

CONTINUANDO A CAMBIARE
PRATICHE RIFLESSIVE
PER GENERARE E VALORIZZARE LE COMPETENZE
NELLE ORGANIZZAZIONI

CONTINUANDO A CAMBIARE
PRATICHE RIFLESSIVE
PER GENERARE E VALORIZZARE LE COMPETENZE
NELLE ORGANIZZAZIONI

Simona Cerrai e Stefano Beccastrini

Con una prefazione di Aureliana Alberici



Firenze, dicembre 2005

**Continuando a cambiare
Pratiche riflessive
per generare e valorizzare le competenze
nelle organizzazioni**

Questo lavoro è stato realizzato grazie alla passione e alla competenza professionale di coloro che, in questi anni, hanno operato all'interno dell'A.F. Formazione-Agenzia formativa di ARPAT: Roberto Cavallari, Laura Degli Innocenti, Alessandra Grandi, Paolo Giglioli, Rossella Gozzani.

Si ringrazia Andrea Mattonelli, consulente ARPAT, per la collaborazione nell'implementazione del Sistema Gestione Qualità.

Si ringrazia, infine, la generosa consulenza di Alessandra Grandi e Silvia Angiolucci per la revisione complessiva dei testi.

Si ringraziano inoltre

tutti coloro che, partecipando criticamente ai percorsi formativi di ARPAT, hanno contribuito al miglioramento dei processi interni;

le Agenzie formative che hanno condiviso con ARPAT la progettazione di percorsi innovativi;

i/le funzionari/ie provinciali e regionali che hanno condiviso in questi anni il percorso di ARPAT - Agenzia formativa.

© ARPAT 2005

Coordinamento editoriale: Silvia Angiolucci, ARPAT

Redazione: Silvia Angiolucci, Gabriele Rossi, ARPAT

Realizzazione editoriale: Litografia I.P., Firenze, dicembre 2005

Copertina: ALTA srl

Stampato su carta che ha ottenuto il marchio di qualità ecologica dell'Unione Europea
- Ecolabel (Reg. CE 1980/2000)



Autori

Stefano Beccastrini, medico e pedagogista, ha diretto per quasi dieci anni il Settore tecnico CEDIF dell'Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (ARPAT).

Simona Cerrai, Responsabile A.F. Formazione-Agenzia Formativa, Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (ARPAT).

Prefazione

Aureliana Alberici, Presidente del Corso di Laurea in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (FSRU) e del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua (SEAFK); Professore Ordinario di Educazione degli Adulti e di Apprendimento Permanente ed Educazione degli Adulti presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Contributi

Francesca Benassai, A.F. Educazione ambientale, Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (ARPAT) (cap. 9.3.1)

Daniela Bertelli, formatrice, insegnante. È tra le fondatrici e animatrici del Centro Donna di Livorno e fa parte della S.I.L. (Società Italiana delle Letterate) e dell'Associazione Evelina De Magistris (in particolare cap. 4.1; 4.5; 4.7)

Mariella Busetta, dirige la struttura SG III – Formazione e Aggiornamento scientifico – Sviluppo Risorse umane di ARPA Sicilia

Carmela D'Aiutolo, Responsabile A.F. Educazione ambientale, Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (ARPAT) (cap. 9.3.1)

Alessandra Grandi, A.F. Formazione-Agenzia Formativa, Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (ARPAT) (cap. 7.5; cap. 9.3.2)

Rossella Gozzani, A.F. Formazione-Agenzia Formativa, Agenzia regionale per la protezione ambientale della Toscana (ARPAT) (cap. 9.3.2)

Maria Pia Lessi, avvocatessa e giurista, esperta in diritto di famiglia e del lavoro. Fa parte dell'Associazione Evelina De Magistris (in particolare cap. 4.3)

Moreno Mugelli, Responsabile Settore Programmazione dello Sviluppo Sostenibile, Direzione Generale della Presidenza, Regione Toscana (cap. 9.3.3)

Pietro Novelli, Responsabile P.O. Sostenibilità dello Sviluppo Locale, Settore Programmazione dello Sviluppo Sostenibile, Direzione Generale della Presidenza, Regione Toscana (cap.9.3.3)

Elio Satti, Direzione Generale Politiche Formative, Beni e Attività Culturali, Regione Toscana (cap. 1.7)

Il *Glossario* è stato curato da *Simona Cerrai, Alessandra Grandi, Andrea Mattonelli*

Le schede *Strumenti* sono state curate da *Simona Cerrai, Alessandra Grandi, Rossella Gozzani*

La scheda *Il piano triennale di formazione continua del personale di ARPA Sicilia* è stata curata da *Mariella Busetta*

Presentazione

Questa pubblicazione testimonia come, nel tempo e nella società del sapere, l'investimento nella conoscenza, coerentemente con gli indirizzi della Regione Toscana in materia di *lifelong learning*, nonché dei recenti orientamenti internazionali, sia una condizione indispensabile per quelle organizzazioni che, come ARPAT, si pongono al servizio delle istituzioni e della comunità locale.

Integrazione, misurazione, efficacia, coerenza, apertura, partecipazione, trasparenza sono i principi del buon governo, anzi della buona *governance* toscana, che guidano l'operato dell'Agenzia nei suoi compiti di supporto al decisore politico e alle politiche di prevenzione e protezione dell'ambiente.

Se da una parte le attività di monitoraggio, misurazione e valutazione - anche delle proprie azioni - costituiscono alcune delle funzioni essenziali dell'Agenzia utili alle decisioni della Regione e degli Enti locali, dall'altra la diffusione della conoscenza ambientale, l'educazione e la formazione di competenze per la sostenibilità, l'investimento nel miglioramento della qualità dei processi rappresentano funzioni strategiche per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole e attiva nella società civile toscana.

Questa pubblicazione rende conto di un modo di comprendere quale ruolo strategico, in organizzazioni in continua evoluzione come le Agenzie, possa giocare la funzione *formazione* rispetto allo sviluppo, al consolidamento, all'autorevolezza tecnico-scientifica e al ruolo sociale delle Agenzie medesime.

Essa raccoglie i risultati di un costante lavoro di rete e di relazione con alcuni settori strategici della Regione Toscana, con le Università, con le Agenzie educative e con il sistema delle Agenzie di protezione ambientale (APAT-ARPA-APPA).

Considero, infine, una coincidenza particolarmente significativa scrivere la presentazione a questa pubblicazione in occasione del lancio del Decennio (2005-2014) ONU-UNESCO per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) e della Strategia UNECE per l'ESS.

Negli anni futuri, infatti, quanto più evidente sarà l'opportunità di giocare la carta dello sviluppo sostenibile, tanto più ARPAT sarà chiamata, insieme agli altri soggetti, istituzionali e non, a rispondere a una domanda forte e consapevole di protezione ambientale, che è prima di tutto una domanda forte di conoscenza, in accordo con quanto indicato nello *Schema Internazionale di Implementazione UNESCO* e nella *Strategia UNECE per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*. La sfida che attende tutti, così come definita nei documenti internazionali, rende ancora più evidente la funzione strategica dell'educazione e della formazione in un campo innovativo come quello dello sviluppo sostenibile e della *governance* ambientale, in cui grande rilevanza hanno le conoscenze e le competenze delle generazioni presenti, anche per le generazioni future.

Sonia Cantoni

Direttore generale ARPAT

Prefazione

Le ragioni di interesse di questo volume sono molteplici, come dichiarato dagli autori, ma a me piace richiamare quella che lo fa essere, nel linguaggio e nella sostanza, un libro ‘particolare’, un poco speciale nel panorama della formazione sviluppata nei contesti organizzativi, relativa a quella che essi indicano come la ‘pedagogia di impresa’.

In effetti il libro si presenta non soltanto come la descrizione/formalizzazione di “quasi un decennio di progettazione, gestione formativa” sviluppatesi nel contesto di un sistema di impresa pubblico e più nello specifico di organizzazioni ‘nascenti’, nelle quali la formazione ha giocato la funzione di risorsa strategica per il loro successo, ma anche di una storia di vita di individui e gruppi che, agendo la formazione, ne hanno tratto linfa umana e professionale, nonché capacità di dare un senso al proprio essere e al proprio agire, dando in questo modo valore alle stesse organizzazioni.

Infatti, al di là degli specifici riferimenti teorici e metodologici adottati e proposti dagli autori, che possono essere più o meno vicini agli orizzonti culturali e scientifici entro cui si colloca oggi la riflessione sull’educazione degli adulti, sulla formazione permanente nella prospettiva del *lifelong learning*, e comunque sempre ‘locali’ e relativi, il libro si presenta come la narrazione di un agire formativo, nel quale, come nelle teorie della professionalità riflessiva, la pratica - intesa come capacità di mettere in azione nell’esperienza specifica i saperi taciti dei soggetti e delle organizzazioni - illumina, anzi crea, la teoria intesa come il macroscenario della scoperta, delle nuove domande che nascono, appunto, da quella pratica riflessiva.

Qui si colloca la stessa passione dei formatori, e cioè l’attenzione per la ricerca legata all’attività professionale, come elaborazione dei propri saperi e condizione per sviluppare capacità di riflessione sul campo e di progettualità formativa.

Ed è proprio questo rapporto che potremmo definire a spirale tra teoria e pratica, tra sapere e azione, a costituire lo spazio specifico del processo formativo, che si sviluppa tra la dimensione esperienziale, l’emergenza del problema, la riflessività e la proattività, come qualificazione dei cambiamenti che si possono considerare apprendimenti significativi per gli attori sociali e per le organizzazioni.

Significativi nel senso che, quando l’apprendimento è tale, produce un cambiamento non generico, ma piuttosto riflessivo e trasformativo, mettendo in crisi non solo schemi interpretativi e operativi abituali, ma anche gli stessi assunti o prospettive di significato, per adottarne delle nuove attraverso le quali poter dare un senso al proprio agire/essere individuale, mentre possono acquistare senso le relazioni con i diversi contesti della vita e del lavoro, cioè le organizzazioni, le collettività, in generale la società.

Si evidenzia nel testo una critica scientifica, culturale e professionale riguardo l’accezione prettamente funzionalistica della formazione nella prospettiva di farne invece emergere, proprio in forza dei suoi specifici obiettivi, il valore di fattore di cambiamento nelle organizzazioni e di crescita di sviluppo democratico e solidale nel più ampio contesto di una *learning society* globalizzata.

Ne emerge una concezione della formazione secondo la quale non sono da ricercare, in modo unilaterale, al di fuori del territorio della formazione stessa i paradigmi/valori cui essa si definisce. E questo nel senso che la formazione, come sosteneva Bruner, è una delle principali espressioni dello stile di vita di una cultura, e non semplicemente una preparazione ad esso e una variabile dipendente concepita in “funzione di”, come mezzo per raggiungere finalità che non le appartengono.

E questa mi sembra una premessa importante per una riflessione legata ai contesti organizzativi aziendali e sistemi di impresa nel mercato e, più in generale, rispetto alle strategie formative evocate e/o necessarie nelle moderne società complesse.

È indubbio che negli ultimi anni abbiamo assistito a trasformazioni che, per loro intensità, velocità e capacità pervasiva, hanno portato il mondo contemporaneo a configurarsi sempre più come società-mondo e che siamo entrati nell'era della complessità, dei cambiamenti, ma anche nella cosiddetta *learning age*.

E ciò costituisce lo scenario di sfondo in cui si collocano concettualmente la rilevanza sempre maggiore attribuita alle potenzialità dello sviluppo del fattore umano come risorsa capace di giocare sul terreno competitivo, anche rispetto alle risorse materiali, agli investimenti, alle tecnologie, nonché la presa d'atto che la progressiva qualificazione del potenziale umano può divenire la risorsa principale di cambiamento, di crescita e di sviluppo dell'organizzazione.

Il concetto e poi la pratica della *learning organization* si sono affermati proprio come una possibile risposta alle pressanti esigenze di riorganizzazione dei processi produttivi e, quindi, di quelli formativi, nello scenario della dematerializzazione del lavoro e dell'affermarsi del capitale immateriale: la conoscenza, il sapere, il know how. Ma essi stessi si trovano oggi di fronte a nuovi e inediti problemi derivati dalla necessità di misurarsi con una formazione capace di sviluppare in modo sempre più diffuso il potenziale e le competenze innovative e creative dei singoli e dell'organizzazione. Una formazione, tra l'altro, che si gioca anche su un rapporto differito nel tempo tra investimenti e benefici.

In questo quadro di ragionamento i due assi tematici del testo relativi alla lettura della società contemporanea come *learning society* e la riflessione sui segni della differenza di genere nei luoghi della formazione appaiono emblematici.

La metafora che si è maggiormente diffusa, fino a una certa saturazione d'uso, è indubbiamente quella della società della conoscenza e/o dell'apprendimento. In questo ambito categoriale, la conoscenza e l'apprendimento si presentano come concetti chiave, capaci di mettere in luce i caratteri specifici, inediti delle moderne società complesse e, insieme, la direzione o l'orizzonte del loro possibile futuro.

Il concetto di apprendimento si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e di formazione, intesi come fasi definite della vita degli individui, per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli: non soltanto, quindi, in quelle che definisco le sedi e le organizzazioni formali finalizzate all'istruzione.

All'interno di tale contesto la prospettiva del *lifelong learning* diviene priorità fondamentale nell'agenda politica di molti paesi e di organismi internazionali.

Il paradigma del *lifelong learning* rinvia alla possibilità di un processo di formazione/apprendimento che coinvolge gli individui lungo il corso della loro esistenza, abbracciando i diversi ambiti di vita - professionale, privato, familiare, sociale - e sostanzia il principio dell'educazione permanente in un'ottica che sposta l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale dei percorsi di istruzione/formazione agli individui e alle comunità, nonché ai loro bisogni di formazione nei diversi tempi della vita e degli ambiti personali, sociali e professionali.

Il focus posto sull'apprendimento mette in primo piano la risposta alla domanda di come la formazione possa 'agire' per facilitare l'apprendimento, inteso non solo come necessaria trasmissione dei saperi e delle conoscenze, ma anche nel senso di trasformare le esperienze degli individui, nei diversi contesti e tempi di vita e di lavoro, in acquisizioni ed apprendimenti consapevoli, riflessivi, proattivi.

Un primo passaggio riguarda l'individuazione di un nodo concettuale centrale, che riflette al contempo anche una posizione valoriale, relativo alla necessità per tutti di apprendere e sviluppare la competenza strategica del 'sapere apprendere' *lifelong*. Credo infatti che la condizione individuale e sociale emergente dallo scenario della società della conoscenza e dell'apprendimento possa essere interpretata, in una prospettiva formativa, assumendo la centralità della dimensione di pensiero che possiamo definire di carattere meta, cioè relativa alle metacoscienze, metacompetenze, e alle dimensioni procedurali dell'agire umano.

Questa dimensione è condizione necessaria sia per essere individui capaci di apprendimento *lifelong*, sia per agire una progettualità formativa, un fare formazione, orientati alla facilitazione e al sostegno di processi apprenditivi di tale natura, in funzione dello sviluppo umano e non della semplice gestione del capitale umano.

Intendo fare riferimento a quella che si può definire come la metacompetenza del saper apprendere e a una progettualità formativa finalizzata a mettere gli individui nella condizione di essere attori sociali, capaci cioè di avere un comportamento 'strategico' rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono loro nel corso della vita, nei diversi contesti che caratterizzano la *knowledge society*.

In effetti, nella prospettiva di una società nella quale i saperi e la competenza si presentano come forze potentissime di inclusione o esclusione, di sviluppo o di gestione globalizzante delle risorse umane, l'adozione esplicita della categoria concettuale e operativa di apprendimento permanente quale paradigma della formazione ne modifica il criterio interpretativo, orientandolo non sul valore di scambio di saperi, abilità, competenze tecnico-specialistiche da rinnovarsi sempre più frequentemente, ma sugli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse.

E questa opzione di carattere culturale e scientifico mi sembra attraversare, quantomeno come orizzonte di riferimento e come tensione civile, tutte le pagine di questo volume.

Il paradigma dell'apprendimento permanente porta ad una nuova interpretazione

dell'esperienza formativa. Come ho già evidenziato in recenti ricerche, la formazione in questo quadro di ragionamento si presenta come teoria in azione, e diventa essa stessa 'contenuto' di apprendimento in quel processo a spirale, di cui si è detto sopra, che costruisce una relazione tra il 'come si apprende', e il 'come si produce esplicitamente, intenzionalmente, organizzativamente, apprendimento.

Qui trova spazio una dimensione qualitativa della ricerca e della pratica formativa, che si fonda sull'adozione di quegli approcci culturali che postulano la centralità della potenzialità apprenditiva degli esseri umani nella formazione e il valore d'uso della formazione stessa. Se si mette in discussione il paradigma della razionalità classica o 'tecnica', e conseguentemente le teorie funzionalistiche intese come riduzione dell'azione umana alla pura e semplice efficienza, emerge come tratto caratterizzante dell'agire formativo e dei processi formativi la costruzione del significato e la valenza generativa dell'azione. Dimensioni nelle quali assumono rilievo la capacità di scoprire, attribuire, modificare significati nei confronti del sé e degli altri, all'interno di contesti definiti, e che si manifestano nell'esercizio quotidiano delle attività connesse ai ruoli e, più in generale, al ruolo di membri di una comunità democratica.

Questa lettura della dimensione dell'apprendimento permanente come paradigma per promuovere lo sviluppo delle risorse umane nel senso di facilitare, sostenere e potenziare la capacità di agire strategico di donne e uomini di fronte alla complessità del vivere, pone in una luce inedita l'altro asse di riflessione richiamato, e cioè quello relativo alla differenza di genere e ai suoi segni nella formazione.

Certo negli ultimi decenni la ricerca, di fronte ai profondi cambiamenti della società, della cultura, del lavoro caratterizzati, appunto, da una crescente complessità, ci ha mostrato progressivamente l'impossibilità di parlare, se non in senso 'metaforico', di identità degli esseri umani adulti, uomini e donne, nella consapevolezza che ogni possibile definizione, seppur provvisoria, di identità/adulthood, si può presentare sempre e soltanto come un processo: il processo di adultizzazione. Un processo di adultizzazione che si esprime nel processo di costruzione dell'identità.

E questo in ragione del fatto che l'identità, anche quella che chiamiamo di genere, è definibile solo culturalmente e socialmente. E' definibile cioè con il riconoscimento del processo attraverso il quale individui di sesso diverso, maschi e femmine, entrano nelle categorie sociali dell'essere donne e uomini.

Un processo riconducibile ai diversi tempi storici, ai diversi contesti 'situati' di vita, di lavoro, di studio, di relazione ecc.; in una parola, al qui ed ora di ogni singolarità.

Ma mentre negli anni '90 la critica più radicale si levava 'con voce di donna' contro la pretesa di definizione di modelli di identità adulta costruiti sul modello di corso di vita maschile nella società capitalistica occidentale, oggi siamo di fronte a un approccio, relativo all'identità di genere, assai più problematico e articolato.

L'universo femminile è apparso in tutta la sua evidenza sempre più come una realtà composita che si manifesta nei diversi vissuti, storie, esperienze, aspettative, nei

differenti modi, privati e politici, di rispondere ai problemi dei tempi dell'organizzazione familiare, di essere corpo, di confrontarsi con i ruoli nella famiglia, con l'organizzazione del lavoro.

Potremmo parlare di donne adulte, queste sconosciute, o più propriamente dell'emergere di una, tante, multiformi identità di genere segnate dalla differenza sessuale in contesti culturali, sociali, familiari, professionali situati. D'altra parte, cambiamenti speculari relativi ai modelli di identità maschile hanno indicato che si tratta di un processo, di un percorso di cambiamento che riguarda le donne e gli uomini. Un processo il cui presupposto consiste nel superamento della concezione dell'identità come identità sessuata, un dato che si presenta come il semplice e indiscutibile riconoscimento dell'esistenza dei due sessi, per assumere il concetto di differenza per cui identità e differenza si presentano come processi che si costruiscono durante l'intera esistenza umana, dall'infanzia all'adulthood ed oltre.

Se si adotta una chiave di lettura assai più complessa di quella dell'età, e/o dei ruoli sociali, per cogliere gli aspetti che meglio ci consentono di conoscere e interpretare i processi di adultizzazione, e cioè di quella che si potrebbe definire l'adulthood di genere oggi, emerge immediatamente la consapevolezza che si tratta non di una ma di tante adulthood e identità. Non solo una voce diversa del femminile rispetto al maschile, ma tante voci diverse delle donne nella cosiddetta *learning society*, nella società complessa della globalizzazione.

E' indubbio però che la cultura delle donne, pur nella sua accezione polisemica, attraverso un processo lungo e multiforme, ha comunque messo in campo una riflessione sui tratti e sulle dimensioni dell'essere donne nel XX e XXI secolo. Riflessione che ha evidenziato alcuni paradigmi concettuali relativi ai processi di identità adulta di genere, intesi come alcuni concetti frequentati prevalentemente dal pensiero femminile, nonché tipologie di azione e di relazione 'proprie' dei corsi di vita delle donne, che possono costituire un quadro di riferimento anche per l'agire formativo: un agire formativo finalizzato sia a dare una risposta alle loro aspettative di formazione e di qualità della vita, sia a produrre quel cambiamento di cultura che si impone nella prospettiva della società della conoscenza, dando valore alle differenze come risorsa per la qualità nei diversi contesti organizzativi. Concetti e pratiche quali differenza e differenze intese come risorse, di contro al rischio di omologazione della società globalizzata; come rottura dei limiti, caduta dei pregiudizi e degli stereotipi di ruolo, di contro al rischio del pensiero unico; come ricchezza, di contro ad una logica di puro funzionalismo economico; come capacità di attribuire un senso al proprio e all'altrui agire, di riconoscere l'alterità come valore positivo, dando un significato al proprio essere nel mondo e al bisogno di reciprocità, di contro alle logiche ghettizzanti e segregative. E a ben vedere si tratta di obiettivi che paiono oggi imprescindibili anche per garantire sviluppo e competitività fuori da una fallimentare pura logica di mercato.

Se è vero che non si può affrontare la complessità del vivere quotidiano, il rischio del cambiamento, la pluralità dei ruoli a cui donne e uomini devono rispondere, senza un lavoro costante di riflessività e di relazione, di messa in rete delle risorse, allora

si comprende il significato del tutto inedito inserito nella prospettiva dell'apprendimento durante tutto il corso della vita, come condizione per orientarsi, per scegliere i propri percorsi di vita e di lavoro, per sviluppare le competenze necessarie.

Il terreno della formazione ci offre un angolo di visuale particolarmente interessante. Se è vero infatti che oggi, di fronte alle grandi sfide della vita, fame, pace, lavoro, inclusione/esclusione, solidarietà, libertà, equità è necessario puntare sullo sviluppo umano e sulla possibilità, per un numero sempre maggiore di donne e di uomini, di saper produrre pensiero riflessivo, divergente, innovativo, allora la formazione, come si è detto sopra, cambia radicalmente natura, genere, e diviene un processo finalizzato sempre più alla crescita di soggetti responsabili e autonomi, proattivi.

Ne deriva la necessità di puntare sulla formazione *for all*, come valorizzazione delle risorse umane, facendo leva sulla centralità del soggetto, sui suoi saperi e competenze di vita e di lavoro, sulla sua riflessività, sulle capacità sociali e di relazione, sulla responsabilità, su quelle che possiamo definire come le competenze strategiche per la vita in quanto è con il loro possesso, sviluppo e crescita *lifelong* che donne e uomini divengono capaci di essere titolari dei diritti di cittadinanza sostanziale.

L'apprendimento durante il corso della vita, con il nuovo modo di concepire il tempo della formazione, si intreccia con l'intero ciclo vitale, si presenta come una necessità per la vita dei singoli e per la crescita economico-sociale. E' facilmente comprensibile la potenzialità innovativa di queste acquisizioni per la stessa prospettiva della formazione di genere, al femminile e al maschile.

Si tratta di un cambiamento di ottica radicale, e come tutte le 'rivoluzioni' può essere curvato dalle politiche in diversi modi: non c'è dubbio che tutte le strategie emergenti su questo terreno, anche a livello dell'Unione Europea, portano il segno di una lettura spesso ancora prevalentemente funzionalista.

Ma ciò detto, dall'adozione della prospettiva del *lifelong learning* derivano non solo e non tanto le risoluzioni adottate nell'ultimo decennio a livello comunitario e italiano per le pari opportunità e le strategie politiche del *mainstreaming*, quanto piuttosto la necessità culturale di confrontarsi con nuovi concetti, nuove idee che fecondano il terreno per una vera e propria 'rivoluzione culturale', per un ripensamento globale sia dell'adulterità di genere che della formazione nel suo complesso. Una prospettiva della formazione *lifelong* che assume un'ottica nuova, quella cioè di puntare sullo sviluppo delle potenzialità apprenditive di donne e di uomini come risorse, e non solo come strumento di risarcimento di una emarginazione e/o di una discriminazione, in funzione di una uguaglianza o parità di opportunità che vengono sostenute spesso con i tratti dell'omologazione.

Da sempre, negli studi sulle questioni della differenza e di genere, è stata evidenziata la difficoltà di mettere a nudo le prospettive di significato sottese all'uso del neutro nel linguaggio della cultura e, nello specifico, della formazione. Prospettive di significato che in modo nascosto presuppongono l'identificazione del neutro con il maschile e l'occultamento della differenza e della parzialità non di sesso ma di genere, dell'essere, cioè, donne e uomini nei diversi contesti.

Ma oggi è possibile cercare di disvelare - nel neutro di alcuni concetti che caratterizzano l'orizzonte teorico e operativo della formazione durante il corso della vita - quali percorsi di vita e quanta della cultura delle donne siano stati socializzati e/o assimilati, anche se apparentemente per altre vie e spesso in modo mediato e tacito. Pensiamo a idee e concetti quali centralità del soggetto, apprendimento come processo segnato dalla biografia di ogni individuo; ruolo dell'autoformazione, durata nel tempo e pervasività della formazione nei diversi luoghi (formali, non formali ecc.) e nelle fasi delle biografie individuali, bisogno di attribuzione di significato, importanza dell'esperienza di vita come risorsa per la formazione, bisogno di una cittadinanza sostanziale, competenza come sapere in azione e dimensioni procedurali dell'agire umano strategiche per affrontare il cambiamento... poniamo l'attenzione a concetti come accoglienza, orientamento, empowerment, riflessività, relazione, quali dimensioni qualitative del fare ed essere in formazione.

Come non ricordare subito che questa modifica anche radicale del vocabolario della formazione chiama in gioco parole quali riflessività, cura, soggetti e soggettività, relazione, responsabilità, conciliazione, reciprocità, tempo e tempi, biografie, calendari di vita. Queste sono parole/concetti che raccontano una storia assai complessa e molto differenziata della cultura e pratica delle donne, e che hanno la forte capacità simbolica di ricondurre alla concretezza dei modi di vita di esseri umani reali a partire dal genere.

Queste nuove parole della formazione *lifelong* mi sembra incorporino, pur nella loro declinazione al cosiddetto neutro-maschile, una forte anima derivata dal pensiero e dalla pratica femminile e contemporaneamente mettano in luce la valenza 'generale' dei processi culturali che le hanno prodotte.

Questa pluralità, non organica né sistematizzata di parole chiave che si presentano come una rete o trama concettuale in progress, non deve disorientare: sono tutti 'termini' che riflettono la necessità di assumere una prospettiva, un punto di vista, in questo caso quello di genere, che può di volta in volta illuminare diversamente percorsi noti, certezze metodologiche, strumenti già collaudati.

E l'attenzione al genere ha aiutato, ad esempio, la formazione - nella prospettiva del *lifelong learning* - a dare valore per tutti (donne e uomini) alle metodologie che mettano effettivamente al centro il soggetto, la capacità progettuale, la dimensione relazionale, quali, per citarne alcune, i metodi narrativi e autobiografici, le metodologie attive, progettuali, relazionali, quelle di bilancio di competenze, di empowerment. I concetti richiamati per la loro forza metaforica e prospettica e la loro dimensione pragmatica non possono che essere considerati come concetti in azione. Concetti che possono agire in modi profondamente diversi in contesti politico-culturali, tendenti all'omologazione, al pensiero unico, o in contesti tesi alla valorizzazione e allo sviluppo di esseri umani liberi, responsabili, in società democratiche. Concetti, quindi, incardinati nell'evoluzione o nella stagnazione derivata dagli interessi economici e dalle politiche messe in campo.

Si tratta di politiche e di culture che possono essere profondamente diverse, ma è

indubbio che le dichiarazioni di principio che sono venute emergendo, come quelle relative al *lifelong learning* o al *mainstreaming*, ancorché appoggiate spesso sui piedi di argilla di politiche cieche che non sanno o non vogliono guardare lontano, possano concorrere per il loro valore formale e sostanziale a modificare le culture e quindi le realtà del mondo. E la forza di queste idee può essere una risorsa in più per far procedere questo nuovo ‘genere’ di formazione nella prospettiva di una formazione *lifelong* significativa per donne e uomini, cioè, come si diceva, *for all*, per la crescita delle organizzazioni e l’innalzamento complessivo dei livelli di civiltà. Le riflessioni e le testimonianze che gli autori e le autrici ci propongono con questo lavoro si muovono con autenticità in questa direzione.

Aureliana Alberici

Introduzione	1
Parte prima	
La costruzione del sapere nella società della conoscenza	
1 Gli scenari socio-culturali del lifelong learning	7
1.1 Società della conoscenza, tempo del sapere, bisogno sociale di apprendimento	7
1.2 Adulità e <i>lifelong learning</i>	13
1.3 L'apprendimento <i>lifelong</i> nella <i>learning society</i>	16
1.4 Per una società partecipante	20
1.5 Il Memorandum 2000 dell'UE	24
1.6 Guardando al XXI secolo	28
1.7 Verso un sistema regionale di <i>lifelong learning</i> : l'esperienza toscana	32
Nota bibliografica al Capitolo 1	37
2 Questioni storiche ed epistemologiche	39
2.1 Cenni di pedagogia moderna	39
2.2 Le scienze della formazione e la <i>cognitive science</i>	43
2.3 Il processo formativo	51
2.4 Il contesto che apprende	55
2.5 Costruttivismo e didattica	58
2.6 L'educazione degli adulti	60
2.7 Il modello andragogico e il metodo biografico (e) narrativo	65
Nota bibliografica al Capitolo 2	70
3 Comunicazione, formazione, costruzione del senso	73
3.1 <i>Noi siamo un colloquio</i>	73
3.2 Un paradigma comunicativo della formazione	74
3.3 Una prospettiva vygotskijana	77
3.4 Metafora della rete e teoria della mente relazionale	79
3.5 La comunicazione e i suoi concetti	82
3.6 Competenza comunicativa e competenza didattica	84
Nota bibliografica al Capitolo 3	87

4 A più voci. I segni della differenza nei luoghi della formazione	89
4.1 <i>Il contrario di uno</i>	89
4.2 Lavoro e ricerca di senso	90
4.3 La legislazione: dalla tutela, alla parità ... alla flessibilità	92
4.4 Il genere e le organizzazioni	94
4.5 Quanto costa una carezza. Il <i>prendersi cura</i> in formazione	96
4.6 Quale <i>genere</i> di formazione?	99
4.7 Percorsi formativi <i>differenti</i>	104
Nota bibliografica al Capitolo 4	109

Parte seconda

Le pratiche riflessive per lo sviluppo dell'apprendimento nella dimensione organizzativa

5 L'organizzazione, la formazione, il lavoro	115
5.1 L'organizzazione e le sue metafore	115
5.2 Una griglia sistemica di analisi dell'organizzazione	119
5.3 Il concetto di <i>learning organization</i>	121
5.4 Funzioni e tipologie della formazione nell'organizzazione	123
5.5 Lavorare e apprendere in una <i>learning organization</i> : l'esperienza di ARPAT	129
5.6 Capitale culturale, risorse umane, capacitazione personale	134
5.7 Lavoro, apprendimento, creatività	137
Nota bibliografica al Capitolo 5	142
Strumenti n. 1	
<i>L'organizzazione a rete e il ruolo dell'animatore per la cultura ambientale in ARPAT</i>	145
6 La formazione per l'apprendimento nella dimensione organizzativa	149
6.1 Quale formazione per lo sviluppo organizzativo?	149
6.2 Come si costruisce un piano di formazione continua per lo sviluppo organizzativo	151
6.3 Gli obiettivi, i criteri, le fasi	153
6.4 Il vantaggio competitivo delle competenze nell'organizzazione	157
6.5 La competenza comunicativa nell'organizzazione: intelligenze e griglie	159
6.6 Lavorare con... e nel gruppo	163
6.7 <i>Leadership and empowerment</i> , ovvero l'organizzazione creativa	167
Nota bibliografica al Capitolo 6	171

Strumenti n. 2	
<i>Conoscenze e competenze: breve rassegna sugli approcci e riflessioni etimologiche</i>	175
Strumenti n. 3	
<i>Il Piano triennale di formazione continua del personale di ARPA Sicilia (estratto)</i>	178
7 Progettare la formazione	191
7.1 Formazione e ricerca	191
7.2 Storia della progettazione educativa	194
7.3 La sequenza logico-cronologica della progettazione formativa	196
7.4 Progettare la formazione sotto la lente della qualità	200
7.5 Uno sguardo all'erogazione	202
Nota bibliografica al Capitolo 7	205
Strumenti n. 4	
<i>Qualità della progettazione</i>	209
Strumenti n. 5	
<i>Il Piano di Erogazione e Controllo (PEC)</i>	215
8 La qualità dei progetti e dei processi formativi	223
8.1 Valori, criteri, indicatori	223
8.2 Qualità della formazione, formazione per la qualità	225
8.3 Il processo di valutazione e le sue domande	228
Nota bibliografica al Capitolo 8	231
Strumenti n. 6	
<i>Gli Indicatori della Formazione</i>	235
Strumenti n. 7	
<i>Il Follow up – La valutazione della formazione</i>	241
Strumenti n. 8	
<i>Scheda conoscitiva per il servizio di informazione/orientamento</i>	252
Strumenti n. 9	
<i>Il Bilancio di competenze</i>	255

9 Il decennio ONU (2005-2014) per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile. Educazione, formazione, lavoro	267
9.1 Il decennio ONU per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (2005-2014)	267
9.2 Il Documento UNESCO per il Decennio ONU per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile	270
9.2.1 I principi contenuti	270
9.3 Le esperienze in Regione Toscana: educazione, formazione, lavoro	282
9.3.1 La formazione per l'educazione ambientale in Toscana: un laboratorio di progettazione partecipata	282
9.3.2 Le nuove professioni ambientali emergenti e il ruolo delle Agenzie di protezione ambientale	287
9.3.3 Rigenerare le competenze nella Pubblica Amministrazione: un progetto della Regione Toscana per la promozione del <i>Green Public Procurement</i>	293
Nota bibliografica al Capitolo 9	298
Strumenti n. 10	
Commissione Italiana UNESCO	
<i>Impegno comune di persone e organizzazioni per il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (2005-2014)</i>	303
Bibliografia generale	311
Sitografia	322
Glossario	327

INTRODUZIONE

*La speranza si accende,
di una società pedagogica...*

Michel Serres¹

Per più motivi abbiamo voluto scrivere assieme questo libro, perché impegnati a progettare e organizzare - lungo piacevoli seppur impegnativi anni di lavoro in comune - le attività di ARPAT Agenzia Formativa. Ci limiteremo ad indicare alcuni di tali motivi, i più significativi.

- Perché esso aspirava ad essere, per così dire, il “distillato” metodologico (etico/epistemologico/operativo), ma ancor prima la storia stessa, di quasi un decennio di progettazione e gestione formativa avvenuto nel contesto di un importante e innovativo sistema della Pubblica Amministrazione italiana: quello delle Agenzie per la protezione dell’ambiente. In tal senso, il libro rende conto (in specifico riferimento a una di tali Agenzie: quella toscana, ARPAT) di un modo di comprendere quale ruolo strategico, in tali organizzazioni “nascenti” e in continua evoluzione, abbia giocato la funzione *formazione*, rispetto allo sviluppo, al consolidamento, al successo scientifico e sociale delle Agenzie medesime.

Ciò, anche in un’ottica interagenziale e interregionale nonché, a nostro avviso, interistituzionale. Nel senso che le idee – sul ruolo e l’efficacia e la qualità della formazione permanente delle risorse umane di un’organizzazione - che la nostra esperienza in ARPAT ci ha permesso di elaborare, codificare, rendere semanticamente e pedagogicamente condivisibili, possano essere di aiuto a chiunque, in un qualunque ramo della Pubblica Amministrazione ma non solamente egli/ella operi, sia sul versante tecnico che politico.

Insomma, con qualche non celata ambizione di dire alcune cose utili a promuovere, concettualmente, l’idea della *...possibilità di un approccio centrato sulla persona nell’organizzazione...* (Rogers, 1977) pur restando purtroppo vero che *...l’organizzazione è normalmente sperimentata come un processo di controllo proveniente dall’alto...* (Ibidem). Nel fare ciò, tenendo di conto l’utilità della “lettura metaforica” delle organizzazioni proposta da Gareth Morgan (Morgan, 1986), secondo la quale *...la rappresentazione che ogni organizzazione ha di se stessa è di fondamentale importanza...* (Ibidem) e che alla fine conduce ad affermare *...l’importanza delle interdipendenze sistemiche...* (Ibidem) all’interno delle organizzazioni medesime e del loro dare valenza strategica alla valorizzazione

¹ Serres, 1992

delle proprie risorse umane, al loro empowerment, alla loro capacitazione critica e partecipante.

Ciò può forse marcare di una qualche originalità il libro stesso, in quanto tentativo di gettare un ponte tra due mondi della educazione e della formazione degli adulti: quello facente capo, almeno storicamente, alla “pedagogia sociale” (e, dunque, contrassegnato da forti valenze partecipative, emancipative, solidaristiche, di democratizzazione della società e di valorizzazione del cittadino/persona: una tematica tuttora centrale, per esempio, nell’elaborazione dell’EDAForum²) e quello, più recente, facente capo alla “pedagogia d’impresa” (e, dunque, contrassegnato da marcata enfasi aziendalistica, tecnologistica, competitivistica). Probabilmente, costruire un ponte fra le due tradizioni è possibile e proficuo: in fondo, anche il Memorandum 2000 dell’UE sul *lifelong learning* ci pare cada in questa direzione, cercando di conciliare in sé le due diverse “pedagogie” cui facevamo riferimento. Non osiamo affermare che questo nostro libro sia tale “ponte”: speriamo che possa costituirne un primo e utile mattone.

- Perché, inoltre, era un modo di rendere testimonianza e di attuare codificazione e divulgazione della nostra esperienza (diventata significativo *know how*) di “pubblici formatori/formatrici” così offrendola alla possibile fruizione di altri che nutrono passione per questo lavoro, in analoghe o soltanto simili o magari totalmente dissimili esperienze, comunque abbisognanti di alcuni riferimenti etico-epistemologici, di alcune procedure metodologiche, di alcune indicazioni operative a comune. Questo perché ci piace pensare di poter contribuire a ...*essere agevolatori di apprendimento...* - per dirla ancora con Carl Rogers - e dunque ...*agevolatori di sviluppo...*, nel senso del prendersi cura, anche educativa, del prossimo. In sostanza, ...*persone che valorizzano e realizzano il cambiamento costante...*, segnate da ...*il desiderio e la disponibilità ad aiutare gli altri a crescere e svilupparsi...* (Rogers, 1977)
- Perché, anche, la riflessione sul rapporto tra apprendimento-partecipazione-organizzazione-lavoro che abbiamo cercato di sviluppare in questo libro ci pare, con grande interesse e piacere, consona a quella che invitano a fare, in riferimento all’insieme del patrimonio culturale del mondo, e a un suo necessario ri-orientamento sistemico e sostenibile, l’Onu e l’Unesco, proclamando quello tra 2005 e 2015 il Decennio della Sostenibilità e del suo modo educativo/formativo di implementazione e supporto.
- Perché, in questi anni, a partire dalle nostre singole soggettività, abbiamo sperimentato un *differente* modo di lavorare tra uomo e donna (Gilligan, 1987) e

2 EDAForum è l’associazione del Forum permanente per l’educazione degli adulti, che ha l’obiettivo di promuovere l’educazione degli adulti in Italia, valorizzando le esperienze e i progetti dei propri aderenti, promuovendo nuove iniziative dirette alla diffusione della cultura dell’apprendimento permanente. EDAForum ha anche una rivista, “Focus on Lifelong Lifewide Learning”, attraverso la quale diffonde e valorizza processi di scambio di conoscenza (<http://rivista.edaforum.it> e un sito web: www.edaforum.it

di questo nel libro vogliamo dar atto: consapevoli che la differenza primaria tra uomini e donne risiede nell'avere corpi che ci mettono in contatto con esperienze diverse dello stesso mondo e *mediante diversamente* il modo in cui socialmente costruiamo il nostro rapporto con il mondo stesso. Il sapere delle donne, sia quello del passato spesso dimenticato e volutamente cancellato, sia quello degli ultimi decenni, ha portato alla luce la ricchezza, la forza del sapere e dell'esperienza femminile e la fecondità di un pensiero che, rifiutando l'astrattezza, si radica nei corpi sessuati e costruisce un senso del mondo che fa propria l'idea della differenza, della relazione e dell'incontro. Nel riflettere sulle nostre esperienze professionali, abbiamo tenuto conto anche di questo, raccontando alcune esperienze significative, in quanto espressione di un *altro* modo di fare formazione, che privilegia, tra l'altro, metodologie qualitative, quali il metodo autobiografico (Alberici, 2000) e la produzione di storie di vita (Borderias, 2000).

- Perché, infine e autobiograficamente esprimendosi (Demetrio, 1997), era un modo di raccontare e forse ancor più di raccontarci, in riferimento all'organizzazione nella e per la quale abbiamo vissuto buona parte delle nostre ore di vita – oltre che di lavoro – degli ultimi dieci anni d'esistenza, cosa ciò abbia significato, anche emotivamente e non soltanto cognitivamente, per noi, per il nostro sviluppo esistenziale e professionale, per il nostro – di ognuna/o dei due e di entrambi come tandem umano e professionale sempre più efficacemente e piacevolmente sinergico – acquisire “potere personale” in senso rogersiano: ovvero autonomia ed empatia, senso di sé e senso di come stare nell'organizzazione, ricerca di una qualità organizzativa e del lavoro che diventa anche una qualità del nostro essere noi stessi e lavorare insieme.

Simona Cerrai e Stefano Beccastrini

Nota bibliografica all'Introduzione

- Alberici A. (a c. di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma 2000.
- Borderias C., *Strategie della libertà. Storie e teorie del lavoro femminile*, Manifesto Libri, Le Esche, Milano 2000.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari 1997.
- Gilligan C., *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano 1986.
- Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1977.
- Serres M., *Il Mantello di Arlecchino*, Marsilio, Venezia 1992.

Parte prima

La costruzione del sapere nella società della conoscenza

1 GLI SCENARI SOCIO-CULTURALI DEL LIFELONG LEARNING

1.1 Società della conoscenza, tempo del sapere, bisogno sociale di apprendimento

Lo sviluppo delle risorse umane attraverso l'educazione e la formazione è da tutti considerato, a livello internazionale, uno dei valori fondamentali per la società, sia in termini di equità, di giustizia e di partecipazione sociale, sia in termini di responsabilità e di pari opportunità.

L'intento di far ...*diventare l'economia basata sulla conoscenza la più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale...* (OECD-OCDE, 1997) richiede infatti una strategia globale rivolta a predisporre il passaggio verso un'economia e una società che siano basate sulla conoscenza, attraverso un reale ed efficace investimento nelle risorse umane e nella ricerca. Si riconoscono, quindi, l'individuo come principale risorsa dell'Europa e l'istruzione e la formazione come elementi imprescindibili per vivere e lavorare nella società dei saperi.

Da questo punto di vista l'apprendimento e la formazione, soprattutto quella permanente, sono da considerarsi elementi strategici sia per la crescita degli individui, in quanto rappresentano l'opportunità per sviluppare e mantenere aggiornate le proprie competenze, sia per la stessa società, in quanto componenti essenziali per la crescita e la competitività.

Tra i caratteri distintivi della nostra epoca, sicuramente quello della società della conoscenza, o società conoscitiva, o *learning society*¹ è uno degli orizzonti più affascinanti che indica il carattere di pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze, in tutte le dimensioni della vita individuale e associata, nel lavoro, nell'economia, nelle politiche di sviluppo, nella stessa distribuzione mondiale del potere e della ricchezza. Apprendimento lungo l'arco della vita e società della conoscenza sono concetti strettamente interdipendenti, che richiamano una molteplicità di significati ed espressioni simboliche, che tentano di definire i caratteri della società postmoderna.

Siamo, infatti, di fronte ad una sempre maggiore e continua (permanente) necessità di apprendimento nella società contemporanea, nel *tempo del sapere*: società e tempo, cioè, caratterizzati dall'espansione della *noosfera*, sempre più al centro dei processi produttivi e di competitività. Si parla infatti, sempre più, di economia del sapere. Vari fattori concorrono, quindi, alla suddetta, e abbastanza inedita, valorizzazione sociale della *formazione permanente*: dalla sua assoluta necessità nello sviluppo del-

¹ L'utilizzo frequente del termine inglese si giustifica, forse, con il fatto che l'espressione intende più correttamente il concetto di *società che apprende* o *dell'apprendimento*.

la democrazia, della partecipazione, dell'estensione degli antichi e nuovi diritti di cittadinanza, alla sua altrettanto assoluta necessità nello sviluppo dell'occupazione, nella costruzione di nuove e più complesse, e flessibili, competenze e professionalità, nell'incremento di competitività delle imprese e dei singoli in una società ormai tendente a fondare il proprio futuro sviluppo sul sapere, nella valorizzazione di quella vera e vincente "tecnologia" delle organizzazioni che è rappresentata dalle risorse umane delle organizzazioni stesse.

Come hanno scritto Michel Authier e Pierre Lévy (Authier-Lévy, 2000), *...i rivoluzionari dell'Antichità auspicavano la riforma agraria e la distribuzione della terra. Quelli dell'età industriale la proprietà dei mezzi di produzione. Oggi è sulla conoscenza che si va fondando la ricchezza delle nazioni e la potenza delle imprese. E' grazie alle loro competenze che gli individui ottengono un riconoscimento sociale, un impegno, una cittadinanza reale. L'avvio del movimento democratico dell'avvenire non poteva prender di mira che la base stessa della ricchezza e della cittadinanza del mondo contemporaneo: saperi, saper-fare, competenze....* Nella società della conoscenza le risorse umane, e la continua generazione e rigenerazione delle loro competenze, rappresentano il principale "capitale", e il principale motore di sviluppo, di qualunque istituzione, di qualunque organizzazione, di qualunque movimento e gruppo sociale e culturale.

Soffermiamoci, allora, a riflettere su due concetti sempre più diffusi quali quelli di:

- *lifelong learning*
- *learning society*.

Essi significano, come sappiamo, "apprendimento che dura tutta la vita" e "società che apprende". *Questi concetti, in realtà, sono espressioni simboliche attraverso cui si esprimono i caratteri distintivi delle società complesse, nella loro transizione dalla società industriale alla società postindustriale o postmoderna. Sono metafore ed espressioni simboliche attraverso cui tentare di descrivere e dare un significato (sempre frutto di una scelta culturale e scientifica partigiana) alla società contemporanea. Dalla società dell'informazione (McLuhan M., 1967) e della comunicazione al villaggio globale, dalla società complessa alla società trasparente, dalla società postmoderna alla società del rischio, dalla società dell'immagine a quella comunicante, possiamo vedere scorrere davanti a noi i processi di cambiamento, di trasformazione (o di resistenza agli stessi cambiamenti) che hanno caratterizzato gli ultimi decenni della storia delle società cosiddette complesse, nel passaggio dalla società industriale o società del lavoro alle multiformi interpretazioni della learning society (Alberici, 2002).*

La diffusione dell'idea di *learning society* è stata rapida anche in Italia e molti ricercatori e studiosi in ambito educativo/formativo l'hanno adottata come orizzonte entro il quale riflettere o operare, a volte dimenticando che essa altro non è che una *metafora*, non riconducibile a un unico significato, che evoca altresì la concezione del sistema come *organizzazione che apprende*, peculiare delle teorie dei sistemi so-

ciali. Una concezione di sistema in cui la dimensione strutturale si interseca sempre più con la *valorizzazione delle risorse immateriali dei sistemi il cui cuore sono le risorse umane*.

Tuttavia, ciò che ci sembra interessante evidenziare, anche come chiave di lettura di questo libro, è l'utilizzo del modello di organizzazione che apprende (*learning organization*) per significare la *learning society*, perché ci consente di mettere in luce come la possibilità di crescita e competitività dell'organizzazione sia strettamente connessa con la qualità delle competenze da essa possedute.

In questo senso, Alberici (Ibidem), ci offre un'ampia rassegna di significati e di interpretazioni della metafora della *learning society* presenti in letteratura. Tra queste, ci sembrano particolarmente significative per le finalità di questo libro:

- la metafora della società conoscitiva come società riflessiva, a cui si rifà il sociologo Anthony Giddens;
- la metafora della società conoscitiva, nell'ottica della globalizzazione del cambiamento, come *società a rischio*, proposta da U. Beck.

Nella prima ipotesi, la riflessività è un elemento indispensabile per poter comprendere il cambiamento: le società devono costantemente riflettere su loro stesse, capire e comprendere per poter operare in un contesto mutevole. Di conseguenza gli individui hanno bisogno di nuove competenze e conoscenze per affrontare una dimensione in rapido mutamento. Riflessività e pervasività dell'apprendimento costituiscono pertanto, secondo Giddens, le dimensioni che caratterizzano le interazioni sociali (Giddens, 1996).

La seconda ipotesi di società a rischio (*risk society*), proposta da Beck, mette l'accento sull'esigenza di conoscenza a cui sono costretti gli individui per sopravvivere in un contesto mutevole e dinamico, in cui vecchie regole e certezze risultano obsolete. Il bisogno individuale e sociale di apprendimento costituisce un elemento costitutivo delle società contemporanee, per fronteggiare nuove insicurezze, nuovi rischi, paure di esclusione sociale (Beck, 2000).

Più in generale, si può constatare che la prospettiva della dimensione conoscitiva della società era già presente in molti documenti dell'Unione europea: il Libro Bianco della Commissione Europea (Commissione delle Comunità europee, 1996) aveva indicato un nuovo concetto di sviluppo fondato sullo sviluppo della cultura generale, sulla capacità di comprensione del mondo e sulla creatività. E', questo, un quadro in cui le incessanti trasformazioni del lavoro e l'invecchiamento rapido delle conoscenze richiedono agli individui di imparare a vivere con le diversità, di sapere lavorare insieme e di essere colti e creativi per affrontare l'incertezza e i cambiamenti.

Nella *learning society*, uno degli aspetti fondamentali diviene, dunque, il riconoscimento della rilevanza strategica tanto del patrimonio di conoscenze esplicite e comunicabili (il sapere comunque codificato e trasferibile) quanto delle conoscenze tacite (individuali e di interazione in contesti specifici), intese nella dimensione sociale.

I due concetti di *lifelong learning* e *learning society* descrivono quindi una tendenza,

più che una realtà già in atto. D'altra parte questi stessi concetti hanno una potenza simbolica ed evocativa che ci rimanda molto indietro nel tempo. Essi si possono addirittura far risalire (ma allora ammantati di utopia) al grande pedagogista boemo del XVII secolo, Jan Komenskij². Questi concetti stanno sempre più uscendo dall'utopia per approdare all'esperienza quotidiana, alla necessità sociale ed ecologico-economica di uno sviluppo durevole e sostenibile. Quali sono i motivi di questo fenomeno nell'epoca post-moderna?

Essi sono certamente, nel loro crescere ed espandersi quantitativo e qualitativo:

- la *complessità*, che vuol dire vivere in società e situazioni lavorative e umane in genere sempre più non soltanto complicate, ma policausali, polifunzionali, interrelate, il cui funzionamento non è riconducibile a schemi meccanici di causa-effetto ma a schemi dinamici di interazione sistemica;
- il *cambiamento*, scientifico, tecnologico, di lavoro, di ruolo sociale, di mentalità e così via. Qui si intende, soprattutto, far riferimento al carattere qualitativo del cambiamento che attiene all'emergere di una nuova modalità del lavoro, che può essere dirompente sia rispetto alle biografie degli individui che alle dinamiche sociali. Il lavoro dematerializzato e informatizzato richiede competenze sempre più cognitive, di controllo dei processi nonché il progressivo aumento di *knowledge workers*, i/le lavoratori/lavoratrici della conoscenza, con una conseguente trasformazione dei loro bisogni, desideri, aspettative, del loro modo di pensare e di *pensarsi* nel mondo e di fare nei contesti professionali, di vita, di lavoro;
- la *democrazia* o l'aspirazione ad essa: la democrazia produce mobilità sociale e culturale, nuove attese, nuovi protagonismi, nuove "prese di parola", nuove "verifiche dei poteri", anche sul lavoro. Studiosi come Alberici evidenziano, infatti, come nella *learning society* l'apprendimento costituisca un diritto e una condizione di crescita democratica. *La società conoscitiva diviene una necessità costitutiva, strutturale per un ordine sociale e politico fondato sulla democrazia. Essa ... è condizione per l'esercizio dei diritti di cittadinanza. E in primis ... condizione del diritto all'educazione, intesa come possibilità di raggiungere un livello di conoscenza, di competenza, di abilità, in una parola, di formazione, che metta donne uomini in condizione di essere cittadini della società in cui vivono. Lo sviluppo della democrazia, infatti, potrà essere promosso a partire dal fatto che il maggior numero di individui non siano pregiudizialmente definiti ed esclusi dall'avere o non avere attraversato i percorsi istituzionali, o dal possedere o non possedere gli alfabeti della cittadinanza* (Alberici, 2002);
- l'*apertura all'Altro*, in positivo ma anche in negativo, sotto forma di reazione xenofoba, pur essa comunque collocata sotto il segno di una presenza incombente dell'Altro, del Diverso, del portatore di altre culture e valori, che è inarrestabile, non riconducibile a rapporti padrone-servo, e che in ogni caso sconvolge lo *status quo* socio-culturale di ciascuno di noi;

² (Comenio o Jan Amos Comenius che dir si voglia: J. A. Comenius, 1968).

- l'*incertezza* (etica e scientifica): gli “esperti” sono sempre meno rassicuranti, poiché se sono esperti veri e seri, ovverosia ispirati dal metodo scientifico e non dalla scienza come mito massmediologico, essi dovranno sempre più far partecipare il pubblico della grande incertezza che, su alcuni temi cruciali, oggi caratterizza la scienza medesima, la quale è tale perché conosce le proprie incertezze, ma rischia di non sembrare più tale a quanti le attribuiscono valore soltanto in quanto distributrice di verità assolute;
- la *consapevolezza* sempre maggiore delle potenzialità, dei limiti, dei rischi della ricerca umana sul mondo, del suo potere di conoscenza/trasformazione (inutile citare esempi: dalla crisi ecologica alla manipolazione genetica).

Il *cambiamento* è, indubbiamente, il carattere che connota tutta quanta l'epoca moderna ma ancora di più il nostro tempo cosiddetto post-moderno, nel quale, come recita il ritornello di una bellissima canzone cilena dei primi anni Settanta del Novecento, *Todo cambia* (diventata presto, in quel Paese del Sud America, un simbolo della resistenza alla bieca dittatura di Pinochet, essendo stata scritta e musicata da un esule). Laddove “todo cambia”, neppure la cultura dell'uomo può rimanere la stessa, né l'umano modo di lavorare né di pensare.

Per questo, il tema della cosiddetta educazione permanente (ma ormai si parla, anche in Italia, di *lifelong learning*, apprendimento che dura tutta la vita) è diventato assolutamente centrale nel nostro tipo di società. Mai è stato, peraltro, così attuale come ai nostri giorni, quelli della *società della conoscenza* e del *tempo del sapere*, caratterizzati da una assoluta necessità di *pedagogizzazione sociale* al fine di far fronte ai mutamenti del mondo, della vita, del lavoro, dei diritti e dei doveri di cittadinanza.

Logicamente, una società che tende sempre più a connotarsi attraverso processi di apprendimento continuo di tutti, a qualunque età, sesso, e classe essi appartengano, ha bisogno di nuove pedagogie e di nuove didattiche, insomma di nuove forme e di nuove modalità (oltre che di nuovi luoghi e di nuove occasioni) di apprendimento, più consone di quelle del passato a far fronte alla crescente domanda di educazione proveniente da tutti i molteplici livelli della comunità globale e locale. Non ci riferiamo unicamente, sia chiaro, al pur importante tema delle nuove tecnologie educative (gli audiovisivi, Internet, la formazione a distanza-FAD e così via), bensì a una più complessiva concezione pedagogica che si dimostri all'altezza delle acquisizioni sociali e scientifiche del nostro tempo di costante, ormai strutturale, mutamento.

Non cercheremo, a questa nuova pedagogia, di dare un nome (per quanto saremmo molto tentati di chiamarla *pedagogia della sostenibilità*). Basti qui affermare che essa dovrà partire da presupposti, e darsi fini e mezzi, abbastanza diversi da quelli della pedagogia del passato. Non c'è da meravigliarsi di ciò, se è vero quel che ebbe a scrivere Ettore Gelpi, illustre e compianto educatore italiano di grande esperienza internazionale, nella sua voluminosa *Storia dell'educazione* e cioè che *...il grande interesse per i problemi dell'educazione, che caratterizza i momenti di transizione quali noi stiamo ora vivendo, indica la stretta relazione esistente fra le trasformazio-*

ni socio-economiche e la ricerca e lo sviluppo di nuovi strumenti educativi... (Gelpi, 1967).

La nuova ricerca nella scienza della formazione, di cui andiamo parlando, sarà quella che dovrà promuovere la ricerca e lo sviluppo di nuovi strumenti educativi e formativi capaci di:

- considerare l'individuo, nel corso della vita, come protagonista del proprio apprendimento;
- mirare non a "uni-formarlo" (cioè a farne una copia conforme al modello tradizionalmente codificato e socialmente standardizzato) bensì a "formarlo" davvero (ad aiutarlo nel suo auto-formarsi), ovvero a renderlo autonomo e creativo (a dotarlo, come diceva il grande sociologo americano Charles Wright Mills, di una "mente libera") (Wright Mills, 1969);
- non concepirlo quale vaso vuoto da riempire bensì quale portatore di esperienze e conoscenze da valorizzare nei nuovi processi apprenditivi cui egli/ella, con noi "facilitatori/facilitatrici di apprendimento" come sostegno, inizia ad avviarsi (si tratta di non usare affatto quello che Paulo Freire chiama, denigrandolo, il *metodo depositario*, per il quale il processo educativo consiste nel fatto che il docente deposita la verità nella vuota mente del discente, bensì il *metodo del dialogo*) (Freire, 1971);
- non porre al centro del setting educativo il docente, bensì il *soggetto in apprendimento*, ponendo l'accento sulla propositività della sua storia personale anche nella mediazione didattica e culturale (insomma, è una *pedagogia dell'apprendimento*).

Una simile pedagogia appare come l'unica adeguata a un insieme interrelato di comunità (sia locali che globali) le quali siano caratterizzate da quattro aspetti socio-culturali fondamentali, tutti quanti orientati a "domandare" nuova e continua educazione:

- la democrazia politica fondata sulla partecipazione,
- la mobilità sociale,
- il continuo rinnovamento delle conoscenze tecnico-scientifiche e delle competenze professionali e sociali,
- la complessiva incertezza delle diverse fedi e dei diversi valori e, comunque, la loro necessaria convivenza e contaminazione in un mondo sempre più globale, interculturale, interrazziale.

I processi formativi necessari a una simile situazione devono allora essere:

- permanenti nel tempo,
- aperti a tutti i membri della comunità,
- fondati più sul metodo di approccio e sviluppo delle competenze (di *know how*), piuttosto che di acquisizione di nozioni,
- basati principalmente su valori di "relazione" (flessibilità mentale, comunicazio-

ne interdisciplinare, conoscenza dei rapporti sistemici, solidarietà interculturale e così via) piuttosto che su valori di “staticità”: cognitiva, etica, disciplinare, culturale.

Crediamo, pertanto, abbia ragione Marc Augè, grande sociologo e antropologo francese, quando afferma che il nostro tempo necessita prima di ogni altra cosa di una *rivoluzione educativa* (Augè, 2004) che sia una rivoluzione davvero.

Probabilmente, quello relativo al possesso dei mezzi d'apprendimento sarà uno dei temi centrali della dialettica politico-culturale degli anni a venire.

1.2 Adulthood e lifelong learning

La prospettiva dell'apprendere a tutte le età, che introduce una rivoluzione nel concetto di educazione degli adulti è strettamente connessa con il concetto di *adulthood*, un concetto in continua evoluzione dalla seconda metà dell'Ottocento fino ad arrivare alle più recenti ricerche portate avanti dal gruppo di studiosi che fa capo a Duccio Demetrio³, che è stato tra i fondatori della Libera Università di Anghiari, in Toscana⁴. Gli approdi delle numerose ricerche, sia in Italia che in Europa, tendono oggi a far parlare più correttamente di *...molte moltissime età adulte: tante quante sono le formulazioni che verbalmente o meno... le diverse culture hanno elaborato per rispondere al loro bisogno di darsi un'età adulta* (Demetrio, 2000).

Se in passato ha prevalso, nella stessa definizione di “adulto”, l'idea secondo cui con tale termine si definisce un determinato stadio o diversi stadi dello sviluppo psichico e fisiologico (fondati su ruoli sociali o maturità psicologica), oggi si fa riferimento alla molteplicità delle dimensioni adulte, della loro complessità e diversità sul piano qualitativo. Oggi si parla, infatti, di individui adulti, uomini e donne, inseriti nella complessità della società, in cui si manifesta, con crescente evidenza, la profonda trasformazione dei tempi, dei modi e dei percorsi individuali differenti di uomini e donne, nel corso della vita. Non è pertanto possibile, anche da parte dei ricercatori, tracciare un quadro esaustivo dei caratteri dell'adulthood, se non in termini di descrizione di comportamenti, condizioni, bisogni, caratteri rilevanti della popolazione adulta delle società occidentali, in quanto gli uomini e le donne della nostra epoca si presentano, coerentemente con i caratteri di “modernità” della nostra società (Giddens, 1996) come *soggetti mutanti*, in continua evoluzione, *...in una realtà in cui le trasformazioni nelle condizioni di lavoro o non lavoro e nelle condizioni generali di vita producono in misura sempre maggiore, instabilità, cambiamento e transizioni; realtà in cui l'impatto con l'innovazione e i grandi processi di globalizzazione economica, scientifica e tecnologica pervadono la stessa dimensione quotidiana della*

3 Sul tema esiste un'ampia bibliografia, vedi in particolare: AA.VV., 1995. Demetrio D., 1996. Demetrio D., 1997. Demetrio D., 2000.

4 Ogni anno la Libera Università dell'Autobiografia propone una ricca offerta di seminari e percorsi incentrati sul metodo (auto-)biografico. (Per approfondimenti: <http://www.lua.it>).

vita di un numero sempre maggiore di donne e uomini, di tutti i ceti e in tutto il mondo (Alberici, 2002).

Di fronte a questi cambiamenti che hanno una relazione diretta con le diverse biografie di uomini e di donne, intesi come percorsi di costruzione di identità diverse, l'attività di ricerca nell'educazione degli adulti cerca continuamente di combinare sinergicamente le due dimensioni di adulto e adultità, la prima intesa come "area temporale degli individui misurata su compiti evolutivi", la seconda intesa come "differenziazione funzionale rispetto ai compiti sociali", tentando di far interagire, quindi, *...queste due dimensioni con una dimensione dell'età adulta intesa come cura di sé, come maturità che si esprime nel bisogno e nella capacità riflessiva su se stessi e sul proprio percorso* (Ibidem).

Anche da un punto di vista del linguaggio, l'utilizzo abbastanza recente da parte dei ricercatori del termine *adultità* in Italia (*adulthood* in America) come termine convenzionale, indica una difficoltà iniziale a definire quella fase della vita normalmente più lunga dell'età adulta.

Un approccio multidisciplinare è l'unico che ci consente di conoscere e di interpretare l'adultità, anche se sono stati molti gli studi e i modelli di sistematizzazione e più in generale le ricerche sull'adultità medesima. Senza alcuna pretesa di esaustività, ma con l'obiettivo di offrire un ventaglio delle ricerche più significative, a cui abbiamo attinto nel nostro lavoro, citiamo le ricerche condotte dal punto di vista della *differenza di genere* e della *differenza sessuale*, i cui temi approfondiremo nel quarto capitolo del libro. L'origine delle ricerche nasce dalla considerazione che la maggior parte degli studi dell'età adulta si riferiva a un astratto modello di maschio adulto (americano) o comunque della civiltà occidentale, senza tener conto della specificità dei percorsi femminili.

Si sono così sviluppati molti *Women's Studies* sull'identità femminile, che hanno attraversato molte e differenti fasi ed hanno indagato vari campi del sapere, dalla filosofia, alla letteratura, alla storia alla pedagogia. Si collocano in questo contesto gli studi di Gilligan (Gilligan, 1987) sull'importanza del modello relazionale nella costruzione dell'identità femminile adulta, nella quale vengono opportunamente evidenziati gli aspetti della responsabilità, delle relazioni affettive, delle strategie attraverso cui le donne costruiscono le proprie modalità di conoscenza, che hanno posto le basi per quelle che poi verranno definite le teorie dell'identità sessuata.

A partire dalle ricerche sulle teorie relazionali, si è venuta delineando un'idea di identità in costante cambiamento per effetto della complessità delle relazioni che si intrecciano, più o meno consapevolmente, nel corso della vita per l'identità sia maschile che femminile.

In Italia questo filone di ricerca, che considera la differenza tra i sessi un valore sul piano della vita e sul lavoro, è stato approfondito da Chiara Saraceno, che propone una *...una lettura delle principali dimensioni che costituiscono l'età adulta e contemporaneamente la distinguono rispetto a epoche precedenti...* (Saraceno, 1988). La peculiarità della ricerca sull'adultità femminile di Saraceno risiede nella possibi-

lità di *...leggere il mutamento nel corso della vita in chiave trasformativa...* ovvero, ad esempio, l'assunzione di nuovi ruoli, riferiti alla famiglia o alla carriera, o la loro trasformazione nel passaggio delle età, da cui deriva l'assunto che gli individui producono la loro *biografia*, sia nell'azione continua di interpretazione e mediazione del contesto in cui vivono, sia dando senso alla propria vita con scelte e comportamenti consapevoli.

In ogni caso, introdurre nello studio delle possibili tipologie di adultità delle donne *la variabile di genere significa fare scientificamente una scelta di campo e incontrarsi, di necessità, con lo sviluppo delle teorie identitarie fondate sulla differenza sessuale*, che sono approdate a risultati interessanti sia in America che in Europa, grazie agli studi di L. Irigaray, M. Milagros, R. Garretas, J. Kristeva, L. Muraro, R. Braidotti.

Sia in Europa che in Italia, le teorie giungono a concepire l'identità come riconducibile alla differenza tra corpi sessuati, una differenza umana originaria, in quanto esiste un corpo di donna, e che porta le teoriche della differenza a ricostruire l'ordine simbolico della madre attraverso la trasmissione della parola. Attingendo alla pratica della mediazione, si è poi individuato nella *pedagogia della differenza* (Piusi, 1989), che supera la logica degli Women's Studies sull'identità femminile, un filone importante di ricerca che pone al centro la necessità di *partire da sé*, per dare voce, quale fondamento identitario e simbolico, alla propria differenza, ai valori, ai saperi. Un'idea di *adultità e di identità che è processo dentro l'orizzonte simbolico e la cui conquista è conquista dell'orizzonte simbolico* (Alberici, 2002).

Infine, negli ultimi decenni la ricerca qualitativa, in vari campi del sapere, ha orientato il suo interesse verso il livello individuale o di gruppi (ad esempio i gruppi di donne oggetto della ricerca biografica di C. Borderias, in Spagna) (Borderias, 2000) e, in particolare, la ricerca sui caratteri dell'adultità nei percorsi femminili si è incrociata con l'emergere della *metodologia della biografia*.

I modelli qualitativi della ricerca si sono così concentrati, recentemente, sull'interesse ai "percorsi di storie di vita individuali" di uomini e donne, e alla loro collocazione di fronte a quegli eventi definiti "marcatori", o "eventi vita" o "transizioni", con riferimento ai diversi contesti (studio, famiglia, lavoro...) che costituiscono la traccia su cui le biografie di uomini e donne si dispiegano.

Ed è in questo ambito che si collocano anche le ricerche di Duccio Demetrio: queste lo portano a riconoscere l'adultità come *convenzione simbolica*, impossibile quindi da definire come una fase determinata dell'arco della vita. La dimensione adulta, infatti, si distingue per la caratteristica di imparare progressivamente a vivere la situazione presente, anche se con uno sguardo al passato, *con una ricerca costante del proprio esserci*, in cui si esplicita *...la contraddizione (o transizione) tra lo sguardo al passato, con il suo bisogno autobiografico di ricomporre i frammenti e di riannodare i fili, e la costante ricerca del "ri-nascere" e del ri-cominciare...* (Alberici, 2002).

La spiegazione risiede forse nello stesso approccio autobiografico, *...là dove si concepisca il percorso della vita come un continuo, conscio e inconscio, lavoro infaticabile di tessitura* (Demetrio, 1996).

1.3 L'apprendimento lifelong nella learning society

Tra i primi elementi che caratterizzano l'attuale periodo storico - scrive Claudia Montedoro - troviamo quello della complessità: una complessità che si ritrova nelle interazioni interpersonali così come nelle interazioni tra gruppi, attività, organizzazioni ed istituzioni. Da più parti si ritiene che questa complessità sia dovuta, principalmente, al notevole allargamento di possibilità che lo sviluppo delle scienze e della tecnologia ha prodotto durante il suo incessante sviluppo: la vasta diffusione di nuove tecnologie dell'informatica e della comunicazione ha contribuito ad accrescere il divario strutturale con il passato, vista la rilevanza che tale diffusione ha avuto su tutti i sistemi economici e sociali e non soltanto su particolari contesti organizzativi o specifici settori. Uno dei tratti essenziali che caratterizza l'uomo contemporaneo deriva proprio dalla possibilità di poter dominare questa crescente complessità che la società postindustriale impone, a patto di apprendere un nuovo modo di considerare i processi formativi... (Montedoro, Isfol, 2001)⁵.

Indubbiamente i frenetici sviluppi scientifici e tecnologici, ma anche sociali, del nostro tempo hanno talmente mutato gli scenari in cui si svolge la vita lavorativa e più latamente sociale dell'uomo contemporaneo da rendere tale vita assai più complessa che in passato: non soltanto nel senso di essere alla fin fine più complicata e difficile da affrontare quotidianamente, ma anche e ancor più nel senso di risultare potenzialmente più ricca, più aperta a innovativi orizzonti di libertà e di responsabilità, di conoscenza e di partecipazione.

A tutto ciò vanno aggiunti, al fine di comprendere le tensioni socio-culturali e dunque necessariamente anche formative della nostra travagliata epoca, fenomeni quali:

- la globalizzazione (con tutto ciò che comporta, in termini di mercato, di lavoro e dunque a livello economico, ma anche in tanti altri, drammaticamente variegati, termini e livelli);
- la crisi ecologica del pianeta;
- i successi clamorosi ma anche gli insuccessi altrettanto clamorosi delle scienze e delle pratiche della salute (con un innalzamento estremamente significativo della durata della vita delle persone nei paesi del benessere, ma con tragici peggioramenti delle condizioni di vita nei paesi poveri e arretrati), il configurarsi di un mondo sempre più diviso tra chi possiede beni e ricchezze in forma inimmaginabile fino a un recente passato e chi possiede sempre di meno in forma anch'essa inimmaginabile in un recente passato.

Insomma, crediamo alla fin fine che il vero senso di complessità del mondo in cui viviamo sia dato proprio da questa enorme contraddizione, potenzialmente foriera di

⁵ Il volume *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, è il risultato della ricerca coordinata da Claudia Montedoro nell'ambito del progetto Isfol "Le scienze della formazione e il lavoro: teorie, modelli, strumenti".

ulteriore evoluzione creativa e di ulteriore violenza distruttiva dell'umanità:

- il convivere di grande ricchezza e di grande miseria;
- il coesistere di potenzialità mai prima conosciute di benessere e libertà con l'uso distorto e diseguale di tali potenzialità;
- una possibilità assolutamente nuova da parte dell'uomo e della donna di conoscere e governare sapientemente il mondo, e lo spreco di tale possibilità ottenuto attraverso forme inedite e atroci di sfruttamento, di violenza, di distruzione ambientale, di degrado culturale.

Questo tremendo, triste ma anche affascinante, convivere di possibilità e miserie mai viste in passato è il vero fattore di complessità della nostra vita e della nostra società di cittadini del mondo agli inizi del XXI secolo: ciò comporta, per ciascuno di noi, responsabilità nuove, di ordine culturale come morale, come politico, le quali richiedono capacità e competenze nuove, del conoscere così come del sentire e dell'agire. Anche da ciò nasce l'esigenza che la nostra società diventi sempre di più una *learning society*, una società ove tutti apprendono tutto, in tutti i luoghi della vita sociale, attraverso tutti gli strumenti e tutti i metodi possibili e immaginabili, in tutte le età della vita. L'utopia di Comenio, "Omnia omnibus omnino", non soltanto è finalmente possibile, è anche assolutamente necessaria. Quando si parla di *learning society* non si intende, almeno non facendo una totale identificazione tra i due concetti, "società della conoscenza" o "società dell'informazione". Quando si parla di "società della conoscenza" e di "società dell'informazione", si intende una società ove la conoscenza e l'informazione sono diventate fattore di sviluppo, di ricchezza, di potere come mai erano state nelle società del passato. Il concetto di *lifelong learning*, e quello conseguente di *learning society*, hanno un senso soltanto in quanto possono essere in grado di porre al proprio centro l'obiettivo di far diventare bene diffuso, e dunque equamente distribuito e finalizzato allo sviluppo equo, sostenibile e durevole del mondo, quella conoscenza e quell'informazione che, altrimenti, anche e soprattutto nella nostra società, giustappunto della conoscenza e dell'informazione, potrebbero preludere a forme di esclusione e sfruttamento ancor più terribili o almeno più sofisticatamente emarginanti che in passato.

Scrivo in merito Claudia Montedoro: ... *l'obiettivo principale che fonda il concetto dell'apprendimento per tutta la vita per tutti consiste nella possibilità che ognuno sia in grado, motivato ed attivamente incoraggiato ad apprendere lungo l'intero arco della propria esistenza: questo approccio viene, quindi, a concentrarsi su quei livelli di conoscenze ed abilità che sono richieste a tutti gli individui, indipendentemente dall'età. Questa prospettiva tende a modificare l'obiettivo...stesso dei processi formativi, che non si troverà più ad essere identificato con lo sviluppo e l'acquisizione di specifiche abilità orientate al fare, quanto piuttosto la promozione e l'acquisizione di capacità di ricerca autonoma ed attiva che permettano ai soggetti di imparare ad apprendere, promuovendo, quindi, l'autorealizzazione personale e sociale...* (Montedoro, Isfol, 2001).

Riferendoci alle parole di Montedoro, ci sembra utile accennare agli interessanti risultati della ricerca (Isfol, 2001, 2002, 2004) a cui è approdato un gruppo di studiosi italiani⁶ impegnati nella costruzione di una nuova teoria per la formazione, che considera *l'apprendimento lungo l'arco della vita* una dimensione costitutiva l'esperienza stessa, relativa al tema emergente delle *competenze strategiche*. La formazione, intesa come percorso educativo, non si deve infatti porre come soli obiettivi l'acquisizione, lo sviluppo e il consolidamento dei saperi, ma deve divenire ... *anche itinerario inventivo, interrogativo e costruttivo, capace di destrutturare ciò che precedentemente è stato appreso per ristrutturarsi in modo innovativo*. Si legge, infatti, in uno dei rapporti di ricerca: *La formazione permanente (lifelong learning) non può, pertanto, essere intesa semplicemente come la pratica di un contenuto ulteriore di formazione, successiva nel tempo rispetto a quella iniziale, quanto piuttosto l'obiettivo ed il modo attraverso cui si possono realizzare formazione ed apprendimento durante tutto il corso della vita* (Montedoro, Isfol, 2001). Ancora nella ricerca si legge che il rilievo dato al concetto di apprendimento, inteso come vertice delle questioni del formare (ovvero chi apprende, cosa e dove si apprende, perché si apprende, come far apprendere), deriva dall'importanza attribuita alle questioni dell'apprendere nell'ambito della formazione e riconosce all'apprendimento un ruolo fondante l'elaborazione di una *nuova teoria* e una *nuova pratica* della formazione. Si propone infatti una chiave di lettura, da noi sentitamente condivisa, che *...interpreta la formazione per gli adulti come l'insieme dei processi rivolti, esplicitamente ed in modo organizzato, alla produzione e alla facilitazione dell'apprendimento, continuo e permanente, finalizzato all'acquisizione di skill, abilità e conoscenza, alla loro capacità di utilizzo, manipolazione, produzione, creazione, nonché allo sviluppo di capacità di acquisizione e di utilizzo di competenze nel e per il lavoro* (Ibidem). L'attenzione dei ricercatori viene quindi posta sulle modalità attraverso le quali si svolgono i processi di apprendimento delle competenze e in particolare sul concetto di *competenza strategica*, che tende ad acquisire un significato che trascende i confini della formazione professionale e dell'imparare un lavoro, per diventare una aspetto costitutivo dell'imparare a pensare, dell'imparare a lavorare (e non un solo specifico lavoro), dell'imparare a vivere e a essere, nell'intreccio tra saperi, comportamenti, abilità tra conoscere e fare che si realizza nella vita degli individui. Obiettivo della formazione diventa dunque identificare meglio le diverse forme di promozione dell'apprendimento che permettano agli individui di valorizzare le proprie potenzialità e di fondare le proprie capacità di scelta e di azione nei diversi contesti sociali, professionali, lavorativi, personali e politici, in altri termini che consentano loro di apprendere e riapprendere, sapendo combinare in modo non meccanico e predeterminato i saperi e le risorse. L'apprendimento è inteso, dunque, come il processo di acquisizione e di sviluppo di

6 Tra i ricercatori che hanno partecipato alla ricerca, ricordiamo tra gli altri, oltre a Claudia Montedoro, coordinatrice del gruppo di lavoro, Aureliana Alberici, Massimo Brusciaglioni, Luigi Frey, Michele La Rosa, Michele Pellerey, Gian Piero Quaglino, Giuseppe Varchetta.

competenze, il cui risultato viene definito dai ricercatori con il termine *competenza delle competenze*, che è la *competenza ad apprendere e ri-apprendere* durante l'intero arco della vita.

Ed è interessante, a questo proposito, l'approfondimento in chiave soggettiva e riflessiva proposto da Aureliana Alberici (Alberici, Isfol, 2001) nell'ottica del *lifelong learning*: il processo formativo, in quanto processo sociale e contestuale, si fonda nella relazione tra la dimensione soggettiva dell'individuo ed altre soggettività. *...Si tratta di una relazione fra le soggettività e le strategie che nei contesti (scolastici, di lavoro, formali, non formali, organizzativi) si attivano intenzionalmente in relazione al fine di favorire, promuovere, facilitare l'apprendimento.* Se si considera l'apprendimento, in particolare nei contesti del e per il lavoro, dal punto di vista dello sviluppo delle competenze *lifelong*, ne deriva come condizione fondante lo sviluppo (cioè il possesso), quella che viene definita la "competenza delle competenze". *...E cioè la competenza ad apprendere e a ri-apprendere (re-learn), sul piano della cognitività, della affettività, della socialità, nella consapevolezza di sé durante il corso della vita, poiché il proprio tempo è uno degli aspetti costitutivi delle biografie degli individui e delle loro relazioni con gli altri individui in un contesto sociale specifico.* Infatti, in assenza delle certezze del passato, affinché gli individui possano affrontare la complessità, c'è dunque l'esigenza di un nuovo tipo di *razionalità-riflessiva* e non solamente funzionale e tecnica come prevalente nelle risposte alla modernità/complessità. *Il concetto di lifelong learning, dunque, in questo scenario, pone al centro dell'attenzione le condizioni (reali o necessarie), le possibilità, i desideri, le situazioni in cui gli individui possono apprendere, partendo dalla consapevolezza che:*

- *i caratteri specifici e gli obiettivi sul versante formativo sono i processi e i risultati in termini di apprendimento;*
- *che esso [l'apprendimento] si può realizzare in modo sempre più scientificamente dimostrabile, durante tutto il corso della vita;*
- *che esso può essere considerato come "apprendimento nella formazione", al di là della pervasività in tutta l'esperienza umana, quando esso si caratterizzi come processo intenzionalmente predisposto e finalizzato ad uno specifico risultato ...ed abbia come effetto un cambiamento dotato di relativa ampiezza e stabilità (Alberici, Isfol, 2001).*

Il tema delle competenze strategiche, ovvero del come costruire condizioni per promuovere lo sviluppo della *competenza delle competenze: l'apprendere ad apprendere e ri-apprendere*, nella società delle conoscenze, diviene, dunque, uno dei temi strategici con cui devono e dovranno confrontarsi i formatori di oggi e di domani.

1.4 Per una società partecipante

Il *lifelong learning* trova fondamento in tre necessità profonde della società moderna, variamente già accennate nelle pagine precedenti, ma che qui vale la pena di riproporre in maniera schematica e chiara:

- superare un'idea meramente scolastica di educazione: quella che ha prodotto la “società dei diplomi”, ovverosia una società che misura la propria cultura dal numero di diplomati e laureati che possiede, ignorando tutte le necessità di educazione e formazione che vengono dopo il, e persino a prescindere dal, conseguimento di quei diplomi e di quelle lauree;
- dare risposta a un crescente e legittimo bisogno sociale di acquisizione di conoscenze e competenze non necessariamente finalizzate al lavoro bensì anche allo “svago” ed ancor più e meglio alla vita nel suo complesso ovvero al libero accesso, di tutti, alla cultura anche e soprattutto quand'essa appare “inutile” (ed è, invece, utilissima dal punto di vista della civiltà e del benessere psico-sociale di una comunità);
- dare risposta ai cambiamenti economici, sociali e tecnologici di un mondo in cambiamento continuo e in situazione di estrema complessità com'è quello contemporaneo, nel quale soltanto chi possiede flessibilità mentale e competenza integrata può, com'è giusto che ognuno possa fare e faccia, aspirare a un lavoro libero e non opprimente, alla partecipazione democratica al governo della propria comunità e del proprio territorio, ai nuovi diritti/doveri di cittadinanza planetaria oltre che locale, all'autorealizzazione della propria esistenza.

Ciò rende necessario, evidentemente:

- rinnovare le basi istituzionali e legislative dell'educazione e della formazione,
- orientare e gestire la domanda di educazione e di formazione che viene dalla società,
- espandere l'offerta di attività educative e formative,
- sviluppare sistemi di validazione dei saperi acquisiti nell'esperienza educativa e formativa non formale.

Ciò significa anche:

- uscire dal dualismo scuola-formazione professionale, andando verso sistemi più ricchi e globali di educazione e formazione formale, non formale, informale;
- utilizzare, mettendole in rete e integrandole, tutte le agenzie e le occasioni educative e formative presenti nella società (dalla scuola alle aziende, ai mass media, alle biblioteche, all'associazionismo e così via: si tratta del cosiddetto *sistema formativo integrato*, secondo un modello a rete di cui più ampiamente si parlerà nel seguito del libro);
- sviluppare politiche che permettano l'espansione del diritto di studio e di apprendimento a qualunque età, in qualunque contesto e così via;

- creare nuove agenzie formative e trasformare in vere e proprie - e qualificate - agenzie formative (seppure a “vocazione parziale”, avrebbe detto Bertand Schwarz, uno dei padri, in Europa, della moderna educazione permanente) (Schwartz, 1987) quelle che già fanno, ma spesso in modo alquanto maldestro, formazione alle proprie risorse umane (nel caso di aziende) o educazioni settoriali quali l’educazione ambientale o l’educazione sanitaria;
- creare reti nazionali, regionali e locali tra istituzioni e agenzie formative, offerta di programmi di studio extra-curricolari e “on the job”, utilizzazione delle strutture scolastiche da parte della società;
- trovare forme di valutazione-certificazione di tutto il sapere acquisito dalle persone, anche di quello non scolastico e non formale.

Uno dei pericoli di questa impostazione è che si finisca con lo “scolarizzare la società” (così realizzando l’esatto contrario dell’utopistico “descolarizzare la società” proclamato anni addietro dal recentemente scomparso Ivan Illich) (Illich, 1972), rischiando di estendere, attraverso l’educazione e la formazione, il controllo dei centri di potere su tutto ciò che la gente fa e pensa. Inoltre, come si vede (e fa notare Paolo Federighi) (Federighi, 1996) dai documenti di ELLI (European Lifelong Learning Iniziative), questa impostazione, se acriticamente assunta, rischia di finire con il:

- diventare individualistica (l’idea è che ogni persona possa liberamente accedere all’educazione, come auto-realizzazione di sé),
- non mettere in discussione il contesto (non ha un’idea trasformativa, bensì conservativa, dell’educazione e della formazione),
- continuare a far riferimento al mercato del lavoro come asse di tutta la necessità di sviluppo educativo e formativo della persona (che cerca di sapere sempre di più per essere sempre più competitiva),
- puntare su un “libero mercato dell’educazione e della formazione” che toglie importanza alla scuola pubblica.

Tutte cose non necessariamente scandalose in sé ma tali da far dubitare che, per questa via, l’educazione e la formazione possano davvero diventare di tutti, dando sviluppo alle possibilità di partecipazione democratica, alla vita civile e culturale del proprio Paese, di ogni strato sociale. Recenti valutazioni sulle possibilità di rientro in formazione di cittadini/e adulti/e, nei vari Paesi europei, dimostrano che un *life-long learning* così come concepito da ELLI sarebbe “acquistabile” solo dagli strati socialmente più ricchi della popolazione e, dunque, da quelli che ne avrebbero meno bisogno. L’obiettivo, invece, deve restare, come più volte abbiamo ripetuto nelle pagine precedenti, quello della crescita democratica della cultura, non solo come acquisizione, da parte di tutti gli strati della società, del sapere già esistente ma anche come possibilità di produrre nuovo sapere, nuove idee, nuova creatività.

Occorre quindi chiedersi quali strategie, formative e non soltanto formative, possano permettere di raggiungere un simile obiettivo. Occorre uscire, parlando di educazio-

ne e di formazione, da una rigida *logica dell'adattamento* (l'educazione e la formazione servono esclusivamente per adattarsi al mercato del lavoro, alle nuove esigenze di competitività della produzione, alle contraddizioni della società post-industriale e così via) per acquisire anche e soprattutto una *logica del soggetto*: qual è la domanda globale di crescita culturale e di nuova produzione di sapere (e non solo di acquisizione dei saperi già esistenti) che esprimono i soggetti, individuali e collettivi, del nostro tempo? Sono i soggetti, infatti, che devono partecipare alla progettazione e gestione dei propri processi educativi e formativi, altrimenti l'educazione e la formazione diventano un nuovo strumento di alienazione.

Il punto centrale, insomma, è il ruolo del soggetto individuale e collettivo. L'obiettivo è quello (che trova radici in molti pensatori contemporanei, da John Dewey a Filippo Maria De Santis, da Malcom Knowles a Paulo Freire, da Carl Rogers a Gregory Bateson) di costruire una società civile realmente partecipante, dotata di una diffusa capacità di iniziativa educativa e formativa, ma non soltanto educativa e formativa, ovverosia capace di attivare, gestire e controllare sempre più autonomamente e solidariamente le risposte necessarie alla soluzione dei problemi presenti nella propria vita quotidiana e nel proprio lavoro.

Un concetto che è emerso negli ultimi anni è quello di *learning organization* (organizzazione che apprende). Esso vuol dire che il luogo di lavoro (ma non soltanto: la nostra vita si svolge in molti altri "contesti organizzativi" oltre al luogo di lavoro) diventa sempre più, anche, un luogo di apprendimento, che stimola il lavoratore ad acquisire sempre nuovi saperi e nuove competenze, sia attraverso processi formali (quali i corsi di riqualificazione e aggiornamento) che informali (legati alle dinamiche sociali, alla partecipazione a gruppi di valutazione delle prestazioni, di progettazione di nuove metodologie di intervento, di miglioramento continuo della qualità) di apprendimento.

Un luogo di lavoro, infatti, può diventare permanentemente ed efficacemente "agenzia formativa" sia attraverso l'organizzazione di momenti formali di aggiornamento, sia attraverso lo sviluppo delle valenze formative della propria vita quotidiana. Un luogo di lavoro sarà tanto più educativo quanto più sarà partecipativo. L'impostazione è, in sé, assai giusta. Il principale fattore, sociale e cognitivo, di sviluppo dell'apprendimento umano è infatti proprio il lavoro, l'attività specificamente umana in cui sono coinvolti contemporaneamente, come sapeva il grande Pestalozzi (Pestalozzi, 1967), il cuore, il cervello, la mano dell'uomo, in cui si costruiscono e si applicano le competenze, in cui si gioca la libertà, la dignità, l'umanità stessa dell'essere umano. In tal senso, se opportunamente inteso in senso non esclusivamente mirato al cosiddetto aggiornamento professionale (che pure è importante), il concetto di *learning organization* è davvero ricco di enormi potenzialità future, in quanto:

- unisce educazione e lavoro,
- fa di ogni lavoratore/lavoratrice un soggetto che genera e rigenera continuamente conoscenza,
- fa dell'educatore/educatrice istituzionale (in ambito scolastico ed extra-scola-

stico) un particolare soggetto il cui compito è rendere il lavoro, nella società, sempre più libero, salubre, creativo.

Costruire, anche e soprattutto per tale via, una *società partecipante* (o *a iniziativa diffusa*, come pure suol dirsi) è quanto già l'UE sta cercando di fare, come risposta alla crisi del Welfare State tradizionale e come tentativo di creare una nuova forma di Welfare State, fondata non sull'assistenzialismo centralistico ma sull'autonomia e la solidarietà comunitaria, per attivare processi di trasformazione nei quali i soggetti sociali siano i protagonisti, gli agenti primari. Per giungere a una società partecipante occorre lo sviluppo della *solidarietà educativa*, ovverosia di strategie formative capaci di:

- avere davvero effetti di massa;
- fondarsi sull'iniziativa e sulla gestione della società civile (che significa trasformare in "risorsa educativa" la comunità).

Per le istituzioni, comprese quelle demandate alla promozione della salute e dello sviluppo salubre e sostenibile, significa:

- creare nuovi servizi (di consulenza, orientamento, coordinamento, informazione, documentazione, e così via);
- favorire lo sviluppo di forme autonome di organizzazione educativa nella società civile (dando reali prospettive di sviluppo a quel concetto di *autoeducazione della comunità locale* su cui Raffaele Laporta orientò molti anni fa, con grande lungimiranza, un suo prezioso volume) (Laporta, 1979).

Occorre sempre più che coloro che operano nel campo dell'educazione (inclusa l'educazione finalizzata alla promozione della salute e dello sviluppo salubre e sostenibile) riflettano sulle strategie educative della società in cui operano e, anche, sulle proprie. Il bisogno di ridefinire le strategie educative nella loro globalità, e nel loro rapporto con il contesto, sorge quando gli eventi educativi tradizionalmente realizzati non rispondono più alle esigenze della società e ai bisogni dei soggetti sociali. E' quanto sta avvenendo rispetto alle strategie educative orientate alla promozione della salute e dello sviluppo salubre e sostenibile.

E' una questione di necessità, di possibilità, di volontà. Le necessità educative di una società sono espresse dai suoi problemi di sviluppo e dai suoi progetti per il futuro. Quindi, non si tratta di una questione asettica: chi è che decide quali sono questi problemi e questi progetti? Già il modo in cui questo tipo di decisioni viene preso orienta verso diverse strategie educative. Qual è, e quale vorremmo che fosse, il ruolo dei soggetti in questo tipo di decisioni?

Le possibilità educative sono legate alle risorse, materiali ma soprattutto umane, a disposizione. Però, questo non è un dato fisso: decidere di attivare, o meno, certe potenzialità sociali è una scelta politica, di strategia pedagogica e sociale, che condiziona le scelte educative di una società.

La volontà educativa è anch'essa frutto di un confronto e spesso di un conflitto sociale. Non ce n'è mai una sola, a disposizione: c'è un confronto tra opzioni diverse, che si traducono in leggi, investimenti, scelte metodologiche. Una strategia educativa è, giustappunto, il prodotto di necessità, possibilità e volontà. Le variabili di una strategia educativa (anche finalizzata alla promozione della salute e dello sviluppo salubre e sostenibile) sono infatti:

- la definizione del soggetto, ovverosia di quali siano i soggetti sociali, protagonisti del progetto e del processo, su cui si basa una certa strategia;
- la definizione del campo d'azione, ovverosia di quali siano i terreni, gli spazi, i problemi sui quali si disloca la strategia educativa;
- la definizione delle modalità di attuazione e di valutazione della strategia stessa.

Chi, per fare cosa, come: ecco le questioni fondamentali, sulle quali, peraltro, avremo modo di tornare, assieme al lettore, nei successivi capitoli di questo libro.

1.5 Il Memorandum 2000 dell'UE

Il *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente*, che è a tutt'oggi il documento più solenne e più impegnativo dell'UE in materia di strategie educative per un'Europa assieme competitiva e sostenibile nello scenario della globalizzazione (l'Europa delle opportunità e dei diritti: al lavoro, alla salute, all'ambiente), è stato elaborato dalla Commissione delle Comunità Europee nel dicembre 2000, come sviluppo in ambito educativo dei principi e degli obiettivi scaturiti dal Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona nel marzo del medesimo anno. Il Consiglio Europeo di Lisbona (marzo 2000) segna, infatti, una tappa decisiva per l'orientamento della politica e dell'azione dell'Unione Europea. Nelle sue conclusioni, per esempio, si afferma che l'Europa è indiscutibilmente entrata nell'era della conoscenza, con tutte le conseguenze che tale evoluzione implica sulla vita culturale, economica e sociale. I modelli di apprendimento, di vita e di lavoro sono soggetti, di conseguenza, ad una rapida trasformazione. In altre parole, non solo dovremo adattarci al cambiamento, ma anche i modelli di comportamento in varia misura "affermati" dovranno essi stessi cambiare.

Le conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona confermano, in sostanza, che il buon esito della transizione ad un'economia e ad una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente. Pertanto, i sistemi europei di istruzione e di formazione si trovano al centro delle imminenti trasformazioni e dovranno anch'essi adeguarsi. Le conclusioni del Consiglio Europeo di Feira (giugno 2000) invitano ... *gli Stati membri, il Consiglio e la Commissione ... ciascuno nelle rispettive aree di competenza, ad individuare strategie coerenti e misure pratiche al fine di favorire la formazione permanente per tutti....* Con il Memorandum di cui stiamo parlando, la Commissione

risponde al mandato assegnatole dai Consigli europei di Lisbona e di Feira, vale a dire la definizione degli obiettivi e delle azioni per la messa in pratica del concetto di istruzione e di formazione permanente.

L'obiettivo del Memorandum consiste nel dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita sia pubblica che privata. La Commissione ha definito l'istruzione e la formazione permanente, nel quadro della strategia europea per l'occupazione, come: *...ogni attività di apprendimento che, con carattere di continuità, sia finalizzata a migliorare conoscenze, qualifiche e competenze*. Questa è la definizione pratica adottata nel Memorandum quale punto di partenza per ulteriori discussioni o azioni.

La nozione di istruzione e formazione permanente non rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento. Il prossimo decennio, secondo il Memorandum, dovrà essere testimone della realizzazione di una tale concezione. Tutti coloro che vivono in Europa, senza alcuna eccezione, dovranno avere le stesse opportunità per adattarsi alle esigenze del cambiamento economico e sociale e contribuire attivamente alla costruzione del futuro dell'Europa.

Questo è l'obiettivo per raggiungere il quale il Memorandum apre un grande dibattito comunitario. Gli Stati membri, in quanto responsabili dei sistemi d'istruzione e formazione nazionali, dovranno essere i capofila di tale dibattito, che dovrà quindi svolgersi non solo su scala europea ma anche su scala nazionale. Dopo aver solennemente affermato che è venuto il momento di agire, per la realizzazione piena e completa di sistemi educativi atti a garantire la formazione lungo l'intero arco della vita, il Memorandum introduce un primo, grande obiettivo del lifelong medesimo, ovvero *la creazione, tramite la formazione permanente, di un'Europa dei cittadini*.

Nella società della conoscenza, infatti, soltanto cittadini istruiti e continuamente formati sono realmente messi in grado di far valere i propri diritti di cittadinanza e partecipare consapevolmente alle grandi scelte politiche, economiche, ambientali e così via. Le società della conoscenza rappresentano, infatti, una sfida continua del cambiamento e soltanto attraverso la formazione permanente il/la cittadino/a, il/la lavoratore/lavoratrice possono non farsi travolgere dal cambiamento stesso ma adattarsi ad esso e cercare di governarlo efficacemente. La continuità dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita rappresenta l'unico strumento possibile per raccogliere la sfida del cambiamento, ma occorre una azione comune, degli stati, delle forze e dei gruppi sociali, delle agenzie formative, delle singole persone, per fare della formazione continua una realtà e non una semplice, ancorchè affascinante, utopia. In tal senso, il Memorandum, al fine di orientare verso l'adozione di misure efficaci e durevoli nel campo della formazione permanente, esprime sei "messaggi chiave":

-Messaggio chiave n. 1 - Nuove competenze di base per tutti

Il senso del messaggio sottolinea ed enfatizza il tema dell'equità, delle pari opportunità formative, della necessità che tutti i cittadini dell'Unione Europea (ma, come dovrebbe essere giusto, del Mondo intero) potessero accedere a quelle occasioni efficaci di apprendimento delle competenze di base che costituiscono, nell'odierna società in via di (purtroppo ancora assai diseguale) globalizzazione, la premessa della democrazia globale, dell'empowerment sociale e professionale, della piena occupazione, della competitività, della qualità...

-Messaggio chiave n. 2 - Maggiori investimenti nelle risorse umane

Il senso del secondo messaggio è quello, legato alla presa di coscienza dello sviluppo della nostra società verso le società della conoscenza e la *learning society* e delle nostre organizzazioni verso le *learning organizations*, che va verso l'affermazione, condivisibile non soltanto a livello etico e culturale bensì anche produttivo e occupazionale, dell'investimento nella crescita, nella motivazione, nella gratificazione, nell'aggiornamento continuo, nel coinvolgimento partecipativo e di *empowerment* nella vita e nello sviluppo organizzativi e sociali in genere, come condizioni imprescindibili di miglioramento continuo della qualità:

- a) *delle singole competenze professionali,*
- b) *del loro sapere interagire,*
- c) *dei processi lavorativi (anche nei loro aspetti di sicurezza e tutela della salute),*
- d) *dei prodotti/prestazioni all'utente/cliente,*
- e) *dell'impatto complessivo sul territorio circostante e sulla comunità locale di riferimento.*

-Messaggio chiave n. 3 - Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento

Si tratta di una questione di grande rilievo, fondata sul principio che non può esserci efficace rinnovamento di un sapere (in senso lato: teorico/pratico/morale) che non si traduca, al più presto ed efficacemente, in una traduzione dell'innovazione dei paradigmi, dei principi, del sistema dei criteri in una parallela, e coerentemente conseguente, innovazione di metodologie progettuali, di sistemi di indicatori di valutazione di bisogni/esiti, di proficuo utilizzo di tecniche di comunicazione didattica.

-Messaggio chiave n. 4 - Valutazione dei risultati dell'apprendimento

Nessun sistema di miglioramento continuo della qualità (e, dunque, né quello del sistema-formazione né quello del sistema organizzativo che di un buon sistema/formazione intende avvalersi) può fare a meno di un rigoroso, continuo, preciso sistema di verifica dei risultati dei propri progetti e processi, pena una totale "cecità valutativa" dell'organizzazione e delle sue risorse umane. Ma la cecità

rappresenta una condizione, in ambito organizzativo più ancora che in ambito personale, di pesante negatività, rispetto ad una ricerca di miglioramento continuo della qualità che implica, invece, un'acuta e lungimirante capacità di progettare lo sviluppo delle proprie risorse umane e di valutare man mano gli andamenti e gli esiti del processo di attuazione di quello stesso progettare.

-Messaggio chiave n. 5 - Ripensare l'orientamento

Il Memorandum fa riferimento, in questo quinto messaggio-chiave, a una questione cruciale dei sistemi formativi, ovvero sia quella di saper bene orientare il passaggio (potenziale, ma spesso difficile) della persona dall'ambito di studio all'ambito di lavoro. Questa rappresenta, ad esempio, una questione pesantemente irrisolta nell'ambito della scuola dell'obbligo... Sta di fatto che, in un sistema più interfacciato e reticolare dell'attuale in materia di rapporti tra istituzioni della formazione e organizzazioni del lavoro, queste due diverse tipologie istituzionali e organizzative potrebbero e dovrebbero imparare a cooperare meglio tra di loro al fine di ottimizzare un dialogo tra l'assunzione formativa di competenze realmente utili alla società e il reperimento di un lavoro che di quelle stesse competenze sappia fare risorsa, tesoro, ricchezza.

-Messaggio chiave n. 6 - L'apprendimento sempre più vicino a casa

Per praticare il *lifelong learning*, fondato sulla possibilità di accesso alla educazione di, come diceva qualche secolo fa Comenio, tutti su tutto in tutti i modi possibili, occorre garantire non soltanto formalmente bensì concretamente tale accesso, alla luce del principio del cosiddetto "diritto allo studio" (sempre più caratterizzantesi come diritto di cittadinanza, nella sua accezione "lifelong", dei cittadini dell'Unione Europea). Ciò vuol dire che ognuno deve essere messo nelle migliori condizioni possibili per accedere all'educazione (e, dunque, all'apprendimento per così dire supportato). Non ci vuol molto per capire l'esteso campo di vincoli da superare/opportunità da garantire che una simile, giustamente democratica, impostazione comporta: limiti all'accesso possono essere economici (il costo dello studiare), geografici (la lontananza dalle sedi dell'insegnamento/apprendimento), lavorativi (il lavoro, per fortuna già ottenuto, impedisce - o crea comunque ostacoli temporali a - la frequenza dei luoghi e delle occasioni di studio) e così via. Tutti questi vincoli vanno superati con opportune e accorte strategie di superamento/rimozione, ma facendo riferimento alla possibilità di apprendimento "vicino a casa" il Memorandum, oltre che ad una capillare diffusione nel territorio delle sedi e delle situazioni di apprendimento, fa riferimento alle strategie, tutte da incoraggiare e implementare, di *Formazione a distanza* (FAD), ovvero sia di interventi di formazione veicolati dalla tecnologia telematica e basati su quella interattività virtuale che la rete Internet, se sapientemente utilizzata, permette. Confessiamo che tale enfasi sull'aspetto tecnologico del diritto allo studio non ci entusiasma, soprattutto se calato su un mondo ove l'accesso a

un computer è tuttora negato a buona parte dell'umanità. Ciò non significa affatto, anzi, che venga da noi sottovalutata la potenzialità addirittura rivoluzionaria che l'informatica e la telematica, realmente e creativamente utilizzata a fini formativi, potrebbe e dovrebbe svolgere.

Infine, se consideriamo il Memorandum come il punto di partenza, su scala europea, di una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente, dovremo tener conto dell'esistenza di differenti esigenze manifestate da uomini e donne, nelle diverse fasi dell'adulità. Pertanto, come approfondiremo meglio nel capitolo quarto, è quanto mai opportuno, che si avvii una riflessione in merito a una *lettura di genere* in grado di offrire una prospettiva differente degli orientamenti dell'UE, che si tradurranno in politiche nazionali e regionali.

In questo senso, una lettura di genere del *Messaggio chiave n. 6* può significare dare ascolto alle tante e differenti identità di donne, che rappresentano un universo di donne molteplici, *una moltitudine di identità di genere*⁷ che, investendo molto in formazione, richiedono di più, *hanno maggiori aspettative e desiderano ritorni concreti a forme di impegno* (Amorevole, 2005). Ancora oggi le modalità e i tempi con cui si pianifica e si progetta la formazione, ad esempio quella cosiddetta finanziata (disciplinata dalle regole di gestione del Fondo Sociale Europeo), costituiscono una forma di discriminazione di genere. Ecco allora che interpretare in un'ottica differente "l'apprendimento più vicino a casa" può significare non solo il ricorso alla formazione a distanza, ma anche ri-pensare, in un'ottica più olistica, politiche di conciliazione dei tempi di cura e di lavoro con i tempi della formazione, per donne e uomini. Assumere una lente e interpretare in un'ottica di genere l'intero Memorandum, può essere un utile esercizio e una sfida che richiede coraggio, ma anche uno sguardo lungo come richiede una società della conoscenza complessa e mutante.

1.6 Guardando al XXI secolo

Viviamo già nel XXI secolo, usufruendo delle molte potenzialità, sobbarcandocene i molti errori e anche, purtroppo, alcuni orrori. Malcom Knowles, un grande maestro dell'educazione permanente (nonché uno dei fondatori dell'Andragogia, una concezione dell'educazione di notevole rilevanza epistemologica e sociale, di cui torneremo nel corso del libro più approfonditamente a parlare) ebbe a scrivere, quando il XXI secolo non c'era ancora, pur intravedendolo: *Mi capita ogni tanto... di fantasticare su come sarebbe reincarnarmi in un bambino del XXI secolo, diciamo del 2025. In particolare, cerco di immaginare quali requisiti dovrei avere per essere*

⁷ A questo proposito cfr. la relazione tenuta da Aureliana Alberici in occasione della presentazione della ricerca *Che genere di formazione? Un'indagine valutativa sulla formazione al "femminile" nella provincia di Bologna*, Bologna 27 giugno 2005.

una persona istruita in quel mondo.... La caratteristica dominante nel XXI secolo sarà un ritmo di cambiamento accelerato, non solo a causa della rivoluzione tecnologica, ma per una esplosione della quantità di conoscenze nuove e della possibilità di accedervi...[Infatti]...quello che è nuovo, mai sperimentato prima dall'umanità, è il cambiamento a ritmo accelerato, che ha come conseguenza un tasso sempre più rapido di obsolescenza degli esseri umani... (Knowles, 1996).

Questa nuova condizione dell'umanità, sostiene ancora e giustamente Knowles, è caratterizzata da una serie di innovativi e, per certi aspetti persino sconvolgenti, fenomeni:

- il cambiamento demografico (soprattutto nel senso dell'allungamento eccezionale, rispetto a un passato ancora recente, dell'età media degli individui);
- il ritmo di cambiamento accelerato (che rende l'obsolescenza delle competenze una caratteristica mortale, a fini occupazionali ma anche più generalmente sociali, per quanti non abbiano generato o rigenerato in sé, giustappunto, competenze di natura flessibile, apprenditiva, relazionale);
- l'aumento delle conoscenze sui processi di apprendimento medesimi (che spingerà man mano a rimettere in discussione tutti i nostri tradizionali sistemi e metodi d'educazione);
- lo sviluppo esplosivo delle tecnologie educative e non soltanto educative.

Tutto ciò richiede una ridefinizione profonda, strutturale e funzionale, dello scopo stesso dell'educazione e del significato medesimo di persona educata o colta che dir si voglia.

Scrivo, ancora, Knowles: *...la definizione di questi termini nel XIX secolo, con la quale operiamo ancora oggi, esaltava il valore preminente della conoscenza. Lo scopo dell'educazione, in questa definizione, è principalmente quello di trasmettere conoscenza (con qualche vago accenno alle abilità, al pensiero, agli atteggiamenti e ai valori). La persona educata ... è una persona istruita. Nella mia reincarnazione nel XXI secolo vorrei un sistema educativo che mi aiuti a diventare una persona competente, mettendo al livello più elevato di competenza la capacità di apprendimento continuo, autodiretto, che dura tutta la vita: la capacità, cioè, di anticipare continuamente condizioni nuove e di cambiare in modi tali da evitare l'obsolescenza. Vorrei che questo fosse possibile per tutti gli abitanti del nostro pianeta...* (Ibidem).

Anche noi lo vorremmo, anche se, vivendo e lavorando ormai ben dentro al XXI secolo, esso, per come è iniziato e sta andando avanti, ci appare assai meno "attuatore di utopie" di quel che Knowles, e noi con lui, avesse sperato negli ultimi decenni del secolo precedente.

Scrivo ancora Knowles: *...altri obiettivi propri del modello educativo del XIX secolo portano alla creazione di persone competitive (test, voti, attività sportiva), sciovinisticamente patriottiche, conformiste (la creatività è spesso scoraggiata se non punita) e dipendenti (gli/le insegnanti hanno la piena responsabilità di decidere che cosa si debba apprendere, oltre che di come e quando, e di decidere se è stato appreso; il*

ruolo del/della discente è ricevere passivamente ciò che è stato trasmesso dall'insegnante e fare quello che viene ordinato)...(Ibidem).

In realtà, ciò che Knowles attribuisce al XIX secolo (ovvero l'educazione e la formazione come strumento di conformazione e dunque di conformismo, di orientamento alla competitività e spesso all'aggressività sociale, alla dipendenza), ha largamente dilagato anche nel corso del secolo successivo, il XX, e appare tutt'altro che scomparso lungo questi primi scorci di XXI secolo, a proposito del quale egli scrive ancora: *...una cosa mi è chiara: non possiamo affrontare il XXI secolo con un sistema educativo che permette (anzi incoraggia) che l'apprendimento si fermi a uno stadio o età della vita. Ci vuole un sistema che sia organizzato intorno al concetto di apprendimento come processo che continua tutta la vita... (Ibidem).*

Il fatto è che quanto da Knowles auspicato, e da noi con lui, appare sempre più in sintonia con i bisogni, soggettivi e oggettivi, del Mondo stesso. Ciò non vuol dire, è bene saperlo, che tali auspici saranno fatalmente seguiti e applicati: aldilà dell'aspetto talora utopistico del ragionamento di Knowles, crediamo rappresenti un importante indicazione di esso l'idea, poi incarnata in Europa nel Memorandum 2000, della creazione di un *Lifelong Learning Resource System (LLRS)* come *...sistema educativo che generi persone cooperative che si considerano cittadini globali, molto creativi e capaci di autodirigersi nell'apprendimento... [ovvero]... un consorzio di tutte le risorse di apprendimento presenti in una comunità ... (Ibidem).*

Un simile sistema, evidentemente misto (pubblico-privato), polifonico, integrato in maniera fortemente reticolare e dialogica ma non rigidamente strutturata e gerarchica, dovrebbe comprendere, secondo Knowles e noi:

- le istituzioni, educative e non;
- le organizzazioni private (sindacali, dei consumatori, cooperativistiche, associazionistiche);
- le imprese economiche, produttive e commerciali;
- i media;
- gli eventi episodici come mostre, fiere, mercati, rituali collettivi in genere;
- le risorse ambientali quali parchi, aree protette, riserve e così via;
- gli uomini e le donne, le persone, singole e aggregate in gruppi informali.

Si tratta di un modello (integrato e sistemico) che anche noi tendiamo ad immaginare spesso, pur sapendo quanto sia tuttora lontano dalla realtà, connotata più dalla frammentazione, eppoi la concorrenza, delle diverse agenzie formative (formali, parziali, informali, potenziali) che dalla loro volontà e capacità di lavorare assieme (esso rappresenta, comunque, il modello cui si ispira il tentativo della Regione Toscana di costruire un sistema regionale di *lifelong learning*, come illustrato nell'ultimo paragrafo di questo stesso capitolo).

E' interessante l'idea di Knowles che un tale sistema (LLRS, appunto) possa garantire il supporto metodologico ed operativo a chiunque voglia costruire e praticare un *progetto di apprendimento autogestito*, rispondente a finalità di miglioramento

occupazionale e professionale così come - più in generale - di apprendimento ad apprendere (forse la competenza più importante e strategica, per vivere bene nel tempo del sapere globalizzato), di nuova cittadinanza partecipativa e globale, di soggetto del governo ecodemocratico del territorio e così via. L'acquisizione di tutte queste competenze - globali e locali, operative e relazionali, spendibili sul lavoro come nel tessuto sociale, nell'organizzazione come nella vita personale - che in mancanza di meglio tendevamo a chiamare *empowerment*, riteniamo sia oggi meglio, e più italianamente, definibile *capacitazione*, valorizzando un termine nella lingua italiana poco affermato⁸.

Capacitarsi in maniera permanente, per un cittadino/a, e un/una lavoratore/lavoratrice, vuol dire non soltanto acquisire il sapere e il saper-fare (le competenze) necessari al ben funzionare in un determinato, attuale ma occasionale ruolo sociale od occupazionale. Vuol dire molto di più, socialmente e culturalmente parlando, in quanto molto di meno "funzionalistico" allo stato di cose dato, statico, fondato su certi determinati rapporti di potere, di conformazione gerarchica, di egemonia di alcuni su altri.

Come ha scritto Amartya Sen, ... *la capacitazione di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. E' dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni di funzionamenti (o, detto in modo meno formale, di mettere in atto stili di vita alternativi)...L'insieme delle capacitazioni consisterebbe allora nei vettori funzionali alternativi fra i quali una persona può scegliere. Mentre la combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona rispecchia la sua riuscita reale, l'insieme delle capacitazioni rappresenta la sua libertà di riuscire, le combinazioni alternative di funzionamenti fra cui essa può scegliere...*(Sen, 2000).

Può sembrare un po' anacronistico discettare su simili cose in una società ove appare sempre più difficile, per i giovani soprattutto, trovare lavoro, però noi riteniamo che non sia affatto così: anzi, stiamo parlando proprio di forme di capacitazione che vadano ben oltre i funzionamenti dati, di una formazione - tesa a fini, giustappunto, di poliedrica capacitazione personale, sociale, professionale - che sappia costruire *persone competenti* in senso lato, nel senso cioè di saper fare molte cose sul piano professionale e, nonostante che siano molte, non identificarsi con esse, in quanto una persona competente è sempre qualcosa di più di un lavoratore competente o di un cittadino competente. E' qualcuno che possiede, per dirla ancora con Carl Rogers, "potere personale" (Rogers, 1978) ed è in grado di esplicitarlo, a vantaggio anche del prossimo, in ogni situazione interpersonale, sociale, organizzativa.

8 Differentemente dallo spagnolo, per esempio, ove il concetto/parola di *capacitacion* è da tempo centrale nei processi di formazione allo sviluppo sociale e politico, basati largamente su metodologie di ricerca-azione partecipante, della "pedagogia degli oppressi" di Paulo Freire e di altri.

1.7 Verso un sistema regionale di lifelong learning: l'esperienza toscana

Il sistema toscano di governance territoriale nel settore del diritto all'apprendimento è il frutto di una precisa scelta legislativa della Regione Toscana che ha voluto inserirsi nel dibattito europeo sulla costruzione della società della conoscenza individuando, come strumento necessario per realizzarla, l'apprendimento per tutta la vita (*lifelong learning*).

La Regione Toscana, attraverso le sue scelte normative, afferma che la società della conoscenza deve essere in grado di integrare esigenze fino ad oggi tenute separate: l'acquisizione di conoscenze e competenze e lo sviluppo culturale, economico e sociale del/della cittadino/a.

Ogni sviluppo economico trova la possibilità di affermazione nelle capacità innovative che nascono da una continua ed ampia formazione che superi i tradizionali momenti temporali dell'istruzione (adolescenza e giovinezza), per considerare, invece, tutto l'arco della vita. La formazione continua, allora, non raggiunge solo l'obiettivo dello sviluppo ma trasferisce strumenti che mettono in moto processi conoscitivi che aumentano anche la consapevolezza del diritto individuale a vivere una cittadinanza attiva, informata, consapevole.

Nella Legge Regionale toscana n. 32/2002, fin dal Titolo I - articolo 1, si esplicita la volontà di costruire un sistema regionale integrato, "che garantisca... la piena realizzazione della libertà individuale e dell'integrazione sociale, nonché il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita quale fondamento necessario per il diritto allo studio e il diritto al lavoro". Ciò contribuisce, si sottolinea a più riprese, allo sviluppo dell'identità personale e sociale dell'individuo.

Tra gli obiettivi cui si ispirano gli interventi della Regione si esplicita, infatti, come l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sia fonte di conoscenze e competenze nuove e preziose per garantire agli individui "l'esercizio della libertà di scelta nella costruzione di percorsi lavorativi, professionali e imprenditoriali": in tal modo è possibile incrementare l'occupabilità, rendendo effettivo il diritto al lavoro, e qualificare in continuum coloro che già lavorano.

L'impegno della Regione ad assicurare il diritto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita viene ribadito ulteriormente sia attraverso l'intenzione di raccordare progressivamente anche le iniziative educative non formali rivolte agli adulti (art. 5) sia attraverso il sostegno, esplicitato nell'articolo 15, espressamente dedicato alla "Formazione continua", allo sviluppo di tutte le competenze generali e tecnico-professionali della popolazione occupata, tramite attività di formazione continua e ricorrente di adeguamento delle competenze possedute (con interventi di qualificazione, specializzazione, perfezionamento ecc).

La Legge Regionale toscana n. 32 /2002

Prima dell'emanazione della Legge Regionale 32/2002 *Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, forma-*

zione e lavoro gli strumenti di programmazione in ordine a tali materie erano molteplici.

La Legge Regionale 32/2002 attribuisce ad un unico documento programmatico integrato e intersettoriale la definizione delle strategie regionali (attraverso l'individuazione degli obiettivi e delle priorità, nonché delle risorse necessarie al loro conseguimento) e degli atti di programmazione regionale, in connessione con la normativa regionale di riferimento (Orientamento, Educazione, Istruzione, Formazione, Lavoro).

Si tratta di una innovazione normativa rilevante, che presenta una serie d'importanti modalità della gestione delle politiche poste in essere dalla Regione Toscana, nell'ambito di interventi in oggetto. Il Piano di Indirizzo Generale Integrato è lo strumento programmatico principale. Esso riassume gli indirizzi di programmazione precedentemente definiti in ambiti separati, nella logica dell'integrazione dei sistemi e dei settori di interventi, in modo di creare un sistema in grado di offrire ai cittadini la possibilità di costruire il proprio percorso formativo e professionale attraverso l'accesso ai servizi gestiti e promossi dalla Direzione Generale.

La Legge Regionale n. 32/2002 prevede, all'art. 2, che l'insieme organico degli interventi delle politiche integrate dell'educazione, dell'istruzione, dell'orientamento e della formazione sia specificamente rivolto alla progressiva costruzione di un sistema integrato regionale per il diritto all'apprendimento.

Il regolamento di esecuzione della Legge Regionale 32/2002 all'art. 5, comma 1, prevede che il sistema integrato per il diritto all'apprendimento sia costituito dall'insieme dei soggetti pubblici che programmano e curano la realizzazione delle azioni e degli interventi regionali e locali volti alla promozione delle attività previste dalla legge, e che al sistema integrato partecipino anche soggetti privati nelle forme e con le modalità previste dalla legge stessa.

Il Piano Generale di Indirizzo Integrato

In attuazione di quanto previsto dall'art. 29 della Legge 32/2002, il Piano Generale di Indirizzo Integrato individua gli ambiti territoriali di riferimento. In particolare le Province garantiscono l'integrazione delle politiche del lavoro e del collocamento con quelle relative alla formazione e all'istruzione; esse sono inoltre titolari delle funzioni di programmazione e coordinamento intermedio per le iniziative concernenti il sistema integrato per il diritto all'apprendimento. Nella programmazione locale dell'offerta integrata di educazione, istruzione, nonché di specifici settori ove attività formative e di orientamento vadano integrate con attività di istruzione, le Province assumono come ambito territoriale di riferimento le zone socio sanitarie così come definite dalla Legge Regionale 72/1997.

Le Province istituiscono un Tavolo di concertazione e programmazione, con la presenza di tutti gli attori istituzionali del territorio implicati nel processo di programmazione, per esaminare e armonizzare le linee programmatiche e le proposte per la formazione del Piano provinciale di indirizzo pluriennale integrato di legislatura in

raccordo agli indirizzi della programmazione regionale.

I Comuni concorrono alla formazione del Piano provinciale, attraverso il metodo della concertazione, sulla base delle proposte sviluppate nella Conferenza dei Sindaci che ha come riferimento territoriale la zona sociosanitaria.

La Conferenza dei Sindaci, in raccordo agli indirizzi del Piano provinciale, approva il piano pluriennale di zona che riguarda la programmazione degli interventi di competenza comunale.

La concertazione e la cooperazione si sviluppano, in un contesto di libera adesione e volontarietà, fra soggetti dotati di autonomia e di competenze proprie con l'obiettivo di rafforzare gli elementi d'integrazione; è possibile in tal modo valorizzare le esperienze, le progettualità e le buone prassi realizzate dai diversi soggetti e dalle diverse unità territoriali e aumentare l'efficacia degli interventi attraverso la messa in comune di risorse umane, finanziarie e organizzative. La Regione, nell'ambito delle proprie competenze e delle risorse dedicate, svolge un'azione volta ad incentivare le forme d'integrazione funzionale e progettuale dei diversi soggetti che operano nel campo dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

La Conferenza dei Sindaci, o l'ente che ha approvato il piano pluriennale, approva la definizione annuale dei provvedimenti attuativi:

- per i servizi educativi per la prima infanzia;
- per gli interventi di educazione non formale degli adolescenti e dei giovani;
- per gli interventi di educazione non formale degli adulti;
- per la definizione dei progetti integrati d'area per lo sviluppo qualitativo del sistema di istruzione di cui al punto 4.1.2.1. lettere B, C, D, E;
- per la definizione di eventuali proposte alla Provincia in merito agli interventi sperimentali di integrazione di formazione professionale- istruzione nell'obbligo formativo di cui alla lettera C del successivo punto 4.1.2.2;
- per l'espressione del parere sui piani comunali e provinciali per il dimensionamento della rete delle istituzioni scolastiche;
- per le localizzazioni delle Istituzioni scolastiche di competenza dei Comuni ed espressione del parere su quelle di competenza delle Province;
- per l'erogazione dei contributi per l'acquisto dei libri di testo, assegni di studio e borse di studio operata utilizzando gli appositi finanziamenti regionali.

Al fine di attivare il processo di programmazione di zona sarà costituita, nelle forme stabilite dai Comuni, una struttura di supporto tecnico alla Conferenza dei Sindaci che curerà la formazione degli atti di programmazione e il raccordo con le strutture provinciali di coordinamento tecnico. Tale struttura assicurerà i necessari rapporti con le istituzioni scolastiche, con l'articolazione periferica dell'Ufficio Scolastico Regionale, con le altre istituzioni pubbliche operanti nel territorio e con le organizzazioni private operanti a livello locale nell'area dell'educazione, dell'istruzione, della formazione, dell'orientamento e del lavoro.

Lo Statuto della Regione Toscana

Lo Statuto della Regione Toscana, di recente pubblicazione, sottolinea, in prima istanza, che la Regione opera per “realizzare il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica, sociale e culturale del Paese” (art. 3 - Principi generali), e nell’art. 4, dedicato alle “Finalità principali”, pone l’accento sull’impegno della Regione a promuovere “le condizioni che rendono effettivo il diritto al lavoro, allo studio e alla cultura...”; a contribuire “allo sviluppo della ricerca scientifica, della cultura e all’organizzazione dell’istruzione, anche universitaria”; e ancora ad assumere “iniziative per assicurare un’ampia e democratica informazione, anche intervenendo nel controllo dei servizi pubblici relativi”.

I documenti di emanazione regionale, allineandosi ai principi e alle strategie comunitarie, sono pertanto concordi nel sottolineare il carattere fondamentale dell’istruzione, educazione e formazione lungo tutto l’arco della vita, come strumenti di crescita individuale e capacitazione sociale.

Riferimenti normativi

- L.R.T. 32/2002 “Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione e lavoro”
- Piano di Indirizzo Generale Integrato della Regione Toscana (Delibera Consiglio Regionale n.137 del 29 luglio 2003) in attuazione dell’art. 31 della L.R.T. 32/2002; pubblicato in Supplemento al Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 35 del 27/08/03)
- Regolamento Attuativo della L.R.T. 32/2002 (Decreto del Presidente della Giunta Regionale 8 Agosto 2003, n. 47/R, pubblicato sul Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 37 del 18/08/03)
- Protocollo d’Intesa tra ANCI - UNCEM - URPT (Delibera Giunta Regionale Toscana n. 505 del 31/05/04)
- Statuto della Regione Toscana, approvato dal Consiglio regionale con prima deliberazione in data 6 maggio 2004 e con seconda deliberazione in data 19 luglio 2004, pubblicato sul BURT n. 12 dell’11 febbraio 2005, parte prima

Nota bibliografica al Capitolo 1

- AA.VV., *Adulità*, I, numero monografico della Rivista, Guerini e Associati, Milano 1995.
- Alberici A., *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società delle conoscenze*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Amorevole R.M. (a c. di), *Che genere di formazione? Un'indagine valutativa sulla formazione al "femminile" nella Provincia di Bologna*, Ferrara 2005.
- Augè M., *Rovine e memorie, il senso del tempo*. Bollati Boringhieri, Torino 2004
- Authier M., Lévy P., *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
- Bolter J.D., *L'uomo di Turing. La cultura occidentale nell'età del computer*, Pratiche Editrice, Parma 1985.
- Borderias C., *Strategie della libertà, storie e teorie del lavoro femminile*, Manifesto libri, Le esche, Milano 2000.
- Comenius J.A., *Pampaedia*, Armando, Roma 1968.
- Commissione delle Comunità europee, Libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, 1996.
- Demetrio D., in *Adulità*, I, numero monografico della Rivista, Guerini e Associati, Milano 1995.
- Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2000.
- Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli 1996.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Gelpi E., *Storia dell'educazione*, Vallardi, Milano 1967.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Gilligan C., *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.
- Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.

- Isfol, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Knowles M. S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Cortina, Milano 1996.
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Mc Luhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
- Montedoro, C. (a c. di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, in Isfol, Franco Angeli, Milano 2001
- Oecd-Ocde, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma 1997.
- Pestalozzi J.H., *L'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Piussi A.M., *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989.
- Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1978.
- Rossellini R., *Il mio metodo*, Marsilio, Venezia 1987.
- Saraceno C., *Pluralità e mutamento*, Franco Angeli, Milano 1988.
- Schwarz B., *Educazione degli adulti ed educazione permanente*, Liviana, Roma, 1987.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Wright Mills C., *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore, Milano 1969.

2 QUESTIONI STORICHE ED EPISTEMOLOGICHE

2.1 Cenni di pedagogia moderna

E' assolutamente vera l'affermazione di Jerome Bruner, che in un suo libro sostiene che "la pedagogia non è mai ingenua, essa è uno strumento che trasmette un proprio messaggio" (Bruner, 1997). Riflettendo su di essa, non si può non convenire che le scelte pedagogiche che un/una formatore/formatrice compie sono un messaggio di per sé, non sono neutre rispetto al contenuto che egli intende veicolare. Dietro le scelte pedagogiche (ovverosia di filosofia e metodologia dell'educazione) di qualunque formatore c'è una visione dell'uomo e del mondo e dei loro rapporti: come educare alla salute e allo sviluppo salubre e sostenibile, per esempio, senza possedere e praticare una pedagogia della salute e della sostenibilità? Avere un'idea, seppure a grandi linee, di quali siano stati i problemi che la pedagogia, quella moderna almeno, ha affrontato nel corso della sua storia, quali risposte ha dato loro e così via, riteniamo sia utile, anzi indispensabile, per chi abbia tra le proprie funzioni professionali quella di formatore e di educatore di comunità. Tuttavia, non essendo questa la sede per ripercorrere la storia della pedagogia moderna, che costituisce il terreno da cui poi si è sviluppata l'andragogia, ci limiteremo ad offrire alcuni cenni sulle tre correnti principali del Novecento, da ciascuna delle quali prenderemo qualcosa di utile. Esse sono:

- l'Attivismo (con John Dewey);
- il Comportamentismo (con Frederick Skinner);
- il Cognitivismo (con Jerome Bruner).

L'*Attivismo*, lo dice il nome stesso, è fondato essenzialmente su un principio: si impara di più facendo cose che sentendone parlare. Ne fu massimo rappresentante John Dewey (Dewey, 1992), il maggior filosofo americano del Novecento, padre della corrente filosofica detta Pragmatismo¹.

I due aspetti più importanti e tuttora attuali della riflessione pedagogica di Dewey sono:

- la valorizzazione educativa della ricerca,
- la valorizzazione educativa del problem solving.

In sostanza, l'allievo/a apprende di più dal discutere, con i/le compagni/e di studio e di ricerca oltre che con il/la docente, i tentativi che, con altri, ha messo in atto per la soluzione dei problemi che deve affrontare, che non ricevendo istruzioni già

¹ Per approfondimenti: www.humaneventsonline.com.

precostituite dal/dalla docente. Anche se qualcosa è già stato dimostrato da altri, verificarlo in proprio consente al soggetto che apprende di inserire questo momento tra le sue esperienze significative. Da qui nasce il modernissimo concetto di *know how*, assai prezioso per le odierne organizzazioni ma anche a livello individuale: chi sa riorganizzare e arricchire continuamente il proprio sapere, i propri metodi, i propri ruoli, risulta migliore² rispetto a chi non può far altro che richiamarsi a quello che aveva imparato basandosi su un approccio statico ed etero-trasmesso con la realtà.

Il principio fondamentale del *Comportamentismo* (Skinner, 1995) è il seguente: che cosa succede veramente nella mente delle persone o nella loro anima non riusciremo mai a vederlo, l'unica cosa che possiamo vedere è il loro comportamento. E' dal comportamento del prossimo che si traggono, in via induttiva, le notizie su ciò che il prossimo stesso ha dentro di sé. Gli innamorati sono i più attenti in questo senso: ciò che sta loro a cuore sono i sentimenti dell'altro, sui quali non hanno alcuna garanzia, perciò cercano continuamente nei comportamenti del partner la conferma dell'amore che questi dichiara. Non potendo "leggere" il cuore non resta loro che fare l'analisi del comportamento. Questa corrente, filosofica e psico-pedagogica, di pensiero ha avuto molti limiti, presto riconosciuti: la complessità dell'essere umano non è riconducibile/riducibile al suo comportamento, e il pensarlo impoverisce non soltanto l'idea di essere umano che possediamo, ma persino l'ambizione delle scienze dell'uomo stesso, le quali hanno dimostrato di saper comprendere ciò che gli uomini hanno nella mente e nel cuore, e di come la mente e il cuore funzionino, andando ben oltre alcuni alquanto meccanicistici assunti del Comportamentismo. Esso è stato però, in giusta dose, utilissimo alla Pedagogia per rendere più rigorose due fasi fondamentali del progetto/processo formativo:

- la definizione degli obiettivi,
- la verifica dei risultati raggiunti.

Tutto il filone che passa, per esempio, attraverso la pedagogia e la didattica dello studioso americano Robert Mager (Mager, 1987), che si è occupato soprattutto di formazione professionale (insistendo sulla necessaria "comportamentizzazione" della definizione e valutazione degli obiettivi dell'educazione), tuttora rappresenta un punto di riferimento per il nostro tentativo di definizione di obiettivi educativi specifici in termini di comportamenti evidenti, concreti, misurabili o almeno osservabili.

Tale filone nasce, appunto, dal Comportamentismo, che come filosofia e psicologia è stato abbondantemente messo in discussione, per il suo rigido meccanicismo, ma la cui eredità ci insegna che se si vuol vedere cosa una persona davvero abbia capito o provato, il miglior modo per farlo è (spesso) chiederle di tradurlo in un comportamento osservabile anche dagli altri. La definizione degli obiettivi in questo senso ha lo scopo di "operazionalizzare" l'apprendimento. Deve cioè tradurre i traguardi di

2 Oggi si direbbe "vincente"; noi - che abbiamo tra i nostri maestri anche Rabindranath Tagore - amiamo più dire tagorianamente "a sé rivelato", perciò utile al prossimo (Tagore, 1999).

apprendimento concordati dal/dalla con i/le discenti (in sede di “contratto didattico”) in definizione precisa e rigorosa di comportamenti dei discenti medesimi. L'unico modo per verificare un apprendimento, visto che non possiamo entrare nella testa delle persone, è trovare un equivalente comportamentale - una “performance” - che serva da indicatore indiretto per capire se hanno capito.

Un'altra idea importante, per le sue ricadute educative, del Comportamentismo, è quella di “rinforzo”, o meglio, della catena “stimolo-feed back-rinforzo-stimolo”³: se adottando un certo comportamento, vengo perciò premiato, tenderò a consolidarlo. Ciò ha un grande rilievo pedagogico: soltanto stimolando (motivando) gli allievi a fare cose rispetto alle quali essi riceveranno segnali di valutazione/comprendimento/gratificazione: essi entreranno in un circolo virtuoso (in un contesto socio-culturale) di apprendimento.

Infine, il *Cognitivismo*. Il capostipite è Jerome Bruner (Bruner, 1984, 1990, 1997), la sua opera è stata, per la Pedagogia contemporanea, di fondamentale importanza poiché rappresenta la rivoluzione psicopedagogica più importante del secondo dopoguerra (Attivismo e Comportamentismo sono nati della prima metà del Novecento, mentre il Cognitivismo è nato in USA alla fine degli anni '50, seppure su basi fondate da Jean Piaget e da Lev Vigotskij negli anni Trenta dello stesso Novecento e ancor prima, nell'Ottocento, da Herbart).

La spinta sociale e politica verso il Cognitivismo si fondò su un equivoco: nel 1957, l'URSS mise in orbita lo Sputnik e ciò creò una situazione al limite della dilagante paranoia nell'opinione pubblica americana e soprattutto nei responsabili del sistema educativo americano⁴. Loro, che avevano avuto Dewey e Skinner, che investivano molti soldi nell'educazione, che avevano i migliori laboratori di studio e di ricerca del mondo, erano stati battuti nella corsa allo spazio dai sovietici! Ne dedussero che la scienza sovietica era più avanzata della loro e, da ciò, dedussero ulteriormente che doveva essere migliore anche la scuola.

Quello che ne uscì, per così dire, fu la riscoperta di Herbart (e la scoperta, fortunata per l'Occidente, di Vigotskij, ormai sconosciuto nel suo stesso Paese). Bruner, fortemente appoggiato dall'amministrazione americana e dallo stesso presidente John Fitzgerald Kennedy, sostenne che le scuole americane non funzionavano perché avevano puntato troppo sull'Attivismo (facciamo fare tante ricerche agli allievi...) ma

3 Questa catena è diventata poi centrale in Cibernetica e come tale costituente l'unica valida eredità lasciata dal Comportamentismo alle scienze sistemiche e cognitive.

4 L'equivoco proveniva dal fatto che in realtà l'URSS aveva vinto (peraltro, del tutto momentaneamente) la corsa allo spazio perché, considerandola strategica dal punto di vista militare, vi aveva investito in modo smisurato e alla lunga insostenibile per la stessa società sovietica (lo si sarebbe visto in seguito). Ciò non corrispondeva affatto a una effettiva arretratezza del sistema scolastico americano rispetto a quello sovietico (tutt'altro che esemplare: non a caso, in URSS, quel genio di Vigotskij fu emarginato e il massimo teorico della pedagogia veniva considerato un tal Anton Makarenko che fu, in realtà, un rieducatore di prigionieri politici). Gli americani, però, così lo vissero, costruendovi sopra un grande processo di autocoscienza collettiva, dal quale sono usciti determinati a cambiare le proprie scuole.

avevano trascurato il funzionamento della mente, lo studio delle discipline, l'importanza di un "capire" non riducibile al "fare". Era una serrata critica a Dewey, ma non per tornare indietro (dal "fare" al "sapere") ma in avanti (dal "sapere" e dal "fare" alla "comprensione" e alla "competenza": Cognitivismo non come nozionismo contro Attivismo, quindi, ma come salto di qualità, in campo psico-pedagogico, verso la domanda "Cosa vuol dire comprendere? Cosa succede alla mente quando comprende? Come aiutarla a comprendere meglio? Cosa vuol dire possedere una competenza? Di cosa essa è fatta?"). E' chiaro che, in quest'ottica, "capire" non vuol dire "sapere" (e neppure "saper fare" o "saper essere") bensì acquisire competenze (la parola magica della formazione odierna, ovvero, modelli cognitivi traducibili in modelli operativi).

Il risultato di tutto questo è stato una moderna forma di neo-herbartismo,⁵ che afferma che la mente umana funziona non per assorbimento di ciò che meccanicamente le viene trasmesso dall'esterno bensì per continua ristrutturazione interna (certamente dall'esterno stimolata e orientata) di modelli mentali e mappe cognitive, ovverosia per "finestre" e per "griglie" (della realtà smisurata e infinita si vede, dal dentro della casa, soltanto ciò che le nostre finestre ci permettono di vedere; del flusso continuo e inarrestabile della realtà riusciamo a "fermare" soltanto ciò che le nostre griglie ci permettono di trattenere). Il problema è quello cui si accennava prima: bisogna ristrutturare continuamente le pareti (e le finestre e le griglie) della casa, non tanto avere una grande cantina ove accumulare nozioni e conoscenze.

La pedagogia pre-cognitiva pensava che la mente fosse una casa con una grande porta. Da questa porta entrava (mediata dagli/dalle insegnanti, dai libri) la realtà (sotto forma di sapere) e la casa era così grande che poteva in maniera cumulativa incorporarla tutta. Il Cognitivismo, invece, descrive la mente come una casa con alcune finestre: ciascuno di noi, della realtà, vede soltanto ciò che le finestre gli permettono di vedere.

La nostra visione della realtà è sempre parziale. L'uomo nasce con poche finestre, l'educazione che riceve in famiglia a volte gliene apre di nuove, troppo spesso ne chiude alcune di quelle che aveva già aperte (i pregiudizi, le ottusità, le rigidità mentali son fatte di finestre chiuse). Andando a scuola, il/la bambino/a dovrebbe essere

5 Friedrich Herbart è stato il primo a parlare di pedagogia come scienza ed è stato il primo ad affermare che per educare occorre capire come funziona la mente umana quando si apprende. Herbart intuì, prima degli altri, ciò che più tardi si dimostrerà vero sul piano scientifico e cioè che (detto con il linguaggio del suo tempo) la Pedagogia è una scienza fondata sulla Psicologia. Un'idea importante che Herbart trasse dall'interrogarsi sul funzionamento della mente nel suo apprendere fu quella di considerarla una struttura dinamica. Il modello di mente preesistente era, infatti, quello di un magazzino, vuoto alla nascita, da riempire. In sostanza, una visione dell'educazione nozionistica, che assegnava agli educatori principalmente il compito di depositare sempre più cose nel magazzino. Herbart prese giustamente le distanze da questa impostazione: apprendere è, per un soggetto in apprendimento, ristrutturare la casa, non riempire la cantina, e in questo l'educatore deve aiutarlo. Herbart può essere, in tal senso, considerato un antesignano di quella importante corrente psicopedagogica del Novecento che è il Cognitivismo.

aiutato/a ad aprirne di nuove e, anche, a chiuderne altre, perché continua a guardare al mondo che vede dalle finestre che possiede già (e il discorso può valere anche per gli adulti). Dal punto di vista cognitivista, educare vuol dire aiutare una persona a chiudere le finestre che gli impediscono di avere una visione attiva, positiva, dinamica del mondo.

Il problema del/della educatore/educatrice, allora, non è inserire quanta più merce possibile dalla porta (visione nozionistica) ma chiedersi: quali finestre ha già aperte sul mondo il/la allievo/a, ora, prima che io intervenga? Quali finestre devo aiutare a chiudere, per poter affrontare meglio incertezza, complessità e cambiamento? Ponendosi tali domande, il/la formatore/formatrice è cosciente di un fatto basilare: che non si possono davvero aiutare gli altri ad aprire le loro finestre (o a chiudere quelle vecchie) senza accettare apertamente la possibilità che ciò facendo gli altri apriranno e chiuderanno, nel farsi di quel processo di comunicazione tra persone e con il contesto che è l'educazione, anche qualcuna delle finestre proprie.

Per concludere, possiamo dire che tutta la migliore pedagogia moderna e contemporanea mira quindi a:

- rendere più “scientifiche” (ovverosia più epistemologicamente e sperimentalmente fondate, in una prospettiva fortemente multi-trans-disciplinare) le proprie teorie dell'insegnamento e soprattutto dell'apprendimento;
- sottrarre l'attività educativa al dominio assoluto della filosofia (che pure resta importante, ma più come epistemologia ed etica dell'educazione che come ideologia di essa) mettendola, invece, in proficuo dialogo interdisciplinare con tutti i rami del sapere;
- porre al centro dell'attenzione più l'apprendimento che l'insegnamento;
- considerare la figura dell'educatore/educatrice più come un gestore di risorse, scenari, occasioni, opportunità che come un docente in senso tradizionale;
- marcare l'aspetto “attivo” dell'apprendimento (esperienza, fare, ristrutturazione cognitiva: su questo orizzonte, Attivismo e Cognitivismo divengono alleati);
- porre al centro della riflessione il *processo formativo* e la centralità del soggetto.

2.2 Le scienze della formazione e la “cognitive science”

Come illustra Carlo Maria Cipolla, storico dell'economia, c'è sempre stato, anche nei secoli passati, un legame tra l'educazione e lo sviluppo di una società. “Non sa leggere e non sa nuotare” si usava dire, per indicare un uomo non degno di tale nome, nell'Atene del V e IV secolo avanti Cristo, laddove nacquero non a caso la filosofia, la scienza e la democrazia. Anche la società romana fu una società istruita: come scrive Cipolla, ... *il legionario romano era un soldato alfabeto* (Cipolla 2002). Venendo più vicini a noi, e precisamente alla Firenze del Trecento ove quasi metà dei giovani frequentavano le “Scuole dell'Abaco”, Cipolla dice ancora: ...*un documento del 1313 mostra che a Firenze si dava per scontato che un artigiano dovesse saper*

scrivere, leggere e far di conto... Un tasso di scolarità di oltre il 40 per cento era un fatto notevole, per l'Europa medievale. Il suo significato, in relazione alle origini del Rinascimento toscano non può venir trascurato: esso mostra uno sforzo educativo che non mancò di dare più avanti frutti straordinari... (Ibidem).

Come già più volte si è affermato, il bisogno di collegare strettamente le forme dello sviluppo sostenibile e durevole all'estensione e alla permanenza della formazione oggi è ancor più importante che in passato (cfr. Memorandum UE, 2000), e ciò ha portato a ripensare le modalità stesse, oltre che le finalità, della formazione. Dalla necessità, tipicamente moderna, di ripensare il concetto stesso di educazione/formazione, e le sue teorie, e le sue pratiche, si è anche aperto, da non molti decenni, un nuovo ambito di studio e di ricerca, che è stato chiamato (anche a livello accademico) *scienze dell'educazione/formazione*, così sottraendo lo studio e la ricerca sul fenomeno educativo all'ambito esclusivo della filosofia, in veste di pedagogia, e aprendolo a tutte quelle discipline, spesso di recentissima nascita, quali le scienze cognitive e le neuroscienze, che possono utilmente concorrere, per dirlo con Jerome Bruner e il suo *La cultura dell'educazione* (Bruner, 1997), a farci comprendere meglio che in passato cosa avvenga davvero quando ha luogo, in un certo contesto ambientale, quello straordinario e fertile incontro tra due menti umane che usiamo chiamare educazione.

Un atteggiamento "scientifico" verso i processi di apprendimento risale al XVIII secolo. Ma fu nella seconda metà dell'Ottocento che l'approccio scientifico ai problemi dell'apprendimento e dell'educazione ebbe la sua affermazione. Due eventi si possono citare in tal senso: la creazione del laboratorio di psicologia sperimentale di Wundt (a Lipsia, nel 1879) e la fondazione della scuola sperimentale di Dewey (presso l'Università di Chicago, nel 1896). Possiamo dire che, da Kant a Dewey, ha luogo il primo periodo della ricerca sperimentale in educazione (quello dei precursori).

Ma un altro periodo, più moderno, nasce nel Novecento. In Germania si occupano di "pedagogia sperimentale" (intesa soprattutto come "didattica sperimentale") Meumann e Lay (1905). In Francia, Binet (che nel 1909 crea la propria "scala metrica" per lo studio statistico dei processi di apprendimento). E' soprattutto negli Stati Uniti, peraltro, che la "pedagogia sperimentale" si sviluppa, sotto la spinta dell'organizzazione moderna dell'esercito e del lavoro industriale. Rice, fondatore della prima associazione americana di ricerca educativa, pubblicò nel 1914 il suo *L'organizzazione scientifica dell'educazione*, che riprende il titolo del famoso libro di Taylor *L'organizzazione scientifica del lavoro*. In Italia, fu Maria Montessori a pubblicare, nel 1909, il suo *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile* (Montessori, 2000).

Su Maria Montessori vale la pena di soffermarsi, in quanto fu una figura di donna cardine e per molti versi assolutamente innovativa nel panorama culturale italiano a cavallo tra Ottocento e Novecento. Fu la prima donna, in Italia, a laurearsi in medi-

cina⁶, e il suo grande contributo alle scienze dell'educazione poggia su alcuni principi cui ispirò tutto il suo lungo lavoro di educatrice e organizzatrice di "luoghi" innovativi per l'apprendimento infantile (ma il discorso vale, chiaramente, anche per gli adulti): il primo di essi riguarda l'importanza da lei attribuita all'ambiente in cui i processi di apprendimento avvengono (o dovrebbero avvenire).

Ella parlava di necessaria "preparazione dell'ambiente", ritenendo assai giustamente che esso rappresentasse, nella dinamica del processo formativo, un fattore essenziale. *La scuola è stata luogo di profonda desolazione per il bambino.* - affermò in una sua celebre pagina - *Quegli enormi edifici sembrano essere stati edificati per una moltitudine di persone adulte. Ivi tutto è proporzionato all'adulto: finestre, porte, lunghi corridoi, aule nude e uniformi. E lì dentro, nel succedersi di molte generazioni, il bambino ha vestito l'uniforme nera, di lutto, durante tutta l'infanzia. La famiglia lo lasciava solo, abbandonato, sulla soglia di quell'edificio: quella porta era infatti una difesa, una separazione netta di due campi e di due responsabilità....*

Tutt'altro ambiente ella organizzò nella sua "Casa dei bambini", realizzata nel 1907 in un quartiere popolare di Roma: un ambiente capace di rappresentare un contesto. Razionalmente progettato, finalizzato a stimolare la partecipazione attiva dell'allievo/a, il libero lavoro comune, l'apprendimento. Nei decenni seguenti sorsero "case dei bambini" ispirate al "metodo Montessori" in tutto il mondo (persino all'interno del ghetto di Varsavia: la "casa degli orfani" fondata dal grande pediatra e pedagogista Janusz Korczak, poi morto nel lager di Treblinka). Lei stessa se ne andò in giro per il Mondo intero, dopo aver deciso un volontario esilio dall'Italia, dopo la presa del potere da parte del fascismo. Soggiornò a lungo anche in India, ove collaborò col grande poeta ed educatore indù Rabindranath Tagore, presso la "casa dell'educazione e della pace" da lui fondata a Bolpur, nella regione di Calcutta.

Tornando alla nostra riflessione sulla ricerca scientifica in educazione, ricordiamo che l'interesse per una pedagogia "scientifica" è legato, dal punto di vista sociale, allo sviluppo industriale, e dal punto di vista filosofico al Positivismo. In Italia, dove lo sviluppo industriale è stato più lento e il Positivismo ha avuto poca incidenza, la pedagogia scientifica ha stentato ad affermarsi. Occorre evidenziare, però, che il legame della pedagogia sperimentale con le necessità (dell'industria e dell'esercito) di selezionare le persone, rispetto alle loro caratteristiche "date", ha mortificato uno degli aspetti più importanti dell'educazione: quello di formare, nelle persone, caratteristiche e potenzialità "nuove", creative e non soltanto adattive. Ma l'educazione

6 Vale la pena di far notare il rapporto che, all'epoca, ci fu tra rinnovamento pedagogico e cultura medica (un rapporto fondato sul trarre indicazioni di rinnovamento educativo valide per tutti dall'esperienza che alcuni geniali medici-educatori andavano facendo, lavorando su bambini portatori di handicap psico-fisici). Erano infatti laureati in medicina, come Montessori, anche altri due grandi innovatori, in senso scientifico, delle scienze dell'educazione in Europa: Ovide Decroly (sostenitore del carattere globale dell'apprendimento e dell'importanza dei centri di interesse: "la scuola per la vita attraverso la vita" è la massima che ne sintetizza il pensiero pedagogico) ed Eduard Claparède (sostenitore dell'individualizzazione dell'insegnamento e dell'importanza della preparazione degli educatori).

può essere scientifica? O meglio, può essere oggetto di ricerca scientifica?

Negli ultimi decenni c'è stato molto dibattito sulla possibilità di applicare metodi scientifici all'educazione. C'è chi ha sostenuto che, essendo quello educativo (tra docente e discente) un processo di comunicazione assai "intimo", esso non può essere studiato scientificamente. Altri non sono d'accordo. Qualunque evento umano e sociale, essi dicono, può essere "scientificamente" osservato e studiato. A una condizione, però, e cioè che si abbandoni l'idea tradizionale (di derivazione galileiana prima e positivista poi) che "scienza" significhi "scienza naturale", ovverossia uso obbligato di strumenti matematici, di tecniche quantitative e di metodi sperimentali. L'educazione può essere studiata scientificamente, se scienza vuol dire raccolta di informazioni attendibili su certi fenomeni. Ciò implica anche la possibilità di usare metodi qualitativi, diversi da quelli, statistico-quantitativi, della tradizione propria delle scienze naturali. Se scienza vuol dire, in senso positivistico, studio quantitativo di singoli fatti, allora i processi educativi (che sono processi complessi, appunto, e non singoli fatti) poco si prestano ad essere studiati scientificamente. Ma quella positivistica è una visione assai ristretta ed ormai superata di "scienza". Il concetto tradizionale di scienza è, infatti, ormai da tempo entrato in crisi. Nessuno crede più che la scienza permetta di raggiungere risultati assolutamente certi ed oggettivi.

I risultati della scienza (di qualunque scienza, sia naturale che sociale) sono sempre provvisori, incerti, probabilistici. Quindi, si può fare scienza anche in campo umano e sociale, usando metodologie non solo quantitative ma anche qualitative. Ogni fenomeno, sia esso naturale che sociale, può essere studiato scientificamente. L'unico problema è che la certezza (e quindi la generalizzabilità e la previsionalità) dei risultati ottenuti è inversamente proporzionale alla complessità dei fenomeni studiati. E poiché i fenomeni educativi sono molto complessi, fare ricerca in campo educativo è più difficile che in altri campi e non sempre può dare risultati generalizzabili.

Certe situazioni educative possono essere studiate con metodi quantitativi e statistici e con tecniche sperimentali, ed in tal caso si raggiungono risultati generalizzabili e portatori di previsionalità. Altre situazioni possono invece essere studiate soltanto con metodi di tipo "qualitativo", "clinico", contestualizzato. Ma anche in tal caso si sta facendo ricerca scientifica. Così dicendo, oltre a ricerche sociali e antropologiche, basate su *metodi qualitativi di ricerca* (dalla ricerca-azione all'autobiografismo, dall'intervista in profondità allo studio di casi) ci si avvicina all'idea di Roland Barthes di una *scienza dell'unicità di ogni oggetto* della ricerca scientifica medesima elogiata da Italo Calvino (Calvino, 1984).

Un interessante, "globale", approccio teorico ai processi di formazione è quello di Jean Marie Barbier (Barbier, 1985). Esso pone la formazione tra le *attività di trasformazione degli individui*, distinguendola però, per la propria specificità, da altre attività di trasformazione degli individui quali l'azione sociale, l'animazione culturale, le attività curative e così via. Comunque sia, la prima volta che fu esplicitamente accostato il termine educazione al termine scienza fu nel 1872, in Inghilterra, grazie all'opera *Education as a Science* di A. Bain (Bain, 2001). L'intento era, appunto,

quello di dare basi scientifiche all'educazione, purtroppo alquanto positivisticamente intesa come una futura, nuova scienza in sé e per sé, piuttosto che come un terreno di collaborazione interdisciplinare di vari approcci scientifici, sia già esistenti sia da creare.

Il primo istituto di Scienze dell'Educazione (scienze, non scienza) fu fondato a Ginevra, nel 1912, dal grande Eugene Claparède. Il primo Stato al mondo a istituire una cattedra universitaria di Scienze dell'Educazione fu la Repubblica Spagnola, prima di essere soffocata nel sangue dal futuro e sanguinario despota, Francisco Franco, nel 1936. In Francia, ciò avvenne nel 1976, in Italia qualche anno dopo.

Per dirla con Gaston Mialaret (Mialaret, 1996), comunque, *...le scienze dell'educazione sono costituite dall'insieme di discipline che studiano le condizioni di esistenza, di funzionamento e di evoluzione delle situazioni e dei fatti educativi... La nascita e lo sviluppo delle scienze dell'educazione nel mondo non vengono...da una moda passeggera, da una corrente più o meno effimera: si tratta di un fenomeno che appartiene al flusso normale dell'evoluzione scientifica, che dallo studio degli oggetti fisici inanimati è passata a quello degli esseri viventi, dei fenomeni sociali e poi psicologici, per arrivare oggi ai processi umani in tutte le loro dimensioni e in tutte le loro complessità....* Risulta ben chiaro, insomma, alle scienze dell'educazione che quando si avviano, con approccio giustamente scientifico, allo studio di fenomeni dimensionalmente complessi come quelli socio-apprenditivi, devono farlo con una epistemologia non riduzionistica, meccanicistica, del concetto stesso di scienza. Campi della ricerca delle scienze dell'educazione, per definizione di natura interdisciplinare, sono, come dice ancora Mialaret, lo studio:

- dell'educazione-istituzione (ovvero lo studio dei sistemi educativi: anche dei sistemi regionali INFEA, per esempio);
- dell'educazione-prodotto (ovvero lo studio dei risultati dei progetti e dei processi educativi, anche di quelli finalizzati alla promozione culturale della sostenibilità);
- dell'educazione-contenuto (ovvero lo studio di cosa si apprenda, partecipando a un progetto educativo: spesso poco, anche quando l'educazione è "ambientale", come dimostra l'Indagine ICAM per la valutazione delle competenze ambientali in ambito scolastico, nel cui Rapporto si legge: *...l'insegnamento delle competenze ambientali sembra quindi di tipo dicotomico: nozioni e informazioni rispetto all'ambiente e al suo funzionamento da un lato, regole di comportamento stereotipato dall'altro. Le competenze critiche, la capacità di valutare nel contesto, l'orientamento alla sostenibilità sorretto da un ambientalismo scientifico e critico sembrano lontani dalla realtà degli studenti italiani...*);
- dell'educazione-azione (lo studio del processo educativo medesimo: del come si apprende e quando e perché).

Come ebbe a scrivere il già altrove citato Ettore Gelpi, all'inizio della sua *Storia dell'educazione*, *...il grande interesse per i problemi dell'educazione, che caratterizza momenti di transizione quali noi stiamo ora vivendo, indica la stretta relazione*

esistente fra le trasformazioni socio-economiche e la ricerca e lo sviluppo di nuovi strumenti educativi... (Gelpi, 1967). In tal senso, per compiere questa ricerca e promuovere una riflessione più articolata e profonda, sono nate, appunto, le scienze dell'educazione. La principale caratteristica di esse, come già si è detto, è di porre al centro dell'attenzione non l'atto docenziale ma il processo educativo, focalizzato sull'apprendimento, cioè sulle interconnessioni (espressione eco-sistemica) tra atto d'insegnamento, risposta d'apprendimento, contesto in cui e con cui entrambi avvengono, anzi: divengono.

Le scienze dell'educazione della modernità hanno dunque come oggetto di ricerca, di studio, di miglioramento, il processo educativo, inteso come percorso dinamico tra:

- competenze docenzial-comunicative degli/delle educatori/educatrici;
- aspettative/motivazioni/potenzialità apprenditive degli/delle allievi/e;
- contesto in cui educatori/educatrici e allievi/e s'incontrano, interagiscono, co-producono crescita culturale reciproca e del contesto medesimo.

Studiare come funzionano i processi educativi significa appunto studiare il rapporto tra educatori/trici-allievi/e-contesto per comprendere se tale rapporto è produttivo dal punto di vista dell'apprendimento e, se non lo è, perché. Questo è l'ambito di studio e di ricerca delle scienze dell'educazione, un ambito assai più vasto e complesso di quello tradizionalmente esplorato dalla pedagogia.

Un certo insegnamento produce davvero un certo apprendimento? E un certo apprendimento deriva davvero, in maniera diretta, da un certo insegnamento? E un certo contesto facilita l'apprendimento? E quanto ne viene trasformato? Ancor più radicalmente: come avviene l'apprendimento in generale, ovvero com'è che ogni persona, nata senza saperi, accoglie e introietta in sé, e poi rinnova, quelli storicamente prodotti?

Torniamo, per rispondere a queste domande, a quella che si è definita la *teoria antropologica ed ecologica dell'apprendimento*. L'apprendimento avviene sia sulla spinta del bisogno (l'uomo cerca di imparare ciò che gli serve per vivere e svilupparsi) sia dall'offerta dell'ambiente, naturale e sociale, in cui egli vive. L'uomo nasce senza saperi e li acquisisce apprendendo, selezionando, secondo i propri bisogni e le proprie motivazioni, l'offerta di saperi che gli viene dalla produzione materiale della natura, dalla produzione materiale della cultura e dalla produzione ideale della cultura stessa. L'apprendimento è un fatto naturale e spontaneo, tipico dell'uomo: l'uomo è tale proprio perché sa generare saperi dall'ambiente e sa usarli in rapporto all'ambiente stesso.

Ma di quali processi parliamo, quando parliamo di educazione e di formazione? Abbiamo visto che, a livello teorico, esiste molta confusione in materia. Ed anche a livello storico, la confusione è tanta: una volta si poteva dire che l'educazione era ciò che avveniva a scuola e in famiglia, ma oggi l'educazione (e la formazione) sono presenti in ogni momento della vita sociale.

La nostra società, democratica e industriale, è caratterizzata dal cambiamento continuo (del lavoro, della tecnologia, delle idee...): la complessità e il cambiamento sono

due dei paradigmi che caratterizzano la nostra società, da cui l'interesse crescente per la formazione. E allora, occorre definire meglio qual è l'oggetto che studiamo, quando diciamo di voler studiare i processi formativi. Per questo è necessaria una *teoria generale della formazione* e ad essa deve dare il proprio contributo proprio il consolidarsi della ricerca scientifica sulla formazione medesima.

In ogni campo del sapere, compreso quello delle scienze dell'educazione, è importante essere consapevoli di quali impostazioni metodologiche si usano. Questo è il problema della *epistemologia*, cioè della disciplina che studia i metodi, (e i limiti), della conoscenza scientifica. Essa affronta, quindi, la questione della *costruzione dei modelli della ricerca scientifica*. Essa produce interpretazioni, cioè modelli, della realtà sempre approssimativi e migliorabili. In tal senso, può essere utile partire dal mutamento di paradigma suggerito, oltre venti anni fa, dal grande "educatore degli adulti" Paulo Freire (Freire, 1971). Nella nostra cultura, ci si interroga sulle cose in modo metafisico-dogmatico. La domanda che ci si pone sempre è "Che cos'è?". Per esempio: "Che cos'è l'educazione?". Ma un nuovo approccio teorico ai problemi dell'educazione può nascere da una domanda di tipo diverso: "Chi fa educazione?", "Come la fa?".

Porsi questo tipo di domanda significa passare da un atteggiamento prescrittivo a un atteggiamento descrittivo. L'atteggiamento prescrittivo è tipico di un approccio filosofico e teorico all'educazione, mentre l'atteggiamento descrittivo è tipico di un approccio scientifico ed empirico. Il primo si pone la domanda: "Cosa deve essere l'educazione?". Il secondo, invece, si pone la domanda: "Come viene fatta e da chi, nella pratica, l'educazione?". E si chiede anche: "Quale apprendimento produce un certo modo di fare educazione?".

Torniamo così a quella distinzione fondamentale, ma non ancora a tutti chiara, che c'è tra educazione/insegnamento e auto-educazione/apprendimento. La prima ha un senso soltanto nella misura in cui facilita l'altra, che peraltro trova nella vita stessa, e nell'esperienza, ulteriori fonti di stimolo e sviluppo. L'educazione/insegnamento riguarda l'azione intenzionale del/della docente, l'auto-educazione/apprendimento riguarda l'azione del/della discente (o meglio di ogni essere umano e dell'intera specie umana, secondo la *teoria antropologica dell'apprendimento*, e persino la vita in quanto tale, secondo la *teoria ecologica dell'apprendimento* medesimo).

Studiare come funzionano i processi educativi significa proprio studiare il rapporto (sempre da contestualizzare) tra insegnamento e apprendimento. Un certo insegnamento produce davvero un certo apprendimento? E un certo apprendimento deriva davvero, in maniera diretta, da un certo insegnamento? Queste sono le domande da porsi. Porsele con rigore e coerenza significa fare ricerca scientifica in campo educativo.

Ma l'educazione può essere scientifica? O meglio, può essere oggetto di ricerca scientifica? Molto ha lavorato, su tali domande Attilio Monasta, che insegnava "Pedagogia sperimentale" all'Università di Firenze. Ad alcune delle sue impostazioni si riferiscono anche queste nostre considerazioni sulle possibilità di fare ricerca

scientifica intorno al processo educativo. In anni recenti si è largamente sviluppato, sia negli Stati Uniti che successivamente in Europa, un nuovo terreno di indagine scientifica: la cosiddetta *cognitive science*, rivolta allo studio delle interconnessioni esistenti tra ...*la nuova teoria dell'evoluzione, la nuova linguistica, la nuova psicologia modulare e una nuova filosofia della mente...* (Piattelli Palmarini, 1987).

Non è certamente questa la sede per una approfondita analisi di quanto tali innovative e interdisciplinari problematiche - che hanno, per esempio, mutato completamente la nostra schematica e riduttiva concezione dell'intelligenza e delle potenzialità cognitive dei neonati - possano contribuire alla definizione di inediti e proficui approcci ai processi di educazione e formazione. Basti qui accennare al fatto che ...*le teorie dello sviluppo e della maturazione cognitiva sono oggi...teorie selettive. La crescita cognitiva avviene per progressiva separazione delle operazioni mentali e per selezione delle strategie cognitive più efficaci...* (Ibidem).

In tal senso possiamo dire che, in fondo, le moderne teorie dell'apprendimento sono, da un certo punto di vista, teorie del "dis-apprendimento": di "un-learning" parlano infatti due dei maggiori studiosi di "neonate cognition", Jacques Mehler e Robin Fox (Mehler, Fox, 1985) i quali hanno introdotto il principio del "disimparare per poter comprendere" ("knowing by unlearning", conoscere disapprendendo). In sintonia con gli orientamenti selettivistici dell'epistemologia contemporanea (in biologia come in neurologia, nelle scienze naturali come in quelle umane), queste idee portano a concludere che ...*apprendere è un atto di selezione, non di accrescimento...* (Piattelli Palmarini, 1987).

Ci è parso utile accennare, se pur sinteticamente, al contributo che le scienze cognitive vanno portando alla strutturazione di una nuova "teoria dell'apprendimento", ma adesso vale la pena di tornare sui nostri passi.

Abbiamo poco sopra ricordato le idee di Jean Marie Barbier. Esse pongono l'educazione tra le "attività di trasformazione degli individui". La nostra società, democratica e industriale, è caratterizzata da attività continue di trasformazione (del lavoro, della tecnologia, delle idee, appunto degli individui). Per questo, in essa, si fa tanta educazione e c'è bisogno di tanti educatori/educatrici. Allora, occorre definire meglio qual è l'oggetto che studiamo, quando diciamo di voler studiare i processi educativi. Per questo è necessaria una *teoria generale dell'educazione*, non dogmatica né prescrittiva, aperta, interdisciplinare, capace di far tesoro dei risultati di tutte quante le scienze dell'uomo, dall'antropologia, alla psicologia, alla filosofia, alla sociologia, all'epistemologia, alle neuroscienze e alle scienze cognitive, cui possa man mano portare i propri contributi proprio il consolidarsi della ricerca scientifica - necessariamente inter- e trans-disciplinare - sull'educazione medesima.

Il processo educativo attiva trasformazioni sul piano cognitivo, socio-affettivo, motorio, delle competenze, delle professionalità. Che cos'è che ci permette di definire un processo come formativo, superando la soglia dell'apprendimento spontaneo? A tale domanda cercheremo di offrire alcune, seppur ancora parziali, risposte nel paragrafo successivo.

2.3 Il processo formativo

Come si è già in precedenza detto, la principale caratteristica delle attuali, e nuove, scienze dell'educazione è rappresentata dal porre al centro dell'attenzione, dello studio, della ricerca non l'atto docenziale in sé e per sé bensì il processo educativo, al cui centro sta l'apprendimento o meglio le interconnessioni, tutte quante da analizzare-comprendere-valutare, tra atto d'insegnamento e risultato d'apprendimento, in un determinato contesto ambientale e socio-culturale.

Insomma, a differenza di gran parte della pedagogia tradizionale (ma non di quella dei veri pedagogisti, quei precursori delle scienze dell'educazione di cui si è parlato nei capitoli precedenti), le scienze dell'educazione della modernità hanno come oggetto di ricerca il "processo educativo" inteso come iter dinamico e dialettico, non necessariamente positivo, tra competenze docenziali, aspettative/motivazioni/capacità apprenditive dei/delle discenti, contesto in cui docenti e discenti si incontrano, comunicano, interagiscono, co-producono (o meno) crescita culturale reciproca. Al processo educativo sarà, pertanto, interamente dedicato il prossimo paragrafo. Nel corso di esso faremo tesoro delle numerose e interessanti considerazioni svolte, in materia, da Paolo Orefice e dai suoi collaboratori della "scuola" pedagogica fiorentina (Orefice, Cambi, 1996).

Porre al centro della nostra attenzione il *processo formativo*, significa prendere in considerazione i rapporti reciproci, e la loro produttività apprenditiva, tra:

- formatore/formatrice,
- allievo/allieva,
- contesto.

Per studiare, in tal senso, i processi formativi, occorre distinguere tra:

- *processi formativi naturali*,
- *processi formativi costruiti*.

I primi riguardano l'apprendimento spontaneo, frutto dell'esperienza (in famiglia, nel lavoro, nella vita). Esso è condizionato dagli altri in modo non intenzionale. I secondi riguardano l'apprendimento organizzato e guidato, in maniera intenzionale, dalle strutture e dagli operatori dell'educazione. Esso modifica il processo educativo naturale ma deve innestarsi armonicamente in esso, orientandolo in modo adeguato, verso la *auto-realizzazione del soggetto*. In fondo, non soltanto l'umanità ma tutta quanta la vita sul Pianeta ha nell'apprendimento il suo fondamento di sviluppo, crescita, sopravvivenza.

La natura, almeno quella vivente, esiste e si perpetua in quanto apprende. Gli esseri umani, in ciò, non sono diversi da tutto il resto degli esseri viventi, essi però sono diventati, appunto, "umani" nel momento in cui hanno inventato il linguaggio, la cultura, l'educazione, ovverosia hanno poggato sull'apprendimento non più spontaneo e naturale bensì costruito e intenzionale, buona parte delle proprie potenzialità e occasioni apprenditive. Potremmo, perciò, affermare che gli esseri umani appren-

dono, spontaneamente, come tutto il resto del sistema ecologico di cui fanno parte e, in più, apprendono anche attraverso processi educativi intenzionali, quelli che hanno inventato inventando la cultura, e l'educazione come parte di essa e suo garante riproduttivo.

La questione che riteniamo importante evocare all'attenzione è quella dell'interazione, armonica e sapiente o invece contraddittoria e pericolosa, tra le due forme di apprendimento dell'uomo ovverosia tra il suo apprendere come tutto il resto della natura e il suo apprendere intenzionale e finalistico. Un aspetto, non dei minori, della crisi ecologica del Pianeta trova probabilmente proprio in questa irrisolta questione il proprio fondamento.

Torniamo al processo formativo. Nell'espressione *processo formativo* sono contenuti due concetti, quello di *processo* (cioè di qualcosa di dinamico, che ha una sua evoluzione nel tempo) e quello di *formazione* (che indica il cambiamento del soggetto attraverso un iter di apprendimento intenzionale, progettato, eterodiretto). Nello studio del processo educativo occorre utilizzare un *approccio sistemico*. Esso si contrappone all'*approccio lineare*, epistemologicamente anacronistico ma tuttora assai diffuso, che considera il processo educativo come qualcosa di semplice e di chiuso in se stesso, con poche relazioni interne e senza relazioni con il mondo esterno al processo medesimo. L'*approccio sistemico*, invece, studia il processo educativo come qualcosa di inserito in una complessa *logica di relazioni*, sia interne che esterne.

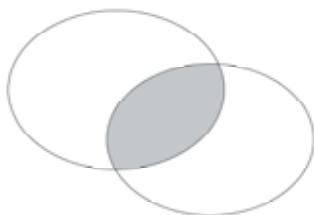
Parlando di approccio sistemico si fa riferimento alla *teoria dei sistemi* (Bartallanfy, 1971). Essa studia i fenomeni nella loro complessità e cioè nelle loro relazioni reciproche e con il contesto. Quindi non studia una sola variabile, come fa l'approccio lineare, ma più variabili assieme, nelle loro interazioni e reciproche relazioni. Durante il processo educativo, per esempio, non è una sola variabile a cambiare ma tutte quante assieme, attraverso reciproche azioni di feed-back. L'approccio sistemico, quindi, studia sia le relazioni tra le variabili di un certo processo sia la ristrutturazione del campo complessivo (del contesto) in cui il processo è inserito.

Finalità del processo è comunque, va ribadito, l'apprendimento (ovvero il positivo cambiamento: dell'allievo/a, certamente, ma anche del/della docente e del contesto). Da parte nostra, facciamo riferimento, in tal senso, a una *teoria antropologica ed ecologica dell'apprendimento*. L'apprendimento, da un punto di vista eco-antropologico, è stato lo strumento attraverso il quale l'umanità ha posto la selezione culturale al posto di quella naturale, nel processo di evoluzione/adattamento che ha condotto dagli ominidi delle caverne fino agli operatori delle lifelong organizations!

Educazione/formazione e apprendimento non sono, comunque, la stessa cosa. L'educazione (in quanto atto intenzionale di insegnamento da parte di qualcuno su qualcun altro) rappresenta una parte molto ridotta del processo di apprendimento. L'educazione è legata all'insegnamento, ma l'apprendimento si ha anche in assenza di insegnamento: un essere umano apprende continuamente, durante la sua vita, anche

quando non c'è nessuno che gli insegna qualcosa⁷. Ad esempio, egli apprende direttamente dalla propria esperienza.

Come già detto poco sopra, studiare come funzionano i processi educativi (e formativi) significa proprio studiare il rapporto (sempre da contestualizzare) tra insegnamento ed apprendimento. Apprendiamo anche da noi stessi, dal rapporto con gli altri allievi, dal contatto con l'ambiente.



L'obiettivo di qualunque formatore/formatrice dovrebbe essere quello di aiutare la zona sovrapposta ad espandersi, diminuendo l'insegnamento inutile e rendendo sempre più "consapevole" e "controllato" l'apprendimento non direttamente legato a un insegnamento formale (cfr. il concetto di "learning organizations").

C'è ancora molta confusione tra i due concetti di apprendimento e di insegnamento. Ma essi sono concetti assai diversi: esiste un apprendimento "indotto" (dall'insegnamento) ed un apprendimento "spontaneo" (quando il soggetto apprende, senza che nessuno gli insegni). L'apprendimento "spontaneo" è stato tipico, finora, di due età della vita: l'età evolutiva e l'età lavorativa. L'età evolutiva (cioè i primi mesi ed anni del/della bambino/a) è caratterizzata da processi assai ricchi di apprendimento (psico-motorio, cognitivo, linguistico) ma essi, in generale, sono spontanei, non legati a processi consapevoli e intenzionali di insegnamento seppur occorra rilevare, peraltro, che nella nostra società questo è sempre meno vero: attraverso l'asilo-nido, la scuola materna, gli interventi socio-sanitari, la maggiore istruzione dei genitori eccetera eccetera il processo di apprendimento del/della bambino/a è sempre più "pedagogizzato".

Un altro momento della vita delle persone in cui c'è molto apprendimento "spontaneo" (cioè non legato a processi intenzionalmente educativi e formativi) è quello lavorativo e professionale, seppure, anche in tal caso, nella società attuale (postmoderna), sempre più si investe in formazione professionale e molte aziende curano molto la formazione delle proprie risorse umane. Ma in passato, ed ancora oggi in molte situazioni sociali, le persone imparavano a lavorare attraverso l'esperienza (e forme d'insegnamento non formale, come i consigli), non attraverso veri e propri processi formativi. Insomma, esistono nella vita delle persone tanti momenti di apprendimento non legati a momenti intenzionali di educazione e formazione. La ricerca educativa

⁷ Cfr. la precedente distinzione tra processi formativi informali, non-formali, formali.

dovrebbe sempre più cercare di capire come funzionano questi processi di apprendimento, che avvengono anche fuori da contesti educativi e formativi veri e propri.

Torniamo, dunque, alla domanda: che cos'è che ci permette di definire un processo come formativo, superando la soglia dell'apprendimento spontaneo? E' il fatto che si possa influire, consapevolmente, su di esso per migliorarlo. Insomma, il fatto che si possa "progettarlo", dandogli obiettivi rigorosi, metodi efficaci, criteri e strumenti di valutazione.

- La modalità principale dell'educazione è, quindi, la *progettualità*, ovverosia un'organizzazione coerente del processo educativo, fondata sulla conoscenza dei bisogni, delle aspettative, delle motivazioni, dei codici culturali di riferimento, delle metodologie didattiche e comunicative, degli strumenti valutativi.
- Un altro aspetto importante del processo formativo è la *curricolarità*, cioè il suo stesso sviluppo progettuale, dalla rigorosa analisi dei bisogni e delle aspettative alla chiara formulazione degli obiettivi, alla gradualità della sequenza formativa.
- Infine, altra modalità fondamentale della formazione è la *valutazione* (non solo dei risultati di apprendimento ma anche e soprattutto delle azioni formative). La vera valutazione "educativa" è quella organica al processo educativo stesso, che serve a migliorarlo, non quella di tipo sommativo e certificativo, che di educativo non ha nulla ma si limita a giudicare gli allievi.

Quali sono, dunque, i fattori da studiare, facendo ricerca sui processi educativi?

- In primo luogo, si dovrà capire quali sono i fattori, positivi o negativi, che condizionano un processo educativo e su quali di essi si può, formativamente, intervenire per migliorarli.
- In secondo luogo, si dovranno studiare (a posteriori) gli effetti reali che un processo educativo ha prodotto su tutti i suoi protagonisti: l'educatore/educatrice, l'allievo/a, il contesto.
- In terzo luogo, si dovrà studiare la capacità dell'educatore di verificare i progressi e i risultati del processo educativo stesso (cioè di monitorarli e valutarli) e di saperli via via migliorare.

Si tratta, insomma, di studiare la professionalità degli educatori. La domanda che ci eravamo posti all'inizio, "Chi fa educazione?", ora diventa "In cosa consiste la professionalità di chi fa educazione?".

Abbiamo cercato di dare qualche abbozzo di risposta, pur nei limiti così ben rilevati da Gregory Bateson, che afferma: *...conosciamo poco di quel che fa grandi alcuni insegnanti... Diciamo vagamente che queste abilità dipendono dall'arte più che dalla scienza. Forse in questa metafora c'è una verità scientifica...* (Bateson, 1976).

2.4 Il contesto che apprende

Poniamoci adesso la questione della *dinamica dell'apprendimento*. Come avviene l'apprendimento, ovvero com'è che l'uomo, nato senza saperi, accoglie e introietta in sé l'uno o l'altro di essi? Ciò avviene sia sulla spinta del bisogno (l'uomo cerca di imparare ciò che gli serve per vivere) sia dall'offerta dell'ambiente, naturale e sociale, in cui l'uomo è collocato. L'uomo nasce senza saperi e li acquisisce, apprendendo, selezionando, secondo i propri bisogni, l'offerta di saperi che gli viene dalla produzione materiale della natura, dalla produzione materiale della cultura e dalla produzione ideale della cultura stessa (Orefice, 1996).

L'apprendimento è un fatto naturale e spontaneo, tipico dell'uomo: l'uomo è tale proprio perché sa generare saperi dall'ambiente e sa usarli in rapporto all'ambiente stesso. Possiamo dire che, grazie ai saperi appresi, l'uomo modifica l'ambiente e si fa modificare da esso. Insomma, l'ambiente fa l'uomo e l'uomo fa l'ambiente, attraverso un processo continuo di aggiustamenti legati alla produzione di sapere da parte dell'uomo medesimo. Questa è una impostazione chiaramente ecologica, batesoniana. Infatti, proprio alla *teoria ecologica dell'apprendimento* di Gregory Bateson (per il quale l'apprendimento è un fenomeno della comunicazione che implica il verificarsi di un cambiamento) è dedicato questo paragrafo⁸.

Bateson era, principalmente, uno studioso delle strutture di connessione che tengono unito il mondo: diceva di usare le idee ... *per riflettere non sul nostro sapere ma su quel più ampio sapere che è la colla che tiene insieme le stelle e gli anemoni di mare, le foreste di sequoie e le commissioni e i consigli umani...* (Bateson, 1976). Perciò era uno studioso della comunicazione, dell'apprendimento, dell'educazione. Soprattutto delle modalità e dei contesti dell'educazione. Egli disse una volta: ... *io posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi dei piccoli Hitler, oppure posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi...dei danzatori o degli artisti... persino, chissà, dei cittadini democratici...C'è, dunque, ... un intero ordine di apprendimenti, alquanto diversi dai temi pensati, che sono sempre, inevitabilmente, carichi di implicazioni per il carattere: apprendimenti intorno a quale tipo di mondo si pensa di abitare, a proposito di quale sia il tipo di mondo dal quale si pensa scaturire la relazione con l'insegnante e queste cose andranno poste in connessione, ovviamente...* (Ibidem). Egli poneva assieme concetti quali pensiero, vita, evoluzione, ecologia, apprendimento, in quanto essi avevano a che fare con la mente, intesa non come quella "cosa" che sta dentro il cervello dell'uomo bensì come una relazione (il concetto di "mente relazionale"), una struttura di connessione, quel più ampio sapere sistemico che non

⁸ Chi sia stato Gregory Bateson è difficile da dirsi in due parole, a chi già non ne conosca la vita e le opere. Fu un antropologo, un biologo, un filosofo, un epistemologo, un ecologo? La novità del suo pensiero è dimostrata proprio dalla nostra difficoltà a definirne la collocazione usando le categorie disciplinari tradizionali. Bateson era una mente libera, perciò gli era difficile stare chiuso dentro uno specifico sapere disciplinare.

sta da nessuna parte bensì nella relazione tra tutte le parti: nel processo di apprendimento, tra educatore/educatrice, discente, contesto, per esempio.

... Da questo punto di vista - commenta un attento studioso di Bateson (Manghi, 2004) - la parola apprendimento appare in grado di evocare, con la stessa immediatezza, due tipi di paesaggi mentali o mappe percettive. Può evocare anzitutto il risultato dei processi di insegnamento, e cioè un fare progettato prima e realizzato poi (dall'insegnante o da altre figure e istanze sociali). E può evocare anzitutto il farsi stesso dei processi nel corso dei quali il risultato/apprendimento ha luogo (mediato o no da propositi coscienti). Nel primo caso, l'attenzione è sul come cambiano gli allievi. Nel secondo, su come cambiano, a vari livelli, tutte le altre parti in interazione: l'allievo, l'insegnante, la classe, la scuola, le famiglie, i sistemi sociali, istituzionali e culturali connessi con la scuola, le varie credenze in gioco sulla natura del mondo in cui viviamo e nel quale può aver luogo questa strana cosa che chiamiamo apprendimento....

Guai a leggere l'epistemologia batesoniana, e il concetto di apprendimento a essa strettamente legato, quale una sorta di irrazionalismo o misticismo. Ma proprio per ciò aveva capito che la vera razionalità, la vera "mente relazionale" che dona sapienza e saggezza al mondo tutto quanto, non è quella, anzi non è soltanto quella, del piccolo (seppur straordinariamente e peculiarmente evoluto) cervello umano bensì quella inscritta, con tutte le sue enormi potenzialità, sempre più armonicamente, e sempre meno contraddittoriamente, nella più ampia razionalità, nella più ampia mente, nella più ampia struttura relazionale e reticolare del sapere, dell'ambiente, della vita.

In sostanza, ci dice Bateson, o tutte le componenti del processo di comunicazione educativa assieme, interattivamente, reciprocamente, insegnano e apprendono, o non c'è vero, profondo, proficuo apprendimento. Ha scritto Bateson stesso: *...la specie di sistema che chiamo mente è capace di finalità e di scelta tramite le proprie potenzialità auto-correttive...Il sistema apprenderà e ricorderà... Accumulerà energia... sarà in grado di unirsi ad altri sistemi simili per costruire totalità ancora più grandi...La mente non contiene cose o maiali o persone o altro, ma solo idee (cioè, notizie di differenze), informazioni su cose tra virgolette, sempre tra virgolette...* (Bateson, 1976).

Educare è lavorare con (ancor più che su) questa mente, questo concetto di mente. E' lavorare con le idee, non cambiare i comportamenti delle persone (essi, compresi quelli dell'educatore/educatrice, cambieranno certamente, o almeno probabilmente, se saremo riusciti a mettere in moto un processo trasformativo della "mente allargata", non se punteremo alla "rieducazione" del/della singolo/a allievo/a).

Ha scritto ancora Bateson: *Voglio... concentrare l'attenzione su quel genere di ricezione di informazioni (lo si chiami pure apprendimento) che è l'apprendere cose sul sé in modo che può condurre a un qualche cambiamento del sé. In particolare, prenderò in considerazione i cambiamenti dei confini del sé, e magari anche la scoperta che non vi sono confini o forse che non esiste un centro...Come apprendiamo quelle nozioni o quelle idee sagge (o folli) dalle quali noi stessi - le nostre idee sul*

sé - sembriamo subire un cambiamento?... La prima convinzione è che l'unità di interazione e l'unità di apprendimento caratteriologico (cioè non solo l'acquisire la cosiddetta risposta al suono del campanello ma il diventare pronti per siffatti automatismi) coincidono. L'apprendimento dei contesti della vita è cosa che deve essere discussa non come fatto interno ma come una questione di relazione esterna tra due creature... La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di dipendenza, di aggressività, di orgoglio e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l'altra, non dentro qualcosa che sta dentro una sola persona... Solo mantenendo ben saldi il primato e la priorità della relazione si potranno evitare spiegazioni dormitive.... Tutti gli aggettivi relativi al carattere devono essere ridotti o estesi in modo da poterne dedurre la definizione da schemi di interscambio, cioè da combinazioni di descrizione doppia... Tutto ciò è un po' difficile da afferrare poiché ci è stato insegnato a figurarci l'apprendimento come un fenomeno a due unità: l'insegnante ha insegnato e lo studente... ha appreso. Ma questo modello lineare è stato superato nel momento in cui abbiamo appreso l'esistenza dei circuiti di interazione cibernetica. L'unità minima di interazione comprende tre componenti... (Ibidem).

La terza componente è il *contesto*: anch'esso partecipa attivamente, al processo formativo, nel senso che insegna e apprende. *Io sostengo - dice infine Bateson - che esiste un apprendimento del contesto....* Noi diciamo, con Bateson, che qualunque educatore/educatrice che di ciò non sia consapevole, di ciò non tenga conto, su di ciò lavori, non sarà mai un/una (batesonianamente) *grande docente*.

Ecco perché, nel pensiero di Gregory Bateson, la questione dell'apprendimento (e dell'insegnamento) appare fondamentale: dipende da essa, infatti, il tipo d'uomo o di donna che si svilupperà e che svilupperà i suoi rapporti con l'ambiente. La questione dell'apprendimento riguarda due aspetti:

- la scelta dei saperi da acquisire,
- il modo di acquisirli eppoi diffonderli e farli evolvere nella società.

Il modello tipico della cultura occidentale è stato, in generale, quello dualistico: la ragione umana (sempre più frantumata in specializzazioni) da una parte, il mondo dall'altra. Ma l'epistemologia contemporanea ha messo in crisi questo modello, valorizzando un approccio sistemico e complesso alla conoscenza del mondo. Esso non è fatto di singoli pezzi ma di relazioni tra parti che compongono un tutto unico. Quindi anche la conoscenza del mondo dev'essere non frammentata per singole discipline ma sistemica, complessa, interdisciplinare, capace di scoprire le relazioni che legano le diverse componenti dell'ambiente, uomo compreso, tra di loro.

La crisi ecologica del nostro tempo è legata a quella volontà di dominio dell'ambiente da parte dell'uomo che ha finora caratterizzato il suo sapere scientifico e tecnico. Una visione sistemica del rapporto simbiotico tra uomo e ambiente può aiutarci a uscire da questa crisi. A una rappresentazione frammentata per discipline occorre sostituire un approccio sistemico, complesso, interdisciplinare, capace quindi di

produrre una visione globale e relazionale del mondo, rispettosa delle sue diversità, naturali ed etniche.

Il modello dualistico privilegia il possesso dei saperi da parte dei tecnici, dei professionisti, e così via. Il modello sistemico privilegia la diffusione dei saperi a tutta la popolazione, per stimolare la partecipazione di tutti alle decisioni che riguardano la propria vita ed il proprio ambiente. Anche simili considerazioni, assai legate a una prospettiva di sviluppo salubre e sostenibile e di governo eco-democratico del territorio (e del mondo intero, il territorio dell'umanità) possono essere ricondotti all'insegnamento batesoniano.

2.5 Costruttivismo e didattica

C'è ancora un aspetto da considerare e riguarda il fatto che nella società c'è sempre, necessariamente, un legame assai stretto tra modalità di produzione e modalità di trasmissione o di riproduzione della conoscenza. In altre parole c'è, o dovrebbe esserci, una coerenza strutturale tra il modo con cui la conoscenza è prodotta e il modo con cui la conoscenza è disseminata, condivisa, insegnata. Volendo semplificare ulteriormente il ragionamento: c'è, o dovrebbe esserci, un'omologia sociale ed epistemologica tra forme della conoscenza e forme della pedagogia di cui una società si dota. Scrivono giustamente, in merito, Antonio Calvani e Mario Rotta, entrambi dell'Università di Firenze: *... è in atto uno spostamento di attenzione dai modelli classici, basati sul modello della razionalità analitico-deduttiva - che hanno rappresentato l'emblema stesso della conoscenza scientifica, da Galileo a Cartesio alle soglie dei nostri giorni - a modelli diversi di razionalità che possiamo chiamare di tipo dialogico-ermeneutico: l'enfasi sul carattere socialmente negoziato della conoscenza è un punto d'incontro tra autori diversi, da psicologi come Bruner a costruttivisti come Goodman a pragmatisti come Rorty. La produzione di conoscenze significative è vista come un atto che comporta sempre negoziazione tra più attori, aspetto questo che va di pari passo con il suo carattere distribuito...* (Calvani, Rotta, 2000).

Una conoscenza costruita, negoziata, di carattere dialogico, dunque, e non più una conoscenza fondata sul ragionamento "vero", razionalmente analitico-deduttivo, di un ristretto gruppo di "scienziati" possessori della razionalità assoluta, caratterizza il modo di produrre la conoscenza medesima da parte della nostra società, cosiddetta post-moderna (quella della comunicazione).

Calvani e Rotta, a proposito degli aspetti socio-culturali della produzione di conoscenza, dedicano la loro attenzione proprio alle nuove forme di produzione della conoscenza tipiche delle società contemporanee. Rispetto ad esse, vengono disegnati due diversi modelli di ricerca-produzione scientifica: il modello 1 e il modello 2. [Il primo] ... - commentano Calvani e Rotta - *è quello tipico della tradizione che ha preso vigore dal 1600 in poi, caratterizzato dal fatto che il compito di ricercare/produrre conoscenza è assegnato alle istituzioni accademiche, che la conoscenza si dispone*

in ambiti disciplinari fondamentalmente chiusi, che si tende a mantenere ben distinto l'approccio scientifico da quello non scientifico, che si assume come percorso privilegiato il processo discendente che va dalla teoria alla pratica, che si definiscono le applicazioni e le pratiche della scienza sulla base delle norme definite dalla comunità degli addetti ai lavori (gli scienziati)...[Nel secondo]...si preferisce parlare di conoscenza piuttosto che di scienza e di scienziati, perde di peso la distinzione tra scienza e tecnologia o tra ricerca di base e ricerca applicata,... la produzione della conoscenza ha complessivamente un carattere più articolato, transdisciplinare ed eterarchico, piuttosto che mono o pluridisciplinare e gerarchico. Essa non è esclusivamente collocata nelle strutture universitarie, coinvolge molti attori anche non accademici... E' più dinamica, fluida, flessibile e... sempre più evidente è il [suo] carattere distribuito... (Ibidem).

Ecco perché la nostra società deve diventare davvero una Learning Society: perché soltanto così il suo modo di essere Knowledge Society troverà omologia, alfine sprigionando un fenomeno unico nella storia umana ma che di tale storia costituirebbe un fondamentale punto d'approdo (e di successiva partenza per chissà dove), quello cioè di una società a produzione/riproduzione democraticamente disseminata del sapere.

Scrivono ancora, in merito e giustamente, Calvani e Rotta: *I cambiamenti teorici e sociali che negli ultimi anni hanno sempre di più investito la produzione della conoscenza (modelli epistemologici, nuove forme organizzative) hanno anche una evidente ricaduta sulle metodologie per la formazione. Il fenomeno ormai dominante che qui incontriamo, in linea con la crisi del modello razionalistico cui abbiamo già accennato, va sotto il nome di costruttivismo...I concetti principali che... [lo]... caratterizzano... [sono]...tre:*

- la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto,
- ha carattere situato, ancorato al contesto concreto,
- si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale.

... [Insomma]... in primo piano viene posta la costruzione del significato sottolineando il carattere attivo, polisemico, non predeterminabile di tale attività... (Ibidem).

Sulla base di questa concezione costruttivistica della conoscenza, ovvero sulla convinzione che la conoscenza non si fonda sull'oggettivo rispecchiamento del mondo nella mente umana ma è un processo attivo, permanente, sociale di costruzione dei sensi e dei significati che il mondo ha per noi, è nata anche una nuova dimensione dell'attività didattica.

In sostanza, l'apporto del costruttivismo sociale (Berger, Luckman, 1966; Watzlawick, 1976) alla didattica contemporanea si va facendo vieppiù importante in quanto esso, come scrivono Penny Oldfather, Jane West, Jennifer White e Jill Wilmarth, *...è una teoria particolare della conoscenza, una teoria di come noi impariamo a conoscere. Secondo questa prospettiva, l'apprendimento viene costruito attraverso le interazioni con gli altri, che avvengono in uno specifico contesto socio-culturale. Il costruttivismo sociale considera l'apprendimento come un processo di costruzione di significati, piuttosto che come l'acquisizione di conoscenze che esistono da qualche parte esternamente rispetto all'allievo... (Oldfather, West, White, Willmarth, 2002).*

2.6 L'educazione degli adulti

Il paradigma del “cambiamento” è un elemento cardine di questo libro. A tale concetto fa riferimento anche uno dei maggiori studiosi contemporanei, Duccio Demetrio, che, nelle prime pagine del suo *Manuale di educazione degli adulti*, scrive: ... *Per decifrare quanto di peculiare vi sia nell'incontro tra l'educazione e l'età adulta...dovremo, in primo luogo, servirci della nozione di cambiamento...Un cambiamento è sempre generatore di apprendimento...e, parimenti, ogni apprendimento, se profondo, è tale da suscitare cambiamenti mentali che, talvolta, producono variazioni a livello di criteri di rappresentazione di sé dei soggetti, della propria comunità, del mondo. Quando ciò accade l'apprendimento assumerà connotati coscienziali, riflessivi, meta-cognitivi. Ma poiché...in età adulta si deve riscontrare, all'opposto, una tendenza a resistere al cambiamento, a rifuggirlo, a negarne financo l'evidenza per scopi conservativi o attitudini alla renitenza...mentale, ancor più preziosa si rivela questa categoria. Essa ci permette di stabilire quando e in che misura un certo apprendimento generi effetti significativi e, di conseguenza, quanta e quale educazione gli adulti ancora siano in grado di vivere ed esperire, di riconoscere come tale e raccontare...* (Demetrio, 1997).

Proprio tenendo presenti tali considerazioni ci è parso opportuno dedicare, all'interno di questo nostro libro, qualche pagina di specifica attenzione alle questioni della storia passata e presente dell'educazione degli adulti. Come ha scritto Ettore Gelpi: ...*di solito quando si pensa all'educazione, ci si riferisce a quel processo che interessa il giovane dai suoi primi anni di vita e che si conclude dopo il ciclo di studi elementare o secondario o universitario; ma questa organizzazione dell'educazione è tipica delle istituzioni scolastiche di un'epoca relativamente recente. In tempi più antichi della storia dell'uomo, l'educazione, che peraltro era privilegio di pochi, non si esauriva negli anni della giovinezza ma si protraeva per un lungo periodo anche della maturità...* (Gelpi, 1967).

La storia dell'educazione degli adulti è, in tal senso, assai lunga: si potrebbe partire dall'antichità, facendo notare come, sostanzialmente, “educatori di adulti” furono grandi personaggi quali Socrate e Gesù, tutti i grandi filosofi greci prima e dopo Socrate, nonché i grandi pedagogisti latini e così via fino ad arrivare, attraverso Comenio, ai socialisti utopisti come Fourier, a quel grande soggetto collettivo di educazione degli adulti che è stato in Europa il movimento operaio e sindacale, alle attuali, moderne eppoi contemporanee, concezioni di “educazione permanente”, “educazione continua”, “educazione illimitata”, oggi *lifelong learning*.

Tale assai lunga storia, utilizzando uno schema proposto dal collega Paolo Federighi⁹, può essere suddivisa, assai schematicamente, in sei fasi (Federighi, 1996):

9 Docente di educazione degli adulti all'Università di Firenze, nonché della scuola fiorentina, e continuatore delle idee del compianto Filippo Maria De Santis che dell'educazione degli adulti fu, dalla sua cattedra presso l'Università di Firenze, uno dei più convinti e appassionati promotori nell'Italia degli anni Cinquanta e Sessanta (De Santis, 1979).

- aurorale (viene riconosciuta l'esigenza dell'educazione degli adulti e si comincia a finanziare progetti in tal senso);
- iniziale (viene creato uno specifico settore);
- sub-sistemica (viene impiantato un sub-sistema, che resta separato da altri);
- sistemica (viene creato un sistema, con la creazione di servizi di base);
- dell'integrazione (si cerca di integrare tra loro i vari sistemi dell'educazione);
- della centralità del soggetto (viene valorizzato il ruolo dei singoli e dei gruppi nell'attivare la domanda educativa).

Due sono le chiavi interpretative di questa evoluzione:

- il progressivo trasformarsi dell'educazione da supporto di altre strategie (politiche, economiche e così via) a fattore-guida dello sviluppo;
- la contraddizione tra necessità delle imprese di avere forza-lavoro sempre più qualificata (ma nel contesto socio-culturale dato e investendo il minimo indispensabile nella formazione) e l'aspirazione delle persone ad acquisire un pieno dominio sul sapere scientifico (nonché sul potere da ciò derivante).

La prima di esse è sempre più riconosciuta, per esempio in ambito UE, da tutte le componenti sociali, economiche e politiche che vanno, più o meno coerentemente o contraddittoriamente, a costruire l'UE medesima. La seconda ha rappresentato anche in passato, rappresenta attualmente e sempre più rappresenterà in futuro (non è un caso che tutti i sistemi educativi delle attuali società europee siano in crisi ma che, contemporaneamente, sia molto incerto il come riformarli. Un peculiare terreno di scontro politico-culturale tra portatori di diverse e contrapposte visioni di cosa sia democrazia, partecipazione, diritti di cittadinanza (e del lavoro) da far valere a fianco (se non contro) quelli dell'impresa; diritti a un ambiente salubre (da far valere a fianco (se non contro) a quelli dell'economia.

L'educazione degli adulti nasce più come fatto "naturale" (legato agli sviluppi della società, alla nascita della civiltà industriale, ai bisogni di sapere del movimento operaio) che come strategia intenzionale. Ciò nonostante, tra la fine del Settecento e gli inizi dell'Ottocento, vari Stati cominciarono a porsi il problema dell'educazione e della formazione degli adulti: il primo fu, probabilmente, quello norvegese che, nel 1739, fece una legge sull'alfabetizzazione obbligatoria, affinché tutti i cittadini potessero leggere la Bibbia.

Nei decenni successivi, l'interesse statale verso l'educazione popolare (sotto tale veste era vista l'educazione dei ceti più miseri della società, sia rivolta ai giovani che agli adulti) andò man mano a crescere:

- sia per controllare un movimento popolare e culturale - nato su premesse di alternative alle istituzioni - già in atto nella società civile,
- sia per rendere l'educazione popolare (sotto forma di alfabetizzazione e di rudimenti di formazione professionale) funzionale alla - invece che contraddittoria con la - costruzione dello Stato moderno e della moderna società industriale,

- sia per valorizzare l'educazione (anche in tal caso, con forte attenzione alla formazione professionale ma necessariamente anche all'alfabetizzazione, che ne costituiva una premessa indispensabile) come fattore di competizione di mercato tra gli Stati e i rispettivi apparati industriali,
- sia, non va dimenticato mai, perché l'educazione veniva richiesta, come forma di tutela e incremento del valore della propria forza-lavoro e dei propri diritti di cittadinanza (anche sociale, oltre che formale) da parte del nascente movimento operaio e sindacale.

Insomma, più o meno in tutte le Nazioni europee lo Stato cominciò a elaborare, nel corso del XIX e ancor più del XX secolo, strategie allargate di educazione e di formazione degli adulti.

Soltanto verso la fine dell'Ottocento, però, esse andarono a orientarsi verso la creazione di veri sistemi organizzati. Il primo di essi riguardò la formazione professionale e l'addestramento tecnico dei lavoratori, per rispondere alle esigenze dell'industria (per esempio, in Inghilterra, la legge sull'istruzione tecnica è del 1889). Il secondo riguardò l'educazione generale degli adulti, come funzione di promozione del sapere almeno minimale d'ogni cittadino, ben distinto dalla sua formazione professionale in quanto lavoratore.

Fu una legge inglese del 1902 che sanzionò questa distinzione, poi continuata fino a oggi: da una parte l'addestramento tecnico dei lavoratori (chiamato *training*), dall'altra l'educazione generale degli adulti (chiamata *education*). Il primo aveva lo scopo di formare buoni lavoratori, il secondo buoni cittadini. Probabilmente, all'inizio tale separazione era funzionale a non rimettere in discussione il contesto sociale di riferimento, l'organizzazione gerarchica e del lavoro della società: distinguere i diritti del cittadino da quelli del lavoratore, in una società (qual era quella della prima rivoluzione industriale) in cui la maggior parte dei cittadini erano lavoratori manuali (proletari, per usare un termine marxiano), rappresentava certamente una di quelle forme di frantumazione/alienazione dell'uomo, ideologicamente portate avanti dalla borghesia capitalista, su cui meditava da par suo, pur commettendo vari errori teorici e pratici, Karl Marx.

Alla lunga, e alla luce della società odierna, forse quella distinzione assume un nuovo, positivo significato: il fatto che una cosa sia imparare un mestiere, un'altra che imparare il mestiere di cittadino può costituire, se i percorsi di transito tra l'una e l'altra forma di educazione sono flessibili e aperti, una garanzia di democraticità.

Anche in Italia ci furono, nel corso dell'Ottocento, iniziative di educazione degli adulti¹⁰, ma fu nella prima metà del Novecento che si ebbero, nel mondo, i due esempi storici più significativi di intervento statale nell'educazione degli adulti: quello sovietico¹¹ e quello americano, legato al New Deal del Presidente Roosevelt. Il New

10 Per esempio, in ambito cattolico quelle di Don Giovanni Bosco, in ambito socialista quelle della Società Umanitaria.

11 La Costituzione dell'URSS del 1918 affermava l'obiettivo di "garantire ai lavoratori l'effettivo accesso al sapere".

Deal rappresentò, come risposta a una gravissima crisi del capitalismo occidentale, il primo tentativo di costruzione di un Welfare State nel quale l'educazione di massa assumesse il ruolo di strategia pubblica per lo sviluppo della società (non a caso, un acceso sostenitore del New Deal fu proprio John Dewey, grande rinnovatore della pedagogia moderna).

Avvicinandosi alla nostra epoca, i due fenomeni più importanti, per l'educazione degli adulti, sono stati:

- la nascita dei mezzi di comunicazione di massa (cinema, radio, TV), con finalità di riempimento del tempo libero e di organizzazione del consenso ma anche, necessariamente, con importanti conseguenze educative (e anche diseducative, forse);
- l'avvio di processi di costruzione di una dimensione transnazionale dell'educazione degli adulti, a cominciare dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, con la riattivazione dei sistemi educativi della Germania e del Giappone (ma anche, seppur con scarso successo, di quello italiano)¹² da parte degli esperti pedagogici dell'esercito degli Alleati. La necessità di "rieducare" alla democrazia i due popoli, portò ad introdurre nei loro sistemi educativi strategie di provenienza anglo-sassone che hanno poi influito, nel bene e nel male, su tutti gli sviluppi successivi, fino ai nostri giorni.

Nel 1945 nasce l'Unesco (l'agenzia educativa e culturale delle Nazioni Unite), nel 1948 il Consiglio d'Europa, nel 1961 l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico): tutti enti di natura transnazionale che hanno l'educazione e la formazione degli adulti tra i propri strumenti strategici. Si può ricordare anche la CEE (Comunità Economica Europea, nata nel 1957), che pose tra i propri obiettivi "l'attuazione di una politica comune di formazione professionale", e così via.

Va detto che, all'inizio, la CEE non riuscì ad essere davvero un organismo di pieno orientamento strategico, a livello sovranazionale, delle politiche di formazione professionale degli Stati-membri. Con la sua trasformazione in Unione Europea, tuttavia, lo è diventato sempre più, riuscendo davvero ad orientare le strategie europee di formazione professionale e, dal Memorandum 2000 in poi, non soltanto professionale. Sia il Trattato di Maastricht che il Libro bianco di Jacques Delors vanno in questa direzione, legando sempre più le strategie di formazione permanente e integrata e quelle di sviluppo economico, occupazionale e sostenibile dell'Europa.

Possiamo comunque dire che, nel secondo dopoguerra e soprattutto negli ultimi vent'anni, c'è stata una vera "esplosione" dell'educazione e della formazione (anche di natura aziendale e organizzativa) degli adulti, legata alla crisi del sistema scolastico, allo sviluppo della democrazia, alle trasformazioni economiche e sociali della

¹² Fu un grande pedagogista di origine deweyane, Carleton Washburn, che nel suo Paese aveva formulato il famoso Piano Winnetka (Washburn, 1960), a cercar di farlo, scontrandosi con le accanite resistenze non soltanto dei vecchi pedagogisti fascisti bensì anche di quelli della nascente Repubblica democratica.

civiltà post-industriale. Emergono sempre più, con forza, concetti come “educazione permanente”, “lifelong learning”, “società educante”, per dire che l’educazione e la formazione devono riguardare ogni età e classe sociale, che devono durare tutta la vita, che l’intera società e non soltanto la scuola deve diventare luogo e occasione di apprendimento.

I due grandi problemi che, in questa nuova ottica, si pongono sono:

- quello di estendere l’accesso all’educazione e alla formazione a tutti gli strati sociali della popolazione (affinché l’accesso al sapere, fattore ormai decisivo di sviluppo professionale e personale, non diventi selettiva e ulteriore fonte di diseguità e discriminazione);
- quello di individuare un modello educativo che renda ciò possibile.

Per rispondere a questi problemi è stato necessario prevedere la creazione di sistemi educativi che garantissero l’accesso all’educazione per tutti lungo l’intero arco della loro esistenza, la valorizzazione del lavoro in rete tra i diversi servizi educativi formali e non formali e della continuità tra i diversi livelli educativi (dall’asilo-nido fino all’educazione della terza età), l’attivazione di politiche capaci di stimolare e orientare la domanda educativa proveniente dalla società.

E’ un segno dei tempi, in tal senso, che la dichiarazione conclusiva, nel 1994, del lavoro svolto a Detroit ed a Napoli dal G7 abbia dato larga importanza all’educazione e alla formazione degli adulti. Essa, tuttavia, viene vista, ancora assai limitatamente, soltanto come “risorsa di sviluppo” economico e di competitività dei sistemi produttivi, nonché come compensazione delle contraddizioni prodotte da quello stesso sviluppo e non anche, e soprattutto, come strumento di democrazia, di crescita civile, di equità e solidarietà, di sviluppo ambientalmente e socialmente sostenibile.

La teoria di riferimento è quella del “capitale umano”, la quale sostiene che l’educazione è un investimento e che dunque deve produrre un profitto. Questa teoria, che contiene elementi positivi per la valorizzazione dell’educazione e della formazione come motore di sviluppo sociale (nonché di valorizzazione delle “risorse umane” delle diverse organizzazioni), ha però il limite di legare troppo i bisogni educativi e formativi della società agli interessi di sviluppo economico di essa e di una sua evoluzione tecnica e tecnologica, non riuscendo a proporre un modello di sviluppo educativo universale e umanamente sostenibile.

Come ha scritto Walter Rinaldi, filosofo dell’educazione: *A cavallo del nuovo secolo l’educazione degli adulti muta di significato e valore. Fin dagli anni novanta, nei paesi europei in particolare, da settore specifico dell’educazione, per molti considerato marginale, ha assunto sempre più un nuovo senso paradigmatico: indicare la via dell’istruzione e della formazione permanente in tutto il corso della vita. Tale via è anche il luogo in cui essa si rinnova e si ridefinisce contaminandosi con altre pratiche e altri processi: di integrazione, con il lavoro, con l’istruzione, la formazione professionale, i mondi vitali quotidiani, le aspirazioni al cambiamento; di sog-*

gettivizzazione, con la necessità di collegare e riorganizzare esperienze diverse nel corso della vita in un progetto individuale che non lascia niente da parte e che si orienta a un proprio percorso autoformativo; di socializzazione, con il radicamento in contesti relazionali in cui ciascuno possa divenire soggetto di cittadinanza attiva. L'aspetto di emancipazione dalla povertà, come dalla discriminazione, caratteri che hanno sempre accompagnato l'educazione degli adulti nella società moderna, rimangono - gli stessi che più volte hanno condotto a sue nuove riprese - ma ad essi si affianca, fino diventare emergente, la dimensione di solidarietà e di condivisione che riguarda tutti, all'interno del destino globale tecnico ed eco-antropologico, economico e scientifico, umano e storico. Anche e soprattutto per le trasformazioni della vita di tutti, le incertezze e il rischio dell'esclusione sociale rispetto alle certezze del passato, almeno nella società occidentale, alle sue sicurezze del recente passato circa il lavoro e le aspettative del futuro. L'educazione degli adulti, di fronte alle sfide odierne, si declina perciò come istruzione e formazione permanente. E, come tale, permea la scuola, il lavoro, la vita quotidiana, chiamate a una vocazione formativa nuova... (Rinaldi, 2002).

2.7 Il modello andragogico e il metodo biografico (e) narrativo

Possiamo affermare che il concetto di *lifelong learning*, negli ultimi vent'anni, sta cessando di essere un'utopia o l'esperienza di pochi gruppi per diventare politica e strategia di produzione legislativa e investimento finanziario degli Stati e degli Organismi sovranazionali. Peraltro: chi è il pubblico dell'educazione degli adulti? In tutta l'UE sono (ma stiamo utilizzando dati vecchi di oltre dieci anni, gli unici di cui disponiamo, per quanto la tendenza sia a tutt'oggi confermata) 40 milioni i cittadini annualmente impegnati in attività di educazione in età adulta (1/7 del totale), ma il dato medio viene dalla sintesi statistica fra il 30% dei Paesi Bassi e l'1% della Grecia, e questo è un segno di contraddizione su scala europea.

Anche all'interno di ogni Paese esistono contraddizioni: in genere è il ceto medio o quello operaio sindacalizzato ad accedere ai servizi di educazione post-scolare, e assai meno quello realmente deprivato. Insomma, più uno ha già studiato e più continua a studiare. Il che è logico ma anche triste.

In sostanza, gli obiettivi dell'educazione permanente (e, all'interno di essa, dell'educazione degli adulti) sono i seguenti:

- integrazione tra le diverse agenzie educative presenti nel territorio,
- legame tra scuola ed extra-scuola,
- valorizzazione dell'associazionismo,
- obiettivi di cambiamento sociale,
- coinvolgimento della comunità,
- contaminazione tra sapere scientifico e sapere sociale,
- utilizzazione di metodologie di ricerca partecipativa,

- ruolo attivo e non passivo dei soggetti coinvolti e la conseguente centralità del soggetto.

Tutto ciò rappresenta il terreno di azione del/della “educatore/educatrice degli adulti”: dovrà essere capace di aiutare il proprio pubblico a smettere di consumare passivamente la cultura imposta (dalla tradizionale distinzione dei saperi d’ordine accademico alla moderna cultura veicolata da mass media), a diventare soggetto fruitore esigente di cultura.

Ciò sarà possibile soltanto attraverso la collaborazione delle istituzioni (Regioni, Comuni e così via), dell’associazionismo, del sindacato, delle imprese, di una scuola riformata. Ciò implicherà necessariamente (il lettore ricordi il messaggio-chiave in proposito presente nel Memorandum 2000) un rinnovamento anche delle forme, delle modalità, dei paradigmi generali e delle scelte didattiche della formazione medesima. A tal fine, e su ciò interrogandosi, è nato il concetto di Andragogia, introdotto - tra gli altri - dall’americano Malcom S. Knowles che sottolinea *...la differenza tra essere un facilitatore di apprendimento ed essere un insegnante... [poiché]... con allievi adulti si dovrebbe sempre partire dal punto da cui loro stanno partendo, in termini di interessi, domande, problemi e preoccupazioni...* (Knowles, 1993).

A proposito della nascita del concetto di Andragogia, lo stesso Knowles ricorda, in una sorta di “autobiografia” (Knowles, 1996) che *... la prima presentazione per esteso del mio modello andragogico apparve in Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy, 1970. A quell’epoca vedevo il modello andragogico e quello pedagogico dell’apprendimento in una relazione dicotomica e antitetica... Ecco perché il Versus del titolo... Nel decennio che seguì ricevetti i commenti di molti insegnanti di scuola elementare e media che, avendo conosciuto il modello andragogico, lo avevano sperimentato nei loro corsi scoprendo che, in molte occasioni, i bambini imparavano meglio seguendo presupposti e strategie di tipo andragogico....*

Le principali differenze tra insegnare a ragazzi/e e insegnare ad adulti erano, secondo le prime concezioni di Knowles, riferibili ai seguenti fattori:

- *il bisogno di sapere*: gli adulti hanno bisogno di sapere bene perché devono apprendere qualcosa, prima di mettersi in apprendimento;
- *il concetto di sé del/della discente*: i soggetti adulti hanno coscienza di essere responsabili della loro vita e delle loro azioni;
- *il ruolo dell’esperienza del discente*: i soggetti adulti si mettono in formazione portandovi, come premessa e risorsa, un’esperienza, esistenziale e professionale, che i/le bambini/e non hanno;
- *la disponibilità ad apprendere*: i soggetti adulti sono spinti ad apprendere se le conoscenze e le competenze da acquisire sembrano loro tali da permettere loro di affrontare più efficacemente i concreti problemi della vita o del lavoro;
- *l’orientamento dell’apprendimento*: diversamente dai/dalle bambini/e, il cui apprendimento è orientato sulle discipline, gli adulti orientano l’apprendimento

sulle situazioni (sui problemi, di lavoro e di vita);

- *la motivazione*: nei bambini e nelle bambine prevalgono le motivazioni esteriori (il premio da parte dell'insegnante, la gratificazione della famiglia e così via); gli adulti, pur avendo anch'essi motivazioni esteriori, attribuiscono più importanza alle pressioni interiori (desiderio di saperne di più, capacità di lavorare meglio, qualità della vita generale e professionale).

Tornando, alla luce di quanto osservato da Knowles, alla questione del modo di educare, essere educatori coerenti con tutto quanto finora detto significa applicare, sia in ambito adulto che scolastico, quello che viene ormai diffusamente chiamato modello andragogico¹³ e che era primariamente nato nell'ambito dell'educazione degli adulti.

Come si è visto, secondo tale modello gli adulti, avendo alle spalle una vita già strutturata di esperienze esistenziali e professionali e dunque un forte senso della propria identità personale e sociale, non possono partecipare con profitto ad attività educative che non valorizzino, come materia prima dello stesso processo formativo, proprio tale loro identità, tali loro esperienze: insomma, i loro saperi e le loro competenze già presenti.

La formulazione del principio andragogico non è recentissima, però una delle vere novità educative del nostro tempo è l'aver compreso, come già si è detto, che il modello andragogico vale anche per gli/le studenti delle scuole. Anch'essi/e, infatti, hanno già saperi acquisiti ed esperienze consolidate, e anche l'insegnante scolastico deve agire come fosse un "educatore/educatrice di adulti". Ignorare le competenze, anzi la *visione del mondo*, per usare l'espressione di Howard Gardner (Gardner, 1993), già presente nella mente e nel cuore e nella mano del bambino e trattarlo come, usiamo ancora tale metafora, un piccolo vaso vuoto da riempire, è proprio ciò che conduce, come Gardner stesso dimostra, a tanti fallimenti scolastici di altrettanti bambini/e che non sono meno potenzialmente educabili di altri ma che lo sono soltanto a partire da ciò che già sanno e credono.

Insomma, semplificando molto, mentre prima si tendeva, sbagliando, a educare gli adulti come fossero bambini/e, oggi si è capito che, invece, bisogna educare i/le bambini/e come fossero adulti. Da ciò deriva anche l'attenzione che in questi anni si è posta al *metodo biografico e autobiografico* e alla necessità di far acquisire agli individui, ma anche ai/gli giovani discenti la nuova competenza del raccontare/raccontarsi (Formenti, Gamelli, 1998).

Il metodo biografico e autobiografico, il metodo del "raccontarsi" (Demetrio, 1996) consiste nella valorizzazione del cosiddetto *pensiero narrativo*, che è - come anticipato negli anni Trenta da Lev Vigotskij - una forma di pensiero altrettanto valida - nello spiegare e far comprendere il Mondo - di quella del pensiero analitico-scientifico: è la forma di pensiero di tutti i grandi poemi e romanzi dell'Umanità.

13 Il termine andragogico deriva da "Andragogia": educazione dei soggetti adulti, distinta da "Pedagogia", educazione dei/delle bambini/e.

Raccontare ciò che si è vissuto, provato, realizzato implica un riordino cognitivo di tutta la propria esperienza che, se ben orientato, diventa una forma di pensiero, un metodo e uno strumento di conoscenza del mondo e di noi stessi. Come ha scritto Bruner, ... *è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione...* (Bruner, 1997).

Apprendimento come rielaborazione continua di un'esperienza, dunque, che si basa fondamentalmente sul dialogo tra gli uomini e le donne e degli uomini e delle donne, tra gli uomini e le donne con il mondo: questo l'orizzonte moderno di una *teoria dell'educazione come comunicazione*. Jerome Bruner la chiama anche "concezione culturale dell'educazione". *Abbiamo finalmente capito - egli afferma - che il modo di concepire l'educazione è una funzione del modo di concepire la cultura e i suoi scopi. La cultura plasma la mente, ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità. Non si può capire l'attività mentale se non si tiene conto del contesto culturale e delle sue risorse, che danno forma alla mente e ne determinano il raggio d'azione. Imparare, ricordare, parlare, immaginare: tutte cose rese possibili dalla partecipazione attiva a una cultura...* (Ibidem).

Bruner individua anche alcuni principi che stanno alla base dell'approccio educativo della psicologia culturale e tra questi, appunto individua il principio narrativo, riferendosi alla *modalità di pensiero, il modo di sentire che aiuta i bambini (in generale tutte le persone) a creare una visione del mondo, in cui possano immaginare, un posto per sé, un mondo personale* (Bruner, 1997). Ed è questa una riflessione che collega direttamente l'autore alle ricerche in continua evoluzione, relative all'utilizzo del metodo biografico ed autobiografico, che ha individuato nella forma narrativa uno strumento significativo nelle attività di orientamento, nella costruzione delle identità biografiche, nella ricerca degli stili di apprendimento e nella ricerca tra genere e formazione (Formenti, 1997). Il raccontarsi come strumento autoconoscitivo e trasformativo, come luogo di incontro, per (ri-)orientare motivazioni e percorsi, come momento di riscoperta e cura di sé (Demetrio, 1996).

Negli ultimi decenni, inoltre, l'approccio narrativo (o delle tecniche narrative) ha attirato studiosi provenienti da altri campi, come la sociologia, la psicologia, la storia e la filosofia. E particolarmente fecondo è stato l'incontro tra ricerca sul genere e narrazioni. *Il tema della parola - negata - alle donne si ritrova in molte narrazioni mitiche* (Mapelli, 2004). Nel libro *A più voci*, (Cavarero, 2003) l'autrice ne ricorda due: "Il canto delle Sirene" e "La voce di Eco". Canto senza parole quello delle sirene, che non comunica ma seduce; condanna alla ripetizione di parole altrui, quello della Ninfa Eco.

Sono metafore trasparenti, come molte altre, dei destini femminili. Come suggerisce Mapelli *...le donne hanno poi faticato a prendersi o ri-prendersi la facoltà dei discorsi propri che significassero - senza esser più lo specchio del logos maschile - i sentimenti, le ragioni, i saperi e i desideri...* (Mapelli, 2004).

Un intreccio, quello tra generi e narrazioni, che a partire dal lontano passato, il mito appunto, può aiutare a leggere come gran parte della nostra cultura e delle organizzazioni sia permeata dal potente discorso della “narrazione sessuale maschile” (Gherardi, Poggio, 2003) per ri-narrare in termini positivi i processi di cambiamento, sia per gli uomini che per le donne. D’altra parte, aver analizzato la narrazione maschile (ed anche femminile) ha consentito di disvelare, alle due ricercatrici Gherardi e Poggio, come l’ordine simbolico maschile domini, nelle organizzazioni, attraverso il linguaggio, l’autorità e la gerarchia, ma anche attraverso i processi sessuali e quelli emozionali. E l’impiego delle tecniche narrative può aiutare a comprendere l’esistenza di modelli diversi di narrazione autobiografica tra uomini e donne.

L’approccio narrativo può permettere, quindi, in ogni campo del sapere, un allargamento della conoscenza sociale delle donne, perché in tal modo il pensiero riflessivo viene sollecitato a compiere un atto di (ri-)appropriazione della storia personale e collettiva (di genere), perché in tal modo si sollecita il lavoro della memoria: la costruzione di narrazioni è un modo di stimolare il dinamismo della creazione di conoscenza, di generare nuove visioni alternative, superando vecchi pregiudizi e dicotomie.

L’importanza delle narrazioni negli studi di genere è confermata non solo dai nuovi filoni di ricerca sul *lavoro raccontato da lei e da lui* (Ibidem), ma è storicamente confermata anche dalla propensione all’approccio autobiografico da parte delle donne. Scrive Adriana Cavarero: ... *da sempre l’attitudine per il particolare fa di esse delle narratrici eccellenti. Ricacciate, come Penelope, nelle stanze dei telai, sin dai tempi antichi, hanno intessuto trame per le fila del racconto. Hanno, appunto, intessuto storie, lasciandosi così incautamente strappare la metafora del “textum” dai letterati di professione. Antica o moderna, la loro arte si ispira a una saggia ripugnanza verso l’astratto universale e consegue a una pratica quotidiana dove il racconto è esistenza, relazione e attenzione...* (Cavarero, 1997)

Questo non significa che le donne siano *naturalmente* più propense al racconto e alla narrazione, ma piuttosto che socialmente e culturalmente private di uno spazio di azione in cui il sé potesse rispecchiarsi, le donne cercherebbero nella narrazione la realtà di una soggettività altrimenti negata.

Nota bibliografica al Capitolo 2

- Bain A., *Education as a Science*, Elibron Classic, 2001.
- Barbier M., *L'évaluation en formation*, PUF, Parigi, 1985.
- Bartallanfy L. von, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, ISEDI, Milano 1971.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
- Berger P.L., Luckam T., *The Social Construction of Reality*, Doubleday, 1966.
- Bruner J., *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984.
- Bruner J., *Il processo educativo*, Armando, Roma 1990.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Calvani A., Rotta M., *Fare formazione con Internet. Manuale di didattica on line*, Erikson, Milano, 2000.
- Calvino I., *In memoria di Roland Barthes*, in I. Calvino *Collezione di sabbia*, Garzanti, Milano, 1984.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cavarero A., *A più voci*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Cipolla C.M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, 2002.
- Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- De Santis F.M., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- De Vita A., *Imprese d'amore e di denaro. Creazione sociale e filosofia della formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2004.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli 1996.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Formenti L., *Adulthood femminile e storie di vita*, CUEM, Milano 1997.
- Gamelli I., Formenti L., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Gelpi E., *Storia dell'educazione*, Vallardi, Milano 1967.
- Gherardi S., Poggio B., *Donna per fortuna uomo per destino*, RCS, Etas, Milano 2003.
- Herbart F., *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Knowles M.S., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Angeli, Milano 1993.

- Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Cortina, Milano 1996.
- Locke J., *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Mager R., *Gli obiettivi didattici*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987.
- Manghi S., *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali. G Bateson*, Cortina, Milano 2004.
- Mapelli B., *Generi e narrazioni: dalle parole negate alle ibridazioni del racconto*, in *Adulità* n. 19, aprile 2004, *Tecniche narrative*, Rivista, Guerini e associati, Milano 2004.
- Mehler J., Fox R., *Neonate cognition: beyond the blooming buzzing confusion* Hillsdale, London, Erlbaum, 1985.
- Mialaret G., *Le scienze dell'educazione e il processo formativo*, in Cambi F. e Orefice P. (a c. di) *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Monasta A., *Mestiere: progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- De Montaigne M., *Saggi*, Adelphi, Milano 1966.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, edizione critica, Opera nazionale Montessori, Roma 2000.
- Oldfather P., West J., White J., Willotter J., *L'apprendimento da parte degli alunni. Didattica costruttivistica e desiderio di imparare*, Erikson, Milano 2002.
- Orefice P., Cambi F. (a c. di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996.
- Piattelli Palmarini M., *Scienza come cultura. Protagonisti, luoghi e idee delle scienze contemporanee*, Mondatori, Milano 1987.
- Rinaldi W., *La formazione interpretata. Tra tecnica e filosofia: studio di modelli*, Unicopli, Milano 2002.
- Skinner F., *Wenden due. Utopia per una nuova società*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Tagore R., *La casa della pace*, Bollati Boringhieri, 1999.
- Washburne C., *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Watzlawick P., *La realtà della realtà. Comunicazione, disinformazione, confusione*, Astrolabio, Roma 1976.

3 COMUNICAZIONE, FORMAZIONE, COSTRUZIONE DEL SENSO

Noi siamo un colloquio

Emily Dickinson¹

3.1 *Noi siamo un colloquio*

Noi siamo un colloquio. Gli orizzonti della conoscenza e della cura in psichiatria (Borgna, 1999) è il titolo di un libro scritto da un medico umanista², i cui capitoli sono suggestivamente accompagnati da poesie di Emily Dickinson, (Dickinson, 1995). Lo scrittore-psichiatra in apertura del libro afferma che *...cosa si nasconde in ogni anima, in ogni anima che sia ferita e lacerata dal dolore e dall'angoscia (dalla disperazione e dalle disillusioni) è difficile e complesso da decifrare...*: in ogni anima, anche nella nostra, quando a esplorarla, e indagarla, e interrogarla siamo noi stessi.

In tal senso, *noi siamo un colloquio* non è altro che la *coscienza*, e alla coscienza come elemento caratterizzante l'“essere *umanità* degli esseri umani” è ormai dedicata buona parte della ricerca delle neuroscienze e delle scienze cognitive³. Che altro è la coscienza, se non un ininterrotto e non sempre facile colloquio con noi stessi, accettati come “altri” da conoscere sempre meglio⁴? Potremmo assumere, infatti *noi siamo un colloquio*, come più generale sintesi della condizione umana e dell'umano tentativo di capire il mondo e gli altri nel mondo, *di comunicare con loro*⁵, di aiutarli anche grazie all'educazione come comunicazione. In tal senso, affermare con Borgna che *noi siamo un colloquio* è verità che va ben oltre il contesto psichiatrico all'interno del quale lo stesso Borgna l'ha ideata e pronunciata.

Oltre alla teoria antropologico-ecologica dell'educazione, in anni recenti si è svilup-

1 Dickinson, 1995.

2 Eugenio Borgna è psichiatra, nonché docente universitario, e il suo libro parla di dialogo con i malati di mente, ovverosia con i portatori di una psichica, e intima, sofferenza.

3 Per approfondimenti, vedi l'agile ma denso volume di Gerald M. Edelman intitolato *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza* (Edelman, 2004).

4 Si veda, in merito, il bellissimo libro *Sé come un altro*, del grande pensatore francese Paul Ricoeur, scomparso recentemente (Ricoeur, 1990).

5 Non si tratta di un'operazione artificiosa e, per quanto suggestiva, tutto sommato arbitraria. E' un'operazione che riteniamo assolutamente legittima: in fondo, ogni altro essere umano con cui entriamo in dialogo al fine di aiutarlo, curarlo, educarlo, è per noi un “alieno” da scoprire e a cui far scoprire noi stessi. La metafora dell'alieno (chi soffre di malattie mentali come il venuto da Altrove, dall'altrove della foresta, come il ragazzo selvaggio di Francois Truffaut, come dall'altrove dell'Universo) è metafora della difficoltà, ma ancor prima della necessità, del dialogo con altri esseri umani (dall'essere amato a quello curato a quello educato) in quanto portatori di esperienze e di competenze, di mente e di cuore, di culture e di sentimenti diversi dai nostri.

pata anche, in senso non antinomico bensì complementare, *una teoria comunicativa o dialogica dell'educazione* medesima, che collega anche storicamente, nel corso dell'evoluzione umana, lo sviluppo di facoltà comunicative e quello di facoltà apprenditive. Essa si fonda su una concezione dell'educazione come “scambio reciproco” e cioè capace di porsi ...*il problema di come avviene l'incontro tra due menti...* (Bruner, 1997): problema che, purtroppo, molti formatori non si pongono, perché non pensano all'allievo come a un'altra mente con cui far dialogare la propria, ma come a un vaso vuoto da riempire). Però, dice ancora Bruner, ...*l'assunto che la mente dell'allievo sia passiva, sia un ricettacolo che aspetta di essere riempito... costituisce un grave ostacolo all'efficace promozione di apprendimento...* perché l'unica pedagogia adeguata a farlo bene è, anche alla luce delle più moderne ricerche nel campo delle neuroscienze, la pedagogia della reciprocità, la *pedagogia del dialogo*.

Essa considera l'educazione una particolare forma di comunicazione e il processo educativo una particolare forma di processo comunicativo. E' partecipando attivamente a una cultura che apprendiamo cose antiche e cose nuove, che sviluppiamo la nostra mente e contribuiamo a sviluppare quella degli altri, che diamo alla e riceviamo dalla comunità di cui facciamo parte risorse mentali e morali: tutto ciò avviene all'insegna della comunicazione. E' attraverso la comunicazione che la cultura della comunità si costruisce, che i significati sociali di tutti gli aspetti della nostra esistenza si definiscono.

In tal senso, quella educativa è una, delle più importanti peraltro, tra le varie forme della comunicazione come processo costitutivo e costruttivista dei significati della società, e dunque della cultura, in cui viviamo. Educazione come comunicazione, educazione come dialogo sociale permanente, educazione come costruzione condivisa di senso: a ciò fa riferimento Bruner quando parla di “cultura improntata all'apprendimento reciproco”, immaginando una scuola, ma ben oltre la scuola tutta quanta la comunità, come luogo ove tutti educano tutti, in quanto tutti comunicano, apertamente, efficacemente, in maniera competente, con tutti. Questo è il nuovo orizzonte epistemologico ed etico in cui vanno a collocarsi le nostre idee sulla cultura, sulla società e su, per dirla ancora con Bruner, ...*quel fondamentale ma misterioso scambio reciproco che chiamiamo con disinvoltura educazione* (Bruner, 1997).

3.2 Un paradigma comunicativo della formazione

Secondo Malcom Knowles (Knowles, 1993), teorico dell'andragogia⁶, le grandi figure di educatori dell'antichità sono tutte quante figure di educatori degli adulti (o della comunità locale che dir si voglia, privilegiando il ruolo sociale e culturale degli adulti all'interno della comunità medesima). Due esempi su tutti i possibili: Socra-

6 Una metodologia educativa degli adulti che può portare molte, utili innovazioni anche alla metodologia dell'educazione dei bambini.

te e Gesù, grandi dialogatori (comunicatori) a fini educativi con il prossimo, con i propri allievi, con un prossimo considerato potenziale proprio allievo chiunque esso fosse, in quanto a età, sesso⁷, stato sociale e così via.

Il “dialogo” fu la forma tramite la quale nell’antichità si fece, da parte di grandi educatori, grande educazione. Il dialogo è una forma di comunicazione educativa tesa a mettere in contatto i due interlocutori, l’educatore e l’educando, almeno inizialmente socialmente paritaria: lo scarto differenziale, che legittima l’uno come educatore e l’altro come educando viene a posteriori, a seguito di una dimostrazione di competenza (reale, socialmente verificabile) da parte del primo, e non a priori a seguito di uno stato di potere. Ne nascerà sempre e comunque qualcosa di buono, da un simile dialogo? Talora sì, talora no, ma vale sempre la pena di provarci.

Un/una educatore/educatrice⁸ è doverosamente qualunque soggetto che non voglia fare del proprio sapere uno strumento di potere. Il sapere è potere, che lo si voglia o meno, tutte le volte che non lo si intenda e non lo si sappia divulgare, socializzare, condividere, facendone materia di educazione e, dunque, di comunicazione. Il che vuol dire non soltanto che il nostro sapere dobbiamo e possiamo regalarlo nella pubblica piazza, ma anche che lo sapremo tanto meglio fare quanto più saremo consapevoli del fatto che a nostra volta, da ciò che nella pubblica piazza ascolteremo, anche noi, al di là del nostro essere esperti di qualcosa, impareremo cose nuove, che ci arricchiranno e ci renderanno più bravi nell’affrontare i problemi del mondo.

Il sapere si accresce, in maniera permanente e mai compiuta, soltanto leggendo e studiando, facendo esperienze e su di esse meditando, ascoltando umilmente i/le colleghi/e insieme a chi non ha alle spalle titoli accademici che ne legittimino il sapere ma ha, a legittimarlo pienamente nel suo valore cognitivo, una vita di lavoro, una capacità, se non scientifica, certamente esperienziale di comprendere e valutare e decidere.

Fu agli inizi dell’era moderna, e precisamente nel Seicento, che il dialogo come forma primaria di educazione fu riscoperto, tentando di applicarlo anche all’educazione dei fanciulli.

Per istruirsi bastano lo studio e l’insegnamento tradizionale, raccomanda nei suoi *Pensieri sull’educazione* Locke, ma per educarsi occorre ben di più: occorre esperienza del mondo (per esempio, lo stesso Locke valutava altamente il ruolo educativo dei viaggi, della conoscenza diretta di altre culture e di altre società umane) e occorrono comunicazione, scambio di opinioni, dialogo.

Tutta la migliore pedagogia moderna, quella sviluppatasi all’insegna dell’attivismo pedagogico, ha insistito sul dialogo, sulla comunicazione, sull’esperienza fatta in co-

7 Più in Cristo che in Socrate, in verità, essendo la democrazia ateniese molto filosofica ma, anche, molto sessista.

8 Ovvero chiunque, portatore di saperi particolari e specialistici, ritenga che dalla loro divulgazione, dal loro entrare in possesso di quante più persone possibile, abbia tutto da guadagnare la società, nella sua dimensione di progressivo benessere e nelle sue dimensioni, con la prima connesse, di sempre più sviluppata democrazia.

mune come metodo realmente efficace di insegnamento/apprendimento: da Johann Heinrich Pestalozzi che, a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo, sostenne come sia la vita a educare e non i libri e i/le maestri/e, che pure ci vogliono, fino a John Dewey che, agli inizi del Novecento, propose una scuola che sapesse essere *...una forma schietta di attiva vita in comune e non di luogo appartato dove si apprendono lezioni...* (Dewey, 1993) e promosse una concezione dell'educazione secondo la quale essa stessa *...va concepita come una continua rivalutazione dell'esperienza: il processo e il fine dell'educazione sono una sola e medesima cosa. Qualunque fine si assegni all'educazione per darle una mèta e un criterio, priva il processo educativo di gran parte del suo significato e tende a farci ricorrere, nel trattare l'allievo, a stimoli esteriori e falsi...* (Ibidem).

Centrali sono, in Dewey, i concetti di "interesse" e di "attività". Non c'è apprendimento se non c'è interesse e non c'è apprendimento se esso non si lega a una attività, a una partecipazione concreta del giovane (ma anche dell'adulto), posto in situazione educativa, a un progetto collettivo di esperienza, di intervento sul mondo, di cambiamento della realtà. Dialogo, nuovamente, perché soltanto nel dialogo le persone costruiscono quei progetti, quelle forme di vita associata, quelle attività ed esperienze che sviluppano efficacemente i processi di apprendimento e di crescita dell'intelligenza morale, cognitiva ed emotiva.

Apprendimento come rielaborazione continua di un'esperienza che si basa, fondamentalmente, sul dialogo tra gli esseri umani tra loro e con il mondo: questo l'orizzonte moderno di una teoria dell'educazione come comunicazione. Jerome Bruner, la chiama "concezione culturale dell'educazione". *Abbiamo finalmente capito - afferma Bruner nel suo La cultura dell'educazione - che il modo di concepire l'educazione è una funzione del modo di concepire la cultura e i suoi scopi... La cultura plasma la mente, ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità... Non si può capire l'attività mentale se non si tiene conto del contesto culturale e delle sue risorse, che danno forma alla mente e ne determinano il raggio d'azione. Imparare, ricordare, parlare, immaginare: tutte cose rese possibili dalla partecipazione attiva a una cultura...* (Bruner, 1997).

Come ha scritto Barnett W.Pearce⁹, *...la comunicazione è il processo attraverso il quale le persone creano e gestiscono la realtà sociale coordinandosi tra loro: un processo sociale di coordinamento di azione e di gestione dei significati prodotti in tale coordinamento...[Quindi]... la comunicazione non è un processo sociale tra gli altri, bensì il processo sociale primario, attraverso il quale vengono creati tutti i significati sociali. Questi significati, a loro volta, contestualizzano il processo di comunicazione, permettendone la realizzazione. In tal modo, viene osservata una circolarità di rimandi tra processo di comunicazione e strutture di significato: una generazione reciproca che determina la realtà sociale...* (Pearce, 1993).

9 Direttore del Dipartimento di Comunicazione alla Loyola University di Chicago, autore di *Comunicazione e condizione umana*.

3.3 Una prospettiva vygotskijana

La concezione comunicativa dell'educazione intesa come “scambio reciproco” poggia, ad avviso di Bruner, sul “problema di come avviene l'incontro tra due menti”. Bruner, di conseguenza, parla de ...*l'assunto che la mente dell'allievo sia passiva, sia un ricettacolo che aspetta di essere riempito...* (Bruner, 1997) come di un forte ostacolo culturale e metodologico al pieno dispiegarsi di una pedagogia realmente produttiva di conoscenza, di crescita, di libertà: quella che egli chiama la *pedagogia della reciprocità*.

Jerome Bruner è stato colui che, oltre a saper coniugare attivismo e cognitivismo pedagogico, ha fatto conoscere in Occidente l'opera dello psico-pedagogo sovietico Lev Vygotskij¹⁰. Alle teorie storico-culturali di Lev Vygotskij sullo sviluppo dell'apprendimento umano dedicheremo a questo punto un po' di attenzione, in quanto è proprio in una prospettiva totalmente vygotskijana che il concetto di *comunicazione educativa*, così centrale nel nostro modo di concepire e attuare la formazione, va a collocarsi.

La traduzione dell'opera di Vygotskij rappresentò un motivo di profonda svolta per la pedagogia americana ed europea, la quale scoprì improvvisamente una fonte di rinnovamento dei suoi assunti epistemologici che le permise di uscire da un certo dogmatismo attivistico allora imperante¹¹, senza perciò tornare a una visione meramente trasmissiva, prescrittiva, docenziale dell'educazione e dell'apprendimento.

Vygotskij, riletto trent'anni dopo, fece capire alla cultura occidentale come tutta quanta una serie di distinzioni/contraddizioni della nostra cultura sono non soltanto sbagliate ma persino educativamente dannose:

- quella tra pensiero e linguaggio;
- quella tra innatismo e ambientalismo cognitivo (l'idea Vygotskijana di “area di sviluppo prossimale”, cioè di potenzialità innate della mente che si attivano soltanto se qualcuno intenzionalmente e adeguatamente le attiva, mette in sapiente coniugazione i due concetti);
- quella tra teoria e prassi (che supera la contrapposizione tra teorici, per cui si può agire educativamente soltanto dopo avere elaborato una completa teoria sul problema sul quale dobbiamo agire e un conseguente rigoroso/rigido progetto, e pragmatisti, per cui soltanto affrontando i problemi si ottengono risultati di

¹⁰ Lev Vygotskij fu un grande psico-pedagogo russo, che morì a soli 38 anni. Cadde presto in disgrazia nell'allora cultura dell'URSS, e soltanto con il cosiddetto disgelo dei primi anni Jerome Bruner fece conoscere la sua opera principale, *Pensiero e linguaggio* (Vygotskij, 1990), nel mondo occidentale. Un'opera praticamente emarginata nel suo Paese d'origine e pressochè sconosciuta altrove fino agli anni Cinquanta del Novecento.

¹¹ L'attivismo pedagogico, ovvero l'idea che si impara soprattutto “facendo”, ha basi teoriche indistruttibili e sperimentazioni pratiche indiscutibili: però, all'epoca, rischiava di diventare, in chi non lo aveva davvero capito e non lo sapeva davvero praticare, soltanto un inutile “fare” che, se non collegato con una teoria della mente, della produzione della conoscenza e dell'apprendimento, diventa puro “gioco” pedagogicamente inutile.

comprensione e crescita cognitiva);

- quella tra pensiero astratto, formale, cosiddetto logico, e pensiero quotidiano, narrativo, cosiddetto esperienziale. Nello studio di quest'aspetto della sua teoria, Vygotskij trovò un degno e meritevole seguace in Alexander Lurja, sostenitore dell'idea che quella "narrativa" sia una forma di pensiero, diversa ma non necessariamente inferiore rispetto a quella logico-formale (da ciò nasce il recente sviluppo, sia in campo pedagogico che sociale in genere, del potere cognitivo del "raccontarsi").

Per Vygotskij,

- il pensiero si nutre di linguaggio e il linguaggio di pensiero, ed entrambi di sentimento,
- le potenzialità cognitive dell'essere umano sono, anche, innate (frutto di una millenaria evoluzione della mente umana) ma diventano attive, efficaci, moltiplicative di ulteriori facoltà e potenzialità, oltre che di competenze, soltanto se sapientemente implementate¹²;
- non c'è un "sapere" che precede un "saper fare" né viceversa: c'è una dialettica continua di osservare/pensare il mondo - porsi/affrontare problemi - trovare soluzioni che si fanno regole e poi teorie - tornare a osservare/pensare il mondo e così via, all'interno della quale non esistono primati tra il sapere e il saper fare, né tra essi e il cosiddetto saper essere (secondo una inutile triade tuttora di moda) bensì unicamente un'attività integrata dell'essere umano che fa pensando e pensa facendo (e, proprio così comportandosi, impara ad essere sempre di più un se stesso di qualità, personale e sociale);
- raccontare ciò che si è vissuto, provato, fatto implica un suo riordino cognitivo che, se ben orientato e ben fatto, rappresenta una forma di pensiero, un metodo e uno strumento di conoscenza del mondo e di noi stessi. Come ha scritto Bruner: *... è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione...* (Bruner, 1997).

Quanto tutto ciò sia importante per una nuova e più adeguata teoria dell'apprendimento crediamo sia ben comprensibile. Per ciò che riguarda l'importanza del *pensiero narrativo* e dell'utilità formativa del *raccontarsi* (che si esplica con modalità differenti per uomini e per donne), noi siamo convinti che si tratti di un tema cruciale nell'ambito del *lifelong learning*, che spazia dall'utilità educativa delle grandi opere narrative della cultura umana (le narrazioni pittoriche, romanzesche e poetiche, filmiche e così via attraverso le quali l'umanità è andata scrivendo la propria auto-biografia, così imparando a conoscersi e a comprendersi) a quella che Malcom Knowles

¹² Vygotskij, come detto, elaborò una teoria cosiddetta dello "sviluppo prossimale": nessuno di noi è un bicchiere vuoto che il docente deve riempire; ciascuno di noi è, al contrario, una fonte di energia che si sprigiona e fa tanta più luce quanto più qualcuno la sa attivare e sostenere.

chiama, così intitolando un suo libro, *La formazione degli adulti come autobiografia* (Knowles, 1996), a quello che Duccio Demetrio chiama, appunto, *Raccontarsi* (Demetrio, 1996), a quella metodologia d'approccio ai problemi della salute umana che si usa chiamare *medicina narrativa* (Launer, 2002).

L'importanza di Lev Vygotskij per chiunque voglia occuparsi di formazione risiede nel fatto che è stato uno dei primi che, nel XX secolo, ha cercato di capire come funzioni la mente e come funzioni la conoscenza (teorica, tecnica, emotiva). Sia la mente che la conoscenza funzionano, infatti, con un meccanismo di rete. Esse nascono non dai singoli oggetti, concreti o astratti che siano, ma dalle loro relazioni.

Citiamo, infine, le parole di Patrizia Selleri, del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, facendo un riferimento alla scuola, ma sicuramente estendibile a qualunque ambito, scenario e *setting* educativo: *Compito... dell'insegnante è di offrire all'alunno forme di apprendimento che gli consentano di operare un cambiamento nel proprio modo di pensare, controllando le capacità cognitive individuali e integrando ciò che già conosce con nuove informazioni. Il riferimento all'opera di Vygotskij è quasi d'obbligo: secondo l'autore, la funzione dell'adulto si esplica nella zona di sviluppo prossimale, un concetto che riassume la differenza tra il livello di risposta a un problema che il bambino elabora da solo e il livello di risposta che il bambino è in grado di elaborare con l'aiuto e la guida dell'adulto. Il linguaggio è lo strumento principale che consente questa interazione asimmetrica; le parole e i gesti dell'adulto sono un aiuto esterno, un dialogo interpersonale che integra la riflessione compiuta dal bambino e che in seguito viene da lui interiorizzato sotto forma di apprendimento...* (Selleri, 1996).

Non ci si lasci ingannare dal fatto che qui si parla di bambini/e da una parte e di adulti dall'altra. Il discorso vale per qualunque discente e qualunque educatore/educatrice: persino i principi andragogici di Malcom Knowles in realtà sono infatti utilmente applicabili anche all'educazione dell'infanzia. La questione, in sostanza, non riguarda l'infantilità o l'adulità: essa riguarda l'educazione come "deposizione" di sapere (il concetto è di Paulo Freire, Freire, 1971) o come dialogo.

Laddove si dialoga, si dialoga tra soggetti: che essi siano piccoli o grandi, interessano le modalità del dialogo, i suoi linguaggi, le sue tecniche, non la sostanza comunicativo-relazionale dell'incontro educativo. La quale è tale non per il gusto di quello o quell'altro tra gli educatori democratici e umanisti del nostro tempo, bensì perché comunicativo-dialogico è il modo di apprendere, e dunque di strutturarsi, conoscere, crescere della mente umana.

3.4 Metafora della rete e teoria della mente relazionale

Si fa sempre più frequente, per indicare le forme di aggregazione delle conoscenze e delle azioni da esse derivate, del complesso e incerto mondo della contempo-

raneità, il concetto di *rete*¹³. Cosa significa, per un'organizzazione, per orientare e definire i propri stili e comportamenti comunicativi, di produzione e riproduzione di conoscenza, adottare, o verosimilmente ispirarsi a, un modello reticolare? Significa, intanto, pensarsi non come un'entità isolata e autonoma bensì come la maglia di una rete più vasta, soltanto sapendo interagire cooperativamente con la quale il proprio stesso agire diventa efficace. Quindi, assumere come principi di valore - organizzativo, operativo, sociale - criteri di *reciprocità, integrazione, comunicazione, decentramento decisionale, disseminazione delle competenze, contaminazione dei saperi* (criteri eco-sistemici, olistici, di co-evoluzione). Come ha scritto, partendo dal concetto di *rete sociale*¹⁴, Mark Buchanan nel suo libro *Nexus. Perché la natura, la società, l'economia, la comunicazione funzionano nello stesso modo, ...nella loro architettura, le reti sociali risultano quasi identiche al World Wide Web, la ragnatela di tutte le pagine che in Internet sono connesse da link intertestuali; e ciascuna ha, fondamentalmente, le stesse caratteristiche strutturali delle catene alimentari di qualsiasi eco-sistema o della griglia di correlazioni economiche che è alla base dell'economia delle nazioni. Fatto forse ancora più strano, tutte queste reti hanno la medesima organizzazione della rete di neuroni cerebrali o della rete di molecole interagenti che è alla base delle cellule dell'uomo...* (Buchanan, 2003).

Simili, affascinanti considerazioni, spingono Buchanan a ritenere prossime la fondazione e la crescita di una *scienza delle reti* capace di studiare, in tutte le sue fenomenologie e tipologie, il modello reticolare soggiacente, quale principio organizzativo d'integrazione, alle più varie facoltà e attività umane e non soltanto umane. Ecco perché è importante il concetto (la metafora) della "rete": lo è a livello produttivo come sociale, informativo come educativo.

Far parte di una rete significa:

- ottimizzare le risorse,
- superare l'auto-referenzialità,
- valorizzare più le relazioni tra soggetti che l'univoco possesso di oggetti (anche in senso culturale, pedagogico, sociale, economico ecologico),
- enfatizzare più le competenze culturali (sempre complementari) che le competenze burocratiche (sempre separanti),
- dare significato piuttosto ai legami flessibili (fondati sulla capacità co-progettante e co-evolvente) che ai confini stabili (fondati sulla segmentazione del sapere e del potere).

13 In realtà, si tratta di una metafora di grande pregnanza semantica, che mira a definire il modo nuovo con cui, in generale, si tende a osservare i problemi del sapere e della sua riproduzione sociale: in tal senso, Internet è un esempio clamorosamente evidente, anche se rischia di oscurare altri esempi, tecnologicamente meno appariscenti ma di non minore utilità sociale.

14 Rete sociale: quel net-working di tutti i giorni - che lega ciascuno/a di noi al suo panettiere, alla propria zia, al cugino della propria fidanzata, al proprio datore di lavoro e all'edicolante all'angolo della strada - da cui dipende molto più di quel che non si creda il nostro successo nella vita ma anche la nostra stessa sopravvivenza nell'eco-sistema comunità locale.

Coloro che operano, a vario titolo e attraverso vari percorsi formativi, nello sviluppo sostenibile locale, tramite la loro *competenza comunicativa*, dovrebbero proprio aiutare la comunità locale a percepirsi e considerarsi sempre più una “rete” nonchè a investire consapevolmente su tale metafora rendendola un concreto modello di convivialità e sostenibilità sociale. In tal modo, le loro possibilità di conoscenza e di azione si arricchiranno notevolmente, in quanto i processi comunicativi attivati e attivabili nella comunità - così moltiplicati e resi di miglior qualità - aiuteranno la comunità stessa a dare sensi e significati nuovi e innovativamente condivisi alla propria esistenza non meramente anagrafico-statistica, al proprio funzionamento non meramente produttivo-amministrativo, alla propria ricerca di un futuro sostenibile di cui godere assieme.

Che cos'è la mente e come si sviluppa? – si chiede Daniel J. Siegel nel suo *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. ... *Di fronte a tali domande, l'idea centrale analizzata in questo libro, derivata dall'integrazione di conoscenze che provengono da varie discipline, è che la mente è il prodotto delle interazioni fra esperienze interpersonali e strutture e funzioni del cervello...* (Siegel, 2001).

Vorremmo far rilevare alcuni importanti assunti, contenuti in questa semplice, efficace, innovativa affermazione di Siegel.

- La mente non si identifica, pur primariamente poggiandosi sul cervello, con alcuna struttura specifica del corpo umano: la mente è una funzione, non una struttura, ed è una funzione di interazione, funziona stabilendo relazioni, piuttosto che analizzando “oggetti”.
- L'interazione principale che soggiace al funzionamento, all'arricchimento, all'apprendimento della mente umana è quella tra cervello (con le sue strutture e le sue funzioni) dell'uomo ed esperienze interpersonali dell'uomo medesimo (comprese quelle che usiamo caratterizzare come educazione, formazione, istruzione, aggiornamento: una minima parte, quella intenzionale e non necessariamente l'unica educativamente proficua, delle tante esperienze apprenditive che gli uomini e le donne fanno nel corso del loro lavoro, della loro vita sociale ...).

Insomma, la mente è per sua natura relazionale. Ciò significa che:

- la conoscenza si fonda sul dialogo;
- la produzione (l'attività di ricerca) e la riproduzione (l'attività educativa) della conoscenza si basano, altresì, sull'esperienza interpersonale, sul dialogo, sulla comunicazione.

La mente si fonda, dentro la persona e nei rapporti della persona con il mondo, prima di tutto su meccanismi e metodi di *integrazione*.

Come scrive ancora Siegel, ... *l'integrazione permette alla mente di regolare i flussi di energia e i processi di elaborazione delle informazioni e di collegare e coordinare le sue attività in maniera adattiva. Flussi di energia e di informazioni scarsamente flessibili e maladattivi generano incoerenza. I processi interpersonali possono favorire integrazione e coerenza alterando le modalità con cui la mente organizza le*

proprie funzioni.... Quest'ultima affermazione ci pare definire, in sostanza, il ruolo di qualunque seria attività educativa, anche di quelle dedicate a perseguire obiettivi di promozione della salute e di sviluppo salubre e sostenibile, anche in una prospettiva di *lifelong learning*.

Come continua Siegel: *...la creazione di coerenza è un progetto a cui lavoriamo durante l'intero corso della nostra esistenza: l'integrazione non è una tappa definita del nostro sviluppo ma un processo continuo. E' un verbo, non un sostantivo...*

Questo verbo si attiva ogni volta che due persone dialogano tra loro, siano essi un bambino e un adulto, oppure due adulti, un operatore sanitario e un cittadino, un operatore della protezione ambientale e un membro della comunità voglioso di sapere e di contare rispetto alla situazione dell'habitat in cui vive e opera.

... Lo stabilirsi di connessioni dirette fra le menti di due individui - osserva Siegel - coinvolge... una forma diadica di risonanza, in cui energia e informazioni possono fluire liberamente da un cervello a un altro. Quando questi processi di comunicazione interpersonale vengono pienamente attivati ... si crea un senso di vitalità, di immediatezza e di autenticità che può essere estremamente coinvolgente e stimolante. E' in questi momenti particolarmente intensi, in questi stati di risonanza diadica, che riusciamo veramente ad apprezzare come le relazioni con gli altri possano nutrire le nostre menti... (Siegel, 2001). In scenari interpersonali diadici o anche maggiormente allargati (gruppi, comunità e così via), quella situazione di "risonanza comunicativa" di cui parla Siegel è l'unica, vera situazione educativa, ovvero l'unico scenario produttivo di apprendimento e di crescita personale e sociale.

3.5 La comunicazione e i suoi concetti

E' tempo di affrontare infine il *concetto di comunicazione*. Si tratta di un termine:

- recente: appare soltanto, con una propria codificazione semantica, nell'ultima edizione, novecentesca, dell'Enciclopedia Britannica;
- diffuso;
- complesso: si tratta di un "concetto-ombrello" sotto cui corrono a ripararsi molte persone e molte cose, come suggerisce il semiologo Ugo Volli nel suo utilissimo *Il libro della comunicazione. Idee, strumenti, modelli* (Volli, 1994).

Vari e molteplici sono gli esempi proponibili in ambito organizzativo: comunicazione tra colleghi, comunicazione formativa, comunicazione aziendale, marketing, carta dei servizi, trasparenza, nodi d'accesso, relazione operatore-cliente (in generale e specificamente identificata nel nodo URP, acronimo per Ufficio Relazioni con il Pubblico), organizzazione e ambiente, informazione, comunicazione del rischio, educazione alla salute e così via. Tutte cose assai diverse, coperte da un unico ombrello, quello della comunicazione appunto...

Afferma Volli: *... la comunicazione è una metafora e un modello che si è introdotto nel linguaggio solo abbastanza di recente e che... non compare nei grandi classici*

del pensiero politico da Aristotele a Machiavelli a Hobbes, che ha scarso peso anche nei fondatori della teoria linguistica e semiotica, che la si cercherebbe invano nelle pagine dei massimi filosofi del passato, da Platone a Hegel, da Cartesio a Kant... (Ibidem). Insomma, gli esseri umani comunicano da quando esistono come specie ma soltanto recentemente hanno preso a studiare, ovverosia a modellizzare scientificamente, questa loro funzione essenziale e forse fondativa.

... Che cosa significa comunicare? Esistono leggi o regole generali della comunicazione? Il problema, in senso così generale, è abbastanza nuovo... (Ibidem). Lo stesso Volli propone sei concetti di *comunicazione* che noi riproponiamo sinteticamente al nostro lettore, avvertendolo che sbaglierebbe se si mettesse a pensare quale di essi sia giusto e quale sbagliato: son tutti giusti, seppure in questo o quel momento storico e culturale l'uno o l'altro abbia assunto maggior valore simbolico in sé ed ermeneutico rispetto all'andare di qua e di là del mondo.

- I *Primo concetto*: comunicazione come viaggio, accesso all'Altro, movimento che permette di conoscere altri luoghi e altre persone (non a caso si sono chiamati "mezzi di comunicazione" i mezzi di locomozione e tutt'oggi si parla, per esempio, di "autostrade informatiche" e altre metafore del genere).
- II *Secondo concetto*: comunicazione come passaggio d'informazione. Il suo senso è racchiuso nella frase "Ti comunico che..." che vuol dire "Ti faccio sapere che...". E' il modello centrale nella teoria della comunicazione di Shannon e Weaver (quella che ha dato inizio alla moderna concezione e modellizzazione del processo comunicativo) sulla quale torneremo tra poco, per la sua importanza storico-culturale, per certi versi ancora attuale.
- III *Terzo concetto*: comunicazione come messa in comune. E' l'idea di "comunicazione come condivisione" socialmente costruita che è propria del costruttivismo sociale e del suo noto esponente Burnett W. Pearce (Pearce, 1993), secondo cui il termine "comunicazione" è legato, ben oltre il suo senso linguistico/informativo, ad altri concetti fondativi della vita comunitaria delle persone quali comunione, comune, comunità e così via. In tal senso, quello comunicativo non è uno dei tanti, seppur tra i più importanti, processi dello stare umano nel mondo bensì il "processo dei processi", quello fondativo della costruzione socialmente condivisa della realtà, quello che non segue bensì precede la conoscenza stessa del mondo.
- IV *Quarto concetto*: comunicazione come inferenza. E' fondato sulla convinzione che non possa esistere una comunicazione totalmente trasparente, aperta, tutta reciprocamente decodificabile dai propri attori. Più che messaggi, nel processo comunicativo vengono scambiati indizi che avviano inferenze fondate non soltanto sul messaggio altrui bensì anche sulle nostre conoscenze precedenti, le quali possono non soltanto confondere ma anche arricchire il messaggio altrui. In tal senso, comunicare significa sempre e soprattutto agire sugli altri, modificando il loro *spazio cognitivo* (Volli, 1994).
- V *Quinto concetto*: comunicazione come scambio. L'idea è quella di valorizzare

quel destinatario del processo di comunicazione che generalmente è un po' mortificato dalle concezioni precedenti, più centrate sull'attore che sul recettore del processo stesso. In sostanza, il processo di comunicazione è un processo di negoziazione continua, dinamica, in cui ciascuno degli interlocutori non invia un messaggio aspettando che l'altro lo decodifichi e risponda a sua volta, bensì entrambi (o più) negoziano dialetticamente, in parallelo o in contemporanea che dir si voglia, il senso di ciò che dicono sempre tenendo conto dei segnali di risposta immediata, anche non verbale, dagli altri ricevuta.

VI *Sesto concetto*: comunicazione come ermeneutica. Si tratta di una teoria della comunicazione che fa riferimento a quel filone della riflessione filosofica, nato con Schleiermacher nell'Ottocento ma giunto al suo culmine con Dilthey, Heidegger, Gadamer nel XX secolo, secondo il quale tutta la cultura – e la comunicazione che ne è il fondamento – dell'uomo altro non è che un continuo, mai pago, mai certo processo di interpretazione dei “segni del mondo”, compresi quelli di cui lasciano traccia in noi il dire e il fare del prossimo, dell'Altro.

In ciascuno di questi sei concetti, si potranno ritrovare elementi a supporto della tesi secondo la quale il processo formativo è, sostanzialmente, un processo comunicativo.

3.6 Competenza comunicativa e competenza didattica

La comunicazione e il linguaggio legano la formazione al Logos, indirizzando una prassi, prima ancora che una teoria, che intenzionalmente si rapporta al sapere, alla cultura e ai segni... La formazione perciò si muove nella comunicazione e nel linguaggio... La comunicazione...si oppone al condizionamento e all'imposizione strumentale, si basa sull'ascolto, produce differenza, presuppone l'autonomia e la riflessione degli interlocutori, si serve dell'argomentazione, si colloca volontariamente sempre tra opacità e trasparenza e nell'interpretazione... (Rinaldi, 2002).

Abbiamo già più volte richiamato il concetto di *competenza comunicativa* (o relazionale, che Daniel Goleman chiama *intelligenza emotiva*). Cercheremo di precisare cosa si intenda con tale termine¹⁵, nonché di comprendere quale rapporto intercorra tra tale competenza e quella che potremmo chiamare *competenza didattica*.

Acquisire competenza comunicativa significa evidentemente saper esplicitare, nei nostri rapporti con gli altri, la capacità, fatta dall'insieme di varie abilità tra loro connesse, di sostenere processi comunicativi di qualità, ovverosia produttivi di crescita comune, di condivisione di conoscenza e di emozioni e di valori, di sempre maggior apertura reciproca, di sapiente superamento di tutti i fattori negativi che conducono alla cosiddetta *miscommunication*, la comunicazione inutile e anzi sbagliata, la

¹⁵ Il termine è inizialmente sorto all'interno delle scienze sociali e culturali americane, e poi è stato introdotto anche nel nostro Paese: in Italia, il primo libro a occuparsene è stato *La competenza comunicativa* (Zuanelli Sonino, 1981).

mala-comunicazione che produce incomprensione invece che reciprocità.

Tale competenza, che si può apprendere e migliorare con lo studio e la pratica attenta, è fatta dunque della capacità di usare consapevolmente ed efficacemente, finalizzandoli alla crescita di comprensione e convivialità, tutti i linguaggi della comunicazione e della meta-comunicazione che abbiamo, seppur rapidamente, illustrato e commentato nel paragrafo precedente di questo stesso capitolo. Ma la competenza comunicativa è fatta soprattutto della capacità di “ascoltare” tali linguaggi quando sono gli altri a usarli. Un buon formatore, una buona formatrice, alla luce del paradigma comunicativo della formazione, deve dunque essere una persona comunicativamente competente.

Volendo succintamente trattare delle molteplici abilità che una persona comunicativamente competente deve possedere, potremmo così elencarle:

- Saper ascoltare
- Sapersi aprire/esprimere
- Saper usare il linguaggio verbale
- Saper usare il linguaggio para-verbale
- Saper usare il proprio corpo come linguaggio
- Saper usare le relazioni spaziali
- Possedere consapevolezza metacomunicativa
- Possedere consapevolezza interculturale
- Saper agire positivamente in situazioni di dinamica sociale (colloqui, lavori di gruppo, riunioni e così via, comprese quelle particolari situazioni di dinamica sociale che sono i processi formativi)
- Essere consapevole delle proprie categorie e griglie mentali nonché di quelle altrui (di queste ultime due specifiche abilità torneremo a trattare in un successivo capitolo di questo libro).

A parere di Daniel Goleman, la capacità comunicativa (che definisce *intelligenza emotiva*) è sempre più richiesta e valorizzata nelle organizzazioni del nostro tempo. Egli scrive: *Le regole del lavoro stanno cambiando. Oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare con gli altri... La nuova misura di eccellenza dà per scontato il possesso di capacità attuali e di conoscenze tecniche sufficienti a svolgere il nostro lavoro. Invece, punta principalmente su qualità personali come l'iniziativa e l'empatia, la capacità di adattarsi e di essere persuasivi... [abbiamo scoperto] ...come, ai fini dell'eccellenza sul lavoro, importasse di più il possedere l'intelligenza emotiva che non l'abilità tecnica o le nozioni che si apprendono a scuola... [nonché abbiamo capito] ...i costi che l'inettitudine emotiva comporta per le aziende...le neuroscienze hanno reso trasparenti le motivazioni che spiegano la grande importanza dell'intelligenza emotiva. Gli antichi centri cerebrali che elaborano le emozioni sono la sede delle abilità necessarie per dominare efficacemente noi stessi e per acquisire destrezza so-*

ciale... Le neuroscienze ci insegnano che questi centri emotivi del cervello apprendono in modo diverso da quelli in cui hanno sede i processi di pensiero...[ciò]... rivela deplorable carenze nel modo in cui le aziende formano il proprio personale relativamente ad abilità che vanno dalla capacità di ascoltare alla costituzione di gruppi di lavoro e alla capacità di guidare il cambiamento...[però]... sempre più aziende ritengono che l'incoraggiamento delle abilità che fanno capo all'intelligenza emotiva sia una componente vitale nella filosofia di gestione di qualunque organizzazione...(Goleman, 1998).

Tornando al rapporto tra competenza comunicativa e competenza didattica, non c'è dubbio che esse abbiano molto in comune: in fondo, saper affrontare quella particolare, decisiva fase della progettazione di un percorso e processo formativo che è la scelta delle metodologie didattiche da utilizzare, significa porsi sostanzialmente le stesse domande che un buon comunicatore si pone nell'affrontare un processo comunicativo con uno o più interlocutori: quali sono i messaggi che egli intende trasmettere, quali quelli che gli stanno trasmettendo i suoi interlocutori, quali i rischi di malacomunicazione che possono insorgere, quali i segni che gli fanno capire che il dialogo si è avviato bene e va avanti, quali le strategie di approccio all'Altro che dell'Altro sappia individuare e valorizzare specificità e cultura nonché bisogni e motivazioni e così via?

In fondo, porsi il problema di quali metodologie didattiche di volta in volta utilizzare nei nostri *setting* formativi significa chiedersi quali strategie di dialogo, di comunicazione, di interlocuzione con l'altro che è il/la nostro/a allievo/a sia più opportuno utilizzare, tenendo conto dell'argomento da trattare, degli obiettivi di apprendimento da perseguire, dalle caratteristiche di partenza dell'allievo/a, dalle sue motivazioni e interessi, dalle sue aspettative.

Il/la formatore/formatrice è chiunque molto investe nella propria acquisizione di competenza comunicativa e intelligenza emotiva, divenendo così "soggetto facilitatore dell'apprendimento proprio e altrui".

Nota bibliografica al Capitolo 3

- Borgna E., *Noi siamo un colloquio. Gli orizzonti della conoscenza e della cura in psichiatria*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Buchanan M., *Nexus. Perché la natura, la società, l'economia, la comunicazione funzionano allo stesso modo*, Mondadori, Milano 2003.
- Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- Dewey J., *Scuola e società*, trad. it. di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, La Nuova Italia, 1993.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, trad. it. Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Paduano, La Nuova Italia, Milano 2000
- Dickinson E., *Poesie*, Mondadori, Milano 1995.
- Edelman G.M., *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Einaudi, Torino 2004.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998.
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.
- Knowles M.S., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Angeli, Milano 1993.
- Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Cortina, Milano 1996.
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Launer J., *Narrative-based Primary Care. A Practical Guide*, Radcliffe Medical Press, Abingdon 2002.
- Locke J., *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Marquet P.B., *Rogers o la libertà della persona*, Astrolabio, Roma 1972.
- Pearce B.W., *Comunicazione e condizione umana*, Angeli, Milano 1993.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaka Book, Milano 1990.
- Rinaldi W., *La formazione interpretata. Tra tecnica e filosofia: studio di modelli*, Unicopli, Milano 2002.
- Selleri P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Shannon C.E., Weaver W., *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana 1948.
- Siegel D., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano 2001.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio Ricerche psicologiche*. (a c. di Mecacci L.) Laterza, Bari 1990.
- Volli U., *Il libro della comunicazione*, Il Saggiatore, Milano 1994.
- Zuanelli Sonino E., *La competenza comunicativa*, Bollati Boringhieri, Torino 1981.

4 A PIÙ VOCI. I SEGNI DELLA DIFFERENZA NEI LUOGHI DELLA FORMAZIONE

*Sarebbe mille volte un peccato se le donne scrivessero come gli uomini,
o vivessero come gli uomini;
poiché se due sessi non bastano,
considerando la vastità e la varietà del mondo,
come ci si potrebbe arrangiare con uno solo?*

Virginia Woolf ¹

4.1 Il contrario di uno

Molto tempo dopo, vecchio e cieco, camminando per le strade, Edipo sentì un odore familiare. Era la Sfinge. Edipo disse: “Voglio farti una domanda. Perché non ho riconosciuto mia madre?”. “Avevi dato la risposta sbagliata”, disse la Sfinge. “Ma fu proprio la mia risposta a rendere possibile ogni cosa.” “No” disse lei, “quando ti domandai cosa cammina con quattro gambe al mattino, con due a mezzogiorno e con tre alla sera, tu rispondesti l’Uomo. Delle donne non facesti menzione”. “Quando si dice l’Uomo,” disse Edipo, “si includono anche le donne. Questo, lo sanno tutti.” “Questo lo pensi tu,” disse la Sfinge”.

Muriel Rukeiser ²

*Due non è il doppio / ma il contrario di uno, / della sua solitudine.
Due è alleanza, filo doppio / che non è spezzato.*

Erri De Luca ³

Due citazioni letterarie, di una donna e di un uomo, per spiegare che cosa ci ha spinto a inserire in un testo dedicato alla formazione un capitolo che ha lo scopo dichiarato di portare l’attenzione sul *fatto nudo e crudo*, come dice Adriana Cavarero, dell’esistenza di un mondo abitato da due sessi e sull’altrettanto evidente realtà di una cultura, per lo meno quella della nostra tradizione, costruita a partire dall’idea di un soggetto, quello maschile, che si pone come neutro universale.

Le autrici di questo capitolo sono convinte che le donne, come per altro gli uomini,

¹ Woolf, 1974.

² Rukeiser, 1978.

³ De Luca, 2003. Ci sembra assai significativa la dedica di questo libro: *Alle madri, perché essere in due comincia da loro.*

non sono né tutte uguali né strutturate, per natura, in un unico modo; sappiamo quanto la tradizione, i concreti rapporti di potere abbiano influito sulla determinazione di ruoli e immagini del maschile e del femminile, ma sappiamo anche che il sapere delle donne, sia quello del passato, spesso dimenticato e volutamente cancellato, sia quello degli ultimi decenni, ha portato alla luce non solo le ingiustizie e le disparità subite dalle donne, ma anche (e diremmo soprattutto) la ricchezza, la forza del sapere e dell'esperienza femminile e la fecondità di un pensiero che, rifiutando l'astrattezza, si radica nei corpi sessuati e costruisce un senso del mondo che fa propria l'idea della differenza, della relazione e dell'incontro.

4.2 Lavoro e ricerca di senso

In un romanzo pubblicato nel 1952, *Quaderno proibito*, Alba De Céspedes (Céspedes, 1952) coglie, con grande finezza, la trasformazione del senso del lavoro per le donne in un arco di tempo relativamente breve.

La vicenda si svolge tra il 1950 ed il 1951; Valeria, la protagonista, appartenente alla media borghesia uscita provata dal secondo conflitto mondiale, è una donna lavoratrice, è segretaria, ruolo abbastanza tipico di occupazione femminile. Pur lavorando più per esigenze economiche che per scelta, pur scontando la fatica del doppio lavoro, extradomestico e domestico, è comunque fiera della propria indipendenza economica, e sente una certa difficoltà di comunicazione e diversità di interessi e di lettura del mondo rispetto alle sue amiche casalinghe.

La madre di lei esprime un giudizio negativo sul lavoro “fuori di casa” delle donne e incarna in buona sostanza un pensiero assai diffuso a partire dalla fine dell'800: di fronte al significativo ingresso femminile nel mondo del lavoro, alla crescita della scolarizzazione, ai movimenti femministi, emerge una sorta di paura e di riprovazione nei confronti di quelle donne che, in qualche modo, si sottraevano al controllo familiare e venivano, quindi, percepite come troppo libere e disponibili.

Valeria ha una figlia, una giovane donna, che desidera laurearsi, avere una brillante carriera, che non avverte il contrasto con l'essere compagna di un uomo e madre; per lei il lavoro va ben al di là della necessità economica: ... *a me il mio lavoro piace tanto che lo farei anche se non mi pagassero...* (Ibidem).

Tre generazioni a confronto, una trasformazione assai significativa del rapporto donna/lavoro, un rapporto, tuttavia, assai poco indagato e conosciuto per i secoli che precedono l'epoca della industrializzazione e l'avvento della società di massa, secondo una tradizione della nostra cultura storiografica, che ignora la presenza e l'agire delle donne. Quella espressa dalla generazione più giovane, “lo farei anche se non mi pagassero”, è una frase, che anticipa una situazione, molto comune tra le donne di oggi: la “passione e la fatica” (Bombelli, 2004). Perché molte sono le donne che lavorano non più per dovere, ma perché hanno scoperto un'autentica passione, sebbene anche una grande fatica, che le stesse donne raccontano, nel misurarsi in contesti che, per

modalità organizzative e culture, sembrano disegnati completamente al maschile. *...Una situazione nuova, soprattutto per le donne, che si trovano a fare i conti con una ricomposizione della propria identità più ampia e profonda, che non quella maschile* (Ibidem).

Questo dato sembra in qualche modo trovare conferma anche in un libro, *Bad Girls* (Falduto, 1995); ragazze “cattive” perché non possono più essere ricomprese in ruoli tradizionali che ancora molte madri conoscono, e consapevoli di un avvenire di precarietà, non ne fanno problema essenziale del loro pensarsi perché sono fortemente interessate alle relazioni e fortemente determinate a provare a costruire o a cercare un lavoro che corrisponda loro per quel che sanno e amano fare.

E’ un atteggiamento emblematico della *fedeltà a loro stesse* ed è questo che *emerge dalla lettura: la capacità di ricercare, anche nella difficoltà e nella sofferenza, le esperienze e le parole che riescano a dire qual è il proprio desiderio*.

Negli ultimi anni, è entrato a far parte del linguaggio comune il termine “femminilizzazione del lavoro”, ad indicare il fenomeno di ingresso di una gran quantità di donne nel mercato del lavoro, fatto considerato una delle più grandi trasformazioni della società. A noi sembra particolarmente interessante e stimolante l’analisi condotta dal gruppo di lavoro della Libreria di Milano⁴ che preferisce uscire dalla misura maschile dell’analisi: *le donne non lavorano per essere uguali agli uomini*. Non si ha un’idea giusta della femminilizzazione del mercato del lavoro se non si considera il fatto che c’è un desiderio (per molte donne!) di studiare e lavorare non solo per necessità economica, non per essere come gli uomini, *ma per un autonomo desiderio femminile di una presa sul mondo* (Marangelli, 1997), per una volontà delle donne di “esserci”. Di fatto è una modificazione qualitativa, prima che quantitativa, perché le donne portano nel lavoro attese e investimenti differenti da quelli maschili.

In questa prospettiva si rilancia una dimensione materiale e non misurabile solo per la quantità del lavoro (se non si considerano gli uomini e le donne, che lavorano, il lavoro rimane un’entità astratta). Ecco che l’ingresso di desideri, affetti, relazioni eccede l’organizzazione del lavoro e produce conflitti e trasformazioni.

Come è stato autorevolmente scritto *...la nostra esperienza ci dice che le donne non si consegnano interamente alla misura del denaro, né a quella della carriera, ma portano al mercato tutto...* (Ibidem).

L’interrogazione sul senso del lavoro per le donne ha rivelato anche altro. Esse nel

4 La Libreria delle donne di Milano esiste dal 1975: è un luogo storico di discussione, o meglio è essenzialmente un luogo politico, dove si coltiva la differenza come pratica della relazione, la politica del partire da sé che nasce dalla riflessione sull’esperienza che ciascuna donna fa, dello stare insieme in un’impresa di donne, ma anche nel mondo, e si basa sulla relazione. Fanno parte della Libreria Luisa Muraro, Clara Jourdan, Tiziana Vettor e tante altre ancora. La Libreria delle donne è una realtà politica composita e in movimento: è autrice di pubblicazioni in proprio e di una rivista trimestrale, *Via Dogana*; organizza riunioni, discussioni politiche, presentazioni di libri, proiezioni di film, gestisce un sito web (www.libreriadelledonne.it). Attualmente in Libreria si possono trovare più di 3000 autrici e una quantità complessiva di opere che supera i 10.000 titoli. Inoltre, vi è un fondo di testi esauriti e introvabili.

rapporto con il lavoro mettono al centro l'importanza di poter decidere qualcosa del proprio lavoro, la competenza professionale e la formazione culturale più che la competizione, il tentativo di tenere assieme vita e lavoro... L'interrogazione sul senso del lavoro apre la via alla libertà. Dire il senso che per ciascuno/a ha il proprio lavoro significa riposizionarsi continuamente rispetto a quest'ultimo. Significa darsi la possibilità di una espressione di sé, dei propri desideri, paure, capacità, competenze, risorse; e la possibilità di modificare la realtà sia in senso soggettivo (le relazioni di lavoro) che oggettivo (il più generale contesto di lavoro, le forme contrattuali). La libertà nel lavoro di cui parlo è proprio questo: presa di coscienza del proprio desiderio, ricerca di senso e modificazione di contesto. ... [La libertà]... non è riducibile - e quindi non si identifica con il sistema dei diritti - collocandosi sopra la legge, nel luogo della esistenza simbolica, e si deve alla politica delle donne, alla pratica femminista dell'autointerrogazione, al partire da sé (Vettor, 2001).

4.3 La legislazione: dalla tutela, alla parità... alla flessibilità

L'interpretazione tradizionale divideva la legislazione sul lavoro in tre periodi che prendono il nome dai valori che si intende promuovere: tutela, uguaglianza, parità. Il primo periodo (a partire dal 1902) è caratterizzato da norme di tutela delle donne che vengono assimilate ai fanciulli, viste come soggetti deboli da proteggere con limiti di orario di lavoro, limiti al lavoro notturno e periodi di congedo per maternità. La "differenza" femminile rispetto al lavoratore "normale" maschio, adulto, sano è una "debolezza" di cui prendersi cura. Già alla fine dell'800, Anna Maria Mozzoni, impegnata sul terreno dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici e attenta alla libertà femminile, sottolineava come i provvedimenti di tutela del lavoro femminile fossero ispirati al concepire le donne come soggetti che *...non hanno ancora acquistato il diritto di sovranità sulla propria persona, né quello di giudicare delle loro proprie convenienze* (Mozzoni, 1898).

Durante il fascismo il lavoro delle donne è solo tollerato per l'ideologia che privilegia il ruolo materno; a misure di espulsione dal mercato (Legge 221/34 sui limiti di accesso nella PA) si affiancano norme protettive delle lavoratrici madri (Legge 653/34).

Il secondo periodo si apre con la Costituzione del 1948, che introduce il principio di eguaglianza e di parità di trattamento: a partire dall'art. 37, che sancisce per la donna lavoratrice gli stessi diritti del lavoratore (sempre e comunque assunto come parametro di riferimento...) fanno seguito nel dopoguerra misure volte alla parità salariale, alla tutela della maternità biologica o adottiva (Legge 1204/71) nel riconoscimento del suo valore sociale.

Con la legge di parità (Legge 903/77) viene sancita la parità formale di trattamento economico e normativo, la pari rilevanza nel ruolo familiare dell'uomo, l'incenti-

vazione del lavoro femminile attraverso il superamento delle rigidità di orari poste dalle leggi di tutela.

In questa fase viene data vita a figure istituzionali di sostegno e intervento sulle condizioni di lavoro delle donne, come il Comitato nazionale per l'attuazione dei principi di parità di trattamento e uguaglianza di opportunità tra lavoratori e lavoratrici (D.M. 02.12.1983), le Consigliere di Parità (Legge 8631/84) e, nel 1991, viene emanata la Legge 125 sulle azioni positive, come strumento di realizzazione della parità nella formazione, nell'accesso alle professioni nei settori lavorativi sottorappresentati dalle donne nonché di difesa e intervento contro la discriminazione.

A questa distinzione tradizionale delle fasi della legislazione si aggiunge l'ultimo periodo di smantellamento delle garanzie lavoristiche, con la previsione di figure lavorative diverse da quelle del lavoro stabile a tempo indeterminato (lavoro a progetto, lavoro interinale ecc.) (Legge 30/2003).

La flessibilità del lavoro si traduce spesso nell'imprevedibilità degli orari, con l'accentuazione della centralità del lavoro nei tempi di vita (il lavoro "a chiamata" è paradossalmente più cogente di un lavoro con orari predeterminati, e quindi prevedibili, per chi desidera armonizzare il lavoro di produzione col lavoro di cura o comunque con i tempi di vita....), tant'è che si è parlato di "tirannia della flessibilità".

Il diritto leggero

Il pensiero delle donne esce dalla lettura maschile tradizionale della presenza femminile come inferiorità strutturale da proteggere (donne "appesantite dalla maternità") o come eguaglianza da affermare e promuovere in un'organizzazione neutra\maschile. Si parte dalla considerazione che le donne non lavorano per essere uguali agli uomini e si rilancia la differenza sessuale come elemento fondamentale dell'analisi delle differenti soggettività nel lavoro.

Questa prospettiva rompe la tradizionale antinomia tutela/parità ed evidenzia che tempi, ritmi, modi, obiettivi dell'organizzazione del lavoro ignorano la presenza dei due sessi.

D'altra parte l'autonomo desiderio femminile di una presa sul mondo introduce desideri, affetti, relazioni che eccedono l'organizzazione del lavoro e producono conflitto e trasformazione.

Infatti, ancora rifacendoci a Marangelli, *le donne non si consegnano interamente alla misura del denaro né a quella della carriera, ma portano al mercato tutto: anche la qualità delle relazioni sul posto di lavoro, la risposta delle altre e degli altri alla propria presenza, i risultati qualitativi del proprio fare, la compatibilità dell'impegno lavorativo con le esigenze affettive e familiari. Anche a livello giuridico, la suggestione che nasce è quella di uno "sguardo ravvicinato" della giustizia verso uomini e donne in carne ed ossa, vale a dire di una giustizia che tenga conto delle peculiarità dei casi e della singolarità di ciascuno/a.*

Non solo dunque della differenza sessuale in quanto tale, ma della "pluralità" di donne e di uomini.

Il lavoro in corso è volto ad affrontare le implicazioni di questa idea in relazione ai principi fondanti della giurisdizione, come il principio di uguaglianza dei cittadini davanti alla legge.

Si tratta, in definitiva, del difficile tentativo di tenere insieme, anche nella pratica giudiziaria, il principio di legalità, garanzia irrinunciabile contro l'arbitrio del più forte e contro le riemergenti discriminazioni sociali, culturali, razziali, religiose, e l'equità, garanzia forse altrettanto irrinunciabile contro l'omologazione a qualsiasi standard e contro l'ottuso legalismo verso il quale quotidianamente ci spinge un'inadeguata "comprensione di senso" dei casi giudiziari e della loro problematicità.

4.4 Il genere e le organizzazioni

E' un'esperienza abbastanza comune, quando entriamo per la prima volta in un'organizzazione, essere colpite/i dall'ambiente tipicamente maschile o femminile, che traspira ogni cosa. A volte è imputabile all'ambiente fisico, all'arredamento, alla predisposizione degli oggetti, all'architettura, all'organizzazione degli spazi, agli ornamenti, che emanano relazione, cura, intimità, o al contrario, virilità, forza, rigidità.⁵ E' un'esperienza comune, ma a cui non diamo spesso significato, perché non ci soffermiamo a riflettere quanto, soprattutto nel mondo dei servizi (piuttosto che nel mondo della produzione industriale), trovino accettazione la categoria e i valori del genere.

Tuttavia, non è sempre facile spiegare come facciamo a decodificare quei segni che esprimono la cosiddetta "cultura organizzativa". L'esperienza dell'essere partecipe a una cultura è spesso un elemento dato per scontato (come il pesce che nuota nella sua acqua), che testimonia come frequentemente il genere sia un costrutto sociale, verso il quale abbiamo una cecità culturalmente costruita.

Solo recentemente, alcuni studi e ricerche in ambito organizzativo, prima di tutto nella cultura anglosassone, hanno assunto il valore del "genere" come categoria di interpretazione

Fu a partire dagli anni Ottanta che anche in Italia, con i primi *womens studies*, il termine *gender* fece la sua comparsa, aprendo nuovi orizzonti: alcune sociologhe italiane, tra cui Silvia Gherardi (Gherardi, 1988)⁶, hanno infatti dedicato al tema del genere nelle organizzazioni ricerche interessanti.

In una cultura organizzativa l'ordine simbolico di genere scatuisce dal come i soggetti (uomini e donne) costruiscono la comprensione del mondo comune e della loro differenza. E' interessante infatti, leggere nel libro di Silvia Gherardi come alcuni tipi di culture organizzative abbiano elaborato lo shock di dover accogliere per la

5 Interessante a questo proposito ciò che scrive Annarosa Buttarelli in *Fare autorità, disfare potere* (Buttarelli, 1995).

6 Sul tema, vedi anche una ricerca più recente contenuta nei Rapporti di Cantieri, Dipartimento della funzione pubblica per l'efficienza delle amministrazioni: Catemaro, Conti, 2003.

prima volta una presenza femminile, ma al tempo stesso come sia “comune” a molte organizzazioni il presupposto (pensiero) che il genere sia un “fatto di donne”.

In merito a ciò, sono interessanti le conclusioni a cui giungono Gherardi e Poggio, a proposito di una ricerca sul lavoro raccontato da lui e da lei: *...la reazione degli uomini, rispetto ad una presenza femminile, dipende anche dal tipo di sfida messa in atto dalle donne, ...sfida come presenza simbolica, come lotta, come avventura, come affermazione e come superamento della differenza, ed è possibile osservare la differente articolazione delle retoriche che esprimono gli uomini* (Gherardi, Poggio, 2003).

... Il divario fra una realtà organizzativa, basata su relazioni di genere [riconosciute] e un pensiero “neutro”, sia all’interno delle organizzazioni, quando esse si descrivono, sia entro le teorie organizzative, costituisce un evidente paradosso che è bene mettere in luce perché la dice lunga sulle relazioni sociali che producono tale paradosso... (Gherardi, 1988). La pretesa di neutralità si traduce in un’attività finalizzata a sopprimere la consapevolezza del genere e a esercitare controllo, per mezzo di pratiche organizzative che spersonalizzano e oggettivizzano. Far tacere la conoscenza di genere, cancellare il genere, per così dire *neutralizzare* il genere, è una pratica sociale che crea strutture di potere sulla base di un asserito principio di neutralità e sulla soppressione non del genere ma di uno dei due (soli) generi.

Il discorso sul genere, quindi, qualsiasi discorso sul genere, è un discorso politico, perché implica una forma di pensiero, di linguaggio, di ordine simbolico.

Il genere non *esprime* una differenza statica, ma processuale, esprime la costruzione storica vissuta da una parte della comunità, che si esplicita in un insieme di pratiche e di linguaggi. E le varie culture organizzative, - sostiene Gherardi (1988) - *...si differenziano a seconda del modo in cui concepiscono il pensiero sul genere...* e, di conseguenza, a seconda di quale assetti danno alle relazioni di genere. *Le organizzazioni viste come comportamento comunicativo sono costrette e modellate dalla grammatica della struttura sociale, ma sono anche costituite e costituiscono le pratiche discorsive che avvengono al suo interno.* Come si costruisce socialmente il genere in un’organizzazione è un elemento culturale centrale e come costruirlo diversamente è una sfida per quanti/e vi lavorano per lo stesso processo di civilizzazione della società.

Gherardi propone il tema della *cittadinanza*⁷ di genere nelle organizzazioni (Gherardi, 1988), per posizionare il discorso di genere in modo diverso, come orizzonte simbolico, come prospettiva per contrastare la metafore dell’esclusione con i simboli della legge e della società civile.

Nelle storie autobiografiche raccolte da Gherardi, infatti, *...le donne che entrano a far parte di un gruppo di lavoro composto solo da uomini descrivono uno spazio sospeso..., nel quale le normali aspettative sono sospese e ai partecipanti è consentito assumere ruoli nuovi. E’ uno spazio di transizione - la metafora del viaggio che dà*

7 Sul tema della cittadinanza nella società della differenza, cfr. Boccia, 2002.

l'idea dell'emozione forte per l'incontro con la novità - ma anche uno spazio transizionale perché il viaggio può avere una conclusione (Ibidem).

Non è sorprendente quindi, che ...le storie che problematizzano la relazione tra una cultura segnata da un codice maschile e la donna che, per la prima volta, entra a farvi parte, siano storie di mancato inserimento, che condividono un marcato senso di distanza ed estraneità (Ibidem).

Le donne faticano di più degli uomini nel mondo del lavoro: per entrare, per rimanere, per affermarsi, per essere riconosciute... Con un paradosso potremo dire che Ginger Roger e Fred Astaire erano ballerini, uguali formalmente ... solo Ginger ballava sui tacchi a spillo e all'indietro, ovvero per continuare a ballare faticava ben di più...⁸.

Le organizzazioni in cui la presenza dei due sessi è manifesta costituiscono, perciò, un laboratorio privilegiato per le negoziazioni quotidiane delle relazioni di genere: anche da qui è possibile iniziare a cambiare i confini degli universi maschili e femminili ed i loro reciproci rapporti.

Merita ricordare che la sempre maggiore presenza delle donne in tutte le organizzazioni del lavoro ha comportato, da parte delle organizzazioni stesse, ancora prevalentemente pensate su misura di un solo genere, un migliore ascolto di quello che dicono le donne ed uno scambio tra le donne stesse; il loro ingresso, pensato originariamente come un'operazione di adattamento ed omologazione ai modelli precostituiti, in realtà si è tradotto spesso nella messa in campo di stili di lavoro e di pratiche "altre"⁹.

Crediamo che la presenza femminile non sia estranea, ad esempio, alla progressiva presa d'atto che modificare l'organizzazione significa, in primo luogo, mettere al centro la pratica della relazione, che è la chiave per stare nei contesti più difficili o crearne di nuovi, perché la differenza di genere è in primo luogo una differenza di identità relazionale.

4.5 Quanto costa una carezza¹⁰. Il "prendersi cura" in formazione

Il moderno pensiero della differenza parte dall'assunto che abbiamo vissuto per secoli in una cultura a soggetto unico, piuttosto che a due (vi è un'altra logica, rispetto al neutro universale...). A questo soggetto unico corrispondono oggetti e costruzioni logiche che privilegiano la logica dell'identità e dell'universalità, mentre una parte delle donne (non certamente la totalità) privilegia l'intersoggettività, la relazione a due con l'altro/a. Passare all'epoca della differenza significa passare ad una cultura

⁸ Da un'intervista anonima presente in Amorevole, 2005.

⁹ Ci piace ricordare la definizione della donna come "soggetto imprevisto", data da Carla Lonzi in *Taci, anzi parla*, (Lonzi, 1978).

¹⁰ Questo titolo ci è stato suggerito dall'articolo *Ma quanto costa una carezza* di Anna Maria Piussi, apparso sull'*Unità* del 9 aprile 2003.

coerente con questa duplicità, accordata a valori inseparabili dalla dualità di genere. I passaggi, tuttavia, non sono né facili né, tanto meno, meccanici, soprattutto quando chiedono la fatica della messa in discussione di un ordine dato: attribuire valore alle competenze relazionali, ad esempio, non significa introdurre tecniche più o meno raffinate, lasciando tuttavia inalterato il sistema di valutazione, tradotto, poi, nel linguaggio del denaro.

“Ma quanto costa una carezza?”: può sembrare una domanda bizzarra, ma una cosa è certa: nessuna logica del profitto riesce a dare ad essa una risposta. Eppure tutti/e noi sappiamo quanto possa essere importante un *gesto* nei luoghi di cura, di insegnamento, di socialità, di lavoro.

Emerge tra l'altro con forza, anche dalle recenti ricerche dell'Isfol sul processo formativo, la centralità del soggetto in apprendimento e il ruolo del formatore/formatrice come facilitatore di saperi, la cui funzione è tanto più efficace quanto più è permeata di passione. *Il formatore dota di senso la propria azione quando dimostra di prendersi cura della persona nel suo insieme, quando è in grado di posporre un obiettivo di apprendimento, perché qualcos'altro gli allievi stanno manifestando...* (Montedoro, Isfol, 2004).

I luoghi della formazione sono molto frequentati dalle donne, sia come fruitrici che come consulenti esperte e formatrici. Rispetto alle molte donne adulte che frequentano i corsi di alta formazione (master post laurea, corsi di perfezionamento, corsi di alta formazione), nonché corsi di formazione professionale per (re)inserirsi nel lavoro e, infine, percorsi di educazione degli adulti, perché evidentemente ciò risponde ad un loro desiderio di conoscenza, ci limitiamo a ricordare che nei primi anni '60, in Francia, è stata una donna, Evelyn Sullerot, a ideare la metodologia *Retravallier* (Sullerot, 1977), nata per accompagnare donne adulte nell'individuazione di un progetto professionale, finalizzato all'inserimento/reinserimento nel mondo del lavoro, tenendo conto della specificità del mondo femminile, delle problematiche del doppio lavoro dentro e fuori casa, della cura della famiglia.... Ed anche in Italia, questa metodologia¹¹, applicata fin dagli anni '70, è il risultato di un intreccio dinamico tra approcci diversi di tipo psico-sociale (*metodo Retravallier, studi sulla differenza di genere*). I punti fondanti della metodologia sono:

- porre al centro il soggetto con chiaro approccio di genere;
- credere nel valore della differenza e delle differenze come risorsa e come multidimensionalità da far emergere nei processi di scelta e sviluppo;
- promuovere l'inclusione sociale;
- promuovere ed agire secondo i principi di cooperazione e sussidiarietà.

Tale metodologia ha avuto molto successo, perché costituisce, forse, uno dei primi esempi di percorsi in cui la formazione veniva ridisegnata e praticata oltre i significati tradizionali, mettendo al centro l'aspetto relazionale, la crescita personale e

¹¹ Per approfondimenti: Metodologia della rete nazionale C.O.R.A. (Centri di Orientamento Retravallier Associati).

culturale, i desideri delle donne, e non solo gli obiettivi delle aziende e del mondo del lavoro.

E sono numerose anche le donne che lavorano nel campo della formazione degli adulti, sia professionale che aziendale, (che presenta caratteristiche diverse dal mondo della scuola), forse perché, come sostengono alcune: *...Il desiderio delle donne di sperimentarsi come formatrici è soprattutto un desiderio pedagogico* (AA.VV., 1998).

Le donne superano numericamente gli uomini come formatrici, oltre che come fruitrici di formazione (Ibidem).

Lavorare nel campo della formazione, inoltre, consente - così come in altri contesti professionali - di sperimentare direttamente quelle competenze relazionali, distintive delle donne, che fanno parte integrante della loro specifica cultura, che tuttavia, in una logica neutra, rischiano di essere offuscate e non riconosciute come tali. Sono ormai numerose le ricerche e gli studi (Leonardi, 1988) che hanno svelato l'importanza e la complessità delle competenze e degli apporti femminili al mercato del lavoro, e non solo nei lavori di cura, e numerosi gli esempi che mettono in chiaro l'uso che ne fanno le imprese, ma anche i modi in cui si esprimono i conflitti tra uomini e donne e la resistenza a riconoscere ed accettare la differenza sessuale. *...La capacità delle donne di relazionarsi alle persone, di gestire i conflitti, badare ai bisogni personali, sono state continuamente trasferite al mondo della produzione e non solo ai cosiddetti servizi di attenzione alla persona, senza però che il mercato le abbia riconosciute formalmente come qualificazioni. Ciò non significa che questo trasferimento sia privo di conflitti, né che la gestione di questi lavori tocchi alle donne in modo del tutto autonomo. Ma di frequente il modo in cui le donne svolgono questi lavori e i valori che li animano sfidano l'organizzazione del sistema produttivo, perché i classici criteri di produttività, competitività, qualificazione, in questi lavori non sono operativi* (Borderias, 2000)¹².

Modalità e valori che hanno le proprie radici nella cultura del lavoro sviluppata in ambito familiare, e che stanno lentamente ma progressivamente per essere rivalutati dal mercato, nel corso dei processi di terziarizzazione dell'economia, di nuovi settori della comunicazione ed anche della formazione, in cui le capacità relazionali hanno un valore primario.

Nell'introduzione al volume *Strategie di libertà* (Ibidem), tuttavia, Lia Cigarini si chiede: *...Come si fa a valutare qualità e capacità relazionali, difficilmente quantificabili e misurabili con la moneta? La nostra esperienza così come le ricerche che hanno tenuto conto delle parole delle interessate, fanno vedere che le donne portano tutto al mercato del lavoro. Rifiutano cioè la separazione tra vita e lavoro, mettendo una grande affettività anche nel lavoro e nelle scelte che esso comporta. Quale invenzione politica e simbolica, dunque, dobbiamo avere perché il di più relazionale delle donne sia significato e scambiato, dal momento che non può essere completamente contrattabile*

¹² Vedi in particolare in Borderias, 2000: *Il caso della femminilizzazione durante il XX secolo*.

all'interno dell'organizzazione del lavoro [compreso il caso delle agenzie formative] e misurato con il denaro? La cultura delle donne ha avanzato l'idea - da noi condivisa - che questo di più possa giocarsi a livello di politica del simbolico..., ottenendo cioè più agio nel lavoro come anche nella società, anche se è possibile, tuttavia, scegliere altre strade che ciascuna donna può liberamente intraprendere.

4.6 Quale genere di formazione?

Dagli anni '70 ad oggi, la formazione ha avuto un enorme sviluppo, sia in termini quantitativi che qualitativi, assumendo via via un ruolo fondamentale nella vita di ciascuno/a di noi, che siamo chiamati/e ad apprendere lungo tutto l'arco della vita, nella *società della conoscenza*. Negli ultimi venti anni un'intensa attività di ricerca ha contribuito a migliorare la qualità della formazione in genere, sia quella manageriale pubblica e aziendale, sia quella cosiddetta finanziata, con risorse UE e nazionali, finalizzata all'occupazione, trascurando (o forse occultando) però, a nostro avviso, il contributo che alcune donne, in altri campi del sapere, avevano dato.

Già negli anni '70 la formazione manageriale era incentrata sugli aspetti comportamentali del manager: i temi basilari erano rappresentati dalla comunicazione (che resta tuttora un argomento cruciale), dalla capacità di ascolto, di gestione del cliente e così via, ed erano finalizzati ad ammorbidire le rigide pratiche aziendali orientate al profitto (AA.VV., 1998a). Le donne erano pressoché inesistenti, anche perché pochissime, tra loro, erano le formatrici. A partire dagli anni '80, si comincia a parlare di *Leadership al femminile*, cosa che tuttavia aveva in parte generato l'equivoco, forse non proprio ingiustificato, che si trattasse di corsi per donne, invece di una proposta, da parte di donne, di un differente stile di essere manager, di guidare le persone, uomini o donne che fossero.

Ancora oggi, ci sembra di poter affermare dal nostro osservatorio toscano, che ha tuttavia relazioni significative in altri contesti regionali, che la formazione manageriale, indirizzata a coloro che nelle organizzazioni, prevalentemente pubbliche ma anche private, rivestono un ruolo di gestione del lavoro di uomini e donne, non tenga conto di una lettura di genere e della *lente della differenza*.

A fronte di analisi e ricerche nazionali e internazionali¹³, che testimoniamo come le donne abbiano più la tendenza ad adottare uno stile partecipativo, siano più portate all'ascolto e alla relazione, più propense a trovare un equilibrio tra la relazione e l'ottenimento del risultato, la maggior parte dei modelli proposti da formatori esperti sembra offuscare, fino a negare, una competenza distintiva delle donne rispetto, ad esempio, alle cosiddette competenze relazionali, ovvero quelle relative alla sfera della relazione, della comunicazione e dell'ascolto.

¹³ Tra le varie ricerche ricordiamo quella riportata nel 1998 all'Annual American Psychological Association Convention, condotta nel 1998 su 1800 manager di entrambi i sessi per individuare le differenze nello stile di leadership negli uomini e nelle donne, citata anche in AA.VV., 1998a.

I modelli di apprendimento, generalmente utilizzati, che riguardano le “competenze relazionali”, pur se proposti con metodologie didattiche attive, occultano l’esistenza di competenze distintive, maschili e femminili, e propongono modelli di mappatura delle competenze neutri. Non tenendo conto di una *differente modalità di sviluppo dell’identità* (Gilligan, 1987) maschile e femminile, negano, anche nelle modalità relazionali, l’esistenza dell’altro sesso: il linguaggio verbale (più spesso del formato-re) utilizzato, e il materiale didattico presuppongono, solitamente, un unico soggetto destinatario maschile, anche laddove le aule sono prevalentemente formate da donne che rivestono un ruolo medio-alto nell’organizzazione. In altri termini, i modelli di apprendimento degli adulti fanno ancora riferimento a un modello astratto di maschio adulto occidentale senza tener conto dell’elaborazione delle differenze e della specificità dei percorsi di vita femminili.

In realtà, le prime ricerche della psicologa americana Gilligan (Ibidem) hanno contestato la scarsa rappresentatività dei modelli di adultità maschile, ed hanno evidenziato come nelle variabili relative dello sviluppo dell’identità entrino in gioco dimensioni come la responsabilità verso l’altro, le relazioni affettive ed altre diverse strategie attraverso cui le donne costruiscono il proprio senso di sé e le proprie modalità di conoscenza. Gli studi della Gilligan sulla diversa formazione dell’etica e della morale nei due sessi hanno messo ad esempio in evidenza come nella donna la capacità di giudizio morale sia strettamente legata alla specificità del genere femminile, e quindi intrinsecamente coinvolta nella relazione con gli/le altre/i. E “questo farsi carico degli altri dà luogo nella donna ad un’etica della responsabilità collettiva”. Nell’uomo, invece, il processo di maturazione dell’etica è differente, perché giunge a elaborarne una fondata sull’idea del consenso tra eguali, secondo un’etica delle libertà individuali, su cui si fonda la società dei diritti.

La dimensione relazionale sembra radicata nelle donne, come documentano altri tipi di ricerca a carattere psicanalitico (Vegetti-Finzi, 1990), secondo cui il processo di differenziazione della figura materna nelle femmine conduce, in virtù del rapporto di identificazione, ad una separazione più lenta e meno precisa, e da queste radici si struttura un’identità personale femminile molto ancorata alla relazione con l’altro.

Lo sviluppo della dimensione relazionale si traduce poi in una maggiore competenza nella qualità dell’ascolto da parte delle donne verso ciò che gli altri dicono o fanno. Questa capacità, che Marina Valcarenghi definisce di *decodifica dei segnali deboli* (Valcarenghi, 2003) viene spesso scambiata per intuizione, ma altro non è che la capacità di osservare, farsi carico di comprendere cosa accade nell’altro/a. E questa attenzione, ancora ampiamente descritta dalla Gilligan, si manifesta in quella competenza tutta femminile del “prendersi cura” degli altri, di *sapere agire empaticamente come sostegno, più interessata a conoscere i risvolti che le azioni hanno sugli altri e sul contesto*, rispetto ad un maschile più attento al risultato perseguito, giustificando in un certo senso i mezzi utilizzati.

L’attenzione alla relazione, - secondo M. Cristina Bombelli (2004) - si trasforma poi nei contesti organizzativi ... *in limite quando questo è un elemento di potente con-*

dizionamento della propria volontà e dei propri desideri, come spesso testimoniano i racconti e le storie delle stesse donne, proiettate tanto fuori di sé da dimenticare come si fa ad ascoltare i segnali del proprio corpo.

Tuttavia, a fronte di un sapere femminile che abbiamo brevemente tratteggiato, prendiamo atto che, ad esempio, le analisi organizzative che propongono il modello dell'organizzazione a rete, e della cooperazione/collaborazione, quali modelli più rispondenti alle esigenze della società moderna, sembrano ignorare l'esistenza di ricerche simili a quelle della Gilligan la quale, nel descrivere i modi di lavorare al maschile e al femminile, si avvale esattamente delle metafore della gerarchia e della rete: *... le metafore della gerarchia e della rete informano, dunque, due diverse modalità di auto-affermazione e di risposta: il desiderio di essere solo al vertice della scala e la conseguente paura che gli altri si facciano troppo appresso; il desiderio di trovarsi al centro della rete e la conseguente paura di essere respinte troppo ai margini. Queste opposte paure, di smarrirsi e di essere raggiunti, producono due diverse rappresentazioni del successo e dell'affiliazione, che portano due diverse modalità di azioni e due diverse modalità di valutare le conseguenze delle scelte.* La sfida di quelle organizzazioni che stanno andando verso un modello a rete deve fare i conti con le diverse resistenze al cambiamento e le diverse predisposizioni di uomini e donne che tali organizzazioni "abitano".

E ancora, oggi si richiede alle organizzazioni e alle figure che rivestono un ruolo manageriale di aumentare sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo la loro capacità di ascolto; nelle aziende pubbliche e private, ma anche nell'ambito del bilancio delle competenze, nelle fasi di orientamento e formazione iniziale, si utilizzano strumenti quali la *mappatura delle competenze*.

Si tratta, tuttavia, di uno strumento *neutro*, sebbene introdotto recentemente nelle pratiche formative, che non tiene conto delle competenze distintive delle donne e degli uomini, e che tende quindi, ancora, a tacere le differenze, malgrado sia evidente a tutti coloro che effettuano attività di osservazione/selezione/valutazione delle risorse umane come le donne trovino il tempo per ascoltare, gestire i conflitti, aiutare le persone a crescere. Sono queste poi le attività che, pur facendo funzionare il gruppo all'interno dell'organizzazione, non vengono opportunamente e differentemente valorizzate al momento della valutazione.

A partire dagli studi della Gilligan, il modello che mette in evidenza l'importanza delle relazioni nella costruzione dell'età adulta si può considerare come precursore delle ricerche più recenti sulle teorie relazionali dell'identità, fondate sull'idea che *... la vita di ogni individuo, uomo o donna, non resta mai identica a se stessa, ma cambia in rapporto alle dimensioni bio-psicologiche e sociali e alle scelte effettuate...* per approdare a un'idea di *... identità in costante cambiamento per effetto dell'interazione e della sempre maggiore complessità delle relazioni e del loro dispiegarsi nel corso della vita* (Alberici, 2002). Quindi non si può parlare, in relazione al processo di adultità in educazione, di identità maschile e femminile, ma di una pluralità di dimensioni identitarie, e di una moltitudine di identità di genere, e di una pluralità

di forme adulte conviventi in relazione con il cambiamento del calendario di vita di ogni singola donna (Alberici, 2005).

Se il merito della Gilligan e di altre va ricercato nell'aver posto le basi per le prime elaborazioni sui temi dell'identità relazionale maschile/femminile, ciò che oggi appare chiaro è l'esigenza di superare ogni visione di modello unico di interpretazione, perché la vita di ogni individuo (uomo e donna) è in costante cambiamento in virtù della complessità delle *relazioni e del loro dispiegarsi nel corso della vita*.

L'incontro tra le ricerche nel campo dell'educazione e il pensiero della differenza sessuale¹⁴, che colloca l'identità femminile non sul terreno antitetico del separatismo, ma in relazione dialettica con il mondo maschile, si sta già rivelando particolarmente fecondo nell'ambito degli studi sulla ricerca biografica e qualitativa, sia a livello individuale, sia a livello di gruppi, fasce sociali, come testimonia la ricerca della studiosa Cristina Borderias in Spagna.

E in Italia ricordiamo, come fonte preziosa di documentazione per coloro che lavorano in questo campo, gli studi e le ricerche di Aureliana Alberici (2000) nonché il modello di "adulthood", proposto da Duccio Demetrio, teso riconoscere l'età adulta come "convenzione simbolica", e la sua descrivibilità attraverso modelli particolarmente significativi del processo di "adulthood", sottolineando il carattere dei *continuum vitali* che si sviluppano durante l'esistenza, e in cui l'adulthood si può presentare a volte come un ri-nascere, come abbiamo accennato nel primo capitolo del libro.

... La ricerca sui percorsi di identità nei percorsi di vita femminili si è incrociata con l'emergere della metodologia biografica e della ricerca descrittiva. In molti casi, quindi, l'attenzione si è orientata più ai percorsi (nel lavoro, negli affetti, negli studi, nelle transizioni,...) e alla loro unicità (pur in un quadro di costanti valutabili anche qualitativamente, come per esempio la doppia presenza) che all'individuazione degli idealtipi degli uomini e delle donne adulti nel XXI secolo (Alberici, 2000).

Ci sembra quindi utile, alla luce delle ricerche sull'adulthood e sull'approccio di ricerca biografica, che una riflessione segnata dalla differenza, anche da parte delle stesse donne formatrici, attraversi tutta la formazione e si estenda fino a riformulare, attraverso il sapere femminile, termini quali competenze relazionali, motivazione, autorità, delega, cura e valorizzazione delle risorse umane nelle organizzazioni, etica, responsabilità sociale, linguaggio e stili di apprendimento.

Una prospettiva interessante si sta aprendo anche sul versante della formazione al femminile, a partire da quella tipologia di ricerche a carattere qualitativo, tra cui ricordiamo le pubblicazioni della Regione Toscana della collana Lavoro, Studi e ricerche¹⁵. Tra queste ne segnaliamo una recente, particolarmente significativa perché affronta il tema di *Che genere di formazione di genere? Un'indagine valutati-*

14 La posizione espressa dalle teoriche della differenza sessuale assume una differenza originaria che esiste in quanto esiste un corpo di donna. Cfr. Diotima, 1987; Irigaray, 1992.

15 Tra le ricerche promosse dalla Regione Toscana: Pescarolo A. *Carriere femminili con tempi maschili*, Edizioni plus, Università di Pisa, Regione Toscana, 2004; AA.VV., *Lavoro e pari opportunità di genere*, Edizioni plus, Università di Pisa, Regione Toscana, 2004.

va sulla formazione al “femminile” nella Provincia di Bologna (giugno 2005), che ha il merito, attraverso uno strumento formale abbastanza rigido, come il Fondo Sociale Europeo¹⁶, di aver preso in considerazione una pluralità di punti di vista (non solo le donne fruitrici di formazione, ma anche le operatrici del settore della formazione, progettiste, tutor, coordinatrici e le referenti istituzionali del Servizio Formazione Professionale), e di offrire indicazioni utili sia con riferimento ai desideri delle donne che si avvicinano come utenti alla formazione, sia rispetto agli strumenti necessari per ripensare alla formazione ed ai modelli formativi con uno sguardo da donna.

Dalle interviste emergono indicazioni precise sia sul versante dei desiderata riferiti alle strutture di formazione e alle figure che, all'interno di essa, sono a contatto con l'utenza. Sul profilo qualitativo, è parere condiviso che ... *il rilevante investimento emotivo e di tempo da parte delle donne “in formazione” prelude a maggiori ed a molteplici aspettative in riferimento al percorso frequentato... e ... per alcune donne - più di quanto avvenga per gli uomini - emerge la maggiore difficoltà a riconoscere le proprie capacità e a sentirsi sicure nell'agire nel mondo del lavoro, specie dopo periodi di lontananza nei quali si sono maggiormente dedicate alla famiglia*¹⁷.

Le testimonianze raccolte confermano in maniera inequivocabile la necessaria attenzione che chi svolge un'attività di sviluppo di conoscenze e competenze deve porre alle biografie individuali e vissuti personali, e come il ruolo consapevole del/la formatore/formatrice si misuri con il “prendersi cura” della persona nel suo insieme. Dalla ricerca, nelle aule di donne si assiste ... *ad una maggiore conflittualità tra le donne ad alta scolarità, mentre si creano situazioni maggiormente solidali tra quelle con “minori strumenti di entrata...”* (Amorevole, 2005).

Nella prospettiva dell'apprendimento lungo l'arco della vita e di una società in cui si cerchi di prevenire il rischio di esclusione formativa, Aureliana Alberici sollecita infatti *un'attenzione del tutto inedita per l'esperienza di vita degli individui, le biografie, nelle quali si realizzano i vissuti e si manifestano le possibilità non vissute e i potenziali di sviluppo anche come percorsi di formazione* (Alberici, 2004). La criticità posta da parte delle operatrici della formazione intervistate è la mancanza di testi specifici e di studi sulla formazione in ottica di genere in Italia, cosa che le costringe ad adattare gli strumenti di progettazione classici alle aule con utenti di sesso femminile.

Ciò conferma quanto sia avvertita l'esigenza di promuovere una fattiva *rete* tra donne che rivestono vari ruoli nell'ambito dell'orientamento/formazione e mondo del lavoro, nonché la necessità di ... *favorire l'individuazione di metodologie gender sensitive nella progettazione nell'erogazione degli interventi, il riconoscimento di esperienze anche in termini più formali, ad esempio valorizzando, all'interno dei*

16 Il Rapporto di ricerca è stato prodotto nell'ambito del progetto cofinanziato con il Fondo Sociale Europeo Ob.3 Asse E n. 580/2004/BO *La formazione femminile: strumenti e metodi per indirizzi nuovi di programmazione*.

17 *La formazione femminile* cit. (vedi nota precedente).

progetti presentati per il finanziamento pubblico, la presenza di competenze di genere nei curricula (Amorevole, 2005).

4.7 Percorsi formativi differenti

La differenza primaria tra uomini e donne - che abbiamo assunto come lente nello scrivere questo capitolo - risiede nell'essere consapevoli che abbiamo corpi che ci mettono in contatto con esperienze diverse dello stesso mondo e *mediamente* il modo in cui socialmente costruiamo il nostro rapporto con il mondo.

Nel raccontare queste due esperienze, che reputiamo significative, in quanto espressione di un *altro* modo di fare formazione, le rendiamo intelligibili e disponibili tanto a noi stesse quanto agli/altri/e, consapevoli che il linguaggio costituisce una forma di mediazione tra noi, la nostra esperienza del mondo, le altre persone.

Dalla percezione del rischio alla prevenzione per la salute delle donne

La prima esperienza che proponiamo si colloca all'interno di un più ampio progetto, nato da un'esigenza avvertita dalle donne lavoratrici del territorio toscano: la necessità di declinare i rischi al femminile superando la terminologia della normativa¹⁸ e la cultura della prassi, che restava "neutra". Le donne lavoratrici, provenienti da vari comparti produttivi, denunciavano questa carenza e tentavano di uscire dalla solitudine, cercando sostegno. Fu da queste sollecitazioni che due autorevoli donne rappresentanti l'associazione ambientalista ALT - Ambiente e Lavoro Toscana, insieme al Coordinamento Donne del sindacato, formò un gruppo di lavoro composto da donne, appartenenti o meno alle istituzioni, esperte della materia. Nacque così, prima, l'idea di una indagine su tutto il territorio toscano, che partendo dalla percezione del rischio delle donne lavoratrici esplorasse nel dettaglio i bisogni delle donne rispetto ai temi della salute e della sicurezza. Il Dipartimento Diritto alla Salute della Regione Toscana raccolse e tradusse questa richiesta e promosse il progetto "Osservatorio sulla salute e sicurezza di genere nel lavoro in Toscana", insieme ad ALT, che nel frattempo aveva creato una rete di donne lavoratrici ed esperte. L'approccio con le donne lavoratrici andò oltre la richiesta di formulare risposte quantitative e standardizzate, e coinvolse gruppi di lavoratrici e donne che avevano lavorato al progetto le quali, confrontando le differenti soggettività, esperienze, punti di vista, vissuti lavorativi, suggerimenti operativi nati dall'esperienza sul campo, crearono una rete per avere maggiore visibilità e potersi conquistare una reale partecipazione ai processi decisionali delle aziende, che avevano un impatto reale con la loro vita e la loro salute. Le donne che hanno partecipato al progetto, rispondendo in modo guidato ad un questionario non semplice, sono state più di mille, le più diverse per

¹⁸ L'avvento del Decreto Legislativo 645/96 che recepisce una direttiva europea per la tutela della sola gravidanza e puerperio delle donne lavoratrici non è ritenuto esaustivo dell'intero percorso di una donna, perché esclude la salute e la sicurezza di genere. Cfr. AA.VV., 2005.

età, scolarizzazione, tipologia di lavoro; tutte condividevano la stessa fatica nello svolgere i *multi-ruoli* e nell'essere *multitasking* (ovvero capaci di tenere sotto controllo più attività contemporaneamente...); diversi erano i rischi che percepivano in base alla loro specificità professionale, ma alcuni erano ugualmente sentiti da tutte e raggruppabili sotto la voce *stress*.

Il progetto, limitatamente alle disponibilità finanziarie, per volontà di alcune di queste donne lavoratrici e rispondendo ad un desiderio delle stesse, ha realizzato un percorso formativo, a carattere sperimentale, sia perché ha interessato donne provenienti da settori e da contesti territoriali differenti, sia perché ha avviato una riflessione sulla salute delle donne in Toscana, a partire dall'assumere la lentezza della differenza, considerando le singole soggettività, avvalendosi di una metodologia innovativa dell'educazione degli adulti, quale il metodo autobiografico.

Con riferimento ai risultati dell'indagine sui rischi, il progetto si è prefisso obiettivi ambiziosi, prendendo spunto dalle soggettività e dai desideri delle donne, che erano stati così rappresentati:

- elaborare un metodo per la valutazione del rischio in un'ottica che tenga conto del punto di vista delle donne;
- saper presidiare ogni fase del processo percettivo/valutativo/partecipativo/decisionale;
- saper apprendere dall'esperienza e tradurre in "regole" riconosciute e condivise;
- trasferire le "dinamiche percettive" in un processo di partecipazione consapevole e di valorizzazione della componente femminile nei contesti di lavoro;
- saper portare il punto di vista delle donne nel percorso decisionale nel luogo di lavoro;
- saper attingere dall'esperienza e dalla pratica le regole per ridefinire i processi formali;
- riconoscersi in una cultura di "relazione" con altre donne e di appartenenza da arricchire e valorizzare.

In ambito strettamente formativo, abbiamo considerato il *partire da sé* come scelta di metodo e di merito, che ci insegna a essere consapevoli e responsabili del nostro punto di vista, iniziando dall'esperienza concreta per interpretare i meccanismi e cambiare la realtà.

L'utilizzo professionale del metodo autobiografico¹⁹, condotto professionalmente da Dante Bellamio (1995), ha consentito a tutte un *percorso soggettivo dalle storie personali al metodo autoformativo sul lavoro, dalla memoria al progetto*, con lo scopo di andare a ricercare nel nostro vissuto consapevole i fatti e gli accadimenti, che erano stati significativi.

Il metodo autobiografico ha così mostrato la sua dimensione interpretativa, perché permette di identificare processi a partire dall'analisi di situazioni concrete vissute,

19 Per ulteriori approfondimenti cfr. Alberici, 2000.

e proporre ipotesi sulla loro produzione di significato. ... *Le metodologie qualitative e tra queste il metodo biografico e la produzione di storie di vita hanno giocato un ruolo importante. Nella loro qualità di fonte, perché hanno aperto nuove possibilità di accedere a spazi ed esperienze di donne scarsamente presenti nelle rispettive discipline. E in quanto metodo, perché mettere al centro della riflessione le vite e le pratiche concrete delle donne ha permesso di mettere a confronto le categorie classiche esistenti in ciascuna disciplina con l'esperienza reale, ed elaborarne altre più capaci di darne conto. ... In questo modo, è un metodo che permette di legare l'empirico con il teorico o interpretativo per produrre una lettura capace di comprendere la realtà* (Borderias, 2000).

Il frutto del lavoro, se così possiamo dire, è stato un viaggio, un percorso a più voci, quelle del formatore, delle esperte, che hanno cercato di trovare, sul tema della libertà delle donne nel lavoro e sulla percezione del rischio nel lavoro, strumenti adeguati per interpretare il presente, partendo dal proprio sé.

Ci siamo interrogate sul significato del lavoro tra necessità e libertà femminile e sul significato di *praticare la propria libertà attraverso il lavoro* discutendo, attingendo, anche dolorosamente, dallo scacco, dalle contraddizioni, dalle esperienze e dalle pratiche.

Per questo, più che fornire risposte chiuse e definitive, abbiamo moltiplicato le domande e rese più problematiche le categorie, perché ciascuna potesse essere in grado, in relazione con le altre, di portare nel suo luogo di lavoro il proprio punto di vista di donna.

Abbiamo, infine, ricordato l'immagine con cui due sociologhe tedesche parlano della carriera delle donne nei luoghi di lavoro: *...la danza di Ginger e Fred, ma indietro e con i tacchi a spillo...*

Se si rimane nella misura neutra, danzare indietro e con i tacchi a spillo non può essere che uno *svantaggio*, mentre chi ama ballare conosce la soddisfazione di questa esperienza di sé.

Confrontarsi quindi con le varie identità di donne e di uomini, ed assumere la pratica dell'esperienza personale di ciascuno e di ciascuna, a partire dal rapporto soggettivo che uomini e donne hanno sul lavoro²⁰, significa assumere la differenza come misura per ridefinire la relazione con il lavoro sia per gli uomini che per le donne, accogliere ed ascoltare la molteplicità dei punti di vista, nelle organizzazioni e nei luoghi istituzionali, (formali, non formali...) dove si progetta, si organizza, si eroga formazione.

20 Dejours C., *L'ingranaggio siamo noi*, Il Saggiatore, Milano 2000. Secondo la prospettiva dello psichiatra e direttore del Laboratoire de Psychologie du Travail, *L'attuale assetto economico non è solo il risultato di scelte economiche ineludibili, ma anche di comportamenti dei/delle singoli/e*. E ancora: *Ciò che è radicalmente diverso, ...è lo stesso rapporto che donne e uomini hanno con il lavoro e la sofferenza nel lavoro*.

Studiamo insieme?

La seconda esperienza è nata da un desiderio condiviso di un piccolo gruppo di donne, della Associazione Evelina De Magistris di Livorno, di studiare insieme il pensiero di Carla Lonzi²¹, a cui ci sentivamo legate da un debito di riconoscenza sul terreno della libertà femminile.

Quasi subito al desiderio si è associata una preoccupazione: nella nostra esperienza di “funambole”, cioè sempre alla ricerca di equilibrio tra i molti impegni e le molte cure, è accaduto non di rado di rinunciare, per mancanza di tempo ed anche di energia, a qualcosa che ci piaceva davvero, che sentivamo nostro.

Come non cadere, anche in questo caso, nella trappola?

Abbiamo scelto una doppia strategia: il patto tra di noi e una forma strutturata.

Sapevamo che, proprio per il valore che ci diamo reciprocamente, stabilire un impegno di lavoro insieme avrebbe reso più facile a ciascuna di noi trovare tempi e spazi per una esperienza di formazione, non dovuta, non richiesta dall'esterno, ma frutto di libera scelta.

Contemporaneamente abbiamo deciso di utilizzare una forma “istituzionale” di formazione, il Circolo di studio, strumento di educazione non formale degli adulti, previsto dalla Regione Toscana, all'interno degli interventi del Fondo Sociale Europeo (FSE). Una agenzia di formazione, con cui una di noi aveva in passato lavorato, ha curato gli aspetti formali e burocratici per la realizzazione della attività.

Altre donne, non appartenenti all'Associazione, di età e formazione diverse, hanno aderito all'iniziativa, tanto che si sono avviati due Circoli di studio.

Le caratteristiche del Circolo di studio, di autogestione e autoformazione, corrispondevano alle nostre esigenze: al nostro interno erano presenti, infatti, competenze e saperi che ci garantivano la riuscita dell'esperienza, ed è nostra pratica riconoscere autorità a quante hanno sapienza, indipendentemente dal ruolo occupato; un riconoscimento libero, che non ha bisogno di regole e di gerarchie, che non genera invidia; nasce dalla relazione, non è statico e produce, rimandando alla etimologia di autorità, da *augere* = far crescere, un arricchimento per ciascuna²².

Ci piace anche sottolineare come, quando abbiamo scelto una “esperta” che intervenisse in alcuni momenti del nostro lavoro, ha funzionato la pratica della relazione. Ci siamo rivolte, infatti, ad una giovane donna, Debora Spadaccini, che ha studiato, per

21 Carla Lonzi è stata un'acutissima intellettuale femminista. Critica d'arte, nata a Firenze nel 1931 e deceduta a Milano nel 1982, ha fondato il gruppo di Rivolta Femminile. Le sue opere: *Sputiamo su Hegel*, *Scritti di Rivolta Femminile*, Milano 1974, poi *Gammalibri*, Milano 1982; *Taci, anzi parla. Diario di una femminista*, *Scritti di Rivolta Femminile*, Milano 1978; *Scacco ragionato*, *Scritti di Rivolta Femminile*, Milano 1985. La rivoluzione simbolica che la donna opera mettendosi in posizione di soggetto è considerata un cominciare da capo anche da Carla Lonzi, che così si esprime in *Sputiamo su Hegel: Il destino imprevisto del mondo sta nel ricominciare il cammino per percorrerlo con la donna come soggetto*. Con il rivoluzionamento, si dice anche chiaramente il suo risultato logico che è il concetto di differenza sessuale. La differenza tra donna e uomo viene infatti presentata come qualcosa da cui non si può prescindere. Non c'è libertà né pensiero per la donna senza pensiero della differenza.

22 Si veda, per il concetto di *autorità* elaborato dal pensiero della differenza, Diotima, 1995.

la sua tesi di laurea, le opere di Carla Lonzi. La rete di scambio, di lavoro comune - anche se a distanza - che abbiamo con le donne della Libreria di Milano, in particolare con Luisa Muraro e Tiziana Vettor, ha consentito l'incontro con la ricercatrice, che ci ha donato la ricchezza della sua ricerca e della sua passione, ha facilitato uno scambio fecondo di riflessioni ed approfondimenti, e nello stesso tempo ha stabilito con il gruppo e con le singole una relazione che continua, anche dopo la conclusione dell'occasione che ci ha fatto incontrare.

Tante altre storie di formazione si potrebbero raccontare: storie diverse, quelle in cui prevale la proposta di modelli e canoni già individuati e stabiliti, che non dialogano con quanti/e partecipano; altre, invece, in cui le differenze, a partire da quella sessuale, maschile e femminile, costituiscono il punto di riferimento di un lavoro in grado di muovere qualcosa, di lasciare traccia in chi forma e in chi è formato.

La presenza femminile nella formazione, quantitativamente rilevante, la consapevolezza e un senso libero di sé che molte donne sentono ed esprimono, sono elementi di un cambiamento che, voluto o non voluto, è in atto.

Per usare le parole, scritte più di trenta anni fa da una grande scrittrice, Clarice Lispector *...se progredisco nelle mie frammentarie visioni, il mondo intero dovrà cambiare perché io possa esservi inclusa* (Lispector, 1985).

Nota bibliografica al Capitolo 4

- AA.VV., *Adulità*, I, numero monografico della rivista, Guerini e Associati, Milano 1995.
- AA.VV., *La rivoluzione inattesa. Donne al mercato del lavoro*, Pratiche ed., Milano 1997.
- AA.VV., *Libertà nel lavoro*, Via Dogana, Rivista di pratica politica, n. 37, maggio 1998.
- AA.VV., *Parole che le donne usano nel mondo del lavoro*, Quaderni di Via Dogana, Libreria delle donne, Milano 1998a.
- AA.VV., *Lingua corrente*, Via Dogana, Rivista di pratica politica, n. 67, dicembre 2003.
- AA.VV., *Dalla percezione del rischio alla prevenzione per la salute delle donne*, Atti a cura della Regione Toscana Giunta Regionale, TiConErre, Sicurezza Sociale, Nuova Serie, 18, Edizioni Regione Toscana, Firenze 2005.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante tutto il corso della vita*, Paravia, Torino, 1999.
Alberici A. (a c. di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nelle formazioni*, Armando Editore, Roma 2000.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società delle conoscenze*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Alberici A. (a c. di), *Saperi, competenze e apprendimento permanente*, in Alberici A., Demetrio D. (a c. di), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini scientifica, Milano 2004.
- Amorevole R.M. (a c. di), *Che genere di formazione? Un'indagine valutativa sulla formazione al "femminile" nella Provincia di Bologna*, Ferrara 2005.
- Babcock L., Laschever S., *Le donne non chiedono*, Edizioni Il Sole 24 ore, Milano 2004.
- Bateson M.C., *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Bellamio D., *Alcuni nodi della formazione aziendale*, in *Adulità*, II, Rivista monografica, Guerini e associati, Milano 1995.
- Boccia M.L., *La differenza politica - Donne e cittadinanza*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- Bombelli M.C., *La Passione e la fatica. Gli ostacoli organizzativi e interiori alla carriera al femminile*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2004.
- Borderias C., *Strategie della libertà, storie e teorie del lavoro femminile*, Manifesto libri, Le esche, Milano 2000.
- Buttarelli A., *Fare autorità, disfare potere*, in Muraro L. (a c. di) *Oltre l'uguaglianza*, Liguori Editore, Napoli 1995.
- Buttarelli A., *Quando il linguaggio fa male. Cambiamenti forzati e forza femminile nella funzione pubblica*, in *Dedicato alla forza femminile*, Via Dogana,

- Rivista di pratica politica, n. 55, giugno 2001.
- Catemaro M.G, Conti P., *Donne e leadership. Per lo sviluppo di una cultura organizzativa delle pubbliche amministrazioni in un'ottica di genere*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2003.
 - Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997.
 - Cavarero A., *A più voci*, Feltrinelli, Milano 2003.
 - Céspedes (De) A., *Quaderno proibito*, A. Mondadori Editore, Milano 1952.
 - Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
 - Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
 - Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2000.
 - Demetrio D., *Adulthood, N. 20, Metodi per la formazione*, Adulthood N. 20, II semestre, Guerini e associati, Milano 2004.
 - De Vita A. *Imprese d'amore e di denaro. Creazione sociale e filosofia della formazione*, Guerini Scientifica, Milano, 2004.
 - Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987.
 - Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori Editore, Napoli 1995.
 - De Luca E., *Il contrario di uno*, Feltrinelli, Milano 2003.
 - Dominianni I. (a c. di), *Motivi della libertà*, Franco Angeli, Milano 2001.
 - Falduto F. (a c. di), *Bad Girls. Scelte, pensieri, stili di vita delle ragazze italiane*, Castelvecchi, Roma 1995.
 - Ferraris Oliviero A., *La ricerca dell'identità*, Giunti, Firenze 2002.
 - Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teorie e prassi*, Guerini e Associati, Milano 1988.
 - Gamelli I., Formenti L., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Guerini e Associati, Milano 1998.
 - Gherardi S., *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1988.
 - Gherardi S., Poggio B., *Donna per fortuna uomo per destino*, RCS, Etas, Milano 2003.
 - Gilligan C., *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano 1987.
 - Irigaray L., *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
 - Irigaray L., *Essere due*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
 - Leonardi P. (a c. di), *Differenze di genere e cultura dei servizi*, "Inchiesta" n. 81, Milano 1988.
 - Lispector C., *La passione secondo G. H.*, Torino, La Rosa 1982.
 - Lonzi C., in *Taci, anzi parla*, Scritti di rivolta Femminile 10, Milano 1978.
 - Maier C., *Buongiorno pigrizia. Come sopravvivere in azienda lavorando il meno*

- possibile*, Bompiani, Milano 2005.
- Marangelli. M., *La femminilizzazione del lavoro*, in “Via Dogana” Rivista di pratica politica, n. 30, marzo 1997.
 - Montedoro C., *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento nell'età adulta: il ruolo delle competenze strategiche*, in Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2004.
 - Mozzoni A.M., *Lettera al Direttore dell'Avanti!*, 8 marzo 1898.
 - Muraro L., *Far essere. Passaggi per la politica del simbolico*, in *La Politica del simbolico*, Via Dogana Rivista di pratica politica, n. 54, marzo 2001.
 - Muraro L., *Oltre l'uguaglianza*, Liguori editore, Napoli 1995.
 - Pesce A., *I percorsi della differenza e dell'uguaglianza*, “Inchiesta”, n. 71-72, Edizioni Dedalo, Bari 1986.
 - Rukeiser M., *Mith*, in *The Collected Poems*, McGraw-Hill, New York 1978.
 - Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano 2000.
 - Sullerot E., *La donna ed il lavoro*, Milano, Bompiani 1977.
 - Valcarengi M., *L'aggressività femminile*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
 - Vegetti Finzi S., *Il bambino della notte*, Mondadori, Milano 1990.
 - Vettor T., *Il lavoro del senso in Motivi della libertà*, a cura di Ida Dominianni, Ed. Franco Angeli, Milano 2001.
 - Woolf V., *Una stanza tutta per sé*, Il saggiatore, Milano 1974.

Parte seconda

Le pratiche riflessive per lo sviluppo dell'apprendimento nella dimensione organizzativa

5 L'ORGANIZZAZIONE, LA FORMAZIONE, IL LAVORO

5.1 L'organizzazione e le sue metafore

Questo libro tratta, in generale, di formazione orientata al cambiamento e all'innovazione, ma, poiché è frutto di un lavoro autobiografico, sposa una particolare declinazione della formazione, del cambiamento, dell'innovazione che riguarda la sua contestualizzazione organizzativa. Insomma, il libro nasce dalla nostra esperienza di formatori operanti all'interno di un'organizzazione della cui capacità di cambiamento e di innovazione la formazione ha cercato di rappresentare un fattore forte di implementazione, nonché di sviluppo dell'apprendimento consapevole individuale e collettivo. Per questo ci è parso opportuno dedicare un intero capitolo del libro al tema dei rapporti tra organizzazione e formazione, anche in considerazione del fatto che il "fenomeno organizzativo" è ormai parte costituenti del nostro tempo e della nostra società, la quale è fondata, sia rispetto ai suoi tempi di lavoro che ai suoi tempi cosiddetti "liberi" (di gioco, consumo, turismo, cultura, vita personale, familiare e sociale), sulla presenza di (*e sulla nostra appartenenza a*) aggregazioni organizzative.

La società presente, e forse quella futura, è, assai più di quanto non avvenisse nei secoli passati, una "società organizzata". Ma, prima occorre domandarsi preliminarmente: Che cos'è un'organizzazione? ARPA, Chiesa Cattolica, Esercito Italiano, l'Associazione Evelina de Magistris di Livorno, sono alcuni nomi di ... che cosa? Cosa hanno, tra di loro, in comune, tutti questi soggetti collettivi di natura sociale o istituzionale che a prima vista appaiono così diversi, per finalità, metodo di lavoro, struttura gerarchica, procedure d'azione e così via? Tutti questi soggetti collettivi, sociali o istituzionali, hanno in comune, aldilà delle tante cose che li differenziano, il fatto di essere tutti quanti delle organizzazioni. In base a cosa ce ne accorgiamo? Coerentemente con i più recenti modelli sistemici, riteniamo che un'organizzazione sia *un insieme di risorse, vitali e strumentali, che interagiscono, nel quadro di certe regole condivise, per il raggiungimento di finalità comuni*. Questa è l'idea di organizzazione che abbiamo in mente e alla quale faremo riferimento nel corso del libro. Peraltro, uno dei maggiori studiosi del fenomeno organizzativo, l'inglese Gareth Morgan, all'inizio del suo libro *Images. Le metafore dell'organizzazione* esprime la propria convinzione che *...le organizzazioni siano generalmente dei fenomeni complessi, ambigui, paradossali...*(Morgan, 1991). Nonostante ciò, *...i dirigenti e i professionisti di successo - qualunque sia il loro settore di attività, sia che operino in imprese private o in amministrazioni pubbliche, sia che operino come consulenti di organizzazione o siano dei politici o dei sindacalisti - devono diventare esperti nell'arte di 'leggere' le situazioni che cercano di organizzare o gestire... Esiste una relazione molto stretta tra questo modo di leggere la vita organizzativa e la tecnica conosciuta come analisi organizzativa. L'analisi... delle organizzazioni...*

si basa sempre sull'applicazione di una qualche teoria alla situazione oggetto dell'attenzione. Infatti, le teorie...altro non sono che interpretazioni della realtà... La premessa fondamentale su cui si basa questo libro è che le nostre teorie... della vita organizzativa sono fondate su metafore che ci inducono a vedere e a concepire le organizzazioni in modi diversi e parziali... La metafora è spesso considerata alla stregua di un marchinegno per abbellire il discorso; il suo significato è, invece, di portata molto maggiore. Infatti, l'uso della metafora implica un modo di pensare e un modo di concepire che stanno alla base del modo secondo cui noi comprendiamo in maniera più generale il mondo...Uno degli aspetti interessanti della metafora è rappresentato dal fatto che essa produce sempre una rappresentazione parziale... Le organizzazioni sono fenomeni complessi e paradossali che possono venir compresi in modi molto diversi. Molte delle concezioni organizzative che diamo per scontate sono di natura metaforica anche se non ce ne rendiamo conto... (Ibidem).

Il fatto è che se ci riferiamo alle organizzazioni “come se” fossero, per esempio, macchine, è molto probabile che, alla fine, se di questa o quella organizzazione siamo dirigenti, finiremo col trattarla come una macchina, mortificando tutti quei suoi elementi e aspetti che non rientrano in questa concezione (per esempio, la valenza umana ed emotiva della vita organizzativa, in quanto le macchine non hanno né umanità né, dunque, emozioni). Insomma, l'usare una e una sola metafora per leggere l'organizzazione porta - tanto più se l'uso che se ne fa è largamente inconsapevole - a cercare di rendere l'organizzazione il più possibile simile alla metafora di partenza. In tal senso, ha ragione Morgan quando scrive che *... usando diverse metafore per capire il carattere complesso e paradossale della vita organizzativa, ci mettiamo in grado di gestire e progettare le organizzazioni secondo metodologie che prima non avremmo nemmeno ritenuto possibili...* (Ibidem).

Alla luce di queste premesse, Morgan, nel corso del suo libro, illustra e commenta otto “metafore dell'organizzazione”.

- *Organizzazione come macchina*

Tale metafora sta alla base sia dello *scientific management* tayloristico sia della struttura burocratica tipica della pubblica amministrazione tradizionale. Un'organizzazione così interpretata (e, dunque, alla fin fine gestita) funziona in situazioni ove il compito (dell'organizzazione nel suo complesso e di ciascuno dei suoi membri) sia molto chiaro, l'ambiente in cui essa opera sia scarsamente mutevole (il carattere tipico di un'organizzazione meccanicistica è proprio quello di non sapersi adattare ai mutamenti ambientali), il prodotto sia fortemente standardizzabile, i fattori umani presenti nell'organizzazione rispettino assai docilmente i compiti loro assegnati.

- *Organizzazione come organismo*

Tale metafora, per così dire ecologica, ha il pregio di sottolineare i rapporti tra l'organizzazione e l'ambiente in cui essa opera nonché quello di spingere i suoi dirigenti a tener conto dei mutamenti necessari a far sì che l'organizzazione-organismo “sopravviva”, si evolva, si adatti all'ambiente. Il limite è che, a forza di presta-

re attenzione all'attività "selettiva" dell'ambiente e "adattiva" dell'organizzazione, si pone in sordina la capacità progettuale, proattiva, modificativa dell'ambiente e delle sue leggi di selezione per così dire darwiniana, dell'organizzazione stessa.

- *Organizzazione come cervello*

Rappresentarsi, così orientandone lo sviluppo, l'organizzazione come fosse un "cervello" significa valorizzarne gli aspetti cibernetici (di continuo feed-back e, dunque, di continua riflessione su se stessa e sul proprio funzionamento), apprenditivi, di ricerca. Si tratta di una metafora molto moderna, attenta all'innovazione (anche se non soprattutto tecnologica: telematica, informatica e così via). L'utopia insita nella metafora è quella dell'organizzazione come ente auto-organizzantesi (tale è il cervello). Si tratta di un'utopia che stimola anche la nostra mente e scalda anche il nostro cuore. Crediamo però che abbia ragione Morgan quando parla di due limiti di un approccio troppo entusiasticamente - e dunque parzialmente - fondato su questa metafora, che conduce a trascurare le contraddizioni, le tensioni sociali e culturali, in sostanza i conflitti che un simile modello suscita, se preso sul serio, nei confronti della struttura gerarchica (non facilmente cancellabile) presente in qualunque attuale organizzazione. Il rischio è quello di uno scollamento tra teoria e pratica, tra documenti teorici e prassi quotidiana, tra alcuni settori dell'organizzazione (che l'organizzazione stessa ritiene utile lasciar cullare nel sogno dell'auto-organizzazione) e il resto dell'organizzazione medesima, tuttora allocata nel meccanicismo o nell'organicismo e così via.

- *Organizzazione come sistema culturale*

Vedere l'organizzazione come un sistema culturale significa valorizzarne l'elemento di comunità antropologico-culturale, di tribù, di collettivo fondato su sentimenti di appartenenza, di condivisione di significati e così via. Si tratta di un'altra metafora fortemente moderna, molto legata allo scenario di *lifelong learning* in cui va a collocarsi questo stesso nostro libro. Un'organizzazione intesa, e che funziona, come un sistema culturale tende ad essere molto coesa, molto orientata al cambiamento, all'innovazione competitiva e così via. Il rischio è quello dell'affermarsi di una cultura di natura invasiva, che fa credere che ciò che è bene per l'organizzazione sia bene anche per le risorse umane che ad essa appartengono. Però, per dirla con Corinne Maier¹ ...*c'è un limite invalicabile tra lavoro e vita privata...* (Maier, 2005), ed è bene non dimenticarselo mai poiché la verità è che l'organizzazione ...*un tempo solo una macchina per fare i soldi, è ormai prima di tutto una macchina per fare obbedire...* (Ibidem). Da parte nostra, crediamo che davvero sia positivo interpretare un'organizzazione come un sistema culturale (una tribù, in termini antropologico-culturali) purché si concepisca l'appartenenza alla tribù come un'appartenenza critica.

- *Organizzazione come sistema politico*

Se ha ragione Robert Dahl, che afferma che ...*il potere consiste nella capaci-*

¹ L'autrice è diventata famosa in Francia ma anche in Europa per il suo libro, in controtendenza, *Buon giorno pigrizia. Come sopravvivere in azienda lavorando il meno possibile* (Maier, 2005).

ta di far sì che un altro individuo faccia qualcosa che altrimenti non avrebbe fatto... (Dahl, 1957, in Morgan, 1991), allora è chiaro che un'organizzazione è anche un "sistema politico", ovvero sia un sistema ove si gestiscono, articolano, distribuiscono o accentrano dei "poteri". Che in un'organizzazione si gestiscano dei poteri è indubbio, che la gestione dei poteri abbia a che fare con "processi politici" è altrettanto indubbio, che quindi assumere anche una metafora dell'organizzazione come sistema politico possa avere utili aspetti ermeneutici è altresì, indubbio, così come lo è il fatto che ammettere ciò, assumendolo come uno (non il solo), tra i punti di vista da cui osservare e analizzare l'organizzazione, conduca positivamente al superamento di molte ipocrisie e reticenze... Il rischio è quello di un'assunzione troppo accentuata e parziale di questa metafora, fino a farne, da fonte d'analisi di un fenomeno ineliminabile in quanto tipico di ogni società, legittimazione di una "politicizzazione" dell'organizzazione stessa che giunga a deformarne ruoli e competenze sottomettendoli a criteri di clientelismo partitico.

- *Organizzazione come prigionia psichica*

Non c'è dubbio che l'organizzazione di cui facciamo parte può diventare una vera e propria "prigionia psichica": quella, abbondantemente studiata in anni recenti da quel filone di studi organizzativi che tende a usare concezioni, griglie di comprensione e linguaggi di natura psicanalitica, applicandoli non al singolo ma, all'organizzazione². *L'organizzazione* usa non tanto la coercizione e il controllo quanto l'autoritarismo mascherato, l'assuefazione alla dipendenza, i sensi di colpa e così via quale strumenti di appartenenza esistenzialmente subalterna e psicologicamente costrittiva. Assumere tale metafora per l'analisi delle organizzazioni in cui operiamo può essere utile. Ciò infatti acuisce la nostra sensibilità al sopruso, il nostro senso di ribellione, la nostra capacità di appartenere criticamente alla tribù. Presenta però un rischio, quello cioè della lamentela, del vittimismo, del ribellismo di poco costruito. Essere troppo convinti, ovvero sia non nel suo modo ironico, che abbia ragione la già citata Corinne Maier quando, rivolgendosi ai lettori italiani, scrive *...andare ogni mattina al lavoro: che fallimento per un popolo che, nei suoi giorni di gloria, ha saputo fondare l'Impero romano...* (Maier, 2005) da parte nostra dubitiamo molto che serva a trasformarci in "appartenenti critici alla tribù"...

- *Organizzazione come flusso in divenire*

Stiamo parlando di una concezione dell'organizzazione che ne valorizza soprattutto la sua capacità di cambiamento. Non ci soffermiamo più di tanto su questa metafora poiché tutto quanto questo libro ne è una illustrazione convinta. Assumere la metafora dell'organizzazione come fattore di cambiamento, di se stessa e del mondo, supera la logica "esternalista" della metafora dell'organizzazione come organismo, la quale vedeva nel cambiare dell'organizzazione un

2 Si veda, in merito, Kets De Vries, 1992.

mero adattamento al cambiare del mondo. Presenta pericoli, una simile impostazione? Sì, secondo Morgan: se presa in maniera univoca, tale prospettiva porta all'idealismo, all'attivismo fine a se stesso, all'innovare per innovare e cambiare per cambiare. Qualunque solida ed efficace organizzazione è fatta di connubio dialettico tra novità e tradizione, tra cambiamento e mantenimento, tra tenuta e capacità non soltanto di affrontare le crisi ma di mettersi in crisi. Guardarla, giudicarla, orientarla facendo riferimento a uno soltanto dei due poli del connubio dialettico può fare molto male a un'organizzazione.

- *Organizzazione come strumento di dominio*

Non v'è dubbio che le organizzazioni, agendo sul mercato per riceverne attestati di competitività e di successo, finiscano col diventare in buona misura "macchine", proprio a ciò alquanto unidirezionalmente, e troppo spesso in spregio di qualunque attenzione etica all'impatto del proprio agire sulla qualità della vita e dell'ambiente, orientate. Tener presente questa ultima metafora proposta da Morgan (l'organizzazione come strumento di dominio nella società e sugli altri) è assai utile, anche in sede formativa, per smitizzare molte retoriche aziendaliste. Certamente, se assumessimo soltanto questa metafora dell'organizzazione, quale strumento d'analisi dell'organizzazione medesima, non ne potremmo trarre alcuna altra indicazione se non quella di sabotarla, combatterla strenuamente, andare in giro a dirne tutto il male possibile. Cosa non disdicevole in sé, quando i fatti non offrano alcuna altra alternativa, ma alquanto frantumante rispetto alla nostra psiche, alla nostra tenuta identitaria, alla nostra coerenza professionale.

5.2 Una griglia sistemica di analisi dell'organizzazione

Qualunque organizzazione può essere vista attraverso tutte le metafore poco sopra considerate, nel senso che tutte rappresentano un aspetto sicuramente presente, in misura maggiore o minore, in tutte le organizzazioni in cui operiamo o con cui abbiamo a che fare. Se pensiamo all'organizzazione ARPAT, in cui gli autori di questo libro hanno lavorato per circa un decennio, non c'è dubbio che, in vari momenti della propria esistenza organizzativa, essa è stata concepita, da questo o quello dei suoi dirigenti che aveva la potestà di interpretarla (e quindi, anche, di farla funzionare in maniera simile alla metafora interpretativa) come macchina, organismo, cervello, sistema culturale, sistema politico, prigioniera psichica, flusso in divenire, strumento di potere. Per fortuna, certe metafore interpretative, a nostro avviso maggiormente obsolete nella società della conoscenza e nel tempo del sapere, non sono state altrettanto importanti e decisive di altre, più moderne e dinamiche.

Però, non è consigliabile usare una sola metafora: si finisce col guardare all'organizzazione, oltretutto con l'analizzarla, soltanto da un punto di vista e guardare le cose da un solo punto di vista, per quanto bello e ricco esso sia, vuol dire guardarle in maniera parziale, unilaterale, poco aperta e flessibile. A questo punto intendiamo

proporre al lettore una griglia di analisi delle organizzazioni ormai largamente in uso, (noi l'abbiamo appresa "alla scuola" di Roberto Vaccani e di Sergio Tonelli) che forse permette di uscire, almeno in sede di disegno complessivo e per il suo carattere sistemico, dall'influenza di questa o quella metafora interpretativa, ponendosi come schema ermeneutico globale (e, dunque, poi declinabile a seconda di chi l'adopera, accentuando e dando importanza all'una o all'altra delle sue voci, ispirandosi a questa o quella delle metafore suggerite da Morgan o da altre da affiancare a quelle da lui proposte). La griglia d'analisi è stata definita "caramella" in quanto il suo disegno ricorda quello di questo piccolo dolciume. Lo schema prevede una suddivisione dei fattori salienti per una lettura sistemica del modo d'essere, e di funzionare, e di fare, di un'organizzazione articolata in tre categorie: i fattori in ingresso (Input), i fattori interni (Inside), i fattori in uscita (Output e Outcome).

- I fattori d'ingresso sono quelli esterni all'organizzazione medesima, dai quali essa riceve orientamento, impulso, domanda sociale, segnali ambientali di cui tener conto, risorse da acquisire, valutazione e controllo e così via.
- I fattori interni sono quelli facenti capo a tutto ciò che esiste all'interno dell'organizzazione e permette il suo più o meno efficace/efficiente funzionamento: son fattori astratti come regole, procedure, articolazione gerarchica, organigramma e funzionigramma, i sistemi strategici (informativo, formativo, di qualità, premiante/sanzionante), i flussi comunicativi più o meno codificati, le risorse finanziarie/umane/tecnologiche ma anche i processi professionali e sociali, gli stili di leadership, il modo in cui si istruiscono eppoi si prendono le decisioni e così via.
- I fattori in uscita sono quelli che caratterizzano l'offerta produttiva (sotto forma di prodotti materiali veri e propri nel caso, per esempio, dell'industria manifatturiera, oppure sotto forma di prestazioni al cliente/utente/cittadino, nel caso delle organizzazioni pubbliche e private di servizio e d'aiuto) e le sue ricadute a distanza nella società (sotto forma di cambiamenti sociali indotti dalla diffusione dei prodotti e delle prestazioni: benessere, sofferenza, apprendimento, inquinamento e così via; insomma, l'impatto socio-ambientale della diffusione nella comunità e nell'ambiente dei prodotti o delle prestazioni in uscita, dall'organizzazione).



Modello di analisi sistemica rappresentato dalla caramella

Dall'analisi della figura si nota come il sistema organizzativo sia racchiuso in uno spazio ideale caratterizzato da due aperture laterali: una porta di accesso e una porta di uscita. Ed è proprio attraverso queste porte che si assiste alla presenza di un flusso in entrata, costituito da fattori in ingresso al sistema organizzativo che vengono definiti *inputs* ed un flusso in uscita, costituito da beni e/o servizi in uscita che vengono definiti *outputs*.

L'approccio sistemico nell'analisi organizzativa consente di prendere in considerazione i rapporti tra l'insieme degli elementi che interagiscono e concorrono alla vita dell'organizzazione e al raggiungimento delle sue finalità. Tale approccio è il più funzionale per comprendere l'organizzazione nella sua globalità, ma anche e soprattutto per consentire poi di valutarla rispetto agli obiettivi che si prefigge.

La griglia sistemica appena proposta può rivelarsi di grande utilità anche per avviare quella *analisi delle criticità dell'organizzazione* che costituisce la base di partenza di qualunque percorso di *miglioramento continuo della qualità* (MCQ) dell'organizzazione medesima. Lo schema "a caramella" consente infatti di esplicitare visivamente tali criticità, sia in maniera puntiforme, rendendo evidenti tutti i fattori in gioco, sia quelli in Input, che in Inside, che in Output e Outcome, e permette di avere davanti agli occhi, sinotticamente, tutti gli elementi da valutare nel loro buon, o critico, funzionamento³. Un esercizio, assai utile per comprendere come si costruisca un piano di formazione per l'organizzazione, potrebbe essere poi quello di chiedersi, per ciascuna delle potenziali criticità così riconosciute, quali possono essere utilmente affrontate, in un'ottica di MCQ, attraverso lo strumento formativo. La formazione, infatti, è un'arma potente di cambiamento organizzativo e miglioramento della qualità ma non così potente da poter risolvere qualunque criticità: per esempio, appare inutile affrontare con la formazione una criticità che può emergere dalla sproporzione tra i compiti assegnati all'organizzazione dal mandato e le risorse umane (o finanziarie o tecnologiche) messe a sua disposizione dagli stessi decisori che quel mandato hanno definito.

5.3 Il concetto di learning organization

Oltre ai termini, già visti, di *lifelong learning* e di *learning society* da alcuni anni è apparso sull'orizzonte delle riflessioni relative ai rapporti tra formazione e società, fra formazione e lavoro, fra formazione e produzione di beni o di servizi il termine *learning organization*, ovverosia organizzazione in apprendimento continuo.

³ Grazie a questa analisi possiamo renderci conto, ad esempio, se c'è una "sofferenza" alla voce "procedure" o alla voce "sistema informativo" e verificare il sistema delle relazioni, sia tra fattori in Input, in Inside e in Output e Outcome, sia tra fattori appartenenti a una sola di tali categorie, per esempio tra programmi e risorse o tra programmi e sistema formativo. Provi il lettore a "giocare" a disegnare tutte le possibili relazioni tra i diversi fattori presenti nella griglia, riconoscendo il tipo di potenziale criticità da ciascuna relazione scaturente.

Come poco sopra affermato, un'organizzazione è un insieme di risorse, vitali e strumentali, che interagiscono, nel quadro di certe regole condivise, per il raggiungimento di finalità comuni. Se questa è un'organizzazione, cioè un insieme di soggetti che collaborano, all'interno di certe regole, per raggiungere certi fini, allora è chiaro perché tra formazione e organizzazione ci sia un connubio strettissimo: perché le risorse umane dell'organizzazione, per fare ciò che abbiamo sopra detto, devono:

- conoscere i fini comuni,
- essere motivati a raggiungerli,
- saper operare per raggiungerli assieme,
- saper usare la tecnologia messa a loro disposizione per raggiungerli,
- conoscere le regole attraverso le quali fare tutto quanto precede,
- dividerle o comunque essere motivato a rispettarle,
- partecipare attivamente e criticamente al miglioramento di funzionamento di tutte le voci precedenti (che è ciò che, sinteticamente, si usa chiamare "miglioramento continuo della qualità" (MCQ).

Soffermiamoci ora a riflettere sul concetto di *learning organization*: l'organizzazione che apprende, l'organizzazione come luogo di apprendimento permanente... Si tratta di una necessità caratterizzante, sempre più, tutte le organizzazioni della società moderna, ma tanto più se esse sono fortemente (non tutte lo sono in pari misura):

- complesse ed articolate,
- orientate alla qualità,
- dipendenti da innovazione e ricerca,
- impegnate in un campo operativo mutevole e turbolento,
- rispondenti alla domanda di una clientela partecipante, sensibile, critica,
- in stato nascente o continuamente ri-nascente (introduzione di nuove regole, nuovi modelli organizzativi e così via).

In tal senso, secondo il già più volte citato Gareth Morgan (Morgan, 1991), i *nuovi sistemi organizzativi*, sia privati che pubblici, della post-modernità dovranno sempre più essere, per resistere e svilupparsi su un "mercato" che è diverso per ciascuno di loro ma è comunque sempre più esigente e competitivo:

- aperti (cioè integrati con, e reattivi a, l'ambiente in cui operano);
- ad alta articolazione-complessità (il che vuol dire che devono essere sempre meno burocratici, sempre meno legati a procedure rigide);
- valorizzanti i vincoli deboli (quelli fondati sugli obiettivi, non sulle procedure);
- valorizzanti schemi spaziali a rete invece che schemi centro-periferia;
- valorizzanti la partecipazione attiva e non l'ubbidienza passiva (tramite la quale si ottiene la pseudo-efficienza ma non, certamente, la qualità);
- tendenti, giustappunto, al miglioramento continuo della qualità (qualità statica+qualità dinamica, secondo la distinzione di Robert Pirsig, per cui qualità statica è fare sempre meglio ciò che si è sempre fatto e qualità dinamica è capire

quando occorre smettere di fare ciò che si è sempre fatto e fare, man mano sempre meglio, cose nuove e socialmente più utili e professionalmente più etiche).

Se queste sono le caratteristiche di un'organizzazione che voglia aspirare a diventare una *learning organization* e cioè a coniugare formazione continua con miglioramento continuo della qualità, allora vale la pena di interrogarsi, a questo punto, su quali sono, un po' più specificamente, le funzioni della formazione in un'organizzazione.

5.4 Funzioni e tipologie della formazione nell'organizzazione

I nuovi modelli organizzativi scaturiti dalle trasformazioni postfordiste del lavoro sono scanditi dalla flessibilità che modifica le stesse strutture organizzative ed ha incidenza diretta sulla vita professionale, e non solo, degli individui. Questo ha cambiato lo stesso profilo della professionalità da formare: ciò che contraddistingue, infatti, l'organizzazione del lavoro attuale, è la richiesta continua di revisione e aggiornamento dei fabbisogni professionali. Ciò implica, per tutte le tipologie di professione, la necessità di competenze di tipo maggiormente cognitivo e relazionale, di cui abbiamo ampiamente scritto nel capitolo dedicato alla differenza tra uomini e donne nel lavoro.

In questo nuovo contesto assume sempre maggior rilievo il grado di conoscenza, di educazione del soggetto che opera in una determinata organizzazione, e *il possesso di quelle skill sociali: diviene, cioè, centrale, la dimensione della conoscenza quale fenomeno fondante il processo di produzione ed il conseguente sapere prodotto dal lavoro diretto* (Pellerey, 2001).

Anche da questa prospettiva, più direttamente riferita all'individuo adulto inserito nell'organizzazione del lavoro, si riesce a percepire l'importanza strategica della capacità di apprendere, di quella che il gruppo di ricercatori italiani ha definito la *competenza delle competenze*⁴, la capacità di *apprendere ad apprendere* durante il corso della vita. E l'organizzazione è sempre più *learning* e *knowledge*, dimensioni prima individuali che non organizzative. E' chiaro quindi, come la formazione, pur sviluppandosi nel contesto, *non si esaurisca nella mera dimensione organizzativa*.

La vita di molte e molti di noi è scandita da "incontri con l'organizzazione": non solo quella lavorativa ma anche quella sociale, culturale, politica, sindacale... Ma non sempre, al di là di singoli ed episodici momenti di "formazione organizzata", le organizzazioni sanno garantire una permanente "formazione organizzativa", capace di investire, continuamente, programmaticamente ed efficacemente, nella "promozione della mente" dei membri dell'organizzazione stessa. Questo libro, quindi, rappresenta una

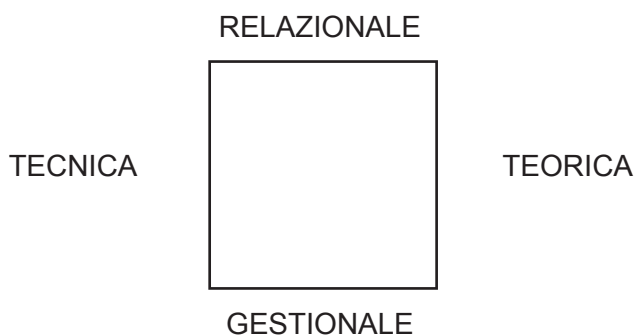
4 Per approfondimenti sul tema della capacità di *apprendere ad apprendere*, rimandiamo all'attività di ricerca *Quadro teorico-pedagogico delle scienze della formazione*, condotta nell'ambito dell'Isfol dal gruppo di ricercatori coordinato da Claudia Montedoro (Montedoro, Isfol, 2001) ed alle più recenti pubblicazioni sullo stesso tema (Isfol, 2002 e 2004).

proposta globale (privilegiante l'aspetto di "investimento cognitivo" della formazione organizzativa) per lo sviluppo di *learning organizations*. Le trasformazioni degli ambienti organizzativi, professionali e sociali, sottolineano inoltre la necessità che i soggetti acquisiscano maggiori competenze e *possibilità di continuare ad apprendere*, permettendo loro di rinnovare più frequentemente le proprie conoscenze e capacità.

La formazione ha, quindi, il compito di rendere possibile una diffusione globale dell'apprendimento che comprenda tutti i livelli e tutte le funzioni sociali e organizzative, che consentano agli individui di poter comprendere ed agire all'interno del paradigma della complessità. ... *A tal fine, la responsabilità, la flessibilità, la creatività, la disponibilità al cambiamento sono considerate delle competenze necessarie da acquisire nell'arco della vita, per il raggiungimento della piena autonomia da parte delle persone* (Montedoro, Isfol, 2001).

La formazione rappresenta, poi, almeno in organizzazioni che abbiano consapevolezza della crescente complessità del contesto, una componente assolutamente strategica del loro sviluppo e della loro capacità d'innovazione. La sua funzione primaria, all'interno dell'organizzazione, è quella di mantenere/migliorare continuamente la *professionalità* delle risorse umane dell'organizzazione medesima, e di creare condizioni tali da consentire la gestione consapevole dell'apprendimento. Per capire meglio questa affermazione occorre chiedersi cosa sia, o meglio come sia fatta, la professionalità.

Il riferimento è al cosiddetto *quadrilatero della professionalità*. Esso è composto da quattro tipi di competenze, mixate tra loro in maniera variabile, secondo la professione di riferimento. Ci sono, infatti, professioni ove il "lato" gestionale del quadrilatero della professionalità deve essere più sviluppato degli altri: per esempio, quella di direttore generale; altre in cui deve essere più sviluppato il lato tecnico: per esempio, nella professione di analista di laboratorio; altre, il lato teorico: per esempio, la professione di filosofo/a, epistemologo/a, progettista e così via; altre, il lato relazionale: per esempio, il comunicatore, l'addetto/a alla comunicazione agli Uffici Relazioni con il Pubblico (URP), il/la responsabile dell'Ufficio-stampa... Ma il quadrilatero resta tale: nessuna professione può fare del tutto a meno dei lati del quadrilatero della professionalità anche apparentemente più estranei o comunque meno centrali.



Rispetto ad esse, le funzioni specifiche della formazione sono:

- compensazione (delle carenze della formazione di base);
- aggiornamento tecnico-scientifico (rispetto alle innovazioni disciplinari, tecniche, tecnologiche e così via);
- sviluppo (recupero) di motivazione e senso di appartenenza;
- sviluppo consapevole di apprendimento e auto apprendimento;
- integrazione interculturale e interprofessionale (particolarmente utile nelle organizzazioni ad alto tasso di policulturalità e polidisciplinarietà;
- adattamento all'ambiente (particolarmente utile per organizzazioni il cui "successo" presso la clientela dipende da forti mutazioni nelle aspettative della clientela stessa);
- promozione di competenze funzional-trasversali (comunicazione, management, e così via, particolarmente utili in organizzazioni ad alta complessità gestionale e fortemente orientate all'aiuto del prossimo piuttosto che alla vendita ad esso di manufatti);
- miglioramento continuo della qualità (statica-dinamica, come già si è detto, citando Pirsig).

Dalla strategicità, nell'organizzazione, della funzione della formazione derivano cinque scelte, rispetto al suo intelligente ed efficace, e dunque non rituale né marginale, utilizzo:

1. finalizzazione alle linee di sviluppo dell'organizzazione
2. centratura interna
3. solidità strutturale
4. pianificazione di lungo periodo
5. concertazione/collaborazione con altre agenzie formative istituzionali e sociali.

Vale la pena di spiegare il significato (in senso sia semantico che politico-organizzativo) di tali scelte.

1. Finalizzazione alle linee di sviluppo dell'organizzazione: vuol dire lavorare per progetti di formazione che siano in grado di legarla inscindibilmente agli obiettivi generali e specifici dell'organizzazione medesima, nella quale e da parte della quale non si deve fare formazione "inutile", motivata dalle aspettative dei singoli, ma piuttosto progettare quella formazione che serva alla strategia di sviluppo e all'*empowerment* professionale e partecipativo delle risorse umane dell'organizzazione stessa, affinché di tali scelte di sviluppo siano tutti consapevoli, compartecipi, sostenitori attivi;

2. Centratura interna significa due cose:

- formazione/valorizzazione di risorse interne (progettuali, metodologiche, docenziali e valutative) e poco "appalto" esterno (se non fortemente mirato), così

- da non diventare meri committenti, e fortemente paganti, di tutta quella miriade di agenzie e società di formazione che, del fenomeno largamente positivo del moderno boom della formazione medesima, rappresentano l'aspetto più squalido e mercantile. In sostanza, il vecchio principio, tipico della pedagogia sociale e delle scuole popolari dell'Ottocento, del "mutuo insegnamento" dovrebbe essere applicato il più possibile anche nelle organizzazioni del nostro tempo. Ad esempio, nelle Agenzie per la protezione ambientale, che non devono certamente diventare "formativamente autarchiche" ma che, altrettanto certamente, potrebbero sopperire a tanta formazione malamente appaltata all'esterno utilizzando il proprio già presente, ma mai censito/mobilitato, know-how interno;
- auto-produzione di formazione, con più enfasi sulla formazione *in house* piuttosto che quella fruita all'esterno dell'organizzazione. E' utile ma spesso poco conveniente partecipare frequentemente a seminari e convegni, perché far venire un illustre docente *in house* permette spesso di formare, al medesimo costo, venti operatori invece che uno!

3. *Solidità strutturale* significa che un'organizzazione che voglia usare davvero, in maniera continua e rigorosa, la formazione come fattore strategico di sviluppo delle proprie risorse e potenzialità nonché di miglioramento continuo della qualità dei propri processi e prodotti, deve prevedere, al proprio interno, una struttura, solida e professionalmente qualificata, di progettazione/gestione/valutazione dei piani, dei progetti e dei processi di formazione permanente del personale. Ciò significa che la funzione di tale struttura non può essere di natura meramente amministrativa, bensì dotata delle necessarie competenze in materia di progettazione, organizzazione, gestione, valutazione di piani, progetti, processi formativi.

4. *Pianificazione di lungo periodo* significa che, così come non può che essere di lungo periodo (ovverosia pluriennale) la pianificazione dello sviluppo dell'organizzazione nel suo complesso, parimenti dev'essere pluriennale (seppur aperta, come la pianificazione generale, alle necessarie e periodiche revisioni e correzioni) la pianificazione formativa, affinché possa davvero ed efficacemente svolgere quella funzione di supporto strategico allo sviluppo organizzativo di cui sinora si è detto.

5. *Concertazione/collaborazione* significa che l'organizzazione che voglia e sappia farsi *learning organization* non può farlo in maniera esclusiva, autarchica, fondata su una sistemicità di tipo chiuso. Soltanto i sistemi aperti crescono e si sviluppano, poiché il loro "metabolismo organizzativo" ha bisogno dell'interazione, del confronto, della cooperazione con l'ambiente sociale, culturale, organizzativo circostante. Ciò vale anche, e tanto più, per i sistemi di formazione: diventare capace, da parte di una certa organizzazione, di auto-progettare e auto-produrre formazione non può e non deve significare chiudersi al contributo di, e

al dialogo con tutta quanta la rete di agenzie formative presenti nella società. Una learning organization, qualunque sia la natura dei suoi processi produttivi e dei suoi prodotti finali, diventa necessariamente, anche, una agenzia formativa per la società nel suo complesso, da cui riceve e a cui offre competenze, esperienze, know how.

Ma poniamoci, a questo punto, una domanda: quali sono i motivi per i quali certe organizzazioni (per esempio le Agenzie per la protezione ambientale) hanno più necessità e urgenza di altre di diventare *learning organizations*? Da parte nostra, abbiamo individuato in quelle di seguito elencate le principali di tali motivazioni:

- il forte legame tra la loro attività quotidiana e l'evolversi delle conoscenze scientifiche e delle tecnologie applicative, ovvero la diretta dipendenza del lavoro corrente dalla ricerca e dall'innovazione tecnico-scientifica;
- l'eventuale e spesso frequente mutamento di ruolo (ma anche di mansione) nell'organizzazione;
- il frequente mutamento, o almeno arricchimento, di missione sociale. In sostanza, accade di consueto, a certe organizzazioni più che ad altre, di assistere, dovendo adattarsi ad essa celermente, a una ridefinizione del proprio mandato istituzionale; basti pensare a quanto si è arricchito tale mandato, in dieci anni dalla sua istituzione, per l'Agenzia di protezione ambientale toscana, così come in molte altre organizzazioni simili: sono giunti nuovi orientamenti e nuove direttive europee, è mutato il quadro normativo nazionale, sono cambiati gli indirizzi a livello regionale...;
- il mutamento di domanda sociale rivolto, sia sotto forma di nuove aspettative da parte della popolazione (sempre più attenta, informata, critica) sia sotto forma di nuove emergenze ambientali ed epidemiologiche (relative a malattie con l'inquinamento ambientale potenzialmente connesse), verso l'organizzazione, che deve sapere prontamente ed efficacemente rispondere;
- la professionalità "composita" (tecnico-gestional-teorico-relazionale) dei membri dell'organizzazione o almeno di buona parte di essa: il lavoro di un operatore della protezione ambientale è, infatti, costituito da una forte componente tecnico-scientifica ma anche da forti componenti gestionali (di natura coordinativa, decisionale e così via) e relazionali (in rapporto con i/le colleghi/e provenienti da altre culture e discipline, con i/le cittadini/e, con le rappresentanze delle forze sociali e così via);
- la necessità di coniugare integrazione operativa-organizzativa e specializzazione professionale. Sembra un paradosso, ma entrambe le spinte, quella alla sempre maggiore integrazione interdisciplinare e quella alla sempre più marcata "frammentazione" degli specialismi, caratterizzano l'organizzazione moderna (di nuovo, per esempio, un'agenzia per l'ambiente), la quale, negli anni, ha moltiplicato i propri specialismi ma proprio per questo deve anche saper moltiplicare, in parallelo, le strategie e le funzioni d'integrazione tra di essi. E la formazione

permanente, possibilmente fatta assieme tra professionalità diverse, è proprio un tipico strumento d'integrazione;

- il tendenziale deterioramento qualitativo delle prestazioni fornite. Essere un buon operatore della protezione ambientale (per continuare a usare tale, per noi più ravvicinato, esempio, ma il discorso è facilmente generalizzabile) non è come andare in bicicletta, per cui una volta imparato non si scorda più. La professionalità ambientale, per la sua complessità, per il suo legame con l'innovazione, per la sua vicinanza ai problemi e alle paure dei cittadini, tende a usurarsi, nei suoi aspetti tecnici ma anche nei suoi aspetti motivazionali. La formazione permanente funge proprio, anche, da strumento di riqualificazione, di sostegno, di "manutenzione" intellettuale ed emotiva;
- infine, la formazione di base dei professionisti dell'ambiente, che forse non è adeguata ad affrontare i concreti problemi lavorativi, così come si presentano in contesti tutt'affatto diversi da quelli in cui ci si è formati per prendere la laurea o il diploma.

Finora abbiamo parlato di "formazione" in modo generico (nell'organizzazione in generale e in quella per la protezione ambientale in particolare). Ma quanti tipi di formazione esistono nelle organizzazioni? Per rispondere a questa domanda, suggeriremmo di utilizzare due diverse tipologie classificatorie:

A) *prima classificazione* (chi, dove, per chi):

- I formazione del proprio personale presso altri soggetti
- II formazione del proprio personale auto-progettata e auto-gestita in house (anche, ma non necessariamente, con l'apporto di risorse esterne; anche, ma non necessariamente, sotto forma di attività d'aula: occorre sempre ricordarsi che esiste anche la FAD, la ricerca-azione, le riunioni tra pari per discutere casi, i circoli della qualità e così via)
- III formazione, da parte del proprio personale, di altri soggetti (quello di insegnare al prossimo, occorre non dimenticarlo mai, è uno dei migliori modi di imparare).

Rispetto a questa prima tipologia, la scelta dovrebbe sempre più essere quella di:

- a) controllare-(limitare)-finalizzare meglio il primo tipo di formazione;
- b) dare grande impulso al secondo tipo di formazione (il che presuppone dotarsi di una struttura operativa, in materia, solida e competente);
- c) prepararsi a un forte sviluppo del terzo tipo di formazione: quella in partenariato e quella orientata non al proprio personale bensì ad altri soggetti istituzionali e sociali. Riteniamo, infatti, che una vera *learning organization* debba, prima o poi, farsi anche agenzia formativa per l'esterno. Sarebbe infatti sciocco, soprattutto per un'organizzazione con personalità giuridica pubblica,

e non orientata al profitto, negare alla società di poter formativamente usufruire della preziosa fonte di know how che quella certa organizzazione è stata capace di diventare.

B) Una *seconda classificazione* distingue invece:

- I formazione d'ingresso (è come l'allenamento del nuovo acquisto, per farlo "entrare" senza traumi in squadra),
- II formazione (aggiornamento) di tipo tecnico-scientifico monoprofessionale (è come allenare il portiere, l'attaccante, il centrocampista e così via),
- III formazione funzionale (è come allenare il rigorista, quello che batte le punizioni e così via; nell'organizzazione è la formazione mirata a far acquisire competenze legate a ruoli giustappunto funzionali, non legati all'appartenenza disciplinare d'origine: coordinare un gruppo di lavoro, diventare responsabile di un certo provvedimento amministrativo, assumere il ruolo di rappresentante dell'organizzazione presso enti esterni e così via),
- IV formazione trasversale (allenare la squadra: a giocare assieme, prima di tutto, e poi:
 - all'integrazione
 - alla creatività
 - alla ricerca
 - all'apprendimento
 - alla comunicazione interna ed esterna
 - al buon uso dell'informazione
 - alla riflessione etica
 - alla dimensione socio-storico-epistemologica del proprio fare
 - ...).

Rispetto a questa seconda tipologia, la scelta dovrebbe essere quella (in ARPAT è stata quella) di privilegiare II, III e IV a scapito di I (si fa per dire: è un settore largamente presidiato da ordini, università, società professionali, fornitori e così via: in sanità, comparto di provenienza del personale delle Agenzie ambientali, è stata la formazione prevalente per decenni).

5.5 Lavorare e apprendere in una learning organization: l'esperienza di ARPAT

La gestione della conoscenza in funzione del cambiamento è il tratto distintivo delle nuove organizzazioni, siano esse pubbliche o private, e la messa in rete dell'informazione, l'investimento nella conoscenza e nella competenza sono stati uno dei tratti distintivi ed ora, uno dei punti di forza dell'Agenzia toscana, come testimonia anche la recente pubblicazione di APAT sull'offerta formativa ambientale in Italia da parte

del sistema agenziale⁵.

Tutte le Agenzie regionali per la protezione ambientale si sono costituite localmente a partire da leggi regionali che, recependo il risultato del referendum abrogativo che nel 1993 ha scorporato le competenze sanitarie da quelle ambientali, unificandole a capo di un unico soggetto, hanno sancito, appunto, la nascita delle ARPA. Quella toscana è stata la prima ad essere istituita, nel 1995, ed è stata la prima a definire, nel 1996, un proprio modello organizzativo, che negli anni è stato poi rinnovato e modificato.

La prima esigenza del modello organizzativo è stata quella dello sviluppo e della valorizzazione delle risorse umane per la protezione ambientale: l'Agenzia toscana l'ha affrontata attraverso lo strumento che ha ritenuto più efficace, ovvero la formazione. Questo ha significato investire risorse finanziarie e intellettuali e creare nuove professionalità connesse alla specificità delle funzioni della formazione in un'organizzazione, quali le funzioni di progettazione, rendicontazione, coordinamento, tutorship e valutazione, nonché la gestione competente di un sistema qualità coerente alla norma ISO 9001:2000.

I nodi che abbiamo affrontato in fase nascente dell'organizzazione sono stati, con qualche inevitabile schematismo, sostanzialmente tre:

- a) l'organizzazione del sistema-formazione
- b) le risorse umane
- c) i suoi obiettivi.

a) Per quanto riguarda *l'organizzazione del sistema-formazione*, la scelta di ARPA Toscana è stata quella di allocarla, all'interno del lay-out organizzativo, in staff alla direzione generale, non incardinata direttamente con la gestione delle risorse umane, ma all'interno di un Settore tecnico deputato ad alcune funzioni vitali e strategiche per tutta l'organizzazione: la documentazione, l'informazione e comunicazione, l'educazione, l'editoria e la formazione, appunto. La scelta, come già anticipato, è stata quella di creare una rete efficace di soggetti, sia a livello della struttura della Direzione che a livello locale, sul territorio, con competenze strategiche e distintive di promozione di servizi formativi, analisi dei fabbisogni di apprendimento dell'organizzazione progettazione e valutazione dei processi formativi.

E' stato inoltre strategico, per la funzione formazione, definire, prima internamente e poi esternamente all'organizzazione, relazioni efficaci e precise procedure di interazione tra il sistema-formazione e quello per la ricerca e l'innovazione, la qualità, la gestione e lo sviluppo delle risorse umane. La certificazione coerente alla norma

5 Sono raccolti nella pubblicazione AA. VV. (a cura del gruppo CIFE), *Analisi dell'Offerta di formazione ambientale nel sistema agenziale APAT/ARPA/APP*, Roma 2005, i risultati di una ricerca che testimonia come ARPA Toscana sia tra le principali Agenzie che continuano ad investire molto in formazione, in termini quantitativi (numero di ore, numero di corsi erogati) di modalità (in aula, on line e blended) e qualitativi (tipologia di offerta formativa).

ISO 9001:2000 della funzione formazione, così come delle altre funzioni del Settore, è stato poi un passo significativo nel processo di miglioramento continuo intrapreso dall'Agenzia.

E' stata operata la scelta di considerare pienamente la formazione come un "processo continuo di lavoro", in grado di aiutare costantemente il personale a formarsi, aggiornarsi, migliorare continuamente la qualità delle proprie prestazioni professionali, impegnandolo quotidianamente in processi di studio dei problemi complessi, garantendo buona e fruibile documentazione scientifica, stimolarlo a promuovere frequenti occasioni di auto-aggiornamento attraverso momenti interni di approfondimenti, discussione, elaborazione. Fare tutto questo significa aver considerato la formazione una variabile strategica dell'organizzazione, così da creare le condizioni per una *learning organization*, ovverosia un'organizzazione nella quale il miglioramento continuo della qualità professionale e dello spessore culturale di operatori e operatrici rappresenta uno dei fondamentali, e quotidiani, processi produttivi dell'organizzazione stessa.

b) Per quanto riguarda le *risorse umane* e finanziarie destinate al sistema-formazione, la nostra scelta è stata quella di creare all'interno dell'organizzazione stessa una rete di professionalità competenti nella gestione dei processi formativi, evitando con il tempo il ricorso sistematico all'esterno. L'Agenzia ha *formato*, nel corso di questi anni, una rete di referenti della formazione, con funzioni a tempo parziale relative a: analisi dei fabbisogni di apprendimento a livello locale, progettazione ed erogazione e valutazione di interventi formativi in loco.

A distanza di quasi dieci anni, in considerazione del ruolo strategico svolto dai/dalle referenti della formazione, ma anche dell'educazione ambientale e della documentazione, l'evoluzione del nuovo modello organizzativo dell'Agenzia toscana prevede la presenza su tutto il territorio (i Dipartimenti/Servizi quali articolazioni dell'Agenzia), della figura dell'animatore unico della cultura ambientale⁶, che svolge queste funzioni in modo esclusivo.

c) Per quanto riguarda, infine, gli *obiettivi* del sistema-formazione, la scelta di una pianificazione e programmazione a medio termine della formazione finalizzata a generare e rigenerare le competenze in funzione di una nuova *mission*, è stata una scelta che oggi possiamo definire di successo.

Il primo piano triennale di ARPA Toscana, coerentemente con quanto descritto nel paragrafo precedente, ha infatti riguardato principalmente le competenze di tipo managerial-gestionale e relazionale-comunicativo, ovverosia quel sapere saper fare, e saper essere trasversale, che è orientato allo sviluppo organizzativo, all'innovazione metodologica, al servizio verso la comunità-clientela.

Per capire la portata dello sforzo progettuale richiesto, vale la pena di ricordare che la

6 Nella scheda a fine capitolo è rappresentato schematicamente il futuro ruolo dell'Animatore della cultura ambientale in ARPAT, in termini di conoscenze, competenze e funzioni.

nascente organizzazione, con una nuova *mission* istituzionale, in realtà (aveva ereditato) ereditava dal sistema sanitario un organico prevalentemente sanitario (chimici, biologi, fisici ed ingegneri), poi tecnico ed amministrativo. Tali risorse, confluendo in un'unica Agenzia, avevano la necessità di sviluppare una cultura orizzontale mirante ad omogeneizzare, nel rispetto delle caratteristiche peculiari di ogni territorio e area di intervento, procedure, metodologie, modelli di approccio alla questione ambientale, nonché l'acquisizione di nuove competenze "trasversali", capaci di esaltare quel ruolo di nuovo organismo per la protezione dell'ambiente che si andava costruendo.

Ciò ha significato in primo luogo definire, sulla scorta di un'analisi dei fabbisogni di apprendimento, un'azione strategica progettuale, a medio termine, arricchita con iniziative formative esterne, che puntasse alla costruzione di una *learning organization*, i cui principi fossero:

- diffondere e consolidare comportamenti di appartenenza;
- sviluppare una cultura di servizio;
- promuovere l'integrazione metodologica e operativa;
- soddisfare l'esigenza di aggiornamento culturale e tecnico-scientifico come elemento indispensabile per un cambiamento delle organizzazioni complesse;
- far acquisire competenze comunicative e relazionali a supporto di quelle tecniche;
- incrementare il miglioramento continuo della qualità;
- promuovere un continuo adattamento all'ambiente socio-culturale circostante, nella convinzione che un "protettore dell'ambiente" non può che essere, anzi diventare, un intellettuale organico della comunità locale e del suo sviluppo sostenibile e partecipato.

La pianificazione della formazione in ARPAT ha sposato una concezione di *lifelong learning*, inteso come "processo" dinamico, ad orientamento sistemico, che tiene al centro l'apprendimento consapevole degli attori/partecipanti, in continua tensione verso il miglioramento continuo della qualità del servizio. La formazione, così concepita, assume il cambiamento come una costante vitale per l'organizzazione, cui è connaturata una ridefinizione permanente dei metodi di lavoro, degli indicatori di efficacia e di efficienza, del gruppo e della relazione che in esso si instaurano. E parallelamente ci siamo interrogati su quali fossero le migliori condizioni di contesto per consentire la crescita di quelle competenze di cui è portatore il soggetto.

La domanda di formazione internamente è progressivamente cresciuta in termini quantitativi e qualitativi: con il passar degli anni, si è incentivata la riflessione collettiva e critica sull'organizzazione e sulla capacità di fornire "risposte", anche di tipo culturale e di apprendimento sociale, e di cambiarle costantemente.

Fare protezione ambientale, in modo da essere all'altezza dei problemi da affrontare e dei nuovi obiettivi degli Enti (Regioni, Province, Comuni e Comunità montane) di cui ARPAT è organo tecnico-scientifico, ha rafforzato l'idea di assumere anche

il ruolo di Agenzia formativa qualificata per l'esterno sulle tematiche ambientali, in una logica di rete e di partenariati. L'evoluzione naturale della mission dell'Agenzia è stata quella di far scaturire dalla grande quantità di controlli e analisi che quotidianamente viene effettuata sul territorio una crescita di cultura condivisa, finalizzata alla sostenibilità del suo sviluppo futuro, all'*empowerment* sociale in materia di gestione dei problemi ambientali.

E' in questa chiave di lettura che ARPAT ha operato la scelta di giocare un proprio ruolo autorevole anche come Agenzia formativa verso terzi, al fine mettere a disposizione conoscenze e saperi, know how, capacità di costruire nuove competenze e nuove professionalità ambientali, attraverso rapporti di network e partnership con le altre agenzie educative/formative presenti nella società regionale e nazionale, quali le università, le agenzie formative delle organizzazioni di categoria e sindacali, gli istituti scientifici, le aziende sanitarie. Dopo aver ottenuto, unica agenzia pubblica ambientale in Italia, il riconoscimento di *Agenzia formativa, certificata ISO 9001:2000*, ARPAT - Agenzia formativa ha intrapreso il percorso per l'*accreditamento*, stabilito dalla Regione Toscana in coerenza con la normativa nazionale, per poter concorrere alla selezione dei finanziamenti pubblici, in parte Fondo Sociale Europeo.

Nel corso di questi anni ARPAT ha proposto un'offerta formativa (Cerrai, 2004) sulle tematiche ambientali, costantemente rinnovata nei contenuti e nelle metodologie, grazie anche alla rete di partners pubblici e privati che è riuscita a stabilire con tutto il sistema agenziale, in primis con APAT (ed in particolare al gruppo di lavoro interagenziale CIFE ⁷), con il FORMEZ e con l'Isfol.

Dal punto di vista dei contenuti, lo scenario in cui le attività formative di ARPAT in campo ambientale vanno a collocarsi è quello legato alla prospettiva dello sviluppo sostenibile, come occasione decisiva di crescita/riqualificazione della domanda e dell'offerta formativa, orientata:

- alla costruzione di nuovi saperi,
- alla definizione di nuove competenze,
- alla messa a punto di reti finalizzate alla formulazione di progetti per la promozione di nuovi sbocchi di occupabilità.

In tal senso, gli obiettivi di ARPAT-Agenzia formativa continueranno a perseguire i seguenti obiettivi:

- rafforzare la rete già esistente, nazionale-regionale-locale, di soggetti istituzionali e sociali, finalizzata all'innovazione nel campo della formazione per lo sviluppo sostenibile;
- sviluppare un ruolo incisivo e collaborativo nei rapporti con i sistemi della formazione avanzata, al fine di disegnare sempre più compiutamente, anche in sinergia

⁷ CIFE, Gruppo di lavoro interagenziale coordinato da APAT relativo alle attività di comunicazione, informazione, educazione ambientale e formazioni comuni a tutto il sistema agenziale APAT-ARPA-APPA.

progettuale con APAT e col sistema agenziale nel suo complesso, un modello di sviluppo di competenze per le Agenzie.

Al fine di offrire uno strumento di utile confronto, abbiamo ritenuto opportuno inserire tra gli Strumenti operativi di questo capitolo il *Piano triennale di formazione di ARPA Sicilia*, un'organizzazione in fase nascente, invece che quello di ARPA Toscana, non solo come omaggio all'Agenzia gemellata con la nostra, ma perché, oltre ad essere di recente stesura (interessa gli anni 2004-2006), presenta tutte quelle caratteristiche che abbiamo ampiamente descritto.

Porre l'obiettivo della protezione ambientale e dello sviluppo sostenibile come orizzonte della cultura, delle decisioni, delle azioni delle nostre istituzioni e del loro dialogo con la società civile, significa, infine, ripensare a:

- i nuovi scenari di domanda-offerta di formazione/educazione, messi in moto dalle problematiche ambientali del nostro tempo, come la strategia dello sviluppo sostenibile che richiede, infatti, nuove competenze scientifiche, nuovi profili professionali, nuovi approcci metodologici, nuova cultura di comunità;
- l'inserimento organico, non concorrenziale bensì collaborativo e di servizio del sistema agenziale nel più vasto e complesso sistema educativo e formativo del nostro Paese, a livello dei diversi scenari nazionali/regionali/locali di sua articolazione ed espressione.

5.6 Capitale culturale, risorse umane, capacitazione personale

Un grave errore sarebbe, comunque, quello di credere che la società della conoscenza, il tempo del sapere, i concetti di *lifelong learning* e *learning organization* siano di per sé fattori di sostenibilità, di riconciliazione tra economia ed ecologia, di pacificazione sociale, di superamento dei conflitti tra le culture, tra la libertà e il dominio del lavoro, tra il governo democratico-partecipato e quello monopolistico-elitario delle cose del Mondo, tra la sostenibilità dello sviluppo planetario e la crescita quantitativa dei dividendi delle multinazionali. Non è così. Le contraddizioni e le conflittualità permangono, eccome, e si aprono sul futuro. Come afferma Andrea Ranieri nel suo saggio, scritto insieme a Vittorio Foa, *Il tempo del sapere: ...i conflitti del futuro nasceranno dallo scontro tra la crescita del sapere e un sistema produttivo e di servizi che tende a contenere questo aumento nei parametri di disuguaglianza tradizionali o a crearne ed enfatizzarne di nuovi...* (Foa, Ranieri, 2000).

Insomma, la “società della conoscenza”, il “tempo del sapere”, il *lifelong learning* non sono terreni di pacificazione tecno-culturale del conflitto socio-culturale, anzi sono terreni di nuova dislocazione della conflittualità socio-culturale medesima.

Società della conoscenza, e tempo del sapere, per chi e per andare dove?

Per chi, considerando che oltre metà degli abitanti del mondo non soltanto non ha accesso alcuno alle nuove tecnologie cognitivo-comunicative ma, anzi, non lo ha

ancora nemmeno a quelle di base che sono il leggere, lo scrivere e il far di conto? E dunque, per andare verso un mondo equamente sostenibile o verso un mondo di neo-schiavismo di massa, dove un'élite di acculturati sfrutta a proprio esclusivo vantaggio le risorse vitali - umane e non - di tutto il resto del pianeta...?

Lifelong learning, ovvero "apprendimento che dura tutta la vita" ha un senso vero soltanto se riguarda tutti gli esseri umani di tutto il mondo, altrimenti l'accesso alle opportunità di apprendimento permanente diventa un fattore ulteriore di disuguaglianza e dunque di insostenibilità.

Oggi, nel tempo del sapere e dell'educazione permanente, il nuovo confronto dialettico, la battaglia culturale si giocano, infatti, sulla caratterizzazione del diritto all'apprendimento, che può essere interpretato in chiave esclusivamente liberistica, orientata alla produttività e alla competitività, secondo una "vecchia" concezione del lavoro; oppure può essere interpretato in senso equo e solidale, nel quadro di una concezione qualitativa del lavoro, orientata alla sostenibilità delle risorse e dello sviluppo.

Tornando ancora sul tema del nesso educazione-società (della conoscenza, o postfordista), vale la pena di dedicare ancora qualche riflessione a tali concetti, per non rischiare di accettarli passivamente come parole di moda. Riesaminiamoli, allora, alla luce delle riflessioni che su di essi compie Massimiliano Guareschi, docente di Sociologia dei consumi all'Università di Milano, a partire dalla definizione del termine "capitale culturale" (introdotto a suo tempo dal sociologo francese Pierre Bordieu). ... *Fra i tratti caratteristici del postfordismo rientra senza dubbio la massiccia messa al lavoro, ai più diversi livelli, dell'intelligenza collettiva e individuale. L'incremento esponenziale della produzione di beni immateriali, unito alla nuova modalità di organizzazione del lavoro, tendenti a sfumare ogni rigida distinzione fra direzione ed esecuzione e a valorizzare l'attivazione delle attitudini comunicative dei lavoratori, crea le premesse per un massiccio coinvolgimento dei saperi e delle competenze culturali non solo nei punti alti della direzione, del management e delle professioni liberali, ma anche nel corpo stesso della produzione seriale. A fronte di tale emergenza, può risultare utile la ripresa, anche prescindendo dal contesto sistematico nel quale si trova inserito, di un concetto, quello di capitale culturale, elaborato da Pierre Bordieu...* (Guareschi, 2001).

In una società postindustriale e postfordista, insomma, alla base della produzione materiale e della riproduzione sociale non c'è soltanto il capitale costituito dal denaro, dalle macchine e da una forza-lavoro prevalentemente dequalificata, bensì un nuovo tipo di capitale, il capitale culturale, ovverosia quell'insieme di competenza, capacità di pensare, affrontare problemi, prendere decisioni, comunicare con il prossimo, possedere intelligenza operativa ed emotiva e così via che modifica il concetto stesso di forza-lavoro e le necessità della sua "manutenzione", la quale sempre più va a identificarsi con l'aggiornamento continuo e l'educazione permanente. Il capitale culturale, nella nostra società, non può più essere identificato con il capitale scolastico, nel quale consisteva, grosso modo, l'intero capitale culturale

dei lavoratori e dei professionisti operanti in società statiche quali erano quelle del passato.

Scrivo ancora, in merito, Guareschi: ... [Oggi] ... *il capitale culturale comprende il capitale scolastico ma lo eccede, qualificandosi come l'insieme del patrimonio culturale e delle competenze acquisite dal singolo, attraverso non solo la socializzazione, ma anche, e spesso soprattutto, l'educazione in famiglia, gli interessi personali, le frequentazioni amicali, il lavoro, la militanza politica, l'accesso ai media e ai consumi. Se il capitale scolastico ha luoghi e tempi di formazione ben delimitati, il capitale culturale è soggetto a un'accumulazione ubiqua ma non generica, disseminata lungo l'intero percorso esistenziale dell'individuo...* (Ibidem). In tal senso, il *lifelong learning* potrebbe venire utilmente a configurarsi proprio come quella manutenzione educativa del capitale culturale a cui poco sopra si è fatto cenno. Crediamo che tale impostazione possa essere condivisa, seppur con qualche precisazione. C'è chi, e precisamente Marco Bascetta, ha lamentato, nello stendere la voce "Formazione" dello stesso *Lessico postfordista* di cui Guareschi ha steso la voce "Capitale culturale", ... *il dilagare di una terminologia economico-bancaria nelle questioni dell'educazione (capitalizzazione, investimenti, crediti, debiti, efficienza, redditività, ecc)...* (Bascetta, 2001). L'obiezione ha una qualche legittimità, a nostro avviso. Se legghiamo troppo strettamente, anzi esclusivamente, il concetto di *lifelong learning* a quello di capitale culturale (o di società della conoscenza), rischiamo di vederne motivazione e utilità soltanto in termini di produttività, di adattabilità dei lavoratori e delle lavoratrici a lavori sempre più flessibili e dinamici e di competitività sul mercato della nostra società a scapito di altre. Naturalmente, anche e forse soprattutto di ciò è fatto il benessere di una società. Ma non soltanto.

L'idea di *lifelong learning* che è sostenuta da questo libro, in riferimento alla promozione della salute e dello sviluppo sostenibile, si poggia soprattutto sul concetto di "diritto di cittadinanza". Quanto più la società in cui viviamo si fa complessa, tanto più occorre che i suoi componenti, per poter esprimere al massimo i propri diritti di cittadinanza, conoscano sempre più cose su come va il mondo e posseggano sempre maggiori competenze su come si potrebbe farlo andare meglio. In tal senso ha ancora una volta ragione Massimiliano Guareschi quando scrive, concludendo il suo testo: ... *cruciale è il problema delle modalità di formazione del capitale culturale... [che]... impatta direttamente il tema dei diritti di una cittadinanza post-fordista. Non si tratta, ovviamente, di una semplice rivendicazione tardo-umanistica circa il diritto-dovere di tutti a godere dei tesori delle lettere e delle arti. Fra i consumi culturali del nostro tempo sono infatti da annoverare non solo... libri e concerti, ma anche l'hardware e il software informatico e gli strumenti audiovisivi. In un contesto in cui, per esempio, l'analfabetismo si appresta a divenire un formidabile veicolo di esclusione sociale, l'universalizzazione delle possibilità di accesso alle tecnologie, di connettività, di copia e di formazione assume una rilevanza primaria. Fare della legge del mercato, o meglio della logica del profitto degli interessi forti, il criterio che decide dell'accesso alle tecnologie e agli strumenti di comunicazione...significa*

non solo promuovere un depauperamento sociale complessivo ma anche ancorare a rigidi criteri di esclusione le possibilità di acquisizione di quel livello di capitale culturale necessario all'accesso a pieno titolo nella cittadinanza... (Guareschi, 2001). Il *lifelong learning*, dunque, resta l'orizzonte sempre più universalmente condiviso delle strategie educative della società europea ma tale assunto sarà, almeno a nostro avviso, sempre e tanto più convincente quanto più riusciremo a vedere in esso non soltanto un modo per rendere più flessibile e produttivo il nostro lavoro, ma anche un modo per migliorare la qualità di quel lavoro e del suo impatto sulla salute e sull'ambiente, per espandere al massimo i diritti di cittadinanza⁸, per fornire a tutti i membri della comunità non soltanto le competenze necessarie a lavorare meglio ma anche e soprattutto quelle a partecipare sempre più attivamente e criticamente al governo eco-democratico del proprio territorio.

5.7 Lavoro, apprendimento, creatività

Il lavoro, anche quello apparentemente più meccanico, quello fondato sull'idea tayloristica che l'operaio dovesse eseguire meccanicamente compiti elementari e rigidamente disegnati e temporizzati, non ha mai potuto fare a meno dell'autonomia di pensiero, di una certa sapiente autodeterminazione, quindi di una cultura umana e professionale dei lavoratori stessi: quello che Vittorio Foa ha chiamato "sapere intrinseco del lavoro" (Foa, Ranieri, 2000), che non era affatto assente, anche se non veniva riconosciuto all'interno dell'azienda. Lo stesso Foa ricorda l'impressione che fece, alla sua uscita in Italia all'inizio degli anni Sessanta, il libro di Daniel Mothè *Diario di un operaio*⁹. Del resto anche Primo Levi, nel suo *La chiave a stella*, racconta di come Faussone, operaio della Lancia, chiamasse il proprio martello "l'ingegnere" in quanto era proprio tale strumento, produttore di "martellate sapienti", che rimetteva in azione la catena quand'essa si fermava: la razionalità astratta della fabbrica in realtà si traduceva in funzionamento della fabbrica stessa in quanto veniva quotidianamente integrata dal sapere esperienziale dei lavoratori e dalla perizia del loro "ingegner Martello" (Levi, 1991). Peraltro, tutto questo non veniva riconosciuto nel modello fordista e ci sono voluti molti decenni per giungere a considerare i lavoratori, all'interno di un'impresa, come la principale tra le risorse presenti nell'organizzazione stessa. Il processo è stato, e ha trovato fattori di implementazione e sostegno, di vario genere: dalle lotte sindacali per l'emancipazione e la valorizzazione del lavoro e dei lavoratori e delle lavoratrici (come soggettività

8 Ricordiamo che i diritti di cittadinanza comprendono, accanto a quelli alla salute e a un ambiente salubre e sostenibile, anche quelli afferenti a un lavoro sempre più libero e creativo.

9 Il libro di Mothè è uno splendido esempio di "racconto autobiografico" come percorso di formazione e di analisi di sé e della propria vita personale e sociale. L'autore, operaio alla Renault, spiega come *...la catena di montaggio, che... sembrava la forma più estrema di automatismo, non avrebbe funzionato senza un'autonoma partecipazione degli operai...*

pensanti, dotate di competenze e saperi) al ruolo sempre più decisivo nei processi produttivi di una tecnologia assolutamente inutilizzabile da automi ammaestrati, fino all'emergere del sapere e dell'informazione come materia prima della produzione, in un'epoca caratterizzata da sempre maggiore complessità, cambiamento, necessità d'innovazione e di competitività su mercati tendenti alla globalizzazione: *...alcuni processi in atto segnano una rottura forte con il passato, tanto da cambiare anche il nostro modo di interpretare la realtà. I centri e le funzioni di potere si ridistribuiscono su una scala che supera lo stato nazionale, ma non si può parlare di semplice internazionalizzazione. Tutta la storia della società industriale è intessuta di processi di internazionalizzazione. Oggi è la produzione stessa che si fa globale. Possiamo trovare all'interno di una stessa struttura produttiva lavori, esperienze, intelligenze che vivono a migliaia di chilometri di distanza. Cambiano le caratteristiche fondamentali che rendono competitivo un paese rispetto a un altro. In passato abbiamo assistito a scontri feroci per il possesso delle materie prime, oggi la vera materia prima è il sapere e cresce chi riesce a trasferire nei processi produttivi la maggior quantità possibile di sapere. Il sapere è considerato la base della produzione, ma è anche la caratteristica principale dei nuovi prodotti...* (Foa, Ranieri, 2000). A parte il fatto che gli scontri feroci per il possesso delle materie prime esistono tuttora, la diagnosi ci pare giusta, almeno tendenzialmente.

E' lungo questo percorso che ha assunto importanza la centralità della risorsa umana nel lavoro: ciò è avvenuto in Occidente sostanzialmente a partire dalla fine degli anni Sessanta; proprio all'inizio di quegli anni, per merito di Theodor W. Schultz, era nata una branca della scienza economica che venne chiamata *Economics of Education* in quanto studiava, per usare un'espressione di Carlo M. Cipolla "il ruolo della cultura nello sviluppo della società" ¹⁰ (Cipolla, 2002).

Il cammino che da quei tempi ha condotto al concetto di "capitale umano", termine che sostituiamo volentieri con "risorsa umana", è oggi al centro delle riflessioni di un altro economista, Amartya Sen, premio Nobel 1998, che, appunto, considera come *...nell'analisi economica contemporanea l'accento principale si è spostato, in notevole misura, da una concezione che vede l'accumulazione di capitale soprattutto in termini fisici a una che la considera un processo di cui è parte integrante la qualità produttiva degli esseri umani. Per esempio, l'istruzione, l'apprendimento, l'acquisizione di abilità specifiche possono renderci, col tempo, notevolmente più produttivi,*

¹⁰ Cipolla usa tale espressione parlando di Schultz e della conferenza, tenuta nel 1960 e intitolata *Capital Formation by Education*, con la quale egli dette l'avvio a questo nuovo campo d'interesse per gli studiosi dell'economia. Nel suo *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Cipolla afferma come *... un'offerta relativamente abbondante di artigiani alfabeti e l'esistenza di una classe media con un livello d'istruzione relativamente alto, furono la forza principale delle aree più sviluppate dell'Europa rinascimentale. Se l'istruzione fosse rimasta il monopolio geloso di pochi mandarini, la società europea difficilmente si sarebbe sviluppata come si sviluppò...* e anche come *... dopo la metà dell'Ottocento la Rivoluzione industriale favorì grandemente la diffusione dell'educazione...[in quanto]...il progresso tecnologico fece aumentare la richiesta di gente istruita e di lavoro specializzato...*

e questo contribuisce moltissimo al processo di espansione economica. Gli studi recenti sulla crescita economica... danno al 'capitale umano' molto più rilievo di quanto gliene si riconoscesse fino a non molto tempo fa...(Sen, 2000).

Un'organizzazione che comincia realmente a considerare strategiche le proprie risorse umane, sicuramente ne esalta la professionalità attraverso la formazione. Anche a seguito di ciò, la domanda di formazione nelle, e da parte delle, organizzazioni è cresciuta esponenzialmente negli ultimi decenni, e da parte nostra non possiamo non considerarlo un fatto del tutto positivo. Sarebbe errato, o almeno alquanto parziale, identificare tout court un'organizzazione che mantiene alta la professionalità per così dire "tradizionale" dei propri dipendenti, investendo in una quantità di occasioni (corsi, stage e così via) di loro aggiornamento una volta impensabile, con una *learning organization*. Una *learning organization* non è soltanto un'organizzazione che mette le proprie risorse in formazione molto più spesso di quel che facessero le organizzazioni di una volta (che spesso si limitavano al processo di apprendistato e ad un rapido addestramento d'ingresso): essa è un'organizzazione che apprende, il che significa molto di più che un'organizzazione che forma o manda altrove a formarsi il proprio "capitale umano", per farlo rendere di più.

Al tema delle *learning organizations* - a cosa siano, a come funzionino o debbano funzionare ... - dedicheremo alcune, più precise e specifiche pagine in un successivo capitolo, mentre dedichiamo ancora qualche riflessione al tema del lavoro come occasione di apprendimento e di produzione di conoscenza, evidenziando pochi, innovativi aspetti delle *learning organizations*, tendenzialmente modificanti la stessa relazione di lavoro, il rapporto tra management e lavoratori e lavoratrici, tra attività di direzione e attività produttive. Intanto, nell'ambito di una *learning organization*, è lo stesso concetto di capitale umano che va superato in quanto obsoleto od almeno tale da non spiegare, se non assai parzialmente, il nuovo tipo di relazioni tra i suoi diversi membri che viene a costituirsi nell'organizzazione che voglia davvero "apprendere".

Un'organizzazione che voglia davvero apprendere non è soltanto un'organizzazione ove la direzione centrale e il top-management istruiscono, o chiamano o mandano a istruire, le proprie risorse per renderle sempre più aggiornate e competenti, rispetto alle scelte strategiche compiute, bensì un'organizzazione che considera tutte le risorse fonte potenziale di apprendimento per l'organizzazione stessa, direzione e top-management compresi, che hanno molto da imparare ascoltando il corpo sociale dell'organizzazione stessa, complessivamente considerata come una "mente relazionale" collettiva. E' tale corpo sociale a essere portatore di conoscenza, verso l'organizzazione e la comunità esterna, che spesso non giungono e non sono considerate dalla direzione e dal top-management.

Ma se la *learning organization* deve imparare prima di tutto a leggersi come "mente relazionale" collettiva, ove tutti/e ascoltano tutti/e e da tutti/e apprendono, ecco che il concetto di "capitale umano" diventa insufficiente per definire sia la quantità di processi di nuova comunicazione che quanto sopra detto comporta (dentro l'organiz-

zazione e tra l'organizzazione e il suo contesto socio-ambientale), sia la qualità dei contratti formativi man mano stipulati, almeno simbolicamente, tra i diversi livelli dell'organizzazione. In tal senso, Amartya Sen dice giustamente che *...dobbiamo andare oltre la nozione di capitale umano...* (Ibidem), verso un concetto di *capacitazione umana* più libero, aperto, complesso.

Soltanto lavoratori e lavoratrici sempre più partecipi alle scelte, anche formative - anche a loro stessi/e indirizzate - delle organizzazioni potranno, oltre che apprendere a realizzare meglio le scelte strategiche dell'organizzazione stessa, aiutarla - con le loro *capacitate competenze* anche critico-partecipative - a controllare la qualità complessiva di quelle scelte, a valutarne gli impatti sociali, a rivederle assieme, se necessario.

E un'altra questione centrale che attiene alle organizzazioni, riguarda il tema del *cambiamento del lavoro*¹¹. Sappiamo che il lavoro, negli ultimi decenni, è molto cambiato rispetto all'epoca industriale della centralità della fabbrica (e marxiana della centralità, anche rivoluzionaria, della classe operaia o comunque del lavoro subalterno ed eterodiretto). Come scrive Marco Revelli nel suo *La grande trasformazione*, *...è una sorta di terremoto che sta investendo e in parte sfidando quella che potremmo chiamare la civiltà del lavoro e cioè la visione del mondo che si è costituita nel corso della modernità e che ha raggiunto il proprio compimento nei decenni che abbiamo alle spalle...*(Revelli, 2004).

Egli parla, in merito, di tre linee di frattura, tra il passato (anche recente) del lavoro e il suo presente:

- la prima riguarda il fatto che *il lavoro è esploso* nel senso che - a seguito di trasformazioni tecnologiche e sociali di carattere strutturale e tutt'altro che contingente - esso è straripato dalle mura dell'azienda, ha invaso il territorio, secondo un modello che ha sostituito all'idea di impresa chiusa dentro i suoi invalicabili - dai "non addetti ai lavori" - confini un'idea di reticolo territoriale come luogo ampio del produrre;
- la seconda riguarda il fatto che *il lavoro si è spezzato* nel senso che - sia all'interno delle imprese che sul territorio - si sono frantumate, moltiplicate, disseminate, pluralizzate le figure dei lavoratori: oggi siamo sempre più in presenza di articolazioni del lavoro che sarebbero apparse anomale e addirittura impensabili fino a pochi decenni fa;
- la terza riguarda il fatto che l'economia del lavoro sta sempre più passando *da una logica dei luoghi a una logica dei flussi* nel senso che una volta la produzione era localizzata, l'impresa era un luogo - il "luogo di lavoro" - ove ogni giorno i lavoratori *si incontravano, si riconoscevano, si trasformavano, producevano identità e immagine di sé*, mentre oggi il lavoro è legato, più che a spazi localizzati, a movimenti di flusso: di uomini, di denaro, di saperi, conoscenze e informazioni.

¹¹ Sul tema, cfr. il rapporto puntuale di Luciano Gallino *L'impresa irresponsabile*, Einaudi, Torino 2005.

Dov'è il luogo ove vada a concentrarsi il capitale umano, in tale scenario? Dove l'azienda al cui interno costruire aule e non soltanto reparti produttivi e uffici? Spesso non sono rintracciabili, perché ormai è la società tutta ad essere diventata luogo di lavoro. Ma allora anche la formazione permanente e l'apprendimento continuo, anche il concetto di competenza necessario alla professionalità, l'idea di *learning organization* vanno probabilmente ripensati. In quale direzione? Avanziamo la tesi, anche se a questo tema sarebbe utile dedicare una ricerca ad hoc, che questi concetti debbano essere ripensati nella direzione della costruzione di reti di scambio dei saperi e di comunicazione, nonché dell'intrecciarsi tra *learning organizations* e *learning society* nel suo insieme.

Si tratta di costruire sistemi formativi integrati, non solo con il lavoro, ove la capacitazione - anche professionale - del/della cittadino/a, non sia legata soltanto al saper fare ciò che gli/le chiede di sapere fare di nuovo e di meglio l'organizzazione in cui attualmente lavora, ma anche quella in cui probabilmente lavorerà domani o in quegli spazi almeno strutturalmente de-organizzati, quelli del territorio reale o virtuale, della comunità locale o planetaria, del sociale quotidiano ovunque e su qualunque dimensionalità espletato, in cui lavorerà (facendo cose che i nostri padri e magari noi stessi stenteremmo a definire come "lavoro") domani l'altro.

Noi crediamo, e concordiamo in ciò con il sociologo De Masi, al fatto che comunque l'elemento, la competenza della creatività - della "ideatività" del lavoro, in tale nuovo tipo di formazione al e sul lavoro stesso, sarà centrale. ...*Oggi che l'organizzazione dell'officina tradizionale ha esaurito il suo ciclo storico* - scrive De Masi - *e si dimostra incapace di organizzare non solo gli uffici, il tempo libero, l'attività artistica e scientifica, ma perfino la fabbrica, oggi gli sforzi e gli esempi della vecchia Europa riemergono come patrimonio prezioso cui ispirare le strutture e le funzioni dei gruppi impegnati nel lavoro ideativo...* (De Masi, 2003). Speriamo che la nuova Europa, quella che già è stata capace di fare del *lifelong learning* la propria bandiera, sappia investire sempre più e sempre meglio in tale suo patrimonio prezioso.

Nota bibliografica al Capitolo 5

- AA. VV. (a c. del gruppo CIFE), *Analisi dell'Offerta di formazione ambientale nel sistema agenziale APAT-ARPA-APPA*, APAT, Roma 2005.
- Bascetta M., *Formazione*, in Zanini A., Fedini U. *Lessico postfordista. Dizionario delle idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Cerrai S. (a c. di), *L'offerta formativa di ARPAT per il nostro futuro sostenibile*, ARPAT, Firenze 2004.
- Cipolla C.M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, 2002.
- De Masi D., *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Rizzoli, Milano 2003.
- Kets de Vries M.F.R., *L'organizzazione nevrotica*, Cortina, Milano 1992.
- Foa V., Ranieri A., *Il tempo del sapere. Domande e risposte sul lavoro che cambia*, Einaudi, Torino 2000.
- Gallino L., *L'impresa irresponsabile*, Einaudi, Torino 2005.
- Guareschi M., *Capitale culturale*, in Zanini A., Fedini U., *Lessico postfordista. Dizionario di idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Levi P., *La chiave a stella*, Einaudi, Torino 1991.
- Maier C., *Buongiorno pigrizia. Come sopravvivere in azienda lavorando il meno possibile*, Bompiani, Milano 2005.
- Montedoro C., *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Isfol, F. Angeli, Milano 2001.
- Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, F. Angeli, Milano 1991.
- Pellerey M., *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, F. Angeli, Milano 2001.
- Revelli M., *La grande trasformazione*, in Mari G. (a c. di) *Libertà, sviluppo, lavoro*, B. Mondadori, Milano 2004.
- Rifkin J., *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale, l'avvento dell'era post-mercato*, Baldini & Castaldi, Milano 1997.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Trentin B., *Lavoro e non lavoro nel postfordismo*, in G. Mari (a c. di) *Libertà, lavoro, sviluppo*, B. Mondadori, Milano 2004.

STRUMENTI 1

**L'ORGANIZZAZIONE A RETE E IL RUOLO
DELL'ANIMATORE PER LA CULTURA AMBIENTALE IN ARPAT**

STRUMENTI 1 – L'ORGANIZZAZIONE A RETE E IL RUOLO DELL'ANIMATORE PER LA CULTURA AMBIENTALE IN ARPAT

In un'organizzazione a rete, come quella di ARPAT, con una Direzione generale snella e una rete di Dipartimenti e Servizi, presenti su tutto il territorio e deputati al controllo ambientale, assume particolare importanza per alcune funzioni strategiche il ruolo dell'Animatore della cultura ambientale.

Per comprendere il contesto in cui si muove l'Animatore, ricordiamo la definizione che Federico Butera ci offre dell'organizzazione a rete: *L'impresa a rete naturale consiste in quel sistema di riconoscibili e multiple connessioni e strutture in cui operano nodi ad alto livello di autoregolazione (sistemi aperti vitali), capaci di cooperare tra loro, ossia di condurre vari tipi di transazioni in vista di fini comuni ossia di risultati condivisi*¹.

Requisiti della figura dell'ANIMATORE PER LA CULTURA AMBIENTALE

CONOSCENZE E COMPETENZE

- Conosce nel dettaglio i processi (in qualità) dell'organizzazione.
- Ha conoscenze specifiche nel campo della formazione continua e del concetto di *lifelong learning* e *learning society*.
- Ha conoscenza specifiche nell'ambito delle metodologie formative nei processi di educazione/formazione degli adulti.
- Ha conoscenze in materia di comunicazione e di dinamiche relazionali.
- Conosce le metodologie relative alla pianificazione, progettazione, erogazione e valutazione degli interventi formativi, sia rivolti all'interno che alla comunità, nelle tematiche legate alle funzioni dell'organizzazione e alle problematiche dello sviluppo sostenibile.
- Ha conoscenze in materia di sistemi di gestione per la qualità (ISO 9001:2000).

¹ In: Bompani M. (a c. di), *I caratteri distintivi ed i vantaggi dell'organizzazione rete*. Atti del workshop di ARPA Emilia Romagna, 25 giugno 1998. ARPA, Bologna 1999.

FUNZIONI

- Attiva un processo di diffusione di una cultura della protezione ambientale, quale strumento di crescita della consapevolezza della cultura della sostenibilità all'interno della propria struttura.
- Attiva e promuove lo sviluppo di collegamenti sinergici con le istituzioni e le associazioni presenti sul territorio.
- Cura la rilevazione dei fabbisogni del personale, coerentemente con i bisogni dell'organizzazione a livello territoriale, e collabora all'individuazione dei destinatari della formazione/aggiornamento.
- Collabora alla progettazione e all'erogazione di interventi formativi, e alla valutazione degli stessi, in un'ottica che vede la formazione quale leva strategica per lo sviluppo organizzativo.
- Promuove ed organizza interventi formativi che contribuiscano a creare nuove figure professionali esperte nelle problematiche ambientali e nei sistemi di gestione ambientali, coerentemente alle esigenze dell'organizzazione.
- Collabora, assieme ai Responsabili, alla stesura dei Piani di formazione annuali e pluriennali, per favorire il diritto alla formazione continua del personale dell'organizzazione e monitorare le attività legate all'espletamento delle attività, in un'ottica di miglioramento continuo della qualità delle attività stesse.
- Cura la propria formazione permanente e il proprio aggiornamento continuo.
Contribuisce, grazie alla sua attività nell'ambito della formazione permanente in campo ambientale, alla diffusione e alla promozione della cultura ambientale di ARPA, sia all'interno dell'organizzazione, sia all'esterno, nei confronti del mondo delle imprese e della pubblica amministrazione in genere.
- Può collaborare alla predisposizione di percorsi di consulenza e di interventi di informazione/formazione destinati a far conoscere la cultura della sostenibilità ambientale anche nei contesti già strutturati.

ABILITÀ E COMPORTAMENTI

- Ha una specifica capacità di analisi relativamente ai fabbisogni formativi rilevati, in modo da contribuire alla realizzazione di piani formativi coerenti con le esigenze globali dell'organizzazione.
- Ha sviluppato una particolare attitudine alla comunicazione e sensibilità nei confronti delle tematiche legate alle inter-relazioni, e possiede particolari capacità di comunicazione e di osservazione analitica dei processi relazionali.
- E' in grado di condurre con competenza e sicurezza interventi all'interno di eventi in materia di sviluppo alla sostenibilità ed effettuare attività di coordinamento e di concertazione tra i vari soggetti coinvolti, nell'ottica del concetto di rete.

- E' consapevole dell'importanza che riveste il suo ruolo nei confronti sia della propria realtà organizzativa sia verso l'esterno.
- Possiede particolari capacità di comunicazione e di osservazione analitica dei processi dell'organizzazione, necessari a ricoprire e agire lo specifico ruolo di animatore/referente della formazione.

AMBITO LAVORATIVO E CONTESTO RELAZIONALE

- Svolge la sua attività nell'ambito del Dipartimento e nel territorio in cui opera, e comunque in rapporto funzionale con la Direzione dell'organizzazione (Funzione Formazione).
- Collabora anche con le istituzioni locali (Università, Enti locali ecc.) nell'elaborazione e nella realizzazione di percorsi e azioni di formazione aventi per destinatari gli operatori di ARPA.
- Promuove la cultura ambientale verso le imprese localizzate sul territorio, contribuendo alla definizione di percorsi formativi volti a incrementare le competenze degli operatori, e favorendo la creazione di nuovi profili professionali, in grado di supportare le imprese locali nella gestione delle problematiche connesse all'ambiente (sistemi di gestione ambientale volontari).

6 LA FORMAZIONE PER L'APPRENDIMENTO NELLA DIMENSIONE ORGANIZZATIVA

6.1 Quale formazione per lo sviluppo organizzativo?

E' chiaro che ogni approccio alla formazione nella dimensione organizzativa ha di volta in volta la necessità di essere definito in funzione dell'organizzazione a cui si rivolge; nella fattispecie, la nostra attenzione è centrata su un'organizzazione pubblica e sulle finalità che con la formazione si intendono perseguire.

D'altra parte non è un mistero che una delle condizioni di attuazione di ogni progetto di cambiamento e sviluppo sia la necessità di disporre di risorse umane adeguate alle esigenze di comprensione della complessità e che tale "capitale" vada incrementato e messo a valore costantemente, anche attraverso specifici interventi di "manutenzione" e "valorizzazione".

Un'organizzazione pubblica, che valuta come strategica la formazione, deve anzitutto chiarire a monte quale accezione di *formazione* finalizzata allo *sviluppo organizzativo* sposare.

Si può dare alla formazione per lo sviluppo organizzativo l'accezione di "prodotto": essa si pone allora come "data", è centrata su chi la eroga, ha alla base l'atteggiamento *Io so di cosa hai bisogno/ti indottrino* e ha perciò un orientamento "a se stessa". Ne sono un esempio i prodotti formativi "a catalogo".

La si può intendere, altrimenti, come "servizio": è, in questo caso, orientata al "mercato", segue l'ipotesi-guida *Ho capito le tue esigenze e ti erogo quello che fa per te* e l'orientamento è "all'utente". I corsi aziendali appartengono a questa tipologia.

La connotazione più efficace di formazione continua per lo sviluppo organizzativo è quella di processo: essa non si pone, ma si pro-pone, in un progressivo divenire; viene finalizzata ad assumere il cambiamento come una costante vitale per l'organizzazione, cui è connaturata una ridiscussione e ridefinizione permanente della situazione organizzativa, dei metodi di lavoro, degli indicatori di efficacia ed efficienza del singolo, del gruppo e della relazione che essi instaurano.

L'orientamento in questo caso è "all'insieme", con un *approccio olistico*. Le modalità di intervento sono le più varie (workshop, gruppi di progetto, seminari ecc.), purché strutturate in un disegno coerente che tiene al centro l'apprendimento consapevole degli attori/partecipanti.

Formazione continua, dunque, come processo, attraverso il quale si favoriscono

- l'interpretazione dei fenomeni complessi;
- la formazione di opinioni individuali preziose per l'organizzazione;
- lo sviluppo di competenza personale e di intelligenza interpersonale;
- la consapevolezza del proprio ruolo professionale e del proprio ruolo "agito" in rapporto con gli altri e coerentemente con la mission dell'organizzazione;

- il lavoro inter-trans-disciplinare e metodologie di approccio integrato ai problemi ambientali;
- e si interagisce con le competenze
- cognitive (sapere);
 - operative e gestionali (saper fare);
 - emozionali (saper sentire);
 - relazionali (saper essere).

Il Piano di formazione, pensato anche con l'obiettivo di determinare un cambiamento organizzativo teso a favorire la nascita di un'organizzazione aperta e integrata con l'ambiente, leggera, che valorizzi la partecipazione attiva e improntata a criteri di miglioramento continuo della qualità, ha promosso attività formativa sui seguenti campi:

- la gestione dei processi formativi, educativi e comunicativi (tendente a integrare le competenze strettamente tecniche degli operatori della protezione ambientale con competenze che possono facilitare il rapporto dialogico con la popolazione di riferimento);
- lo sviluppo di cultura gestional-progettuale-manageriale pubblica (controllo dei processi, gestione del personale, programmazione, controllo e gestione di budget);
- la costruzione del sistema di gestione integrato qualità e sicurezza, con un'attenzione ai processi dell'organizzazione del lavoro e al miglioramento dell'ambiente.

Nelle organizzazioni nascenti, ma anche in quelle che costantemente ripensano la loro *mission*, in virtù del cambiamento della missione istituzionale o del modello organizzativo (come è il caso delle ARPA), gli obiettivi della formazione continua per lo sviluppo organizzativo, quando essa assume una valenza *critica* e non rituale, sono:

- l'educazione al cambiamento;
- la creazione di condizioni che favoriscano lo sviluppo della competenza dei singoli ad apprendere: quella che viene definita *competenza strategica*¹;
- la costruzione e il consolidamento di una cultura professionale orientata alla multidisciplinarietà e all'integrazione;
- lo sviluppo del contenuto di ruolo, più che di "compito";
- lo sviluppo del potenziale e la creazione di situazioni per sperimentarlo;
- lo sviluppo di capacità diffusa e "permeante" di comunicazione e relazione interpersonale e interfunzionale;
- la risposta alla domanda di coinvolgimento e partecipazione che viene "dal basso";
- il mantenimento della "tensione" verso la missione dell'organizzazione.

Ma la funzione chiave della formazione continua per lo sviluppo organizzativo sarà

¹ E' stata così definita quella dell'*apprendere ad apprendere* (Isfol, 2001).

nelle ARPA sempre più quella di incentivare la riflessione collettiva e critica sull'organizzazione e sulla sua capacità di fornire "risposte" e di cambiarle costantemente, coerentemente ai vincoli e agli obiettivi che progressivamente si pongono.

6.2 Come si costruisce un piano di formazione continua per lo sviluppo organizzativo

Per impostare nel modo migliore la discussione sul tema della definizione di un piano di formazione continua a sostegno dello sviluppo organizzativo delle ARPA è opportuno descrivere, seppure a grandi linee, il quadro entro il quale il piano si colloca e dal quale esso scaturisce, poiché tale quadro è caratterizzato da un'interazione di elementi che riguardano più "sistemi organizzativi" di riferimento.

- 1) *Sistema organizzativo* di riferimento di tipo normativo che deriva dal livello formale-istituzionale. Le Agenzie si muovono in un quadro giuridico-normativo assai complesso e sostanzialmente composto da tre sotto-insiemi di provvedimenti:
 - quello delle fonti legislative nazionali e regionali (le varie leggi regionali istitutive), da cui discendono le scelte e le definizioni di natura, scopo, struttura che si stanno dando le Agenzie;
 - quello delle finalità assegnate dai piani di indirizzo del legislatore regionale, per il raggiungimento delle quali le Agenzie dovranno fare riferimento al corpus dei provvedimenti legislativi che regolano l'approccio strategico all'ambiente, nonché i vari settori di attività;
 - quello della gestione delle risorse umane, con i vari riferimenti giuridico-normativi differenti (quindi anche con vincoli, obblighi, procedure, contratti di lavoro differenti).

Un piano di formazione continua a sostegno dello sviluppo organizzativo agenziale dovrà adottare strumenti e modalità che consentano un costante aggiornamento del know-how afferente a questo livello formale-istituzionale.

- 2) *Sistema organizzativo* di riferimento che può derivare dalle scelte sul tipo di *modello organizzativo* che l'Agenzia intende adottare.

Se in teoria è scontato, infatti, che la struttura più consona sia il modello a rete, e che le modalità operative di un'organizzazione complessa (e tali sono le ARPA) debbano essere coerenti e funzionali alle finalità dell'organizzazione stessa, molto meno scontata è, anche in teoria (e tanto meno nella pratica organizzativa corrente) la scelta del modello e della "filosofia" organizzativi appropriati.

Per la scelta del modello organizzativo possono essere quindi adottati alcuni concetti di riferimento, quali:

- costante orientamento alla missione: il modello organizzativo assumerà come

centrali le funzioni “qualità”, “servizio”, “innovazione”, “integrazione tra le funzioni”, “approccio olistico” alle problematiche ambientali con un approccio *bottom-up*;

- specializzazione flessibile: questa si raggiunge assumendo la specializzazione da un lato e l'integrazione delle competenze e delle conoscenze dall'altro come “centro” irrinunciabile dell'azione organizzativa (e quindi formativa), al fine di garantire al sistema delle risorse interne (persone e mezzi) la capacità di fornire sia “filieri” di servizi specializzati che prestazioni multidisciplinari e “personalizzate”, in funzione dello specifico complesso problema posto di volta in volta dal territorio e dagli attori locali;
- approccio per processi, affinché l'organizzazione sia progettata e “vissuta” come un insieme di processi nei quali le funzioni interagiscono per raggiungere i risultati attesi, piuttosto che limitarsi ad assolvere i compiti assegnati, in un'ottica di cultura orientata ai risultati piuttosto che ai compiti;
- valorizzazione del “sapere/saper-fare/saper-essere/saper sentire”, ponendo le risorse umane come fattore strategico di sviluppo e di miglioramento costante della qualità del servizio.

La *cultura del lavoro* che si creerà sarà così caratterizzata dall'orientamento delle capacità verso l'interpretazione della complessità, di cui il cambiamento permanente è una componente vitale. Ciò significa organizzazione non più incentrata sui criteri di “parcellizzazione - routine - gerarchia”, ma su quelli di “integrazione - responsabilizzazione - innovazione - partecipazione attiva”.

Questi concetti-base sono, in definitiva, i capisaldi della filosofia della *learning organization* e dell'approccio alla qualità. Essi richiedono un disegno organizzativo a “matrice aperta”, che può essere caratterizzato come segue: struttura centrale snella, con divisioni per funzione (ad esempio: tecnica, amministrativa ecc.) e settori interdisciplinari e a specializzazione flessibile, capaci di funzionare come “centri di risorse” sia verso l'interno che verso l'esterno dell'Agenzia; rete di unità operative locali (ad esempio provinciali), incaricate della “produzione standard”.

- 3) *Sistema organizzativo* di riferimento che deriva dalle conoscenze “disciplinari”: esso è governato dai codici di contenuti e dalle *skills* che rappresentano le competenze professionali delle risorse umane delle Agenzie.

Di questo *sistema* va particolarmente tenuto conto, non solo perché è la base dei know-how tecnico-specialistici necessari ad espletare le attività agenziali attuali, ma soprattutto perché da esso potranno venire importanti contributi al processo di omogeneizzazione, integrazione e potenziamento delle conoscenze nella direzione della loro riorganizzazione in nuovi paradigmi multidisciplinari, così necessari per affrontare in modo innovativo le attività agenziali.

Un piano di formazione continua a sostegno dello sviluppo organizzativo deve adot-

tare contenuti coerenti con il preesistente corpus di conoscenze tecnico-scientifiche, non nel senso di una loro mera riproduzione ed “estrapolazione lineare”, bensì nella direzione del loro “empowerment” nelle nuove culture ad approccio “olistico”, che sembrano essere necessarie alla comprensione e all’azione dell’umanità verso il nuovo millennio.

6.3 Gli obiettivi, i criteri, le fasi

La formazione continua è dunque una componente necessaria e costante dello sviluppo organizzativo e ad essa va assegnato un ruolo di rilievo, soprattutto nella fase di iniziale assestamento della “vita agenziale”. Ciò comporta l’assunzione di alcuni criteri-guida per la predisposizione del sistema di formazione continua.

Il primo criterio-guida proposto è quello di un approccio al tema di tipo globale e strategico, con un orientamento costante a soluzioni “personalizzate” (cioè coerenti con finalità ed esigenze specifiche di ogni agenzia), “flessibili” (cioè capaci di adattarsi agli specifici mutamenti da indurre senza perdere di efficacia), “modulari” (cioè estendibili e sviluppabili in modo razionale).

Il secondo riguarda il “ritmo”, cioè il rendere compatibili i tempi di attuazione del piano sia con i programmi generali di attività agenziale che con le condizioni poste da tempistiche esterne (ad esempio le procedure di co-finanziamento di fondi comunitari attivabili). Definire il ritmo significa anche scadenare le esigenze a breve termine senza dover attendere la realizzazione di tutto il piano “di sistema”, ma rispettandone l’architettura generale.

Il terzo attiene al coinvolgimento dei diversi “attori” interni, al fine di trasformare il processo di pianificazione e implementazione della formazione continua in un *modus operandi* condiviso e “familiare” all’organizzazione, appunto in un “sistema”.

Obiettivi

Il “sistema” contiene i seguenti obiettivi:

- 1) promuovere e sviluppare una cultura professionale e organizzativa basata sui concetti di integrazione, multidisciplinarietà, qualità, innovazione, partecipazione responsabile;
- 2) migliorare costantemente il rendimento ed i benefici della spesa per le attività di formazione, anche attraverso il ricorso a fonti di finanziamento comunitarie;
- 3) sviluppare le capacità interne di progettazione, programmazione, gestione e monitoraggio/valutazione delle attività di formazione;
- 4) sviluppare la capacità di trasferire le competenze interne in chiave di “servizi qualificati” all’esterno della realtà agenziale;

Un sistema di formazione continua per lo sviluppo organizzativo agenziale, dunque, contiene principalmente:

- a) la qualificazione e quantificazione dei fabbisogni collettivi e individuali di formazione (presenti e razionalmente prevedibili in un arco di tempo triennale);
- b) la definizione dei contenuti del sistema di competenze ottimale riferito alle figure professionali, in rapporto alle funzioni, agli obiettivi, alla struttura ecc., prescelti dall'agenzia;
- c) la descrizione di obiettivi e percorsi formativi appropriati per le figure professionali individuate;
- d) l'identificazione delle "aree omogenee" di conoscenze e abilità trasversali da sviluppare - a vari livelli di intensità ed approfondimento - nelle figure professionali suddette (ad esempio le aree relative alla comunicazione e alle relazioni interpersonali, quelle informatiche, quelle sulla sicurezza ecc.);
- e) la definizione delle priorità di attuazione (cronogramma delle attività).

La predisposizione del "sistema di piano" di formazione continua procede attraverso un articolato percorso metodologico, caratterizzato dalle fasi proprie di un "progetto integrato" e per di più costruito con un processo iterativo.

Il percorso comprende analisi e pianificazione - progettazione - erogazione - valutazione.

Analizziamo più da vicino le singole fasi.

Analisi e pianificazione

L'obiettivo è quello di effettuare una prima verifica di congruenza e avere conoscenza del sistema di vincoli e opportunità, nonché dei punti di forza e debolezza che caratterizzano la situazione. La fase riguarda l'esame preliminare dei seguenti aspetti: quadro normativo-giuridico specifico; finalità, funzioni, obiettivi e programmi operativi; struttura organizzativa e modalità operative prescelte; relazioni e interazioni con i diversi soggetti di riferimento e interlocutori istituzionali e sociali; prevedibili elementi evolutivi e di scenario. La fase contiene poi la vera e propria analisi dei bisogni di apprendimento, derivanti sia dalla missione agenziale (bisogni di apprendimento dell'organizzazione) che dai bisogni individuali, ed è relativa alle figure professionali sulle quali si intende intervenire.

Al di là delle particolari tecniche di rilevazione dei bisogni formativi adottabili, la teoria e la pratica dimostrano come il rispetto del criterio sopra menzionato, ovvero il coinvolgimento - dei responsabili organizzativi dei settori ove operano le figure analizzate e di gruppi omogenei di operatori appartenenti alle figure prese in esame - crei le migliori condizioni per una consapevole condivisione degli interventi formativi successivamente proposti.

L'analisi dei bisogni deve essere condotta concentrando l'attenzione non solo sui bisogni espressi direttamente dall'organizzazione attraverso le sue funzioni, che riguardano in primo luogo le competenze da sviluppare, ma anche su quei bisogni la cui soddisfazione viene data per scontata e che rimangono pertanto impliciti e inespressi, come ad esempio la conciliazione tra i tempi di lavoro e i tempi dell'apprendimento.

L'evoluzione dell'analisi può spingersi, nelle organizzazioni più mature, fino ad interpretare i bisogni cosiddetti latenti (spesso correlati agli scenari e allo sviluppo del contesto in cui si colloca l'organizzazione stessa), di cui le persone non hanno ancora piena coscienza, anticipando, in questo modo, gli scenari e le prospettive legati alla visione che l'organizzazione ha del proprio futuro.

L'analisi dei bisogni trova poi una sintesi attraverso una pianificazione che racchiude diversi significati e risponde a diverse esigenze, come ad esempio:

- programmare i singoli interventi, correlati alle priorità, da realizzare in un periodo definito;
- stabilire il *Piano* come un obiettivo per le funzioni coinvolte nella sua realizzazione;
- stabilire i tempi e le risorse necessarie per realizzare gli interventi definiti nel Piano;
- comunicare all'organizzazione gli interventi che si intendono realizzare;
- monitorare la realizzazione del Piano durante il periodo di riferimento, apportando tutte le modifiche e gli interventi correttivi necessari.

Progettazione

L'obiettivo è quello di "normalizzare" tutti i dati raccolti attraverso la fase precedente e procedere all'elaborazione di un vero e proprio "catalogo" dell'offerta formativa interna per le figure professionali esaminate, nonché di una base-dati dei fabbisogni di apprendimento individuali. La progettazione mira a trasformare i bisogni, rilevati e analizzati in precedenza, nelle caratteristiche che i singoli interventi formativi previsti nel Piano dovranno avere per facilitare l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze, delle abilità e dei comportamenti delle diverse figure professionali dell'organizzazione. I percorsi formativi devono essere articolati in moduli funzionali, caratterizzati da durata, obiettivi intermedi, contenuti e strumenti didattici. La progettazione realizzata deve essere continuamente sottoposta a verifiche, sia attraverso i risultati provenienti dall'ultimo step di percorso - quello del monitoraggio/valutazione - sia sulla base di richieste, suggerimenti, indicazioni espressi dalla struttura. Questo modo di procedere, per quanto complesso e "laborioso", presenta numerosi e innegabili vantaggi, e cioè:

- la responsabilizzazione del personale-chiave e in particolare dei responsabili delle varie unità organizzative, che in tal modo sono messi in condizione di gestire le azioni formative in un quadro di politiche chiare e condivise;
- la definizione progressiva di percorsi formativi razionalizzati e standardizzati sulla base non di standard esterni, ma delle esigenze specifiche interne;
- il mantenimento di un sistema "up-to-date", che può essere continuamente aggiornato, integrato, corretto in ogni parte;
- la possibilità di realizzare il sistema graduandolo a piacere (per settori, per livelli, per gruppi di figure) rispettando le esigenze di funzionalità e validità.

Erogazione

L'obiettivo è quello di creare le condizioni operative per l'attuazione dei percorsi progettati. Si tratta di individuare, reperire e rendere disponibili, nell'ordine logico e cronologico adeguato, tutti i mezzi e le risorse che permettono di procedere all'attuazione di quanto progettato. La fase di pianificazione dell'erogazione non va sottovalutata, in quanto - se ben eseguita - si rivela indispensabile per la buona riuscita dell'erogazione. In particolare, occorre identificare i collegamenti e le interdipendenze esistenti tra le diverse attività necessarie ad implementare il piano e gli eventuali "percorsi critici", sia in termini di attività ed eventi che richiedono un tempo più lungo che in termini di disponibilità/reperibilità di mezzi o risorse necessari all'attuazione. La fase di pianificazione dell'erogazione contempla l'identificazione di tutto quanto è "necessario e sufficiente" per l'attuazione pratica del progetto.

Parte fondamentale della fase di erogazione è rappresentata dal monitoraggio, per controllare che i singoli interventi formativi si realizzino secondo quanto pianificato e per raccogliere i dati necessari alla valutazione della qualità erogata.

Valutazione

Il complesso problema della valutazione dell'efficacia degli interventi formativi non va confuso con quello - assai più semplice - della valutazione dell'efficacia "percepita" o, meglio, della percezione d'efficacia della formazione da parte dei suoi "fruitori". La formulazione del problema è, invece, semplice: se la formazione vuole indurre un "cambiamento", il problema è di valutare se il cambiamento vi è stato e se è avvenuto nella direzione voluta, nonché se esso è riferibile all'azione formativa. L'obiettivo della valutazione è misurare l'impatto dell'attività formativa sul sistema organizzativo, ma poiché ciò rappresenta una grossa problematicità, occorre ridurre la complessità e - mantenendo un livello di soddisfacente e ragionevole analiticità - partire dalla valutazione dei cambiamenti diretti da essa prodotti. La fase di valutazione va espletata in rapporto alle categorie di obiettivi che ci si era prefissi di raggiungere con l'intervento formativo. Gli "esperti" ci dicono che la formazione può agire a quattro livelli:

- reazione: ossia il gradimento dei destinatari nei confronti del programma;
- apprendimento: ossia l'acquisizione di conoscenze, abilità/capacità, atteggiamenti;
- comportamento: ossia l'esercizio effettivo di conoscenze, abilità/capacità, atteggiamenti; il conseguimento, cioè, di performance (prestazione) come conseguenza dell'assunzione di comportamenti;
- impatto sull'individuo e sull'organizzazione a distanza di tempo (follow up).

La "reazione" è la dimensione più indagata nei sistemi formativi correnti, ma fornisce modeste indicazioni sul perseguimento di obiettivi di cambiamento.

Le variazioni di comportamento non sono mai indotte da alcuna azione "educativa"

in modo diretto (il comportamento viene infatti modificato sulla base di motivazioni individuali molto “personalizzate” e specifiche). Al massimo con la formazione si creano alcune condizioni - o si rimuovono alcuni ostacoli - affinché siano adottati certi comportamenti. Spesso, inoltre, altre variabili, non influenzate dalla situazione formativa (ad esempio la situazione generale dell’ambiente di lavoro, le norme organizzative, gli atteggiamenti e i comportamenti degli altri, i sistemi premianti ecc.), sono completamente fuori del “dominio” della formazione o - peggio ancora - non sono coerenti con i messaggi che si chiede di dare alla formazione stessa.

I cambiamenti dei “risultati” sono una conseguenza possibile dell’azione formativa, ma in modo ancora più indiretto, a causa delle forti interazioni e interdipendenze che gli sforzi individuali verso un risultato hanno con i comportamenti di altri attori (spesso anche molto esterni al contesto) nella situazione.

Analizzando alcuni contributi recenti in tema di metodi di valutazione della formazione si ha la penosa sensazione che tutti gli esperti concordino nell’affermare che il processo di valutazione sia complicato e difficoltoso (e spesso sproporzionatamente costoso rispetto agli obiettivi dell’indagine), perché indaga una realtà (la formazione) che è eminentemente relazionale, e che quindi ha una sua storia, fatta non solo di dati di realtà, ma soprattutto di “vissuti” profondi, di fantasie, di percezioni, di “pregiudizi”. E’ questa un’area dove la corretta identificazione degli obiettivi afferenti davvero soltanto alla formazione, nonché la costruzione di metodologie e la ricerca di criteri/parametri attendibili, isolabili, misurabili potrebbe essere svolta in comune da tutto il sistema APAT-ARPA-APPA.

6.4 Il vantaggio competitivo delle competenze nell’organizzazione

L’evoluzione dello scenario, sempre più complesso e incerto, sta cambiando anche per le organizzazioni che hanno una matrice pubblica, che misurano il loro successo sulla capacità di soddisfare i bisogni, sempre più differenziati, del/della cittadino/a consapevole, cercando, ove possibile, di anticiparne, se non addirittura stimolarne, le esigenze, coerentemente con gli orientamenti dell’Unione Europea. Ad esempio, secondo quanto previsto dalla Convenzione di Aarhus, del 1998, adottata da 39 paesi dell’U. E. e ratificata in Italia con la L. 108/2001, deve essere garantito ai cittadini l’accesso alle informazioni in materia ambientale, mediante un ruolo non solo passivo della Pubblica Amministrazione (su richiesta dei cittadini) ma anche attivo, ovvero attraverso iniziative autonome delle A.A.P.P. di raccolta e divulgazione delle informazioni ambientali. La stessa Convenzione sancisce, inoltre, il diritto dei cittadini, interessati, informati e consapevoli, a prendere parte ai processi decisionali ambientali in materia di autorizzazioni, di stesura di piani, programmi, politiche ambientali, regolamenti e atti normativi, nonché di avere accesso alla giustizia, nel caso in cui ritengano di aver subito violazioni sui propri diritti di accesso ai dati e alle informazioni ambientali.

E' proprio in tale contesto che emergono, tra i vari fattori strategici, la centralità delle persone, ovvero del patrimonio di attitudini, motivazioni, abilità e conoscenze delle risorse umane nonché l'esigenza da parte dell'organizzazione di generare apprendimento individuale e collettivo. In tale contesto si inserisce la crescente attenzione alle competenze come nuovo approccio alla gestione delle risorse nell'organizzazione. Il valore di un'organizzazione si misura sul piano dello sviluppo delle persone, valorizzandone le competenze, e sul piano organizzativo, ricorrendo a configurazioni reticolari e/o modulari specializzate, un tema su cui esiste un'ampia letteratura in materia (cfr. Zan, 1988; Ferrante, Zan, 1994).

L'orientamento alle competenze (FOR, 2003; FOR, 2005) si sostanzia nella definizione di un modello di ripensamento della gestione delle persone in funzione del valore e della centralità del soggetto, nonché in funzione dei comportamenti organizzativi ritenuti coerenti con lo stesso modello.

Molto succintamente, si può affermare che sono sostanzialmente due i filoni principali dell'approccio alle competenze², che hanno avuto poi distinti percorsi: il primo interpreta le competenze in un'ottica di sviluppo strategico che riguarda tutta l'azienda; il secondo, a carattere psicologico, è fortemente focalizzato sulla dimensione individuale della risorsa umana. Entrambi hanno messo a punto soluzioni metodologiche per la valutazione delle persone e per implementare sistemi di produzione di conoscenza individuale e collettiva.

Per rappresentare in modo immediato le caratteristiche che contribuiscono a formare le competenze, alcuni autori, come Spencer L.M., Spencer S.M. (1995), hanno utilizzato l'immagine dell'iceberg, individuando nella parte emersa le conoscenze e le *skills*, perché più evidenti e osservabili, e associando alla parte sommersa quella più nascosta e intima dell'individuo, che racchiude le motivazioni e l'immagine di sé, ovvero quelle caratteristiche legate alla dimensione dell'essere dei soggetti e al pensarsi nel mondo. Al di là di quelli che saranno gli sviluppi delle metodologie, che dovranno garantire l'efficacia nei processi di selezione, nelle organizzazioni orientate a migliorare le loro performance sul mercato, in generale, nell'ambito del sistema di pianificazione e sviluppo delle risorse, si avverte l'esigenza di orientare comportamenti individuali verso gli obiettivi dell'organizzazione e di generare nelle persone atteggiamenti più responsabili.

Il tema della competenza è stato studiato a partire dagli anni '90 anche nella sua valenza strategica e organizzativa, tant'è che si parla di *core competence* (anche per l'organizzazione a matrice pubblica), cioè delle competenze chiave in grado di distinguere sul mercato non tanto la singola persona quanto l'intera organizzazione a cui si riferiscono, determinandone il vantaggio competitivo. Esse sono il risultato di-

2 In particolare, cfr. Boyatzis R., *The Competent Manager*, Wiley and sons, New York, 1982; AA.VV. *Dalle risorse umane alle competenze*, Hay Group, Franco Angeli, Milano 1992/99; AA.VV. *Il management delle competenze nelle imprese europee*, Franco Angeli, Milano 2002; il modello di Spencer L.M., Spencer S.M. *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995, da cui poi si sono sviluppate altre ricerche.

namico dell'insieme dei processi organizzativi, di comunicazione, di informazione, di *apprendimento*, che pervadono l'intera azienda e che consentono di accumulare *know how* distintivo. La competenza distintiva assume un ruolo determinante per la diffusione e l'accettazione del modello delle competenze tra coloro che operano in un'organizzazione, perché rappresenta la direttrice attraverso cui orientare lo sviluppo delle competenze stesse, il lavoro di gruppo e in equipe e il raggiungimento dell'obiettivo. Per un'impresa, arricchire le proprie competenze può significare partecipare a molteplici opportunità, in termini di prodotti/servizi e di mercato, e la sua strategia competitiva viene concepita come processo continuo di acquisizione, sviluppo e diffusione delle conoscenze/competenze, attraverso i sistemi di apprendimento individuale e collettivo.

Anche un'organizzazione che abbia una finalità istituzionale, come è il caso delle ARPA, la cui finalità principale, se pur con qualche variante creativa, è la protezione dell'ambiente, deve porsi l'obiettivo di innescare processi di conoscenza sulle tematiche ambientali nei confronti della comunità locale, in un'ottica di sviluppo sostenibile, e quindi interpretare il tema delle competenze anche nella sua valenza organizzativa, ovvero valorizzare i potenziali innovativi accumulati e patrimonializzabili nel corso del tempo (nel sistema ARPA, ad es., il patrimonio conoscitivo sui temi ambientali).

Le persone e il loro patrimonio di competenze rappresentano, infatti, la garanzia per la sopravvivenza e per innescare, in questo modo, processi di miglioramento continuo dell'organizzazione, attraverso processi consapevoli di apprendimento. L'organizzazione esiste e vive, in primo luogo, quale insieme di persone che, agendo con comportamenti finalizzati, si influenzano vicendevolmente e insistono sull'ambiente esterno, producendo una pluralità di risultati.

Riuscire a governare i cambiamenti organizzativi equivale a governare i meccanismi di creazione e sviluppo delle competenze individuali e organizzative: significa dotarsi di politiche di gestione delle risorse tese a valorizzare le persone e a orientare i comportamenti individuali verso gli obiettivi organizzativi.

6.5 La competenza comunicativa nell'organizzazione: intelligenze e griglie

Saper stare e saper lavorare in un'organizzazione implica esercitare, debitamente potenziando anch'essa con la necessaria formazione permanente, anche la propria competenza comunicativa, oltre che le proprie competenze più strettamente tecniche e professionali. Al di là di ogni altra concezione che si abbia di essa o di qualunque metafora che si voglia adoperare per comprenderla meglio, un'organizzazione è, prima di tutto, un'insieme più o meno numeroso di persone che passano assieme, assieme lavorando, buona parte della loro giornata.

Ciò significa che si pongono all'ordine del giorno, ogni giorno, questioni di malacomunicazione, di incomprensione, di conflittualità come suol dirsi (solitamen-

te sbagliando) “caratteriale” (lasciamo fuori da queste nostre considerazioni, per il momento almeno, la presenza di conflitti di natura non emotiva e relazionale bensì centrati sui fatti, sui progetti, su diverse modalità del fare e del come farlo: essi sono inevitabili e generalmente utili, a patto che non vengano pregiudizialmente determinati dall’altro tipo di conflittualità).

Spesso, la mancanza di collaborazione nei contesti di lavoro è legata ad un mancato incontro tra le rispettive “intelligenze” e le rispettive “culture” (che hanno origini familiari, sociali, professionali, esperenziali e si manifestano attraverso griglie selettive di percezione/interpretazione del mondo). Il mondo non si divide in persone intelligenti e persone non intelligenti, bensì in persone:

- portatrici di “intelligenze” diverse;
- portatrici di “schemi culturali”, “griglie mentali”, “modelli cognitivi” diversi³.

Trattiamo separatamente i due aspetti, che pure sono, almeno in parte, tra loro connessi, se non altro nel senso che possono entrambi cambiare attraverso opportuni training formativi.

La diversità di “intelligenza”

E’ ormai largamente superata l’idea che esista una e una sola intelligenza, quella dei QI (“quozienti di intelligenza”) di più o meno recente memoria. I test di QI, è stato giustamente detto, misurano soltanto la somiglianza della mente delle persone cui vengono applicati a quella della mente degli accademici anglo-sassoni che li hanno concepiti e preparati. Howard Gardner, grande psico-pedagogo americano, ha introdotto il concetto di *intelligenza multipla*, cioè una concezione poliedrica dell’intelligenza: non esiste una e una sola intelligenza, ne esistono molte e tutte quante, per così dire, parimenti “intelligenti”. Gardner, in via del tutto ipotetica, ne indica alcune:

- Intelligenza linguistica
- Intelligenza logico-matematica
- Intelligenza visivo-spaziale
- Intelligenza cinestetica
- Intelligenza musicale
- Intelligenza tecnico-manuale
- Intelligenza interpersonale. Gardner la definisce: ... *la capacità di comprendere gli altri, le loro motivazioni e il loro modo di lavorare, scoprendo nel contempo in che modo sia possibile interagire con essi in maniera cooperativa ... è, insomma la capacità di distinguere e di rispondere appropriatamente agli stati*

³ Useremo spesso, già l’abbiamo usato, il concetto di “diversità” e di “differenza”: esistono problemi di comunicazione tra le persone poiché esse sono, per fortuna, differenti: l’importante è che l’incontro tra differenze produca arricchimento, non lacerazione.

Il termine “differenza” assume poi una valenza semantica diversa in funzione del contesto in cui è utilizzato.

d'animo, al temperamento, alle motivazioni e ai desideri altrui...

- *Intelligenza intrapersonale.* Gardner così la commenta: ... è una capacità correlativa alla precedente, ma rivolta verso il proprio interno: è l'abilità di formarsi un modello accurato e veritiero di se stessi e di usarlo per operare efficacemente nella vita ... è, insomma, la capacità di sviluppare l'accesso ai propri sentimenti e di discriminarli e basarsi su di essi, assumendoli come guida del proprio comportamento. (Gardner, 1987).

Un altro autore, David Goleman, ha introdotto recentemente il concetto di *Intelligenza emotiva*. L'intelligenza emotiva corrisponde, grosso modo, all'intelligenza intra-personale di Gardner, ma con grandi ricadute anche sull'intelligenza inter-personale: è, infatti, l'intelligenza che rende capaci di capire e controllare il "se stesso" più profondo, al fine di relazionarsi positivamente con gli altri e con le situazioni d'interazione sociale. Si può parlare anche - lo fa lo stesso Goleman - di *capacità emozionali e di relazione* (Goleman, 1995). Essa si fonda, disaggregandola, sulle seguenti cinque abilità (apprendibili: per questo ne parliamo in questo contesto):

- *conoscenza delle proprie emozioni:* autoconsapevolezza dei sentimenti nel momento in cui si manifestano; è il contrario degli "alessitimici", delle persone, cioè, che non sanno leggere le proprie emozioni, quasi fossero una sorta di "libro chiuso" a se stessi;
- *controllo (espressione consapevole e intenzionale: non mera rimozione/repressione) di esse:* che vuol dire saperle governare a seconda delle situazioni; per esempio, la capacità di restare calmi anche se dentro sentiamo montare l'ira o la paura, la capacità di dominare e poi di liberarsi dall'ansia e così via, ma anche la capacità di esprimere le emozioni in modo intenzionale, senza subirle e farle subire agli altri;
- *motivazione di se stessi:* autoconsapevolezza e controllo vengono finalizzati al raggiungimento di uno scopo produttivo o creativo; si entra nello *stato di flusso*, dice Goleman, *in the zone* dicono molti scienziati e artisti creativi: ... *il flusso rappresenta lo stato in cui l'individuo si disinteressa di sé, dunque l'opposto del rimuginare e preoccuparsi, per farsi assorbire dal fine e dall'opera* ... [insomma] ... *il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell'apprendimento* (Ibidem);
- *riconoscimento delle emozioni altrui:* si tratta del concetto di empatia, legata peraltro anch'essa all'autoconsapevolezza; più capiamo noi stessi, più capiamo gli altri, cioè diventiamo bravi nel capire cosa sente un altro essere umano, rispondendo adeguatamente alla situazione;
- *gestione delle relazioni con gli altri:* si tratta della cosiddetta "competenza sociale", cioè della capacità di affrontare/orientare positivamente le emozioni altrui (abilità tipica dei negoziatori, mediatori, pacificatori e così via, ma utile a chiunque viva a fianco degli altri, in qualunque tipo di organizzazione familiare, sociale, aziendale).

Tutte queste capacità sono tipiche dell’“animale da gruppo” (del lavorare in gruppo, peraltro, ci occuperemo in pagine successive di questo medesimo capitolo) ovvero sia di colui/colei che, stando in un gruppo, riesce a:

- contribuire a tenerlo unito (non mirando soltanto a fargli accettare le proprie idee, anche a costo di sfasciarlo);
- proporre e negoziare soluzioni ai problemi che il gruppo sta affrontando;
- stabilire legami personali che facilitino la reciproca conoscenza/comprendimento;
- analizzare la situazione di contesto (capacità di leggere il contesto, il clima emotivo collettivo, l’emergere precoce di tensioni e così via).

Insomma:

- tener presente la molteplicità delle intelligenze umane;
- imparare a capire, così facendo, se la difficoltà di comunicazione con familiari, amici, colleghi, conoscenti non sia legata al fatto che possediamo tipologie d’intelligenza diverse (che possono e devono imparare a intendersi e integrarsi, ma possono e devono farlo soltanto al prezzo di un percorso non immediatamente spontaneo);
- aver consapevolezza che una di esse (quella emotiva - due, in Gardner: quella intra-personale e quella inter-personale) può essere originariamente più propria di noi o di altri, ma che sia noi che gli altri faremmo bene a coltivarla, aiutarla a svilupparsi, sostenerla formativamente, data la sua importanza sociale, organizzativa e così via.

Crediamo che l’intelligenza emotiva sia importante, nella vita sociale e organizzativa delle persone e, in quanto importante, debba entrare con grande rilievo a far parte dei training formativi delle risorse umane di qualunque *learning organization* che voglia davvero diventare, essere, restare tale.

Schemi culturali, modelli cognitivi, griglie mentali di analisi/valutazione

Nessuno di noi “vede” il mondo così come esso è veramente (è celebre la frase del pittore dilettante: “Io dipingo ciò che vedo”, cui il grande pittore americano Whistler rispose: “No, tu vedi ciò che dipingi”). La nostra percezione del mondo, le informazione che da esso riceviamo, la conoscenza che ne abbiamo è fondata su schemi, modelli, griglie cognitive che operano in maniera selettiva. Si usa spesso, quando si parla di operazioni di visione/comprendimento/interpretazione attiva (e, dunque, necessariamente parziale, selettiva) della realtà, il concetto di *griglia*.⁴

Adoperiamo infatti strutture a griglia per analizzare/valutare il mondo intorno a noi, altri compresi.

Come si formano queste nostre griglie? Dall’educazione familiare e scolare, dalla cultura sociale d’appartenenza, dal linguaggio, dall’esperienza e così via. La cultura sociale forma le nostre griglie, con esse noi formiamo a nostra volta la nostra cultura personale. Senza griglie di partenza, presenti in noi a seguito dei nostri percorsi di

4 Beccastrini, Biocca, Costa, Tonelli, 1990.

vita, non saremmo in grado di porci di fronte alla realtà cercando di comprenderla; se però non fossimo capaci (anche e soprattutto grazie alla formazione) di cambiarle, modificarle, arricchirle, resteremmo ingessati in una “visione del mondo” che diventerebbe per noi una prigione mentale.

Occorre essere consapevoli delle nostre e delle altrui griglie, poiché molti problemi di comunicazione/comprendimento/collaborazione tra persone diverse nascono (inizialmente a livello cognitivo ma spesso finendo anche a livello emotivo) dal fatto che esse usano - inevitabilmente - griglie diverse. Quindi, tra le competenze relazionali che la formazione nell'organizzazione dovrebbe cercare di promuovere nelle risorse umane dell'organizzazione medesima, c'è anche la competenza nell'uso delle proprie griglie mentali e nel rapportarsi con le griglie mentali altrui. Essa è fatta di:

- *consapevolezza* (delle proprie e delle altrui griglie);
- *integrazione* (una griglia di gruppo, condivisa, è meglio - più ricca, portatrice di più finestre - di una individuale. Non diventa perciò un punto di vista “oggettivo”, in sé impossibile, ma diventa, utilmente, un punto di vista intersoggettivo e dunque più attendibile);
- *accreditamento*.

Tener presenti tutte queste considerazioni e riflessioni ci aiuterà non soltanto a stare e lavorare meglio con i nostri colleghi dell'organizzazione, ma anche operare più efficacemente per il miglioramento continuo dell'organizzazione medesima, in quanto alla base dell'individuazione degli errori e delle criticità da superare per garantire questo miglioramento ci sono necessariamente dei processi di *valutazione*. Ma per valutare occorrono “griglie” (“apparati” di criteri/indicatori che selezionano, partendo da ben determinati e mirati “punti di vista”, la realtà valutata). Per questo, introducendo il concetto di “griglia”, abbiamo detto che essa era uno strumento primario di analisi/valutazione del mondo, anche di quello organizzativo.

6.6 Lavorare con... e nel gruppo

Se è vera, o quantomeno attendibile e accettabile, la definizione di “organizzazione” che abbiamo espresso nel capitolo precedente, dando di essa una lettura che ne sottolineava il carattere interagente di varie risorse (umane) per il raggiungimento di un fine comune, non c'è dubbio che una questione decisiva, per il buon funzionamento di un'organizzazione così intesa, sia quella relativa alla capacità, alla competenza, crediamo si possa dire, di tali risorse umane di “lavorare in gruppo”. Ciò è tanto più vero, e tanto più va supportato con la formazione, per quelle organizzazioni che sono caratterizzate, come già si è detto, da un'alta presenza di procedure e processi di natura interdisciplinare, interculturale, trasversalmente progettuale e così via.

La società moderna è caratterizzata da una presenza di “vivere organizzativo” inimmaginabile, quantitativamente e qualitativamente, nelle società del passato. In tal

senso, la società postmoderna ha bisogno di una crescente capacità (o competenza) di stare e lavorare in gruppo da parte delle diverse professionalità. Il che vuol dire che ha (o avrebbe) bisogno di notevoli e strategici investimenti nella formazione a ciò finalizzata.

Il primo ad avanzare l'idea che la società moderna avrebbe dovuto cominciare con maggior impegno a sviluppare strategie formative tese a promuovere ... *l'apprendimento dell'arte dei rapporti umani* ... (Lewin, 1946) fu Kurt Lewin, ideatore della cosiddetta *Ricerca Azione Partecipativa*, RAP⁵. Egli creò i "T-group", ove la lettera "T" sta per *training*: gruppi di apprendimento, utili per imparare come lavorare in gruppo. Si trattava di ... *gruppi di addestramento nell'arte dei rapporti umani, in cui si insegnava alle persone a osservare la natura delle loro interazioni con gli altri e quella del modo di procedere del gruppo* ... (Rogers, 1976).

Sono ricerche e sperimentazioni che stanno alla base di quanto anche noi, ancora - e vincendo molte resistenze - stiamo facendo, o meglio stiamo cercando di fare. Per dirlo in termini semplici, ricorriamo a un aforisma del grande umorista europeo Stanislaw Lec. Egli una volta scrisse: *Soltanto gli stupidi e i geni possono fare a meno degli altri* (Lec, 2001).

Un allievo di Lewin, John Luft, a sua volta diventato valente studioso dei processi di gruppo, scrisse del suo maestro: *Il suo lavoro, alla metà degli anni Trenta, presso l'Università dello Iowa, ha imposto la dinamica di gruppo all'intero mondo accademico, impostando nuovi e interessanti problemi di contenuto e di metodo per gli psicologi, per i sociologi, per gli educatori e per gli studiosi di scienze sociali...* (Luft, 1973).

Poiché in un'organizzazione del tipo che la maggior parte di noi quotidianamente frequenta di geni ce ne sono pochissimi, la maggior parte di noi e dei nostri colleghi, non essendo né geni né stupidi, ha bisogno, per lavorare cercando di farlo bene, di lavorare in gruppo, possibilmente con l'aiuto di un'intelligente formazione che renda possibile apprendere a farlo.

Un forte contributo allo studio dei gruppi e delle loro dinamiche, assai utile alla progettazione di interventi formativi sul tema, fu poi portato da John Luft, all'insegna dell'idea che ... *al fine di indurre un mutamento nelle idee e nella condotta sociale, certi metodi di discussione e di decisione di gruppo sono superiori al metodo delle conferenze e all'insegnamento individuale ... e che, pertanto, è scientificamente legittimo supporre che una ricerca rigorosa svelerà i principi che governano l'ordinato svolgersi dei processi di gruppo* ... (Luft, 1973).

A tale ricerca egli ha dato un contributo importante, per esempio attraverso l'ideazione, di grande valore ermeneutico, della cosiddetta *finestra di Johari* (il nome Johari nasce dalla sintesi tra il suo nome, John, e quello del collega Ingham Harison; (Luft, Ingham, 1973).

⁵ K. Lewin, psicologo austriaco emigrato negli USA a causa del nazismo, è il creatore, tra varie altre cose, della metodologia - così importante nell'epistemologia della ricerca sociale e dei processi formativi della Contemporaneità - della *Ricerca Azione Partecipativa*.

Essa, metaforicamente, ha lo scopo di evidenziare, tramite un semplice schema grafico, il grado di consapevolezza nei rapporti interumani che può svilupparsi a seguito dell'incontro tra due o più (un gruppo, appunto) persone.

La “finestra di Johari” consiste in un quadrato suddiviso in quattro quadranti. Ciascuno di essi rappresenta una particolare situazione di rapporto relazionale tra noi e gli altri.

	Noto a sé	Ignoto a sé
Noto agli altri	1 APERTO	2 CIECO
Ignoto agli altri	3 NASCOSTO	4 IGNOTO

La finestra di Johary

- Il quadrante 1 rappresenta, come spiega lo stesso Luft, ... *l'area di attività libera, o area aperta, e si riferisce al comportamento e alle motivazioni noti a se stessi e agli altri* ... (Luft, 1973). E' la zona del già condiviso, per così dire.
- Il quadrante 2, chiamato “area del cieco”, si riferisce, come scrive Luft, ... *a ciò che gli altri possono vedere di noi e che noi ignoriamo* ... (Ibidem). Non a caso viene usata la metafora del “cieco”; un cieco è colui che non vede ma è dagli altri visto. In questo quadrante vanno quindi a collocarsi tutte quelle situazioni di interazione umana connotate dal fatto che altri vedono cose, su di noi e sul mondo, che noi non abbiamo ancora imparato a vedere (e forse non le impareremo mai, se non aiutati a farlo).
- Il quadrante 3, chiamato “area del nascosto”, ... *si riferisce - come dice Luft - a cosa noi sappiamo ma che non riveliamo agli altri* ... (Ibidem). Si tratta di una situazione frequente, all'interno delle organizzazioni nevrotiche e fortemente (e nevroticamente) *intracompetitive*. Si basa su una lettura distorta del proverbio “Sapere è potere”: bellissimo, riferito all'organizzazione nel suo insieme; denso di conflitti, se interpretato nel senso che più io so cose che non dico al mio collega, più ho possibilità di diventare più potente di lui.
- Il quadrante 4 è quello che racchiude l'area dell'ignoto. *Essa si riferisce a quell'area in cui né noi né gli altri siamo coscienti di certi comportamenti e di certe motivazioni* ... (Luft, 1973).

Rinviando, per una lettura approfondita, alle opere dello stesso Luft, basti qui ac-

cennare che, ogni volta che ognuno di noi entra a far parte di un gruppo di lavoro, si trova nella condizione di possedere un più o meno piccolo quadrante 1 in comune con gli altri membri del gruppo stesso, più o meno grandi e reciproci quadranti 2 e 3 e, infine, spalancato davanti a noi e per noi spesso fonte di timore, un potenzialmente infinito quadrante 4: l'area dell'ignoto, quella sconosciuta e misteriosa, per noi e per gli altri, per andare insieme ad esplorare la quale forse il gruppo stesso è stato composto. L'ideale, attraverso processi non facili di reciproca conoscenza, fiducia, apertura, conoscenza, condivisione, è che il gruppo, piano piano, espanda largamente l'area dell'Aperto a danno dell'Area del Cieco e del Nascosto, così da permetterci di andare assieme "in gruppo", ad affrontare l'Ignoto.

Come narra Daniel Goleman⁶, il Saratoga Institute ha man mano analizzato le organizzazioni migliori, selezionandole in base alla loro produttività, alla loro capacità di creare consenso e affiliazione nel "cliente", al volume e alla qualità delle loro prestazioni e dei loro prodotti e così via. Domandandosi, e indagando di conseguenza su cosa tutte queste "organizzazioni eccellenti" avessero in comune, l'Istituto è giunto alla seguente conclusione: avevano in comune una serie di prassi fondamentali nelle loro modalità di gestire le proprie risorse umane, insomma la propria "gente". Tale serie, secondo Goleman, prevedeva:

- equilibrio tra aspetti umani e aspetti finanziari del management;
- impegno dell'organizzazione nel promuovere e far conoscere e condividere una strategia complessiva;
- comunicazione aperta e costruzione di un rapporto di fiducia con tutte le parti interessate alla realizzazione della suddetta strategia;
- costruzione di relazioni, all'interno e all'esterno dell'organizzazione;
- collaborazione, sostegno e condivisione delle risorse;
- innovazione, capacità di correre rischi e di imparare insieme;
- passione per il continuo miglioramento.

A noi questa serie di caratteristiche delle "organizzazioni di eccellenza" piace complessivamente, e ci convince molto il fatto che, tra le tante voci della serie, sia annoverata anche la ... *capacità ... di imparare assieme*. Ad essa è, infatti, interamente dedicato questo libro. Noi diremmo: capacità di *apprendere assieme a lavorare*, e migliorare il proprio lavoro, insieme. Come ha scritto Carl Rogers, ... *nell'inquietante futuro che ci sta di fronte la tendenza all'esperienza intensiva di gruppo è connessa a problemi profondi e importanti, i quali hanno a che fare con il cambiamento. I cambiamenti possono avvenire nelle persone, nelle istituzioni, nella nostra alienazione urbana e culturale, nelle tensioni razziali, nelle nostre frizioni internazionali, nelle nostre filosofie, nei nostri valori, nella nostra immagine dell'uomo in se stesso. E' un movimento profondamente importante, il cui futuro avrà, in bene o in male, un impatto profondo su noi tutti* (Rogers, 1976).

6 Nel quadro di un progetto promosso, a partire dal 1986, dalla *Society for Human Resource Management*, su quasi seicento organizzazioni in più di venti diversi settori produttivi e lavorativi.

Di tale movimento, composto da tanti sconosciuti sparsi per il mondo, ci sentiamo pienamente parte attiva.

6.7 Leadership and empowerment, ovvero l'organizzazione creativa

Qual è lo scopo della valorizzazione, all'interno dell'organizzazione - e a tale scopo finalizzando ampiamente le risorse formative dell'organizzazione medesima - delle competenze di natura relazionale? Lo scopo è quello di promuovere e far crescere sempre di più e sempre meglio organizzazioni capaci di stare sull'onda del cambiamento, di "coevolvere" con l'ambiente, di essere creative. Non paia paradossale coniugare il concetto di organizzazione, che troppo spesso richiama alla mente soltanto regole, controlli e gerarchie, con il concetto di *creatività*, generalmente associato, nella nostra mente, al geniale lavoro del singolo, artista o scienziato che sia.

Se ha ragione Gerd Binnig⁷ quando afferma che *creatività è rendere possibili nuove unità d'azione* e che *creatività è la capacità di ristrutturare con vantaggio le informazioni l'informazione data e di incrementarla* (Binnig, 1991), allora non c'è dubbio sul fatto che non soltanto anche le organizzazioni possono essere creative ma che, in un mondo sempre più complesso e dinamico, nella società della conoscenza e nel tempo del sapere, quanto più esse sapranno essere creative, tanto più riusciranno a coevolvere con il mondo e con l'ambiente circostante; anzi, non soltanto sapranno promuovere il miglioramento continuo della propria qualità, bensì anche il miglioramento continuo della qualità della vita del mondo e dell'ambiente.

Due sono i concetti che, in tal senso, vale la pena di prendere in considerazione in questo paragrafo: quello di *leadership* e quello di *empowerment*. Soltanto organizzazioni la cui leadership sia tale da promuovere (anche attraverso l'ampio e buon utilizzo del proprio sistema formativo) il continuo empowerment di tutti i propri membri possono, infatti, risultare creative (invitiamo il lettore a riflettere sul fatto che soltanto organizzazioni LO - *learning organizations* - possono essere creative e viceversa). Ha certamente ragione Manfred F.R. Kets de Vries⁸, acuto analista delle organizzazioni e dei sistemi manageriali quando afferma, in una sua opera significativamente intitolata *Leader, giullari e impostori. Sulla psicologia della leadership*, che ... *qualunque creatura che viva in comunità ha bisogno di capi ... in mancanza di capi, ufficiali o di fatto, li si andranno a cercare, specialmente in tempi di crisi o di rapidi cambiamenti* ... (Kets de Vries, 1995). Ciò significa che non si tratta di rifiutare, utopisticamente o moralisticamente, l'esistenza dei capi e, dunque, del potere. In qualunque momento della vita sociale e organizzativa c'è bisogno di persone che prendano delle decisioni, che si assumano la responsabilità (l'onore e l'onere, come si usa dire) di gestire un "potere". Si tratta di comprendere come quel potere

⁷ Premio Nobel 1986 per la fisica.

⁸ Psicanalista e docente di gestione delle risorse umane, nonché autore del celebre libro *L'organizzazione nevrotica* (Kets de Vries, 1992).

vada gestito affinché diventi potenzialità di crescita invece che espressione di puro dominio.

Ci ha sempre colpito molto l'affinità semantica tra il sostantivo "potere" e il verbo "potere". Colui che gestisce il potere (in certe situazioni sociali e organizzative) è colui che "può" fare, promuovere, dare avvio a processi positivi o negativi per gli altri, a cominciare dai propri collaboratori ma non fermandosi a essi. Per questo è così importante comprendere come nasce e come si sviluppa uno stile di leadership: accade infatti, generalmente, che l'organizzazione finisca col diventare lo specchio dello stile di leadership del suo "capo". Come dice ancora Kets de Vries, ... *gli studi sulla leadership, iniziati con "La Repubblica" di Platone, continuano a riempire le pagine di riviste specializzate di storia, psicologia, politica ed economia. Sfortunatamente, molti studiosi di management hanno ridotto questa ricerca alla produzione di regole, procedure e modelli di comportamento, rinunciando a confrontarsi con alcuni dei più vitali e interessanti problemi sollevati dall'argomento: da che cosa dipende il fatto che una persona diventa un capo mentre un'altra non ce la fa? Che cosa accade nell'intimo dei nostri leader? Com'è il loro teatro intrapsichico?* Lungi da noi l'ambizione di offrire, in queste nostre pagine, qualche risposta a simili domande: il lettore interessato può cercarle direttamente sulle pagine di Kets de Vries. Noi ci limitiamo a far nostra, proponendola al lettore, la sua idea sul fatto che ... *il lavoro dei leader potrebbe essere definito come gestione di energia. Loro compito principale è quello di trovare il modo più efficiente di convogliare tutta l'energia presente nell'organizzazione verso un obiettivo comune ...* Ma non si tratta soltanto di ben gestire l'energia già presente nell'organizzazione: si tratta di generare continuamente nuova energia e per riuscirci, come sostiene lo stesso autore, il leader deve possedere certe caratteristiche e utilizzare stili di leadership a loro volta fortemente e positivamente caratterizzati. *Allo stesso tempo - scrive Kets de Vries - dovrà essere generata all'interno dell'organizzazione energia psichica. I dipendenti devono essere motivati e messi in grado di agire. Dovrebbero poter esprimere opinioni e pensare con la propria testa. Per ultimo ma non in ordine di importanza dovrebbero poter amare il proprio lavoro e, perché no, divertirsi mentre lo compiono ...* [perché ciò avvenga] ... *occorrono da parte del leader comunicazione, disponibilità all'aiuto, rispetto, imparzialità, credibilità, competenza e coerenza Il leader dovrà possedere empatia e capacità di autoanalisi creativa. [Inoltre] ... i leader devono accettare il carattere transitorio del loro ruolo e il fatto di essere responsabili di fronte alle generazioni future ...* [perché soltanto] ... *da una mentalità come questa potranno nascere organizzazioni capaci di imparare dall'esperienza ... Fin dal sesto secolo a.C., il filosofo cinese Lao Tse ... diceva ... che il leader migliore è quello i cui seguaci possono dire: Abbiamo fatto tutto da soli. ... I leader si dimostrano veramente tali quando, oltre a saper gestire se stessi, sanno aiutare gli altri a fare altrettanto ... Quei leader che ... si conoscono abbastanza da riconoscere i pericoli del potere ... saranno ricordati con rispetto e affetto ...* (Ibidem).

In maniera molto consonante con le riflessioni di Kets de Vries, trattando di "crea-

tività”, anche organizzativa, il già citato Gerd Binnig scrive: *Anche nel campo del management la creatività è di una enorme e crescente importanza. Lo stile di guida autoritario è out, non è più compatibile con l’alta dinamica del sistema. C’è bisogno di tutte le teste. Per principio, management creativo è frattuale scambio d’informazioni. Consiste nello stare a sentire e nell’informare, nel farsi aiutare e nell’aiutare, a tutti i livelli e fra tutti i livelli. Ciascuno si concentra su compiti specifici senza perdere di vista il tutto. Il management creativo richiede anche sincerità. Credete che siano molti i manager che la pensano così?* (Binnig, 1991).

Da parte nostra, crediamo che non siano molti ma, per fortuna, che siano sempre di più. Del resto, non dipende soltanto da loro ma anche da noi, che ne siamo i collaboratori. Se è vero ciò che afferma lo stesso Binnig, cioè che è necessario, per il buon e creativo funzionamento dell’organizzazione, che il leader sappia trovare ... *il migliore equilibrio possibile tra le capacità e gli interessi dei collaboratori e ciò che egli ritiene che debbano essere i loro compiti* ... (Ibidem), è chiaro che tale equilibrio sarà raggiunto anche grazie al fermo e coerente impegno di ciascuno di quegli individui nel mostrare al leader, mettendo a frutto tutto quanto il proprio *potere personale* (Rogers, 1978), quali siano quelle capacità e quegli interessi.

Insomma, come già si è già detto, occorre che ciascun componente dell’organizzazione senta di appartenere a quella tribù (in senso antropologico-culturale) che è l’organizzazione stessa, non facendosi né gregario né giullare né impostore ma mantenendo senso critico e sviluppando il proprio “potere personale” (aiutando così l’organizzazione a diventare una *learning organization*, capace di apprendere e di far apprendere, e capace di aumentare l’empowerment organizzativo).

Afferma Binnig: ... *come si può concepire un management creativo? Un manager intelligente ... saprà guidare e farsi guidare. Si farà guidare a capire che i collaboratori prendono decisioni che riguardano anche lui e che lui deve accettare ... [ma] ... solo se si fida della sua gente un capo può farsi guidare nelle sue scelte ...* . In tal senso ... *la migliore cosa che possa capitare a un capo è che i suoi subordinati criticino ciò che a loro non va. Se non riesce a ottenere quest’effetto di reazione ... gli errori diventano inevitabili. ... Questo distacco è una delle principali ragioni per cui le dittature falliscono. Il dittatore non ottiene importanti informazioni dalla base e quindi diventa stupido. ... Ogni forma di management autoritario e centralizzato è una sciocchezza. [D’altra parte] ... c’è gente che impreca contro il proprio capo, che s’indigna delle sue decisioni ma lo fa alle sue spalle, senza consentire che arrivi fino a lui l’importante effetto di reazione costituito da informazioni di cui ha bisogno. Non mi pare che un simile comportamento meriti una particolare considerazione morale...Io ritengo che sia un dovere ficcare il naso nel lavoro del capo ...* (Binning, 1991).

Tornando alle organizzazioni: non c’è dubbio che, pur utilizzando termini diversi, un’organizzazione creativa e una *learning organization* siano sostanzialmente la stessa cosa e che trovino in una leadership partecipativa e in un empowerment diffuso, e continuamente promosso anche attraverso la formazione permanente, i propri

fondamenti operativi. Questo comporta una grande, difficile - ma necessaria - “rivoluzione culturale” in materia di pensiero organizzativo (e, quindi, anche in materia di concezione del ruolo e dell’importanza della formazione - ma ancor prima, delle persone, delle risorse umane - nell’organizzazione) in quanto, come ebbe a scrivere Carl Rogers, ... *le organizzazioni - sia governative, industriali, educative che mediche - sono state tradizionalmente amministrate attraverso una distribuzione gerarchica del potere Sia pure in modi diversi ... [in questa impostazione] ... il potere fluisce dal vertice verso coloro che sono governati: l’organizzazione è normalmente sperimentata come un processo di controllo proveniente dall’alto ... [Ma esiste] ... la possibilità di un approccio centrato sulla persona nell’amministrazione ...*

Questa convinzione nasceva in Rogers sulla base della sua stessa esperienza di leader: [Personalmente] - egli spiega - *desidero moltissimo avere influenza e impatto - per influenza e impatto intendo un comportamento da parte mia in grado di produrre una differenza nel comportamento degli altri, ma non attraverso l’imposizione delle mie opinioni ed esercitando un controllo - ma non ho mai desiderato, o saputo come esercitare, controllo o potere. La mia influenza è sempre aumentata quando ho condiviso il mio potere e la mia autorità* Egli⁹ narra esperienze, cita prove (varie ricerche americane sulla relazione tra i nuovi stili manageriali - più centrati sulla comunicazione e la partecipazione - e l’aumento di produttività dell’organizzazione) e conclude: ... *la persona in grado di sviluppare stretti rapporti interpersonali, che è essenzialmente centrata sulla persona, che non dà troppo valore al potere e che sviluppa la propria autocomprensione molto probabilmente è anche e soprattutto il manager più efficiente e produttivo di un’impresa*

Condividiamo questa idea di Rogers e invitando a riflettere, ci avviamo a concludere questo capitolo. Lo facciamo ricorrendo ancora a un’ultima citazione tratta da *Potere personale*. Sono ancora le parole di Rogers che, ripensando alla propria lunga esperienza non soltanto di educatore e di psicoterapeuta ma anche di leader, afferma che la ricompensa più grande l’ha trovata nel poter dire: ho reso possibile a una certa persona essere e ottenere qualcosa che prima non pensava possibile. ... *In breve, traggo un alto grado di soddisfazione dall’essere un agevolatore di sviluppo...* (Rogers, 1978).

9 Vedi il capitolo del suo libro *Potere personale* dedicato alla possibilità di immaginare e realizzare organizzazioni la cui amministrazione e gestione è fondata sulla valorizzazione della libertà, della creatività, dell’empowerment delle persone invece che sul potere/controllo esercitato dall’alto su di esse.

Nota bibliografica al Capitolo 6

- AA.VV., *Dalle risorse umane alle competenze*, Hay Group, Franco Angeli, Milano 1992/99.
- AA.VV. *Il management della competenze nelle imprese europee*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Beccastrini S., Biocca M., Costa G., Tonelli S., *Il mestiere di condurre*, Editoriale Tosca, Firenze 1990.
- Binnig G., *Dal nulla Sulla creatività dell'uomo e della natura*, Garzanti, Milano 1991.
- Boyatzis R., *The Competent Manager*, Wiley and sons, New York 1982.
- Ferrante M., Zan S., *Il fenomeno organizzativo*, Carocci 1994.
- FOR, *Rivista per la formazione*, n. 50-51, Franco Angeli, Milano 2002.
- FOR, *Rivista per la formazione* n. 63, Franco Angeli, Milano 2005.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1995.
- Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998.
- Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Kets de Vries M.F. R., *L'organizzazione nevrotica*, Cortina, Milano 1992.
- Kets de Vries M.F. R., *Leader, giullari e impostori. Sulla psicologia della leadership*, Cortina, Milano 1995.
- Lec S. J., *Pensieri spettrinati*, Bompiani, 2001.
- Lewin K., *Action Research and Minority Problems*, in "Journal of Social Issues", 1946, II, tr. it in Licausi L. (a cura di), *I conflitti sociali*, Angeli, Milano 1972.
- Luft J., Ingham H., *The Johari Window: A Graphic Model for Interpersonal Relations*, University of California Western Training Lab, 1955.
- Luft J., *Introduzione alla dinamica di gruppo*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Morgan G., *Sull'onda del cambiamento - Manager verso il 2000*, Franco Angeli, Milano 1989.
- Rogers C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma 1976.
- Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1978.
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995.
- Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino 1988.

STRUMENTI 2

CONOSCENZE E COMPETENZE:

BREVE RASSEGNA SUGLI APPROCCI E RIFLESSIONI ETIMOLOGICHE

STRUMENTI 3

**IL PIANO TRIENNALE DI FORMAZIONE CONTINUA
DEL PERSONALE DI ARPA SICILIA (ESTRATTO)**

Il concetto di competenza è molto diversificato, soprattutto per il fatto che i contesti culturali in cui si usa sono molto diversi tra loro, così come molteplici sono gli usi e le prassi di questa “nozione”. Fondamentale è l’influsso degli ambiti culturali: la cultura economico/organizzativa americana/anglosassone (logica del raggiungimento degli obiettivi, del “contratto”) vede la competenza in termini di standards di eccellenza e di performance; questo modello di competenze parte dalle caratteristiche e dai comportamenti dell’individuo e dà importanza alle competenze multidisciplinari. Ne è uno dei migliori rappresentanti Richard Boyatzis. La cultura europea, d’altro canto, ricava il concetto di competenza dalle inter-conessioni tra organizzazione, management e competenze individuali: parte dall’organizzazione e arriva all’individuo, nel senso che partendo da quelle che sono le competenze distintive dell’organizzazione, rileva le competenze professionali che ne sono il supporto; adatta la funzione alla persona, finalizza le conoscenze della persona alla costruzione del know-how dell’organizzazione.

Richard Boyatzis definisce la competenza come la ... *caratteristica intrinseca di un individuo e causalmente collegata ad una performance efficace o superiore nella mansione (individuata la quale, è possibile evidenziare le caratteristiche delle prestazioni migliori (best performance)).*

Le *competencies* sono, sempre secondo Boyatzis, ciò che fa la differenza tra una performance buone e una eccellente (Boyatzis, 1982).

In sintesi, secondo l’approccio anglosassone, l’analisi per la definizione del modello di competenze inizia prendendo in esame la persona che è già nella mansione e procede utilizzando, per esempio, come strumento di rilevazione, analisi e costruzione di competenze, la cosiddetta “intervista sui comportamenti”, eseguita in situazioni non strutturate, che cerca e descrive le cause dell’efficacia o meno di determinati comportamenti rispetto alla realizzazione dell’obiettivo, e prova ad individuare le capacità attivate e utili per il suo raggiungimento, o quelle che, mancando, ne hanno determinato l’insuccesso. Le competenze identificate vanno poi misurate (ad esempio, per definire una performance superiore – deviazione standard dalla performance media - è necessario dare una soglia: la performance efficace, la soglia al di sotto della quale non si può essere considerati competenti in una mansione). In definitiva, in questo tipo di modello il focus è sulla persona.

Se guardiamo ai contributi della cultura europea, troviamo le definizioni che di competenza danno, tra gli altri, Pellerey: *insieme strutturato di conoscenze, capacità ed*

¹ Da FOR, *Breve rassegna sull’approccio per competenza*, (a c. di) Gambino D., Rivista per la Formazione, n. 63 Franco Angeli, Milano aprile - giugno 2005; e FOR, *Riflessioni etimologiche*, (a c. di) Magnanini E., Quadrelli G., Rivista per la formazione, Franco Angeli, Milano 1999.

atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito (Pellerey, 1983) e Levy Leboyer: *confronto tra le risorse personali (cognitive motivazionali e affettive) e professionali (conoscenze ed abilità operative) con le attese organizzative* (Levy Leboyer, 1996). Sono questi due esponenti del cosiddetto *approccio francese*, che si può articolare in strategia + organizzazione + management.

L'approccio francese si basa su una concezione strategica del management delle competenze e su una concezione secondo la quale la performance deriva dalla somma di organizzazione, management e competenze; l'organizzazione deve modellarsi sulle competenze disponibili, il management si deve evolvere per ottimizzarne l'uso. Secondo questo approccio, per definire un modello di competenze, vanno dapprima individuati gli elementi di successo per l'organizzazione (mission, vision, strategia, fattori critici); bisogna poi cercare di individuare le competenze che *possono fare da ponte* tra l'eccellenza a cui tendere e il mantenimento di questo standard; tra quelle individuate, distinguere, quelle dell'organizzazione che devono possedere tutti per il raggiungimento degli obiettivi, e quelle individuali, che siano collegabili ad una prestazione efficace.

Se guardiamo all'approccio italiano, la definizione che viene data attualmente di competenza è una definizione *comportamentale*: "caratteristiche individuali che si sono dimostrate determinanti ai fini di prestazioni individuali al di sopra della norma nel ruolo ricoperto, o predittive di performance superiori in altri ruoli". Si passa infatti dall'idea espressa da G. P. Quaglino, che definisce la competenza come qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità ed abilità e in termini di doti professionali e personali, e che schematizza le competenze di un soggetto come l'insieme di conoscenze, abilità (capacità) e qualità (meta-qualità), elementi disposti ai vertici di un triangolo equilatero (Quaglino, 1993), all'idea di L. Tamassia, che sviluppa un *Approccio Per Performance*. Questa tipologia di approccio intende la competenza come: qualità professionali e insieme di fattori psicologici ed esperienze motivazionali, di conoscenze e capacità per cui un individuo raggiunge il suo risultato lavorativo; la performance indica il contributo che ciascun individuo porta per il raggiungimento degli obiettivi lavorativi (Tamassia, 2002). Il processo che porta alla definizione delle competenze deriva poi da un'analisi di qualità, qualità che sono riferite solamente a comportamenti o fattori che si osservano nella vita organizzativa. Per costruire il modello di competenze, diventa fondamentale che l'organizzazione effettui un'analisi delle proprie specificità lavorative; ne consegue che ciò che ci si attende dal "dipendente" va considerato in termini di performance che evolve nel tempo, a seconda dei ruoli.

Infine, non va dimenticata la suddivisione, diventata ormai fondamentale nella formazione professionale, elaborata dall'Isfol per attuare quanto previsto dal Decreto Ministeriale 12 marzo 1996, concernente l'"adozione degli indicatori minimi da riportare negli attestati di qualifica professionali rilasciati dalle Regioni e Province autonome, con allegato modello di attestato", che individua tre tipi di competenze:

- 1) "di base", quali, ad esempio, in informatica, lingue, economia, sicurezza, organiz-

- zazione, diritto e legislazione, che sono fondamentali per il cittadino lavoratore;
- 2) tecnico-professionali, costituite dai saperi e dalle tecniche che vengono ricavate dall'analisi delle attività operative che caratterizzano i processi cui si riferisce;
 - 3) trasversali, quali, ad esempio, diagnosi, comunicazione, decisione, problem solving, che sono essenziali al fine di produrre un comportamento professionale in grado di trasformare un sapere tecnico in una prestazione lavorativa "efficace".

COMPETENZA	Deriva dal tardo latino <i>competentia</i> , che deriva da <i>competere</i> <i>Competere</i> < da <i>cum</i> – <i>peto</i> "andare verso (qualcosa) insieme"
COMPETERE: INCONTRARSI = CONVERGERE AL MEDESIMO PUNTO Rispetto alla qualità: CONCORDARE Rispetto alla possibilità: SPETTARE, COMPETERE, ESSERE APPLICABILE Rispetto alla forza fisica: ESSERE PADRONE DI SE STESSO, CERCARE INSIEME (NELLO STESSO TEMPO) DI ACQUISTARE/OTTENERE QUALCOSA In senso figurato: ESSERE ADATTO, CAPACE DI	
CAPACITÀ	Deriva da <i>capacitas</i> ← <i>capax</i> ← <i>capio</i>
CAPIO: In senso proprio: PRENDO, OCCUPO In senso figurato: COMPRENDO, CONTENGO, CAPISCO, SONO CAPACE DI, SONO ADATTO/IDONEO A, CON- TENGO IN ME, ABBRACCIO (anche con la mente) CONTENERE IN SÉ, ABBRACCIARE ACCOGLIERE IN SÉ SPIRITUALMENTE con il sentimento = SENTIRE L'IMPORTANZA/GRANDEZZA DI QUAL- COSA; ACCOGLIERE con la mente = COMPNDERE Participo: CAPIENS = CAPACE In senso ostile, a forza: PRENDERE CON LA FORZA, IMPADRONIRSI, CONQUISTARE, SACCHIEGGIARE, FARE PRIGIONIERO (captivus) ecc.	
CONOSCENZA	Deriva da <i>cognosco</i> (<i>cum</i> + <i>gnosco</i> , forma arcaica di <i>nosco</i> , dal greco <i>γινώσκω</i> , verbo incoativo: IMPARO A CONOSCERE, COMPRENDO, SO)
COGNOSCO IMPARARE A CONOSCERE, APPRENDERE, VENIRE A SAPERE ESAMINARE → DISTINGUERE → DISCERNERE = RICONOSCERE → γινώσκω proprio dei giudici: CONOSCERE, ISTRUIRE, GIUDICARE	
Nosco come giudice: ESAMINARE, ISTRUIRE UNA CAUSA , quindi in significato tecnico AVERE COMPETENZA IN/INTORNO A QUALCOSA <i>gnosco</i> è stato usato come termine tecnico (area giuridica) con il significato di AVERE COMPETENZA IN/INTORNO A QUALCOSA	

STRUMENTI 3 - II PIANO TRIENNALE DI FORMAZIONE CONTINUA DEL PERSONALE DI ARPA SICILIA (ESTRATTO)

In questa scheda proponiamo un estratto dal Piano triennale relativo alla formazione continua del personale di ARPA Sicilia, approvato in data 26 aprile 2005, perché costituisce un esempio concreto di pianificazione della formazione in organizzazioni nascenti, qual'è proprio il caso di ARPA Sicilia. Dal Piano complessivo sono state estrapolate solo quelle parti che esemplificano i concetti fondamentali espressi nel capitolo e che puntano l'attenzione sull'implementazione delle competenze gestionali-manageriali e trasversali. Per una maggiore comprensione, si è scelto di riportare comunque l'indice completo del Piano Triennale, evidenziando però in corsivo i punti contenuti nell'estratto che segue.



Verso lo sviluppo organizzativo

Piano triennale di formazione continua del personale di ARPA Sicilia



2004 – 2006

**SG III: Formazione e aggiornamento
scientifico – Sviluppo Risorse umane**

INDICE

1) *INTRODUZIONE*

Il ruolo della formazione nel contesto organizzativo di ARPA Sicilia

2) *STRUTTURA E "MISSION" DI ARPA SICILIA*

2/A) L'organizzazione della Sede Centrale

2/B) I Dipartimenti ARPA Provinciali (DAP)

2/C) La Struttura "Formazione e Aggiornamento Scientifico - Sviluppo delle Risorse Umane" e la Rete dei Referenti.

3) *I DESTINATARI DEL PROGETTO DI FORMAZIONE ED I BISOGNI NORMATIVI DELL'ARPA SICILIA*

4) *OBIETTIVI E PERCORSI FORMATIVI*

5) *LA FORMAZIONE 2004*

6) *LA PIANIFICAZIONE 2005-2006*

7) *PROGETTI FORMATIVI PRIORITARI DA EROGARE NEL CORSO DEL 2005*

A) Sviluppo di capacità gestionali e di leadership

B) Controllo ed assicurazione della Qualità dei dati analitici

C) Sistema Qualità nei laboratori di analisi

D) Progettazione eco-compatibile, metodologie e strumenti per l'innovazione ed il miglioramento dei cicli produttivi

E) Prevenzione e Protezione

F) La contabilità economica patrimoniale e il bilancio delle ARPA

G) Formazione prevista dalle misure della L. 93/01

H) Comunicazione

I) Corsi in fase di progettazione per l'anno 2005

ALLEGATI

- Questionario di rilevazione del fabbisogno formativo individuale
- Scheda personale per database della formazione
- Attività 2004 erogate a cura della SG VI

1) INTRODUZIONE

Il ruolo della formazione nel contesto organizzativo di ARPA Sicilia

Per lo sviluppo organizzativo di ARPA Sicilia, e alla luce del Memorandum 2000 della UE sulla creazione tramite la formazione permanente di un'Europa unita, la struttura SG III, in sinergia con i referenti locali per la formazione designati presso ciascuna struttura dipartimentale, vogliono ripensare la formazione nell'ottica della *lifelong learning* (apprendimento che dura tutta la vita) in una *learning organization*.

Il presente "Piano triennale per la formazione del personale di ARPA Sicilia" è ispirato da sei punti salienti, di seguito riportati:

- nuove competenze per tutti (i dipendenti dell'organizzazione);
- maggiori investimenti (sulle risorse umane);
- innovazione delle tecniche d'insegnamento progettando corsi mirati;
- valutazione dei risultati della formazione;
- ripensare l'orientamento (nella valutazione dei ruoli assegnati al personale);
- accessibilità dell'apprendimento (favorire la massima accessibilità a tutti);
 - tendenza a certificare la formazione erogata da ARPA Sicilia secondo il sistema di gestione della qualità ISO 9000 – 2000.

2) STRUTTURA E "MISSION" DI ARPA SICILIA

L'ARPA Sicilia (Agenzia regionale per la protezione dell'ambiente) è stata istituita con la legge regionale 3/5/01, n. 6, art. 90 e successive modifiche e integrazioni, in attuazione della Legge 21 Gennaio 1994, n. 61, "Disposizioni urgenti sulla riorganizzazione dei controlli ambientali e istituzione dell'Agenzia nazionale per la protezione dell'ambiente".

Quest'ultima, la cui finalità come è noto era quella di riorganizzare complessivamente sul territorio nazionale ed a seguito dell'esito dello specifico referendum popolare, il sistema dei controlli ambientali fino ad allora eseguiti dalle Unità Sanitarie Locali, prevedeva, oltre che l'istituzione dell'ANPA (Agenzia nazionale per la protezione dell'ambiente) anche la creazione di una rete di Agenzie regionali.

L'art. 90 della Legge regionale che, con notevole ritardo, ha istituito ARPA Sicilia, attribuisce le funzioni di protezione ambientale all'Agenzia, assegnando i relativi compiti alla struttura centrale (D.G.) e alle nove strutture periferiche (DAP).

Alla Direzione Generale (struttura centrale) compete:

- a) promozione, nei confronti degli Enti preposti, della ricerca di base e applicata sugli elementi dell'ambiente fisico, sui fenomeni di inquinamento, sulle condizioni generali e di rischio, sulle forme di tutela degli ecosistemi;
- b) raccolta sistematica, anche informatizzata, e integrale pubblicazione di tutti i dati sulla situazione ambientale, anche attraverso la realizzazione del sistema informativo e di monitoraggio ambientale in raccordo con i Servizi tecnici nazionali;
- c) elaborazione di dati e di informazioni di interesse ambientale, diffusione dei dati sullo stato dell'ambiente, elaborazione, verifica e promozione di programmi di di-

vulgazione e formazione in materia ambientale;

- d) formulazione alle autorità amministrative centrali e periferiche di proposte e pareri concernenti: i limiti di accettabilità delle sostanze inquinanti; gli standard di qualità dell'aria, delle risorse idriche e del suolo; lo smaltimento dei rifiuti, le norme di campionamento e di analisi dei limiti di accettabilità e degli standard di qualità; le metodologie per il rilevamento dello stato dell'ambiente e per il controllo dei fenomeni di inquinamento e dei fattori di rischio nonché gli interventi per la tutela, il risanamento e il recupero dell'ambiente, delle aree naturali protette, dell'ambiente marino e costiero;
- e) cooperazione con l'Agenzia europea dell'ambiente e con l'Istituto statistico delle Comunità europee (EUROSTAT), nonché con le organizzazioni internazionali operanti nel settore della salvaguardia ambientale ;
- f) promozione della ricerca e della diffusione di tecnologie ecologicamente compatibili, di prodotti e sistemi di produzione a ridotto impatto ambientale, sulle applicazioni del marchio di qualità ecologica e del sistema di ecogestione e "audit";
- g) verifica della congruità e della efficacia tecnica delle disposizioni normative in materia ambientale nonché la verifica della documentazione tecnica - che accompagna le domande di autorizzazione - richiesta dalle leggi vigenti in campo ambientale;
- h) studi e attività tecnico-scientifiche di supporto alla valutazione di impatto ambientale;
- i) qualsiasi altra attività collegata alle competenze in materia ambientale.

Ai DAP sono assegnate le seguenti attività:

- j) controlli di fattori fisici, chimici e biologici di inquinamento acustico, dell'aria, delle acque e del suolo, ivi compresi quelli sull'igiene dell'ambiente;
- k) attività di supporto tecnico-scientifico agli organi preposti alla valutazione ed alla prevenzione dei rischi di incidenti rilevanti connessi ad attività produttive;
- l) controlli ambientali delle attività connesse all'uso pacifico dell'energia nucleare e nei controlli in materia di protezione dalle radiazioni.

2/A) L'organizzazione della Sede Centrale

Dal punto di vista organizzativo, l'Agenzia si compone di una struttura centrale, con valenza regionale, costituita dalle Strutture proprie della Direzione Generale suddivise in:

Area Gestionale

- SG I – Segreteria Direzione Generale e Coordinamento Area di Staff
- SG II – Pianificazione e Controllo di Gestione
- SG III – Formazione e Aggiornamento Scientifico – Sviluppo Risorse Umane
- SG IV – Sistema Informativo Aziendale – Catasto Rifiuti – CED
- SG V – Prevenzione e Protezione
- SG VI – Gestione Qualità - Sistemi Gestione Ambientale

- SG VII – Comunicazione ed Informazione – Educazione Ambientale
- SG VIII – Progetti Speciali

Area Tecnica

- ST II – Rischi Industriali
- ST III – Rifiuti – Suolo e Bonifiche
- ST IV – Atmosfera
- ST V – Agenti Fisici
- ST VI – Ambiente Idrico
- ST VII – Ecosistemi e Biodiversità
- ST VIII – Sistemi Agro alimentari – Integrazione Salute Ambiente

Area Amministrativa

- SA II – Bilancio e Contabilità
- SA III – Patrimonio, Provveditorato ed Economato
- SA IV – Amministrazione Risorse Umane e Politiche del Personale
- SA V – Affari Generali e Legali

2/B) I Dipartimenti ARPA Provinciali (DAP).

Tali strutture hanno sede presso gli ex laboratori provinciali d'igiene e profilassi, i cui beni immobili e strumentali ed il relativo personale sono in fase di transito all'Agenzia unitamente al relativo personale degli ex reparti chimici.

Si tratta, quindi, di Servizi che già da tempo svolgevano attività di controllo ambientale, ma ai quali la collocazione all'interno dell'Agenzia, e le più complesse funzioni derivanti da tale collocazione, impongono non solo una dinamica nuova degli approcci metodologici, delle competenze progettuali e gestionali e delle capacità valutative della protezione ambientale e della promozione della tutela e dello sviluppo sostenibile del territorio, ma anche e ancor prima l'acquisizione di una nuova identità comune. Anche e soprattutto in ciò trova la sua motivazione il Progetto Formativo qui presentato.

Il loro assetto organizzativo prevede un responsabile di Dipartimento ed una articolazione funzionale in Unità operative semplici e/o complesse, che al momento sono state formalizzate limitatamente all'individuazione di aree omogenee (aria, suolo, acqua) comuni a tutti i 9 DAP e unità di lavoro specifiche per singoli DAP che assumono il carattere di centri di riferimento.

2/C) La Struttura “Formazione e Aggiornamento Scientifico - Sviluppo delle Risorse Umane” e la Rete dei Referenti.

La formazione permanente rappresenta una necessità assoluta per tutti i soggetti pubblici e privati ed è ancora più indispensabile nell'ambito delle organizzazioni, dove un insieme di persone collaborano per raggiungere obiettivi comuni.

Pertanto le organizzazioni, almeno quelle maggiormente orientate a gestire il cam-

biamento, più ancora che sugli elementi quali le procedure, la tecnologia, la gerarchia, puntano sullo sviluppo delle risorse umane, sulla valorizzazione della appartenenza, sulla motivazione verso il raggiungimento dell'obiettivo, sulla sempre maggior collaborazione tra i propri appartenenti.

Lo strumento che un'organizzazione intelligente possiede per fare tutto ciò è proprio l'investimento in formazione, che consente di muovere verso la *learning organization*, cioè verso un'organizzazione che faciliti l'apprendimento di tutti i suoi componenti e che si trasformi continuamente in relazione alle esigenze.

In questa prospettiva, ARPA Sicilia vuol configurarsi proprio come un "sistema organizzativo intelligente" del nostro tempo, capace di non lasciarsi travolgere da, bensì di portare in alto e in avanti quelle che Morgan - uno dei maggiori esponenti del pensiero organizzativo del nostro tempo - chiama "le onde del cambiamento".

Tali sistemi organizzativi devono essere:

- aperti (cioè fortemente interagenti con l'esterno);
- ad alta complessità (cioè fondati non su modelli semplici di comando-azione bensì su metabolismi comunicativi e collaborativi assai ricchi e intrecciati);

con tendenza:

- alla valorizzazione della partecipazione attiva piuttosto che dell'obbedienza passiva;
- a strutturarsi secondo modelli reticolari, al proprio interno e all'esterno;
- a eliminare i vincoli troppo rigidi (tipici della burocrazia e poco disponibili all'innovazione e all'adattamento);
- alla valorizzazione dei vincoli deboli, cioè fondati più sulla comunanza di cultura, di motivazione e tensione progettuale piuttosto che sulla dipendenza da regole intangibili e ordini verticali;
- a migliorare continuamente la qualità delle proprie prestazioni.

L'istituzione della SG III e della rete dei referenti locali della formazione vuole essere un segnale forte, che individua proprio nella formazione la "leva strategica" per uno sviluppo organizzativo, in sintonia con le esigenze prioritarie dell'ARPA Sicilia ma anche delle esigenze derivanti dal contesto territoriale.

Le funzioni del referente locale della formazione, individuato presso ciascun DAP, e nodo essenziale della rete, con rapporto funzionale con la SG III, sono le seguenti:

1. Rilevazione e analisi dei bisogni di apprendimento a livello dipartimentale attraverso questionari ed interviste, ed individuazione dei destinatari degli interventi formativi;
2. Progettazione, in collaborazione con interfacce tecniche interne, degli interventi di formazione continua diretti al personale;
3. Partecipazione all'organizzazione del Piano di formazione interna del personale dell'Agenzia;
4. Attività di informazione del personale sui corsi e le iniziative formative o di ag-

- giornamenti predisposti dall'Agenzia o da altri organismi, su tematiche ambientali o d'interesse dell'Agenzia;
5. Svolgimento di attività di *tutorship* nei corsi organizzati dall'Agenzia;
 6. Collaborazione continua con la SG III della Direzione ai fini di una reciproca e costante informazione;
 7. Redazione di una relazione semestrale delle attività realizzate con proposte di miglioramento continuo delle attività, e aggiornamento semestrale del database della formazione per il personale del Dipartimento di riferimento;
 8. Partecipazione all'implementazione e gestione del Sistema della Qualità ex UNI EN ISO 9001:2000 per la Funzione formazione (interna, finanziata e per conto terzi), in collaborazione con il SG III;
 9. Istituzione e aggiornamento del Database della formazione;
 10. Collaborazione con la SG III per l'attivazione dell'albo dei formatori interni, prioritariamente nell'ambito SGQ e sicurezza.

3) I DESTINATARI DEL PROGETTO DI FORMAZIONE ED I BISOGNI FORMATIVI DELL'ARPA SICILIA

I destinatari dei diversi percorsi formativi individuati dal presente Piano sono tutti gli operatori dell'ARPA Sicilia, sia quelli già attualmente in forza all'Agenzia sia quelli che entreranno a farne parte entro il 2006.

Attualmente gli operatori in forza all'ARPA Sicilia sono circa 330. L'organico attuale ha una provenienza principalmente sanitaria, essendo costituito da personale laureato (chimici soprattutto e, in misura limitata, biologi, geologi e fisici), tecnico e (in quantità assai limitata) amministrativo transitato all'Agenzia dai reparti chimici degli ex Laboratori di Igiene e Profilassi delle Unità Sanitarie Locali della Sicilia, a loro volta diventati, come già si è detto, i Dipartimenti Provinciali dell'Agenzia medesima. Il personale della sede centrale proviene, invece, in questa fase, quasi totalmente dagli Assessorati della Regione Siciliana, attraverso lo strumento del comando.

A ciò si aggiunge personale, con professionalità eterogenee, assunto con contratti individuali di lavoro a tempo determinato di durata variabile, e precisamente:

- n. 40 unità assunte dal Commissario Delegato per l'Emergenza Rifiuti e la Tutela delle Acque attualmente contrattualizzati dall'Agenzia ed in servizio sia presso i Dipartimenti Provinciali che presso la Direzione Generale;
- n. 30 unità assunte per le attività di cui alla scheda di progetto H2 - 1 /C di cui al D.P.R. 17 gennaio 1995 finalizzata al potenziamento delle strutture di controllo ambientale e che hanno prestato servizio presso il Dipartimento ARPA Provinciale di Siracusa;
- n. 8 unità assunte dal Ministero dell'Ambiente e della tutela del territorio con fondi provenienti dalla Misura 1.2 del PON Assistenza Tecnica e Azioni di Sistema, e attualmente in servizio presso la Direzione Generale ARPA Sicilia.

Dal punto di vista che qui più ci interessa, quello cioè dello sviluppo delle risorse umane dell'Agenzia, le caratteristiche del personale in servizio, che più vale la pena di sottolineare, in quanto utili a definire i fabbisogni formativi prioritari dell'Agenzia stessa, sono le seguenti:

- I dirigenti, sia dei Settori Tecnici della Struttura Operativa Centrale che dei Dipartimenti Provinciali che delle diverse Unità Operative costituenti tali Dipartimenti, sono di provenienza culturale e professionale tecnico-specialistica, con insufficiente preparazione di tipo amministrativo e manageriale. Ciò anche perché le strutture operative che precedentemente essi dirigevano erano inserite, con margini abbastanza ristretti di autonomia gestionale, all'interno delle Unità Sanitarie Locali;
- Tutti quanti gli operatori dell'Agenzia provengono da strutture operative (di natura, appunto, sanitaria) e da esperienze di lavoro caratterizzate da una forte compartimentazione professionale, con poca abitudine al lavoro inter- e trans-disciplinare ed a metodologie di approccio integrato alle problematiche ambientali.
- Le professionalità tecniche attualmente presenti, in quanto connotate dalla già più volte citata provenienza sanitaria, attengono soprattutto ai campi disciplinari della chimica e, in misura assai minore, della biologia e della fisica. Lo sviluppo della dotazione organica dell'Agenzia intende, dunque, prevedere, accanto all'obiettivo del necessario rafforzamento quantitativo del personale, anche l'obiettivo di una sua diversa distribuzione disciplinare, attraverso l'acquisizione di nuove professionalità ambientali (ingegneri, agronomi, naturalisti ecc.) che permettano, in sinergia con le professionalità più "tradizionali", quell'approccio integrato e complesso alle problematiche di conoscenza e di salvaguardia del territorio siciliano, il quale costituisce per l'Agenzia la finalità primaria del triennio.
- Proteggere l'ambiente significa molto di più che limitarsi a controllarne analiticamente questa o quella matrice. Infatti si tutela l'ambiente, vale a dire si fa la "protezione ambientale", solo se oltre al controllo periodico, si promuovono strategie permanenti di intervento innovativo e conservativo su di esso. Queste ultime, insite nel più ampio concetto di "protezione ambientale" comprendono tutte le attività di progettazione, ricerca, creazione di sistemi informativi, stimolazione alla partecipazione, documentazione, sperimentazione e accreditamento di qualità e del sistema di prevenzione della sicurezza di lavoratori e lavoratrici, formazione ed educazione.

In sintonia con le esigenze formative palesate dall'organico, sono stati individuati gli obiettivi e i programmi del progetto triennale di formazione. Esso promuove lo sviluppo delle risorse umane, attraverso strumenti di conoscenza, di decisione, di elaborazione/applicazione di strategie, di valutazione dei risultati, sui seguenti campi di attività:

- la gestione dei processi formativi, educativi, comunicativi, documentativi, informativi;
- il lavoro di gruppo e l'interdisciplinarietà;
- il management;
- l'omogenizzazione di procedure, approcci, metodiche;
- l'appartenenza e la motivazione;
- il sistema qualità (ivi compreso il sistema di miglioramento dell'ambiente e dell'organizzazione del lavoro ai fini di sicurezza e tutela della salute dei lavoratori dell'Agenzia stessa);
- la costruzione partecipata di nuovi modelli organizzativi.

In particolare con questo ultimo aspetto si sottolinea come, attraverso la formazione, si possa determinare un cambiamento organizzativo.

Dall'analisi condotta sono emerse alcune criticità affrontabili e, si auspica, superabili, attraverso le seguenti modalità:

- costruzione della consapevolezza per quanto riguarda finalità e obiettivi della tutela ambientale;
- acquisizione di una identità e di un linguaggio comuni;
- sviluppo delle capacità manageriali e delle capacità comunicative;
- riorganizzazione delle attività di gestione (personale, budget della Direzione Generale);
- creazione di un sentire comune, che favorisca l'omogeneità nelle conoscenze, nei comportamenti, nelle procedure sia tra i Dipartimenti e la Direzione Generale, sia tra i Dipartimenti stessi;
- implementazione della capacità di lettura del territorio, che dia impulso alla pianificazione delle attività sul campo (ispezioni e campionamenti);
- diffusione capillare della cultura della qualità e della sicurezza;
- formazione dei formatori interni;
- adeguamento delle competenze informatiche;
- istituzione di una rete di scambi informativi funzionante;
- incremento della capacità di utilizzare le risorse comunitarie;
- sviluppo delle cosiddette "nuove professioni".

4) OBIETTIVI E PERCORSI FORMATIVI

Il punto di partenza per gestire al meglio la funzione "formazione" è la creazione di un database che registri il cosiddetto "punto zero" della formazione del personale dell'Agenzia.

Ciò potrà essere fatto tramite l'apporto dei referenti locali che, presso ciascun DAP, registreranno su supporto informatico le informazioni riguardanti la formazione già ricevuta da tutti i dipendenti.

A tal fine si utilizzerà la scheda del personale già predisposta nell'ambito del SGQ dell'Agenzia con l'apporto della SG III ed allegata al presente Piano.

Un altro strumento, messo a punto per la rilevazione dei fabbisogni formativi indivi-

duali, è il questionario allegato, che è già stato distribuito presso tutte le strutture di ARPA Sicilia, per verificare e validare i contenuti dei percorsi formativi pianificati ma anche per formulare in seguito previsioni attendibili circa la formazione individuale. In parallelo però potranno essere affrontati con mirate azioni formative i gap evidenziati attraverso il lavoro di ricerca già svolto e le risultanze delle interviste già effettuate.

In linea di massima gli obiettivi trasversali e prioritari sono:

- Orientamento alla *mission* e comunicazione
- Creazione di una cultura di integrazione delle diverse strutture di ARPA Sicilia
- Sicurezza
- Formazione manageriale della dirigenza centrale e periferica
- Competenze gestionali con particolare riferimento alla gestione delle risorse finanziarie
- Omogeneizzazione metodologica delle attività centrali e periferiche di ARPA Sicilia
- Miglioramento della qualità delle prestazioni in relazione all'implementazione del S.Q.
- Competenze informatiche anche finalizzate alla costruzione del Sistema informativo
- Capacità di utilizzazione delle risorse comunitarie.

5) LA FORMAZIONE 2004

Nel corso del 2004 sono stati avviati, e in parte conclusi, diversi progetti formativi finalizzati ad attrezzare il personale di ARPA Sicilia alle nuove competenze o a rendere praticabili i processi decisionali posti in essere.

Si descrive a seguire ed in maniera sintetica la formazione erogata nei vari ambiti di competenza.

A) L'Agenzia ha avviato già dal 2003 il processo relativo al Sistema di gestione qualità; da un canto il personale dei Laboratori ha ricevuto una formazione specifica per l'accreditamento delle prove ai sensi della norma ISO 17025, dall'altro è stata avviata una cospicua formazione finalizzata alla richiesta di certificazione per quanto riguarda ISO 9001:2000.

Il processo di costruzione del Sistema di gestione per qualità è un processo complesso che prevede una serie di passaggi ed analisi dell'Organizzazione nelle sue varie componenti.

La formazione specifica del personale è sicuramente un passaggio fondamentale. Nel 2004 sono stati erogati 12 corsi attinenti la materia .

...*Omissis*...

B) L'articolo 2, comma 1, della legge 23 marzo 2001, n.93, recante "Disposizioni in

campo ambientale”, ha stanziato dei fondi per le finalità indicate dagli articoli 3, comma 5 e art. 1, comma 1, lettera b) del decreto-legge 4.12.1993, n.496, convertito con modificazioni dalla legge 21 gennaio 1994, n. 61, in tema di collaborazione tra APAT e Agenzie regionali e delle Province autonome per l'attuazione delle convenzioni previste dalla stessa legge all'art.1, comma 3, ed in tema di indirizzo e coordinamento tecnico allo scopo di rendere omogenee sul piano nazionale le metodologie operative delle varie ARPA;

...*Omissis*....

D) In seguito alla sottoscrizione di un protocollo di intesa tra l'Assessorato Territorio e Ambiente della Regione Siciliana e l'Agenzia Regionale per la Protezione dell'Ambiente e relativo al “Piano 2002-2003 di avvio dell'organizzazione INFEA in Sicilia”, si impegna l'ARPA Sicilia nella realizzazione del Laboratorio della Regione Sicilia per l'INFEA, denominato LARSINFEA, fornendo allo stesso le necessarie coperture finanziarie funzionali ad assicurare l'attuazione delle iniziative previste nel programma esecutivo approvato dal Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio, tra cui la realizzazione di specifiche azioni formative rivolte all'informazione del personale operante nelle amministrazioni regionali, negli Enti locali, nelle aree protette e nei nodi del sistema INFEA. Al percorso formativo previsto hanno partecipato per l'ARPA Sicilia, oltre al coordinatore didattico, 4 rappresentanti del centro di coordinamento del LARSINFEA e 9 rappresentanti dei DAP, nodi provinciali della rete INFEA in Sicilia.

E) Al fine del consolidamento della rete dei referenti della formazione è stato sviluppato il progetto di cui alla task Formazione - Agenzia formativa in qualità previsto nella convenzione con ARPAT, Agenzia della Toscana, con l'organizzazione di un corso di 100 ore, diretto in primo luogo ai referenti locali per la formazione, allargato alla rete dei referenti Qualità e INFEA, al quale hanno partecipato anche i componenti della SG III.

Durante l'attività formativa è stato predisposto un questionario sul ruolo dei referenti per la formazione e sull'importanza che la formazione può avere come leva strategica dello sviluppo organizzativo di ARPA Sicilia. Si è lavorato inoltre, come progetto *work in progress*, al presente Piano di formazione del personale dell'Agenzia, ottimizzando l'apporto dei colleghi di ARPAT.

F) Nel dicembre 2002 ARPA Sicilia ha presentato al Comitato per l'Ecolabel e l'Ecoaudit-Sezione EMAS Italia il Progetto “Scuola locale per consulenti e revisori ambientali EMAS nel settore vitivinicolo nel territorio regionale siciliano”, che è stato approvato dal Comitato con verbale del 23/12/02.

Tale progetto è stato realizzato in collaborazione con il Dipartimento di Ricerche Energetiche ed Ambientali (DREAM) dell'Università degli Studi di Palermo e con il coinvolgimento dell'Istituto Regionale della Vite e del Vino e dell'Assessorato Regio-

nale Territorio ed Ambiente. La Scuola ha inoltre avuto il patrocinio della Presidenza della Regione Siciliana, dell'Assessorato Regionale Agricoltura e Foreste e della Confindustria Sicilia.

La prima edizione della Scuola per Consulenti e Revisori Ambientali EMAS in Sicilia è stata progettata per essere indirizzata al settore vitivinicolo, in considerazione della grande rilevanza che nella nostra regione tale settore assume per l'elevato valore storico-culturale che lo caratterizza, per l'alta qualità del prodotto, per la posizione di eccellenza sul mercato nazionale ed internazionale ma anche per le grosse potenzialità di sviluppo economico.

L'obiettivo della Scuola per Consulenti e Revisori Ambientali EMAS nel settore vitivinicolo consiste nella formazione di figure professionali qualificate e specialistiche, con elevate competenze sistemiche, per l'erogazione di servizi consulenziali ad imprese ed Enti Locali, nel settore dell'ecogestione e della certificazione ambientale, figure di cui oggi si riscontra la carenza nel panorama professionale regionale.

Coloro che supereranno gli esami finali saranno quindi qualificati per svolgere le funzioni di:

- consulente EMAS, in grado di assistere le piccole e medie imprese del settore vitivinicolo, lungo l'intero percorso EMAS;
- revisore EMAS, in grado di assistere le piccole e medie imprese del settore vitivinicolo per le fasi specifiche di predisposizione ed attuazione del Sistema di Gestione Ambientale e di audit interno.

...*Omissis*...

6) LA PIANIFICAZIONE 2005-2006

Alla luce della rilevazione dei fabbisogni formativi di struttura e delle priorità individuate dalla Direzione generale, segue l'elenco dei corsi che dovranno essere erogati nel corso del biennio 2005-2006.

- 1) Sviluppo di capacità gestionali e di *leadership*.
- 2) Progettazione eco-compatibile, metodologie e strumenti per l'innovazione ed il miglioramento dei cicli produttivi.
- 3) Prevenzione e protezione.
- 4) Gestione risorse finanziarie e delle casse economiche.
- 5) Completamento formazione ex misure della legge n. 93/01.
- 6) Comunicazione istituzionale.
- 7) Corsi base ed avanzati di informatica anche attraverso la *Web learning*.
- 8) Corsi base ed avanzati di lingua anche attraverso la *Web learning*.
- 9) Controllo ed assicurazione della qualità dei dati analitici.
- 10) Analisi del rischio di incidente rilevante.
- 11) Controllo ed assicurazione della qualità dei dati analitici.
- 12) Sistema qualità nei laboratori di analisi.

- 13) Implementazione sistema qualità ai fini della certificazione.
- 14) I sistemi di gestione ambientale: la norma ISO 14001 e il regolamento EMAS.
- 15) Auditor per sistemi di gestione ambientale corso accreditato SICEV o CEPAS.
- 16) Statistica variata e multivariata finalizzata alla gestione autonoma di software dedicato per la realizzazione di modelli interpretativi dei dati ambientali.
- 17) GIS: per la gestione, elaborazione e rappresentazione dei dati ambientali e territoriali.
- 18) Referenti InFEA del Laboratorio, dei nodi strategici, operatori dei Centri e gestori delle attività InFEA: Metodologie di EA attraverso l'applicazione di modalità di progettazione partecipata verso l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile.

..*Omissis*...

7 PROGETTARE LA FORMAZIONE

*I nessi che costruiamo tra i nostri diversi saperi
sono puramente soggettivi ed esperenziali.
Sono tracce del nostro esistere
e di come abbiamo lasciato la nostra impronta nel mondo
nello stesso tempo che il mondo lasciava le sue impronte su di noi*
Donata Fabbri¹

7.1 Formazione e ricerca

La modalità principale attraverso la quale la formazione è attuabile consiste, indubbiamente, nella *progettualità*: in un'organizzazione, cioè, pertinente e coerente al processo formativo, fondata sulla conoscenza dei bisogni di apprendimento, cui il progetto formativo, nel tentativo di disegnare in maniera dinamica e flessibile il senso del processo da attivare, intende rispondere. Logicamente, per conoscere quali siano tali bisogni occorre indagare, analizzare, riflettere: la questione dei bisogni formativi degli individui di un'organizzazione mescola sempre, in maniera complessa, aspettative personali, esigenze di sviluppo dell'organizzazione medesima, idee della committenza e così via. Quello della *committenza* è un problema importante e delicato per la formazione. Chi progetta la formazione deve saper trovare un equilibrio tra il proprio sistema di valori/saperi, i bisogni e le aspettative dei soggetti da formare, nonché i bisogni di chi (la società o l'organizzazione) quella formazione abbia richiesto.



Triangolo dei soggetti della formazione

¹ Fabbri, 1998.

Un altro elemento importante del processo formativo è la *curricolarità*, cioè il suo sviluppo dalla chiara formulazione degli obiettivi alla gradualità della sequenza formativa, che non dovrà essere rigida bensì continuamente rivisitabile nel corso del processo di erogazione. Dal punto di vista andragogico, il processo di formazione è un viaggio che progettisti, docenti e discenti pattuiscono di fare assieme, modificando le tappe strada facendo, se necessario.

Infine, aspetto fondamentale della formazione è la *valutazione*, non solo dei risultati di apprendimento ma anche delle azioni formative medesime. La vera valutazione “formativa” è, a nostro parere, quella finalizzata al miglioramento continuo, non quella di tipo sommativo e certificativo.

La domanda che ci poniamo è: quali sono le cose da studiare, facendo ricerca sui processi formativi?

- In primo luogo, si dovrà capire quali sono i fattori, positivi o negativi, che condizionano un processo formativo e su quali di essi è possibile intervenire per migliorarli.
- In secondo luogo, si dovranno studiare (a posteriori) gli effetti reali che un processo formativo ha prodotto, rispetto alle intenzioni del/della formatore/formatrice, sui bisogni e sulle aspettative dei partecipanti, rispetto all’organizzazione e all’interesse della committenza;
- In terzo luogo, si dovrà studiare la capacità del/della formatore/formatrice di verificare i progressi e i risultati del processo formativo stesso (cioè di valutarli) e di saperli via via migliorare. Si tratta, insomma, di studiare la *professionalità* dei formatori. La domanda che ci eravamo posti all’inizio, “Chi fa formazione?”, ora diventa “In cosa consiste la professionalità di chi fa formazione?”. A questa domanda l’Associazione Italiana Formatori (A.I.F.) ha cercato di dare risposte mediante il sistema delle certificazione delle competenze dei formatori messo a punto, e a cui rimandiamo per ulteriori approfondimenti.²

La ricerca in campo formativo studia proprio quel complesso di eventi a cui diamo il nome di *processo formativo*; non l’apprendimento spontaneo, quindi, ma il “comportamento insegnante” dei/delle formatori/formatrici in rapporto al *comportamento apprenditivo* dei soggetti in formazione, in un determinato contesto, in presenza di una certa committenza. Un processo, quindi, letto in un’ottica sistemica, capace di comprendere che tutti i fattori che concorrono alla bontà epistemologica e all’efficacia operativa - alla qualità - di un progetto/processo di formazione sono tra loro connessi. Fare ricerca in questo campo vuol dire quindi non limitarsi a fare formazione (la formazione come esperienza), ma riflettere su

2 A.I.F. propone ai formatori italiani un modello comune per la definizione della “qualità professionale nella formazione a norma A.I.F.”, descritto con riferimento a quattro principali profili: 1. Progettista di formazione; 2. Responsabile di progetto; 3. Formatore docente; 4. Responsabile di centro o servizio. Per approfondimenti, vedi il sito web www.aifonline.it nella sezione “Certificazione AIF”.

come si fa formazione (l'analisi critica dell'esperienza).

Fare ricerca, in campo formativo, come in qualunque altro campo, vuol dire produrre nuovo sapere - utile anche e soprattutto dal punto di vista valutativo. Fare formazione è esperienza; descrivere insieme come la facciamo implica già un momento di riflessione sull'esperienza medesima, fare ricerca su tutto questo vuol dire, su quell'esperienza, produrre conoscenze nuove, utili a noi, per migliorare le nostre prestazioni, ma anche agli altri.

Purtroppo, la maggior parte dei/delle formatori/formatrici non è sempre preparata a fare ricerca, perché non ha l'abitudine a riflettere criticamente sul proprio comportamento di progettista e gestore dei processi apprenditivi altrui. Insomma, produce esperienza didattica ma non ricerca sulla didattica. Uno dei compiti di una moderna formazione dei/delle formatori/formatrici è, invece, proprio quello di far apprendere ai futuri educatori/educatrici sociali, insegnanti scolastici, formatori/formatrici aziendali l'attitudine mentale e le capacità metodologiche del "fare ricerca". E una ricerca, per dirsi scientifica, deve seguire certe procedure.

Qui prenderemo in considerazione il modello procedurale di Dewey (Dewey, 1997), in dieci fasi, parzialmente rivisitato:

- Bisogno di conoscenza
- Formulazione del problema
- Rassegna delle ricerche già fatte
- Prime ipotesi di lavoro
- Scelta delle tecniche di rilevazione
- Osservazioni sistematiche (su vari casi o su un campione significativo)
- Elaborazione (non necessariamente statistica, ma anche, se serve ed è significativa) dei dati
- Formulazione di principi generali
- Confronto tra le conclusioni raggiunte e quelle già note
- Pubblicità dei risultati

Coloro che svolgono, nell'ambito dell'organizzazione di appartenenza, funzioni di progettazione della formazione, dovranno anche fare ricerca in merito alle caratteristiche e all'efficacia della formazione attivata da loro stessi e dalla loro organizzazione. Numerosi sono i settori di ricerca delle scienze della formazione; l'importante è ricordarsi che, nei diversi settori, l'originalità della ricerca sulla formazione consiste nel porre l'accento sulla *responsabilità pedagogica*, cioè sulla professionalità proprio dei/delle formatori/formatrici. Perciò, la prima area da ricordare è per l'appunto quella della *formazione dei/delle formatori/formatrici*³, cioè la ricerca sul ruolo e sulla professionalità di quanti, nelle diverse situazioni, fanno formazione. La ricerca in campo formativo deve occuparsi, naturalmente, di tutti i processi forma-

3 Su questo tema, rimandiamo all'ampia bibliografia e al lavoro dell'Associazione Italiana Formatori (A.I.F.). Cfr. sito web www.aifonline.it e la rivista di A.I.F., FOR, di Franco Angeli Editore.

tivi, di quelli formali e istituzionali come di quelli informali ed extra-istituzionali. Potrebbe essere utile, nella ricerca in campo educativo e formativo, adottare approcci e metodologie uguali per tutti gli ambiti (dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti). A ciò si ispirano i programmi di ricerca della Comunità Europea, che riguardano tutti i possibili settori compresi nei concetti di *education* (inglese: tutti i settori della pubblica istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università) e di *formation* (francese: tutti i processi di educazione permanente della società, compresa la formazione professionale).

Altro settore in gran parte da esplorare è quello relativo all'apprendimento e all'utilizzo delle *competenze*. Si tratta di un concetto complesso⁴: le competenze consentono di svolgere efficacemente un ruolo attivo, produttivo, innovativo, efficace, critico nella società. Essere competenti significa possedere la *capacità* di affrontare, in modo efficace rispetto al raggiungimento di risultati positivi e di possibile soddisfazione propria e altrui, le situazioni problematiche della professione e della vita più in generale. Non a caso pensatori come Paulo Freire o Amartya Sen parlano, in merito alla finalità ultima della formazione, di *capacitazione*, concetto che abbiamo già affrontato nei precedenti capitoli.

7.2 Storia della progettazione educativa

Fare formazione oggi significa prevalentemente attivare la progettualità, predisporre *progetti*.

Si tratta di un fatto storicamente recente e, del resto, non del tutto davvero acquisito. L'educazione, e in parte anche la formazione, sono state storicamente contrassegnate dalla prevalenza del concetto di *programma*⁵. Il programma è qualcosa scritto da altri, standardizzato, preconfezionato rispetto alla filosofia del progetto, che è qualcosa alla cui elaborazione partecipano anche coloro che ne saranno i/le fruitori/fruttrici. Esso è tagliato sulla realtà nella quale sarà applicato, tenendo conto del contesto e delle caratteristiche dei soggetti beneficiari. Ciò non significa che non si possano avere codificazioni e, dunque, un'offerta formativa mirata (anche ARPAT - Agenzia formativa ha una propria offerta formativa sulle competenze ambientali); questa, però, deve avere grande flessibilità, adattabilità, capacità di rigenerarsi ogni volta in un evento unico, in una sorta di "camicia tagliata su misura".

Il metodo dei "progetti", in ambito pedagogico, emerge nella letteratura più all'avanguardia negli Stati Uniti degli anni Trenta e Quaranta, nel pieno dello sviluppo e della valorizzazione dei metodi attivi culturalmente consoni con le strategie di ri-

⁴ Cfr. la scheda di approfondimento n. 1, a conclusione del capitolo quinto.

⁵ Nella scuola italiana, che pure ha prodotto negli ultimi decenni varie leggi e circolari che orientavano ad abbandonare la passiva e delegante "schiavitù del programma" per avventurarsi nella attiva e responsabilizzante *libertà del progetto*, tuttora il transito verso una reale progettualità non è avvenuto.

fondazione di una società democratica, industriale, partecipativa promossa dal New Deal del presidente Franklin Delano Roosevelt. In realtà, anche in Europa ci furono esperienze altrettanto importanti (quelle di Maria Montessori, di Roger Cousinet, di Celsatine Freinet), ma furono meno appoggiate, sostenute, promosse anche a livello di immagine mass-mediologica dalle rispettive autorità governative. Peraltro, almeno fino a qualche anno fa, gli Stati Uniti, terra del pragmatismo democratico, possedevano un retroterra antropologico-culturale e politico più adatto di quello europeo all'accettazione e alla valorizzazione dell'idea pedagogica di *progetto* a scapito di quella di *programma*.

Rispetto all'idea metodologica di *progetto*, le prime teorie ed esperienze applicative vanno a collocarsi idealmente e storicamente, nell'ambito del cosiddetto "attivismo pedagogico" di orientamento deweyano. Queste teorie inizialmente si applicarono in ambito scolastico ma contribuirono, ben presto, a un rinnovamento del modo di fare educazione e formazione in senso più ampio, con riflessi significativi nel mondo dell'educazione degli adulti, della formazione professionale e aziendale.

Come scrive Ettore Gelpi, ... *la chiarezza del metodo pedagogico di Dewey, il suo costante impegno di educatore contribuirono a porre le premesse per lo sviluppo negli Stati Uniti di un movimento che cercò di diffondere sistematicamente in tutte le scuole della repubblica le nuove teorie pedagogiche...* (Gelpi, 1967). Il movimento di cui parla Gelpi si concretizzò, infine, nell'Associazione americana per l'educazione progressiva, nata nel 1918, che fondò la rivista intitolata "Educazione progressiva". Va notato come nei decenni successivi l'Associazione, in maggioranza, legasse fortemente la progressività dei nuovi metodi educativi a quella dell'intera società americana, impegnata ad affrontare, con le armi della democrazia e della partecipazione, l'immane scontro con il nazi-fascismo europeo e giapponese.

Un notevole rappresentante dell'Associazione, William H. Killpatrick⁶ scrisse: ... *una fondamentale trasformazione del nostro sistema economico sembra necessaria, così gli uomini non saranno più costretti a lavorare l'uno contro l'altro ma piuttosto sarà loro permesso e saranno incoraggiati... a cooperare per il bene comune...* (Killpatrick, 1970). Immaginiamo che simili connessioni tra nuova educazione, nuova democrazia, nuova organizzazione del lavoro e della società del tayloristico capitalismo americano dell'epoca trovassero scarsa eco, ma esse andavano in qualche modo a prefigurare quella società partecipante e quelle organizzazioni a misura umana di cui parla questo libro, identificando nel *lifelong learning* uno strumento strategicamente indispensabile per realizzare l'una e le altre.

Proprio Killpatrick, con le sue due maggiori opere⁷, può essere considerato il creatore della *pedagogia del progetto*, basata sulla partecipazione del/della discente alla progettazione dei propri percorsi educativi. Affermava Killpatrick che ... *il progetto è frutto di una attività intenzionale e mira al perseguimento di un proposito...* (Ibi-

6 W.H. Killpatrick è considerato il creatore della teoria e della pratica della "pedagogia del progetto". Cfr. Killpatrick, 1970.

7 W.H. Killpatrick, *Il metodo dei progetti* (1918) e *Fondamenti del metodo* (1925, 1936).

dem) e, dunque, tutto il contrario dei programmi cui si è costretti ad aderire senza alcuna propria intenzionalità e senza sapere quale fosse il proposito di chi li ha redatti. L'idea suscitò non poco scandalo, nei sostenitori dei piani e dei programmi preconfezionati e propinati al/alla discente ma alla fin fine anche al/alla docente.

Il piano e il programma sono generalmente incentrati sulle materie da insegnare e non tengono conto degli interessi, dei desideri, delle criticità del/della discente e di quelli della comunità locale.

Esperienze progettuali estese a un intero territorio, sulla scorta delle indicazioni di Killpatrick, ma con un'enfasi particolare alla coprogettazione con gli allievi e alla rete scuola-comunità, furono poi realizzate a Dalton e a Winnetka, due comunità locali americane, rispettivamente da Helen Parkhurst⁸ (Parkhurst, 1992) e da Carleton W. Washburn⁹ (Washburn, 1974).

7.3 La sequenza logico-cronologica della progettazione formativa

Alla luce di tutte quante le considerazioni esplicitate anche nei capitoli precedenti, appare evidente come l'obiettivo generale da porsi, nelle organizzazioni in cui lavoriamo o con cui interagiamo, sia sempre più quello di promuovere e valorizzare la formazione permanente come strumento abituale di lavoro e di miglioramento continuo del lavoro medesimo, lasciandosi definitivamente alle spalle una concezione di essa come variabile abbastanza facoltativa ed episodica, abbandonata piuttosto alla spinta soggettiva dei singoli ad aggiornarsi, piuttosto che governata con impegno e continuità dall'organizzazione medesima. Scopo di questo nostro libro è evidentemente proprio quello di portare un contributo all'apertura, tra chi opera in un'organizzazione e i/le manager delle diverse organizzazioni presenti nella società (e in particolare in quelle dedite alla promozione culturale e scientifica e politica dello sviluppo sostenibile, sul modello ARPAT), di una riflessione e di un dibattito su questi problemi.

La formazione permanente come strumento abituale di lavoro si concretizza in due tipi di attività formativa: uno che potremmo chiamare informale o destrutturato, un altro che potremmo invece chiamare formale o strutturato. Al primo tipo di attività appartengono tutte quelle occasioni di sviluppo del proprio sapere e del proprio saper fare, della propria competenza e professionalità, che diventano alla portata degli/delle operatori/operatrici di questa o quella organizzazione, non tramite la par-

8 Helen Parkhurst fu assistente di Maria Montessori durante il soggiorno californiano di quest'ultima, e, in quanto ufficiale dell'esercito alleato, incaricata di "defascistizzare" la nuova scuola italiana uscita dalla guerra.

9 Quest'ultimo ancor più valorizzante i momenti assembleari, di lavoro di gruppo, di autogoverno del proprio apprendimento da parte degli allievi: in sostanza, quella dialettica tra la competenza "self-other" e "self-hood", sé con gli altri e sé con se stesso, già presente nell'elaborazione pedagogica di Killpatrick.

tecipazione ad iniziative formative vere e proprie, che interrompono la continuità del lavoro quotidiano (corsi, stages, workshop, per es.) bensì tramite situazioni di studio personale o di analisi-discussione collettiva, inserite nel contesto, e nei ritmi, della normale routine lavorativa. Non va affatto sottovalutata, noi riteniamo, l'importanza e l'efficacia trasformativa (oltre che formativa) anche di questo tipo di attività, attribuendo valore soltanto ai momenti formali e strutturati di aggiornamento. Poter disporre di libri e riviste in modo esauriente e tempestivo e poter (nell'ambito dell'organizzazione del lavoro di appartenenza), trovare il tempo di studiare e di aggiornarsi, rappresenta un fattore indispensabile e qualificante per un'organizzazione che voglia davvero impegnarsi in una seria azione di rigenerazione culturale continua delle proprie risorse.

Approfondiamo il caso della formazione permanente di carattere informale o destrutturato. Oltre ai momenti di studio e di lettura personale, forse assai più importanti sono quei momenti di analisi, riflessione, discussione collettiva sul lavoro svolto, sui risultati ottenuti, sui problemi incontrati, sugli errori commessi su particolari questioni, su esperienze innovative operate da singoli soggetti nell'organizzazione che vale la pena di socializzare all'intero gruppo. Anche in questo modo si può fare, nel lavoro quotidiano, formazione permanente, ricerca, miglioramento della qualità del lavoro medesimo. Occorre, però, che l'organizzazione del lavoro, nel settore d'appartenenza, preveda come fatto stabile, non occasionale, ore da dedicare a questo tipo di attività - alla lettura, allo studio, alla discussione di gruppo e soprattutto a riunioni periodiche - durante le quali fare programmazione, analisi dei casi incontrati, valutazione delle prestazioni erogate. Noi crediamo che una valorizzazione delle attività - interne al servizio e alla pratica lavorativa quotidiana - di formazione permanente di tipo informale, destrutturato, sia assolutamente necessaria, naturalmente accanto e non in alternativa a quella dei processi formativi di tipo formale e strutturato. È di questi ultimi che adesso parleremo, iniziando con l'illustrare la sequenza logico-cronologica che ciascuno di essi necessariamente deve seguire per risultare davvero efficace.

Quella che abbiamo poco sopra chiamato *sequenza logico-cronologica dei processi formativi* rappresenta il percorso, non occasionale bensì pianificato in modo dinamico e flessibile, che qualunque processo formativo strutturato deve intraprendere per risultare valido ed efficace; anzi, non è, in realtà, una sequenza tipica soltanto delle situazioni formative: essa caratterizza qualunque attività di tipo progettuale, ovvero qualunque attività che voglia fondarsi non sulla casualità o sull'abitudine, bensì su scelte metodologiche.

Inoltre, ben progettare la formazione serve a migliorare il lavoro dei servizi e dunque a rispondere meglio ai bisogni della comunità; dunque non ci si può, in merito, permettere casualità o improvvisazioni. Occorre che tutto sia ben fatto, occorre che tutte le tappe della sequenza siano percorse in maniera puntuale e corretta.

Ma quali sono tali tappe? Le tappe principali della sequenza logica e cronologica di un qualsiasi processo formativo sono, secondo la letteratura, quattro:



La sequenza logico-cronologica

1. La prima fase della sequenza è l'*analisi della situazione*, ovvero dei problemi e dei bisogni (i problemi appartengono all'universo sociale e organizzativo, i bisogni a quello professionale e delle competenze) a cui l'azione formativa cerca di dare positiva risposta. Per poter fare un progetto, occorre sapere a quali necessità, e di chi, quel progetto dovrà rispondere. Analizzando problemi, bisogni, aspettative di tutti coloro ai quali il progetto è destinato, esso potrà essere definito in modo corretto, valido, realmente utile. Questo deve, o dovrebbe, accadere per i progetti di iniziative di formazione.

A quali problemi sociali, di domanda della popolazione, di disfunzione dell'organizzazione, e a quali bisogni professionali e culturali degli operatori essi intendono rispondere?

A quei problemi direttamente e strettamente, ma non fatalmente, correlabili: ci sono problemi sociali od organizzativi che non si fondano su bisogni di formazione e dunque rispondere a essi facendo formazione sarebbe un grave errore di analisi.

E chi sono, esattamente, le risorse da coinvolgere? Se vogliamo investire risorse finanziarie pubbliche, o comunque non nostre, in azioni formative realmente utili e capaci di migliorare l'efficienza/efficacia dei servizi, e dunque la qualità delle prestazioni che essi offrono alla comunità/utenza, dobbiamo analizzare seriamente i problemi che intendiamo affrontare e i bisogni cui intendiamo dare risposta. Esistono veramente gli uni e gli altri? Sono davvero importanti? Rispondervi può davvero migliorare la qualità del servizio reso alla comunità? Sono queste le domande da porsi.

2. La seconda fase della sequenza logico-cronologica che il processo formativo deve percorrere è quella della vera e propria *progettazione dell'intervento*. Se dalla fase precedente siamo usciti con una precisa e convincente

definizione dei problemi sociali/organizzativi da affrontare e dei bisogni formativi cui dare risposta, allora possiamo legittimamente prendere la decisione di organizzare un intervento formativo adeguato. Tale intervento, prima di essere posto in atto, va rigorosamente progettato. “Il generale vincente resta a lungo sotto la sua tenda a fare molti calcoli prima della battaglia”, scriveva oltre duemila anni fa Sun Tzu, grande stratega cinese (Sun Tzu, 1988).

La fase della progettazione vera e propria è costituita da varie sottofasi e riguarda sia aspetti metodologici che organizzativi.

3. La terza fase è quella della *realizzazione del progetto*, del suo farsi azione. Il progetto è un’anticipazione, sulla carta, di quanto intendiamo poi fare e perseguire nella realtà, è un modello di riferimento per l’attuazione concreta dell’intervento formativo. Avere un buon modello (un buon progetto) significa molto, significa essere ben oltre la metà dell’opera. Tuttavia, anche la fase attuativa presenta le sue criticità, non tutte quante evitabili per il solo fatto di avere alle spalle un buon progetto, rigorosamente definito sulla carta. La realtà è sempre più strana, imprevedibile, incerta dei nostri progetti, anche di quelli buoni e rigorosi. Occorre saperla affrontare, nella fase attuativa dei progetti stessi, con la fantasia e l’elasticità necessarie, e non pretendere di piegarla a tutti i costi non appena sorgono discrepanze con esso e la realtà. Può darsi che si renda necessario rivedere gli obiettivi (se, in fase attuativa, si rileveranno troppo ambiziosi) o che si debba rivedere il programma (se quello previsto risulta inadeguato al perseguimento di quegli obiettivi). Problemi, bisogni e obiettivi restano la nostra bussola e ad essi occorre continuare, con molto rigore e molta lucidità, a far riferimento, quando, in fase attuativa, scopriamo che la realtà non si lascia mai docilmente “incarcerare” in un progetto.

4. La quarta fase è quella della *valutazione o verifica dei risultati*. Si tratta di una fase delicata, che può articolarsi in varie sottofasi o comunque rispondere a diverse tipologie ed esigenze.

Senza verificarne adeguatamente i risultati non sapremo mai se l’intervento realizzato sia stato davvero utile e produttivo per i/le partecipanti e per l’organizzazione. Non sapendo se e dove abbiamo sbagliato, non correggeremo mai, non miglioreremo, non cresceremo attraverso quella “pedagogia dell’errore riconosciuto” che è una delle fonti più valide ed efficaci di apprendimento e di cambiamento.

Una voce importante, all’interno della sequenza logico-cronologica del processo formativo, è quella rappresentata dal rapporto *vincoli/risorse*.

Non corrisponde a una tappa precisa del processo, poiché condiziona un po’ tutte le tappe. Con quali e quante risorse e avendo a che fare con quali e quanti vincoli possiamo fare l’analisi della situazione? E contando su quali risorse e ostacolati da quali vincoli possiamo dedicarci a fare progettazione? E ad attuare il progetto? Ed a verificarne i risultati (per esempio attraverso specifiche ricerche in merito)?

Vincoli e risorse non sono soltanto di natura finanziaria, anche se non c'è dubbio che il primo, duro vincolo è rappresentato, in genere, proprio dalle poche risorse finanziarie a disposizione, anche se, tuttavia, avvertiamo quanto il problema attualmente più grave sia legato alla qualità delle azioni, che con le risorse si fanno. Ci sono, comunque, anche i vincoli e le risorse di tipo umano e culturale: poter contare su un gruppo di collaboratori/collaboratrici e di animatori/animatrici di formazione preparati/e e motivati/e è una risorsa fondamentale, avere una dirigenza che ritiene tempo perso quello investito nell'aggiornamento è un forte vincolo. E quelli di tipo organizzativo: avere a disposizione una o più aule didattiche attrezzate è una risorsa, non avere questo tipo di risorse è un vincolo pesante. E quelli di tipo normativo: l'esistenza o meno di leggi, circolari, orientamenti normativi o comunque regolativi può essere una risorsa o un vincolo a seconda della loro "intelligenza formativa". E così via. Deve comunque esser chiaro che vincoli ci saranno sempre, nell'azione formativa come in qualunque altra azione umana. Si tratta di non accettarli sempre come fatali e insormontabili: essi si possono superare, aggirare, persino farli diventare risorsa.

7.4 Progettare la formazione sotto la lente della qualità

Argomenti quali la qualità, la gestione della qualità, sono diventati, nell'ultimo decennio, una preoccupazione prioritaria di centinaia di migliaia di organizzazioni europee. Alcuni prevedono che, entro neanche dieci anni, tutte le organizzazioni europee, siano esse grandi o piccole, pubbliche o privati, commerciali o senza fine di lucro, avranno bisogno di un'apposita politica della qualità ed agiranno di conseguenza.

Il concetto di qualità, emigrato, da qualche tempo, anche in ambito educativo e formativo, risponde prevalentemente all'esigenza di innalzare gli standard qualitativi della progettazione, predisporre progetti coerenti con gli obiettivi, i percorsi di realizzazione, le risorse a disposizione, e operare una scrematura di un mercato ormai saturo di "progettisti della formazione", abili nel predisporre pacchetti progettuali preconfezionati.

L'esperienza maturata in questi anni in ARPAT, grazie all'implementazione di un sistema di gestione della qualità applicata alla funzione formazione, ci consente di affermare l'importanza per un'organizzazione di dotarsi di un approccio formalizzato alla qualità, quale il Total Quality Management o ISO 9000, o altri simili.

In un'organizzazione, la rispondenza di un intervento formativo agli obiettivi prefissati risiede in gran parte nella corretta gestione del processo di progettazione: sulla base dell'analisi dei bisogni vengono infatti delineati gli obiettivi e le finalità dell'intervento formativo, stanziati le risorse umane e finanziarie necessarie, programmate le relazioni e i vari collegamenti tra le diverse funzioni e soggetti coinvolti nel progetto, e i controlli necessari per verificare il corretto andamento dell'intero processo.

In un'ottica orientata alla qualità il processo di progettazione si articola in una serie di fasi che possono essere sintetizzate in:

- pianificazione del processo di progettazione;
- progettazione della attività formative;
- controllo del processo di progettazione.

La fase definita di *pianificazione della progettazione* consiste nella stesura del piano d'azione di tutte le attività che rientrano in tale processo, e nella definizione puntuale e dettagliata dei tempi e delle risorse, umane e finanziarie, necessarie per il loro svolgimento. Dalla pianificazione scaturisce un piano operativo dettagliato, contenente anche le attività di riesame, le verifiche e le validazioni necessarie durante l'intero processo di progettazione.

... La pianificazione delle attività permette [infatti] di definire il piano d'azione necessario per raggiungere gli obiettivi dell'intervento, e di determinare i tempi e le risorse umane e finanziarie necessarie. Questa attività interessa tutte le fasi del ciclo di vita dell'intervento formativo, a partire dall'analisi dei fabbisogni di formazione fino all'erogazione del servizio (Montedoro, 2000(b)).

La pianificazione deve avere, come abbiamo già sottolineato precedentemente, una connotazione dinamica e flessibile. Solo in questo modo è possibile garantire il tempestivo adeguamento del piano di lavoro ai cambiamenti che possono verificarsi durante tutto lo sviluppo del progetto.

Uno degli strumenti di pianificazione maggiormente utilizzati, non solo nel contesto formativo, ma in tutti quei casi in cui la pianificazione delle attività costituisce un momento importante per il corretto svolgimento di un progetto, è costituito dal "diagramma di Gantt", che consente di evidenziare con facilità e in modo efficiente il divario esistente tra la situazione programmata e quella effettiva.

La *progettazione delle attività formative* ha invece lo scopo di determinare in modo chiaro e leggibile anche da un osservatore esterno gli obiettivi operativi della formazione e i contenuti formativi.

Per ciascun modulo, devono essere dettagliati i contenuti, i/le docenti, la sequenza da osservare, le conoscenze/competenze che i soggetti in formazione devono acquisire, le particolari risorse/strumenti o attrezzature necessari.

Sulla scorta della nostra esperienza, quindi, una corretta descrizione del processo di progettazione deve necessariamente sempre contenere:

- gli obiettivi operativi del progetto;
- gli obiettivi di apprendimento per i soggetti in formazione;
- i contenuti della formazione;
- le metodologie formative in vista del raggiungimento degli obiettivi determinati;
- l'articolazione del percorso formativo
- le modalità di monitoraggio e valutazione.

Una progettazione definita più di dettaglio dovrà, eventualmente, altresì definire:

- i contenuti specifici di ogni modulo e la relativa articolazione in unità didattiche;
- la metodologia formativa da applicare a ogni modulo (lezione docenziale, discussione guidata, simulazioni, studio dei casi ...);
- i criteri e gli obiettivi secondo cui vengono valutate le competenze acquisite;
- il ruolo e la funzione di formatori/formatrici, tutor e altre figure previste;
- gli standard di elaborazione della documentazione a corredo;
- i materiali didattici necessari (lucidi, software ecc.) al processo formativo ed all'apprendimento;
- la predisposizione di strumenti, risorse, attrezzature necessarie;
- la predisposizione di metodi e strumenti di valutazione parallelamente allo svolgimento dei moduli.

Con il *controllo della progettazione* si opera, infine, una valutazione complessiva (ovvero verifica, riesame e validazione) delle azioni intraprese durante le diverse fasi della progettazione, al fine di verificare costantemente il rispetto delle specifiche di progetto.

Lo scopo del processo di controllo è quello di verificare se le azioni si svolgono secondo quanto programmato e pianificato e in quale misura gli obiettivi definiti vengono rispettati.

Il controllo della progettazione rappresenta, quindi, uno strumento che rientra nell'intero meccanismo di assicurazione della qualità dell'intervento formativo, che deve essere anch'esso pianificato e programmato.

Il processo di controllo della progettazione costituisce un momento di feedback informativo sull'andamento delle attività di progettazione, che dovrebbe dare la possibilità di apportare miglioramenti al progetto prima delle verifiche esterne e consentire la garanzia di un servizio conforme alle richieste del/della cliente, prima dell'erogazione.

7.5 Uno sguardo all'erogazione

L'approvazione del progetto esecutivo di un percorso formativo costituisce il momento di avvio del processo di erogazione dell'intervento stesso. L'erogazione, che non coincide con l'intervento docenziale, o, eventualmente, in senso più ampio, con la gestione dell'aula, è anch'essa un processo, vale a dire un insieme di attività concatenate ed interdipendenti - un insieme di fasi - che concorrono alla buona realizzazione di quello che è il nucleo centrale del servizio (lo svolgimento dell'attività formativa).

Il processo di erogazione non rappresenta, inoltre, il punto di arrivo della realizzazione di un intervento formativo, ma ne è una fase, che "raccolge" i dati di input dalle fasi precedenti (analisi di fattibilità, pianificazione della progettazione, progettazione) e fornisce dei dati di output alla fase successiva - la valutazione - che a sua volta

alimenta il circolo virtuoso del miglioramento continuo del servizio. Dall'analisi dei dati che emergono dalla fase di valutazione si ricava infatti un feedback, che riveste un ruolo fondamentale per capire punti di forza e punti di debolezza, per identificare carenze ed elementi di insoddisfazione, o di soddisfazione. La risoluzione di fattori di criticità, o la riproposizione e il miglioramento di fattori di eccellenza sono infatti aspetti fondamentali per la riprogettazione di un intervento e rappresentano elementi di alto valore aggiunto per tutto il processo.

La fase di erogazione, che per la sua natura si trova ad essere l'aspetto maggiormente visibile di tutto il processo di realizzazione di un intervento formativo, ne è di conseguenza anche l'aspetto più delicato, a cui va dedicata una particolare attenzione. L'organizzazione deve pertanto preoccuparsi, in primo luogo, di effettuare una pianificazione dettagliata di tutte le attività da svolgere per garantire l'erogazione dell'attività formativa e, in secondo luogo, di fare sì che l'attività stessa si svolga il più possibile secondo quanto pianificato nonché, aspetto fondamentale, in condizioni controllate.

Se consideriamo l'erogazione come un processo da leggere sulla base di una strategia improntata sulla qualità, è necessario porre l'accento su alcuni aspetti, primo fra tutti il fatto che la priorità dell'intero processo è la soddisfazione del/della "cliente"; il termine, che è all'origine delle norme ISO, nel nostro caso indica il/la destinatario/a della formazione. La soddisfazione dei bisogni e delle aspettative, sia quelle esplicite, sia - anzi soprattutto - quelle implicite e quelle latenti, del/della destinatario/a della formazione è l'aspetto a cui bisogna porre la maggiore attenzione.

Se infatti i bisogni espliciti (quelli che le persone sono solite comunicare direttamente e chiaramente a parole, e che quindi dovrebbero essere già noti a chi progetta, pianifica ed eroga un intervento formativo), una volta soddisfatti generano approvazione, ma fino ad un certo livello, proprio perché noti, la mancata soddisfazione dei bisogni impliciti - quelli che le persone danno per scontati (paradosso: è scontato che un'aula formativa sia dotata di sedie) rischia di produrre la massima insoddisfazione, perché si vanno a ledere quelle che sono sentite dalle persone non come proprie aspettative, ma come elementi intrinseci ed imprescindibili di un buon "servizio".

Andando oltre, la soddisfazione dei bisogni latenti del/della "cliente", quegli aspetti cioè che le persone non conoscono ancora, a cui concretamente non pensano nemmeno, e che possiamo definire come un "di più" (come potrebbe essere, forse, fornire i materiali di un corso su supporto elettronico oltre che cartaceo, oppure garantire l'accesso a una banca dati Internet), può portare a un salto di qualità nella considerazione dei destinatari; salvo poi, nel tempo, essere in grado di mantenersi allo stesso livello di "prestazione".

Un altro fattore, per niente scontato, su cui porre l'accento è l'aspetto legato al coinvolgimento del personale. Infatti, secondo uno dei principi di gestione per la qualità, le persone, qualsiasi sia il loro livello, costituiscono l'essenza dell'organizzazione, e il loro pieno coinvolgimento permette di porre tutte le loro capacità al servizio dell'organizzazione. Per questo motivo, per garantire un "servizio di qualità", è in-

dispensabile che lo staff che collabora al processo formativo (e a maggior ragione in una fase così delicata qual è quella dell'erogazione) sia pienamente coinvolto nel perseguimento degli obiettivi dell'organizzazione e di questi sia convinto, in modo che si inneschi quel meccanismo che porta al miglioramento continuo; le "risorse" che credono nel processo, infatti, lavorano per migliorare continuamente il processo stesso.

Inoltre, attraverso una gestione per processi, tra loro intercorrelati, ogni "attore" è consapevole del fatto di essere non solo un mero esecutore del suo pezzettino di attività, ma di essere "cliente" di qualcuno/a che ha lavorato prima di lui/lei, e, soprattutto, di essere nello stesso tempo un "fornitore" attivo di qualcun altro, un fornitore cioè che elabora quanto ricevuto, e lo ri-trasmette conferendogli un proprio valore aggiunto; la gestione per processi consente, pertanto, di innescare un processo di responsabilizzazione di tutto il personale coinvolto nella realizzazione dei progetti.

Nota bibliografica al Capitolo 7

- Calogero G., *Scuola sotto inchiesta*, Einaudi, Torino 1957.
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.
- Fabbri D., *Narrare il conoscere*, in Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Gelpi E., *Storia dell'educazione*, Vallardi, Milano 1967.
- Goethe J. W., *Massime e riflessioni*, Rizzoli, Milano 1992.
- Killpatrick W.H., *I fondamenti del metodo. Conversazioni sul problema dell'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione dei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995.
- Monasta A., *Mestiere: progettista di formazione*, NIS, Roma 1997.
- Montedoro C. (a c. di), *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma 2000(a).
- Montedoro C. (a c. di), *Manuale di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Isfol, Roma 2000(b).
- Parkhurst H., *L'educazione secondo il Piano dal ton*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Sun Tzu, *L'arte della guerra*, ed. Astrolabio - Ubaldini editore, Roma 1990.
- Washburn C., *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

Documenti

- ARPAT, *Manuale Qualità ARPAT*, Edizione I.
- ARPAT, *Sistema di gestione per la qualità ARPAT*, Documento di processo Servizi di Formazione interna e per conto terzi (2003).
- ARPAT, *Sistema di gestione per la qualità ARPAT*, Documento di processo Servizi di Formazione interna e per conto terzi (2005).

STRUMENTI 4

QUALITÀ DELLA PROGETTAZIONE

STRUMENTI 5

IL PIANO DI EROGAZIONE E CONTROLLO (PEC)

STRUMENTI 4 - QUALITÀ DELLA PROGETTAZIONE

Il Sistema di Gestione per la qualità dell'AF Formazione, per tenere sotto controllo le varie fasi che compongono il processo di progettazione, ha adottato e sperimentato, in una prima fase di applicazione, una serie di schede/moduli che ottemperino alle esigenze, previste dalla norma, di:

- Pianificazione (*modulo previsto*)
- Svolgimento della progettazione
- Riesame (*modulo previsto*)
- Verifica (*modulo previsto*)
- Validazione (*modulo previsto*)
- Approvazione

relative alla progettazione e sviluppo dei "prodotti" e dei servizi dell'AF Formazione stessa.

Questa serie di moduli, che è risultata sovrabbondante, poco chiara e poco fruibile dagli operatori, in quanto non era stata sufficientemente pensata come strumento rispondente all'effettiva e pratica realizzazione di un processo di progettazione di un intervento formativo (interno o esterno che fosse), sta per essere sostituita da un nuovo documento di lavoro, costituito da un'unica scheda, che serve a registrare gli esiti di tutte le fasi sopra citate, e che, in definitiva, costituisce essa stessa il risultato finale di tutto il processo, vale a dire il progetto.

Il modulo "Progettazione degli interventi formativi" è articolato in 2 "sezioni":

- Pianificazione (che definisce la pianificazione della progettazione).
- Sviluppo della progettazione (che definisce le caratteristiche del Progetto Formativo - per esempio gli obiettivi di apprendimento, il profilo dei destinatari, l'articolazione didattica, le modalità di misurazione e di valutazione - i costi e i ricavi), all'interno della quale sono comprese anche 2 sezioni specifiche relative alle fasi di "riesame e verifica" e "validazione". A differenza di quanto avveniva con la prima serie di moduli in uso, la fase di "validazione" è successiva, e non antecedente, all'erogazione del progetto formativo.

Per maggiore chiarezza, si riporta per intero il modulo "Progetto Formativo", attualmente in fase di approvazione e di inserimento nel SGQ.



**MODULO DEL SISTEMA DI GESTIONE PER LA QUALITÀ ARPAT
FUNZIONE FORMAZIONE**

PROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI FORMATIVI

TITOLO DEL PROGETTO _____

CODICE DI PROGETTO _____

CLIENTE

☐ **INTERNO** _____ **PIANO DI FORMAZIONE ANNO** _____

☐ **ESTERNO** _____ **RICHIESTA DEL** _____

ANALISI DI FATTIBILITÀ

MD.F _____ **DEL** _____ **CODICE DI PROGETTO** _____

PROGETTAZIONE

A. PIANIFICAZIONE DELLA PROGETTAZIONE

Incaricato della progettazione _____

Definizione interfacce tecniche e organizzative (interne ed esterne)

Definizione tempi della progettazione

(per progettazioni complesse utilizzare ed allegare una pianificazione di dettaglio)

Data inizio progettazione _____

Data conclusione prevista _____ **Data conclusione effettiva** _____

DATA _____

RESPONSABILE DI FUNZIONE _____

DATA _____

REFERENTE LOCALE (SE PREVISTO) _____



**MODULO DEL SISTEMA DI GESTIONE PER LA QUALITÀ ARPAT
FUNZIONE FORMAZIONE**

PROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI FORMATIVI

B. SVILUPPO DEL PROGETTO

RESPONSABILE SCIENTIFICO DI PROGETTO (SE ESISTENTE)

Nome _____

Cognome _____

Qualifica _____

Definizione degli obiettivi generali di apprendimento

- ☐ SVILUPPO DELLE COMPETENZE
- ☐ AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE
- ☐ RIQUALIFICAZIONE PROFESSIONALE
- ☐ SUPPORTO A PROCESSI DI INNOVAZIONE ORGANIZZATIVA
- ☐ Altro _____

Definizione profilo destinatari dell'evento formativo (interni o esterni)

NUMERO MASSIMO DI PARTECIPANTI

TIPOLOGIA DI RUOLO RICOPERTO¹

ALTRE INFORMAZIONI/EVENTUALI REQUISITI IN INGRESSO

¹ Se interni: ruolo tecnico, sanitario, amministrativo, professionale, medico

	MODULO DEL SISTEMA DI GESTIONE PER LA QUALITÀ ARPAT FUNZIONE FORMAZIONE
	PROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI FORMATIVI

DEFINIZIONE DELL'ARTICOLAZIONE DIDATTICA

MODULO	CONTENUTI/ ARGOMENTI	METODOLOGIA DIDATTICA ²	COMPETENZE FORMATORI ³	DURATA ⁴

DEFINIZIONE DELLA TIPOLOGIA DI MATERIALE DIDATTICO

<input type="checkbox"/> FOTOCOPIE DI TESTI O DI ELABORATI	<input type="checkbox"/> LIBRI	<input type="checkbox"/> RIVISTE
<input type="checkbox"/> CD – ROM O AUDIOVISIVI	<input type="checkbox"/> NORME	<input type="checkbox"/> ALTRO _____

DEFINIZIONE DELLE MODALITÀ DI MISURAZIONE E VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO FORMATIVO

<p align="center">Soddisfazione dei partecipanti</p> <p>OBIETTIVO _____</p> <p>QUESTIONARIO O ALTRO STRUMENTO: <input type="checkbox"/> STANDARD _____ <input type="checkbox"/> SPECIFICO _____</p> <p>MODALITÀ E TEMPI DELLA MISURAZIONE _____</p>

<p align="center">Efficacia in termini di apprendimento dei partecipanti</p> <p>OBIETTIVI SPECIFICI (MISURABILI) _____</p> <p>QUESTIONARIO O ALTRO STRUMENTO⁵: <input type="checkbox"/> STANDARD _____ <input type="checkbox"/> SPECIFICO _____</p> <p>MODALITÀ E TEMPI DELLA MISURAZIONE _____</p>

-
- 2 Lezioni magistrali, relazioni su tema preordinato, tavole rotonde con dibattito fra esperti, confronto/dibattito tra esperti, d) confronto/dibattito fra pubblico ed esperto guidato da un conduttore, e) dimostrazioni tecniche senza esecuzione diretta da parte dei partecipanti, f) presentazione dei problemi in seduta plenaria, g) lavoro a piccoli gruppi su problemi e casi con produzione di apporto finale da discutere con esperto, h) esecuzione diretta da parte di tutti i partecipanti di attività pratiche o tecniche, i) role playing, j) apprendimento tecnico-pratico individuale attraverso un'attività di tirocinio o stage, k) altro (specificare campo descrittivo).
 - 3 Inserire le aree di competenza professionali da coinvolgere nell'erogazione dell'evento formativo
 - 4 Specificare la durata in giorni e la durata in ore
 - 5 Questionario, confronto tra test d'ingresso e test d'uscita, esame pratico, prova scritta



**MODULO DEL SISTEMA DI GESTIONE PER LA QUALITÀ ARPAT
FUNZIONE FORMAZIONE**

PROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI FORMATIVI

PREVENTIVO DEI COSTI E DEI RICAVI

Progettazione	
Coordinamento	
Docenti	
Altri formatori	
Rimborsi spese (es. viaggio, vitto e alloggio)	
Materiale didattico	
Noleggio aula e attrezzature	
Oneri gestionali	
Altro	
TOTALE COSTI	
RICAVO	
MARGINE DI UTILE	

RIESAME E VERIFICA

- ☐ Il progetto ha la capacità di soddisfare i bisogni di apprendimento e ogni altro bisogno del cliente committente e dei partecipanti (riesame)?

- ☐ Durante la progettazione sono emerse criticità? Se sì, come sono state affrontate ed eventualmente risolte? (riesame)

- ☐ Il progetto risulta adeguato, sotto il profilo dei contenuti, delle metodologie didattiche, delle competenze dei formatori? (verifica)



**MODULO DEL SISTEMA DI GESTIONE PER LA QUALITÀ ARPAT
FUNZIONE FORMAZIONE**

PROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI FORMATIVI

APPROVAZIONE

☐

POSITIVO

☐

NEGATIVO

DATA _____ FIRMA RESP. CEDIF/RD _____

DATA _____ FIRMA REFERENTE LOCALE (SE PREVISTO) _____

VALIDAZIONE (DA EFFETTUARSI SUCCESSIVAMENTE ALL'EROGAZIONE)

In che misura il progetto ha dimostrato capacità di soddisfare tutte le esigenze dei partecipanti, del cliente committente (esterno o interno) e di ogni altro soggetto interessato?

- ☐ scarsa
- ☐ sufficiente
- ☐ buona
- ☐ ottima

Azioni da intraprendere se il giudizio è negativo _____

Esito delle azioni intraprese _____

DATA _____ RESPONSABILE DI FUNZIONE _____

DATA _____ REFERENTE LOCALE (SE PREVISTO) _____

STRUMENTI 5 - IL PIANO DI EROGAZIONE E CONTROLLO (PEC)

Lo strumento che ARPAT ha creato e inserito all'interno del suo Sistema di Gestione per la qualità per dare risposta a tutte queste esigenze è il Piano di erogazione e controllo (PEC). Si tratta di un documento, redatto dal Responsabile di Funzione, che riporta, oltre ai dati essenziali per l'identificazione del progetto, del cliente, delle sedi di svolgimento e del numero dei destinatari, la sequenza di tutte le fasi relative all'erogazione. Per ognuna, il PEC riporta quelli che ne sono gli attori e le varie fasi principali:

- Le risorse professionali coinvolte (figure interne o esterne), con l'indicazione dei nominativi.
- Il/la responsabile di fase, con l'indicazione del nominativo.
- Le indicazioni temporali (periodo di svolgimento, date, orari).
- Le attrezzature necessarie per l'erogazione.
- Le attrezzature informatiche necessarie (hardware, software, configurazioni, ecc.).
- Gli spazi della struttura dove viene erogato il servizio.
- I servizi ausiliari previsti (se ci sono).
- Il materiale e la documentazione necessaria al personale per erogare il servizio formativo.
- Le indicazioni per effettuare il monitoraggio (modalità, strumenti, tempi).

La figura chiave del processo è il Responsabile di fase; a tale ruolo spetta infatti il compito di controllare gli aspetti legati alla "sua" fase; ad esempio, che le attrezzature da utilizzare siano funzionanti e nella giusta manutenzione; che le risorse previste siano state acquisite e siano disponibili; che i partecipanti firmino per la presenza negli appositi registri didattici; che vengano effettuati i monitoraggi previsti (gradimento e apprendimento).

Ciascun responsabile di fase, che deve avere una copia del PEC, deve pertanto preoccuparsi di controllare i vari aspetti relativi alla fase o alle fasi che gli /le competono, di controllare, quindi, quelle che possiamo definire, in sintesi, le aree della qualità dell'erogazione: le "qualità ambientali" (strutture, attrezzature di supporto, i sistemi – luci, rumori, aria condizionata, spazi, ecc.); le "qualità relazionali" (gestione dei rapporti con i partecipanti – modalità di accoglienza, assistenza in itinere, ecc.); le "qualità tecniche" (le conoscenze acquisite, le abilità sviluppate, i servizi complementari – materiali didattici, tutoraggio, ecc.). L'esito del controllo della fase, sia positivo che negativo, deve essere segnato di volta in volta da ciascun responsabile di fase nella seconda pagina del PEC ("Controllo delle fasi di erogazione"), accompagnato da una breve nota descrittiva, in modo che il Responsabile di Funzione dell'intero processo possa individuare, se necessario, eventuali interventi correttivi e

aggiustamenti da realizzare durante la fase di erogazione stessa, o agendo direttamente o tramite il responsabile della fase.

Il PEC, compilato e firmato da tutti i/le responsabili di fase, viene trasmesso poi al Responsabile di funzione, per la stesura della relazione finale.

Per chiarire ulteriormente, si riporta di seguito il PEC utilizzato come strumento di esercitazione per tenere virtualmente sotto controllo la fase di erogazione di un modulo del corso “Formazione della rete dei referenti della formazione di ARPA Sicilia”, che ha interessato ARPAT per quello che ha riguardato le attività di docenza e i referenti formazione di ARPA Sicilia, che ne sono stati i destinatari. Dal momento che il corso si realizzava *in house*, presso i destinatari, gli organizzatori di ARPA Sicilia erano, in questo caso, i responsabili di fase del processo di erogazione.

MODULO DEL SISTEMA DI GESTIONE PER LA QUALITA' ARPAT					
PIANO DI EROGAZIONE E CONTROLLO (PEC) (MD09.01, REV.0)					
Attività	Progetto Sicilia - Corso di formazione "Formazione della rete dei referenti della formazione di ARPA Sicilia" - primo modulo; 10-12 novembre 2004				
Cliente/richiedente interno	ARPA Sicilia	Codice progetto	F/99/85/04	N° partecipanti/destinatari	Max 30
Sede di svolgimento	Palermo - Hotel Jolly (corso <i>in-house</i>)				

PIANIFICAZIONE DELL'EROGAZIONE												
N° Fase	(1) Fasi dell'erogazione e controlli	(2) Responsabili di fase	(3) Risorse prof.li	(4) Periodo	(5) Attrezzature	(6) Hw e sw	(7) Ambiente/ spazi/aule	(8) Servizi ausiliari	(9) Materiale occorrente per l'erogazione del servizio	(10) Monitoraggio (modalità, tempi, strumenti)	(11) Altro	Note
1	Sopralluogo aula formativa	Nominativo Resp. di fase	Nomin. personale incaricato	09/11/04			Sala xxxx					
2	Accoglienza e registrazione partecipanti. Consegna materiale didattico (Ved. programma allegato)	Nominativo Resp. di fase	Nominativo personale incaricato	10/11/04			Sala xxxx		Registro didattico	Raccolta firme tramite registro		

3	Somministrazione questionario conoscitivo in entrata	Nominativo Resp. di fase	(docente ARPAT)	10/11/04			Sala xxxx	Questionario QF5	Questionario QF5	
4	Erogazione docenza (Ved. programma allegato)	Nominativo Resp. di fase	(docenti ARPAT)	10/11/04	Lavagna luminosa lavagna fogli mobili	Pc, data- show	Sala xxxx	Slides, materiale per esercitazioni		
5	Accoglienza e registrazione partecipanti. Consegna materiale didattico (Ved. programma allegato)	Nominativo Resp. di fase	Nominativo personale incaricato	11/11/04			Sala xxxx	Registro didattico	Raccolta firme tramite registro	
6	Erogazione docenza (Ved. programma allegato)	Nominativo Resp. di fase	(docenti ARPAT)	11/11/04	Lavagna luminosa, lavagna fogli mobili		Sala xxxx	Slides, materiale per esercitazioni		
7	Accoglienza e registrazione partecipanti. Consegna materiale didattico (Ved. programma allegato)	Nominativo Resp. di fase	Nominativo personale incaricato	12/11/04			Sala xxxx	Registro didattico	Raccolta firme tramite registro	
8	Erogazione docenza (Ved. programma allegato)	Nominativo Resp. di fase	(docenti ARPAT)	12/11/04	Lavagna luminosa, lavagna fogli mobili		Sala xxxx	Slides, materiale per esercitazioni		
9	Somministrazione questionario di apprendimento e questionario di gradimento	Nominativo Resp. di fase	(docenti ARPAT)	12/11/04			Sala xxxx	Questionari	Questionari di gradimento e di apprendimen- to	

10	Valutazione della verifica di apprendimento	Nominativo Resp. di fase	(docenti ARPAT)	12/11/04			Sala xxxx	Questionari	Questionario di apprendimento		
11	Rilevazione dati gradimento Relazione finale	Nominativo Resp. di fase	Nominativo personale incaricato ARPAT	nov-04	Pc	Excel, Word	Uff. formazione ARPAT	Questionari e griglie per la raccolta dati. Modulo per la relazione finale			

Firma del Responsabile di Funzione o Referente locale (per la pianificazione dell'erogazione)

Data

CONTROLLO SULLE FASI DELL'EROGAZIONE				
N° Fase	Esito della fase di erogazione	Breve nota sull'esito	Firma responsabili di fase	Data della firma
Fase 1	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 2	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 3	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 4	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 5	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 6	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 7	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 8	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 9	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 10	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			
Fase 11	<input type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> KO			

Firma del R.F./Referente locale (per il controllo finale dell'erogazione) _____ Data _____

R.F. = Responsabile di Funzione

Legenda

	Indicazioni per la compilazione
(1) Fasi dell'erogazione e controlli	Si tratta delle fasi che compongono l'erogazione, compresi i controlli, i sopralluoghi, la distribuzione dei questionari ecc. Vedere la PG09.
(2) Responsabili di fase	Persone individuate per controllare lo svolgimento della fase: può trattarsi del tutor, del docente, del referente locale o di altro personale ecc.
(3) Risorse prof.li	Docenti, tutor, coordinatori, esperti per esercitazioni, consulenti.
(4) Periodo	Indicare la data, l'orario, con il maggior dettaglio possibile.
(5) Attrezzature	Può trattarsi, ad esempio, di: lavagna luminosa, lavagna a fogli mobili, proiettore, attrezzature per esercitazioni ecc.
(6) Hw e sw	Computer, software ecc.
(7) Ambiente/spazi/aule	Aule didattiche, laboratori per esercitazioni, ambienti anche esterni nei quali si svolgono le attività, uffici nei quali avviene l'erogazione standard del servizio ecc.
(8) Servizi ausiliari	Ad esempio: coffee break, pranzo, alloggio, trasporto ecc.
(9) Materiale occorrente per l'erogazione del servizio	Materiale didattico, slides, diapositive, filmati, documentazione ecc.
(10) Monitoraggio (modalità, tempi, strumenti)	Registri presenze, questionari di soddisfazione, di gradimento e di apprendimento, esercitazioni, rilevazione delle reazioni dei partecipanti.
(11) Altro	Indicare quanto necessario all'erogazione e non rientrante nelle voci precedenti.
Note	Indicare quanto può essere utile ai responsabili di fase per gestire l'erogazione.

8 LA QUALITÀ DEI PROGETTI E DEI PROCESSI FORMATIVI

*La mente del poeta, e in qualche momento decisivo
la mente dello scienziato, funzionano secondo
un procedimento di associazioni di immagini
che è il sistema più veloce di collegare
e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile*
Italo Calvino¹

8.1 Valori, criteri, indicatori

Senza consapevole ed esplicito riferimento a certi valori invece che ad altri, il nostro agire formativo rischia di diventare confuso non soltanto dal punto di vista etico ma anche da quello epistemologico, metodologico, operativo. Chi non ha chiaro perché, in nome di quali scelte etiche e valoriali fa certe cose, generalmente finisce col farle male. Ciò è vero tanto più in materia di formazione, per ben progettare e attuare la quale la coerenza tra ispirazione etica e agire metodologico deve essere sempre molto stretta, molto rigorosa. In questo capitolo riflettiamo su come i nostri valori di formatori/formatrici, in sede di valutazione del nostro agire, diventino *criteri*, tramite i quali possiamo andare poi a selezionare, nella miriade di fatti che costellano un progetto e un processo formativo, quelli che ci indicano se siamo sulla strada giusta: quei fatti, così selezionati, diventano appunto gli *indicatori* (si chiamano così proprio perché ci “indicano” se siamo sulla strada giusta, se stiamo agendo con metodologie coerenti con i valori teorici, morali, di riferimento) della qualità del nostro agire.

E' abbastanza chiaro che non può esserci ricerca, valutazione, miglioramento della qualità se non fondandone l'orientamento su criteri valoriali, di ordine generale e inevitabilmente soggettivo, meglio se condiviso, che facciano riferimento a scelte di campo teorico, etico ed epistemologico. Esplicitare alcuni valori piuttosto che altri significa orientare il nostro agire formativo e dare ad esso fondamento etico.

Alla luce di ciò risulta facile comprendere come non possa esistere una valutazione della qualità (di una persona come di un'organizzazione, di un testo come di un atto) che possa essere considerata assolutamente oggettiva. I segni che useremo, chiamandoli *indicatori*, appartengono infatti al mondo concreto dei fatti e dei fenomeni (quantomeno misurabili o almeno osservabili), ma quei riferimenti valoriali che chiameremo, in sede valutativa, *criteri* e attraverso i quali andremo a selezionare (tra gli innumerevoli fatti e fenomeni che abbiamo sotto gli occhi) quei “pochi ma buoni” che servono alla nostra valutazione, non appartengono al mondo dei fatti bensì,

¹ Calvino, 1988.

giustappunto, al mondo astratto dei valori. Non casualmente i due concetti di valore e di valutazione posseggono la stessa radice: valutare significa infatti, alla fin fine, attribuire un valore a qualcosa o a qualcuno, ma per attribuire un valore (cioè, appunto, per valutare) a quel qualcosa o a quel qualcuno, prima ancora che andare a cercare gli indicatori (i segni) giusti, dobbiamo sapere e far sapere (così rendendoli consapevoli e trasparenti) quali siano i criteri (ovvero, le scelte valoriali selettive) che useremo per compiere tale ricerca.



In tal senso, non possiamo che dar ragione a Robert Pirsig quando, in *Lila*, scrive che *...sono i valori che creano gli oggetti...*: né Pirsig né noi intendiamo dire che non esisterebbero oggetti al mondo se non fossimo noi esseri umani ad animarli proiettando su di essi i nostri valori di riferimento. Gli “oggetti” esisterebbero, evidentemente, anche senza di noi; però l’attenzione che poniamo, tra la miriade di oggetti che ci circondano, a questo o a quello, il loro divenire per noi “significativi”, deriva dal fatto che essi cessano di essere semplici oggetti presenti nel mondo in quanto vengono da noi inseriti all’interno di un nostro sistema di significazione che li valorizza. I valori svolgono una funzione determinante, nella nostra vita sia personale, che sociale, che organizzativa. Come scrive ancora Pirsig, *...una cosa che non possiede valore non esiste. Non è la cosa a creare il valore, ma il valore a creare la cosa...*; in tal senso, *i valori non sono affatto vaghi, quando li si incontra nell’esperienza concreta...* (Pirsig, 1993).

Cercare di incontrare i valori nell’esperienza concreta significa, appunto, fare valutazione di qualità usando criteri che ci aiutino a incontrare indicatori adeguati. Come abbiamo avuto occasione di scrivere in un altro libro, *Creare legami. Guida per educare alla sostenibilità*, *...chiediamoci a questo punto: cosa intendiamo per Qualità, in ambito educativo? Si tratta di un concetto utilizzato nei contesti più disparati, con accezioni diverse, per scopi diversi e con significati differenti. La Qualità è evidentemente un concetto relativo e, se applicata a servizi e progetti e prodotti (nel nostro caso, il servizio scolastico, i suoi progetti educativi, i suoi prodotti didattici, di apprendimento, di comunicazione dei risultati finali), essa dipende dal contesto, dai particolari punti di vista e dalle diverse aspettative di tutti i soggetti coinvolti (educatori, allievi, famiglie, comunità locale nel suo insieme)...* (Beccastrini, Cerrai, 2005). Ricercare la Qualità nel nostro agire educativo significa, in primo luogo, esplicitare

i Valori di riferimento e utilizzarli, applicandoli al contesto del progetto specifico, per definire gli obiettivi proprio del nostro agire educativo e individuare i Criteri, a partire dai quali si definirà un set di indicatori da utilizzare per compiere la Valutazione stessa. E' evidente che un corretto processo di valutazione comporta l'applicazione del set di indicatori, utilizzando metodi e strumenti attendibili e sensibili di rilevamento, sia in fase di progettazione (ex ante), erogazione (in itinere) nonché a conclusione del progetto e di ciò che ha prodotto (ex post).

... Quindi, dai Valori, messi in impatto con un certo contesto e i suoi problemi, scaturiscono gli obiettivi del nostro agire. Ancora dai Valori scaturiscono poi i Criteri tramite i quali, impattandoli con i fatti osservabili, trarremo gli Indicatori che ci permetteranno di affermare di avere raggiunto, pienamente o soltanto in parte o per nulla, gli obiettivi prescelti...(Ibidem).

La valutazione, in quest'ottica, viene vista come strumento di cambiamento, attenta non solo ai risultati ma anche ai processi, fondata sulla partecipazione e l'autovalutazione dei soggetti. In questa visione della valutazione il quadro di riferimento propone una serie di valori condivisi, sulla base dei quali si possono cominciare a enunciare dei criteri di riferimento e poi, sulla base di questi ultimi, individuare degli indicatori, ovvero fatti rilevabili e osservabili che ci "indicano" dove stiamo andando e poi dove siamo arrivati, che ci aiutano insomma a tradurre i valori in azioni educative, comportamenti, scelte di cui siamo in grado di verificare l'efficacia, la correttezza, la Qualità.

Tali indicatori non sono necessariamente, come ancora molti credono e affermano, di natura numerica, statistico-matematica. Come se non si potesse valutare la qualità di qualcosa senza tradurla in quantità, in numero: come possiamo valutare con numeri e statistiche la qualità di una persona, di una poesia, di un quadro? Non bisogna, tuttavia, scartare a priori che un buon indicatore di qualità (di un progetto, di un processo) possa essere espresso in termini quantitativi: l'abbandono scolastico è espresso, generalmente, in numeri, in statistiche, ma crediamo sia comunque un buon indicatore per esprimere la qualità di una scuola. Da solo però, con tutti i suoi dati numerici, non è sufficiente, perché quell'abbandono potrebbe essere legato a fenomeni sociali (povertà, carenza di mezzi di trasporto, mancanza di un piano di mobilità urbana ecc.) sui quali la scuola non ha influenza. In sostanza, la bontà di un indicatore non sta nel suo essere espresso numericamente o meno, ma nella sua "significatività" osservabile, rilevabile: è un indicatore utile solo se è osservabilmente e rilevabilmente significativo.

8.2 Qualità della formazione, formazione per la qualità

In ambito formativo, si può dire che senza una buona valutazione dei nostri progetti e dei processi di apprendimento da questi messi in moto, non può esserci il continuo miglioramento della loro qualità e dunque della nostra professionalità pedagogica e

andragogica. D'altronde, laddove non c'è miglioramento continuo della qualità delle nostre azioni formative, esse, nel tempo, vanno incontro a un inevitabile peggioramento, in quanto tendono a usurarsi, sclerotizzarsi, farsi pian piano obsolete. Insomma, l'alternativa al miglioramento continuo della qualità del nostro agire educativo è solamente il suo progressivo peggiorare. Per mantenere viva una tensione al miglioramento continuo della qualità del nostro lavoro, la prima cosa da fare, come già si è detto, è acquisire e praticare un'attitudine valutativa rispetto a ciò che pensiamo e facciamo. Valutare significa osservare/analizzare un oggetto/evento attribuendogli un valore rispetto a criteri valoriali da noi precedentemente, consapevolmente, selettivamente assunti, usando indicatori significativi pertinenti, nonché usando metodi/strumenti attendibili per rilevarli.

Su questo argomento ci siamo già in precedenza soffermati, ma qui ci premeva sottolineare come esista un rapporto profondo tra valutazione e *miglioramento continuo della qualità* del fare formazione, poiché senza una valutazione (che è, prima di tutto, auto-valutazione) continua e rigorosa non possiamo scoprire i nostri errori e, dunque, non possiamo migliorarci. L'errore possiede una grande energia formativa, se lo si sa usare soprattutto per comprendere e apprendere invece che per colpevolizzare e punire.

Ma su un altro aspetto del rapporto tra qualità e formazione vorremmo orientare la riflessione. Il miglioramento continuo della qualità delle nostre azioni, qualunque esse siano e in qualunque organizzazione si svolgano, è, se ci pensiamo bene, un processo di apprendimento: studiamo il nostro modo di lavorare, lo valutiamo, ne individuiamo carenze e criticità, cerchiamo il modo di porvi rimedio, innoviamo il nostro modo di lavorare, apprendendo e sperimentando un modo diverso di farlo. In tal senso, la formazione continua, mirata, funzionale allo sviluppo dell'organizzazione, è forse lo strumento più efficace per supportare e consolidare i processi di miglioramento continuo della qualità dell'organizzazione medesima. D'altra parte, soltanto il miglioramento continuo del nostro modo di fare formazione all'interno dell'organizzazione può garantire che essa funga da supporto efficace al miglioramento continuo del complessivo lavoro della e nella organizzazione stessa. Insomma, se una, forse la principale, caratteristica della funzione-formazione, all'interno di una organizzazione, è proprio quella di promuovere il miglioramento continuo della qualità di tutte le altre funzioni dell'organizzazione medesima, non c'è dubbio che essa può farlo soltanto promuovendo il miglioramento continuo della qualità di se stessa (questo, ma ne ripareremo, è stato il motivo che ha spinto ARPAT a dare avvio a un piano complessivo di "messa in qualità" del proprio agire complessivo proprio partendo dalla propria Agenzia formativa).

In sintesi: non può esserci miglioramento continuo della qualità di un'organizzazione se quell'organizzazione non lo supporta, in maniera intelligente e permanente, con la formazione delle proprie risorse umane. D'altra parte, non può esserci reale supporto della formazione al miglioramento continuo della qualità se la formazione a tal fine erogata non è, anch'essa, di qualità - o meglio continuamente migliorata

nella sua qualità. Possiamo dunque affermare con certezza che la qualità inizia con la formazione e finisce con la formazione. Ma di cosa è fatta la qualità della formazione? Al tentativo di dare qualche sensata risposta a questa domanda dedicheremo specifiche e successive pagine di questo nostro libro.

Qui, avviandoci a concludere questo paragrafo, tireremo in ballo un solo criterio di riferimento, che consideriamo di grande importanza: il *criterio della pertinenza*. Tutti i Piani, i Progetti, i Programmi, i Processi del nostro agire formativo nell'organizzazione e per il miglioramento continuo della qualità delle sue funzioni debbono risultare giustappunto "pertinenti". Ma, pertinenti a che cosa? Ai bisogni di sviluppo strategico (e, dunque, di innovazione e miglioramento della qualità) dell'organizzazione stessa osservati dal punto di vista della professionalità, cioè delle competenze, delle sue risorse umane. Questo significa che l'analisi dei bisogni di apprendimento è l'aspetto preliminare della formazione e si qualifica come il momento primigenio e fondante del pensare e dell'agire formativo.

Si tratta di un'azione assai complessa, che non si esaurisce in un accertamento delle aspettative, in entrata e in progress, dei destinatari dell'intervento di formazione, ma che investe, nel senso più ampio del termine, tutte le dimensioni che concorrono a definire il "con-testo" (organizzativo, personale, professionale, motivazionale, relazionale e così via) all'interno del quale l'intervento formativo va a collocarsi. In sostanza, chiedersi quali bisogni formativi abbiano le risorse umane di un'organizzazione significa interrogarsi sul senso (sul ruolo sociale) di quell'organizzazione, sulla qualità delle sue attività, sui suoi rapporti con l'utenza/clientela e con la comunità più in generale, sulla vita e l'attività professionale ma anche sui sentimenti e le aspettative e le frustrazioni delle risorse umane stesse... Insomma, roba da far tremare i polsi: non a caso, quella dell'analisi dei fabbisogni formativi è la fase del processo formativo meno presidiata anche in letteratura. Una adeguata lettura dei bisogni formativi, ispirata a modelli epistemologici complessi, concorre ad accelerare processi di riflessione relativi al sentire e all'agire personale e professionale e anche organizzativo, poiché è attraverso l'ascolto di sé e dei propri bisogni che sia il/la singolo/a professionista che l'organizzazione possono imparare a migliorarsi, a comprendere meglio il proprio rapporto con la clientela e la società nel suo complesso.

Il bisogno di apprendimento costituisce il segnale di un probabile problema che si manifesta nell'incontro tra strategie sia soggettive che intersoggettive. Esso va, dunque, opportunamente compreso, analizzandolo attraverso molteplici strumenti (osservazione diretta, intervista individuale o di gruppo, analisi delle attività e del ruolo, valutazione degli eventi critici, esame del sistema delle attese da parte della clientela e così via) che, mentre rilevano i bisogni, concorrono ad attivare processi di "riflessione" relativi al complesso delle dinamiche e delle rappresentazioni soggettive e intersoggettive. Insomma, fare l'analisi dei bisogni formativi delle risorse umane di un'organizzazione rappresenta una diagnosi (anzi un'auto-diagnosi) che l'organizzazione stessa fa dei suoi mali, altrimenti definiti criticità. E questa potrebbe essere, già di per sé, un'attività di grande valenza formativa.

8.3 Il processo di valutazione e le sue domande

Soffermiamoci un momento su una domanda, che scaturisce dal mettere in corrispondenza diretta tra loro il concetto di *valutazione* e il concetto di *qualità*. E' così scontata questa loro diretta corrispondenza? In realtà, quello di "valutazione" e quello di "qualità" sono due concetti diversi, che possono in molti ambiti culturali e operativi disgiungersi tra loro. Non sempre una valutazione ha infatti, come proprio oggetto, la qualità di qualcuno o di qualcosa: in un'aula di tribunale, per esempio, si giudica (ovvero, si valuta) un imputato, per stabilirne la colpevolezza o l'innocenza rispetto a un certo crimine di cui egli è accusato. La qualità c'entra poco, se non assai indirettamente. Però, senza valutazione non c'è accertamento di qualità e, dunque, non è possibile lavorare per il miglioramento continuo della qualità stessa. Possiamo allora dire che non sempre, facendo valutazioni, ci si occupa di qualità ma sempre, parlando di qualità, occorre tirare in ballo la valutazione.

Valutare vuol dire, già lo si è detto, attribuire valore (a qualcuno o a qualcosa) e, dunque, "soppesarne" la sua qualità rispetto a certi criteri etico/epistemologici che guidano le nostre azioni nel mondo. Le domande da porsi (rispetto a ogni atto valutativo che andremo a fare, disegnando e poi attuando un progetto formativo, sia in corso d'opera sia alla fine) sono cinque:

- *Perché si valuta?* Sembra una domanda banale, ma non lo è. Si può valutare, per esempio, la carriera scolastica di un/una allievo/a a fini certificativi, di ottenimento di un diploma: in tal caso si valuta allo scopo di promuovere o bocciare. E' un fatto necessario pur questo, a scuola. Però non è quello che in questa sede ci interessa. Si può valutare un'agenzia formativa o un servizio educativo per accreditarlo, ovvero, per esempio da parte del Ministero o della Regione, per dichiararlo rispondente a certi canoni e standard di efficacia/efficienza prefissati dallo stesso Ministero. Tuttavia, nella fattispecie, (cioè nel caso dell'impostazione e delle finalità di questo libro) si valuta soprattutto per migliorare la qualità dell'offerta formativa della funzione-formazione di un'organizzazione (rispetto alla nostra esperienza, un'Agenzia regionale di protezione ambientale). Quindi, l'ottica è quella dell'auto-valutazione, non certificativa né accreditante (anche se, in realtà, l'Agenzia formativa di ARPAT è accreditata e certificata da soggetti terzi e con i metodi dovuti).
- *Cosa si valuta?* La qualità del nostro agire educativo. Essa si compone di vari elementi, che sommati assieme, vanno a costituire la qualità globale dell'agire formativo. Si può valutare:
 - la bontà e la pertinenza dei progetti,
 - la loro capacità di coinvolgimento del contesto e di costruire o consolidare reti formative di comunità,
 - l'efficienza delle strutture organizzative (dalle quali può dipendere il buon risul-

- tato, o meno, di un certo processo formativo),
- la coerenza delle scelte didattiche e l'efficacia della loro attuazione,
 - la professionalità complessiva dei docenti,
 - l'utilità dei materiali didattici,
 - la partecipazione (in termini di interesse, motivazione, impegno) degli allievi,
 - il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento,
 - la capacità di documentare e diffondere quanto realizzato.

Quindi, si possono (e si dovrebbero) valutare non soltanto i risultati finali del progetto/processo formativo bensì anche il suo stesso farsi, costruirsi, realizzarsi e così via. Ma anche in riferimento ai risultati finali, i possibili fattori da valutare sono vari:

- il gradimento del processo formativo da parte di chi vi ha partecipato,
- l'apprendimento da esso prodotto (nei soggetti in formazione, ma non soltanto in essi),
- i cambiamenti di atteggiamento e comportamento da esso promossi,
- i cambiamenti organizzativi e di "clima" organizzativo da esso incoraggiati, per esempio, nella vita quotidiana dell'organizzazione,
- i cambiamenti dell'ambiente, del territorio, della comunità (sia nel caso che tali cambiamenti rappresentassero esplicitamente uno degli obiettivi del progetto sia che ne siano conseguiti in modo indiretto).

Come il lettore può vedere, saper(si) valutare è mestiere più complesso di quel che non credano troppi docenti, per i quali il concetto di valutazione vuol significare soltanto "giudicare" il rendimento degli allievi (come se esso non fosse collegato strettamente alla loro professionalità e al contesto).

- *Quando si valuta?* Chiaramente, il "quando" dipende dal "cosa": se si valuta la qualità di un progetto per decidere se metterlo in attuazione o meno, tale valutazione avverrà in una fase molto precoce della pianificazione formativa, talmente precoce da poter lasciare il tempo di correggere quel progetto, di rifarlo daccapo, di buttarlo via per sempre sostituendolo con un altro e così via. Se si valuta il suo andamento, la valutazione si farà, come monitoraggio in progress, lungo tutto il processo e il percorso di attuazione del progetto medesimo (così da poter fare aggiustamenti e correzioni in corso d'opera). Se si vogliono valutare i risultati finali in termini di gradimento e apprendimento (sono due cose ben diverse, peraltro) dei partecipanti, lo si farà - con opportuni e distinti metodi e strumenti - al termine stesso del progetto. Se si vogliono però valutare le sue ricadute nel contesto (sia in quello organizzativo che in quello territoriale e comunitario) occorrerà attendere qualche tempo e impiantare adeguate ricerche in materia.

In tal senso, comunque, la valutazione non si identifica soltanto con la verifica finale dei risultati del processo formativo (che, sicuramente, rappresenta un momento decisivo dell'intero progetto e non deve mancare mai) bensì con il monitoraggio permanente di tutte quante le fasi del progetto stesso. La valutazione, quindi, non è un atto finale ma un processo permanente.

- *Chi valuta?* Questa domanda è molto importante e anche molto collegata con la prima, quella relativa al “Perché si valuta”. Infatti, il “perché” e il “chi” dialogano tra loro e, assieme, con il “che cosa” si valuta.

Abbiamo già detto, in proposito, che questo nostro libro è orientato a un “chi” che sono i/le formatori/formatrici stessi/e, in quanto soggetto e oggetto a un tempo, rispetto alla qualità del loro agire professionale, del processo di valutazione (anzi, di auto-valutazione).

- *Come si valuta?* A questa domanda abbiamo cercato di rispondere pensando che si valuta utilizzando un set di criteri (facenti riferimento ai valori etici e poi alle convinzioni epistemologiche, cioè pedagogico/didattiche e politico-culturali, di riferimento) sulla base dei quali andremo a individuare/selezionare, tra i molteplici e osservabili fatti che “circolano” intorno a un Progetto/Processo educativo, quelli che meglio sono in grado di “indicarci” se siamo sulla strada giusta e poi se siamo giunti ove volevamo giungere. Questi ultimi fatti costituiranno il set di Indicatori tramite i quali, rilevandoli con vari metodi e strumenti (facenti capo a valori numerici e non), saremo infine in grado di soppesare la qualità di ciò che abbiamo fatto (e, ancor prima, di cosa stiamo facendo). La valutazione, in quest’ottica, viene vista come strumento di cambiamento, attenta non solo ai risultati ma anche ai processi, fondata sulla partecipazione e l’autovalutazione dei soggetti coinvolti nei vari processi.

Nota bibliografica al Capitolo 8

- Amietta P. L., *I luoghi dell'apprendimento: metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Beccastrini S., Cerrai S., *Creare legami. Guida per educare alla sostenibilità*, Regione Toscana, IRPET, ARPAT, Firenze 2005.
- Calvino I., *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988.
- Cocco G.C., Gallo A., *Fare Assessment. Dalla tradizione all'innovazione*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Eco U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.
- Ferrante M., Zan S., *Il fenomeno organizzativo*, NIS Studi Politici, Roma 1994.
- Ginzburg C., *Miti, emblemi e spie*, Einaudi, Torino 1986.
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Ed. Lavoro, Roma 1995.
- Pirsig R.M., *Lila*, Adelphi, Milano 1993.

STRUMENTI 6
GLI INDICATORI DELLA FORMAZIONE

STRUMENTI 7
IL FOLLOW UP - LA VALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE

STRUMENTI 8
SCHEDA CONOSCITIVA PER IL SERVIZIO DI INFORMAZIONE/ORIENTAMENTO

STRUMENTI 9
IL BILANCIO DI COMPETENZE

STRUMENTI 6 - GLI INDICATORI DELLA FORMAZIONE

Nell'ambito di un Sistema di Gestione per la Qualità sono previsti monitoraggi e misurazione sia sui processi principali che sui processi di supporto; queste attività vengono effettuate per raccogliere e analizzare dati, ma soprattutto per elaborare informazioni e trarne indicazioni utili a valutare sia l'adeguatezza che l'efficacia dei processi stessi presi in esame, rispetto agli obiettivi che l'organizzazione si è posta quando ha elaborato il Piano Annuale per la qualità.

Per ciascun processo preso in esame devono venire individuati i requisiti, gli indicatori e le relative unità di misura, vale a dire le soglie al di sopra o al di sotto delle quali ciascun indicatore deve restare per corrispondere agli obiettivi indicati nel Piano Annuale. Ad ogni intervallo di tempo prestabilito (cadenza trimestrale, semestrale, annuale ecc.) scelto dall'organizzazione, sulla base dei risultati ottenuti viene effettuata un'analisi che interpreti gli andamenti e le prestazioni rispetto agli obiettivi del Piano sopra citato.

Nel caso di un corso di formazione, che è un "prodotto" intangibile, alcune misurazioni possibili relative alla qualità del prodotto sono ad esempio rappresentate dalla misurazione della soddisfazione del cliente (vale a dire del destinatario finale del servizio: il discente) e dalla misurazione del grado di apprendimento.

In questo caso, l'oggetto del monitoraggio è la singola erogazione; per valutare il risultato di una singola erogazione rispetto agli obiettivi di soddisfazione del partecipante (*requisito*) si pone come *indicatore* il rapporto fra numero dei questionari di gradimento compilati con esito positivo e numero dei questionari compilati, espresso sotto forma di percentuale (*unità di misura*). Il *risultato* ottenuto viene confrontato con il valore posto come soglia per il raggiungimento dell'*obiettivo* che l'organizzazione si è prefissa. Se si vuole valutare il risultato di una singola erogazione in termini di efficacia in termini di apprendimento (*requisito*), si pone come *indicatore* il rapporto fra numero dei questionari di apprendimento compilati con esito positivo e numero dei questionari compilati, espresso sotto forma di percentuale (*unità di misura*). Come nel caso precedente, il *risultato* ottenuto viene confrontato con il valore posto come soglia per il raggiungimento dell'*obiettivo* che l'organizzazione si è prefissa.

Per fare un altro esempio, un altro aspetto oggetto di monitoraggio è l'insieme delle progettazioni. In questo caso, per valutarlo rispetto all'obiettivo, uno dei *requisiti* è rappresentato dall'adeguatezza, che ha come *indicatore* il rapporto fra numero di modifiche e correzioni ai progetti e numero di progetti realizzati nel periodo preso in esame, espresso in termini percentuali (*unità di misura*). Come nei casi sopra descritti, il *risultato* ottenuto viene confrontato con il valore posto come soglia per il raggiungimento dell'*obiettivo*.

Le informazioni che l'organizzazione ottiene sono una base importantissima per valutare l'adeguatezza, l'efficacia e le possibilità di miglioramento dell'intero sistema.

Per maggiore chiarezza, si riporta in allegato il modulo adottato da ARPAT all'interno del proprio Sistema di Gestione per la Qualità, nel quale sono riportati tutti gli aspetti che ARPAT ha ritenuto essenziale monitorare rispetto alla funzione formazione, e per ciascuno dei quali sono riportati i rispettivi requisiti, indicatori, unità di misura, risultati ed obiettivi.

Monitoraggio o misurazione¹	Requisito²	Indicatore²	Unità di misura²	Risultato³	Obiettivo⁴
Rapporti con il singolo cliente committente	Puntualità	N° gg. intercorrenti fra la richiesta e l'offerta	Numero		Non superiore a 20 gg
Rapporti con l'insieme dei clienti committenti	Comprensione requisiti	Rapporto fra n° modifiche e n° commesse	%		Non superiore 40%
Rapporti con l'insieme dei clienti committenti	Prontezza nella gestione delle modifiche	Media dei gg. occorrenti per la gestione delle modifiche	Numero	-	Non superiore a 10 gg
Rapporti con il cliente ARPAT	Rispetto dei tempi	Data di approvazione del Piano di formazione	Data		Entro 31 gennaio
Rapporto con il mercato	Apertura al mercato	N° interventi formativi del catalogo realizzati con iscrizioni libere	Numero		2
Singole progettazioni di durata superiore alle 20 ore	Puntualità	Rapporto fra n° fasi progettazione attuate secondo pianificazione e n° fasi complessive	%		Superiore 70%

Monitoraggio o misurazione¹	Requisito²	Indicatore²	Unità di misura²	Risultato³	Obiettivo⁴
Insieme delle progettazioni	Conformità	Rapporto fra n° NC sulle progettazioni e n° di progetti realizzati	%		Non superiore 10%
Insieme delle progettazioni	Adeguatezza	Rapporto fra n° di modifiche e correzioni ai progetti e n° di progetti realizzati	%		Non superiore 20%
Singola erogazione	Puntualità	Rapporto fra n° fasi di erogazione attuate secondo pianificazione e n° fasi complessive	%		Superiore 80%
Insieme delle erogazioni	Regolarità (intesa come conformità)	Rapporto fra n° NC in erogazione e n° progetti realizzati (erogati)	%		Non superiore 15%
Singola erogazione	Soddisfazione dei partecipanti	Rapporto fra n° questionari gradimento compilati con esito positivo e n° questionari compilati	%		Superiore 70%

Monitoraggio o misurazione ¹	Requisito ²	Indicatore ²	Unità di misura ²	Risultato ³	Obiettivo ⁴
Singola erogazione	Efficacia in termini di apprendimento	Rapporto fra n° questionari apprendimento compilati con esito positivo e n° questionari compilati	%		Superiore 70%
Insieme delle erogazioni di formazione interna	Soddisfazione globale dei partecipanti	Indice globale di soddisfazione	%		Superiore 80%
Insieme delle erogazioni di formazione a commessa	Soddisfazione globale dei partecipanti	Indice globale di soddisfazione	%		Superiore 80%

Firma Responsabile di Funzione o Referente locale o RSGQ _____ data _____

Note

1. Indicare l'oggetto del monitoraggio o della misurazione: soddisfazione del cliente, processo, livello di apprendimento, risultati educativi
2. Indicare il requisito del SGQ, l'indicatore e la relativa unità di misura per il processo considerato, come indicato nel Piano annuale per la qualità
3. Indicare il risultato prodotto nel semestre dall'indicatore considerato
4. Indicare l'obiettivo stabilito, nel Piano annuale per la qualità per la soddisfazione del cliente o per il processo o per il livello di apprendimento o per i risultati di apprendimento, a seconda del monitoraggio o della misura considerata

STRUMENTI 7 - IL FOLLOW UP - LA VALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE

La crescita del valore attribuito alla formazione, quale forma di investimento sul futuro, si è inevitabilmente evoluta nella necessità di misurare e quindi valutare tale valore, per verificarne l'efficacia, l'efficienza, la capacità di rispondere al mandato affidatole, in una parola, la Qualità. Proprio con questa finalità, sono stati costruiti vari strumenti di misura: dai questionari per la rilevazione del gradimento dell'azione formativa a quelli, più o meno strutturati, per rilevare il grado di apprendimento.

In particolare, il questionario di follow up è uno strumento di valutazione dell'efficacia della formazione, che consente di verificare le trasformazioni che l'azione formativa ha prodotto a breve e medio termine (almeno a sei mesi dalla conclusione dell'attività). La sua somministrazione restituisce dati utili per la valutazione dell'impatto e delle ricadute degli interventi formativi, in termini di cambiamento personale ed organizzativo.

Il follow up è strutturato in varie sezioni, ognuna delle quali indaga un fenomeno specifico o indicatore, analizzato per verificare la rispondenza dell'azione formativa al criterio dell'efficacia. Le sezioni sono composte da una serie di domande a risposta chiusa (sì o no) e domande a risposta multipla (con possibilità di scegliere più di una risposta per quesito) e sono sempre lasciati spazi per le osservazioni individuali, preziosa fonte di informazioni aggiuntive per arricchire il quadro di valutazione derivante dall'elaborazione delle risposte ottenute.

Ogni batteria di domande è preceduta da una breve illustrazione del significato di ogni indicatore, al fine di accompagnare il soggetto nella lettura e nella scelta delle risposte.

Gli indicatori analizzati in ogni sezione sono i seguenti:

1. TRASFORMAZIONE DELLE COMPETENZE

Attraverso una serie di quesiti ad hoc, si indaga se e quale cambiamento l'azione formativa ha determinato nel bagaglio di conoscenze, di competenze e comportamenti di ciascun soggetto, nei diversi contesti in cui svolge la propria attività lavorativa.

2. APPLICABILITÀ DELLE CONOSCENZE/COMPETENZE ACQUISITE NELLA REALTÀ OPERATIVA

Nella fattispecie, si cerca di capire il grado di utilizzabilità delle conoscenze/competenze acquisite, nell'ambito dei vari contesti operativi.

3. TRASFERIBILITÀ


Attraverso questo indicatore, si indaga il potenziale di diffusione delle conoscenze/competenze trasmesse dall'azione formativa ovvero se i contenuti trattati pos-

siedono caratteristiche di trasferibilità ad altri soggetti e di adattabilità agli specifici contesti locali.

4. FORMAZIONE ED EMOTIVITÀ

Si indagano, infine, i fattori emotivi, che entrano in gioco in qualsiasi dinamica formativa di gruppo ed influenzano la ricaduta dell'evento formativo in ambito lavorativo o di studio.

Per chiarire ulteriormente, si riporta di seguito il questionario di follow up somministrato a sei mesi di distanza dalla conclusione del corso *Formazione rete dei referenti della formazione dell'ARPA Sicilia*, che ha coinvolto il personale di ARPAT, in qualità di formatori ed i referenti formazione di ARPA Sicilia, in qualità di destinatari dell'intervento formativo.

	Percorso formativo: Formazione formatori rete dei referenti della formazione ARPA Sicilia
QUESTIONARIO PER IL "FOLLOW UP" F/99/85/04 (Rev. 0)	

A.F. Formazione- Agenzia formativa

Formazione della rete dei referenti della formazione di ARPA Sicilia
Codice progetto F/99/85/04

A. TRASFORMAZIONE

La trasformazione è qui intesa come capacità del percorso formativo di modificare il bagaglio di conoscenze e comportamenti di ciascun soggetto nei diversi contesti in cui si trova ad operare abitualmente. In questa sezione si intende, pertanto, verificare se, in quale misura e in quale direzione l'azione formativa, a sei mesi di distanza dalla sua conclusione, ha provocato cambiamenti nel bagaglio di competenze e comportamenti di ciascun soggetto "formato".

A.1. Nei mesi successivi all'attività formativa svolta, ha notato un cambiamento nel suo modo di porsi davanti alle situazioni, alle relazioni ed alle problematiche di lavoro connesse con le tematiche della formazione?

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ In parte

A.1.1. Se ha risposto positivamente alla precedente domanda (anche soltanto in maniera parziale), può affermare se tale cambiamento sia dovuto al percorso svolto durante le attività formative?

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ In parte

A.2. Se ha avvertito un cambiamento, potrebbe indicare in quale ambito esso si riflette maggiormente?

- ☐ Capacità di analizzare le problematiche e definire gli obiettivi correlati
- ☐ Maggiore competenza tecnica nella costruzione e nell'utilizzo di strumenti di pianificazione, progettazione ecc.
- ☐ Maggiore capacità di relazione ed ascolto all'interno dell'ambiente di lavoro
- ☐ Capacità di apprendere dal lavoro di gruppo e in rete

A.3. Rispetto alle competenze di tipo trasversale (relazionali, decisionali, di cooperazione, di assunzione di responsabilità) in cosa consiste principalmente questo cambiamento? (scegliere al massimo due opzioni)

- ☐ Maggiore consapevolezza personale relativamente ai temi della formazione
- ☐ Maggiore capacità nell'affrontare le diverse situazioni con un atteggiamento di ricerca e di problematizzazione
- ☐ Maggiore capacità di interagire con i superiori e/o con i colleghi appartenenti ad altri settori, oppure operanti nello stesso settore
- ☐ Maggiori capacità di interagire con la sfera politica dell'Ente di appartenenza
- ☐ Altro (specificare)

A.4. Rispetto alle competenze di tipo più specificatamente operativo (ovvero, maggiormente collegate alle procedure ed agli aspetti più tecnici del ruolo da Lei ricoperto nel contesto di lavoro) in cosa consiste principalmente questo cambiamento? (scegliere al massimo due opzioni)

- ☐ Maggiore capacità di analizzare le problematiche e di introdurre "novità" nelle procedure usuali dell'Ente
- ☐ Maggiore consapevolezza nell'affrontare le problematiche inerenti il settore della formazione
- ☐ Maggiore capacità nell'individuare i più idonei strumenti e le risorse disponibili con modalità di utilizzo coerenti con gli obiettivi di sviluppo
- ☐ Altro (specificare)

A.5. Nell'ambito del suo sistema di relazioni sia lavorative che personali, ci sono state persone che, implicitamente o esplicitamente, hanno notato tale cambiamento nel Suo atteggiamento e modo di lavorare?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In parte

A.5.1. Se ha risposto positivamente alla precedente domanda, può indicare – secondo la Sua percezione – come tale cambiamento/trasformazione si sta manifestando in generale?

- ☐ Promuovere progetti coerenti con i presupposti e gli obiettivi della formazione come leva strategica per lo sviluppo organizzativo e diffondere le buone pratiche
- ☐ Operare secondo una logica di rete, all'interno di una comunità professionale, consolidandone il senso e fornendo valido sostegno operativo ai componenti
- ☐ Saper riconoscere e rispondere alle esigenze formative rilevate con opportune attività, gestite in previsione dell'applicazione della Norma ISO 9001:2000
- ☐ Aver acquisito maggiore consapevolezza su come gestire la formazione del personale in termini di efficacia ed efficienza
- ☐ Altro (specificare)

A.6. In termini di integrazione ha notato dei mutamenti nel suo modo di impostare il lavoro rispetto agli altri interlocutori interni al Suo Ente o esterni ad esso?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In parte

A.6.1. Se ha risposto in maniera anche soltanto parzialmente positiva alla precedente domanda, può indicare quali mutamenti l'azione formativa ha contribuito ad innescare in termini di integrazione, limitatamente alla Sua sfera di attività nel contesto lavorativo? (scegliere al massimo una opzione)

- ☐ Maggiore collaborazione con altri soggetti interni all'Ente sui temi legati alla formazione
- ☐ Procedure istituzionali/operative, maggiormente ispirate all'approccio della Vision 2000 (Norma ISO 9001:2000)
- ☐ Integrazione con interlocutori ARPAT o di altri Enti istituzionali o soggetti privati
- ☐ Altro (specificare)

B. APPLICABILITÀ

Un altro indicatore utile per la rilevazione della qualità dell'azione formativa in base al *follow up* è stato individuato nella "applicabilità" delle conoscenze/competenze trasmesse nelle realtà operative. Questo indicatore di efficacia dell'azione formativa è costituito dal grado di utilizzabilità delle conoscenze/competenze acquisite nell'ambito dei contesti operativi. In questa sezione, si intende verificare alcuni degli indicatori più significativi dell'applicabilità ai contesti di lavoro da parte del soggetto "formato" di quanto acquisito durante il percorso formativo.

La sezione relativa a questo indicatore prevede n. 3 domande, di cui la prima e la seconda articolate in più quesiti.

B.1. A distanza di qualche mese dall'attività formativa in aula, ritiene che le tematiche relative alla formazione così come presentate e discusse in quell'occasione, si stiano rivelando effettivamente applicabili alla realtà locale in cui Lei lavora?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In parte

B.1.1. Se ha risposto in maniera positiva (anche soltanto parzialmente), quali aspetti ritiene che siano maggiormente applicabili? (scegliere al massimo due opzioni)

- ☐ Aspetti metodologici relativi alla definizione, progettazione e attuazione delle diverse fasi di un processo formativo
- ☐ Aspetti metodologici relativi alla gestione del processo formativo nell'ottica della qualità
- ☐ Competenze tecniche relative alle metodologie didattiche più efficaci
- ☐ Competenze tecniche relative ai principali metodi di analisi e verifica dei risultati della formazione
- ☐ Altro (specificare)

B.2. A distanza di qualche mese dall'attività formativa in aula, ritiene che le competenze acquisite le abbiano fornito stimoli per interagire più proficuamente con l'ambiente di lavoro e con l'ambiente esterno

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In parte

B.2.1 Se la risposta è stata positiva, può indicare con chi ha interagito maggiormente?

- ☐ Dirigenti
- ☐ Responsabili Dipartimento
- ☐ Direttore
- ☐ Sfera politica: il decisore politico

B.3. In base all'esperienza di questi mesi, quali ritiene che siano i principali ostacoli che si presentano nell'applicazione di quanto appreso durante le attività formative? (scegliere al massimo due opzioni)

- ☐ Mancanza di riconoscimento del Suo ruolo
- ☐ Sovrapposizione del ruolo con altri impegni lavorativi
- ☐ Mancanza di idonei strumenti e risorse umane disponibili, con modalità di utilizzo coerenti con gli obiettivi di sviluppo
- ☐ Altro (specificare)

C. TRASFERIBILITÀ

Un terzo criterio sicuramente centrale per l'effettivo accertamento della qualità della formazione erogata, ed ancor più importante, in un contesto operativo quale quello delle tematiche oggetto del percorso formativo, è quello della "trasferibilità", ovvero del potenziale di diffusione delle conoscenze/competenze trasmesse dall'azione formativa ad altri soggetti e di adattabilità agli specifici contesti locali. La sezione relativa a questo indicatore prevede n.5 domande, di cui la prima articolata in più quesiti.

C.1. Ritiene di aver interpretato pienamente il ruolo di Referente della Formazione così come definito durante il corso?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

C.1.1. Se ha risposto con un'indicazione inferiore a 5, può indicare quali sono stati i maggiori ostacoli?

- ☐ Prevalenza di altri compiti istituzionali
- ☐ Mancanza di strumenti (PC, Internet/Intranet...)
- ☐ Carenza di adeguate competenze
- ☐ Mancanza di ascolto/contesto poco ricettivo
- ☐ Mancanza di riconoscimento del ruolo
- ☐ Altro (specificare)

C.1.2. Quali processi/attività l'hanno vista concretamente coinvolta:

- ☐ Analisi dei bisogni formativi
- ☐ Progettazione percorsi formativi
- ☐ Erogazione servizi formativi
- ☐ Valutazione
- ☐ Attività di tutoraggio
- ☐ Attività di coordinamento
- ☐ Attività di docenza
- ☐ Attività di comunicazione/promozione
- ☐ Altro (specificare)

C.2. Quanto appreso è risultato trasferibile ad altri soggetti coinvolti nel suo stesso ambito di lavoro?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In parte

C.2.1. Se ha risposto in maniera anche soltanto parzialmente positiva alla domanda precedente, quali delle conoscenze/competenze trattate durante le attività formative ritiene maggiormente trasferibili? (scegliere al massimo due opzioni)

- ☐ Ruolo del referente
- ☐ Relazioni tra il sistema qualità e la formazione
- ☐ Processo di formazione interna dell'Agenzia
- ☐ Ruolo della formazione per lo sviluppo organizzativo dell'Ente

C.2.2. Ed invece, quali ritiene siano, nella Sua realtà, i maggiori ostacoli alla trasferibilità di tali conoscenze/competenze? (scegliere al massimo due opzioni)

- ☐ Insufficienza delle conoscenze e delle competenze acquisite
- ☐ Insufficienza di strumenti, risorse e momenti specificatamente dedicati al trasferimento delle competenze/conoscenze
- ☐ Scarsa sensibilità nei confronti della formazione intesa come strumento volto allo sviluppo organizzativo
- ☐ Altro (specificare)

C.3. Quali delle conoscenze/competenze acquisite ritiene di dover ulteriormente approfondire per la loro più efficace trasferibilità ad altri contesti?

- ☐ Analisi del fabbisogno
- ☐ Progettazione
- ☐ Erogazione
- ☐ Valutazione
- ☐ Qualità
- ☐ Altro (specificare)

D. FORMAZIONE ED EMOTIVITA'

I fattori emotivi, consapevolmente o inconsapevolmente, entrano in gioco in qualsiasi dinamica formativa di gruppo e influenzano la ricaduta dell'evento formativo nell'ambito lavorativo o di studio

D. 1. A distanza di alcuni mesi dalla conclusione del corso come definirebbe la componente emotiva che ha caratterizzato maggiormente la Sua partecipazione all'intervento formativo?

- ☐ Piacevolezza
- ☐ Noia
- ☐ Delusione
- ☐ Soddisfazione
- ☐ Disinteresse
- ☐ Curiosità
- ☐ Insoddisfazione
- ☐ Altro (specificare)

D.2. Quanto ritiene possa aver influito la componente emotiva nell'apprendimento delle nuove conoscenze/competenze?

- ☐ Niente
- ☐ Poco
- ☐ Molto
- ☐ Moltissimo

D.2.1 Se ha risposto in maniera anche soltanto parzialmente positiva, potrebbe indicare quali elementi hanno maggiormente influenzato il Suo processo di apprendimento?

- ☐ Conoscenza individuale dei colleghi
- ☐ Rapporti di amicizia instaurati
- ☐ Aiuto del gruppo
- ☐ Aiuto reciproco
- ☐ Altro (specificare)

D.3. Ritiene che l'azione formativa abbia favorito, tra le altre cose, uno scambio di impressioni ed emozioni tra i soggetti coinvolti (partecipanti/docenti/tutor)?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In parte

D.3.1. Se ha risposto in maniera anche soltanto parzialmente positiva, potrebbe indicare come si è realizzato principalmente questo scambio?

- ☐ Si sono instaurate relazioni di amicizia
- ☐ Scambio verbale di opinioni/impressioni/stati d'animo
- ☐ Aiuto/supporto reciproco
- ☐ Solidarietà
- ☐ Altro (specificare)

D.4. Ritiene che sia importante e utile ai fini di un proficuo proseguimento lavorativo, riconoscere gli stati d'animo propri ed altrui e saper lavorare con essi gestendoli in maniera positiva e costruttiva?

- ☐ Niente
- ☐ Poco
- ☐ Molto
- ☐ Moltissimo

D.5. Se ha risposto in maniera anche parzialmente positiva alla precedente domanda, rispetto a quali delle seguenti azioni ritiene che ciò sia più utile (scegliere al massimo due opzioni)?

- ☐ Saper gestire le possibili difficoltà relazionali con i colleghi
- ☐ Capacità di accogliere approcci e opinioni differenti dalle proprie
- ☐ Capacità di saper riconoscere la validità/efficacia di un intervento formativo
- ☐ Saper valutare con obiettività i risultati raggiunti in termini di apprendimento
- ☐ Altro (specificare)

Osservazioni

Saremmo grati se ci forniste indicazioni utili per migliorare la qualità dell'apprendimento e la qualità della nostra offerta formativa.

STRUMENTI 8 – SCHEDA CONOSCITIVA PER IL SERVIZIO DI INFORMAZIONE/ORIENTAMENTO

La scheda proposta, oltre a rispondere alla necessità di monitorare il numero di accessi allo sportello di orientamento, aperto da ARPAT dopo la pubblicazione del bando per un corso di specializzazione FSE, è nata anche dall'esigenza di rilevare in maniera strutturata le varie tipologie di potenziali fruitori del progetto formativo specifico; in particolare interessava rilevare, anche se su un campione di utenza limitato, le esperienze sia formative che lavorative effettuate da chi si dimostrava interessato a seguire un percorso dalle tematiche molto specifiche.

Per questo motivo la scheda di rilevamento dati, che per maggiore chiarezza riportiamo di seguito, oltre alla sezione classica rivolta alla raccolta dei dati personali ed identificativi del richiedente, è stata articolata in due distinte sezioni dedicate la prima alle esperienze di studio, e la seconda alle esperienze lavorative (con particolare riferimento per entrambe alle valutazioni personali, riferite soprattutto agli aspetti di criticità/difficoltà riscontrati durante i percorsi ed ai risultati positivi conseguiti).

Infine, ai fini del progetto formativo, interessava avere un quadro sintetico delle aspirazioni lavorative e delle aspettative, che ciascuno/a nutriva rispetto allo specifico corso per il quale richiedeva chiarimenti e informazioni.

Corso di specializzazione Progetto Fondo Sociale Europeo		
Servizio di informazione/orientamento		Scheda di rilevamento n. _____
Dati richiedente		
COGNOME	NOME	
Nato a	il	
Residente a	Via	
Domiciliato (se diverso da residenza)	tel	@ mail
	fax	

Zona obiettivo 2 (barrare) sì no da verificare

Esperienze di studio/formazione		
Scuola/università	Periodo	Valutazioni personali (aree disciplinari preferite, criticità, risultati, ecc.)
Corsi di formazione/aggiornamento	Durata	Valutazioni personali (aree disciplinari preferite, criticità, risultati, ecc.)
Abilità acquisite		

Esperienze lavorative: il percorso professionale	
Tipologia lavorativa	
Settore di attività	
Periodo	Ruolo
Strumenti e tecnologie utilizzati	
Difficoltà e risultati	
Tipologia lavorativa	

Settore di attività	
Periodo	Ruolo
Strumenti e tecnologie utilizzati	
Difficoltà e risultati	

Tipologia lavorativa	
Settore di attività	
Periodo	Ruolo
Strumenti e tecnologie utilizzati	
Difficoltà e risultati	

Abilità acquisite

Note
Aspirazioni lavorative ed aspettative relative al corso “....”

Autorizzo il trattamento dei dati personali, ai sensi della Legge 31 dicembre 1996, n. 675 “Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali” Informativa privacy ex art. 10 della Legge 675/96. ☐

Autorizzo la raccolta e il trattamento dei dati personali rilasciati per l'attività di bilancio delle competenze, ai sensi della Legge 31 dicembre 1996, n. 675 “Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali” Informativa privacy ex art. 10 della Legge 675/96. ☐

STRUMENTI 9 – IL BILANCIO DI COMPETENZE

Il Bilancio di competenze è uno strumento di origine francese, che ha lo scopo di supportare la persona che sceglie di “sottoporvisi” in un processo di ricostruzione del proprio “portafoglio” di competenze, sia cosce che incosce, cioè in funzione della costruzione di un proprio progetto di sviluppo, sia di studio che lavorativo. E’ un dispositivo assolutamente volontario, che inizia con un patto individuale tra i due soggetti coinvolti (la persona che vi si “sottopone” ed il consulente di bilancio) e che termina con la restituzione non di un giudizio, ma di un “supporto”, una serie di informazioni, elaborate da quanto scaturito dal processo, che accompagnino la persona nell’autovalutazione che questa fa di se stessa, e nella sua ricostruzione del proprio patrimonio di competenze.

Quando si parla di bilancio di competenze, particolare è l’accezione del termine di “competenza” considerata, in sostanza, quella che la persona stessa autopercepisce, anche se con il contributo del consulente di bilancio. La competenza, pertanto, è da un lato autocostruita, dall’altro costruita nella relazione con il consulente. L’aspetto fondamentale di questo processo è che la competenza esiste se il soggetto ne diventa consapevole, e nella misura in cui riesce a visualizzare e ad esprimere le sue conoscenze, abilità e caratteristiche personali, anche implicite. Ciò scatuisce non è pertanto un “sì/no” rispetto ad una certa lista; le competenze vengono analizzate ponendo attenzione agli aspetti biografici, al percorso personale e professionali del soggetto, che riesce a focalizzarle soprattutto da sé.

Il prodotto tangibile del bilancio (il risultato, in definitiva), che si sviluppa in un arco di tempo abbastanza dilatato e si realizza di solito durante più incontri e colloqui, è il documento di sintesi che contiene la descrizione delle competenze, la ricostruzione del percorso, la definizione del progetto individuale ed il piano di azione per concretizzarlo. Le competenze sono pertanto sia il risultato di un processo di costruzione che di auto-costruzione; buona parte della competenza consiste, alla fine, proprio in questo processo, centrato sull’autovalutazione.

La scheda che alleghiamo è relativa ad un servizio di “bilancio di competenze” che è stato effettuato durante l’apertura dello sportello orientativo relativo ad un corso di formazione finanziata e che era dedicato a coloro che, dopo aver richiesto le informazioni desiderate, avevano interesse a sperimentare un processo di questo tipo. Data la brevità temporale del servizio di sportello, gli incontri con gli utenti si sono potuti realizzare nell’arco di una sola giornata; questa attività non aveva tuttavia lo scopo di realizzare per i soggetti un vero e proprio progetto di sviluppo, quanto piuttosto di far capire l’approccio metodologico del bilancio di competenze e l’utilità di uno strumento di questo tipo.

Per l’elaborazione di queste schede abbiamo fatto riferimento ai materiali contenuti nei volumi *Il Bilancio di Competenze* (a cura di A. Selvatici, M.G. D’Angelo, Franco Angeli, Milano 2002) e *Il Bilancio di Competenze. Nuovi Sviluppi* (a cura di C. Ruffini, V. Sarchielli, Franco Angeli, Milano 2003).

Accoglienza e orientamento
Corso “.....”

BILANCIO DELLE COMPETENZE

Cognome: _____

Nome: _____

Data: _____

Ora di inizio: _____

Firma _____

SCHEDA 1

Piste di progetto

(serve ad esplicitare liberamente i desideri e gli interessi professionali)

Nome e Cognome

Data

Quello che Le propongo è di indicare liberamente tutte le idee e i desideri che ha relativamente al suo sviluppo professionale (quale lavoro, professione Le piacerebbe fare), o ad attività nuove da iniziare alle quali ha pensato qualche volta in passato.

Sia cose che le sono state suggerite dagli altri (familiari, amici, ecc.) sia cose che le vengono in mente adesso spontaneamente.

Mi deve dire liberamente tutto quello che Le piacerebbe fare, sia come attività, sia come formazione professionale, anche se Le riesce difficile definire un suo specifico ruolo lavorativo.

In altre parole, la domanda è: cosa mi piacerebbe fare nella vita, qual è il tipo di lavoro che più mi attrae o per il quale mi sento più portato, quale tipo di competenza mi piacerebbe sviluppare per poterla poi utilizzare sul lavoro?

SCHEDA 2

Ricostruzione del mio percorso di studi e formazione

(la percezione di sé: autovalutazione finalizzata allo sviluppo di capacità di analisi e descrizione di sé)

Nome e Cognome		Data	
Anno	Percorsi scolastici	Conoscenze e abilità acquisite	Valutazioni personali
Anno	Percorsi formativi	Conoscenze e abilità acquisite	Valutazioni personali

La storia professionale

Data

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

SCHEDA 4

La storia professionale

Nome e Cognome

Data

Le mie esperienze di lavoro passate

Esperienza/attività lavorativa _____

Le attività che svolgevo:

Le attività che svolgevo con maggiore efficacia:

Le attività nelle quali incontravo maggiori difficoltà:

Quali competenze erano richieste per svolgere il mio lavoro (conoscenze e abilità; relazionali e di fronteggiamento e strategie d'azione; caratteristiche e risorse personali):

SCHEDA 5

Autovalutazione sulle modalità di fronteggiamento

Nome e Cognome

Data

Istruzioni: le frasi numerate descrivono il modo in cui le persone si comportano e si sentono rispetto ad alcune situazioni critiche.

Legga attentamente ogni frase ed indichi con una crocetta la valutazione che ritiene più precisa nel descrivere se stesso/a usando la scala di possibilità sotto riportata:

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
1. Quando ho un problema chiedo aiuto agli altri					
2. Prima di prendere una decisione, raccolgo tutte le informazioni possibili					
3. Quando ho un problema, considero tutti i modi di affrontarlo					
4. Cerco di analizzare con attenzione ogni problema che incontro					
5. Prima di fare qualcosa di importante, ascolto il parere degli altri					
6. Nel prendere una decisione cerco di immaginare i lati positivi e negativi					

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
7. Quando ho un problema cerco di immaginare i passaggi necessari a risolverlo					
8. Se ho dubbi su qualcosa chiedo il parere e il consiglio di altre persone					
9. Quando ho molte decisioni da prendere decido prima di tutto qual è la più importante					
10. Quando ho dei problemi, evito di stare solo/a					

SCHEDA 6

Che cosa cerco nel lavoro
(esplicitazione dei valori riferiti al lavoro)

Nome e Cognome

Data

Di seguito vengono elencati alcuni valori riguardanti il lavoro. Provi a valutarli, indicando quali rispondono di più a ciò che cerca e/o si aspetta dal lavoro.

	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Ambiente umano: positive relazioni con i colleghi, clima di collaborazione				
2. Disponibilità di tempo libero				
3. Flessibilità dell'orario				
4. Creatività: possibilità di inventare, progettare				
5. Non ripetitività: fare cose diverse non di routine				
6. Ambiente fisico: assenza di fattori di nocività				
7. Possibilità di miglioramento: aggiornamento professionale, acquisizione di nuove competenze				
8. Utilità sociale: lavoro come servizio utile alla società				

Adesso pensi agli ambienti lavorativi in cui i suoi valori e le sue priorità potrebbero ben collocarsi.

SCHEDA 6 Bis

Adesso, tenendo conto dei tre valori ai quali ha attribuito maggiore importanza, cerchi adesso di riassumere brevemente ciò che si aspetta, o che desidererebbe dalla sua esperienza di lavoro.

Adesso invece provi ad indicare i suoi vincoli (ciò che non può) ed i suoi rifiuti (ciò che non vuole), rispetto ad una esperienza sul lavoro.

SCHEDA 7

Filo rosso nel lavoro

(per individuare gli elementi di continuità delle proprie esperienze formative e psico-sociali e per focalizzare punti di forza e aree di sviluppo)

Nome e Cognome

Data

Osservazioni e riflessioni:

- a) quali sentimenti prova nel ripensare alle esperienze (lavorative, formative, sociali) fatte sino ad oggi?
- b) Come valuta le esperienze (lavorative, formative, sociali) fatte fino ad oggi? Le sembra di aver fatto molto o poco?
- c) Le sembra di aver approfondito pochi aspetti specifici o piuttosto di aver attraversato molte esperienze?
- d) Provi ad individuare i punti di contatto, il filo rosso che unisce le varie esperienze
- e) Quali Le sembrano essere oggi i suoi punti di forza?
- f) Quali gli eventuali punti di criticità (deboli)?
- g) Le persone con le quali Lei ha a che fare quotidianamente, Le riconoscono risorse che a Lei non sembra di avere?

SCHEDA 8

Che cosa faccio fuori dal lavoro

(per rilevare le capacità sviluppate al di fuori del contesto lavorativo: famiglia, tempo libero, comunità)

Nome e Cognome

Data

Scriva la lista più completa possibile, di tutte le cose che fa al di fuori del lavoro (tempo libero, famiglia, volontariato, ecc.).

Nel farlo cerchi di essere il più preciso/a possibile, e non tralasci neppure le capacità apparentemente più semplici.

	A	B
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____

Adesso rilegga quanto scritto e lo integri, se le è venuto in mente qualcos'altro.

Adesso cerchi di valutare ciascuna delle cose che sa fare, in due modi, esprimendo il suo giudizio nelle ultime 2 caselle, con un voto da 1 a 4 (4: moltissimo; 3: molto; 2: abbastanza; 1: poco)

Casella A: Quanto la padroneggia

Casella B: Quanto Le piace

Ora provi a dire in quale modo e in quale tipo di lavoro potrebbero essere messe a frutto (trasferite, impiegate) le cose che sa fare sopra elencate e cioè le competenze che ha sviluppato al di fuori dal lavoro.

1)	_____
2)	_____
3)	_____
4)	_____
5)	_____

9 IL DECENNIO ONU (2005-2014) PER L'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE. EDUCAZIONE, FORMAZIONE, LAVORO

Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi tende a produrre l'emergenza di un pensiero "ecologizzante", nel senso che situa ogni evento, informazione o conoscenza in relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico e politico, e, beninteso, naturale.
Edgar Morin¹

9.1 Il Decennio ONU per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (2005-2014)

L'idea di dedicare un Decennio all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile è nata durante il IV incontro preparatorio (Bali, 2002) del Vertice Mondiale di Johannesburg, allorché il governo giapponese propose di rivolgere all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite una raccomandazione in proposito, per rafforzare il ruolo dell'istruzione come strumento di promozione, riconoscendo la funzione cruciale che l'educazione riveste nel percorso individuale e collettivo verso la sostenibilità.

Inserita, con il sostegno di tutti i governi presenti al Vertice, nel Piano di Azione di Johannesburg (2002), tale raccomandazione è stata recepita nella Dichiarazione della 78ª Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Dieci anni dopo il Vertice di Rio (Rio de Janeiro, 1992), che aveva insistito sull'importanza dei processi educativi, all'interno dell'Agenda 21, la Comunità internazionale decide dunque di rafforzare ulteriormente la componente educativa dello sviluppo sostenibile, dedicandogli un *Decennio Internazionale* per il periodo 2005-2014 (Risoluzione n. 57/254 del 20 dicembre 2002) e di affidarne il coordinamento all'UNESCO.

Tale Decennio è stato ufficialmente lanciato il 1° marzo 2005 a New York, durante i lavori dell'incontro preparatorio della 13ª Sessione della Commissione Sviluppo Sostenibile. Già a Parigi, nel 2003, in occasione del Vertice dei Ministri dell'Ambiente dei Paesi G8, la decisione delle Nazioni Unite era stata accolta con favore ed era stato riconosciuto nell'educazione uno strumento essenziale per la partecipazione pubblica alle politiche per lo sviluppo sostenibile. All'UNESCO è stato affidato il mandato di predisporre uno *Schema Internazionale di Implementazione* (SII),² il cui testo è il risultato di ampie consultazioni che hanno coinvolto Agen-

¹ Morin, 2000.

² Documento UNESCO, Schema Internazionale di Implementazione per il Decennio delle Nazioni Unite dell'Educazione per lo Sviluppo sostenibile, consultabile sul sito www.unesco.org/education/desd.

zie delle Nazioni Unite, governi, organizzazioni della società civile, ONG, esperti, specialisti.

In questo contesto s'inserisce anche l'iniziativa dell'UNECE (United Nations Economic Commission for Europe)³, scaturita dai lavori della V Conferenza Ministeriale dei paesi membri *Environment for Europe* (Kiev 2003), di intraprendere l'elaborazione di una strategia per l'educazione allo sviluppo sostenibile. In quell'occasione, i Ministri dell'ambiente si sono impegnati, con una Dichiarazione formale, a promuovere a livello regionale il *Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile* (DESS) e a collaborare con l'UNESCO e le altre rilevanti organizzazioni nella stesura della strategia da adottare.

Il 18 marzo 2005 si sono riuniti a Vilnius, in Lituania, i ministri dell'Ambiente e dell'Istruzione dei Paesi dell'area UNECE per adottare formalmente la *Strategia UNECE per l'Educazione allo Sviluppo sostenibile* (*Strategy for Education for Sustainable Development*)⁴.

La Strategia UNECE- ESS (o ESD, abbreviazione in lingua inglese) si pone come quadro di riferimento e di orientamento per le politiche dei paesi aderenti, volto a supportare l'introduzione del concetto di sviluppo sostenibile nel sistema educativo formale e nei processi educativi informale e non formale⁵, nonché a sviluppare metodologie, strumenti e competenze adeguate. In tale ambito strategico, l'ESS viene definita come "un processo permanente che interessa l'individuo lungo l'intero arco della vita".

L'adozione della *Strategia* UNECE implica una serie di impegni a livello nazionale e apre interessanti opportunità di collaborazione a livello interregionale europeo, o di cooperazione con i paesi dell'area mediterranea. Anzitutto occorre diffondere il documento in lingua italiana in vista del 2007, quando ogni stato che ha aderito all'UNECE dovrà adottare lo strumento più idoneo per rendere operativa la *Strategia*. Il piano nazionale di attuazione dovrà infatti essere sviluppato secondo un approccio partecipativo *multistakeholders*, che coinvolga tutti i soggetti interessati.

Appare chiaro quindi il riferimento a quei concetti di *lifelong learning*, di *learning society* e *learning organization* che sono centrali nella strategia di educazione e formazione permanente, sancita dal Memorandum UE 2000, passato purtroppo sotto il più generale silenzio nel nostro Paese, ancora non abbastanza dedito ad educarsi e formarsi in maniera permanente.

3 Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite. Si tratta di una delle 15 Commissioni regionali delle Nazioni Unite e comprende tre grandi aree geografiche: l'Europa (ivi incluse l'area orientale e i Paesi non membri dell'Unione), l'Asia centrale e il Nord America.

4 Il testo UNECE ESS è consultabile sul sito www.unece.org/env/esd.

5 Secondo la definizione del glossario allegato al testo della *Strategia*, l'educazione *formale* è il processo di apprendimento che avviene nelle istituzioni formalmente dedicate all'istruzione e alla formazione e si conclude con l'acquisizione di un diploma o di una qualifica riconosciuta; l'educazione *non formale* è il processo di apprendimento che si svolge fuori da tali istituzioni o in parallelo e non dà luogo a specifici certificati; infine, l'educazione *informale* è il processo di apprendimento che accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della vita, non necessariamente intenzionale o riconosciuto come tale.

Noi siamo convinti che quando, in un documento internazionale, si parla di *educazione* in riferimento alla sostenibilità, la questione vada affrontata a tutto campo, ovvero in un'ottica realmente e concretamente, e non soltanto retoricamente, facente riferimento al *lifelong learning* e alla *learning society*.

Ci poniamo quindi questa domanda: come va (ri)orientato, in un decennio che potrebbe essere decisivo per le sorti del Pianeta e dello sviluppo sostenibile e durevole dell'Umanità sopra di esso, l'insieme dei sistemi educativi/formativi del nostro Paese? Ciò comprende, certamente, il sistema nazionale di educazione ambientale, INFEA e la scuola, ma anche:

- il Sistema di Educazione degli Adulti, che è stato istituito formalmente in Italia (ove esisteva già una ricca tradizione di educazione degli adulti promossa dalle forze sociali, dai movimenti critici e partecipativi, dai sindacati ecc.) da qualche anno, ma scarsamente valorizzato quanto a interesse, supporto, regolamentazione, promozione da parte del governo.
- Il sistema delle grandi aziende e agenzie pubbliche di servizio al/cittadino/a (pensiamo, per esempio, alle ASL, al sistema APAT-ARPA-APPA), che dovranno essere sempre più stimolate – se non costrette – a misurarsi su un modello reticolare, di sistema integrato, dell'educazione permanente del nostro tempo.
- Il sistema universitario, al quale va riconosciuto un ruolo strategico, in vista del Decennio dell'educazione (formazione) allo sviluppo sostenibile, nella misura in cui riuscirà a mutare programmi e persino volto, aprendosi al territorio e alle sue competenze, modificando piani di studio e competenze in uscita. Al suo interno, l'Università può, e deve, dare un contributo cruciale alla conoscenza dei problemi e delle loro cause, alla scelta degli strumenti di intervento, nonché alla diffusione di un'ottica decisionale lungimirante, ispirata ai principi fondamentali della solidarietà, dell'equità e della convivenza civile.
- Il sistema educativo in generale, che ha “...un ruolo fondamentale da svolgere...”, come sostiene un economista ambientale come Alessandro Vercelli: *...al suo interno, l'Università può, e deve, dare un contributo cruciale alla conoscenza dei problemi e delle loro cause, alla scelta degli strumenti di intervento, nonché alla diffusione di un'ottica decisionale lungimirante, ispirata ai principi fondamentali della solidarietà, dell'equità e della convivenza civile...* (Vercelli, 2003).
- Le grandi istituzioni nazionali di ricerca e progettazione in campo formativo, come ad esempio l'Isfol, che possono dare un contributo altrettanto autorevole, tramite una loro rivalorizzazione, con assegnazione di ruoli chiari e autorevoli, nell'orizzonte del Decennio.
- Le agenzie educative e formative, le organizzazioni cioè a vario titolo presenti nella società, che dovranno sapersi davvero trasformare in *lifelong learning*, per misurarsi con le sfide della sostenibilità.
- Chiunque, a qualunque titolo, abbia a che fare, operativamente e formativamente, col lavoro umano: non ci sarà mai uno sviluppo sostenibile della società se coloro che debbono garantirlo attraverso il proprio lavoro quotidiano sono costretti

a farlo in situazioni scarsamente sostenibili di sicurezza, valorizzazione delle competenze, ruolo partecipativo nell'organizzazione, nonché scarsa valorizzazione professionale e personale.

9.2 Il Documento UNESCO per il Decennio ONU per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile

In questo paragrafo riteniamo utile anticipare, in un momento in cui è appena iniziata nel nostro Paese la riflessione sull'attuazione dei Piani nazionali di ESS, quelli che nello *Schema di Implementazione* UNESCO sono i principali contenuti, le strategie, i punti di vista strategici e gli elementi fondamentali per il successo del Decennio, nella speranza che l'Italia, in tempi brevi, si impegni ad attivare un'azione di comunicazione e informazione nei confronti delle varie componenti della società civile e definisca un piano nazionale di attuazione dell'ESS, mettendo in sinergia i diversi attori sociali, promuovendo azioni comuni, facilitando il confronto, lo scambio d'esperienze e la più ampia condivisione.

Il Decennio delle Nazioni Unite dedicato all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile è un'impresa complessa e di lungo termine. Le implicazioni ambientali, sociali ed economiche sono enormi e toccano moltissimi aspetti della vita della popolazione mondiale. Il suo scopo ultimo è l'integrazione dei principi, dei valori e delle pratiche dello sviluppo sostenibile in tutti gli aspetti dell'educazione e dell'apprendimento. Questo sforzo educativo dovrà stimolare nei comportamenti cambiamenti tali da rendere il futuro più sostenibile in termini di salvaguardia ambientale, progresso economico ed equità della società per le generazioni presenti e future.

Lo scopo principale del DESS è indicato nella Risoluzione 59/237 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, dove i Governi vengono incoraggiati *a introdurre misure attuative del Decennio all'interno dei rispettivi sistemi e strategie in campo educativo e, laddove opportuno, nei piani nazionali di sviluppo*. Lo *Schema* costituisce un quadro di riferimento utile per tutti gli attori che intendono contribuire al Decennio. Non ha natura vincolante, contiene piuttosto degli orientamenti di massima per indirizzare l'ampia gamma dei partner, pur nel rispetto delle peculiarità di ciascuno, indicando le modalità del loro possibile supporto e il contesto temporale e locale in cui possono agire. Il Documento presenta le sfide che l'ESS dovrà affrontare e delinea le caratteristiche che l'educazione dovrebbe avere per facilitare il perseguimento dello SS.

9.2.1 I principali contenuti

La strategia contenuta nel Documento UNESCO propone a tutte le nazioni una visione dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile che:

- sottolinea il ruolo di agente di cambiamento che possono svolgere le istituzioni quando fondano il loro operato su principi di democrazia e partecipazione;

- ripropone un'attenzione alle risorse e alla fragilità dell'ambiente, e sottolinea i limiti della crescita economica e il suo impatto sulla società e sull'ambiente;
- pone al centro i valori del rispetto per gli altri, incluse le generazioni future, per le differenze e le diversità, per l'ambiente, per le risorse del pianeta;
- si propone come interdisciplinare e olistica, rilevante localmente ma attenta ai problemi locali, avente come obiettivo il pensiero critico e una varietà di metodologie come strumento;
- include tutte le sfide che in questo periodo lo sviluppo dell'umanità deve affrontare: dalla povertà alla pace, dalla differenza di genere ai diritti umani, alla comprensione interculturale, dalla salute ai cambiamenti climatici, dall'urbanizzazione all'economia di mercato;
- si rivolge a tutti e a tutte le età e include quindi non solo l'educazione formale ma anche l'educazione non formale e informale in una prospettiva di apprendimento lungo tutta la vita.

Il Decennio chiama alla collaborazione tutte le regioni del mondo e tutte le istituzioni e spinge alla costruzione di reti che, a vari livelli e con diversi tipi di connessioni, realizzino uno scambio di pratiche e di iniziative così da integrare le diverse proposte e costruire sinergie e circoli virtuosi.

La *Strategia* UNECE riproduce i principi base dello *Schema* UNESCO, integrandoli con l'individuazione di specifiche aree di azione e di definiti strumenti di attuazione, ruoli e responsabilità, aspetti finanziari e scadenze.

Ad esempio, suggerisce tre fasi per la sua attuazione:

- entro il 2007 l'attuazione di piani nazionali sull'ESS, sviluppo di metodi valutativi e indicatori di qualità;
- entro il 2010 l'attuazione delle previsioni della *Strategia* e l'analisi dei progressi raggiunti;
- entro il 2015 la misurazione dei risultati.

Analizziamo ora sinteticamente i passaggi fondamentali dello *Schema Internazionale di Implementazione*. Il Documento propone una visione *globale e integrata* dell'ESS, lanciando i seguenti obiettivi per il Decennio:

- incrementare e valorizzare il ruolo centrale dell'Educazione e dell'apprendimento nella ricerca comune di uno Sviluppo Sostenibile;
- facilitare connessioni e reti, scambi e interazioni tra tutti gli stakeholders, i soggetti portatori di interesse che operano nel campo dell'ESS;
- offrire uno spazio e una opportunità per perfezionare e promuovere la *visione di*, e la *transizione verso*, uno sviluppo sostenibile, attraverso ogni forma di apprendimento, formazione e di consapevolezza pubblica;
- promuovere una migliore qualità del processo di insegnamento/apprendimento;
- sviluppare strategie a ogni livello per rafforzare le capacità di educare allo Sviluppo Sostenibile e per integrare l'ESS nelle riforme educative nazionali.

L'Educazione allo sviluppo sostenibile riguarda *l'imparare a prendere decisioni per il futuro* dell'economia, dell'ecologia e dell'equità sociale in ogni comunità.

E' una nuova visione che aiuta la gente di ogni età a capire il mondo in cui vive, tenendo in conto la complessità e la interdipendenza di problemi come la povertà, il consumo, il degrado ambientale e urbano, la crescita delle popolazioni, la salute, i conflitti, la violazione dei diritti umani....

Tutte le nazioni sono invitate a integrare l'educazione alla sostenibilità nei loro sistemi educativi, *formali, non formali e informali*, così da riconoscerle il ruolo di agente fondamentale di cambiamento. Partendo dal presupposto che non esiste un modello universale di Educazione allo Sviluppo Sostenibile, la *cultura*, così come il contesto ambientale e socio-economico, influenzano il modo in cui l'ESS è gestita negli specifici contesti nazionali e locali. Per questo il Documento evidenzia come la cultura rappresenti il quarto pilastro, accanto a società - ambiente - economia, e costituisca una dimensione trasversale che accomuna gli altri tre pilastri dello sviluppo sostenibile.

Partendo dal presupposto che il modo in cui sono concepiti la sostenibilità e i connessi processi educativi varia necessariamente da contesto a contesto, gli obiettivi in questione servono a delineare i compiti che sono assegnati all'UNESCO per fornire assistenza agli Stati.

Il ruolo di "guida" dell'UNESCO e i conseguenti compiti degli Stati Membri sono definiti anche sulla base delle quattro "diretrici" principali dell'educazione allo sviluppo sostenibile:

- il miglioramento dell'accesso a un'educazione di base di qualità;
- il ri-orientamento dei programmi educativi esistenti;
- lo sviluppo di consapevolezza e di conoscenze;
- la promozione della formazione.

I temi strategici

Lo *Schema* esplicita come l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile debba essere alimentata da tutto l'insieme dei temi strategici, ripresi ed elaborati come argomenti chiave anche nella *Strategia* UNECE.

Dimensione socio-culturale

- Diritti umani
- Pace e sicurezza
- Uguaglianza di genere
- Diversità culturale e dialogo inter-culturale
- Salute e qualità della vita
- HIV/AIDS
- Partecipazione dei cittadini e buona *governance*
- Riduzione della povertà e progetti di sviluppo sostenibile
- Giustizia intergenerazionale ed etica

Dimensione ambientale

- Risorse naturali (acqua, energia, agricoltura e biodiversità)
- Cambiamenti climatici
- Trasformazione delle aree rurali
- Urbanizzazione sostenibile
- Prevenzione delle catastrofi e dei rischi naturali

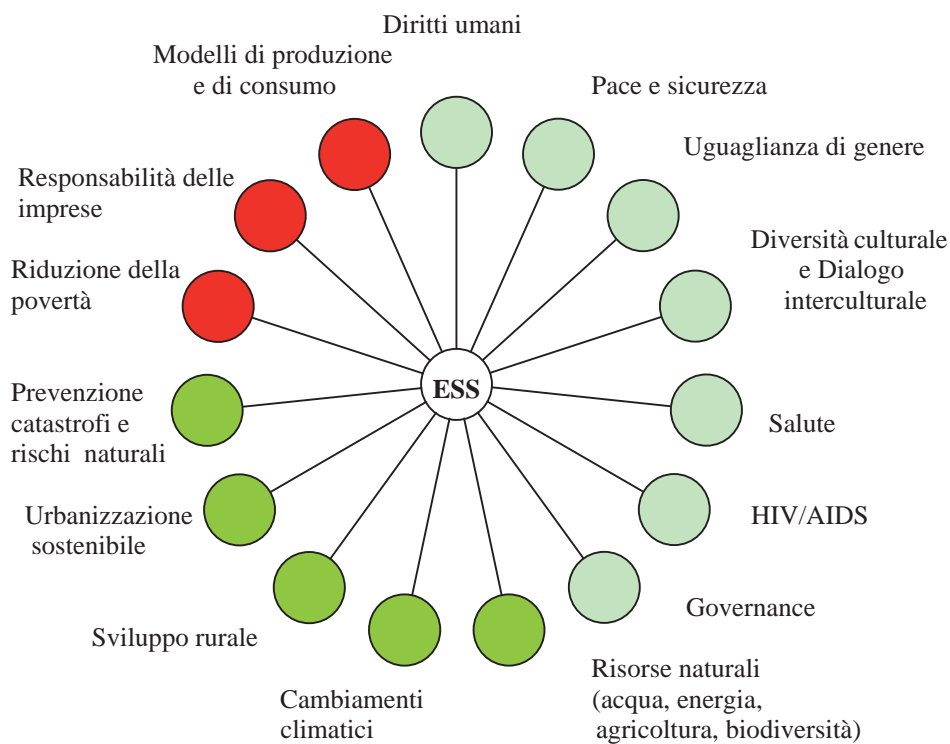
Dimensione economica

- Riduzione della povertà
- Responsabilità delle imprese
- Regolazione del mercato

Affrontare queste diverse tematiche nell'ESS richiede un approccio olistico. La sfida dell'ESS è proprio quella di educare a misurarsi con questioni così complesse che minacciano la sostenibilità del pianeta. La riforma del settore educativo da sola non può riuscirci: è necessario un impegno ampio e profondo da parte di molteplici settori della società civile. Inoltre, il modo in cui i Paesi affrontano lo sviluppo sostenibile dipende fortemente dai *valori* sviluppatisi nelle società, in quanto sono tali valori che influiscono sia sulle decisioni personali sia sulle politiche nazionali. Al centro dell'educazione a un futuro sostenibile c'è la comprensione dei punti di vista propri e altrui.

Tutte le nazioni, tutti i gruppi, i cittadini devono apprendere le competenze necessarie per riconoscere i propri valori e valutare gli stessi nel contesto della sostenibilità.

I temi strategici dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)⁶



⁶ Lo schema a raggiera raffigurante “I temi strategici dell’educazione allo Sviluppo Sostenibile” è ripreso e rielaborato da una Relazione di Daniella Tilbury (2004) e da una Relazione di Michela Mayer (2005) per la Regione Toscana.

Le sette strategie fondamentali per il successo del Decennio

Il Documento indica poi sette strategie per mettere in pratica l'ESS, strettamente collegate tra loro, che devono essere attuate da tutti gli *stakeholders* (ognuno secondo il suo ruolo e le sue responsabilità):

- Costruire scenari possibili
- Rafforzare la partecipazione pubblica alle scelte politiche
- Creare partenariati, reti, alleanze
- Rafforzare abilità e capacità (di comunicazione, pianificazione, gestione, formazione continua degli educatori, strumenti di analisi, metodologie di insegnamento ecc.)
- Promuovere la ricerca e l'innovazione
- Usare le ICT (Information and Communication Technologies)
- Monitorare e valutare le attività del Decennio

Monitoraggio e valutazione

Un aspetto chiave del monitoraggio e della valutazione sarà rappresentato dall'identificazione di indicatori appropriati, significativi e misurabili a ogni livello - locale, nazionale, regionale e internazionale - e per ogni iniziativa e programma. Poiché il Decennio pone l'enfasi maggiore sulla cooperazione attraverso l'integrazione dei temi di interesse dell'ESS con le alleanze esistenti, nonché attraverso la creazione di altre nuove, ogni settore dovrebbe definire i suoi propri obiettivi, risultati e indicatori nel quadro del Decennio. In questo modo, monitoraggio e valutazione si situeranno a vari livelli e saranno parte integrante delle nuove attività e delle nuove direttrici che esso può stimolare. I risultati del monitoraggio e della valutazione saranno usati per la valutazione e il riorientamento dei programmi nel corso del Decennio, allo scopo di assicurare crescente rilevanza ed efficacia. Per ragioni di mobilitazione, così come per dare pubblicità ai progressi del DESS, dovrebbe essere pubblicato ogni due anni un rapporto destinato a un ampio pubblico.

Per monitorare gli obiettivi del Decennio saranno necessari metodi di valutazione qualitativa e quantitativa; aspetti quali l'adozione di valori e i cambiamenti nel comportamento, infatti, non possono essere adeguatamente colti dai soli numeri.

Questo documento è un punto di partenza: ogni iniziativa a ogni livello avrà bisogno dei suoi risultati specifici e dei suoi indicatori.

Toccherà all'agenzia coordinatrice, l'UNESCO, stabilire un data base di indicatori e di strumenti di verifica e lavorare con i singoli paesi per accrescere la loro capacità di intraprendere un monitoraggio e una valutazione significativi.

Di seguito proponiamo una serie di tabelle per una lettura sinottica dello *Schema Internazionale di Implementazione UNESCO*.

Tabella 1 *Funzioni complementari dei soggetti portatori di interesse (Stakeholders)*

Organismi governativi e intergovernativi	<ul style="list-style-type: none"> - Decisioni politiche e definizione del quadro generale - Promozione di consultazioni e suggerimenti da parte dei cittadini - Campagne pubbliche nazionali (e internazionali) - Integrazione e attivazione della ESS nei sistemi educativi
Società civile e ONG	<ul style="list-style-type: none"> - Crescita di consapevolezza dei cittadini, battaglie, campagne e azione di lobby - Consulenza e input per l'elaborazione delle politiche - Diffusione della ESS, soprattutto in contesti non formali - Apprendimento e azione partecipativi - Mediazione tra governo e popolazione
Settore privato	<ul style="list-style-type: none"> - Iniziative imprenditoriali e formazione - Modelli e approcci di gestione - Realizzazione e valutazione - Sviluppo e condivisione di pratiche di produzione e consumo sostenibili
Funzioni comuni a tutti	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo di competenza e capacità nella ESS - Produzione di materiali educativi e informativi - Identificazione e mobilitazione di risorse - Definizione di pratiche di sviluppo sostenibile nelle vite istituzionali - Scambio di informazione - Promozione di cooperazione intersettoriale

Tradotto liberamente dallo *Schema Internazionale di Implementazione per il Decennio ONU dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile*, consultabile sul sito www.unesco.org/education/desd.

Tabella 2 *Lista indicativa di potenziali partner nell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)*

	Publici	Società civile e ONG	Privato
Sub-nazionale	<ul style="list-style-type: none"> - Autorità scolastiche e settori dello sviluppo a livello di provincia/stato/distretto - Autorità municipali - Scuole, programmi di apprendimento per gli adulti - Università e college 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizzazioni basate sulla comunità - Sezioni locali di ONG - Associazioni giovanili - Gruppi a carattere religioso - Comitati di villaggio per lo sviluppo - Gruppi di apprendimento degli adulti 	<ul style="list-style-type: none"> - Imprese locali - Gruppi e famiglie - Singoli
Nazionale	<ul style="list-style-type: none"> - Dipartimenti dell'educazione del governo nazionale e agenzie di sviluppo - Università e istituti di ricerca - Network dell'educazione per tutti - Mass media (pubblici) 	<ul style="list-style-type: none"> - ONG nazionali e federazioni di ONG - Emanazioni di ONG internazionali - Organizzazioni a carattere religioso - Associazioni di insegnanti e sindacati 	<ul style="list-style-type: none"> - Imprese del settore privato - Associazioni degli imprenditori - Mass media (privati)
Regionale	<ul style="list-style-type: none"> - Organismi intergovernativi regionali - Network regionali dell'educazione per tutti 	<ul style="list-style-type: none"> - Organismi e reti regionali della società civile e delle ONG - Organizzazioni a carattere religioso 	<ul style="list-style-type: none"> - Associazioni regionali degli imprenditori
Internazionale	<ul style="list-style-type: none"> - Agenzie delle Nazioni Unite - Commissione sullo sviluppo sostenibile - Gruppi di alto livello e gruppi di lavoro e gruppi E-9 - Agenzie membre gruppo ONU sullo sviluppo - Task Force del Millennium Project - Autorità ufficiali e semi-ufficali di controllo 	<ul style="list-style-type: none"> - Reti di educazione allo sviluppo sostenibile - Comitato di collegamento ONG-UNESCO - Consultazione collettiva delle ONG/Educazione per tutti - Global Campaign for Education - ONG ambientali internazionali - Organizzazioni a carattere religioso 	<ul style="list-style-type: none"> - Associazioni internazionali degli imprenditori (es. del settore estrattivo) - Multinazionali (ad es. gruppi di mass media)

Tradotto liberamente dallo *Schema Internazionale di Implementazione per il Decennio ONU dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile*, consultabile sul sito www.unesco.org/education/desd.

Tabella 3 *Livello sub-nazionale (comunità). Alcuni esempi di possibili azioni e collaborazioni.*

Attori a livello di comunità ⁷	Lavorano individualmente per:	Collaborano all'interno di coalizioni locali ad hoc o formali per:
Istituzioni e organizzazioni a livello di comunità, quali ad es.: scuole, gruppi di supporto alle scuole, associazioni culturali, organizzazioni di giovani, cooperative, gruppi religiosi, gruppi di assistenza, comitati di sviluppo	<ul style="list-style-type: none"> - integrare l'ESS nelle attività educative ordinarie e programmi didattici - identificare e attuare strategie educative 	<ul style="list-style-type: none"> - identificare le sfide locali poste dallo sviluppo sostenibile - integrare le conoscenze e competenze locali nell'ESS - scambiarsi esperienze in tema di ESS e imparare dalle migliori pratiche

Tradotto liberamente dallo *Schema Internazionale di Implementazione per il Decennio ONU dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile*, consultabile sul sito www.unesco.org/education/desd.

⁷ Il termine “comunità” è usato, nel Documento, in senso ampio, ad indicare coloro che condividono uno stesso contesto e di conseguenza si trovano davanti allo stesso tipo di sfide nel perseguimento dello sviluppo sostenibile.

Tabella 4 *Collaborazione a livello nazionale*

Attori a livello nazionale	Lavorano individualmente per:	Collaborano tra loro in quanto task-force nazionale sull'ESS per:
Ministeri dell'educazione ed altri ministeri pertinenti	<ul style="list-style-type: none"> - elaborare un quadro politico nazionale per l'ESS - predisporre un budget e attivare risorse - fornire supporto alle amministrazioni locali - promuovere la pubblica consapevolezza sui temi dell'ESS e dello Sviluppo Sostenibile 	<ul style="list-style-type: none"> - discutere e suggerire azioni politiche sull'ESS che riflettano l'esperienza acquisita a livello locale e le sfide identificate in tale contesto - integrare l'ESS nella pianificazione relativa all'EFA (Education for All) e al UNLD (UN Literacy Decade), Decennio ONU per l'Alfabetizzazione - creare forum per lo scambio di esperienze, sia positive che negative - identificare temi per la ricerca sull'ESS e avviare progetti congiunti di ricerca - identificare i bisogni di capacity-building e gli attori più adeguati a farvi fronte - sviluppare adeguati indicatori per il monitoraggio dell'ESS
ONG, reti e coalizioni di ONG e società civile	<ul style="list-style-type: none"> - facilitare lo scambio e la condivisione di informazioni tra i membri delle organizzazioni sulle pratiche ed esperienze in materia di ESS 	
Media (organizzazioni e agenzie)	<ul style="list-style-type: none"> - integrare l'ESS e la sensibilizzazione sullo SS nelle strategie dei media 	
Imprese del settore privato e organizzazioni del commercio	<ul style="list-style-type: none"> - svolgere la funzione di forum per identificare le sfide poste alle imprese dallo sviluppo sostenibile e identificare le necessità educative più importanti 	

Tradotto liberamente dallo *Schema Internazionale di Implementazione per il Decennio ONU dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile*, consultabile sul sito www.unesco.org/education/desd.

Tabella 5 *Collaborazione a livello regionale*

Attori a livello regionale	Lavorano individualmente per:	Collaborano tra loro, in quanto gruppo regionale per l'ESS per:
Rappresentanti dei governi nazionali	(vedi livello nazionale)	<ul style="list-style-type: none"> - avviare consultazioni regionali sulle priorità per il DESS - condividere politiche, pratiche, conoscenze e risultati - identificare sfide comuni - imparare dalle diverse strategie - creare consenso intorno a sfide e azioni condotte a livello regionale - Organizzare formazione e capacity- building coinvolgendo più nazioni
Organizzazioni intergovernative regionali	<ul style="list-style-type: none"> - Orientare il processo decisionale a livello nazionale - Promuovere lo scambio di esperienze e di informazioni 	
Società civile regionale e network delle ONG, coalizioni ed alleanze	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere lo scambio e l'apprendimento tra i componenti dei network e delle organizzazioni 	
Gruppi regionali di media	<ul style="list-style-type: none"> - Condividere strategie dei media per l'ESS e lo sviluppo sostenibile 	
Associazioni regionali del settore privato	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere la cooperazione del settore privato con gli altri attori dell'ESS 	
Rappresentanti regionali delle agenzie internazionali	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendere e comunicare lezioni comuni derivanti dall'esperienza internazionale - Facilitare gli scambi internazionali 	
Rappresentanti regionali della cooperazione bilaterale	<ul style="list-style-type: none"> - Valutare le modalità più adatte per sostenere le iniziative regionali e nazionali dell'ESS 	

Tradotto liberamente dallo *Schema Internazionale di Implementazione per il Decennio ONU dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile*, consultabile sul sito www.unesco.org/education/desd.

Tabella 6 *Esempi di applicazione delle sette strategie all'interno dei processi nazionali volti all'elaborazione di piani attuativi dell'ESS.*

Strategie	Esempi
Costruzione di scenari e creazione d'aggregazione	<ul style="list-style-type: none"> - Far pressione affinché l'ESS sia inserita nelle politiche governative e nei piani di sviluppo - Far comprendere l'importanza dell'ESS diffondendo i benefici che ne derivano
Consultazione degli interessati e ispirazione del senso d'appartenenza	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere trasparenza e coinvolgimento attraverso l'organizzazione di eventi di partecipazione pubblica - Avviare processi di consultazione connessi al DESS coinvolgendo tutte le organizzazioni e le persone interessate - Identificare ruoli e responsabilità degli stakeholders
Partenariati e reti	<ul style="list-style-type: none"> - Coinvolgere attivamente un'ampia gamma di stakeholders - identificare i processi esistenti e lavorare all'unisono - Identificare i partner e le reti nell'ambito delle "direttrici" dell'ESS
Costruzione di capacità (capacity-building) e formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Far fronte alle necessità di sviluppo professionale a tutti i livelli, anche a quello direttivo - Basarsi sugli attori e le esperienze già esistenti, ad es. ONG, settore privato e società civile - Creare raccordi tra le varie iniziative di sviluppo sostenibile in corso a livello nazionale e internazionale
Ricerca, sviluppo e innovazione	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborare materiali per l'ESS per colmare i gap curricolari e sviluppare connessi strumenti di valutazione - Avviare attività di ricerca e sviluppo per tutte le 4 direttrici dell'ESS. - Diffondere presso gli operatori gli esiti della ricerca e dello sviluppo e pratiche innovative
Uso delle tecnologie della informazione e della comunicazione (ICT)	<ul style="list-style-type: none"> - Esplorare modi per diffondere messaggi relativi allo sviluppo sostenibile attraverso giochi e canali di cultura popolare utilizzando le ICT - Usare le ICT nella formazione e nelle attività di training professionale interno - Usare le ICT per comunicare anche con popolazioni lontane e isolate
Monitoraggio e valutazione	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare indicatori per valutare l'impatto del DESS - Raccogliere dati di base e avviare studi trasversali - Usare dati provenienti dall'EFA (Education for All) e altre iniziative per verificare lo stato di avanzamento

Tradotto liberamente dallo *Schema Internazionale di Implementazione per il Decennio ONU dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile*, consultabile sul sito www.unesco.org/education/desd.

9.3 Le esperienze in Regione Toscana: educazione, formazione, lavoro

In vista di quelle che saranno, a livello nazionale, le strategie di attuazione degli obiettivi e dei contenuti del Decennio per l'ESS, proponiamo di seguito una serie di contributi che rappresentano, molto succintamente, l'esperienza toscana, sicuramente una delle più significative nel contesto nazionale, da tre diversi punti di vista:

- l'educazione ambientale, ovvero il sistema integrato toscano: un laboratorio di progettazione partecipata;
- la formazione, e in particolare le professioni emergenti in campo ambientale;
- l'esperienza istituzionale della Regione Toscana, in materia di promozione dei nuovi strumenti per la sostenibilità: il progetto della Toscana per la diffusione del G.P.P. (*Green Public Procurement*) quale strumento utile per realizzare la Politica Integrata dei Prodotti (IPP), promossa dal Libro Verde della Commissione europea.

9.3.1 La formazione per l'educazione ambientale in Toscana: un laboratorio di progettazione partecipata

Il sistema toscano per l'educazione ambientale

L'obiettivo centrale del Programma INFEA toscano 2002-2003 è stata la costruzione-ridefinizione del sistema di Educazione Ambientale (EA).

Il sistema è stato pensato ed edificato all'interno del Sistema regionale per il diritto all'apprendimento per tutto l'arco della vita, che unisce i settori di istruzione, formazione, educazione, orientamento e politiche per il lavoro, e ha come contenuti quelli definiti più organicamente e recentemente dal Piano Regionale di Azione Ambientale 2004-2006. Concetto chiave è quello dell'integrazione: fra formazione, educazione, istruzione; tra adulti e giovani; tra le varie matrici ambientali; tra educazione formale, non formale ed informale. L'integrazione orizzontale: tra i settori dell'ambiente, l'istruzione, il turismo, l'agricoltura ecc.; verticale: Regione, Province, Comuni, soggetti dello scenario locale.

Insieme al processo di costruzione del sistema, il programma e gli atti successivi hanno disposto gli strumenti e i contesti per la definizione del "senso" dell'educazione ambientale per la nostra Regione.

Nel Programma l'EA è un'educazione alla cittadinanza consapevole, attiva, che possa conoscere, sperimentare e partecipare il proprio territorio; educazione alla sostenibilità intesa in senso economico, politico, culturale, sociale e ambientale.

L'educazione ambientale in ciascuna funzione svolta deve essere di qualità:

- riferita ai contenuti trattati, dalle criticità ambientali dei vari territori all'integrazione tra le tematiche ambientali, economiche e sociali (eco-efficienza);
- riferita a metodologie, approcci, processi educativi nell'ottica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in ogni suo aspetto, nell'ambito formale e non formale
- riferita alle relazioni che si instaurano tra i promotori e con gli utenti.

Si è trattato, e si tratta tuttora, di gestire con notevole flessibilità un lavoro in progress, perché la scelta strategica del Sistema toscano è quella di indirizzare dall'alto, partendo da principi fondanti e da strategie politiche definite, e costruire dal basso, utilizzando la ricchezza che in questi anni si è sviluppata nella nostra regione e la biodiversità culturale che la caratterizza.

Le attività previste si sono concretizzate in due livelli di azione: uno locale e uno di sistema.

Il livello locale

Gran parte delle risorse del programma e degli atti successivi è dedicata a questo livello in cui si esprimono le diverse progettualità che rappresentano il lavoro sul campo e, al contempo, anche le diverse “antenne” sul territorio. Da ormai tre anni in tutte le Province vengono emessi bandi per progetti di educazione ambientale sulla base delle indicazioni di merito e metodo della Regione.

Il livello di sistema

Le azioni regionali individuate dal richiamato programma INFEA, e ritenute prioritarie, sono state:

- la costruzione (e quindi il monitoraggio e la valutazione) del sistema regionale dell'educazione ambientale secondo i principi della qualità;
- la definizione nel dettaglio delle ricerche regionali che potessero arricchire e contribuire ad accrescere il sistema regionale dell'EA nel suo complesso;
- l'organizzazione dei corsi di formazione.

Formazione, qualità, ricerca hanno rappresentato e rappresentano piste educative in continua comunicazione tra loro per dare una solida struttura al Sistema Toscano per l'Educazione ambientale. Ognuna delle tre azioni è stata condotta in coerenza con quanto è stato portato avanti a livello nazionale nei gruppi di lavoro dei progetti interregionali (qualità, formazione, editoria).

Per la realizzazione dell'azione sulla qualità, ARPAT ha coordinato un progetto che ha portato, attraverso ricerca e formazione, alla definizione di una prima proposta per un set minimo di indicatori di qualità per le strutture ed i soggetti che operano nel sistema toscano, partendo da un'analisi per funzioni e lavorando anche attraverso momenti di studio e ricerca sulle attività in corso sul territorio.

La formazione

La leva della formazione è diventata l'elemento cardine per condividere la definizione del Sistema e costruire un linguaggio comune tra i diversi soggetti che in Toscana rappresentano lo scenario dell'EA o vi si affacciano.

L'impostazione del processo formativo condiviso dalla segreteria tecnica INFEA ha previsto la realizzazione a cascata di:

- corsi rivolti a nodi di sistema del livello regionale

- corsi rivolti a nodi di sistema del livello locale
- corsi per operatori intesi come i diversi soggetti che operano sul territorio

La formazione, peraltro, si è integrata e continua ad essere progettata in stretta relazione con l'avanzamento del progetto volto alla definizione degli indicatori di qualità per il sistema toscano dell'EA. La ricerca sulla qualità in EA è stata, in questa fase, uno strumento utile per il conseguimento di una pluralità di obiettivi fra cui la progressiva costruzione del sistema regionale e la promozione di confronti e approfondimenti sul tema della qualità. La struttura del sistema di indicatori è anche un utilissimo strumento formativo perché luogo privilegiato di incontro di pensiero e azione.

Nella primavera 2003 ARPAT ha progettato e realizzato, in qualità di Struttura di supporto tecnico-organizzativo del Sistema INFEA, il Corso *Il sistema dell'educazione ambientale in Toscana - Laboratorio di progettazione e ricerca partecipata rivolto alle figure di sistema regionali*: dirigenti e responsabili dei diversi enti che componevano la Commissione regionale e rappresentanti di altri "nodi" di sistema (Laboratorio di Progettazione Ecologica degli Insediamenti, Associazionismo ambientalista e non, rete Agenda 21, Parchi, Sistema museale, i rappresentanti dell'ANCI e dell'URPT, i dirigenti della Direzione Scolastica regionale e dell'IRRE, rappresentanti del mondo universitario ed alcuni LEA di particolare rappresentatività).

Questo ha permesso ai corsisti di condividere linguaggi e obiettivi per la realizzazione delle azioni prioritarie di livello regionale previste dal piano, cominciando così a riempire di contenuti "la struttura" del sistema regionale dell'educazione ambientale.

Per la continuazione dell'azione sulla formazione ARPAT ha realizzato, attraverso la co-progettazione con diversi soggetti coinvolti, tra cui, in primis, le Amministrazioni provinciali, i corsi *Il sistema INFEA locale. Laboratorio di progettazione e ricerca partecipata nelle tre aree vaste della Toscana*, rivolti a nodi del sistema a livello locale, responsabili di attività educative con particolare riferimento ad ambiente e istruzione, ma anche ad altri settori. Tra questi, Agenda 21, cultura, sviluppo economico, turismo, agricoltura, ecc. delle Amministrazioni provinciali, responsabili delle attività di educazione alla salute delle ASL; referenti provinciali di educazione ambientale di ARPAT; rappresentanti delle associazioni ambientaliste e non, dei CEA e LEA, dei Musei, dei Parchi, di Fattorie didattiche, delle Università, dei CSA; Dirigenti scolastici o loro delegati che si impegnino ad implementare una rete permanente tra scuole; rappresentanti di comitati locali, CRED ecc.

I corsi sono stati un vero laboratorio in cui condividere quadri di riferimento e valori dell'educazione ambientale, metodi e strumenti per il lavoro in rete, attraverso contributi teorici, esercitazioni pratiche e l'analisi delle azioni INFEA in attuazione: analisi dei progetti finanziati dai Bandi 2002-2003, emanazione dei nuovi bandi 2004-2006 per la realizzazione di progetti locali e definizione condivisa del nuovo articolato del bando, lavoro di ricerca sui criteri di qualità da applicare al sistema toscano.

I corsi *Il senso dell'educazione ambientale. Laboratorio residenziale di progettazione e ricerca partecipata per gli operatori di EA della Toscana* sono stati rivolti agli operatori di soggetti che svolgono funzioni nell'Educazione ambientale con continuità: scuole, CEA, LEA, Parchi, Enti pubblici, Associazioni, ecc. Il percorso è stato strutturato proprio prendendo spunto dagli indicatori di campo individuati dalla ricerca sulla Qualità per rappresentare le dimensioni della sostenibilità: del sapere, educativa, ecologica-economica, sociale-istituzionale. Sono stati proposti infatti dei laboratori di formazione su queste 4 dimensioni da cui i partecipanti dovevano fare emergere i loro riferimenti teorici e metodologici nonché la loro progettualità e insieme, entrando nella struttura del sistema degli indicatori di qualità prodotto della ricerca del gruppo di lavoro, provare a sperimentarla.

Obiettivi e risultati

L'obiettivo era costruire reti tra i soggetti, condividere quadri di riferimento teorici, discutere e agire le azioni del programma regionale in atto per un sistema di EA di qualità e costruire un linguaggio comune. Tali azioni sono state progettate come laboratori di formazione-azione in cui, attraverso momenti formativi e autoformativi, costruire significato e azioni condivise.

I corsisti sono stati infatti inseriti fin dall'inizio, attraverso metodologie innovative, in una dimensione di apprendimento attivo, di lavoro di gruppo finalizzato alla condivisione e costruzione di un sistema attraverso la riflessione, l'analisi di criticità e punti di forza (loro stessi erano i soggetti al centro del dibattito), la proposta di linee di intervento comuni.

Tutti e tre i corsi sono stati laboratori di ricerca partecipata in progress, essenziali anche per condividere scenari, scambiare opinioni e punti di vista, attivare spazi di discussione permanente, ove i partecipanti, secondo le loro peculiarità, hanno potuto dare avvio a percorsi di ricerca e di progettazione esecutiva per la realizzazione delle diverse azioni regionali previste dal programma INFEA.

Il primo corso ha gettato le basi per la costruzione della ricerca sulla qualità, e per la progettazione del secondo corso.

Il secondo è stato finalizzato alla conoscenza e realizzazione partecipata del Sistema INFEA toscano, rendendo l'integrazione tra i diversi soggetti territoriali strumento per la costruzione di una solida rete locale in stretto collegamento con quella regionale.

Il terzo è stato l'inizio del percorso di formazione degli operatori dell'EA toscana con l'ascolto dei bisogni formativi degli stessi, l'attivazione di momenti di scambio di esperienze e modalità di lavoro ma insieme anche momento di condivisione del lavoro sugli indicatori di qualità dell'EA.

Metodologia

Incontri informativi e formativi di aula si sono alternati a momenti di lavoro di gruppo e visite ai soggetti dello scenario locale dell'EA, che hanno permesso di appro-

fondire tematiche in stretta relazione con le altre azioni regionali e in particolare con il lavoro scaturito dalle azioni sulla qualità e sulla ricerca.

Molti sono stati i momenti di confronto con i partecipanti: *focus group*, il lavoro sui progetti dei bandi 2003 e 2004, le esercitazioni sulla matrici qualità, gli “studi di caso”. La relazione su questi punti si può trovare nel ricco materiale prodotto nelle due fasi della ricerca sulla qualità (AA.VV., Firenze 2005). Alla fine dei corsi sono stati formati dei gruppi che hanno lavorato per l’attuazione del programma. Dopo il primo corso si sono insediati tre gruppi di lavoro che hanno tracciato le linee di intervento per la realizzazione delle tre azioni prioritarie previste dal Programma INFEA: ricerca, qualità, formazione.

Dopo il secondo sono stati attivati gruppi sulle seguenti tematiche:

- Corso di formazione per gli operatori di Educazione ambientale
- Costruzione di un progetto di rete
- Costruzione di strumenti di monitoraggio dei progetti
- Costruzione di reti fra scuole.

I quattro gruppi hanno prodotto documenti e progetti di notevole valore.

Infine, dopo il terzo corso, sono stati definiti e composti due gruppi di lavoro inter-provinciali - uno sulle schede Funzioni, l’altro sulle schede Struttura e Soggetto - i cui incontri sono stati volti alla esplicitazione e analisi delle problematiche emerse dalla compilazione delle suddette schede. L’obiettivo è stato quello di apportare modifiche al Sistema di Indicatori di Qualità e quindi renderne più agevole la comprensione e la compilazione. Questo percorso è tra l’altro parte integrante del processo di validazione dello strumento.

Valutazione

Il gruppo di progettazione ha effettuato il monitoraggio ex ante, in itinere ed ex post, ottenendo un percorso formativo flessibile e dinamico, secondo le esigenze che sono sorte nei diversi contesti.

Al termine di ogni modulo è stato previsto un momento dedicato alla valutazione da parte dei partecipanti. La peculiarità di questi corsi, il loro carattere di formazione-azione li rende percorsi non conclusi ed attivi. Per questo hanno poco senso gli strumenti di valutazione che si applicano solitamente.

I corsi si sono svolti con un alto livello di partecipazione sia dal punto di vista quantitativo (più di 200 formati) sia qualitativo.

In tutti i lavori interni al corso e successivi si è potuto riscontrare un notevole sviluppo delle competenze relazionali, di contenuto e progettualità dei partecipanti. Alcuni di loro hanno messo in pratica tali competenze, con la partecipazione, relativa alle diverse funzioni svolte, ai bandi 2004 e 2005; alcune reti progettuali iniziano a svilupparsi.

Si è trattato dunque di costruire percorsi educativi e formativi attraverso:

- l'informazione,
- la riflessione e il dibattito,
- la valutazione "non giudicante",
- l'esame delle proposte,
- la condivisione di nuove linee di intervento,

con l'obiettivo del miglioramento continuo.

Nel riassumere questi passaggi viene naturale riconoscere una stretta analogia con il processo di Agenda 21. In effetti il nostro lavoro si è costruito proprio sulla dimensione condivisa dello scenario locale dell'EA, anzi, si può dire che ha permesso di rafforzare i legami tra i soggetti che questo scenario rappresentano.

Abbiamo dunque applicato realmente il criterio della partecipazione

- come forma di democrazia,
- come luogo di riflessione critica,

per una società in cui nessun problema sia risolto in anticipo, in cui l'incertezza non cessa una volta adottata una soluzione.

Dopo tre anni di lavoro integrato siamo arrivati fino a questo punto.

La DGR n. 767/2005 ha ribadito e consolidato la struttura di questo sistema e il ruolo di ARPAT, apportando interessanti innovazioni.

E' sicuramente un importante punto di arrivo. Ma è anche un nuovo punto di partenza per andare avanti, per far crescere, con l'apporto di tutti i soggetti coinvolti, la qualità del sistema toscano dell'educazione ambientale.

9.3.2 Le nuove professioni ambientali emergenti e il ruolo delle Agenzie di protezione ambientale

Le Agenzie rappresentano un ricco giacimento di conoscenza/competenza, riguardo lo stato dell'ambiente dei diversi territori italiani: loro compito è metterlo totalmente a disposizione degli altri, poiché il sapere "migliora" nel suo circolare nella società. Occorre, pertanto, riconoscere al sistema agenziale il ruolo di soggetti qualificati per la promozione culturale e la formazione ambientale della comunità, come dimostra la recente pubblicazione a cura di APAT-ARPA-APPA (AA.VV., Roma 2005) relativa all'offerta ambientale, da cui si evince come tutto il sistema agenziale sia impegnato in un'attività formativa verso terzi, regolamentato da accordi e reti con Università, Agenzie formative, Enti di ricerca.

La strategia dello sviluppo sostenibile richiede, infatti, nuove competenze scientifiche, nuovi profili professionali, nuovi approcci metodologici, nuova cultura di comunità che ARPAT, come tutto il sistema delle Agenzie, sostiene, con una particolare attenzione all'innovazione dei metodi e dei contenuti, proponendo percorsi, ma anche tirocini e stage, finalizzati all'inserimento occupazionale. Grazie al canale della formazione finanziata, ARPAT ha attivato percorsi formativi, finalizzati

all'occupazione, coniugando sostenibilità, ambiente e innovazione. In questo filone si collocano i percorsi di specializzazione, erogati negli ultimi anni e finalizzati all'acquisizione di nuove competenze per giovani laureati/e nel campo delle certificazioni ambientali (ISO 14001, EMAS ecc.) e dei Sistemi di Gestione Ambientale (SGQ) o i percorsi per promotore del turismo nelle aree naturali protette, figure in grado di contribuire al riposizionamento strategico di tali aree, coniugando ambiente e turismo sostenibile.

In relazione alle figure professionali emergenti in campo ambientale, a livello nazionale, le ricerche dell'Isfol (Isfol, 1998, 2002, 2005), alcune effettuate in collaborazione con il Ministero dell'Ambiente, testimoniano chiaramente l'interesse ancora crescente per questo settore, e indicano l'esigenza di orientare i percorsi formativi verso l'acquisizione di competenze sistemiche.

Una recente indagine che ha coinvolto esperti di diverse filiere produttive (dall'università all'industria, dalla PA ai servizi, agricoltura e ricerca), commissionata dalla Regione Emilia Romagna proprio in tema di professioni ambientali nell'ambito di un progetto comunitario ADAPT-TREAT, ci offre una quadro abbastanza esaustivo su quelle che ancora possono definirsi nuove professionalità ambientali, anche se rimane difficile tracciare un confine tra professioni tradizionali e innovative in campo ambientale.

Da questo quadro abbiamo estrapolato quelle figure professionali che, in base alla nostra esperienza, rappresentano ancora le professioni emergenti, in una società orientata a misurarsi da tutti punti di vista con il parametro della sostenibilità.

Ad esempio, nel settore delle certificazioni, il bisogno di nuove figure professionali nasce proprio dall'esigenza di rispondere alla nuova politica internazionale ed europea, in cui si è passati da un atteggiamento di imposizione, fatto di leggi e decreti da rispettare, ad una posizione da parte dell'azienda proattiva e collaborativa con i soggetti deputati al controllo. Grazie all'introduzione di nuove professionalità, l'azienda si pone l'obiettivo dell'autocontrollo di tutte le fasi del processo che genera il prodotto o il servizio, nell'ottica di un miglioramento continuo della qualità, delle prestazioni e delle "performance ambientali".

La variante "ambiente" si sta rivelando, infatti, anche come possibile opportunità di miglioramento gestionale, di innovazione tecnologica e di processo, di conseguente efficienza ambientale ed economica, e non ultimo come ulteriore fattore di competitività sul mercato, specie nei mercati di esportazione. Questa graduale conversione, rapportata in funzione delle dimensioni delle aziende e del settore di appartenenza, è dovuta a varie pressioni esterne: normativa ambientale di provenienza comunitaria, maggiori costi per la non conformità e per il conseguente adeguamento, inefficienze di gestione, pressioni da soggetti esterni come cittadini, associazioni, enti di controllo, ma anche, appunto, da banche e assicurazioni che iniziano a valutare i rischi e le prestazioni ambientali delle imprese per quanto riguarda la definizione di prestiti e delle polizze assicurative.

Gli approcci delle imprese rispetto a queste problematiche sono ancora diversifi-

cati. Vi sono approcci-modalità cosiddetti “difensivi” che percepiscono l’ambiente come variabile esclusivamente problematica e come vincolo; “adattivi”, con azioni incentrate principalmente sull’adeguamento normativo e su interventi “a valle” dei processi; “pro-attivi”, capaci di anticipare le richieste del mercato, dei consumatori e dei vari attori sociali e istituzionali, introducendo volontariamente miglioramenti tecnologici e gestionali.

Questi diversi approcci hanno contribuito allo sviluppo e all’introduzione di nuovi strumenti di gestione ambientale per le imprese, anche per le Piccole e Medie Imprese (PMI): rapporti e bilanci ambientali, sistemi di gestione ambientale secondo standard internazionali ed europei, analisi del ciclo di vita dei prodotti, *benchmarking* sulle prestazioni, introduzione di tecnologie “pulite”, eco-efficienti.

Un impulso ad introdurre questi strumenti deriva, inoltre, dalla diffusione dell’approccio del “miglioramento continuo”, introdotto dai sistemi di Qualità Totale, che porta ad una graduale integrazione gestionale delle problematiche dell’ambiente, della sicurezza-salute e della qualità di sistema e di prodotto.

E’ in continuo aumento la nascita di nuove imprese specializzate sia nella gestione “a valle” dei processi produttivi (produzione di tecnologie della depurazione, del disinquinamento e del risanamento) sia nella gestione “a monte” (produzione di “tecnologie pulite”). Le competenze richieste per rispondere alle nuove funzioni gestionali sull’ambiente all’interno delle imprese sono molto diversificate in base al settore, alla tipologia produttiva, alla classe dimensionale, nonché alle fasi del processo produttivo.

Con l’introduzione di standard internazionali riconosciuti, relativi a Sistemi di Gestione Ambientale per le imprese, va emergendo una specifica figura ambientale, quella del Verificatore di sistemi di gestione ambientale, che svolge la sua attività come singolo accreditato o come dipendente di società di consulenza ambientale accreditate dall’Organismo competente (Comitato per l’Ecolabel e per l’Ecoaudit - Sezione EMAS Italia) per la certificazione dei SGA previsti dal Regolamento CE n° 761/2001 - EMAS o ISO14001 nelle imprese. Nell’ambito delle sue attività, tale soggetto effettua controlli presso le imprese a conclusione del procedimento di attuazione del SGA EMAS o ISO14001 e verifica che tutte le procedure dei SGA siano realizzate nel rispetto degli standard di riferimento.

Un’altra figura, quella dell’Auditor ambientale, ritenuta emergente nell’ambito della gestione ambientale d’impresa, è strettamente legata a quella del verificatore; si differenzia però da quest’ultimo perché svolge le sue attività quasi esclusivamente all’interno di un’impresa. E’ una figura che opera, per il momento, nelle società di consulenza ambientale e in pochissimi casi come dipendente di un’impresa di grandi dimensioni, che ha già attuato un sistema di gestione ambientale autonomo o secondo standard riconosciuti (EMAS o ISO14001).

Nuovi profili professionali cominciano ad essere inseriti anche nell’elenco dei profili regionali riconosciuti, come il Tecnico di gestione dei problemi ambientali.

Nella letteratura recente sul tema delle professioni ambientali, vi sono altre figu-

re specializzate, quali quella dell'esperto di contabilità ambientale (definito anche esperto di gestione di banche dati ambientali o di Sistemi Informativi Georeferenziati o Geographical Information Systems - GIS), dell'economista ambientale, geologo ambientale, ingegnere ambientale, giurista ambientale, Energy manager, comunicatore e negoziatore ambientale, esperto di analisi del ciclo di vita dei prodotti, Mobility manager. Quest'ultimo è un soggetto dai contorni ufficialmente definiti dal decreto interministeriale "Mobilità sostenibile nelle aree urbane", del 27 marzo 1998, che ha creato la nuova figura professionale del mobility manager aziendale, con funzioni di responsabile dell'organizzazione della mobilità dei dipendenti di un'impresa o di un ente pubblico dal luogo di lavoro alle zone di residenza o viceversa, secondo criteri di razionalità ed efficienza, e in considerazione delle implicazioni ambientali degli spostamenti, da cui l'uso dell'auto in multiproprietà (car-sharing), dell'auto di gruppo (pool-car), del taxi collettivo.

Il decreto del Ministero dell'Ambiente sulla mobilità sostenibile prevede la necessità di identificare la figura del mobility manager per organizzazioni, imprese ed Enti pubblici con oltre 300 dipendenti; occorre però ricordare che in questi anni non sono stati più previsti i finanziamenti necessari a sostegno della diffusione del mobility manager. Tuttavia, sono già in fase di sperimentazione alcuni progetti di mobilità condivisa in alcune città italiane: su queste tematiche l'Agenzia formativa di ARPAT ha co-promosso percorsi formativi per le figure interne alla pubblica amministrazione.

L'evoluzione del panorama normativo a livello comunitario e nazionale offre, in ogni caso, opportunità interessanti dal punto di vista occupazionale.

Dopo un consolidato approccio definito di *comando e controllo* si stanno ampiamente diffondendo meccanismi volontari, di mercato e di co-responsabilità dei vari attori: accordi volontari, strumenti fiscali come le eco-tasse, nuovi strumenti gestionali a livello pubblico come la contabilità ambientale, processi partecipati di politica ambientale come l'Agenda 21; bilanci ambientali territoriali, EMAS di distretti industriali; nuovi strumenti gestionali usati dalle imprese come i sistemi di gestione ambientale, rapporti e bilanci ambientali, eco-bilanci di prodotto, bilanci sociali degli enti pubblici.

Questa evoluzione richiede, da un lato, nuove specializzazioni di settore e, dall'altro, nuove competenze di raccordo e di coordinamento. Nello svolgimento di queste attività della filiera di governo dell'ambiente sono coinvolti diversi livelli di competenze: di tipo progettuale, amministrativo, di prevenzione e controllo e di promozione e comunicazione.

La gestione di queste nuove politiche e strumenti di gestione ambientale, ai diversi livelli nell'ambito dell'amministrazione pubblica regionale, provinciale e comunale vede competenze e specializzazioni professionali che sono per la maggior parte dei casi svolte da figure professionali già esistenti.

In generale, nell'ambito della filiera di governo, emerge la necessità di "riconvertire" alcune figure oltre a rigenerare continuamente le competenze di coloro che operano

in questo ambito. Ciò che emerge è l'esigenza di collegare e relazionare i diversi settori con "figure di coordinamento" trasversali ai diversi comparti dell'amministrazione pubblica, nonché l'esigenza di una visione multidisciplinare sull'ambiente da parte dei profili esistenti.

Un'altra figura, ritenuta sempre più essenziale in diverse filiere, a seguito dell'attivazione dei percorsi di Agenda 21 locale, è quella del negoziatore-facilitatore ambientale. I numerosi conflitti ambientali che coinvolgono diversi portatori di interesse, pubblici, privati, associazioni, gruppi di cittadini, danno spesso luogo a microconflittualità. Nella maggior parte dei casi questa conflittualità si polarizza sulla contrapposizione, spesso priva di esiti, tra argomenti tecnici e diversità di percezione delle problematiche ambientali e dei rischi connessi al progetto, causata da valenze emotive e culturali di carattere individuale e collettivo e, non ultimo, da interessi economici contrapposti.

Questa conflittualità causa un allungamento dei tempi delle decisioni, costi economici e ambientali connessi ai ritardi e alla mancanza di soluzioni, il perpetuarsi di atteggiamenti di sfiducia, di sospetto e di delegittimazione tra cittadini e istituzioni, fattori che hanno conseguenze pratiche negative sull'efficacia delle politiche ambientali.

In questi processi di negoziazione ambientale gioca un ruolo cruciale la figura professionale del negoziatore-mediatore, come terza parte coinvolta nel processo. Il termine *facilitatore* può inoltre essere appropriato, a prescindere da processi di conflitti ambientali, nella gestione dei processi partecipati, tipici della programmazione di politiche ambientali, come nel caso di Forum, Consulte e processi di Agenda 21 Locale, promossi dagli enti pubblici e finalizzati a definire un Piano di Azione per lo sviluppo sostenibile condiviso e partecipato da tutti gli attori di una città e diventato punto di riferimento per le politiche ambientali e sociali di molte istituzioni intergovernative della Commissione Europea, di governi nazionali e di organismi non governativi.

In questi processi partecipati a livello locale, il facilitatore gestisce gruppi di lavoro composti da rappresentanti di diversi settori della città, guidando la discussione al fine di trovare punti di condivisione su obiettivi di miglioramento ambientale e conseguenti azioni da realizzare. Si tratta, dunque, di una figura di supporto tecnico finalizzata a facilitare i processi decisionali nell'attuazione delle politiche ambientali, nelle situazioni di conflitto legate a progetti di infrastrutture sul territorio e nella promozione di processi partecipati e di coinvolgimento dei vari portatori di interesse (*stakeholders*). Attualmente in Italia le poche figure che svolgono questo ruolo, più che altro nei processi partecipati o nei Forum, operano come consulenti.

Nella recente ricerca Isfol, *Formare per la complessità. Figure professionali e competenze sistemiche* (Isfol, 2005), vengono individuate ulteriori figure professionali ambientali, internamente a due filiere o meglio, come sono definite nel testo, "ambiti professionali": l'ambito dell'architettura a basso impatto ambientale in ambienti di vita confinati e quello dell'acquacoltura ecocompatibile di qualità.

Nel primo caso sono state individuate ed analizzate dettagliatamente, delineando-

ne profilo, ruoli, contesti occupazionali, compiti lavorativi, competenze, possibile evoluzione di carriera, alcune figure che vanno dal progettista di manufatti edili a basso impatto ambientale, all'esperto in demolizioni per il recupero dei materiali, al Manager della Borsa dei rifiuti dell'edilizia, all'esperto in comunicazione e marketing ambientale.

Nel secondo caso si va invece dal Manager di impianti di acquacoltura ecocompatibile di qualità, al tecnico dell'acquacoltura, all'addetto alla vendita di prodotti da acquacoltura di qualità.

Infine, nell'ultima sezione della stessa ricerca, in cui si descrive il sistema informativo IFOLAMB (significa *Informazione Formazione Orientamento Lavoro Ambientale*, ed è stato creato nell'ambito del Progetto Ambiente di Isfol), dedicato interamente ai temi della formazione e dell'occupazione ambientali, si riportano tra l'altro i risultati di alcune ricerche relative alle tendenze del mercato del lavoro ambientale. I risultati sono molto incoraggianti: nell'arco temporale 1993-2003, l'incremento dell'occupazione ambientale è stato pari al 18% (da 263.900 a 311.300 occupati verdi); si tratta in prevalenza (80%) di occupazione stabile; è aumentata la percentuale di donne occupate, anche con posizioni più elevate rispetto agli uomini; si sono innalzati i titoli di studio conseguiti dagli occupati ambientali.

Ed ancora, brevemente, sul versante pubblico occorre rilevare che il cambiamento in atto sta coinvolgendo l'intera pubblica amministrazione, in termini di investimento nell'introduzione di innovazione nelle pratiche di sostenibilità degli Enti locali. Vale la pena di ricordare, in Toscana, numerose azioni e strumenti contenuti nel *Piano Regionale di Azione Ambientale della Toscana 2004-2006*, che prevede, ad esempio, la fiscalità ambientale, il controllo integrato o IPPC e altri strumenti di origine comunitaria di carattere volontario quali IPP (*Integrated Product Policy*) e GPP (*Green Public Procurement*), un tema che approfondiremo meglio nel paragrafo a conclusione di questo capitolo.

Infine, una riflessione conclusiva riguarda la progettazione formativa, finalizzata alla creazione di figure professionali *ambientali*, che deve sempre più far leva non solo sulle competenze tecnico-professionali, ma sulle conoscenze, costruite in chiave sistemica, e soprattutto sugli aspetti valoriali e comportamentali.

Le figure professionali ambientali infatti, si connotano, per :

- ...uno spiccato carattere di sistemicità, polifunzionalità, flessibilità e integrazione di conoscenze e linguaggi diversi, anche quando rivestono una carattere specialistico;
- essere caratterizzate da rapporti di forte integrazione a monte e a valle dei processi produttivi, rivestendo ruoli di interfaccia anche rispetto ad altri contesti;
- l'esigenza di operare in modo dinamico e flessibile, assumendo la conoscenza della realtà come conoscenza di processi complessi... (Isfol, 2005).

Il carattere trasversale proprio dell'ambiente, l'approccio integrato e sistemico indotto dalla complessità delle tematiche ambientali, l'esigenza di una permeabilità

di confini tra discipline e saperi diversi ripropongono il nodo di una formazione di qualità per l'ambiente. Tutto il sistema agenziale deve giustamente contribuire a tale formazione di qualità, che deve configurarsi come compresenza di cultura ecosistemica e sviluppo di competenze specialistiche, sollecitando processi di innovazione metodologica e didattica (WEB learning e formazione a distanza), cioè processi formativi integrati che coinvolgano conoscenze, esperienze, valori comportamentali e rendano praticabile l'innovazione finalizzata allo sviluppo di società sostenibili.

9.3.3 Rigenerare le competenze nella Pubblica Amministrazione: un Progetto della Regione Toscana per la promozione del *Green Public Procurement*

Il *Green Public Procurement* è uno degli strumenti per realizzare la Politica Integrata dei Prodotti (IPP), promossa dal Libro Verde della Commissione europea (7.2.2001, COM (2001) 68) per “rafforzare e riorientare le politiche ambientali concernenti i prodotti per promuovere lo sviluppo di un mercato di prodotti più ecologici”. La IPP è definita come “un approccio che tenta di ridurre l'impatto ambientale dei prodotti nell'arco dell'intero ciclo di vita”.

Il *Green Public Procurement* è quindi uno degli strumenti chiave per la diffusione dei prodotti ecologicamente compatibili e le Autorità Pubbliche hanno oggettivamente la possibilità di “guidare” il processo di trasformazione del sistema produttivo e di consumo verso la sostenibilità dei prodotti.

La Pubblica Amministrazione può dunque costituire un esempio e uno stimolo significativo per la maturazione di una sensibilità ambientale nelle politiche di acquisto di beni e servizi, influenzando il mercato attraverso:

- la gestione *environmental friendly* delle singole amministrazioni;
- l'introduzione di standard ambientali nei propri ordini di acquisto;
- l'adozione di un modello di condotta per cittadini e imprese.

Negli ultimi anni, infatti, per ragioni di coerenza e credibilità del sistema pubblico, la Pubblica Amministrazione ha intensificato l'impegno indirizzato a promuovere la tutela ambientale nell'ambito delle proprie attività, soprattutto nel ruolo di “consumatore” di beni e di “utente” di servizi offerti dal settore privato (nell'ambito, quindi, della stipulazione degli appalti pubblici).

La quota di mercato rappresentata dai beni consumati dallo Stato, nonché dalle imprese e dagli enti collegati, è sicuramente tale da influenzare e orientare la domanda nazionale.

Una recente pubblicazione dell'UNEP riporta come molti governi dell'OCSE acquistino la quota principale del consumo nazionale, con quote che arrivano al 20-25% (*Consumption opportunities Strategies for change: a report for policy maker UNEP*, 2001).

In questa prospettiva risulta fondamentale l'introduzione, nelle procedure d'appalto pubblico e nei capitolati d'acquisto, di criteri atti a favorire lo sviluppo di prodotti

ecologici da parte delle aziende fornitrici. In altre parole, uno dei passi cruciali per favorire la diffusione e il consumo di prodotti a ridotto impatto ambientale è quello di promuoverne l'utilizzo attraverso la spesa pubblica.

La Comunità europea è intervenuta in materia con la *Comunicazione Interpretativa "Il diritto comunitario degli appalti pubblici e le possibilità di integrare considerazioni di carattere ambientale negli appalti pubblici" 2001*, sottolineando come la politica degli appalti pubblici intenda contribuire alla realizzazione del mercato unico creando condizioni di concorrenza; "gli enti aggiudicatori, infatti, sono liberi di definire l'oggetto dell'appalto, purché tale scelta non abbia la conseguenza di limitare l'accesso a scapito dei candidati di altri Stati membri".

Anche il Sesto Programma di Azione per l'Ambiente della Comunità⁸ promuove *una politica di appalti pubblici verdi che consenta di tenere conto delle caratteristiche ambientali e di integrare eventualmente nelle procedure di appalto considerazioni ambientali inerenti al ciclo di vita, compresa la fase della produzione, nel rispetto delle regole comunitarie di concorrenza e del mercato interno, attraverso linee guida sulle buone prassi e avviando un riesame degli appalti verdi all'interno delle istituzioni comunitarie.*

Il *Green Public Procurement* si inserisce quindi a pieno titolo nel quadro della nuova politica comunitaria degli appalti pubblici, volta a:

- predisporre le condizioni di concorrenza necessarie affinché gli appalti pubblici siano aggiudicati senza discriminazioni;
- pervenire ad una utilizzazione razionale del pubblico denaro attraverso la scelta dell'offerta migliore;
- rendere accessibile ai fornitori un mercato unico che offra importanti sbocchi e rafforzare così la competitività delle imprese europee.

Vi sono inoltre aspetti non marginali che devono essere presi in considerazione nell'attuazione della presente iniziativa, nel quadro di un suo completamento in termini di politiche di sostenibilità.

Dall'ONU viene la forte spinta ad orientare programmi e progetti in modo integrato tra i diversi aspetti della sostenibilità; in particolare si chiede che quelli etici e sociali siano sempre considerati insieme a quelli ambientali.

Il programma *Global Compact* evidenzia come nella attuazione di progetti finalizzati sia necessario il coinvolgimento delle Autorità Locali e delle Imprese al fine di garantire il perseguimento dei seguenti obiettivi integrati:

- diritti umani
- diritti del lavoro
- rispetto dell'ambiente
- lotta alla corruzione.

⁸ Decisione n. 1600/2002/CE del parlamento Europeo e del Consiglio del 22 luglio 2002 che istituisce il Sesto programma comunitario di azione in materia di ambiente (GUCE L 242 del 10 settembre 2002).

Il progetto della Regione Toscana per la diffusione del G.P.P. negli Enti locali è stato quindi caratterizzato come *sustainable procurement* tenendo conto del rispetto dei diritti etici e sociali nella analisi del ciclo di vita dei prodotti e nella politica regionale degli acquisti e dei consumi, prendendo inoltre a riferimento anche i contenuti della normativa di certificazione SA8000, che esprime i requisiti minimi da perseguire in relazione al rispetto dei fondamentali diritti umani e dei lavoratori.

L'obiettivo è dunque *modificare il comportamento di alcuni grandi consumatori, primo tra essi il settore pubblico*, così da dare concretezza alla volontà politica di promuovere forme di consumo e di produzione sostenibili, attraverso l'inserimento di nuovi criteri nell'acquisto di prodotti e servizi senza contrastare le regole del mercato internazionale (*Strategia d'Azione Ambientale per lo Sviluppo Sostenibile in Italia*, capitolo 6, paragrafo 6.3).

Il "consumatore Pubblica Amministrazione" può quindi svolgere un ruolo di indirizzo divenendo il primo acquirente e utilizzatore di beni a ridotto impatto, ed agire in modo consapevole e responsabile, modificando i capitolati di acquisto di beni e servizi, con inserimento di requisiti ambientali ed etici senza contravvenire alle norme comunitarie.

La quantità e la varietà dei prodotti a elevato impatto ambientale impiegati dalle strutture centrali e periferiche della Pubblica Amministrazione è senza dubbio molto significativa, basti pensare a:

- autoveicoli (trasporti),
- servizi di pubblica utilità (consumi di energia),
- beni di largo consumo acquistati da soggetti pubblici (alimentari, detergenti, farmaci ecc.).

Il progetto attivato dalla Regione Toscana ha previsto, in sintonia con analoghe esperienze di amministrazioni italiane ed europee, di promuovere un'analisi circa la sostenibilità dell'attività gestionale dell'Ente, opportunamente sottoposta ad un check up al fine di orientare l'organizzazione verso l'eco-efficienza, attraverso una politica di *sustainable green purchasing* che interessi alcuni settori prioritari quali:

- i consumi energetici negli edifici e dei macchinari per ufficio,
- la raccolta differenziata dei rifiuti,
- i mezzi di trasporto,
- l'acquisto dei materiali di consumo ecc..

Per ottenere questo risultato l'Amministrazione Regionale Toscana ha introdotto prima nel Programma di Tutela Ambientale P.R.T.A. 2001-2003 e successivamente nel Piano Regionale di Azione Ambientale P.R.A.A. 2004-2006, approvato con delibera del Consiglio Regionale n. 29 del 2 marzo 2004, azioni che hanno consentito di realizzare i necessari studi preliminari per avviare il processo di diffusione della Spesa Verde nelle procedure di acquisti effettuate dagli Enti pubblici toscani.

Per attuare operativamente le scelte del Consiglio regionale Toscano è stato costituito un Gruppo di lavoro tra le seguenti Direzioni Generali della Giunta Regionale:

1. Presidenza
 - Settore Programmazione dello Sviluppo Sostenibile
2. Organizzazione e sistema informativo
 - Servizio Gestione Sedi e servizio tecnico
 - Servizio Infrastrutture informative e tecnologie regionali
3. Bilancio e finanze
 - Servizio Contratti e provveditorato
 - Servizio Demanio e Patrimonio.

Il Gruppo di Lavoro regionale è stato assistito dalla agenzia internazionale *ICLEI (International Council for Local Environmental Initiatives)* di Freiburg, Germany, che ha svolto un ruolo determinante come consulente esperto per la redazione del Piano di Azione della Amministrazione regionale per la introduzione dei principi del GPP nelle procedure di acquisti regionali.

Si è provveduto a effettuare una preventiva analisi del sistema di approvvigionamento attualmente operante e, attraverso un percorso concertato con soggetti esperti della materia, che ha visto le messa in opera di azioni di sensibilizzazione, di formazione, di analisi e ricerca, si sono ottenuti i risultati prefissati.

Il programma prevedeva:

1. Redazione di un check up sugli acquisti dell'amministrazione regionale, realizzato attraverso il raccordo fra dipartimenti interessati da azioni di acquisto o richieste di acquisto e il dipartimento Finanze e Bilancio, che gestiva le voci di spesa in maniera autonoma.
2. Monitoraggio dell'Offerta di Mercato, commisurata ai criteri di preferibilità ambientale suggeriti.
3. Sviluppo di un'attività di analisi e valutazione di praticabilità dei suggerimenti relativi alla preferibilità ambientale dei singoli prodotti, per affrontare preventivamente le possibili problematiche emergenti dalla fase di transizione dallo stato attuale allo scenario modificato, prevenendo contenziosi ed eventuali ricorsi in sede di gare d'appalto di varia natura e definendo strumenti operativi per la struttura regionale.
4. Redazione di un Piano di Azione contenente criteri di preferibilità ambientale individuati attraverso il processo di verifica e selezione dei prodotti.
5. Definizione delle caratteristiche della informazione relativa alle nuove modalità rivolta ai soggetti fornitori che partecipano ai bandi di acquisto regionale.
6. Individuazione del fabbisogno formativo, interno alla Amministrazione regionale, rivolto a chi acquista e/o utilizza le merci comperate.
7. Definizione delle azioni di disseminazione dell'esperienza maturata rivolte ai cittadini e agli altri enti pubblici toscani.

Il Piano di Azione è stato completato nel mese di marzo 2005 ed è attualmente operativo per le procedure di acquisto dell'Amministrazione regionale toscana.

E' infine necessario ricordare che, come ulteriore azione di sensibilizzazione e diffusione, il Piano Regionale di Azione Ambientale ha previsto l'istituzione di un "Premio Toscana Ecoefficiente" che, nella sua prima edizione, che si è svolta a Marina di Carrara il 16 novembre 2005, è stato attribuito al Comune di Capannori e all'Azienda USL n.7 Siena per la loro interpretazione delle politiche di Green Public Procurement, per aver virtuosamente introdotto nei loro ordinari sistemi di approvvigionamento i principi della *Spesa verde*.

Rimane da attuare l'ultima fase del programma a suo tempo definito dalla Giunta Regionale ovvero le azioni di educazione, disseminazione e formazione rivolte al personale degli Enti pubblici toscani per sviluppare una figura professionale con competenze specifiche aggiuntive a quelle necessarie a svolgere attività amministrative e di economato, orientata alla sostenibilità.

Consapevole della valenza strategica della formazione, la Giunta regionale ha previsto di realizzare, a partire dal 2006, un ciclo di iniziative seminariali che verranno attuate con il determinante contributo di ARPAT che ha messo a disposizione la propria Agenzia formativa e in particolare il Settore tecnico CEDIF (Comunicazione, Educazione, Documentazione, Informazione e Formazione).

A partire dal 2006 sarà attivato, infatti, un progetto integrato che prevede sia l'attività educativa e formativa che i servizi di informazione/comunicazione, per accrescere le competenze della P.A. ma anche per favorire la consapevolezza e la conoscenza di questi temi nell'intera società toscana.

Nota bibliografica al capitolo 9

- AA.VV., *Educazione Ambientale, Linee Guida della Regione Toscana*, Regione Toscana, Firenze 2003.
- AA. VV., *Le Agende 21 locali*, FORMEZ Quaderni, n. 17, Roma 2003.
- AA. VV., *Metodo CLEAR. Dalla contabilità ambientale alla politica ambientale*, Edizioni Ambiente, 2003.
- AA. VV. (a cura del gruppo CIFE), *Analisi dell'Offerta di formazione ambientale nel sistema agenziale APAT-ARPA-APPA*, APAT, Roma 2005.
- AA.VV., *Verso un Sistema di indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale in Toscana: un percorso di ricerca partecipata. "Prima proposta"- materiali e metodi*, ARPAT, Firenze 2005.
- Beccastrini S., Cipparone M., *Tutto è connesso. Voci, idee, esperienze per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*, Regione Sicilia, Agenzia regionale per la protezione dell'ambiente Sicilia, Officine Grafiche Riunite, Palermo 2005.
- Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*. ARPAT, Firenze 2005.
- Beccastrini S., Cantoni S., D'Aiutolo C., *Educazione permanente, cittadinanza consapevole, sviluppo sostenibile*, ARPAT, Firenze 2003.
- Cerrai S., Ricotta S., ARPAT - Agenzia formativa: *l'esperienza di un percorso formativo in qualità per gli acquisti verdi nella PA*, in Fieschi M. (a cura di), *Le forniture verdi in Italia. Green Procurement: norme, capitolati ed esperienze d'acquisto di prodotti ambientalmente preferibili*, Il Sole 24 ore, Milano 2004.
- Coizet R., Di Bella I., Giovannelli F., *Ambiente condiviso. Politiche territoriali e bilanci ambientali*, Edizioni Ambiente, Milano 2005.
- Fieschi M. (a cura di), *Le forniture verdi in Italia. Green Procurement: norme, capitolati ed esperienze d'acquisto di prodotti ambientalmente preferibili*, Il Sole 24 ore, Milano 2004.
- Giansanti M., *Dieci anni per educare. ONU e sviluppo sostenibile*, in "Spazio Ambiente", n. 9, periodico regionale della Direzione Politiche Territoriali, Ambiente ed Infrastrutture curato da CRIDEA, Regione Umbria, Perugia 2005.
- ICLEI, *Green Purchasing Good Practice Guide*, 1998.
- Isfol - Ministero dell'Ambiente, *Formazione ambientale. Offerta formativa e impatto sul mercato del lavoro*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Isfol, *Una formazione di qualità per la sostenibilità ambientale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Isfol, *Formare alla complessità*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Martini C., *Cambiare aria al mondo. La sfida dei mutamenti climatici*. Baldini Calstoldi Dalai, Milano 2005.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000.

- Petretto A., (a cura di), *TOSCANA 2020. Una Regione verso il futuro*, IRPET, Regione Toscana, Firenze 2005.
- Rolle F., *L'attuazione del Decennio ONU. Quando ci vuole una strategia*, in "Spazio Ambiente", n. 9, periodico regionale della Direzione Politiche Territoriali, Ambiente ed Infrastrutture curato da CRIDEA, Regione Umbria, Perugia 2005.
- Rolle F., *Il ruolo dell'UNESCO e della Commissione Nazionale italiana per l'UNESCO nel Decennio per dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile – DESS*, Relazione presentata in occasione del corso- Laboratorio di Educazione Ambientale, a cura del Gruppo di Lavoro CIFE (Comunicazione Informazione Formazione, Educazione) del sistema APAT-ARPA-APPA, Roma 2005.
- Salomone M. (a cura di), *Appunti sulla Decade mondiale dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, in base all'UNESCO, 2005.
- Tilbury D. e Wortman D., *Engaging People in Sustainability*, IUCN, Commission on Education and Communication, Gland 2004.
- Vercelli A., *Prolusione, Globalizzazione e sostenibilità dello sviluppo*, letta in occasione del 762° Anno Accademico dell'Università degli Studi di Siena, 2003.

Documenti

World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, 1987.

Commissione delle Comunità Europee, *Libro Verde sulla politica integrata relativa ai Prodotti*, COM (2001) 68, 7 febbraio 2001.

Commissione delle Comunità Europee, *Politica integrata dei prodotti. Sviluppare il concetto di "ciclo di vita ambientale"*, COM (2003) 302, 18 giugno 2003.

Commissione delle Comunità Europee, *Libro Verde: Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese*, COM (2001) 366, 18 luglio 2001.

Commissione delle Comunità Europee, *Comunicazione Interpretativa "Il diritto comunitario degli appalti pubblici e le possibilità di integrare considerazioni di carattere ambientale negli appalti pubblici"*, COM (2001) 566, 15 ottobre 2001.

Commissione delle Comunità Europee, *Orientamenti interpretativi relativi agli aspetti ambientali nel contesto degli appalti pubblici. Applicazione dei criteri del marchio comunitario di qualità ecologica*, 2001.

UNEP, *Consumption opportunities Strategies for change : a report for policy maker* UNEP, 2001.

Dichiarazione di Johannesburg per lo sviluppo sostenibile, 2002.

Decisione n. 1600/2002/CE del parlamento Europeo e del Consiglio del 22 luglio 2002 che istituisce il Sesto programma comunitario di azione in materia di ambiente (GUCE L 242 del 10 settembre 2002).

UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 – *DESD Draft International Implementation Scheme (ISS)*, october 2004.

UNITED NATIONS, Economic and Sociale Council, Economic Commission for Europe, Committee on Environmental Policy – *Draft UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, Geneva, 13-15 october 2004.

Nazioni Unite, Consiglio Economico e Sociale, Commissione Economica per l'Europa, Comitato per la Politica ambientale, *Strategia UNECE per l'Educazione per lo Sviluppo sostenibile*. Vilnius 17 - 18 marzo 2005.

Decreto Ministeriale, D.M. 27 marzo 1998, *Mobilità sostenibile nelle aree urbane*.

Deliberazione CIPE 2 agosto 2002, *Strategia d'Azione Ambientale per lo Sviluppo Sostenibile in Italia* (GU n. 255 del 30 ottobre 2002, supplemento ordinario n. 20).

Legge Regionale Toscana n.37/2005 *Disposizioni per il sostegno alla diffusione del commercio equo e solidale in Toscana*.

Legge Regionale Toscana n. 32/2002 *Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione e lavoro*.

Piano di Indirizzo Generale Integrato della Regione Toscana (Delibera Consiglio Regionale n.137 del 29 luglio 2003) in attuazione dell'art. 31 della L.R.T. n. 32/2002).

Regolamento Attuativo della Legge Regionale Toscana n. 32/2002 (Decreto del Presidente della Giunta Regionale 8 Agosto 2003, n. 47/R).

Regione Toscana, Giunta Regionale, *Piano Regionale di Azione Ambientale della Regione Toscana, 2004-2006. Disciplinare di Piano. Obiettivi, Strategie, strumenti, azioni. La via dell'Ecoefficienza.*, Pacini, Editore Industrie grafiche, Pisa 2004.

Deliberazione Giunta Regionale Toscana n. 394 del 26.04.2004.

Deliberazione Giunta Regionale Toscana n. 767 del 25.07.2005.

STRUMENTI 10 – COMMISSIONE ITALIANA UNESCO
IMPEGNO COMUNE DI PERSONE E ORGANIZZAZIONI
PER IL DECENNIO DELL'EDUCAZIONE
ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE (2005-2014)

La Commissione Nazionale UNESCO il 19 dicembre 2005 ha presentato ufficialmente il documento *Impegno comune di persone e organizzazioni per il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, preparato secondo un percorso partecipativo, con lo scopo di rafforzare la serie di reti esistenti sia a livello di associazioni sia a livello istituzionale, di creare maggiori sinergie, di mettere insieme esperienze che hanno punti di partenza differenti, di orientare le azioni verso un'idea più completa di sviluppo sostenibile, nonché di provare a coinvolgere settori che fino ad oggi sono sembrati meno interessati a diffondere la cultura della sostenibilità.

E' stata chiesta l'adesione formale di tutte le organizzazioni che entreranno in tal modo a far parte del Comitato nazionale del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, avente il compito di discutere le iniziative da promuovere, verificare le attività in corso d'opera e formulare proposte.

Di seguito riportiamo il testo della bozza del documento.



COMMISSIONE NAZIONALE ITALIANA

Bozza di

**IMPEGNO COMUNE DI PERSONE E ORGANIZZAZIONI
PER IL DECENNIO DELL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE**

Nel dicembre del 2002 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, sulla base di una proposta nata in occasione del Vertice Mondiale di Johannesburg, che coglieva il ruolo fondamentale dell'educazione nel contesto della protezione ambientale e dello sviluppo sostenibile, ha proclamato il **Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS)** per il periodo 2005 – 2014 e ne ha affidato la guida all'UNESCO. In questo ambito, noi, associazioni ed organismi sottoscritti, pubblici e privati, accogliamo l'invito della Commissione Nazionale Italiana (CNI) per l'Unesco a realizzare una rete, la più ampia possibile, di persone ed organismi, istituzioni e società civile, come *sede di coordinamento permanente* delle iniziative volte a promuovere **l'educazione allo sviluppo sostenibile**: *Mettere in grado ogni individuo, mediante l'educazione – questo è l'obiettivo Unesco – di fornire un contributo allo sviluppo sostenibile.*

Questa iniziativa rappresenta un'occasione molto importante che può consentire di rilanciare con efficacia **un processo educativo** rivolto a tutti i cittadini, adulti e bambini, valorizzando quanto di buono in Italia già esiste ed è stato fatto, a partire dai principi e dai valori già indicati nella Carta di Fiuggi del 1997 "per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole".

La complessità dell'ambiente e la difficoltà di pensare in termini di sviluppo sostenibile ci obbligano ad attrezzarci per saper affrontare la continua evoluzione delle emergenze ambientali e la ricorrente apertura di scenari inediti (anche se spesso previsti e prevedibili). La ricerca, scientifica ed educativa, la qualificazione delle esperienze, la cura delle relazioni tra i diversi soggetti che partecipano all'insieme delle iniziative, ci appaiono come gli strumenti essenziali per non cadere nella precarietà e nell'improvvisazione e soprattutto per mettere in campo una rete stabile, presente nel territorio, in cui la CNI svolga un ruolo di facilitazione e promozione: una rete che sia durevole e capace di coordinare e mettere in sinergia i diversi attori sociali, capace di rispondere in modo adeguato ai cambiamenti in continua evoluzione, capace di valorizzare l'esistente e promuovere azioni comuni; oltre che facilitare il confronto, lo scambio d'esperienze e la condivisione dei bacini d'utenza.

Questo è tanto più vero in Italia dove l'esistente è particolarmente ricco e significativo e presenta al suo attivo la rete istituzionale INFEA (sistema Stato – Regioni) che

in questo lavoro di valorizzazione e rilancio non può non giocare un ruolo prioritario, le radicate reti delle associazioni ambientaliste, le miriadi di iniziative territoriali, i numerosi progetti delle scuole e delle università, senza dimenticare la rete delle Agende 21 e delle Aree Protette e i tanti soggetti attivi nel paese: istituzioni, enti, associazioni, clubs, agenzie ambientali, sindacati, imprese, consumatori....

E' una ricchezza di iniziative che, anche se con origini diverse - dall'educazione ambientale, all'educazione alla pace, dall'educazione alla salute, all'educazione interculturale – stanno già muovendosi su direzioni comuni, che mettono al centro la realizzazione dei diritti di cittadinanza in condizioni di sostenibilità.

Comune a tutte queste iniziative è infatti un'idea di futuro, non ancora definibile nei dettagli ma orientato ad un cambiamento che permetta di passare da un mondo fondato sulla quantità ad un mondo che assuma come valore la qualità: della vita, dei rapporti tra gli uomini, dei rapporti tra l'uomo e il pianeta. Condizione per questo cambiamento è appunto un diverso modo di pensare, una diversa cultura, una diversa educazione.

La ricchezza e la pluralità delle diverse iniziative, da tutti noi realizzate in autonomia, può trovare nella CNI UNESCO un utile punto di riferimento comune per la circolazione delle esperienze, il confronto, la valutazione dei risultati, e perciò la utilizzazione più efficace delle risorse, coinvolgendo in questa impresa anche quei settori tradizionalmente meno interessati. In questa sede non elencheremo contenuti e metodi dei nostri programmi di azione, ma indicheremo alcuni punti di impegno comune che possono risultare rafforzati dall'apporto di tutti.

0) *In primo luogo appare tuttora necessario portare avanti il lavoro di **informazione, di diffusione di dati**, leggibili anche dai non esperti, che deve accompagnare e supportare il lavoro stesso di educazione.*

Quanto è radicata nell'opinione pubblica la conoscenza della questione dello sviluppo sostenibile e delle risorse? Quanto nella cultura dei maître à penser? Quanto nella cultura dei responsabili delle decisioni politiche?

Ma soprattutto quanto è curata la qualità dell'informazione? la possibilità reale di confronto tra punti di vista e la possibilità per il destinatario di interagire e approfondire l'informazione ricevuta?

Ancora oggi la questione energetica, lo sconvolgimento climatico, le malattie degenerative collegate con l'inquinamento, la povertà causata non solo dalle guerre ma da un modello di sviluppo globalizzato ecc., trovano spazio nella comunicazione piuttosto per gli eventi sensazionali che per la decisione ponderata; e, del resto, quanta ricerca e quanta cultura universitaria è dedicata a queste tematiche seppure di urgenza drammatica?

Per parte nostra, assumiamo dunque l'impegno di realizzare in tempi rapidi e con il più ampio apporto le seguenti iniziative.

0.1) - Sarà basilare redigere un agile testo sull'Educazione alla Sostenibilità, che si aprirà con una proposta di definizione essenziale di Sviluppo sostenibile e di educazione alla sostenibilità, da assumere come **cultura**:

*mirata a costruire **il cambiamento** nella società,
nel suo **rapporto con l'ambiente**, con l'uso delle risorse planetarie, con la fame nel mondo, con le diversità culturali, i diritti umani, con la pace e la solidarietà...,
ed in particolare nella concezione dell'**economia**.*

0.2) - E' forse superfluo aggiungere che ci si dovrà adoperare per il massimo **sforzo di coerenza** con i comportamenti indicati ed anche per esperienze di **autoorganizzazione** nella pratica di possibili obiettivi (ad esempio nell'adozione di dispositivi per il risparmio energetico o per l'impiego di fonti pulite e rinnovabili) senza attendere l'intervento della politica.

0.3) - Non sfugge certo il ruolo fondamentale della informazione scientifica e, perciò, della ricerca scientifica e dell'università. Nostro compito è dunque esprimere un forte impegno a sostegno **della ricerca**

- *a partire dai temi **stessi della sostenibilità** (sconvolgimenti climatici, questione energetica, prodotti e processi produttivi inquinanti,...),*
- *ma anche ricerca per la individuazione delle prospettive per realizzare **il cambiamento**, nel quadro reale della società che abbiamo intorno, in cui la vita si è allungata ed anche il problema dell'educazione si pone in modo nuovo nelle diverse fasce di età, sia per "destinatari", sia per gli "operatori",*
- *per mettere a punto efficaci **indicatori di sostenibilità**,*
- *ricerca e sperimentazione nel campo dell'educazione alla sostenibilità per migliorare e valutare le **esperienze di educazione e formazione**.*

E sarà utile partire da una *Ricognizione* su quanta e quale ricerca si fa in Italia su queste tematiche.

0.4) - Sarà compito della rete fornire **informazione e dati**, effettuando anche la elaborazione perché la presentazione di questi dati sia appropriata alle classi di utenti che la utilizzeranno.

- 1) *Bisognerà aprire un confronto con la Cultura politica, teso anche a comprendere, e perciò superare, le ragioni della chiusura in molti casi mostrata.*

CNI UNESCO chiederà incontri al Capo dello Stato e alle alte cariche, ai leader politici sulla tematica del DESS. A tutti verrà consegnato il testo illustrativo messo a punto.

Al Governo si chiederà, in particolare, di finanziare progetti per diffondere informazione ed educazione allo sviluppo sostenibile. Si cercherà inoltre, con il supporto della CNI, di promuovere una maggiore collaborazione tra i ministeri interessati,

nella prospettiva della preparazione di un programma nazionale per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile.

Di grande interesse reciproco si annuncia poi il confronto con le amministrazioni locali e regionali, anche nell'ambito del sistema INFEA, delle Agende 21 locali e degli altri piani di sviluppo a livello territoriale: sarà utile redigere e diffondere rapporti essenziali sulle esperienze più efficaci.

Ma soprattutto si dovrà puntare ad ottenere che il rapporto con le sedi istituzionali porti il più possibile a dare continuità e stabilità alle iniziative individuate.

- 2) *Del pari, bisognerà proporre l'incontro – a livello nazionale ma anche locale – con i protagonisti sociali: imprese, rappresentanze sindacali, associazionismo in senso ampio.*

In particolare, bisognerà illustrare l'opportunità straordinaria che il criterio della sostenibilità apre nella difficile situazione dell'impianto produttivo europeo ed italiano. In questa prospettiva, bisognerà mettere a punto *approfondimenti seminariali sulle produzioni della sostenibilità*, attingendo a quanto ormai è stato prodotto in sede europea e in sede sindacale (cfr. ad esempio la Conferenza Cgil "Investire nella Sostenibilità"). Intorno a prospettive di innovazione di processo e di prodotto – l'idrogeno, la riqualificazione urbana, la difesa del suolo, la mobilità sostenibile delle persone e delle merci,...- si potranno realizzare – in agricoltura, come nell'industria o nei servizi - reti di imprese e di sindacati, che avvieranno l'approfondimento per realizzare nuovi quadri produttivi. In questo quadro sarà fondamentale riflettere sulle nuove figure professionali e sul tipo di formazione necessaria, ma anche riflettere su come modificare la 'cultura' dell'impresa, come passare dall'investimento a breve termine a quello a lungo termine, come incoraggiare una cultura della manutenzione e del 'riuso' rispetto a quella del consumo, come conciliare competitività e diritto al lavoro e a progettare il proprio futuro.

- 3) *Proporre un'alleanza alla cultura.*

Gli intellettuali italiani, ma anche gli artisti, le personalità del giornalismo o dello spettacolo, non hanno mostrato sin qui soverchia attenzione alla tematica ambientale e della sostenibilità. Ma senza l'alleanza con la cultura, il senso profondo, esistenziale, dell'urgenza del cambiamento stenta a divenire pratica di vita. E' dunque necessario ideare le occasioni di incontro, le sfide, le iniziative comuni.

Come si fa a non vedere la urgenza drammatica del cambiamento? Sino a quando, ad esempio, seicento milioni di abitanti del mondo potranno continuare a consumare tanta energia quanto gli altri sei miliardi di abitanti? Può essere stabile un pianeta in cui resti immutata una spoliazione così vistosa? In un mondo reso piccolo, piccolo dalle tecnologie della comunicazione, una distribuzione così ineguale delle risorse non rischia di travolgere qualsiasi equilibrio?

E, per contro, di fronte alla crisi di un modello fondato sul **consumo individuale di cose**, su che cosa costruiremo la nostra identità di uomini, sinora determinata dall'avere, dal possedere, dal consumare?

Turismo, artigianato, alimentazione: quale cultura a supporto del cambiamento? Anche in questi settori, esperienze importanti sono in atto. In particolare il settore dell'alimentazione, collegato con l'agricoltura, ma anche con la problematica energetica, appare un punto fondamentale per l'educazione e per le pratiche coerenti della sostenibilità.

Bisognerà trovare il modo di incidere sull'opinione pubblica, utilizzando **mezzi di comunicazione** efficienti e accattivanti, ma al tempo stesso di qualità, impegnando personalità di spicco in vari settori che siano disposti a divenire **"testimonial" del DESS**, e ottenendo da esponenti dei vari ambiti artistico-culturali il loro contributo nel proporre un cambiamento di modello, "dalla quantità alla qualità".

4) *Le sedi principali dell'educazione: la scuola e l'università.*

Al di là dell'aspetto nozionistico, scuola e università possono ancora costituire la sede prima dell'educazione alla cultura della sostenibilità.

Per quanto riguarda l'Università, questa cultura, questa tematica, tuttora entra con difficoltà nei corsi di insegnamento, appena ci si allontani da corsi strettamente attinenti; ed è grande la battaglia culturale alla quale ci sentiamo impegnati perché la cultura della sostenibilità divenga una delle chiavi interdisciplinari di una formazione più aperta e si può realizzare una vera e propria educazione "trasversale" allo sviluppo sostenibile, che dovrebbe improntare tutta la formazione.

Compito di questa rete sarà *mettere a disposizione degli insegnanti un enorme "prontuario" di esperienze e di strumenti e stimoli culturali per organizzare la riflessione e facilitare il rinnovamento disciplinare. **La formazione alla sostenibilità non è questione da rinchiudere in qualche progetto, deve attraversare tutto il curriculum, perciò occorre spingere in tutte le sedi, istituzionali e non, perché nella scuola avvenga questo rinnovamento.***

Oltre alle tematiche affrontate, che dovranno essere tali da suscitare un interesse diretto (come ad esempio quelle relative ai cambiamenti climatici, all'energia, alla mobilità, all'alimentazione e alla salute, ai diritti umani, all'intercultura), dovranno essere sottolineati quegli aspetti metodologici che caratterizzano una educazione al cambiamento orientato allo sviluppo sostenibile.

In particolare, assumiamo l'impegno per

4.1) - promuovere la costituzione di **banche dati** - materiali, esperienze e strumenti didattici - a disposizione degli insegnanti, anche in previsione della definizione dei *Piani dell'offerta formativa* che le scuole elaborano per il successivo anno scolastico.

4.2) - promuovere incontri: fornire alle scuole un albo di **personalità disponibili** ad intervenire sulle diverse tematiche della sostenibilità e di **centri di educazione** allo sviluppo sostenibile, nelle loro diverse articolazioni e prospettive, agevolando anche, ove richiesto, il collegamento con competenze specifiche presenti nelle Arpa, nonché con le aziende specializzate in produzioni sostenibili, con i centri di ricerca...

*Insomma, anche per la scuola, l'educazione alla sostenibilità può rappresentare un'occasione di **scuola aperta** alle associazioni, al volontariato, alle ong, alle amministrazioni locali, al sindacato, come vero e proprio **laboratorio didattico**.*

4.3) - per queste iniziative appare utile pervenire a specifiche **convenzioni**, promosse dalla CNI Unesco in sede nazionale e locale, con le istituzioni scolastiche e le università.

Al MIUR proporremo, in particolare, la nostra collaborazione per **corsi di aggiornamento** degli insegnanti sulle tematiche della sostenibilità e dell'educazione allo sviluppo sostenibile.

Sullo stesso tema saranno stimolati progetti usando, tra gli altri, il canale delle "Scuole associate" all'UNESCO (Rete ASPnet) e le altre reti esistenti.

Questo intreccio di collaborazione, che vorremmo rendere più efficace mediante questa struttura di rete, trova interlocutori attenti ed importanti nelle agenzie, associazioni ed enti che già propongono attività educative al di fuori della "formazione formale".

5) *L'educazione allo sviluppo sostenibile deve poter contare evidentemente sull'impiego delle **tecnologie dell'informazione** e sulla collaborazione con i **mezzi di informazione**. Tenendo ben presente, tuttavia, che il passaggio dalla quantità alla qualità, da tutti invocato come linea guida per lo sviluppo sostenibile, vale anche per la redazione dei materiali dell'informazione da rendere disponibili a sostegno delle iniziative di educazione allo Sviluppo sostenibile.*

5.1) - La rete che ci apprestiamo a realizzare disporrà di un **sito web** e pubblicherà una **news elettronica**, che riporterà eventi, esperienze, agevolando la comunicazione tra i diversi protagonisti (Ministeri, Regioni, Agenzie per la protezione ambientale, scuole, associazioni...), pubblicizzando innovazioni produttive e tutto ciò che contribuisce a formare **cultura della sostenibilità**.

5.2) - Sotto l'egida CNI UNESCO si perseguirà l'obiettivo di **accordi e convenzioni con i mezzi di informazione**, a partire dalla Rai – per la sua qualità di rete pubblica – ma rivolgendoci a tutte le reti e alla *carta stampata*, cui richiederemo spazi fissi e professionalità specifiche.

L'Educazione allo sviluppo sostenibile coinvolge infatti l'individuo lungo l'intero arco

della vita, concretandosi in un processo di apprendimento che va dalla prima infanzia fino alla tarda età, per cui sarà compito della rete impegnarsi nella formazione e sensibilizzazione continua delle varie fasce della popolazione, attraverso ad esempio corsi, seminari, conferenze, eventi culturali, turismo responsabile, volontariato etc.; per tutto ciò è indispensabile poter contare sulla disponibilità dei mezzi di informazione.

Nei prossimi mesi dovremo lavorare per inserire questa ampia progettualità in un quadro programmatico da scandire nel tempo con precise indicazioni, secondo un'agenda ben definita.

Potrà essere utile assumere ogni anno, anche organizzando una sorta di forum di giovani per collaborare alla scelta, un *tema dominante* (per esempio il clima, i rifiuti,...), che impronti il programma educativo dell'anno e al quale dedicare una *giornata*. Le scuole, le associazioni, i soggetti operanti nell'ambito di Infea, le agenzie per la protezione dell'ambiente, etc saranno invitate a far convergere su quella tematica la loro iniziativa educativa.

Per la realizzazione di queste iniziative rivolte all'intera società, in una prospettiva di educazione lungo tutto l'arco della vita, è necessario non solo mettere insieme le forze e mettere a disposizione della rete il bagaglio di metodologie, documentazione, buone pratiche, riflessioni, elaborate in questi anni, ma è necessario garantire un confronto che permetta ad ognuno di migliorare le proprie competenze, ed anche **ricerca e riflessione su strumenti e metodologie** che più possano garantire efficacia di informazione e coerenza di formazione. Ricerca quindi su processi e tecniche educative, ma anche ricerca sull'efficacia di strategie di comunicazione e di informazione, sulla coerenza tra strutture e sistemi organizzativi e pratiche di sostenibilità, sull'impatto sociale di azioni educative e comunicative, sulle competenze effettivamente acquisite.

Quali finanziamenti e quale organizzazione per questo programma?

Il **finanziamento** sarà evidentemente uno dei punti all'ordine del giorno degli incontri con le autorità politiche e istituzionali: bisognerà richiedere a governo e gruppi parlamentari l'inserimento di una *appostazione specifica nella legge finanziaria*, mentre alle Amministrazioni locali si dovrà richiedere il finanziamento di progetti.

Ai Ministeri e alle altre Istituzioni appropriate si dovranno richiedere contributi in vista della realizzazione del tema dominante e dell'organizzazione della giornata annuale ad esso dedicata.

La ricerca di finanziatori anche privati e l'uso ottimale delle risorse costituirà uno degli impegni della nostra rete.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- AA.VV., *Dalle risorse umane alle competenze*, Hay Group, Franco Angeli, Milano 1992/99.
- AA.VV., *Adulità*, I, numero monografico della Rivista, Guerini e Associati, Milano 1995.
- AA.VV., *La rivoluzione inattesa. Donne al mercato del lavoro*, Pratiche ed., Milano 1997.
- AA.VV., *Libertà nel lavoro*, Via Dogana, Rivista di pratica politica, n. 37, maggio 1998.
- AA.VV., *Parole che le donne usano nel mondo del lavoro*, Quaderni di Via Dogana, Libreria delle donne, Milano 1998a.
- AA.VV., *Il management della competenze nelle imprese europee*, Franco Angeli, Milano 2002.
- AA.VV., *Educazione Ambientale, Linee Guida della Regione Toscana*, Regione Toscana, Firenze 2003.
- AA.VV., *Le Agende 21 locali*, FORMEZ Quaderni, n. 17, Roma 2003.
- AA.VV., *Lingua corrente*, Via Dogana, Rivista di pratica politica, n. 67, dicembre 2003.
- AA.VV., *Metodo CLEAR. Dalla contabilità ambientale alla politica ambientale*, Edizioni Ambiente, 2003.
- AA.VV., *Dalla percezione del rischio alla prevenzione per la salute delle donne*, Atti a cura della Regione Toscana Giunta Regionale, TiConErre, Sicurezza Sociale, Nuova Serie, 18, Edizioni Regione Toscana, Firenze 2005.
- AA.VV., *Imprese di territorio e di comunità*, Edizioni Mag, Verona 2005.
- AA.VV. (a cura del gruppo CIFE), *Analisi dell'Offerta di formazione ambientale nel sistema agenziale APAT-ARPA-APPA*, APAT, Roma 2005.
- AA.VV., *Verso un Sistema di indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale in Toscana: un percorso di ricerca partecipata "prima proposta" - materiali e metodi*, ARPAT, Firenze 2005.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante tutto il corso della vita*, Paravia, Torino 1999.
- Alberici A. (a c. di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nelle formazioni*, Armando Editore, Roma 2000.
- Alberici A., *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società delle conoscenze*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Alberici A. (a c. di), *Saperi, competenze e apprendimento permanente*, in Al-

- berici A., Demetrio D. (a c. di) *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini scientifica, Milano 2004.
- Alberici A., Relazione, tenuta in occasione della presentazione della ricerca, *Che genere di formazione? Un'indagine valutativa sulla formazione al "femminile" nella provincia di Bologna*, Bologna 27 giugno 2005.
 - Albom M., *I miei martedì col professore. La lezione più grande: la vita, la morte, l'amore*, Rizzoli, Milano 1998.
 - Amietta P. L., *I luoghi dell'apprendimento: metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni*, Franco Angeli, Milano 2000.
 - Amorevole R.M. (a c. di), *Che genere di formazione? Un'indagine valutativa sulla formazione al "femminile" nella Provincia di Bologna*, Ferrara 2005.
 - Augè M., *Rovine e memorie, il senso del tempo*. Bollati Boringhieri, Torino 2004.
 - Authier M., Lévy P., *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano 2000.
 - Babcock L., Laschever S., *Le donne non chiedono*, Edizioni Il Sole 24 ore, Milano 2004.
 - Bain A., *Education as a Science*, Elibron Classic, 2001.
 - Barbier M., *L'évaluation en formation*, PUF, Parigi 1985.
 - Bartallanfy L. von, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, ISEDI, Milano 1971.
 - Bascetta M., *Formazione*, in Zanini A., Fedini U. *Lessico postfordista. Dizionario delle idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano 2001.
 - Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
 - Bateson M.C., *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano 1992.
 - Beccastrini S., Biocca M., Costa G., Tonelli S., *Il mestiere di condurre*, Editoriale Tosca, Firenze 1990.
 - Beccastrini S., Gardini A., Tonelli S., *Piccolo dizionario della qualità*, CSE, Torino 2001.
 - Beccastrini S., Cantoni S., D'Aiutolo C., *Educazione permanente, cittadinanza consapevole, sviluppo sostenibile*, ARPAT, Firenze 2003.
 - Beccastrini S., Bolgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Verso un Sistema di indicatori di qualità per l'Educazione Ambientale*, Regione Toscana, ARPAT, Firenze 2005.
 - Beccastrini S., Cipparone M., *Tutto è connesso. Voci, idee, esperienze per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*, Regione Sicilia, Agenzia Regionale per la Protezione dell'Ambiente Sicilia, Officine Grafiche Riunite, Palermo 2005.
 - Beccastrini S., Cerrai S., *Creare legami. Guida per educare alla sostenibilità*, Regione Toscana, IRPET, ARPAT, Firenze 2005.
 - Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
 - Bellamio D., *Alcuni nodi della formazione aziendale*, in *Adulità*, II, Rivista monografica, Guerini e associati, Milano 1995.

- Bencivenga, E., *Parole che contano. Da Amicizia a Volontà, piccolo dizionario politico-filosofico*, Mondadori, 2005.
- Berger P.L., Luckam T., *The Social Construction of Reality*, Doubleday, 1966.
- Boccia M.L., *La differenza politica - Donne e cittadinanza*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- Binnig G., *Dal nulla Sulla creatività dell'uomo e della natura*, Garzanti, Milano 1991.
- Bolter J.D., *L'uomo di Turing. La cultura occidentale nell'età del computer*, Pratiche Editrice, Parma 1985.
- Bombelli M.C., *La Passione e la fatica . Gli ostacoli organizzativi e interiori alla carriera al femminile*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2004.
- Bompani M. (a c. di), *I caratteri distintivi ed i vantaggi dell'organizzazione rete. Atti del workshop di ARPA Emilia Romagna, 25 giugno 1998*. ARPA., Bologna, 1999.
- Bonazzi G., *Dire Fare Pensare*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Borderias C., *Strategie della libertà, storie e teorie del lavoro femminile*, Manifesto libri, Le esche, Milano 2000.
- Borgna E., *Noi siamo un colloquio. Gli orizzonti della conoscenza e della cura in psichiatria*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Boyatzis R., *The Competent Manager*, Wiley and sons, New York 1982.
- Brusciaglione, M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, AIF, Franco Angeli, Milano 1997.
- Bruner J., *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984.
- Bruner J., *Il processo educativo*, Armando, Roma 1990.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Buchanan M., *Nexus. Perché la natura, la società, l'economia, la comunicazione funzionano allo stesso modo*, Mondadori, Milano 2003.
- Buttarelli A., *Fare autorità, disfare potere*, in Muraro L. (a c. di) *Oltre l'uguaglianza*, Liguori Editore, Napoli 1995.
- Buttarelli A., *Quando il linguaggio fa male. Cambiamenti forzati e forza femminile nella funzione pubblica*, in *Dedicato alla forza femminile*, Via Dogana, Rivista di pratica politica, n. 55, giugno 2001.
- Calogero G., *Scuola sotto inchiesta*, Einaudi, Torino 1957.
- Calvani A., Rotta M., *Fare formazione con Internet. Manuale di didattica online*, Erikson, Milano 2000.
- Calvino I., *In memoria di Roland Barthes*, in Calvino I. *Collezione di sabbia*, Garzanti, Milano 1984.
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988/91.
- Cassani E.C., Fontana A., *L'autobiografia in azienda. Metodologie per la ricerca e l'attività formativa*, Guerini e Associati, Milano 2000.
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano 1996.

- Catemaro M.G, Conti P., *Donne e leadership. Per lo sviluppo di una cultura organizzativa delle pubbliche amministrazioni in un'ottica di genere*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2003.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cavarero A., *A più voci*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Cei A., Dini S., *Coaching alle nuove sfide. Leader, coach e non solo manager*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- Cerrai S. (a c. di), *L'offerta formativa di ARPAT per il nostro futuro sostenibile*, ARPAT, Firenze 2004.
- Cerrai S. (a c. di), *La rete dei saperi*, ARPAT, Firenze 2004.
- Cerrai S., Ricotta S., *ARPAT - Agenzia formativa: l'esperienza di un percorso formativo in qualità per gli acquisti verdi nella PA*, in Fieschi M. (a cura di), *Le forniture verdi in Italia. Green Procurement: norme, capitoli ed esperienze d'acquisto di prodotti ambientalmente preferibili*, Il Sole 24 ore, Milano 2004.
- Céspedes (De) C., *Quaderno proibito*, A. Mondadori Editore, Milano 1952.
- Chiti E. (a c. di), *Educare a essere donne e uomini. Intreccio tra teoria e pratica*. Rosenberg & Sellier, Torino 1998.
- Cipolla C.M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino 2002.
- Civelli F., Manara D., *Lavorare con le competenze, come conoscerle, gestire, valorizzarle*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- Cocco G.C., Gallo A., *Fare Assessment. Dalla tradizione all'innovazione*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Coizet R., Di Bella I., Giovannelli F., *Ambiente condiviso. Politiche territoriali e bilanci ambientali*, Edizioni Ambiente, Milano, 2005.
- Comenius J.A., *Pampaedia*, Armando, Roma 1968.
- Commissione delle Comunità europee, Libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo 1996 (*Teaching and learning: towards the learning society*, edizione originale).
- Dejours C., *L'ingranaggio siamo noi*, Il Saggiatore, Milano 2000.
- De Luca E., *Il contrario di uno*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.
- De Masi D., *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Rizzoli, Milano 2003.
- Demetrio D., in *Adulità*, I, numero monografico della Rivista, Guerini e Associati, Milano 1995.
- Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Demetrio, D., *Pedagogia della memoria per se stessi con gli altri*, Melterni, Roma 1998.
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La

- Nuova Italia Scientifica, Roma 2000.
- Demetrio D., *Adulthood*, N. 20, *Metodi per la formazione*, Adulthood N. 20, II semestre, Guerini e associati, Milano 2004.
 - Demetrio D., *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Guerini e associati, Milano 2005.
 - De Montaigne M., *Saggi*, Adelphi, Milano 1966.
 - De Perini A., De Vecchi R., *L'oro dell'impresa sociale*, Edizioni Mag, Verona 2005.
 - De Santis F.M., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
 - De Vita A., *Imprese d'amore e di denaro. Creazione sociale e filosofia della formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2004.
 - Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
 - Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
 - Dewey J., *Scuola e società*, trad. it. di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, La Nuova Italia, 1993.
 - Dewey J., *Democrazia e educazione*, trad. it. E. E. Agnoletti e P. Paduano, La Nuova Italia, Milano 2000.
 - Dickinson E., *Poesie*, Mondadori, Milano 1995.
 - Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987.
 - Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori Editore, Napoli 1995.
 - Dominianni I. (a c. di), *Motivi della libertà*, Franco Angeli, Milano 2001.
 - Eco U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.
 - Edelman G.M., *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Einaudi, Torino 2004.
 - ENAIP, *Progetto Hynnova. Il divenire donna al lavoro*, editoriale Aesse, Collana formazione lavoro, Roma 1999.
 - ENAIP, *Progetto Hynnova. Donne in formazione*, editoriale Aesse, Collana formazione e lavoro, Roma 1999.
 - Fabbri D., *Narrare il conoscere*, in Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998
 - Falduto F. (a c. di), *Bad Girls. Scelte, pensieri, stili di vita delle ragazze italiane*, Castelvecchi, Roma 1995.
 - Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli 1996.
 - Ferrante M., Zan S., *Il fenomeno organizzativo*, Carocci 1994.
 - Ferraris Oliviero A., *La ricerca dell'identità*, Giunti, Firenze 2002.
 - Fieschi M. (a c. di), *Le forniture verdi in Italia. Green Procurement: norme, capitoli ed esperienze d'acquisto di prodotti ambientalmente preferibili*, Il Sole 24 ore, Milano 2004.

- Foa V., Ranieri A., *Il tempo del sapere. Domande e risposte sul lavoro che cambia*, Einaudi, Torino 2000.
- Fontana A. (a c. di), *Lavorare con la conoscenza. Soggetti, processi e contesti nell'economia dell'immateriale*, Guerini Studio, Milano 2001.
- FOR, *Rivista per la formazione*, n. 50-51, Franco Angeli, Milano 2002.
- FOR, *Rivista per la formazione* n. 63, Franco Angeli, Milano 2005.
- Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teorie e prassi*, Guerini e Associati, Milano 1988.
- Formenti L., *Adulthood femminile e storie di vita*, CUEM, Milano 1997.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Gallino L., *L'impresa irresponsabile*, Einaudi, Torino 2005.
- Gamelli I., Formenti L., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Gardini A., *Verso la qualità. Percorsi, modelli, intuizioni ed appunti di viaggio per migliorare l'assistenza sanitaria. Ad uso di cittadini, professionisti, managers, uomini e donne di questo mondo*, Centro Scientifico, Torino 2004.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Gelpi E., *Storia dell'educazione*, Vallardi, Milano 1967.
- Gherardi S., *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1988.
- Gherardi S., Poggio B., *Donna per fortuna uomo per destino*, RCS, Etas, Milano 2003.
- Giansanti M., *Dieci anni per educare. ONU e sviluppo sostenibile*, in *Spazio Ambiente*, n. 9, periodico regionale della Direzione Politiche Territoriali, Ambiente ed Infrastrutture curato da CRIDEA, Regione Umbria, Perugia 2005.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Ginzburg C., *Miti, emblemi e spie*, Einaudi, Torino 1986.
- Gilligan C., *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Goethe J. W., *Massime e riflessioni*, Rizzoli, Milano 1992.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1995.
- Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998.
- Guareschi M., *Capitale culturale*, in Zanini A., Fedini U., *Lessico postfordista. Dizionario di idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Herbart F., *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- ICLEI, *Green Purchasing Good Practice Guide*, 1998.
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.
- Irigaray L., *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

- Irigaray L., *Essere due*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Isfol, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo – Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 1994.
- Isfol, *La qualità dei progetti formativi. Guida operativa*, Isfol, Roma 1998.
- Isfol, *La qualità dei progetti di formazione Manuale di supporto per gli operatori*. Ricerca a cura di I. Pitoni, Isfol, Roma 1998.
- Isfol - Ministero dell' Ambiente, *Formazione ambientale. Offerta formativa e impatto sul mercato del lavoro*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Isfol, *Comportamento organizzativo e abilità trasversali*, Franco Angeli, Milano 1994.
- Isfol (a c. di C. Montedoro), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Isfol, 2000.
- Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Isfol, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Isfol, *Una formazione di qualità per la sostenibilità ambientale* Franco Angeli, Milano 2002.
- Isfol - Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali-FSE, *Formazione e occupazione in campo ambientale*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Isfol, *Formare alla complessità. Figure professionali e competenze sistemiche*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.
- Kets de Vries M.F.R., *L'organizzazione nevrotica*, Cortina, Milano 1992.
- Kets de Vries M.F.R., *Leader, giullari e impostori. Sulla psicologia della leadership*, Cortina, Milano 1995.
- Killpatrick W.H., *I fondamenti del metodo. Conversazioni sul problema dell'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- Knowles M.S., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Cortina, Milano 1996.
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- Launer J., *Narrative-based Primary Care. A Practical Guide*, Radcliffe Medical Press, Abingdon 2002.
- Lec S. J., *Pensieri spettinati*, Bompiani, 1984.
- Leonardi P. (a c. di), *Differenze di genere e cultura dei servizi*, "Inchiesta" n. 81, Milano 1988.
- Levi P., *La chiave a stella*, Einaudi, Torino 1991.
- Lewin K., *Action Research and Minority Problems*, in "Journal of Social Issues",

- 1946, II, tr. it in Licausi L. (a cura di), *I conflitti sociali*, Angeli, Milano 1972.
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative - Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli 1999.
 - Lipari D., *Progettazione e valutazione dei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995.
 - Lipari, D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini Associati Milano 2002.
 - Lispector C., *La passione secondo G. H.*, Torino, La Rosa 1982.
 - Locke J., *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
 - Lonzi C., in *Taci, anzi parla*, Scritti di rivolta Femminile 10, Milano 1978.
 - Luft J., *Introduzione alla dinamica di gruppo*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
 - Luft J., Ingham H., *The Johari Window: a Graphic Model for Interpersonal Relations*. University of California Western Training Lab, 1955.
 - Mager R., *Gli obiettivi didattici*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987.
 - Maier C., *Buongiorno pigrizia. Come sopravvivere in azienda lavorando il meno possibile*, Bompiani, Milano 2005.
 - Manghi S., *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali. G Bateson*, Cortina, Milano 2004.
 - Mapelli B., *Generi e narrazioni: dalle parole negate alle ibridazioni del racconto*, in *Adultià* n. 19, aprile 2004, *Tecniche narrative*, Rivista, Guerini e associati, Milano 2004.
 - Marangelli M., *La femminilizzazione del lavoro*, in "Via Dogana", Rivista di pratica politica, n. 30, marzo 1997.
 - Marquet P.B., *Rogers o la libertà della persona*, Astrolabio, Roma 1972.
 - Martini C., *Cambiare aria al mondo. La sfida dei mutamenti climatici*. Baldini Castoldi Dalai, Milano 2005.
 - Mc Luhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
 - Mehler J., Fox R., *Neonate cognition: beyond the blooming buzzing confusion* Hillsdale, London, Erlbaum 1985.
 - Mialaret G., *Le scienze dell'educazione e il processo formativo*, in Cambi F. e Orefice P. (a c. di) *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
 - Monasta A., *Mestiere: progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
 - Montedoro C. (a c. di), *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma 2000(a).
 - Montedoro C. (a c. di), *Manuale di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Isfol, Roma 2000(b).
 - Montedoro C. (a c. di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, in Isfol, Franco Angeli, Milano 2001
 - Montedoro C., *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento nell'età adulta: il ruolo delle competenze strategiche*, in Isfol, Ap-

- prendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, edizione critica, Opera nazionale Montessori, Roma 2000.
 - Morgan G., *Sull'onda del cambiamento - Manager verso il 2000*, Franco Angeli, Milano 1989.
 - Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1991.
 - Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
 - Morin E., *La testa ben fatta - riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
 - Mozzoni A.M., *Lettera al Direttore dell'Avanti!*, 8 marzo 1898.
 - Muraro L., *Far essere. Passaggi per la politica del simbolico*, in *La Politica del simbolico*, Via Dogana Rivista di pratica politica, n. 54, marzo 2001.
 - Muraro L., *Oltre l'uguaglianza*, Liguori editore, Napoli 1995.
 - OECD-OCDE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma 1997.
 - Oldfather P., West J., White J., Willotter J., *L'apprendimento da parte degli alunni. Didattica costruttivistica e desiderio di imparare*, Erikson, Milano 2002.
 - Orefice P., Cambi F. (a c. di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996.
 - Parkhurst H., *L'educazione secondo il Piano Dalton*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
 - Pearce B.W., *Comunicazione e condizione umana*, Angeli, Milano 1993.
 - Pellerey M., *Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, F. Angeli, Milano 2001.
 - Petretto A., (a c. di), *TOSCANA 2020. Una Regione verso il futuro*, IRPET, Regione Toscana, Firenze 2005.
 - Pesce A., *I percorsi della differenza e dell'uguaglianza*, "Inchiesta", n. 71-72, Edizioni Dedalo, Bari 1986.
 - Pestalozzi J.H., *L'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
 - Piattelli Palmarini M., *Scienza come cultura. Protagonisti, luoghi e idee delle scienze contemporanee*, Mondadori, Milano 1987.
 - Piccardo C., *Empowerment*, Riccardo Cortina Editore, Milano 1995.
 - Pirsig R.M., *Lila*, Adelphi, Milano 1993.
 - Piussi A.M., *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989.
 - Revelli M., *La grande trasformazione*, in Mari G. (a c. di) *Libertà, sviluppo, lavoro*, B. Mondadori, Milano 2004.
 - Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaka Book, Milano 1990.

- Rifkin J., *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale, l'avvento dell'era post-mercato*, Baldini & Castaldi, Milano 1997.
- Rinaldi W., *La formazione interpretata. Tra tecnica e filosofia: studio di modelli*, Unicopli, Milano 2002.
- Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1978.
- Rogers C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma 1976.
- Rolle F., *L'attuazione del decennio ONU. Quando ci vuole una strategia*, in "Spazio Ambiente", n. 9, periodico regionale della Direzione Politiche Territoriali, Ambiente ed Infrastrutture, curato da CRIDEA, Regione Umbria, Perugia 2005.
- Rolle F., *Il ruolo dell'UNESCO e della Commissione Nazionale italiana per l'UNESCO nel decennio per dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile - DESS*, Relazione presentata in occasione del corso Laboratorio di Educazione Ambientale, a cura del Gruppo di Lavoro CIFE (Comunicazione Informazione Formazione, Educazione) del sistema APAT-ARPA-APPA, Roma 2005.
- Rossellini R., *Il mio metodo*, Marsilio, Venezia 1987.
- Rukeiser M., *Mith*, in *The Collected Poems*, McGraw-Hill, New York 1978.
- Salomone M. (a c. di), *Appunti sulla Decade mondiale dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, in base all'UNESCO*, 2005.
- Saraceno C., *Pluralità e mutamento*, Franco Angeli, Milano 1988.
- Schwarz B., *Educazione degli adulti ed educazione permanente*, Liviana, Roma 1987.
- Sclavi M., *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, L'Eléuthera, Milano 2002.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano 2000.
- Selleri P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Serres M., *Il Mantello di Arlecchino*, Marsilio, Venezia 1992
- Shannon C.E., Weaver W., *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana 1948.
- Skinner F., *Wanden due. Utopia per una nuova società*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Siegel D., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano 2001.
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995.
- Sun Tzu, *L'arte della guerra*, ed. Astrolabio, Ubaldini editore, Roma 1990.
- Sullerot E., *La donna ed il lavoro*, Bompiani, Milano 1977.
- Tagore R., *La casa della pace*, Bollati Boringhieri, 1999.
- Tilbury D., Wortman D., *Engaging People in Sustainability*, IUCN, Commission

- on Education and Comunication, Gland 2004.
- Trentin B., *Lavoro e non lavoro nel postfordismo*, in Mari G. (a c. di) *Libertà, lavoro, sviluppo*, B. Mondadori, Milano 2004.
 - Valcarengi M., *L'aggressività femminile*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
 - Vegetti Finzi S., *Il bambino della notte*, Mondadori, Milano 1990.
 - Vercelli A., *Prolusione, Globalizzazione e sostenibilità dello sviluppo*, letta in occasione del 762° Anno Accademico dell'Università degli Studi di Siena, 2003.
 - Vettor T., *Il lavoro del senso in Motivi della libertà*, a cura di Ida Dominianni, Ed. Franco Angeli, Milano 2001.
 - Volli U., *Il libro della comunicazione*, Il Saggiatore, Milano 1994.
 - Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio Ricerche psicologiche*. (a c. di Mecacci L.) Laterza, Bari 1990.
 - Washburne C., *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
 - Watzlawick P., *La realtà della realtà. Comunicazione, disinformazione, confusione*, Astrolabio, Roma 1976.
 - Woolf V., *Una stanza tutta per sé*, Il Saggiatore, Milano 1974.
 - Wright Mills C., *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore, Milano 1969.
 - Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, 1988.
 - Zuanelli Sonino E., *La competenza comunicativa*, Bollati Boringhieri, Torino 1981.

SITOGRAFIA

- <http://www.aifonline.it>
Sito dell'Associazione Italiana Formatori
- <http://www.anci.it/anci.cfm>
Sito dell'Associazione Nazionale Comuni d'Italia - nazionale
- <http://www.anci.emilia-romagna.it>
Sito dell'Associazione Nazionale Comuni d'Italia - Emilia-Romagna
- <http://www.aranagenzia.it>
Sito di ARAN - Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni
- <http://www.arpat.toscana.it>
Sito di ARPAT, Agenzia Regionale per la Protezione Ambientale della Toscana
- <http://www.cidi.it/bacheca/sitografia.pdf>
Una completa raccolta di documenti e rinvii ai siti istituzionali, relativi alla politica dell'Unione Europea in tema di istruzione e formazione professionale a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000
- <http://www.cnel.it>
Sito del Consiglio nazionale dell'Economia e del Lavoro
- <http://www.compa.it>
Sito relativo alle iniziative nell'ambito dell'organizzazione del salone della comunicazione pubblica e dei servizi al cittadino
- <http://www.edaforum.it>
Forum permanente per l'educazione degli adulti
- <http://www.eipa.nl/home/eipa.htm>
Istituto Europeo della Pubblica Amministrazione, istituto di formazione e ricerca sulle amministrazioni pubbliche e le politiche europee.
- http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html
Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, 1 novembre 2001

- <http://europa.eu.int/comm/eurostat>
Sito Eurostat
- http://www.europa.eu.int/pol/educ/index_it.htm
Sito dell'Unione Europea - attività di istruzione, formazione, gioventù
- <http://www.formapubblica.it/home.asp>
Il portale della formazione pubblica
- <http://www.formez.it>
Sito del Centro di formazione studi - Dipartimento della Funzione Pubblica
- <http://www.formazione.formez.it/webmagazine>
Web magazine del Formez "Formazione & Cambiamento"
- http://www.form-azione.it/form_azione.htm
Portale del Fondo Sociale Europeo sulle opportunità di istruzione e formazione in regione
- <http://www.forumpa.it>
Forum della pubblica amministrazione
- <http://www.funzionepubblica.it>
Sito del Dipartimento della Funzione Pubblica
- <http://www.innovazione.gov.it>
Sito del Ministero per l'innovazione e le tecnologie
- <http://www.isfol.it>
Sito dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
- <http://www.istat.it/Lavoro/Formazione/>
Sito dell'Istituto Nazionale di Statistica
- <http://www.johannesburgsummit.org>
Informazione sull'esito del Vertice di Johannesburg 2002
- <http://www.legautonomie.it>
Sito dell'Associazione autonomie locali nazionale
- <http://www.minambiente.it>
Sito del Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio

- <http://www.minambiente.it/SVS/>
Servizio per lo sviluppo sostenibile del Ministero dell' Ambiente e della Tutela del Territorio
- <http://www.odl.net/catelettronico>
Catalogo elettronico delle opportunità formative finanziate - Regione Emilia-Romagna
- <http://www.ossof.provincia.bologna.it>
Osservatorio sull' offerta formativa - Provincia di Bologna
- <http://www.provincia.bologna.it/fp>
Sito del servizio Formazione Professionale della Provincia di Bologna
- <http://www.regionedigitale.net>
Le iniziative di Regione ed Enti locali sulla società dell' informazione
- <http://www.regione.emilia-romagna.it/autonomie/>
Portale delle autonomie locali - Regione Emilia- Romagna
- <http://www.regione.emilia-romagna.it/index.htm>
Sito della Regione Emilia - Romagna
- <http://www.regione.toscana.it/>
Sito della Regione Toscana
- <http://www.rete.toscana.it/sett/pta/>
Sito della Regione Toscana - Settore Ambiente e Territorio
- <http://www.scfoundation.org>
Sustainability Challenge Foundation
- <http://www.sinanet.apat.it>
Sito dell' Agenzia Protezione Ambiente e per i servizi Tecnici
- <http://www.sspa.it>
Sito della Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione
- <http://www.sspal.it>
Sito della Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione Locale

- <http://www.un.org>
Documentazione delle Nazioni Unite sullo sviluppo sostenibile e agenda 21
- <http://www.uncem.it>
Sito dell'Unione nazionale comuni comunità enti montani
- <http://www.unesco.org/education/>
Sito dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura
- <http://www.3weec.org>
WEEC, Terzo congresso mondiale sull'Educazione Ambientale, Torino 2005
- <http://www.upi.emilia-romagna.it>
Sito dell'Unione delle Province d'Italia - Sezione dell'Emilia Romagna
- <http://www.upinet.it>
Sito nazionale dell'Unione delle Province d'Italia

GLOSSARIO

Accreditamento

L'accreditamento, nella sua accezione più ampia, può intendersi come un processo di attestazione della competenza da parte di un soggetto terzo. Con riferimento specifico al settore della formazione, il Decreto del Ministero del Lavoro 25 maggio 2001, n. 166 definisce l'accreditamento come "un atto con cui l'amministrazione pubblica competente riconosce ad un organismo la possibilità di proporre e realizzare interventi di formazione – orientamento finanziati con risorse pubbliche". L'accreditamento, quindi, è finalizzato a introdurre standard nel sistema della formazione professionale.

Più in generale, il processo di accreditamento, a cui si aderisce su base volontaria, è volto al miglioramento continuo della qualità.

Adultità

Per adultità (in inglese *adulthood*) si intende la possibilità che l'individuo ha di assolvere ad una pluralità di ruoli, in molteplici situazioni, sia individuali che collettive; per es.: il guadagnarsi da vivere, l'intrattenere relazioni affettive, l'essere genitori, la cittadinanza, le attività sociali. Sono le funzioni che distinguono gli adulti dai bambini e dagli adolescenti, anche se non identificate in una particolare età.

Aggiornamento

Formazione che mira all'adeguamento del sapere lavorativo-professionale della persona tenendo conto delle novità intervenute nelle tecnologie, nelle norme, nell'organizzazione.

Ambiente

Dal latino *ambiens*, participio presente del verbo *ambire* - andare intorno. Questo concetto indica il contesto naturale e sociale in cui un organismo vive ed opera, interagendo con esso (cioè venendone modificato e modificandolo a sua volta).

Analisi della domanda o dei fabbisogni

E' l'insieme delle attività che analizzano le necessità professionali e formative del contesto territoriale, settoriale e aziendale di riferimento. L'analisi del fabbisogno "professionale" riguarda le figure professionali che un'impresa, un insieme di imprese, il sistema socioeconomico ritengono necessarie ai fini del proprio sviluppo. Risponde alla domanda: di quali figure c'è bisogno? L'analisi del "fabbisogno formativo" riguarda le competenze professionali che le persone devono possedere per essere occupate (in varia forma) e per svolgere adeguatamente i ruoli lavorativi riferiti/riferibili alle figure professionali. Risponde alla domanda: quali competenze occorre formare?

Azione formativa

Ogni attività di istruzione o di formazione realizzata sul territorio che rappresenta un'occasione di apprendimento organizzata e strutturata, non occasionale e non hobbistica, finalizzata al miglioramento dell'istruzione e/o professionalità del partecipante; al termine, è rilasciata una certificazione ufficiale o non ufficiale.

Bilancio di competenze

Particolare dispositivo di riconoscimento delle competenze di cui la persona è portatrice, anche in assenza di titoli formali (certificati, diplomi o attestati), acquisiti tramite esperienza diretta. Questo strumento, che ha le sue origini in Francia, ha lo scopo di certificare tali competenze e quindi di renderle evidenti socialmente e contrattualmente, specie in riferimento a giovani e adulti a bassa scolarità. Si realizza mediante una serie di incontri, articolati in più fasi e dilatati nel tempo, tra chi vuole orientare il proprio percorso di studi e/o lavorativo e un operatore specializzato (il Consigliere di Bilancio), che cerca di fare emergere le competenze, anche inconsapevoli, in possesso del soggetto e derivanti da varie esperienze, sia di studio che di lavoro. A conclusione, viene rilasciato un "Dossier di Bilancio" contenente tutti i documenti prodotti durante le varie fasi del Bilancio stesso.

Certificazione

Attestazione rilasciata al termine di un percorso formativo o scolastico che attesta la frequenza o l'acquisizione delle conoscenze o delle competenze indicate sul certificato stesso. Si distingue tra attestazioni ufficiali e non ufficiali. Per il rilascio delle certificazioni ufficiali è previsto un esame finale di fronte ad una Commissione. Sono certificati non ufficiali: l'attestato di frequenza e la dichiarazione di competenze. Sono, invece, certificati ufficiali per il sistema della formazione professionale: il certificato di qualifica professionale (secondo e terzo livello formativo europeo), il diploma di qualifica superiore (quarto livello), il certificato di competenze, il certificato di competenze superiori, il certificato di specializzazione (terzo livello), il certificato di specializzazione tecnico superiore (quarto livello), il diploma regionale di specializzazione (quinto livello), l'attestato di abilitazione. Sono certificati ufficiali del sistema di istruzione: la qualifica professionale, il diploma di scuola superiore, la laurea di base o triennale, la laurea specialistica, il dottorato, il master universitario, i diplomi di specializzazione post-laurea specialistica.

Certificazione di qualità

Insieme delle forme di assicurazione della qualità, per l'attestazione da parte di un soggetto terzo, della conformità ai requisiti applicabili stabiliti in funzione dei bisogni da soddisfare. Tali forme di assicurazione della qualità comprendono: la certificazione di prodotto, la certificazione di sistema, la certificazione del personale, le attività di ispezione.

La certificazione più nota è riferita alla norma ISO 9000 e seguenti. Solitamente

la certificazione richiede un lavoro preparatorio e di consolidamento delle pratiche riferite al sistema qualità e quindi, successivamente, un audit.

Cliente interno

Il cliente è il destinatario di un prodotto o di un servizio, inteso come risultato di un processo. Il cliente può essere “interno”, quando ci si riferisce ad una funzione o ad una persona dell’organizzazione che riceve un prodotto o servizio da un’altra funzione o da un’altra persona della stessa organizzazione, nell’ambito di uno o più processi.

Competenza strategica

La metacompetenza definibile con *apprendere ad apprendere* è stata definita dai ricercatori come competenza strategica. In effetti, tale *competenza complessa* (o insieme di competenze di varia natura) è tale da consentire la gestione consapevole dell’apprendimento in ogni tempo e in ogni luogo esso possa verificarsi, travalicando i luoghi e i tempi istituzionalmente ad esso deputati. (Isfol, 2001, 2002, 2005).

Il progressivo passaggio dalla società industriale a quella post-industriale ha trasformato infatti il modo di lavorare e richiede a tutti i diversi attori una competenza strategica, *primaria*, di tipo *meta*, quella di governare l’incertezza e di affrontare attivamente il cambiamento.

La dimensione del *lifelong learning*, la consapevolezza che il processo di apprendimento è distribuito lungo l’arco della vita, implica una diversificazione delle opportunità di apprendimento. Al centro del *lifelong learning* sta il soggetto, in un processo permanente di apprendimento, mantenimento e sviluppo consapevole delle competenze.

L’apprendimento tende dunque ad assumere una valenza pervasiva della vita, in qualità di esercizio continuo di osservazione riflessiva ed autoriflessiva, alla ricerca continua di senso individuale e condiviso.

Competenze

Insieme delle conoscenze e delle abilità che una persona acquisisce durante i percorsi di studio, lavorativi, e durante altre esperienze di vita concreta. Sarebbe preferibile parlare di persona competente, piuttosto che di competenza. Essa viene dimostrata dalla persona tramite *performance* rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a esponenti del mondo professionale di riferimento. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione, ma richiede necessariamente una prova concreta.

Competenze trasversali

Sono da intendersi quelle abilità comunicative, relazionali, di *problem solving*, ecc..

Entrano in gioco nelle diverse situazioni lavorative e consentono al soggetto di trasformare i saperi di un comportamento lavorativo efficace in un contesto specifico.

Consulenza orientativa

Interventi differenziati - dal colloquio a percorsi più articolati quali il bilancio di competenze - finalizzati a favorire la conoscenza di sé, la scoperta delle proprie attitudini, capacità, interessi e motivazioni per arrivare a definire un proprio progetto professionale e individuare le vie per attuarlo.

Contesto

In un senso lato, il termine indica l'ambiente (non tanto fisico, quanto piuttosto sociale, culturale, economico e politico) nel quale sono inseriti un servizio o un'organizzazione. Il contesto è una delle variabili collocate tra gli input dell'analisi organizzativa. Deve essere considerato con attenzione, in quanto capace di condizionare profondamente i processi, le prestazioni e i risultati di un servizio.

Credito formativo

Si intende il valore, attribuibile a competenze diversamente acquisite (in ambito formativo e/o professionale), che può essere riconosciuto ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione o di formazione professionale, determinandone la personalizzazione e/o la riduzione della durata. Al riconoscimento del credito formativo e alla relativa attribuzione di valore provvede la struttura educativa o formativa che gestisce l'attività che si intende frequentare.

Criterio

E' la caratteristica valutabile di un oggetto, selezionata dal soggetto che valuta in base alle sue finalità, in modo da poter effettuare distinzioni, esprimere giudizi, operare scelte, prendere decisioni.

Destinatari

Utenti ai quali è rivolta l'attività formativa; possono essere raggruppati per caratteristiche comuni che, in parte, possono costituire anche i requisiti di accesso.

EDA

Educazione degli Adulti (assimilabile alla formazione permanente). E' il processo grazie al quale persone che non frequentano regolarmente e a tempo pieno la scuola si impegnano in maniera continuativa in attività organizzate con chiara intenzione sia di migliorare informazioni, conoscenze, comprensione, qualificazione, capacità di giudizio e attitudini, sia di individuare e risolvere problemi personali o comunitari. In una prospettiva più sociologica, essa è: "un'operazione di sviluppo culturale della società o dei gruppi che la compongono, intenzionalmente orientata verso lo sviluppo dell'economia, della società e della personalità, grazie a un sistema di ap-

prendimento continuo e ripetuto che mette la cultura di un soggetto in relazione con i generi e i livelli culturali più idonei a facilitare questo sviluppo” (da *Educazione degli adulti nei paesi dell’unione europea*, I quaderni di Eurydice, 1999).

Empowerment

Il termine, ormai diffusamente usato in vari ambiti (politico, organizzativo, psicologico, pedagogico ecc.), potrebbe essere tradotto con “potenziamento”, nel senso di “incremento del potere” o meglio di “ampliamento delle possibilità”. Può essere considerato il processo attraverso il quale il soggetto (individuale o collettivo) amplia la gamma delle proprie possibilità di scelta, di azione, di sviluppo, di realizzazione di sé e della sua *mission*.

In campo organizzativo, l’*empowerment* può essere uno strumento per dare maggiore rilievo ad un gruppo di persone, coinvolgendolo nei processi decisionali e nei processi di miglioramento.

Ente Accreditato

L’accreditamento corrisponde a un riconoscimento di qualità in termini di efficacia ed efficienza che le Regioni attribuiscono a un ente di formazione. Gli enti di formazione accreditati sono così abilitati a presentare e realizzare iniziative di formazione nell’ambito dei bandi provinciali e regionali. Nel caso di formazione a finanziamento pubblico esistono forme di controllo sui soggetti che gestiscono le attività, sul loro contenuto e sulle loro caratteristiche.

I Soggetti gestori che utilizzano finanziamenti pubblici devono essere accreditati dalle Regioni, quindi offrono garanzia di competenza e solidità strutturale.

FAD

La sigla indica la Formazione a Distanza. Si identificano solitamente 3 generazioni di FAD: la FAD di prima generazione è una formazione a distanza di tipo tradizionale (vedi: corsi per corrispondenza); la FAD di seconda generazione punta sull’ausilio di sussidi multimediali (come videocassette o Cd-Rom); la FAD di terza generazione punta sull’uso delle tecnologie telematiche e si configura proprio come formazione in rete.

Formazione Permanente

Formazione che coinvolge le persone indipendentemente dall’età e dalla condizione lavorativa. Lo scopo è quello di favorire l’accesso all’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, favorendo così anche una migliore integrazione o reinserimento nel mondo del lavoro a qualsiasi età.

Formazione Continua

Formazione per occupati allo scopo di adeguare/aggiornare la preparazione dei lavoratori alle trasformazioni industriali e all’evoluzione dei sistemi produttivi. La formazione continua si svolge in azienda o presso enti di formazione.

Fondo Sociale Europeo (F.S.E.)

Il Fondo Sociale Europeo cofinanzia, insieme a Regioni e Province, corsi di formazione organizzati da Centri di formazione professionale accreditati, da enti privati convenzionati e da imprese. I corsi sono organizzati a tutti i livelli: post-scuola dell'obbligo, post-diploma e diploma universitario, post-laurea (corsi e master). Tali corsi consentono di acquisire competenze e qualifiche richieste dal mercato del lavoro. La formazione professionale può essere una risorsa decisiva anche per migliorare la propria posizione professionale. Gli scopi principali del FSE sono, infatti, quattro: occupabilità, imprenditorialità, adattabilità e pari opportunità.

Griglia

Il significato più comune è quello di filtro, di selezione, per trattenere qualcosa e lasciar passare qualcos'altro. Per analogia, si usa lo stesso termine per indicare strumenti di raccolta, ordinata secondo criteri, di dati, informazioni ecc. La griglia è lo strumento logico necessario per qualsiasi processo di valutazione; le maglie di una griglia sono i criteri scelti dal soggetto valutante.

Indicatori

Sono variabili, inerenti all'oggetto che si vuole osservare, che consentono di esprimere giudizi sull'oggetto stesso. Essi vengono selezionati (tra i tanti possibili) sulla base di ipotesi, valori, obiettivi dei soggetti che intendono usarli a scopo descrittivo, valutativo o predittivo. Gli indicatori, infatti, devono essere utili a leggere e interpretare la realtà, facilitare previsioni, progettare interventi, formulare giudizi, consentire decisioni. Le qualità degli indicatori (pertinenza, specificità, sensibilità, facilità di rilevazione, utilità decisionale ecc.) non sono assolute, ma devono essere giudicate in rapporto al processo valutativo-decisionale in cui sono inseriti. Non si può valutare davvero un indicatore senza conoscere il contesto e le ragioni per le quali viene usato. Gli indicatori per la valutazione della qualità dei servizi devono essere formulati in modo tale da essere rilevabili in modo riproducibile anche da osservatori diversi e in sedi diverse.

Lifelong Learning

Termine che identifica qualsiasi forma di educazione continuativa (letteralmente "che dura per tutta la vita"). L'educazione in rete, per le sue caratteristiche di flessibilità, riusabilità dei prodotti e riproducibilità dei processi si può considerare una risposta alle esigenze della formazione continuativa.

Miglioramento continuo

Attività ricorrente a carattere incrementale, mirata ad accrescere la capacità di soddisfare bisogni e aspettative, coinvolgendo gli operatori direttamente impegnati nello svolgimento quotidiano delle attività.

Mission

Il termine indica le finalità, gli scopi, gli obiettivi generali di un'organizzazione e esprime la ragione ultima della sua esistenza.

Misura (all'interno del sistema F.S.E.)

Lo strumento tramite il quale un asse prioritario trova attuazione su un arco di tempo pluriennale e che consente il finanziamento delle operazioni. Ogni regime di aiuto, ogni concessione di aiuti da parte di organismi designati dagli Stati membri, oppure qualsiasi categoria dei suddetti aiuti o concessioni o una loro combinazione, che abbia la stessa finalità, sono definiti come misura.

Monitoraggio

Per monitoraggio si intende uno strumento di informazione, gestione e programmazione che consente di osservare sistematicamente l'attuazione di programmi e di produrre informazioni relative al loro stato di attuazione, al fine di segnalare eventuali irregolarità in vista della riprogrammazione e dell'avvio delle attività di valutazione.

In generale, può essere inteso sia come uno strumento finalizzato al perseguimento dell'efficienza gestionale e dell'efficacia interna ed esterna del programma, sia come la descrizione dello stato di avanzamento dei lavori e degli scostamenti dalle previsioni.

Si compone di rilevazioni regolari e sistematiche di dati, di registrazioni dei tempi di esecuzione, di misurazione degli scarti tra valori osservati e valori stimati.

Le operazioni fondamentali del monitoraggio sono:

- la rilevazione dell'andamento;
- la descrizione dell'andamento;
- il *feedback*, ossia la segnalazione degli scarti che superano la soglia di accettabilità.

Il monitoraggio lavora per la predisposizione della base informativa sulla quale opererà l'attività di valutazione, con la quale non deve essere confusa.

La distinzione tra monitoraggio e valutazione consiste, infatti, nella capacità di quest'ultima di esprimere giudizi di valore sugli interventi, analizzando le cause dei fenomeni, discutendone le conseguenze e individuando le alternative possibili.

Pianificazione della qualità

Parte della *gestione per la qualità* mirata a stabilire gli obiettivi per la qualità e a specificare i processi operativi e le relative risorse necessarie per conseguire gli obiettivi.

Politica per la qualità

Obiettivi e indirizzi generali di un'organizzazione, relativi alla *qualità*, espressi in modo formale dall'*alta direzione*.

Processo

Con riferimento all'erogazione di servizi formativi, il processo può essere inteso come l'insieme di attività e risorse necessarie a trasformare informazioni specifiche (input) in un servizio formativo (output) da erogare in favore di un cliente. La norma ISO 9000:2000 definisce il processo come un "insieme di attività correlate o interagenti che trasformano elementi in entrata in elementi in uscita".

Profilo professionale

Insieme dei compiti, dei saperi e delle abilità che una persona deve possedere per ricoprire uno specifico ruolo professionale.

Qualità

Elemento o insieme di elementi concreti che costituiscono la natura di qualcuno o di qualcosa e ne permettono la valutazione in base ad una determinata scala di valori. In un contesto gestionale, la qualità può essere intesa anche come la capacità di soddisfare bisogni e aspettative di carattere esplicito, implicito e latente.

Sistema di gestione

Sistema, ovvero insieme di elementi tra di loro correlati o interagenti, per stabilire politica e obiettivi e per conseguire tali obiettivi. Il sistema di gestione può essere utilizzato anche come uno strumento per guidare e tenere sotto controllo l'organizzazione con riferimento alla soddisfazione di bisogni e aspettative (sistema di gestione per la qualità).

Soggetti accreditati

Soggetti gestori di attività formative che hanno ottenuto dalla Regione l'accREDITAMENTO, condizione indispensabile per poter accedere ai finanziamenti pubblici (per es., del F. S.E.). L'accREDITAMENTO corrisponde al riconoscimento di idoneità dei soggetti che si candidano a gestire iniziative nell'ambito dei bandi provinciali e regionali, dando sufficienti garanzie di competenze e di dotazione di risorse strumentali. L'ottenimento dell'accREDITAMENTO si basa sulla verifica dell'esistenza, nella struttura formativa, di requisiti minimi di natura formale, strutturale, organizzativa, di prodotto ecc. I Soggetti Gestori accreditati devono periodicamente fornire informazioni alla Regione per la verifica del mantenimento dei requisiti previsti per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO. Ad esempio, devono inviare il bilancio, documentare le variazioni relative a modificazione di personale o di struttura ecc.

Stakeholders

Il termine significa "portatori di interesse", ovvero le cosiddette "parti interessate", e indica tutti quei soggetti (singoli o collettività, pubblici o privati) sociali o istituzionali, che hanno un interesse nelle prestazioni o nel successo di un'organizzazione, pubblica o privata, produttrice di beni o servizi.

Sono in sostanza tutti i personaggi, portatori di obiettivi e interessi propri, che agiscono, con diverso ruolo e a diverso titolo, sulla medesima “scena” in cui agisce, da protagonista, una certa organizzazione e che, dunque, interagiscono in vario modo con essa.

L’organizzazione, pertanto, deve individuare e soddisfare i bisogni e le aspettative delle diverse parti, assicurando la mediazione e la composizione degli interessi confliggenti.

Valore

Si intende con valore ciò che soddisfa bisogni, aspettative, desideri. Il valore può avere natura in relazione alla diversità del bisogno, dell’aspettativa o del desiderio al quale ci si riferisce.

Il valore è riferito a valori culturali, morali, sociali, monetari.

I valori morali possono essere più o meno universali, mentre i valori culturali possono cambiare tra le diverse organizzazioni così come tra i diversi paesi.

I valori culturali all’interno di un’organizzazione potrebbero essere correlati alla missione di un’organizzazione.

Valutare

Esprimere giudizi di valore nei confronti di “oggetti”, in base a criteri determinati, facendo riferimento a standard.

Vision

Il termine indica la trama dei valori che orienta una determinata organizzazione nel perseguimento della propria *mission*. Può essere intesa anche come il sogno potenzialmente raggiungibile su cosa un’organizzazione vuol fare e dove vuole andare.

