

QUELLA DEL FORMATORE E' UNA PROFESSIONE O UNA FUNZIONE ?

Siamo in una epoca di stabile transizione e non esiste angolo della società e della produzione che non sia sottoposto a processi di turbolenza e innovazione.

In piccola o grande misura sembra che tutte le conoscenze e capacità del periodo moderno e industriale, siano inadatte all'evo post-industriale. Le trasformazioni accelerate del sistema economico e produttivo e sociale, rendono obsolete mansioni, competenze e professioni. Ma non basta.

Sembra anche evidente che la qualità umana sia in ritardo nei confronti della complessità che ci sovrasta. Non passa giorno che non troviamo situazioni nelle quali facciamo la figura di primati di fronte ai comandi di una Ferrari.

Abbiamo abbandonato definitivamente la famiglia allargata per quella nucleare; abbiamo fatto crescere multinazionali e gigantesche burocrazie; abbiamo sostituito le parole con le immagini; abbiamo accelerato i tempi per ogni cosa; abbiamo allungato la vita ed affollato le città. Ma non sembra che abbiamo promosso uguali trasformazioni nella cultura e nella psiche dell'uomo.

L'invidia, l'egoismo, la paura dell'ignoto, la tendenza all'abitudine, la fragilità, l'avidità, la suscettibilità, la sensibilità, la capacità di amare e di odiare sono ancora molto simili a tremila anni fa.

Insomma non siamo certi di poter guidare la transizione post-moderna, non solo a causa di inadeguatezze culturali o professionali, ma anche a causa delle nostre perduranti limitazioni psicologiche.

La risposta che in genere viene data, anche se in modo molto timido e casuale a queste

QUESTO SUPPLEMENTO CHIUDE IL PRIMO BIENNIO DI VITA DEL SUPPLEMENTO. Chi è interessato alla sua sopravvivenza, invii articoli e si ABBONI.

**Sono in vendita i primi 2 volumi della Collana "GRUPPI & COMUNITA":

- Giochi Psicopedagogici di M. Sberna
- Prevenzione Primaria di G. Contessa

**E' iniziato il Modulo Avanzato per Conduttori di gruppi di formazione. discrepanze fra l'uomo e le esigenze sociali, è la FORMAZIONE.

Nelle organizzazioni produttive o sociali, nelle scuole, nelle persone, viene cercata una risposta all'inadeguatezza con una attività di formazione.

Da attività elitaria negli Anni Sessanta, la formazione è divenuta di massa negli Anni Ottanta. Malgrado ciò essa è ancora sempre ridotta ad un limbo di casualità e transitorietà, che la tiene lontana dal diventare una vera professione. Nei casi migliori il formatore è solo una funzione del capo, del ricercatore, del consulente, del terapeuta. Per ognuna di queste figure sono in genere richiesti titoli, curricula, specializzazioni, mentre sembra che chiunque sia abilitato alla FORMAZIONE. Tale attività viene considerata, malgrado la sua diffusione e sempre maggiore centralità, qualcosa di vago, generico, affidabile al buon senso ed alla cultura generale. Tale situazione non imputabile al "mondo", ma soprattutto ai formatori stessi. I quali sembrano ancora lontani dal riconoscersi come professionisti, incapaci di aggregarsi e di darsi un corpo di teorie e di pratiche che formalizzino una dignità professionale.

L'ARIPS cerca da anni di portare avanti una battaglia per la professionalizzazione del settore, specie terziario e sociale. Mentre i formatori aziendali stanno facendo qualche passo, i formatori del settore sociale sono ancora nel limbo primitivo dell'artigianato e del volontariato funzionale. Questo Supplemento, la Collana "GRUPPI & COMUNITA", i Moduli di Formazione Psicosociale ed i Corsi di Formazione di Formatori fatti su richiesta, sono un tentativo di professionalizzare il settore. Nel 1985 sarà anche rilanciato un gruppo permanente di studio sul FORMATORE.



"IL FORMATORE" è quadrimestrale (esce in gennaio, maggio e settembre). Una copia costa £.2.500; un abbonamento annuale costa £.7.000 ai non soci e £.5.000 ai soci (se si tratta di un secondo abb.) Le somme per acquisti ed abbonamenti vanno inviate all'ARIPS (Tel. 030-2620589).

Via Brescia, 6 - 25080 Molinetto di Mazzano (BS)

LA FORMAZIONE: teorie, modelli e problemi (Guido Contessa, Novembre 1984)

1-Diverse concezioni dietro diverse definizioni

Le definizioni non sono mai solo questioni semantiche. Dietro ad esse si nascondono sempre diversi modi di intendere l'oggetto da definire, cioè diverse filosofie. Così la formazione viene definita in modi diversi e realizzata in differenti maniere, a seconda delle diverse visioni che sottende.

Tali diversità riguardano alcuni "nodi" centrali che fungono da bivio decisionale e che danno opposte caratterizzazioni alla formazione.

Il primo "nodo" è quello che scorre sull'asse EMOTIVO-RAZIONALE. All'estremo che identifica la formazione col cambiamento emotivo e psicologico si collocano i formatori di estrazione psicologica, la cui prassi confina con quella terapeutica e la cui filosofia è in prevalenza idealistica. Per costoro l'unico vero cambiamento ottenibile con un'azione formativa è quello soggettivo, personale, legato all'essere dell'utente, la formazione dunque è vista soprattutto come un'azione finalizzata alla ristrutturazione degli atteggiamenti, allo sviluppo della sensibilità, alla presa di coscienza. All'estremo opposto si collocano i formatori di estrazione illuminista o positivista o razionalista, per i quali la formazione è un'azione di allargamento del campo cognitivo o di trasformazione dei comportamenti, intesi come modelli razionali di risposta. Al primo gruppo appartengono i formatori che privilegiano metodi e tecniche "autocentrate", cioè centrate sugli utenti, dei quali stimolano l'auto-riflessione. Al secondo gruppo appartengono i formatori centrati sui "contenuti", che fanno uso prevalente di modalità dirette e trasmissive. In posizione intermedia si collocano i formatori che enfatizzano l'apprendimento attraverso l'esperienza, e privilegiano perciò le metodologie attive. L'esperienza può infatti riguardare la sfera delle emozioni e degli atteggiamenti, oppure l'area strumentale e cognitiva: in entrambi i casi si tratta di situazioni da laboratorio, officina o atelier, nelle quali formatori e formandi cooperano all'ottimizzazione dell'apprendimento.

Un secondo grande "nodo" concerne la dicotomia fra una visione depositaria e trasmissiva della formazione, ed una visione problematizzante o maieutica. Nel primo caso la formazione è concepita come un processo di trasmissione dell'eredità culturale di una generazione all'altra, come un trasferimento di conoscenze e valori accreditati. Nel secondo caso come un'azione di scavo e stimolazione del potenziale degli utenti, i quali vengono sottoposti a problemi e dubbi, affinché trovino da soli le proprie soluzioni originali. Dalla prima impostazione scaturisce una psico-pedagogia direttiva, cioè che "dirige" i formandi verso un sapere prestabilito. Dalla seconda impostazione scaturisce una psico-pedagogia non-direttiva o attiva, che si limita a stimolare ed aiutare i formandi a trovare le risposte di cui hanno bisogno.

Il terzo "nodo" riguarda l'alternativa fra cambiamento INDIVIDUALE e cambiamento ORGANIZZATIVO. La prima concezione è di marca prettamente illuministica: i soggetti apprendono e mutano, crescono e progrediscono attraverso la conoscenza; e tale appropriazione individuale del sapere fa procedere i singoli e la Storia verso il progresso. Questa idea è alla base di molte attività formative odierne: dall'aggiornamento degli insegnanti, ai corsi interaziendali, ai seminari di "crescita personale" di ispirazione californiana ed orientale.

La seconda impostazione è strutturalistica o sistemica. Essa ipotizza che il cambiamento (cioè l'apprendimento) dei soggetti non può che essere affiancato dallo sviluppo (apprendimento-cambiamento) delle organizzazioni nei quali i singoli operano. Anzi, alcuni parlano esplicitamente di un apprendimento collettivo o macro-apprendimento che riguarda le organizzazioni complesse, intese come sistemi.

Un quarto "nodo" si evidenzia nel rapporto col fattore tempo. Esiste una formazione definibile come CATASTROFICA, che procede per "errori", e facendo seguire l'apprendimento ad essi. La formazione entra in campo sempre dopo il bisogno, l'errore, il danno. Ma esiste anche una formazione ANTICIPATORIA, che opera preventivamente, precedendo la emersione dei problemi ed anticipando le soluzioni. In certa misura possiamo dire che la formazione è stata anticipatoria fino agli Anni Settanta, quando tentava di precedere o innescare il mutamento; mentre oggi essa è catastrofica, nel senso che segue l'emergenza dei grandi problemi della transizione post-industriale.

Altri nodi centrali nelle concezioni della formazione sono: l'idea di una formazione FINITA o PERMANENTE; di una formazione CHIUSA (apprendere) o APERTA (apprendere ad apprendere); di una formazione ai CONTENUTI o alle CAPACITÀ

La necessità di distinguere fra le diverse opzioni deriva dalla esigenza di fondare un sistema di pensiero coerente dalle premesse filosofiche alle conseguenze operative. La mancanza di riflessione teorica conduce i formatori professionali a scelte casuali ed episodiche, incoerenti fra loro e spesso inefficaci.

2-L'evoluzione della pratica formativa.

La pratica formativa in Italia ha attraversato tre diversi periodi storici, correlati ai processi socio-economici del Paese.

Dal dopoguerra alla fine degli Anni Sessanta è prevalsa una concezione della formazione, elitaria, anticipatoria, e centrata sulla strategia degli "agenti di cambiamento". La formazione veniva riservata a utenze ristrette: singoli individui provenienti da diverse organizzazioni. L'ipotesi era che l'apprendimento sarebbe stato trasferito nelle organizzazioni di appartenenza, promuovendone la trasformazione.

Negli Anni Settanta, dopo la constatazione che la strategia degli agenti era inadeguata a causa della maggiore forza delle organizzazioni rispetto ai singoli, si è passati ad una strategia della formazione centrata sia sulle figure direttive sia su interi micro-sistemi. Anche qui in fondo prevaleva l'idea di stimolare il cambiamento o attraverso ruoli nodali dell'organizzazione o attraverso interventi in sub-sistemi esemplari.

Queste ipotesi sono state travolte a cavallo degli Anni Ottanta, coll'avvento di un cambiamento talmente accelerato ed esteso, che ha portato la formazione su un binario di massa e catastrofico, obbligato a nuove strategie.

Negli Anni Ottanta infatti il problema della formazione non è più quello di stimolare il cambiamento, ma di gestire la crisi presente ed il cambiamento che si configura come permanente per un lungo periodo transizionale.

Oggi si tratta di riconvertire interi comparti sociali e produttivi; intere fasce professionali; vasti segmenti di cultura di grandi porzioni della popolazione. Inoltre si tratta di "formare" gli uomini e le organizzazioni a gestire un cambiamento accelerato, ormai assestato come trend almeno fino al 2000.

Il processo di passaggio dalla società industriale ad una post-industriale, mette la formazione in posizione strategica e cruciale, ma la carica anche di compiti e responsabilità cui non è del tutto pronta.

3-Modi di dire e modi di pensare, e modi di fare.

L'esplosione quantitativa della pratica formativa non ha corrisposto sempre alla sua elevazione qualitativa. Negli ultimi dieci anni le teorie, i modelli, i linguaggi sono esplosi, portando alla ribalta decine di proposte diverse. A tale esplosione ha dato un contributo la parallela esplosione della tradizionali discipline scientifiche, che si sono gradualmente sbriciolate dando vita a decine di percorsi scientifici collocati sui confini delle discipline e proiettati verso sempre più elaborate connessioni.

Mentre dunque la formazione sta diventando una pratica necessaria di massa, il suo terreno teorico e metodologico appare confuso ed inestricabile. I primitivi vecchi tronconi della formazione erano essenzialmente due: quello tecnico e quello psicosociale. Da una parte gli ingegneri, gli esperti di Edp, di marketing, dall'altra gli psicosociologi, formatori di quel "fattore umano" che era stato loro consegnato, in Italia, da padre Gemelli e dalle ricerche prima di E. Mayo, poi di K. Lewin ed infine dell'NLT.

Il primo sforzo "sinergico" fu fatto dall'ergonomia, che allacciò le ricerche tecniche-ambientali con quelle psicosociali. Subito dopo arrivò la psicoanalisi. Poi le decine teorie manageriali, dello sviluppo organizzativo, dei sistemi. Alla fine degli Anni Settanta è dilagata nella formazione l'ondata "californiana": da una parte l'Analisi Transazionale e la Pragmatica, dall'altra le pratiche post-reichiane (gestalt, bioenergetica, ecc.).

Oggi il panorama è ricchissimo. Si sono aggiunti il behaviorismo, la programmazione neurolinguistica, il training autogeno e la psicosintesi, e certo molti altri indirizzi che mi sfuggono.

Una giungla di teorie, metodi, modelli, tecniche che attraversano la pratica formativa rispondendo assai più al caso o al mercato, che alla ragione scientifica.

Occorre ora riesaminare questa giungla cercando di trovare in essa sentieri diversi ma coerenti al loro interno, e che dirigano verso risultati verificabili. Occorre operare in prima istanza una distinzione fra le teorie (modi di pensare) ed i modelli (modi di dire) e le tecniche (modi di fare). Nella competizione fra diversi approcci ciascuno tende a presentarsi come un sistema concluso, in modo da rendersi differente da tutti gli altri. Invece è molto diverso agire in base a teorie differenti, oppure usare modelli differenti di una stessa teoria, oppure ancora usare tecniche diverse all'interno di un solo ambito teorico. Occorre dire che le teorie sono in genere conflittuali; i modelli sono sistemi di comunicazione, per lo più equivalenti; le tecniche sono strumenti plurifunzionali. Le teorie sono il vero luogo del dibattito; i modelli sono di secondaria importanza; le tecniche hanno la necessità di essere inserite in modelli e teorie (anche più di una) a monte.

Non è qui la sede per approfondire il tema, che richiede ampio spazio. Basterà un esempio. La psicoanalisi è una teoria, cioè un modo di pensare. La psicoanalisi e l'analisi transazionale sono due modelli, cioè modi di dire la teoria psicoanalitica quando la si applica ad un'organizzazione o ai rapporti interpersonali. Lo psicodramma invece è una tecnica, applicabile all'interno di un modello socio-analitico avente come sfondo le teorie psicoanalitiche. A mio avviso le concezioni teoriche di base sono solo 4: la psicoanalisi, la psicosociologia, il behaviorismo e le teorie reichiane. Ciascuna di queste 4 teorie di base è tradotta in diversi modelli, e può fare uso di tecniche differenti. L'importante è che ogni azione formativa definisca le sue teorie di fondo, il suo modo di dirsi e le tecniche che le sono compatibili.

4-I problemi attuali e le prospettive

Mentre negli Anni sessanta la pratica e la teoria della formazione erano all'avanguardia del processo di trasformazione sociale, oggi essa sembra trovarsi perlopiù alla retroguardia.

L'attrezzatura teorica e tecnica della formazione è evidentemente inadeguata rispetto alle attuali enormi esigenze trasformative. Scarseggiano i professionisti della formazione in grado di far fronte alle esigenze emergenti, assai complesse per qualità e grandezza. In genere la formazione è impostata ancora per agire verso ristrette élites ed in un quadro socio-economico stabile. Oggi si tratta di affrontare azioni formative di massa ed in una situazione di estrema turbolenza socio-economica e tecnica. Il primo problema è dunque quello del riadeguamento della formazione alle mutate condizioni storiche, soprattutto negli aspetti della professionalità dei formatori.

Un secondo problema riguarda l'efficacia e l'efficienza degli interventi formativi. Fino a quando la formazione era un fenomeno ristretto ed anticipatorio, il problema economico era sottovalutato. Sia perché non aveva grandi dimensioni sia perché era sottoposto ad opzioni ideologiche (la formazione come "arma" degli innovatori).

Oggi gli interventi formativi sono indispensabili, di vasta portata e slegati da questioni ideologiche (la formazione è divenuta "arma" di gestione): l'economicità diventa un criterio importante.

Si tratta dunque di trovare teorie, modelli e tecniche di formazione che ottimizzino il rapporto mezzi-risultati (efficienza) ed il rapporto risultati-bisogni.

Un terzo problema concerne i metodi e le tecniche della formazione. L'impostazione quasi sperimentale e soprattutto verbale della formazione classica, appare oggi troppo arcaica. da una parte infatti la formazione di massa impone una revisione dei tradizionali settings di tipo sperimentale, basati sull'isolamento dei soggetti in formazione, sulla selezione accurata dei partecipanti, sulla intensività. Dall'altra risulta difficile trascurare anche nella formazione, l'avvento della cultura dell'immagine e del computer.

Un quarto problema è quello della frequente commistione fra pratiche formative e terapeutiche. La transizione post industriale ha moltiplicato le aree di disadattamento e di disagio esistenziale. In molte professioni non è facilmente distinguibile l'esigenza di imparare a "lavorare" da quella di imparare a "vivere". Non sempre la domanda di formazione riguarda la mera professionalità o il cambiamento organizzativo; spesso riguarda una crescita personale finalizzata al cambiamento del "modo di essere" dei soggetti. Pensiamo per esempio alle funzioni lavorative nelle quali le competenze relazionali richieste sono importanti; oppure alle azioni formative dirette alla prevenzione o al recupero dello stress; oppure ancora alle azioni motivazionali ed incentivanti.

In queste aree le fondamenta teoriche e tecniche tradizionali mostrano spesso la loro inadeguatezza e richiedono grandi ripensamenti.

G. Contessa, R. Vaccani, A. Voltolin	"La formazione alternativa"	Etaslibri, Milano, 1975
L. Ancona	"Dinamica dell'apprendimento"	EstMondadori, Milano, 1975
J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza	"Imparare il futuro"	EstMondadori, Milano, 1979
G.P. Quaglino, G.P. Carrozzi	"Il processo di formazione"	Franco Angeli, Milano, 1981
R. Carli, L. Ambrosiano	"Esperienze di psicosociologia"	Franco Angeli, Milano, 1982

MARGHERITA SBERNA

PER UNA CULTURA DELL'EVALUATION

In questi ultimi anni l'esistenza degli IRRSAE, che hanno fra i loro compiti istituzionali anche quello della formazione e dell'aggiornamento del personale scolastico, ha riproposto in termini più pressanti il problema della valutazione degli interventi formativi. Scegliere alcune linee di intervento piuttosto che altre, realizzare certi corsi, rivolgersi a fasce di utenti privilegiate, pone dei problemi politici e richiede l'assunzione di responsabilità. In un momento di ristrettezze economiche come il presente, diventa anche una questione di strategia scegliere fra le molte possibilità, quelle che offrono maggiori garanzie di efficacia.

Così l'IRRSAE-Lombardia ha deciso di affidare all'ARIPS (Associazione Ricerche Interventi Psicologici e Psicoterapeutici) un intervento di evaluation su una decina di corsi promossi per l'aggiornamento degli insegnanti e del personale dirigente delle scuole lombarde nel corso del 1993.

Pur con tutti i limiti dovuti al carattere sperimentale di questa prima esperienza, tuttavia essa si configura come un avvio di una nuova mentalità nei riguardi dei processi formativi. I quali, con l'evaluation, escono da un ruolo meramente evasivo o decorativo per diventare strumenti di innovazione e crescita cui si chiede di essere efficienti ed efficaci.

In quest'ottica, non si tratta di usare l'evaluation come strumento per discriminare i "buoni" e i "cattivi" formatori. Piuttosto si tratta di considerarla uno strumento indispensabile per la crescita di tutto il sistema formativo. Essa infatti offre all'Irsae dati su cui impostare una "politica"; ai formatori, dati su cui innovare le proprie azioni; agli utenti, consente di fruire di un prodotto formativo sempre meno "selvaggio" (S. Federici).

1 - L'evaluation

Nata all'inizio del secolo all'interno del sistema scolastico statunitense come mezzo per realizzare una valutazione sistematica del singolo individuo, la teoria e la pratica dell'evaluation si sviluppa essenzialmente nel mondo delle organizzazioni aziendali e industriali. In effetti, nonostante la scuola ap-

parisse come il luogo privilegiato per questa ricerca, anche in relazione alle sue finalità, esisteva la difficoltà di misurare l'effettiva "produttività scolastica".

Nell'area aziendale si sviluppa la ricerca di strumenti e di metodologie utili a questo tipo di misurazioni, e nel contempo, si passa da una concezione "individuale" ad una più "sociale". Non si tratta più, cioè, di misurare capacità, doti ed attitudini di un individuo preso singolarmente. Anche il contesto generale nel quale esso è inserito acquista importanza e significato nel determinare i risultati di una certa situazione; inoltre l'evaluation è sempre più spesso ricavata da una comparazione fra più fattori - elementi, che contribuiscono a determinare il prodotto di un intervento.

Nonostante i progressi in questo campo, i servizi sociali in genere, e la scuola in particolare, sono ancora terreno vergine per l'evaluation. Certo le teorie dell'assistenzialismo da parte dello stato nei confronti del cittadino, hanno incentivato questo atteggiamento. Deve essere garantito il servizio: non importa di verificare il suo grado di efficacia e di efficienza in rapporto al suo costo; né tantomeno si tiene in conto la reale quantità e qualità di offerte nei confronti dell'utente e la sua soddisfazione.

Nel mondo della scuola italiana questo atteggiamento è ancora più marcato ed è evidente; si dice, in termini generici e spesso moralistici, che gli allievi sono peggiorati culturalmente; la preparazione culturale e pedagogica del personale docente non è verificata adeguatamente; le attività di aggiornamento sono intese più come doveri da compiere piuttosto che come occasioni di innovazioni e perfezionamento professionale e in questa ottica vengono realizzate. L'elenco potrebbe continuare, e coinvolgere anche gli allievi, le metodologie di insegnamento, gli strumenti ed i sussidi utilizzati. Per ora, però, la risposta a questa situazione è, spesso, l'indifferenza o, nei casi più fortunati, l'assunzione di responsabilità a livello personale.

È in questa situazione che va inserita e valorizzata la cultura dell'evaluation, perché essa può offrire la possibilità concreta di migliorare i risultati delle azioni realizzate.

Valutare non significa solo capire "com'è andata". Significa realizzare un'attività di ricerca a diversi e più livelli che, a seconda delle intenzioni, può proporsi uno o più obiettivi fra quelli qui indicati a grandi linee:

- conoscere l'efficienza dell'intervento realizzato, scoprire cioè se la strada seguita, alla luce dei fatti, si è mostrata la più idonea ad ottenere i risultati migliori ai minimi costi;
- controllare l'efficacia dell'intervento, cioè la discrepanza esistente fra obiettivi che ci si proponeva e mete raggiunte; può accadere che esistano differenze fra intuizioni e realtà di fatto ed avere indicazioni in merito consente una più corretta progettazione dell'intervento successivo;
- individuare ciò che ha facilitato o ha ostacolato la realizzazione di un intervento per poter evitare il più possibile in futuro gli elementi frenanti e sviluppare gli altri;
- rendere consapevoli dei problemi esistenti in una certa situazione non sempre è chiaro a tutti perché qualcosa non funziona come dovrebbe e ciò contribuisce a deteriorare ulteriormente i rapporti interpersonali fra le persone coinvolte; conoscere, invece, le possibili cause è un elemento che favorisce il superamento delle fasi critiche.

In termini più vasti, l'evaluation può essere utilizzata anche in situazioni complesse, con lo scopo di mettere in luce i lineamenti globali di un certo contesto.

Così, attraverso essa, si può avere l'immagine di tutto un istituto scolastico: una scuola può voler riflettere su se stessa per migliorarsi; oppure si vogliono verificare le modifiche ed i cambiamenti realizzati in connessione con l'attuazione di una innovazione scolastica.

2 - Due problemi di fondo

Quando ci si propone di realizzare un intervento di evaluation si incontrano due problemi di fondo. Il primo di essi è quello della soggettività o oggettività della ricerca valutativa. Si tratta di un quesito che è nato contemporaneamente all'evaluation stessa e che trova delle soluzioni non definitive all'interno delle differenti teorie con cui viene esaminato.

È questo, in altri termini, il problema del "vero/falso". Ciò che si considera vero è ciò che è controllabile da chiunque, che è "visibile", che è, appunto, oggettivo, dando a questo termine il significato che ha nelle cosiddette scienze matematiche. Ma come si può considerare oggettivo un sentimento o un'impressione o, insomma, tutto ciò che viene dichiarato da un individuo e riguarda la sua personale percezione di una situazione o di un avvenimento?

Tutto questo corrisponde alla verità? Ciò che è per sua natura "soggettivo" è da ritenersi un elemento significativo per una corretta valutazione? La risposta a queste domande è affermativa, nel senso che la "variabile umana" è un elemento determinante nella valutazione di una situazione che è anche frutto di essa.

In alcuni casi, non tener conto di elementi soggettivi significa non poter realizzare un'evaluation corretta e completa. Questa situazione si verifica anche nel campo della formazione, quando si voglia valutare l'intervento realizzato. Ci sono infatti tre tipi fondamentali di apprendimento possibile.

Il primo è quello cognitivo (sapere), che richiede l'acquisizione di informazioni. In tal caso è possibile un riscontro oggettivo attraverso delle vere e proprie prove o dei tests specifici.

Il secondo tipo di apprendimento è quello operativo (saper fare) che cioè richiede l'acquisizione di abilità di tipo pratico tecnico: imparare a far funzionare un tornio piuttosto che un computer sono obiettivi tipici di quest'area. Anche in questo caso è possibile una verifica oggettiva che si può svolgere attraverso tests e prove specifiche, o attraverso l'osservazione in particolari momenti di lavoro. Se si è fatto un corso sui sussidi audiovisivi, la prova che si è imparato sta nell'effettiva capacità d'uso di tali strumenti.

C'è però un terzo tipo di apprendimento che riguarda i modi di essere ed il comportamento di una persona, le sue competenze generali, la sua sensibilità, la sua consapevolezza, la sua capacità di porsi in situazioni diverse (saper essere). In questo caso si tratta di un apprendimento che coinvolge tutta la personalità di un individuo e che non è possibile verificare in termini puramente oggettivi, proprio perché il livello dell'intervento è esso stesso diretto alla soggettività della persona.

In queste occasioni si usa ricercare un riscontro attraverso strumenti quali l'indagine clinica, l'intervista o certi tipi di questionario.

Sentimenti, impressioni, percezioni, ecc. che vengono dichiarati dalle persone coinvolte in una situazione sono elementi rilevanti per costruire un quadro valutativo complessivo.

Inoltre, per limitare il più possibile errori o manipolazioni, anche involontari, dei dati raccolti, è possibile utilizzare il criterio dell'intersoggettività.

Incrociando fra loro le risposte date dalle diverse "entità" coinvolte nell'evaluation, alle stesse domande, si ottengono delle interrelazioni che consentono di confermare in diversi gradi i dati ricavati e le ipotesi ad essi connesse.

Per es., restando nel campo della formazione, la domanda relativa alla soddisfazione circa il corso può essere rivolta ai partecipanti, sia appena il corso è terminato, sia a distanza di tempo, ai docenti e

ai conduttori degli eventuali gruppi; ai colleghi dei partecipanti che "sentono l'eco" delle impressioni.

Ancora, se per es. si vuole individuare l'immagine che un istituto scolastico si è costruito, non è sufficiente chiederla agli insegnanti che ci lavorano; è importante anche la percezione del personale operativo, degli allievi che la frequentano, dei loro genitori, dei leaders d'opinione.

Attraverso le correlazioni derivanti dai dati di tutte queste diverse fonti, si ha una connotazione più precisa e circostanziata definibile come "intersoggettiva".

Un secondo importante problema riguarda l'esecutore della ricerca valutativa. Come nel caso precedente, non esiste una soluzione sicura ed assunta in termini assoluti: il dibattito è ancora aperto e ciascuna delle possibilità esistenti ha vantaggi e svantaggi.

La prima possibilità riguarda la scelta di un "valutatore" completamente esterno e che perciò, sia slegato in modo assoluto da ciò che viene valutato. In questo modo non esistono complicazioni di sorta fra le parti coinvolte e ciò garantisce una certa sicurezza riguardo l'obiettività dei risultati. È però vero che l'esterno può non essere in possesso di tutti gli elementi utili, di tipo informativo, che gli consentano una visione globale della situazione. Una seconda possibilità, opposta alla precedente, è quella del "valutatore" interno. Egli certo conosce perfettamente la situazione e ha quindi maggiori dati informativi. In genere, per motivi di obiettività, predispone tutte le varie fasi e gli strumenti della ricerca valutativa prima che inizi la realizzazione di ciò che è oggetto di evaluation. Inoltre ha modo di eseguire da vicino tutte le differenti fasi di lavoro da una posizione privilegiata. C'è però il pericolo che la sua posizione sia origine di influenzamenti che si riflettono poi nel suo lavoro.

La terza possibilità è quella della ricerca valutativa "compartecipata". Essa è realizzata da staff docente da un lato e da allievi-utenti-partecipanti ad un certo intervento, dall'altro. Anche in questo caso si procede a predisporre gli strumenti che verranno utilizzati per la verifica precedentemente all'intervento vero e proprio. Il rischio del coinvolgimento, e quindi della mancanza di un atteggiamento sufficientemente distaccato, esiste anche perché spesso la conoscenza degli strumenti costituisce poi, alla luce dei fatti, un vincolo ed un limite. Inoltre sono possibili forme di ulteriore manipolazione dipendenti dalla incapacità, o indisponibilità, delle persone coinvolte a dire ciò che pensano realmente. Si tratta quindi di un'evaluation che ha più marcatamente un carattere soggettivo.

3 - L'evaluation realizzata per l'Irrsae

L'intervento realizzato dall'Arips su richiesta dell'Irrsae ha coinvolto 9 corsi gestiti direttamente da questo istituto o fatti gestire da altri enti formativi regionali, a suo nome.

Le caratteristiche metodologiche dell'intervento sono state le seguenti:

- lo strumento utilizzato è stato il questionario
- i corsi avevano (a gruppi di 2/3) obiettivi e contenuti simili
- i questionari avevano una parte uguale per tutti i corsi, ed una parte specifica connessa al particolare tipo di corso
- il questionario di partenza veniva somministrato ai partecipanti al corso prima di qualsiasi comunicazione di apertura dei lavori; le aree di esplorazione erano: le aspettative e le motivazioni.
- il questionario finale veniva somministrato alla fine dei lavori e riguardava le stesse aree del questionario di apertura, con in più la percezione e la soddisfazione rispetto a quanto il corso aveva proposto.
- gli strumenti consentivano così una verifica interna al corso; una fra corsi simili; ed una generale fra tutti i corsi realizzati.

Pur essendo gli strumenti piuttosto limitati e modesti, la mole di dati è certamente considerevole, e le riflessioni sono dunque numerose.

All'Irrsae è stato consegnato un dossier sull'argomento di una cinquantina di pagine. Qui si evidenziano alcune indicazioni emerse da questo lavoro, degne di considerazione.

- a - Innanzi tutto l'apprendimento di nuove tecniche e metodologie risulta essere la motivazione più diffusa a partecipare a corsi di aggiornamento promossi dall'Irrsae. Le aspettative sono in linea con questi dati.
- b - Gli obiettivi evidenziati dai partecipanti come tipici dei corsi che si apprestavano a frequentare sono più a carattere astratto e teorico (arricchimento della professionalità docente; arricchimento informativo; ecc.). Questo dato è in contraddizione con quelli precedenti.
- c - Un altro dato abbastanza in contraddizione con i primi è l'aspettativa prevalente per tecniche quali la discussione di gruppo, le esercitazioni, i dibattiti assembleari e le conferenze.
- d - I fattori considerati come più significativi per l'efficacia del corso sono, nell'ordine, i docenti-conduttori, il programma e le tecniche (è strano che, pur essendo - secondo le previsioni - la discussione di gruppo la tecnica più usata, i maggiori responsabili dell'efficacia del corso non siano i partecipanti stessi!).

4 - Dati di fine-corso

- a - Si notano variazioni fra gli obiettivi indicati nel questionario di inizio corso e di questo finale: tale dato indica o scarsità di informazione da parte dei partecipanti, o non completa adeguatezza fra obiettivi dichiarati e prassi formativa.
- b - Le differenze fra prima e dopo il corso rispetto alle tecniche in esso usate rivela una delle possibili fonti di un'eventuale "delusione delle aspettative" oppure, ancora, è una spia della "superficialità" del contratto di inizio corso fra gestori e partecipanti. Inoltre le conferenze e le discussioni di gruppo, ritenute in genere tecniche privilegiate dagli insegnanti, risultano essere state sovra-utilizzate rispetto alle richieste.
- c - L'area formativa che risulta privilegiata, a dispetto delle motivazioni e delle aspettative iniziali, è quella teorica.
- d - Rispetto ai fattori di efficacia per la riuscita del corso, gli elementi più importanti sono docenti-conduttori e partecipanti, mentre il resto sembra avere poca importanza.
- e - Il numero dei questionari raccolti testimonia poi un indice di "abbandono" del corso da parte dei partecipanti: esso è certo significativo se non è dovuto a casualità.

5 - Considerazioni conclusive

- a - Poiché le attese dei partecipanti si concentrano sull'area informativa ed addestrativa sembra opportuno che l'Irrsae progetti due livelli di formazione: uno di base, informativo-esplorativo-sensibilizzativo; ed uno avanzato, specializzato ed addestrativo.
- b - La relativa ambiguità circa gli obiettivi del corso rimanda all'esigenza di migliorare le forme di presentazione delle iniziative e le forme di selezione dei partecipanti.
- c - Le scarse letture precedenti ai corsi suggeriscono l'idea di affiancare alla formazione corsuale, azioni di diffusione di dispense, materiali di consultazione, ecc.
- d - La relativamente alta percentuale di "ritorni" ai corsi, se da una parte testimonia della progressiva acquisizione del concetto di aggiornamento permanente, dall'altra segnala la necessità di azioni mirate all'area che resta sempre lontana dalla formazione.
- e - Le proposte di corso esaminate presentano modelli di orario e calendario molto diverse anche nell'ambito di obiettivi simili: in futuro occorrerà indagare meglio sugli "standards ottimali", incrociando i risultati ottenuti coi modelli realizzati.

LE ATTIVITA' FORMATIVE DELL'ARIPS:

- ***é iniziato nel mese di dicembre il Modulo Avanzato ad Orientamento professionale per Conduttori di gruppi di formazione: i partecipanti provengono da 4 Regioni (Lombardia, Piemonte, Veneto, Liguria) e concludono con questo Modulo un training pluriennale.
- ***nei mesi di Gennaio e febbraio 1985 vedranno l'avvio ben due Moduli di Formazione Psicosociale ("saper stare in gruppo" e "saper lavorare in gruppo")
- \$\$\$sono attualmente in atto due attività organizzate per conto dell'IRRSAE-Lombardia: un Corso per dirigenti sulla EVALUATION dell'Organizzazione scolastica; un Corso per formatori sulla EVALUATION delle azioni formative.
Ciascuno dei due Corsi vede impegnati circa 20 partecipanti e si snoda sulle 12 giornate (80 ore).