fase di progettazione, non nella realizzazione dell'intervento formativo. Ma nella scaletta questa sequenza deve essere ulteriormente dettagliata (e adattata alle circostanze) per organizzare ogni singola giornata di corso.

Il secondo strumento è legato al metodo di esposizione dei contenuti: si tratta di comunicare con la maggior chiarezza possibile se si stanno toccando elementi rilevanti o meno ("Ciò è della massima importanza", "Una volta capito questo, tutto il resto non è che una conseguenza" o, al contrario, "Apriamo una parentesi", "Riprenderemo poi il filo del discorso, ma ..."). La proposta di specifiche esercitazioni è un altro modo per sottolineare la presenza di aspetti particolarmente significativi.

Al termine di ogni modulo espositivo è sempre utile un riepilogo.

Collegarsi al già noto

Tutti gli adulti dispongono di un nutrito bagaglio di nozioni, concetti, idee, modelli sui quali il docente è chiamato a innestare elementi nuovi. Molto spesso questi elementi presentano forti similitudini con altri già ben radicati nella cultura del discente che devono essere ricercati e discussi.

Per esempio, la prospettiva a partire dalla quale l'informatica risulta più comprensibile (e per questo più interessante) differisce di molto a seconda del tipo di studi. Per un laureato in giurisprudenza si dovrà sottolineare l'aspetto normativo degli algoritmi, un psicologo capirà meglio le analogie tra computer e cervello, un tecnico avrà bisogno di visualizzare la struttura fisica della macchina, infine un matematico prenderà facilmente dimestichezza con il concetto di macchina astratta. L'uso di esempi e metafore ricavate dall'esperienza dell'allievo, oltre a rendere più intelligibile qualunque spiegazione, testimonia l'esistenza di una continuità tra passato e presente, riducendo la sensazione di inutilità delle conoscenze precedenti e di estraneità di quelle nuove. Viene così rimossa una pericolosa fonte di tensione.

Le maggiori difficoltà, per il docente, si hanno in presenza di un'aula poco omogenea sul piano culturale, dove la ricerca del collegamento col già noto deve essere effettuata, al limite, per ogni singolo partecipante.

Evitare le lacune

Molto spesso il comportamento dei partecipanti a un corso di formazione di fronte a un concetto poco chiaro è improntato a una certa passività, nell'attesa di un (improbabile) chiarimento successivo. In questo modo è facile scoprire, in seguito a un test non riuscito o una risposta scorretta, un mancato apprendimento anche molto lontano nel tempo e difficilmente recuperabile.

Questo problema, tipico delle metodologie didattiche tradizionali (lezioni, conferenze ecc.), è ovviabile cercando di evitare vuoti nell'esposizione e tenendo sotto costante controllo l'apprendimento. In questo caso le regole da seguire sono piuttosto elementari (ma non per questo meno disattese):

- tenere sempre presente il livello di conoscenze dell'uditorio;
- controllare la comprensibilità di tutti i termini e i concetti importanti e prevedere la loro spiegazione;
- tradurre con chiarezza parole straniere, sigle ed espressioni gergali;
- mettere in evidenza i problemi legati a concetti apparentemente ovvi;

- verificare immediatamente la comprensione di tutti i concetti importanti (le esercitazioni sono solitamente più efficaci delle domande di controllo).

Cercare la comunicazione

Tutte le metodologie didattiche rischiano continuamente, anche se in misura diversa, di produrre una comunicazione unilaterale. Una certa dissimmetria è insita alla natura complementare del rapporto docente-discente, ma la mancanza di informazioni di ritorno causa almeno due problemi di rilievo:

- per i partecipanti, la sensazione di estraneità del docente (e quindi dei contenuti di cui è portatore);
- per i docenti, la perdita del controllo sull'apprendimento.

Un atteggiamento di ascolto è quindi indispensabile in chi insegna. Fortunatamente, dal momento che è impossibile non comunicare, chi partecipa a un corso di formazione tenta sempre di trasmettere, in un modo o nell'altro, informazioni circa il gradimento della lezione, la propria condizione di benessere o malessere, l'apprendimento ³⁷. Il problema è che molte volte il docente pone un muro o un filtro davanti a questi tentativi non ascoltandoli o reinterprestandoli secondo criteri che innanzitutto salvano il proprio status. Allora i messaggi di segno negativo vengono considerati effetto di scarsa motivazione, ignoranza, stanchezza, aggressività o maleducazione. Ciò può anche essere vero in certi casi, ma queste caratteristiche del discente non spiegano tutto.

La disponibilità all'ascolto e alla comunicazione viene dichiarata in diversi modi che vanno dalla verbalizzazione esplicita ("Se l'argomento non è chiaro lo riprendiamo", "Qualunque problema può essere discusso") allo sguardo. Una volta stabilito il contatto è necessario non lasciare mai niente senza risposta, riprendendo ed elaborando nel corso della lezione i contenuti provenienti dai partecipanti.

Ancora più complesso è il caso in cui è lo stesso uditorio che autocensura la comunicazione, per precedenti esperienze formative, perché appartiene a una realtà lavorativa fortemente gerarchica o solamente per sfiducia. Le persone in tali circostanze ritengono inutile o dannoso manifestare l'esistenza di problemi di relazione o di apprendimento in forma diversa da una forte passività. L'ascolto si deve trasformare in un continuo stimolo e nella richiesta esplicita di comunicazione, fino ad arrivare (in casi estremi) alla provocazione ("Lei, laggiù, perché quella faccia da funerale?").

Probabilmente è lo sforzo di conquistare e mantenere attivo un costante flusso comunicativo che fa dell'attività del docente una delle più faticose.

12.2. Gestione dei processi

Abbiamo parlato di contratto di formazione da stipulare durante la prima sessione di presentazione del corso. Il suo scopo è di tracciare i confini di uno spazio virtuale, analogo per molti versi a un campo di calcio (o se si preferisce a un ring), al cui interno valgono determinate regole. Il contratto di formazione ha natura psicologica e presenta

³⁷ Cfr. il paragrafo 5.3.

due aspetti ³⁸:

- il primo, *contratto psicologico aziendale*, investe gli obiettivi formativi in funzione del sistema produttivo, cioè il rapporto azienda-partecipanti;
- il secondo, *contratto psicologico d'aula*, definisce la natura del rapporto di insegnamento-apprendimento all'interno dell'aula.

Il contenuto del contratto psicologico aziendale di formazione è dato dai risultati che partecipanti, azienda e formatori concordemente si attendono. La sua stipula avviene in genere implicitamente quando si comunicano i contenuti del corso. Deve essere discusso esplicitamente solo in presenza di una conflittualità manifesta nei confronti del committente.

Il contratto psicologico di formazione d'aula deve definire i ruoli, le caratteristiche e gli specifici i contributi di tutti i contraenti. In generale, docenti e tutor acquisiscono il compito di permettere l'apprendimento, di fornire modelli interpretativi e metodologie. I partecipanti hanno la responsabilità di apprendere e di mettere a disposizione la propria esperienza per un comune lavoro di (re)interpretazione.

Sessione di apertura

La presentazione iniziale di formatori e partecipanti deve servire anche per fornire materiale per questo mutuo riconoscimento.

La prima sessione deve prevedere una illustrazione del corso, della durata massima di un'ora, e la presentazione di ciascun partecipante.

Uno schema generale della prima sessione, che richiede un adattamento caso per caso (soprattutto se il committente vi partecipa attivamente), è il seguente ³⁹:

- 1) saluto iniziale;
- 2) presentazione formale di docenti, tutor ecc.
- 3) esposizione degli obiettivi del corso;
- 4) esposizione dei risultati attesi da parte dell'azienda, anche in relazione con alcuni aspetti della precedente analisi dei bisogni (evoluzione dell'azienda, evoluzione del mercato ecc.);
- 5) esposizione sintetica dei contenuti del corso;
- 6) descrizione esauriente delle metodologie didattiche adottate;
- 7) esposizione del programma, in cui vanno maggiormente dettagliati i contenuti, le risorse a disposizione (comprese le professionalità dello staff dei formatori), gli orari, le principali regole di comportamento;
- 8) autopresentazione dei partecipanti;
- 9) eventuale replica, in cui vengono affrontati i problemi emersi dall'autopresentazione.

La presentazione dei partecipanti è un momento critico per le dinamiche di processo, perché richiede che ciascuno di essi ripensi al proprio ruolo e si definisca. E' importante che il tipo di informazioni fornite (che può spaziare dalle conoscenze ed esperienza

³⁸ Vedi Brusaglioni 1991: 181-8.

³⁹ Vedi Brusaglioni 1991: 190-6.

tecniche agli hobby e alla famiglia) non venga lasciato al caso, ma sia gestito dai formatori in funzione del tipo di processo che vogliono stimolare. In generale, le informazioni espresse durante il giro di presentazione costituiscono il nucleo centrale dell'identità attorno al quale opera la formazione e che difficilmente si riuscirà ad intaccare. Per esempio, quando la partecipazione al corso è conflittuale, è bene evitare di discutere le aspettative: il rischio è di stimolare la verbalizzazione di sensazioni negative ("Non mi aspetto niente", "Stiamo perdendo tempo", "Spero che finisca presto") che sarà difficile, per ciascuno, ritrattare. Più in generale, se il modello di cambiamento previsto è per continuità, la presentazione verte preferibilmente su contenuti professionali, se è per rottura gli stessi contenuti possono essere ignorati (svalorizzati).

Modifica della posizione del gruppo

La naturale tendenza del gruppo di apprendimento a modificare la sua posizione può essere agevolata da un opportuno atteggiamento del docente. In particolare i salti positivi sono quelli tra le posizioni:

- euforico-irrealistica e realistico-depressiva;
- realistico-depressiva e realistico-produttiva.

Il superamento della posizione euforico-irrealistica, caratterizzata dall'attribuzione di caratteristiche opposte al gruppo stesso e al suo esterno, può essere impedito da una collusione da parte del docente. D'altra parte una contrapposizione frontale genera la cristallizzazione dei ruoli ⁴⁰ e, ancora una volta, paralisi. Una possibilità operativa per il formatore è l'affrontare gradatamente gli elementi contraddittori presenti nel pensiero del gruppo. Per esempio, può far sperimentare che le resistenze al cambiamento non provengono solo dall'esterno, ma sono ben presenti anche negli stessi partecipanti.

A differenza di quella euforico-irrealistica, la posizione realistico-depressiva è spiacevole e tende ad avere una durata molto limitata. In un breve lasso di tempo il formatore deve agire per favorire il passaggio a quella realistico-produttiva piuttosto che una regressione alla precedente. Una strategia efficace consiste nell'agire nel senso della continuità, rafforzando la parte migliore della professionalità dei partecipanti, stimolando la sua evoluzione in relazione ai nuovi obiettivi operativi che dovranno essere raggiunti. In questa fase può essere importante per i partecipanti capire che il precedente modo di operare era adeguato ai vecchi obiettivi e che ciò che viene proposto offre migliori opportunità in una situazione che si è andata modificando.

Correzione degli errori

Una conseguenza diretta del modo in cui avvengono i processi che investono la sfera soggettiva è la loro tendenziale irreversibilità: non è possibile annullare l'effetto di un'azione semplicemente effettuando l'azione contraria. Un errore didattico che compromette il rapporto con gli allievi non è riparabile direttamente con una rettifica o con una scusa. Al contrario, un simile tentativo può causare ulteriori problemi: il formatore comunica ansia, incapacità di comprendere, superficialità. Inoltre rischia di considerare anzitempo chiuso l'incidente, comportandosi poi di conseguenza.

⁴⁰ Questo fenomeno è stato accennato in relazione ai modelli di cambiamento (paragrafo 10.2).

La gestione degli errori richiede quindi un'operazione di correzione molto più complessa. Al formatore è richiesto di:

- accorgersi in tempi brevi della presenza di difficoltà nei rapporti con l'aula;
- diagnosticare correttamente l'errore e le sue conseguenze;
- pianificare il ripristino di una corretta dinamica di processo.

La pianificazione deve prevedere una sorta di aggiramento del problema, puntando a una metacomunicazione indiretta che ristrutturati progressivamente l'aspetto compromesso della relazione. Solo dopo il problema può, se necessario, essere affrontato correttamente. Un esempio:

"Se ... l'episodio critico è determinato dalla percezione dei partecipanti di un atteggiamento valutativo e persecutorio da parte dello staff, è inutile affermare che in formazione non si valuta; si predispongono invece azioni in cui la non valutatività o la valutatività corretta è particolarmente percepibile ... e si ritorna gradualmente più attrezzati, staff e partecipanti, sul tema della valutazione."
(Bruscazioni 1991: 114)

12.3. Metodologie didattiche

Nel termine *metodologia didattica* si possono far rientrare tutti gli strumenti utilizzabili dall'insegnante per favorire l'apprendimento. L'accezione è piuttosto ampia, anche perché a quelle tradizionali (sinonimo di scolastiche) sono state affiancate di recente pratiche, derivate da altri ambiti, che a prima vista hanno ben poco in comune con le prime.

La scelta tra le metodologie non è solo funzione del contenuto del corso, ma è probabilmente il più potente sistema per gestire favorevolmente i fattori di processo. Ciascuna di esse comporta (magari implicitamente) una ben precisa concezione dell'apprendimento, della persona che apprende e della funzione del docente. La classificazione che segue terrà conto anche di questi fattori.

Presentiamo alcune tra le metodologie didattiche più diffuse e che fungono da modello per moltissime variazioni sul tema. L'ordine prescelto è quello dell'asse passività-attività dell'allievo.

Istruzione programmata

E' un apprendimento senza docente costituito da percorsi didattici rigidamente strutturati (per quanto ramificati, nelle versioni migliori) gestiti con l'ausilio di macchine o particolari testi (detti *scrambled books*, letteralmente *libri mischiati*) da leggere a salti. Lo studente è sottoposto a sequenze variamente articolate di nozioni, molto segmentate, domande e verifiche. E' una metodologia nata dal lavoro di Skinner in cui il modello di apprendimento è quello tipico del comportamentismo, cioè una serie di associazioni stimolo-risposta ⁴¹.

⁴¹ Abbiamo discusso il comportamentismo nel paragrafo 5.2.

L'idea skinneriana di macchina per insegnare, a cui l'istruzione programmata è collegata, è stata recentemente modernizzata attraverso l'uso di elaboratori dotati di particolari programmi (*sequenze tutoriali*) ed ha conseguito una certa diffusione, soprattutto per i costi relativamente bassi.

Anche in presenza di software didattico di buona qualità (al momento infrequente), l'istruzione programmata lascia al caso la gestione dei fattori di processo. Per questo è consigliabile il suo uso (in piccole dosi) solo in casi particolari, con molta cautela, e all'interno di un progetto più complesso.

Lezione

La lezione è di gran lunga il metodo di insegnamento più diffuso in quasi ogni contesto. Sebbene presenti un certo grado di interattività (domande, interrogazioni) il modello di apprendimento sottostante vede l'allievo come fruitore passivo di conoscenze altrui. Perciò la relazione docente-discente si struttura su un piano di accentuata disparità.

Parallelamente l'interazione è piuttosto limitata (e a senso unico): questo rende difficile per il docente la verifica in tempo reale del successo dell'apprendimento e della presenza di difficoltà.

Dal momento che qualsiasi apprendimento prevede anche un travaso di informazioni, la lezione è quasi insostituibile nella gran parte dei corsi di formazione. Si tratta perciò di affiancare ad essa altre metodologie più attive.

Esercitazione

E' una delle poche metodologie attive (in qualche misura) presenti anche nella scuola e consiste nella soluzione di problemi costruiti appositamente per sperimentare quanto appreso in precedenza.

Il docente predispone i dati di partenza e, generalmente, conosce la soluzione. Questo fa della esercitazione una metodologia centrata sul pensiero deduttivo, complementare alla lezione, utile per fissare nozioni e concetti.

Caso di studio

Consiste nella presentazione di una particolare situazione problematica, più complessa di quella prevista dalla semplice esercitazione, che richiede ai partecipanti la definizione di una o più soluzioni. Rispetto ad altre metodologie centrate sulla soluzione di problemi, il metodo dei casi ha due particolarità:

- vengono fornite tutte le informazioni necessarie;
- i casi sono inventati o realmente accaduti ma in contesti lontani dall'aula.

Pur attivando nel discente un certo coinvolgimento e stimolando le sue capacità logiche e deduttive, ciò avviene con materiale percepito immediatamente come artificiale, estraneo e semplificato rispetto alla realtà. Inoltre la relazione docente-discente è sempre

sbilanciata a favore del primo.

Una versione del caso di studio in cui parte dei dati necessari per la soluzione non viene fornita in precedenza e richiede una maggiore attivazione dell'allievo è detta *incident*.

Simulazione

Nel termine simulazione rientra una famiglia di metodi didattici basati sulla riproduzione in aula di particolari aspetti di situazioni vere o verosimili. I due modelli più rappresentativi sono:

- *business-game*, in cui i partecipanti, simulando una struttura organizzativa, acquisiscono informazioni dall'esterno (anche questo simulato) e devono prendere decisioni verificandone i risultati;
- *giochi di ruolo*, dove i partecipanti drammatizzano un'interazione di gruppo impersonando ruoli predefiniti (che possono essere anche quelli effettivamente ricoperti nella realtà lavorativa).

Le simulazioni sono metodologie attive, molto efficaci se ben condotte, ma all'interno di schemi predisposti dal docente. Esistono veri e propri cataloghi di questo genere di esercizi, alcuni dei quali sono ormai dei classici.

Un discorso a parte meritano le simulazioni gestite da calcolatore, per le quali valgono alcune delle considerazioni dedicate all'istruzione programmata: manca la gestione dei fattori di processo. Tuttavia, se inserite in un progetto formativo più completo, possono essere molto utili, talvolta indispensabili, dato che permettono di effettuare sperimentazioni altrimenti rischiose o eccessivamente costose. Si pensi alla riproduzione di centrali nucleari, ai simulatori di volo ecc.

Autocaso

E' un caso di studio proposto da uno dei partecipanti che presenta una situazione problematica reale, tratta dalla propria esperienza lavorativa.

La scarsa strutturazione iniziale del problema richiede ai partecipanti l'attivazione completa delle capacità di pensiero (analisi, sintesi, induzione, deduzione). Un secondo vantaggio è dato dallo stretto collegamento che si viene a creare tra teoria ed esperienza lavorativa.

Nell'autocaso la funzione del docente è limitata al ruolo di portatore di metodo, e non di depositario di un sapere già definito (né della soluzione del caso).

Gruppo esperienziale

E' un insieme di metodi basati sull'interazione di gruppo che mirano a favorire la rielaborazione individuale di esperienze acquisite altrove (nel lavoro o durante lo stesso periodo di formazione).

Come nell'autocaso, il gruppo esperienziale lavora su un materiale per definizione autentico, in quanto proprio delle persone che ne fanno parte il cui grado di coinvolgimento è altissimo.

Nel gruppo esperienziale il formatore non è più un docente. Che partecipi o meno direttamente all'interazione, il suo è un ruolo di stimolo, di definizione delle regole di partecipazione e di supervisione. Per gestire correttamente un gruppo esperienziale è richiesta una grande padronanza delle dinamiche di gruppo, dal momento che può facilmente esserne risucchiato perdendo ogni possibilità di controllo.

Outdoor development

Nell'outdoor development la formazione avviene in ambienti poco familiari, ben distanti dal tradizionale concetto di aula. L'individuo e il gruppo sono coinvolti totalmente nella risoluzione di problemi molto concreti come l'esplorazione di un territorio, l'orientamento. Il limite estremo è la scuola di sopravvivenza.

Il fine è di sviluppare, in condizioni estreme, capacità di lavoro in gruppo, di gestione di collaboratori, di decisione ecc.

Questo genere di metodi didattici, poco diffuso in Italia, parte da una concezione dell'uomo (e del discente) in cui tutti gli aspetti (intellettivi, emotivi, fisici) sono profondamente integrati. Riteniamo tuttavia che l'apprendimento che parte da esperienze concrete, soprattutto se richiedono un livello elevato di coinvolgimento, abbia bisogno di anche di una successiva fase di elaborazione.

13. Valutazione negativa

Lo Zen di ogni istante

Gli studenti Zen stanno coi loro maestri almeno dieci anni prima di presumere di poter insegnare a loro volta. Nan-in ricevette la visita di Tenno, che dopo aver fatto il consueto tirocinio era diventato insegnante. Era un giorno piovoso, perciò Tenno portava gli zoccoli di legno e aveva con sé l'ombrello. Dopo averlo salutato, Nan-in disse: "Immagino che tu abbia lasciato gli zoccoli nell'anticamera. Vorrei sapere se hai messo l'ombrello alla destra o alla sinistra degli zoccoli".

Tenno, sconcertato, non seppe rispondere subito. Si rese conto che non sapeva portare con sé il suo Zen in ogni istante. Diventò allievo di Nan-in e studiò ancora sei anni per perfezionare il suo Zen di ogni istante.

14. Valutazione dei risultati

14.1. Aspetti della valutazione

L'importanza della valutazione dei risultati all'interno del processo formativo è legata alla sua funzione di controllo e regolazione. La valutazione fornisce un feedback, che è l'unico possibile per quanto riguarda l'efficacia⁴² della formazione.

Questo è il motivo per cui elementi valutativi sono sempre presenti in qualsiasi progetto educativo, scuola compresa. Non si tratta cioè di un aspetto trascurato, come nel caso dell'analisi dei bisogni e della progettazione. Il problema è piuttosto la generale mancanza di metodo e di schemi concettuali.

Valutazione e modelli di riferimento

E' evidente che gli aspetti oggetto di valutazione dipendono direttamente dalla teoria che, esplicitamente o meno, sottende l'intero processo educativo. Pertanto la scuola, costruita sull'esaltazione delle qualità individuali, tende a valutare esclusivamente l'apprendimento degli allievi al fine di selezionare coloro che rispondono a determinati standard.

Al contrario, la formazione professionale, vede la valutazione incidere retroattivamente sulle fasi di progettazione e realizzazione dell'intervento: provoca non tanto (o non solo) una selezione dei partecipanti, ma una modifica della struttura dei corsi, del loro contenuto, del materiale didattico, della scelta dei docenti, delle metodologie ecc. Oggetto di valutazione è la formazione stessa e non i suoi utenti.

Una seconda differenza tra valutazione nella scuola e nella formazione professionale degli adulti è legata al diverso contesto in cui è inserito l'apprendimento. In un sistema⁴³ produttivo questo non può essere fine a se stesso, ma deve collegarsi con un cambiamento quantitativo e/o qualitativo percepibile nel prodotto finale.

Tale (auspicato) cambiamento è il criterio ispiratore dell'analisi dei bisogni e, di conseguenza, tutte le attività formative sono orientate, in maniera più o meno diretta, al suo raggiungimento. Se ne ricava una definizione della valutazione come *misurazione del grado di soddisfazione dei bisogni formativi rilevati in fase di analisi*⁴⁴.

Come si vede, utilizziamo una definizione più ampia di quella che, più semplicemente, focalizza il raggiungimento degli obiettivi didattici del singolo corso.

Questi bisogni, si ricorda, riguardano tanto il committente quanto l'utente della

⁴² L'efficienza è legata anche a considerazioni diverse, prime tra tutte quelle riguardanti i costi.

⁴³ Usiamo questo termine non a caso, ma per riallacciarci al modello sistemico dell'azienda.

⁴⁴ Cfr. Quaglino, Carrozzi 1981: 160-7.

formazione. Vale a dire che anche la valutazione è inserita in una complessa relazione a tre. Sulla base di queste considerazioni, è possibile tracciare un quadro sintetico degli aspetti da considerare in questa fase:

- le *reazioni* immediate dei partecipanti, durante e dopo l'azione formativa;
- l'*apprendimento* e quindi la modifica del comportamento lavorativo dei partecipanti dovuta alla formazione;
- il *cambiamento complessivo* della cultura del sistema azienda.

Misurazione e fattori soggettivi

La valutazione implica invariabilmente un aspetto quantitativo: la misurazione di una differenza rispetto a un punto di riferimento. Pertanto, in linea di principio, deve essere effettuata una rilevazione in tre momenti diversi:

- uno precedente all'attività formativa, da usare come punto di riferimento;
- uno immediatamente successivo;
- uno che segue il rientro all'attività produttiva.

A qualunque tentativo di misurazione "oggettiva" si oppongono fattori soggettivi non facilmente quantificabili. A titolo di esempio:

- l'aspetto ansiogeno invariabilmente presente in test, prove ed esami (che coinvolge il valutatore, oltre al valutato);
- il timore di un uso strumentale del risultato finale da parte dell'azienda committente;
- le dinamiche che coinvolgono il gruppo dei partecipanti e i colleghi rimasti fuori dal processo formativo.

La presenza di questi elementi di soggettività, che potremmo definire come *fattori di processo della valutazione*, implica un concetto allargato di misurazione che, pertanto, assomiglia più a una ricerca sul campo che a un esperimento di laboratorio.

14.2. Metodologie e strumenti

I metodi valutativi da utilizzare devono tener conto del complesso rapporto tra risultati del corso, i suoi obiettivi e, soprattutto, i bisogni formativi di partenza che costituiscono l'elemento centrale di riferimento dell'intero processo.

Dal momento che i risultati possono essere visti su tre piani differenti (e in parte indipendenti), analizziamo separatamente i problemi metodologici posti dalle reazioni, dall'apprendimento individuale e dai cambiamenti nell'organizzazione. Tra i diversi livelli di verifica esiste di fatto una forte indipendenza che, purtroppo, nella maggior parte delle situazioni concrete porta a trascurarne completamente alcuni, magari solo perché di difficile attuazione (succede quasi sempre con i cambiamenti ottenuti nella cultura aziendale).

Per quanto riguarda il metodo, la misurazione degli effetti dell'intervento di formazione deriva da un confronto tra i partecipanti e una situazione considerata "neutra": un gruppo di controllo o i partecipanti stessi in un tempi diversi. Gli strumenti a disposizione sono, a grandi linee, gli stessi utilizzati per l'analisi dei bisogni:

osservazione, questionario e intervista strutturata.

Reazioni dei partecipanti

L'accertamento delle reazioni dei partecipanti a fine corso è spesso l'unico momento strutturato di valutazione, che tende a sostituire un seppur minimo riscontro dell'apprendimento⁴⁵. Questo fenomeno è indicativo di profonde difficoltà nel rapporto tra gli artefici del processo di formazione. La misura del gradimento dei partecipanti costituisce per il formatore una comoda assicurazione, che rafforza la sua funzione consentendo di portare al committente un risultato "concreto" e tendenzialmente positivo: per chi vi partecipa è probabile che un corso di formazione sia piacevole anche quando l'apprendimento che si ricava è insufficiente. Scambiare le reazioni dei partecipanti con il risultato del corso è sempre un grossolano errore.

Le sensazioni di chi partecipa a un momento formativo sono un elemento importante ma tutto sommato superficiale. Per la rilevazione è sufficiente impiegare uno dei moltissimi strumenti disponibili⁴⁶.

Il più diffuso è costituito dalle *scale di reazione*, vale a dire questionari composti da una serie di domande in cui viene chiesto di valutare, usando una scala a tre, cinque o sette passi⁴⁷ l'interesse per gli argomenti trattati, la loro utilità, il raggiungimento degli obiettivi formativi, le qualità didattiche del docente, la metodologia adottata, la durata del corso, la documentazione, la qualità del materiale didattico ecc.

Aspetti meno strutturati possono essere valutati con questionari che comprendono:

- domande a risposta aperta, in cui i partecipanti possono esprimere più compiutamente i loro commenti ("Quali argomenti sono risultati più interessanti? Perché?", "Quali aspetti potrebbero essere approfonditi?");
- domande a risposta dicotomica ("Sì/no", "Vero/falso");
- frasi da completare ("Questo corso mi può servire per ...", "La formazione è ...").

Informazioni più approfondite si possono ricavare sostituendo ai questionari interviste strutturate o facendoli seguire da una discussione.

Le reazioni dei partecipanti, come gli altri elementi della valutazione, possono essere rilevate in tempi diversi. Generalmente ciò avviene a caldo, al termine di ogni singolo modulo o dell'intero corso (in questo caso si può dedicare a tal fine l'ultima giornata), ma una verifica distanziata di qualche settimana è utile per raccogliere opinioni più ponderate e meno viziate dalle particolari condizioni emotive caratteristiche della fine di una esperienza formativa. Più complesso è il discorso relativo alle aspettative, che possono essere considerate come reazioni che precedono il corso. La loro rilevazione, effettuata prima dell'inizio o durante la prima giornata, può fornire risultati interessanti,

⁴⁵ Il contrario avviene nella scuola, dove il gradimento degli utenti non viene evidentemente considerato un parametro sufficientemente interessante.

⁴⁶ Vedi Quaglino, Carrozzi 1981: 190-206.

⁴⁷ Il numero è solitamente dispari per consentire all'utente di fornire una valutazione media.

ma, come abbiamo già sottolineato, dovrebbe essere evitata tutte le volte che la situazione formativa si presenta problematica: anche il solo formalizzare una aspettativa di segno negativo rischia di rafforzarla.

Apprendimento individuale

L'apprendimento conseguente all'attività formativa, dovrebbe essere, per definizione, collegato a un cambiamento del modo di lavorare (nel senso più ampio del termine). Tuttavia questo collegamento non è meccanico e diventa opportuno mantenere separati i due aspetti: in un diverso modo di lavorare rientra più l'elaborazione personale dei contenuti della formazione che l'insieme delle competenze apprese in quanto tali.

E' quindi opportuno valutare separatamente i due aspetti che richiedono tempi e strumenti diversi:

- l'apprendimento può essere verificato al termine del corso o durante il suo svolgimento;
- la modifica delle prestazioni lavorative è osservabile solo dopo l'effettivo reinserimento operativo.

L'apprendimento può essere messo in evidenza in due modi distinti, ma in parte complementari, che investono le *nozioni* e le *capacità*.

La valutazione delle conoscenze richiede la costruzione di strumenti molto simili a quelli utilizzati in ambito scolastico: colloqui strutturati e questionari. I questionari sono molto utilizzati per la loro praticità ed economicità; in particolare, quelli composti da domande a risposta chiusa si prestano a elaborazioni automatiche anche di tipo statistico.

La valutazione delle capacità presenta difficoltà maggiori, poiché si tratta di osservare l'applicazione concreta delle conoscenze apprese. Questo può avvenire in due modi:

- con prove strutturate appositamente predisposte sotto forma di esercitazioni, soluzione di problemi ecc.;
- con la costante osservazione del comportamento lungo tutto lo svolgersi del corso.

Ancora più complessa è la valutazione del cambiamento delle prestazioni lavorative, anche perché è uno degli aspetti in cui ha la massima importanza la differenza con la situazione precedente. Pertanto, una stima affidabile si può ottenere ripetendo, con le stesse modalità, le rilevazioni effettuate durante l'analisi dei bisogni centrando l'attenzione sugli scostamenti.

E' evidente che la preparazione delle prove di valutazione (questionari, colloqui, problemi ecc.) deve essere effettuata con attenzione, curando particolarmente la sua coerenza con gli obiettivi e i contenuti del corso, ma questo non è il problema maggiore che si incontra. Anche se apprendimento e cambiamento sono aspetti in gran parte oggettivi, valutabili con obiettività (contrariamente alle reazioni dei partecipanti), sono investiti più di ogni altro da problemi relazionali: l'ansia della valutazione può arrivare a pervadere tutta l'attività formativa creando un clima teso e conflittuale che rischia di paralizzare l'apprendimento quando la posta in gioco è alta. Se le modalità di valutazione non vengono predisposte, comunicate ed eventualmente discusse in

precedenza, facilmente ogni elemento viene percepito come funzionale alla valutazione e qualunque segnale (fosse anche casuale) è reinterpretato in termini di approvazione-disapprovazione.

Cambiamento nell'organizzazione

Come sottolineano Quaglino e Carrozzi (1981), non tutti gli autori che si sono occupati del problema ritengono possibile una reale valutazione del cambiamento nell'organizzazione dovuto all'attività formativa. Questo non solo per i problemi tecnici che rendono problematica qualunque seria verifica dei risultati formativi:

"non è pensabile ritenere di poter operare un vero e proprio cambiamento dell'organizzazione attraverso la formazione: gli effetti dei mutamenti individuali sulla struttura sociale tendono ad essere nulli ... il tentativo messo in atto dall'organizzazione di cambiare operando sugli individui senza mutare i loro ruoli nel sistema è fittizio e dunque impraticabile".

(Quaglino, Carrozzi 1981: 222)

Ciò significa due cose:

- come abbiamo sottolineato in precedenza, formazione e ridefinizione del ruolo lavorativo devono necessariamente andare di pari passo per non creare squilibri;
- la formazione agisce in maniera indiretta, vale a dire sul *clima* di un'organizzazione piuttosto che sulla sua struttura.

Le modifiche del clima (vale a dire dell'insieme di idee e di desideri che i membri di un'organizzazione hanno dell'ambiente di lavoro e del proprio ruolo) sono effettivamente misurabili attraverso interviste o questionari. E' più che mai necessaria in questi casi l'accortezza di effettuare confronti tra il gruppo dei partecipanti (prima e dopo la formazione) e gruppi di controllo.

15. Il mestiere di formatore

Il consiglio di una madre

Jiun, un maestro di Shingon, era un rinomato studioso di sanscrito dell'era Tokugawa. Da giovane faceva conferenze ai suoi confratelli studenti.

Sua madre lo seppe e gli scrisse una lettera:

"Non credo, figlio, che tu sia diventato un seguace di Buddha per il desiderio di trasformarti in un'enciclopedia ambulante per gli altri. Informazione e commento, gloria e onore non hanno mai fine. Vorrei che tu smettessi questa storia delle conferenze. Chiuditi in un piccolo tempio in qualche luogo remoto sulla montagna. Dedica il tuo tempo a meditare e raggiungi così la vera realizzazione di te stesso".

16. Le molte facce di una professione

Dovrebbe apparire con chiarezza, al termine di questa discussione, che non solo la professione del formatore esiste, ma che è anche piuttosto complessa: presenta molte sfaccettature e richiede un nutrito insieme di conoscenze. Potremmo concludere dicendo che all'interdisciplinarietà della formazione corrisponde un'intera famiglia di professioni, tutte racchiuse nella denominazione di formatore.

Presentiamo alcune tra le più diffuse (non tutte, per la verità, condivisibili) ⁴⁸.

Il formatore-analista

E' la principale figura professionale di quello che abbiamo definito sottosistema informativo. Costituisce l'anello di congiunzione tra formazione e azienda: si occupa prevalentemente di condurre l'analisi dei bisogni e di riportare ed essi la valutazione dei risultati. Le sue competenze spaziano dalla sociologia alla psicologia sociale, dalla teoria dei sistemi all'economia.

Nonostante la sua importanza, la presenza dell'analista della formazione stenta a imporsi: il fatto è che la maggior parte dei committenti ritiene di poterne fare a meno.

Il formatore-progettista

Questo professionista condivide le sorti del formatore analista. In teoria è l'elemento portante del sottosistema operativo, in pratica le sue funzioni vengono facilmente delegate al docente o sostituite dall'improvvisazione. Si tratta sempre di un anello di congiunzione, ma il suo punto di riferimento sono gli utenti nei confronti dei quali è chiamato a prevedere l'andamento dei fattori soggettivi del processo formativo. Ha una preparazione prevalentemente psicopedagogica; in più deve essere in grado di svolgere direttamente la funzione di docente soprattutto in momenti particolari (come la sessione di apertura) o quando i rapporti con i partecipanti si fanno difficili.

Il formatore-docente

Il modello di questa professione è l'insegnante scolastico. Per questo molti ritengono che non abbisogni di particolari qualità, se non la conoscenza della materia e una certa parlantina. In realtà deve essere in grado, eventualmente col supporto del progettista, di comprendere appieno tutte le circostanze critiche che si verificano in aula e di affrontarle direttamente. Una certa disposizione personale alla comunicazione appare pertanto indispensabile.

Sembrerebbe l'unica figura del processo formativo che non può mai mancare. Nei fatti (per necessità o meno) viene frequentemente sostituita dall'esperto della materia, nei metodi didattici più tradizionali, o dal formatore-animatore in quelli attivi.

⁴⁸ Vedi anche Bellotto, Trentini 1990: 78-88.

L'esperto della materia

A stretto rigor di termini non si tratta di un formatore. La sua funzione principale è quella di mettere a disposizione le sue specifiche conoscenze per alimentare il processo formativo. E' soprattutto un consulente che collabora con il progettista alla definizione degli argomenti dei corsi e della loro propedeuticità e alla preparazione del materiale didattico.

Ha molte probabilità di trasformarsi, occasionalmente o stabilmente, in docente. In tal caso è importante che il formatore verifichi le sue potenzialità comunicative.

Il formatore-animatore

Il formatore animatore è, in un certo senso, il complemento dell'esperto. La sua funzione è quella di promuovere l'apprendimento senza fornire nozioni e concetti dall'esterno, partendo dai contenuti già presenti negli stessi partecipanti: ha quindi la sua ragion d'essere nelle metodologie didattiche attive. La sua formazione è essenzialmente di tipo psicologico.

C'è da aggiungere che qualunque docente dovrebbe essere anche, in parte, un animatore.

Il tutor

E' una figura coinvolta nella gestione dell'aula come elemento di contatto e integrazione tra i partecipanti, il progettista (o il responsabile del corso) e i docenti. Gli sono demandati incarichi organizzativi, spesso di tipo burocratico, ma forse il suo compito principale rimane la presenza costante.

Anche se la sua partecipazione può sembrare marginale, svolge una indispensabile (e delicata) funzione unificatrice quando un corso è composto da più moduli con docenti diversi. Capita che sia l'unico membro dello staff dei formatori ad essere percepito in maniera amichevole.

Il formatore-guru

La sua caratteristica principale è il grande carisma, unito a volte (ma non obbligatoriamente) a una certa competenza su particolari temi. L'unica funzione che svolge, in genere con successo, è quella di docente, ma se ne differenzia per il carattere unidirezionale della sua comunicazione. Per la sua scarsa disposizione all'ascolto non gestisce correttamente i processi di apprendimento: l'uditorio allora risponde con un atteggiamento estremamente passivo oppure, se prevale l'entusiasmo, si cristallizza nella posizione euforico-irrealistica.

A tutti gli effetti equivale a un'affascinante videogioco (di cui, però, chi partecipa non riesce mai ad assumere alcun controllo).

17. Bibliografia

- | | | |
|------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Associazione Italiana Formatori | 1989 | <i>Professione formazione</i> , Milano, Angeli |
| Anzieu, Didier | 1976 | <i>Le groupe et l'incoscient</i> , Paris, Bordas.
(Trad it.: <i>Il gruppo e l'inconscio</i> , Roma, Borla, 1979). |
| Bateson, Gregory | 1964 | "Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione" in Bateson 1972. |
| | 1972 | <i>Steps to an Ecology of Mind</i> , New York, Ballantine. (Trad it.: <i>Verso un'ecologia della mente</i> , Milano, Adelphi, 1976). |
| Bellotto, Massimo
(a cura di) | 1990 | <i>Culture organizzative e formazione</i> , Trentini, Giancarlo Milano, Angeli. |
| Bion, Wilfred R. | 1952 | "Group Dynamics: a Re-View", <i>The International Journal of Psycho-Analysis</i> , 33: 235/47. (Trad. it. "Dinamiche di gruppo: una revisione" in idem <i>Esperienze nei gruppi</i> , Roma, Armando, 1971). |
| Bruscaglioni, Massimo | 1991 | <i>La gestione dei processi nella formazione degli adulti</i> , Milano, Angeli. |
| Freud, Sigmund | 1921 | <i>Massenpsychologie und Ich-Analyse</i> , Wien, Internationaler Psychoanalytischer Verlag. (Trad. it. "Psicologia delle masse e analisi dell'Io" in <i>Opere di Sigmund Freud</i> , vol. 9, Torino, Boringhieri, 1977). |
| Hill, Winfred F. | 1963 | <i>Learning: A Survey of Psychological Interpretations</i> , San Francisco, Chandler. (Trad it.: <i>L'apprendimento. Interpretazioni psicologiche</i> , Firenze, La Nuova Italia, 1970). |
| Klein, Melaine | 1946 | "Notes on some schizoid mechanisms", <i>The International Journal of Psycho-analysis</i> 27: 99-110. (Trad. it. "Note su alcuni meccanismi schizoidi" in idem <i>Scritti 1921-1958</i> , Torino, Boringhieri, 1978). |
| Knowels, Malcom | 1984 | <i>The Adult Learner: A Neglected Species</i> , Houston, Gulf. (Trad. it. parziale in AIF 1989). |
| Muti, Pier Luigi | 1990 | <i>Organizzazione e formazione</i> , Milano, Angeli. |
| Margiotta, Umberto | 1990 | "La formazione come fenomeno Salatin, Arduino complesso" in Bellotto, Trentini 1990. |
| Quaglino, Gian Piero | 1985 | <i>Fare formazione</i> , Bologna, Il Mulino. |
| Quaglino, Gian Piero | 1981 | <i>Il processo di formazione</i> , Milano, Angeli. |
| Carrozzi, Gian Piera,
Senzaki, Nyogen | 1957 | <i>101 Zen Stories</i> , Tokio, Charles Tuttle |

- Reps, Paul Company. (Trad it.: *101 storie zen*, Milano, Adelphi, 1973).
- Vertecchi, Benedetto 1984 "La didattica" in *La scuola italiana verso il 2000*, Firenze, La Nuova Italia.
- Visalberghi, Aldo 1978 *Pedagogia e scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Watzlawick Paul 1967 *Pragmatic of human communication*, New York, Norton. (Trad it.: *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971).
- Behavin, Janet
- Jackson, Don