

# **CONOSCENZE, COMPETENZE E NUOVE PROSPETTIVE DEL FORMATORE NELLE ORGANIZZAZIONI NELLA PROSPETTIVA DEL LIFE LONG LEARNING**

*Prof.ssa Giuditta Alessandrini\**

*Università degli Studi Roma TRE*

[g.alessandrini@uniroma3.it](mailto:g.alessandrini@uniroma3.it)

Lo sviluppo di un *sistema di formazione continua* nel paese prosegue e realizza il percorso che nelle sue grandi linee è stato tracciato dalle politiche europee con l'obiettivo di incidere sullo sviluppo economico e culturale nella direzione del *lifelong learning*. Le politiche e gli indirizzi di formazione continua attengono sempre più nell'ottica del quadro europeo all'idea di *welfare della conoscenza*. In questa prospettiva la formazione continua diventa un ambito - insieme agli indirizzi per l'inclusione sociale ed il sostegno alla competitività - del quadro europeo avviato con la Strategia di Lisbona.

Attualmente il sistema di formazione continua nel Paese intende dare organicità agli obiettivi di Lisbona ed a quelli della strategia europea per l'occupazione (SEO) sia nelle politiche nazionali che regionali.

Negli ultimi anni, in sede europea, si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un *diritto all'apprendimento* ed alla formazione non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della formazione professionale, ma anche ai *sistemi locali delle piccole e medie imprese*. Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento *formale, di quello informale e non formale*<sup>1</sup>. Tra i soggetti interessati alle strategie formative caratterizzate in questo senso, sono indubbiamente le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale). In questo contesto negli ultimi tempi sono state elaborate a livello locale interventi che vanno dall'apprendistato a offerte di formazione per gli adulti e si prevedono sempre più *politiche integrate* tra i diversi soggetti politici ed istituzionali, comprese le parti sociali, e la pluralità degli attori operanti nel sistema della formazione, tra cui le università.

L'apprendimento continuo e l'investimento negli adulti diventa condizione non solo per migliorare l'adattabilità di territori agli scenari socio-economici ma anche per promuovere il diritto del soggetto-persona come *diritto individuale* a soddisfare una *domanda di saperi e conoscenza*. Il diritto alla formazione può essere visto, dunque, come una forma di tutela dei percorsi professionali del cittadino.

Una conseguenza fondamentale dell'investimento in conoscenza è la crescita dello spazio relativo alle possibilità connesse all'innovazione in un contesto territoriale e sociale.

La conoscenza in sostanza è un "bene" che valorizza i tradizionali fattori produttivi, cioè il lavoro, il capitale, il progresso tecnico<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Per maggiori approfondimenti, vedasi: Commission of the European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*, Luxemburg, publication based on document SEC 2293, 2008; European Commission, *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools*, COM, 2008, 425; European Commission, *The European Research Area: New perspectives*, Commission Staff Working Document annexed to the Green Paper, SEC, 2007a, 412/2 of 4th April 2007; European Commission, *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme", COM, 2007b, 703 final; European Commission, *Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn*, Communication from the Commission, COM, 2007c, 558 final.

<sup>2</sup> Alessandrini G. (2008), *Nuove chances per le imprese dalle policy di formazione continua. Dimensione meta territoriale ed integrazione tra soggetti istituzionali*, in Rivista L'Impresa, novembre 2008.

## **1. Le due anime della formazione organizzativa**

Se consideriamo in modo specifico lo scenario della formazione aziendale, occorre sottolineare che “internamente” alla formazione si incontrano, o per meglio dire si scontrano, due “anime”: la tendenza alla visione di una formazione come condizione per la crescita fa da contraltare alla conservazione e memorizzazione del contributo “storico” che le organizzazioni (*core business, mission*) affidano ai loro membri come fattori essenziali per la conservazione della loro identità.

Ogni attore organizzativo dovrebbe interpretare il suo duplice ruolo di trasmettitore-testimone della storia aziendale (con i suoi simboli, le sue *expertises* e le sue “saghe”) e di attivatore di processi di cambiamento in funzione del confronto con gli ambienti esterni e la loro competitività. In contesti diversi, il costo del “non apprendimento” o, per converso, della mancata conservazione di identità in un’organizzazione potrebbe essere molto alto perché potrebbe significare incapacità di tenuta della nicchia competitiva.

La domanda che occorre porsi, allora, è la seguente: sono capaci di apprendere le organizzazioni in cui comunque si effettuano ampi volumi di formazione? Secondo quale modalità avviene il flusso di trasmissione e creazione di conoscenze sul lavoro? Quando e come è ostacolato? Come il sapere individuale, promosso e sviluppato attraverso la formazione tradizionale, si traduce in innovazione?

Ripensare la formazione nella direzione del “formatore consulente” e dell’apprendimento organizzativo significa a mio modo di vedere operare un mutamento nel modo di intendere il costrutto base del processo formativo.

*Formazione non più e non solo come attività di progettazione di contenuti/corso, ma come attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di propagazione/diffusione di forme di crescita individuale e di gruppo in un contesto che può essere sociale oltre che organizzativo.*

Nello scenario attuale, in contesti organizzativi di diverso tipo, si sviluppano comunità di apprendimento e di pratiche<sup>3</sup> che “vivono” l’apprendimento come parte integrante del lavoro di network. L’elemento caratterizzante è la contemporaneità e l’intersecarsi continuo dei processi di formazione, apprendimento e lavoro. Tutto questo è lontano anni luce dai percorsi formativi di lunga durata progettati negli anni novanta dalle grandi imprese ad esempio per i neoassunti o dai percorsi strutturati di formazione manageriale intesi come cicli di conferenze in aula per il management.

Questi scenari di trasformazione rapida devono interessare i neoformatori, facendoli interrogare sul *come* “governare” la *processualità* degli apprendimenti con logiche progettuali nuove e sfidanti in grado di mettere le persone nella condizione non solo di vivere il presente ma di anticipare il futuro.

## **2. Lo scenario emergente dalle opportunità dei Fondi interprofessionali.**

Il sostegno all’individuo, e l’ampliamento delle sue opportunità diventano il *motore del sistema di formazione continua*<sup>4</sup>. Alcuni strumenti normativi (come la Legge 236 del ‘93 e la legge 53/2000)

---

<sup>3</sup> Per approfondimenti, vedasi: Alessandrini G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma; Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>4</sup> Aleandri G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell’economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma; Beck U., Giddens A. e Lasch S. (1999), *La modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste; Margiotta U. (1998), *Pensare la formazione*, Armando, Roma; Sabatano F. (2006), *Per una pedagogia delle competenze “la costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali”*, Liguori, Napoli; Santojanni F., Rorty R. (2004), *L’implicito pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.

hanno contribuito a generare un processo di *focalizzazione sui piani formativi* (territoriali, aziendali, o regionali) concordati tra le parti sociali ed in grado di identificare progetti professionali specifici. In questa direzione è sempre più rilevante, accanto al processo di analisi della domanda, la progettazione dell'offerta ed il rafforzamento dei soggetti in grado di identificare le strategie efficaci per un incontro di domanda ed offerta.

E' indubbio che, nonostante l'accumulo di ritardi nel recente passato, oggi si possa finalmente registrare un'evoluzione del sistema nazionale di formazione continua sul piano delle opportunità realizzative di concrete azioni formative a sostegno della crescita delle imprese grazie alle risorse finanziarie messe a disposizione dei Fondi Interprofessionali.

Nel sistema del *lifelong learning* si determinano dunque diverse aree di *soggettualità formative* come le amministrazioni pubbliche, le imprese come sistemi di competenze che interagiscono con il territorio e le parti sociali - come rappresentanze degli interessi dei lavoratori e delle imprese<sup>5</sup>.

Il panorama della formazione continua è sostanzialmente cambiato in funzione del fatto che dal 2003 hanno iniziato ad operare i Fondi Interprofessionali già istituiti con la Legge 388 del 2000 ed entrati in vigore con l'Accordo tripartito tra Ministero del Lavoro, Regioni e Parti Sociali che ha posto, dunque, le premesse per la nascita del sistema italiano della Formazione continua.

La piena operatività dei Fondi riesce oggi ad offrire risposte articolate alla domanda di formazione individuale e collettiva della forza lavoro occupata.

Le adesioni ai Fondi paritetici hanno avuto infatti un aumento del 7,8% in termini di imprese rispetto a novembre 2007 e dell'8,4% in termini di lavoratori, come emerge dall'ultimo Rapporto Isfol<sup>6</sup>, come anticipazione dei dati del Sistema permanente di monitoraggio.

E' possibile cogliere le esigenze formative individuali attraverso un'ottica centrata sulle imprese con accordi aziendali e pluraziendali risultato dell'attività di sostegno delle parti sociali ma anche di piani formativi individuali sempre realizzati grazie alla attività negoziale delle Parti sociali.

La "fotografia" che emerge dall'ultimo Rapporto Isfol scorge ancora una netta differenziazione tra Nord e Sud: si evidenzia infatti una concentrazione molto forte al nord dove si addensa il 70% degli aderenti.

La formazione – dal punto di vista di una *lettura pedagogico-sociale* dei fenomeni - diventa una leva per la crescita culturale, produttiva e civile dei territori anche in un'ottica di *salvaguardia dei circuiti di conoscenza informale e tacita* in questi presenti. E' chiaro quindi che differenziazioni fortemente centrate sulla variabile geografica o dimensionale vengono a porre in crisi la finalità sociale della leva formativa.

Se si leggono i dati disponibili, emerge che sono, infatti, in gran parte i lavoratori della grande e media impresa a beneficiare dei Fondi; questa tipologia d'impresa è infatti sovrappresentata rispetto alla effettiva adesione ai Fondi (il 10% rispetto al 6% di adesione).

Sembra quindi più ampio il contributo delle imprese di medie dimensioni fatta eccezione per Fondimpresa che ha adesioni soprattutto con le piccole imprese.

### **3. Il formatore: figura professionale sempre più definita**

È da qualche anno che assistiamo ad un progressivo consolidamento della professione di formatore all'interno delle organizzazioni, anche se i volumi effettivi della spesa per la formazione sono stati soggetti ad un contenimento o almeno non hanno fatto quel balzo in avanti che taluni avevano preconizzato.

Ma come definire il formatore che opera in azienda? Le definizioni si sono moltiplicate all'interno e all'esterno degli addetti ai lavori proiettando questo profilo professionale in un contesto multiforme talvolta caratterizzato secondo attributi particolarmente suggestivi.

<sup>5</sup> AA.VV. (2007), *Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle grandi imprese*, Franco Angeli, Milano.

<sup>6</sup> Isfol, *Rapporto 2008 Isfol*, Rubbettino Editore srl, 2008.

La figura del “formatore aziendale”<sup>7</sup> trova una sua collocazione istituzionale soprattutto nelle grandi realtà aziendali e nei settori dell’Amministrazione pubblica, essenzialmente all’interno di azioni per l’inserimento e l’aggiornamento di quadri intermedi e manager. Si tratta di realtà organizzative che riconoscono nella formazione una funzione interna, spesso gestita in modo autonomo o attraverso strutture apposite (in tali casi il formatore aziendale partecipa o è integrato al tessuto organizzativo).

Gli interventi formativi collegati ai bisogni aziendali sono essenzialmente di quattro tipi:

- formazione per neoassunti, passaggi di ruolo, assunzione di nuove responsabilità;
- formazione di aggiornamento e supporto;
- riqualificazione del personale, in concomitanza con processi di riconversione della produzione;
- formazione per lo sviluppo innovativo, in concomitanza con trasformazioni produttive di tipo tecnologico (reingegnerizzazione dei processi) e organizzativo (come fusioni o privatizzazioni), o all’interno di strategie per la “qualità totale”.

Un elemento che occorre sottolineare in particolar modo riguarda il ruolo del formatore rispetto alle dimensioni di *cultura organizzativa* presenti nelle imprese: oggi, infatti, si chiede sempre più al formatore la capacità di svolgere attività di integrazione e di supporto in questo contesto.

Differentemente, i formatori di professione, cioè gli “esterni” all’azienda che si riconoscono come specialisti della formazione, offrono oltre a un *know-how* che poggia anche su una preparazione di base specifica, un orientamento permanente a sviluppare e arricchire il contenuto e il ruolo della loro professionalità.

L’attività del formatore, indipendentemente se interno o esterno all’impresa, non può essere disgiunta dalle scelte strategiche aziendali ed è condizionata dai modelli organizzativi e culturali presenti nel sistema impresa: in molti casi esistono le condizioni per trasformare alcuni formatori in consulenti e analisti dell’apprendimento organizzativo; in altri casi si possono attribuire più esplicitamente ai responsabili di linea funzioni di formazione o di *coaching* dell’apprendimento sul lavoro di singoli gruppi. Si rivalutano le funzioni organizzative della formazione anche per la necessità sempre presente di attrarre competenze esterne (tecnichi, esperti) a supporto dei processi di apprendimento interno.

Nel caso delle piccole e medie imprese, dove la formazione spesso non riceve un riconoscimento esplicito, non è immaginabile la prospettiva di una risorsa interna che si occupi in maniera esclusiva, o per lo meno esaustiva, della formazione del personale. In genere è lo stesso imprenditore ad accentrare funzioni di direzione e sviluppo del personale. Da questo punto di vista sono maggiori le possibilità che si presentano alle strutture formative di proporsi come erogatrici di servizi di assistenza e *counseling*, affiancando, stimolando e orientando le scelte dell’imprenditore. Imprenditore che si avvicina alla formazione grazie a opportunità occasionali: relazioni di amicizia-conoscenza tra capo dell’azienda e singoli consulenti-formatori, il “prestigio” delle società erogatrici, il richiamo di “certificazioni” a livello manageriale ecc. Le iniziative offerte dalle società e agenzie esterne spesso riescono a coinvolgere solo l’imprenditore e i suoi più diretti collaboratori, in quanto nelle piccole e medie imprese manca una cultura della formazione come sviluppo per tutto il personale.

Il “formatore aziendale”, non inserito dal punto di vista contrattuale od organizzativo nell’impresa, può essere definito con maggior correttezza *formatore con competenze per la formazione del*

<sup>7</sup> L’articolo riprende *in passim* alcuni brani del volume: Alessandrini G. (2005), *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma. Per ulteriori approfondimenti: Alessandrini G. (2005), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma; Alessandrini G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini & Associati, Milano.

*personale aziendale*. Si tratta di competenze che, per alcuni versi, sono assimilabili a quelle di chi opera nelle grandi aziende; per altri versi si modellano in una gamma diversificata di servizi, coerentemente con gli obiettivi che l'agenzia erogatrice della formazione si è posta.

Viene quindi a delinearsi un triplice orientamento per delineare il ruolo del formatore aziendale:

- formazione aziendale come “emanazione” dell’organizzazione;
- formazione aziendale come servizio decentrato in funzione dell’organizzazione;
- formazione aziendale come servizio esterno in rapporto con l’organizzazione.

È possibile individuare nella professionalità del formatore che opera per le aziende due blocchi di competenze: quelle che afferiscono a un’attività di diagnosi-analisi dei bisogni e quelle che riguardano più strettamente la progettazione e realizzazione degli interventi.

In particolare l’analisi dei bisogni va realizzata sia nei confronti delle esigenze aziendali a livello sistematico, che delle esigenze specifiche delle singole persone. Conseguentemente la formazione si sviluppa come sostegno e arricchimento degli individui, e come sostegno e sviluppo dell’organizzazione. Il riferimento alla conoscenza e interazione con l’organizzazione è costante, se non addirittura prevalente, e si sostanzia in:

- conoscenza dei problemi organizzativi (modelli, analisi dei processi, analisi delle culture);
- conoscenza degli strumenti e delle metodologie dell’analisi dei fabbisogni<sup>8</sup>;
- padronanza di metodologie e tecniche per interventi formativi in contesti aziendali;
- comprensione e capacità di gestione delle dinamiche relazionali individuali e collettive interne e *con* il sistema;
- capacità di progettazione, conduzione di gruppi e gestione di interventi.

#### 4. I “saperi” del formatore

Pur rendendoci conto di quanto discutibile e riduttivo possa essere ogni tentativo di classificazione, proponiamo di considerare il *sapere* dei formatori, nella concezione integrata di “saper essere” e “saper fare”, come un complesso di conoscenze e competenze che afferiscono a tre dimensioni principali. Il contesto di riferimento è costituito da:

- conoscenza generale delle dinamiche di crescita e sviluppo del mondo del lavoro, dei fenomeni organizzativi e produttivi che coinvolgono le imprese, dell’evoluzione relativa ai materiali e alle tecnologie di riferimento, oltre che delle esigenze di professionalità emergenti;
- conoscenza particolare del contesto macroeconomico in cui agisce l’impresa dal punto di vista geografico-economico settoriale, anche in funzione delle politiche di alleanze o di accordi a livello internazionale e delle dinamiche relative alla competizione nel sistema prodotto/mercato;
- conoscenze mirate, e quindi analisi specifica, delle esigenze e caratteristiche dell’impresa e dei soggetti da formare.

Le metodologie e gli approcci formativi da utilizzare, come vedremo più avanti, riguardano in particolare:

- la conoscenza teorico-pratica della gamma disponibile di metodologie formative e di strumenti didattici efficaci nella formazione continua (tassonomie, modelli espositivi o per scoperta ecc.);
- la conoscenza generale delle situazioni di apprendimento insite nelle organizzazioni e nelle imprese, con particolare riferimento alle situazioni non dichiaratamente formative, ma che incidono sui processi di sviluppo delle risorse umane per il miglioramento dei fattori produttivi (es. apprendimento organizzativo, lavoro di gruppo);

---

<sup>8</sup> Vedasi in particolare il cap. 2 del Manuale della scrivente (*op. cit.*).

- la conoscenza dei modelli e delle tecniche di analisi dei fabbisogni relativamente alle componenti organizzative e funzionali dell'impresa e dei soggetti a cui è rivolta la formazione.

Le competenze di ruolo si esplicitano in:

- competenze didattico-metodologiche generali (es. analisi dei bisogni, programmazione della formazione, utilizzo di strumenti e supporti didattici, valutazione dell'efficacia della formazione e dell'apprendimento);
- competenze relazionali nel contesto del setting d'aula (rapporto formatore-partecipante, rapporto formatore-imprenditore o manager del "personale", gestione delle dinamiche di gruppo);
- competenze tecnico-specialistiche in merito ai contenuti o ai processi inerenti alla formazione da erogare.

## 5. I contesti di riferimento

Ogni organizzazione opera in un contesto ambientale che si caratterizza secondo diverse dimensioni (economiche, geografiche, di mercato, antropologiche, culturali). La consapevolezza delle caratteristiche che denotano l'interazione organizzazione-ambiente sono un fattore essenziale anche rispetto alle logiche di sviluppo organizzativo e di formazione.

È doveroso pertanto focalizzare in modo particolare la necessità che i formatori possiedano una conoscenza di base delle dinamiche del mondo del lavoro, caratterizzate oggi, come appare sempre più visibile, da forti turbolenze e discontinuità: una "cultura" del lavoro che, ad esempio, postula la crescita di responsabilità diffusa, un ampliamento delle *skills* ovvero una diversa distribuzione dei compiti e delle mansioni in rapporto al cambiamento dei modelli organizzativi. Considerando il fatto che le trasformazioni economiche e sociali sono i fattori che incidono maggiormente sull'articolazione e definizione della professionalità, sul dimensionamento delle strutture produttive e sui fenomeni organizzativi, si comprende che la capacità di interpretare e analizzare i macrotrend si traduce in condizione perché il formatore possa sviluppare azioni mirate nel contesto di un piano progettuale organico in riferimento alle istanze sociali ed economiche emergenti.

Anche la conoscenza e la partecipazione attiva al dibattito sulla formazione rappresentano un indicatore di tale attenzione che deve tenere conto sia dell'obiettivo di raggiungere un sistema formativo omogeneo a livello europeo, sia dell'obiettivo di utilizzare adeguatamente gli strumenti e gli incentivi presenti nel mercato (finanziamenti, piani di sviluppo, regolamentazioni ecc.) per sviluppare azioni propulsive.

La dimensione locale, inoltre, fa da sfondo all'effettiva operatività del formatore, coerentemente con lo sviluppo e l'articolazione delle offerte formative, che "nascono" da un'interazione e interdipendenza con il contesto territoriale. Questa conoscenza del contesto, inoltre, viene sviluppata anche attraverso l'intreccio di reti di relazione e partecipazione con istituzioni, realtà economiche, mondo scolastico, cittadini.

Ogni processo formativo incide sul rapporto tra individuo e azienda: lo sviluppo di competenze individuali diviene patrimonio organizzativo, la cultura dei singoli si sovrappone e interagisce con la cultura dell'impresa, le dinamiche relazionali personali si intrecciano a quelle gerarchico-funzionali. Per il formatore è questo il campo della *analisi dei bisogni dell'utenza* (nella doppia sfaccettatura utente/committente). Analisi che deve tenere conto:

- delle componenti organizzative e dei modelli culturali e di apprendimento che si sviluppano all'interno del sistema aziendale, per realizzare azioni formative contestualizzate e quindi realmente efficaci;

- della conoscenza delle caratteristiche tecnologiche dei processi produttivi e delle professionalità a cui si rivolge la formazione;
- delle componenti di innovazione e dei risultati che l'impresa si attende dalla formazione;
- delle caratteristiche del personale da formare, tenendo conto delle variabili oggettive e soggettive (status, ruolo, anzianità di servizio, livello di istruzione, età, sesso, interesse per il lavoro, interesse alla formazione, motivo della formazione).

Si tratterà, quindi, di capire quali competenze siano più utili e quali processi culturali e cognitivi vadano stimolati, per favorire con la formazione processi di *adeguamento e comprensione* delle esigenze "implicite" nel sistema organizzativo, sia da parte dei lavoratori, sia da parte dell'azienda, che spesso non ha una visione di tali bisogni.

Il formatore, smessi i panni del docente, diviene un *facilitatore dell'apprendimento*, tramite l'analisi ed evidenziazione dei processi già attivi, pur se a livello implicito, all'interno dell'organizzazione, o tramite interventi tesi a creare ulteriori opportunità di arricchimento, adattamento e comprensione.

L'impresa può essere considerata un naturale ambiente di apprendimento, in cui sviluppare processi di *learning organization* finalizzati allo sviluppo di modalità consapevoli di autoformazione individuale e di gruppo.

## **6. Le competenze del formatore e la formazione dei formatori**

Con il termine di competenze di ruolo intendiamo quel complesso di competenze che fanno riferimento al "sapere di base" che caratterizza la professionalità del formatore in quanto tale. Le competenze didattico metodologiche consentono l'ottimale gestione delle situazioni formative, anche attraverso l'utilizzazione di strumenti e tecniche precisi<sup>9</sup>. Anche chi non svolge un'azione diretta con gli utenti della formazione deve poter padroneggiare gli elementi metodologici degli interventi, per progettare analoghe azioni o per valutarne e monitorarne lo svolgimento.

Possiamo raggruppare le competenze didattico-metodologiche in tre macro contenitori:

### *a) area della formazione degli adulti:*

- modelli e teorie dell'apprendimento;
- andragogia;
- teorie della personalità;
- teorie dell'apprendimento organizzativo;
- teorie didattiche;
- antropologia culturale;
- teoria dell'organizzazione aziendale;
- comportamento organizzativo;
- organizzazione sindacale;
- formazione manageriale (teorie della leadership, gestione delle riunioni ecc.);
- *career counseling*;
- gestione delle risorse umane;
- metodologie e modelli di apprendimento (lezioni, esercitazioni, studio dei casi, *role playing*, simulazioni, *business games*, gruppi di ascolto, istruzione programmata, teledidattica, sperimentazione attiva, analisi transazionale, ricerche motivazionali, audit, addestramento

---

<sup>9</sup> Al riguardo, possiamo citare: Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari; Cambi F., Orefice P. (1996), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli; Costa G. (2005), *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill; Cunti A., Orefice P. (2005), *Multiedia. Dimensioni dell'educare in età adulta*, Napoli, Liguori; Donati E., Cubello A. L. (1999), [www.cambiamento.pa](http://www.cambiamento.pa), Franco Angeli, Milano; Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma.

sul campo, sessioni di *problem solving*, micromondi, reporting, pratiche Kaizen, empowerment, job rotation, job enrichment, benchmarking).

b) area della progettualità:

- analisi dei fabbisogni;
- teorie e tecniche di progettazione formativa;
- programmazione didattica e sviluppo dei piani d'aula;
- progettazione di strumenti per l'analisi dei fabbisogni;
- teorie e tecniche della valutazione dell'apprendimento;
- teorie e tecniche del *project management*.

c) area tecnologica:

- ambienti multimediali;
- *tools* di comunicazione;
- ambienti per l'autoistruzione assistita;
- ambienti per la gestione della didattica in rete.

d) area della comunicazione:

- modelli della comunicazione organizzativa;
- teoria della comunicazione;
- la comunicazione non verbale;
- la pragmatica della comunicazione umana.

Le *competenze comunicazionali e relazionali* si identificano nella capacità di "gestire" processi di apprendimento relativi a gruppi di partecipanti agli interventi di formazione, trattando dinamiche psico-sociali e fattori di criticità. La competenza comunicativa gioca il suo ruolo anche all'interno dei processi di *comunicazione organizzativa*. In questo contesto acquistano particolare rilevanza i fenomeni legati alla leadership, alla creazione di gruppi informali all'interno delle organizzazioni, e alle dinamiche socio-organizzative.

Le competenze *tecnico-specialistiche* riguardano il complesso di saperi specialistici che il formatore possiede ed è in grado di trasferire su aspetti direttamente legati ai processi di lavoro e alle dimensioni procedurali a questi connesse. All'interno delle aziende, l'affiancamento costituisce, spesso, una forma di trasferimento, generalizzazione e ampliamento di conoscenze tecniche.

Solo il formatore, però, può garantire un approccio metodologico e didattico che consenta la "conversione" delle conoscenze cosiddette "tacite" o esperienziali in conoscenze strutturate ed esplicite. Secondo il pensiero di J. Nonaka<sup>10</sup>, ad esempio, compito delle organizzazioni è creare attraverso metodologie diverse tutte quelle forme che possano assicurare processi di trasferimento della conoscenza. La formazione dei formatori costituisce ormai un'area relativamente autonoma della formazione all'interno della quale si è sedimentata una notevole esperienza sul campo. La multidimensionalità della professionalità del formatore richiede l'impostazione di percorsi differenziati, rivolti alla progettazione o alla gestione differenziata degli interventi, tenendo conto anche delle esigenze differenti di aggiornamento e qualificazione che presentano i formatori. Non mancano elementi di criticità che contraddistinguono le prospettive di sviluppo della formazione dei formatori, in particolare considerando le nuove esigenze che si affacciano all'orizzonte, in particolare le logiche di apprendimento organizzativo e di orientamento verso una maggiore presenza diretta nei contesti lavorativi. Nel nostro paese si contano numerosi esempi di offerta formativa nel settore, erogata da enti e associazioni oltre che da master e corsi di perfezionamento. Lo sviluppo di quest'offerta dovrebbe vedere una maggiore connessione con le problematiche aziendali, un minore accademismo e soprattutto il riferimento costante a forme di laboratorio e di sperimentazione assistita.

<sup>10</sup> Nonaka I. (1992), *Managing Innovations as an organization knowledge creation process*, Eni-Isvet, Roma; Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini & Associati, Milano.

## **8. Dalla formazione come servizio *alla* formazione come presidio dello sviluppo del capitale umano e valorizzazione delle persone**

Il raggiungimento di una relativa maturazione del dibattito sulla formazione ha coinciso e si è fondamentalmente identificata con la visione della formazione come “servizio”. Le molte connotazioni del termine rimandano all’idea di supporto al soddisfacimento di bisogni in qualche modo identificati e visibili in ogni singolo comparto<sup>11</sup>. Un altro elemento implicito è la consapevolezza della possibilità di identificare in anticipo obiettivi da raggiungere ed aree di bisogni diversificati da soddisfare e modalità. Questa visione complessiva della formazione è densa di significati ma coerente ad un approccio che, per molti versi, si mostra incapace di cogliere l’interezza delle variabili che sono in causa nello scenario attuale. Se spostiamo l’attenzione - nel quadro di riferimento da “disegnare” - sulla *crescita del capitale umano* come fattore che definisce sostanzialmente la *mission* formativa, possiamo identificare alcuni punti-chiave che di fatto costituiscono una svolta fondamentale di interpretazione.

Il concetto di *capitale umano* rimanda ad una serie di dinamiche socio-economiche e fenomeni che si innestano nel quadro generale di una riflessione delle dinamiche formative in un paese.

La capacità di innovare di un paese è strettamente legata al capitale umano che è impegnato nel tessuto produttivo e civile del paese. Per capitale umano intendiamo l’insieme dei saperi e delle competenze degli operatori di un’organizzazione, considerando fondamentale anche la presenza di assetti valoriali orientati all’innovazione. Le strategie di formazione devono puntare all’implementazione delle competenze connesse alla formazione del capitale umano secondo strategie che tendono a privilegiare processi di integrazione tra sistemi formativi (scuola, formazione professionale, universitaria e formazione continua). E’ noto infatti che solo la disponibilità di competenze di base e trasversali consente l’innesto successivo di competenze specialistiche e di livello superiore. Questo tema è un elemento fondamentale di correlazione della *mission* formativa con le logiche di inclusione promosse dalle *policies* europee.

Il capitale intellettuale è quella parte del capitale umano che si identifica con i sistemi di conoscenza diffusi nelle organizzazioni. Il capitale *intellettuale* si concretizza in molti elementi: non solo i sistemi software ed hardware a disposizione (i brevetti, i marchi, ecc.) ma soprattutto il talento delle persone, i beni tangibili ed intangibili presenti nelle organizzazioni e traducibili in termini di valore finanziario riconoscibile nello scenario competitivo ovvero, se parliamo di pubblica amministrazione, la capacità complessiva di far fronte alla qualità attesa dal cittadino. Correlato al capitale intellettuale è anche il capitale *relazionale*, ovvero il sistema dei network e del valore simbolico che da questo è sotteso come elemento in grado di definire la percezione complessiva dell’identità dell’organizzazione nel sistema in cui si pone.

Non solo per chi si affaccia al ruolo del formatore ma anche per chiunque sia impegnato professionalmente, è importante comprendere quale possa essere il peso dei processi d’apprendimento e di “*ricerca di senso*” dell’ apprendere/formare-formarsi.

Le sfide che è dato di percepire mondo in cui viviamo ci impongono una curvatura verso l’ascolto di valori centrati sull’impegno nella costruzione di percorsi di conoscenza ben più ampi ed intrecciati di quanto era possibile nel passato. Per i direttori del personale si tratta di capire che occorre valorizzare le persone con tutto il carico di creatività, motivazione e intelligenza che possono esprimere. Per il management si tratta di promuovere apprendimento diffuso e visioni condivise anche al di là della presenza di meccanismi di coordinamento visibili e controllabili. Per le persone, occorre capire che il patrimonio di conoscenze di cui dispongono è un “giardino” da coltivare ogni giorno.

---

<sup>11</sup> Sul tema delle competenze del formatore è possibile consultare molteplici saggi pubblicati nella Rivista Trimestrale della Rivista FOR dell’Associazione Italiana Formatori (AIF).

La curiosità, la riscoperta dei valori estetici e ludici, l'ascolto per dell'altro sono valori che compenetrano l'identità di ogni cittadino, prima che di ogni lavoratore.

L'apprendimento, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, è un diritto per l'esercizio della propria capacità di esprimere un ruolo nella società.

Cosa vuol dire dunque "valorizzare" le persone? Le caratteristiche dei processi produttivi e le trasformazioni delle condizioni complessive in cui si determina il fenomeno lavoro nelle sue diverse declinazioni, spingono attualmente verso una forte interconnessione tra attività produttiva, attività formativa e spinta costante verso l'apprendimento di nuovi modi di essere e di interpretare il proprio ruolo nella società. Questo intreccio e le conseguenze che esso comporta tendono a modificare lo scenario complessivo in cui si pongono i problemi di definizione della formazione nella società della conoscenza.

Ogni persona - al di là del ruolo e della responsabilità ricoperte - dovrebbe essere in grado di cogliere, in tutta la sua pienezza, il significato del lavoro che lo impegna, rispetto ai contesti più ampi di cui è partecipe nella comunità in cui vive.

Ciò significa, in altri termini, vivere la professione in un'ottica consapevole e problematica mantenendo le proprie capacità di scelta autonoma e responsabile. La particolare tensione etica che questo principio richiede per la persona, impone il superamento di orientamenti che - centrati su atteggiamenti di tipo meramente specialistico – possano generare comportamenti scarsamente responsabili o rinunciatari rispetto ad una visione globale del proprio lavoro e delle esigenze di formazione-apprendimento che vi sono connesse.

Chi ha scelto di occuparsi di formazione non può prescindere dal riferimento ad un quadro in cui *assuma valore* il suo comportamento professionale.

La formazione è sempre *azione di sostegno al cambiamento* e non si può dare cambiamento se non sussiste un contesto di valori su cui la "trama" delle *technicalità* si collega.

\* Giuditta Alessandrini è professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE. Dirige il Master di I livello GESCOM "Gestione e sviluppo della conoscenza nell'area delle risorse umane" e il Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione". Tra le sue numerose pubblicazioni: *Comunità di pratica e società della conoscenza* (2007), *Manuale per l'esperto dei processi formativi* (2005), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni* (2004).

## Bibliografia

- AA.VV. (2007), *Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle grandi imprese*, Franco Angeli, Milano
- Aleandri G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma
- Alessandrini G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini & Associati, Milano
- Alessandrini G. (2005), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma
- Alessandrini G. (2005), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma
- Alessandrini G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma
- Alessandrini G. (2008), *Nuove chances per le imprese dalle policy di formazione continua. Dimensione meta territoriale ed integrazione tra soggetti istituzionali*, in Rivista L'Impresa, novembre 2008
- Beck U., Giddens A. e Lasch S. (1999), *La modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste
- Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari
- Cambi F., Orefice P. (1996), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli
- Commission of the European Communities (2008), *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*, Luxemburg, publication based on document SEC 2293
- Costa G. (2005), *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill
- Cunti A., Orefice P. (2005), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta*, Napoli, Liguori
- Donati E., Cubello A. L. (1999), [www.cambiamento.pa](http://www.cambiamento.pa), Franco Angeli, Milano

- European Commission (2008), *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools*, COM
- European Commission (2007), *The European Research Area: New perspectives*, Commission Staff Working Document annexed to the Green Paper, SEC, 2007a, 412/2 of 4th April 2007
- European Commission (2007), *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme", COM, 703 final
- European Commission (2007), *Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn*, Communication from the Commission, COM, 558 final
- Isfol, *Rapporto 2008 Isfol*, Rubbettino Editore srl, 2008
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press
- Margiotta U. (1998), *Pensare la formazione*, Armando, Roma
- Nonaka I. (1992), *Managing Innovations as an organization knowledge creation process*, Eni-Isvet, Roma
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini & Associati, Milano
- Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma
- Sabatano F. (2006), *Per una pedagogia delle competenze "la costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali"*, Liguori, Napoli
- Santoianni F., Rorty R. (2004), *L'implicito pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze