

G. Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci Editore, Roma 2016, pp. 306

Nel presentare questa terza edizione del *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, (che segue quelle del 1998 e del 2005) l'A. richiama in apertura la nota espressione di Sant'Ambrogio (*De Paradiso*, 25) “*Nova semper quarere et parta custodire*” (“aprirsi al nuovo ma conservare gelosamente quanto si è ereditato dal passato”), segnalando così in maniera efficace la prospettiva e l'intento di questo rinnovato lavoro.

Nel primo capitolo, l'A. offre un affresco dello scenario nel quale si dovrà muovere, oggi (e nei prossimi anni), la formazione per i giovani e gli adulti, siano essi già occupati, oppure siano in cerca di occupazione e quindi vogliamo muoversi nella direzione di una maggiore occupabilità. Il paradigma della “società della conoscenza” viene indagato domandandosi cosa rimanga di questo “sogno europeo” dei primi anni 2000, soprattutto a fronte dell'avvento della “grande trasformazione” del lavoro: l'aumentata complessità degli scenari di lavoro – basti pensare all'avvento delle nuove tecnologie che consente, nell'ambito dei servizi, al lavoratore di *possedere* i mezzi di produzione – implica una diversa modalità di porsi anche da parte del formatore. In questo affresco si inseriscono anche temi e concetti come l'importanza dei simboli e dei valori intangibili, il territorio, *paideia* e *bildung*, lo sviluppo delle competenze,

l'istanza dell'autosviluppo, l'innovazione e l'apprendimento, la comunità virtuale o reale. Fin da questo primo capitolo emerge dunque la figura del formatore come quella di un “operatore culturale ad ampio raggio” che deve dimostrarsi consapevole «della complessità dei fattori in gioco nell'apprendimento» ed

essere in grado di «interpretare le opportunità di trasformazione percorribili nella direzione del pieno sviluppo della persona». (p. 76).

Il secondo capitolo offre una traccia di impronta soprattutto metodologica ed operativa per l'analisi dei fabbisogni formativi, in particolare nel campo della formazione aziendale, il cui scopo è essenzialmente quello di «far emergere e di esplicitare le esigenze formative esistenti, comunicandole all'organizzazione e a tutti i suoi membri» (p. 87). In questa attività il formatore dovrà sviluppare un “*ascolto attivo*” rispetto a tutti quegli stimoli che riceverà dall'ambiente aziendale di riferimento – a partire da una conoscenza approfondita della sua organizzazione, del personale e della formazione già effettuata, dei rapporti con l'esterno – potendo quindi formulare una diagnosi dei bisogni e delle criticità organizzative riscontrate. All'interno dell'attività di analisi dei fabbisogni formativi, l'individuo viene declinato secondo tre dimensioni (persona, *job*, ruolo), la cui analisi dovrebbe portare all'impostazione del percorso progettuale formativo. Il capitolo si conclude poi con una rassegna degli strumenti metodologici utilizzabili dal formatore e con alcuni cenni sulle prospettive aperte dall'*European Qualification Framework* (EQF).

Nel terzo capitolo, a fronte di alcune difficoltà e ritardi del contesto italiano nella diffusione di una cultura e pratica della formazione continua (si pensi per esempio al caso della pubblica amministrazione), si delinea ulteriormente la figura del formatore, che diviene in questo nuovo contesto quella di un “*facilitatore*

dell'apprendimento” al quale si richiede «una conoscenza ampia dell'azienda, dei suoi problemi e della fase che sta vivendo in quel momento, ma anche degli scenari futuri compatibili o possibili» (p. 147). Un formatore, quindi, che dovrà identificarsi «sempre meno con la figura un po' desueta di un esperto di tecniche e metodologie più o meno raffinate, ma piuttosto con chi è capace di ascoltare domande complesse e di focalizzare problemi nuovi, di promuovere ricerca nella sua azienda o nell'azienda del cliente, di studiare i contesti» (p. 148). In questo quadro, anche l'impresa è perciò vista come «un *naturale* ambiente di apprendimento, in cui sviluppare processi di *learning organization* finalizzati allo sviluppo di modalità consapevoli di autoformazione individuale e di gruppo» (p. 123).

All'interno dell'ottica seguita dall'A. di una visione più complessa della formazione, nel quarto capitolo, anche gli aspetti di natura maggiormente metodologica, hanno visto «il superamento di logiche di tipo funzionalista – prevalentemente tese a una progettazione di tipo lineare – e il passaggio verso logiche più complesse – centrate su processi ricorsivi e correlati all'*hic et nunc* della relazionalità vissuta nell'esperienza dell'azione formativa – hanno apportato al discorso sul metodo nuove idee e nuove opportunità di esplorazione di pratiche più coerenti ad ambienti formativi e organizzativi complessi» (pp. 154-155). Le pratiche metodologiche, inoltre, devono tener conto e differenziarsi a seconda dell'ambito formativo di riferimento. La scelta del metodo per

l'apprendimento, perciò, diviene centrale ed ha come suo presupposto indispensabile «una conoscenza globale e approfondita, da parte del formatore, delle caratteristiche pedagogico-didattiche di ciascun metodo» (p. 157). Questo al fine di consentire che tale opzione non sia determinata a priori e al di fuori del contesto operativo ma, al contrario, sia sempre strettamente correlata con quest'ultimo e con gli obiettivi perseguiti.

Ci si sofferma poi sulle prospettive fornite dall'*e-learning* e sulle pratiche formative basate sull'esperienza e sulla formazione c.d. "di terza generazione", cioè quella che è «focalizzata sui partecipanti, è sviluppata su posto di lavoro (e quindi decentrata), punta sul trasferimento effettivo nella vita lavorativa e scorge il ruolo del formatore prevalentemente come regista/facilitatore» (p. 179). Quindi, dopo aver richiamato i modelli di L.M. Spencer, S.M. Spencer e di Boyatzis e fornito numerosi riferimenti bibliografici di definizioni e autori sul tema della competenza e delle competenze, l'A. fornisce una panoramica delle recenti evoluzioni dei sistemi di certificazione delle competenze e degli apprendimenti non formali, informali e formali, facendo riferimento ai principali e più recenti

documenti normativi e di politiche pubbliche, internazionali e nazionali.

Si affronta poi (cap. 5 e 6) il tema specifico della progettazione di un piano di intervento formativo, percorrendo tutte le fasi, reinterpretate secondo una prospettiva circolare e non lineare: dall'individuazione dei risultati attesi, fino alla fase conclusiva della valutazione. Quest'ultimo aspetto rappresenta un "nodo cruciale" dell'intera attività del formatore ed è volta, in via generale, «a produrre "un ritorno" (*feedback*) di informazione su un'azione o un evento. Nel contesto formativo il termine è usato per identificare attività o procedure per la conoscenza degli effetti determinati dalle azioni formative» (p. 224). Come giustamente richiamato nel testo, diversamente da quanto spesso comunemente si ritiene, se si guarda al significato semantico del termine "valutazione" non vi è innanzitutto un sinonimo di misurazione, bensì si richiama l'idea di *dare valore*, «cioè dell'attribuire significato a fatti, informazioni e dati» (p. 225).

L'A., oltre a presentare criticamente le "due punte estreme" dei modelli teorici di riferimento (gerarchico e dell'autodiagnosi), pone il lettore di fronte a certi rischi, come quelli che intendono la valutazione della formazione aziendale secondo un

automatismo tra incremento delle performance individuali e incremento della produttività, riuscendo a consegnare una prospettiva multi dimensionale, restituendo così tutta la dimensione di problematicità e complessità insita nell'azione valutativa dell'efficacia della formazione. Viene così a delinarsi, anche grazie all'indicazione di precisi postulati di progettazione, di indicazioni operative e di apposite linee guida, una *cultura della valutazione*, condivisa nei vari contesti organizzativi, per favorire la «nascita di più ampie motivazioni e di un orientamento verso nuovi obiettivi o traguardi di sviluppo personale o del gruppo» (p. 252).

Il testo si conclude affrontando i due paradigmi dell'apprendimento organizzativo e della comunità di pratica, andando a identificare punti di sovrapposizione e di differenziazione: se il primo è caratterizzato dal superamento di un *fare separato dal pensare* nell'ottica di una *learning organization*; il secondo prevede che l'apprendimento si sedimenti e sviluppi meglio laddove si è supportati spontaneamente all'interno di una comunità.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo