
MATTEO
VITA

Contesti formativi a confronto

1. Svolgiamo una riflessione sul tema: difficoltà crescenti dei sistemi formativi di rapportarsi con l'evoluzione dei ruoli delle attività professionali, in particolare quelle che si esercitano nei contesti di produzione di beni e servizi.

Riflessione che diventa apprensiva per le sorti dell'occupazione, quando ormai nessuno si illude che sia soltanto la recessione a tagliare lavoro, mentre le tecnologie fanno, e più faranno la loro parte.

Si chiama in causa la formazione, e su di essa viene richiamata l'attenzione, invocando nuovi investimenti. È forte il riferimento alle migliorie funzionali del sistema formativo nel suo insieme, appunto integrato.

La chiamata della formazione si giustifica non tanto come produttrice di nuovo impiego (e non è certo che almeno in parte non lo sia) quanto come fattore di mantenimento dell'impiego, una volta acquisito, e come nuova offerta di competenze che corrispondano ad una domanda più esigente.

Una domanda in movimento, per le trasformazioni che subiscono le imprese, le organizzazioni, le prestazioni richieste. Una domanda disuguale, estrosa, che dà disagio alle strutture formative più avanzate, e altre ne mette fuori mercato.

Chi si è posto il problema di come ripensare le formazioni iniziali ha dovuto riconoscere che il passaggio è problematico, tanto problematico quanto più carente è la possibilità concreta di rapporto e di dialogo con la realtà della produzione.

La letteratura fotografa la situazione dicendo in sintesi che i ruoli professionali non corrispondono più alle qualifiche: un modo semplificato che contiene verità. Le qualifiche potevano contare sulla corrispondenza con mansioni e competenze abbastanza definite e relativamente costanti. I ruoli, ormai, anche quando si chiamano con lo stesso nome, possono essere assai diversi nello stesso contesto di impresa. E non è soltanto incertezza di denominazioni, è diversificazione e instabilità nei tempi brevi, è difficoltà di definire standard e quindi di stabilire quadri speculari di formazione.

2. Allora è utile gettare uno sguardo su ciò che è accaduto nella produzione, e soprattutto domandarci se anche le aziende più impegnate nel formare il proprio personale hanno avuto problemi, e come li stanno affrontando.

Inizio anni '80 e anche prima: era chiaro che informatica, microelettronica e telecomunicazioni, in modo penetrante e diffusivo, avrebbero toccato tutt'altro che marginalmente i processi di produzione, anche quando e dove non erano tecnologie protagoniste.

La prima risposta, istintiva, della formazione specialmente esterna all'impresa, è stata: se le nuove tecnologie sono all'origine delle trasformazioni, occorre diffonderne la conoscenza, si eviteranno ritardi nelle scelte formative, si anticiperà uno sviluppo prevedibile e generalizzato. La stessa Comunità Europea insisteva su questa contromisura.

La formazione, che ha accolto l'appello, lo ha interpretato in modo tradizionale: creare specializzazioni mirate sulle nuove tecnologie, oppure introdurre come indispensabili materie di insegnamento, da allineare al rimanente sapere tecnico.

Se il nostro fosse un sistema di formazione con buoni collegamenti con la produzione, forse le cose sarebbero andate diversamente. Si sarebbe evitato un eccessivo parlare di nuove professioni, quando non era il problema principale (oggi incomincia ad esserlo), e ci si sarebbe concentrati di più sulla trasformazione delle professioni esistenti, sulle mutazioni innumerevoli dei ruoli. Soprattutto, per cercare di capire quanto certe trasformazioni si ripetono, anche in modo trasversale, e come gli intrecci tecnologici trasformano le prestazioni richieste agli operatori. Questo lavoro è ancora utile, anche se la situazione sta volgendo a favore di nuove professioni che la formazione non può sottovalutare.

Intanto il panorama delle trasformazioni si è fatto molto articolato, le velocità delle mutazioni non sono uniformi e la formazione deve sempre più mirarsi e finalizzarsi sul concreto di una domanda da interpretare.

Nel frattempo il dialogo tra produttori e formatori, un dialogo a distanza che non riesce a darsi precisioni univoche sui fabbisogni reali, se non con-

tingenti, ha prodotto soltanto alcune certezze condivise. Per esempio: basi più solide nelle prime formazioni, dove incide di più la scuola. Sintomatico che si sia anche detto: più scuola, meno formazione professionale. A parte l'aggiornamento dell'età dell'obbligo, non è il caso di dire così, entrambe devono darsi vigore di rinnovamento, e fare continuità con ruoli distinti e ripensati.

Meno chiaro che cosa debba essere formazione generale rinvigorita, più chiaro è che le formazioni professionali imparino a tararsi sulle attività produttive frequentate in modi non superficiali su scale territoriale. Se ne ricavano aggiornamenti utili anche per le situazioni dove le attività produttive scarseggiano e formazione si deve pur fare.

Un'altra indicazione emerge e dovrebbe (ma stenta) tradursi in mutazioni curriculari: il rapporto di continuità tra contenuti scientifici e tecnologici. Sono da evitare separazioni mentali e deficit di metodo, quando si rifiuta di riprodurre nell'apprendimento ciò che accade proprio nel progredire integrato di scienza e tecnica.

Altre indicazioni si ripetono, di abilità e capacità necessarie e richieste dalle imprese. Indicazioni di contenuti, ma più spesso di competenze tecnologiche ed economiche, elenchi di capacità trasversali, (core-skills) di relazione, di adattabilità, di comprensione del compito, e soprattutto di propensione ad apprendere. Non sono più le richieste tradizionali, se si arriva a dire che le qualità che le imprese cercano nei giovani hanno a che fare con ciò che sanno, ma forse anche più con "come" l'hanno imparato.

Questi accenni si muovono ancora nelle premesse, sono messaggi non sempre traducibili in creatività formativa. Le formazioni iniziali non sono facilitate nella revisione soprattutto dei metodi, e rischiano di mettere in atto pratiche inefficaci.

3. Anche la formazione sul lavoro è stata colta di sorpresa. Se flessibilità si chiede al sistema formativo nel suo insieme, ebbene essa stenta a realizzarsi anche nelle formazioni aziendali. Cerchiamo di capire perchè.

Fino ad un certo punto, non oltre, era prevedibile l'effetto indotto delle nuove tecnologie, la loro capacità di moltiplicare e differenziare le scelte di processo, la facilità di predisporre nuove linee di prodotti e di servizi. E che contemporaneamente il mercato, i gusti dei consumatori e degli utenti, lo stesso marketing più efficiente avrebbero anche loro fatto partire mutazioni retroattive nelle funzioni aziendali. Oggi il resto lo sta facendo la recessione, le ristrutturazioni, il maggior rigore di gestione, le innovazioni organizzative, alcune con valenza formativa.

Sistemi integrati e al loro interno più decentrati richiedono al personale di operare e decidere in modo collegiale, e lo richiedono a operatori di culture e linguaggi diversi, abituati ad agire singolarmente all'interno di procedure prestabilite.

La competizione sui mercati non è soltanto questione di costi, prezzi ..., diventa più spesso competizione di tipo innovativo. E l'innovazione non è più

tanto importata o imitata (chi si limita ad imitare ha perso tempo) e neppure soltanto risultato di ricerca o di intermediazione delle staff: sono tutti fattori che si esaltano, se inseriti in strutture flessibili, con spazi di inventività per migliorie, prevenzioni, azioni di pronto intervento, idee utili attese da persone, gruppi, unità minori affidatari di decisioni che seguono logiche di creatività interattiva.

Sono le vie attraverso cui si fa strada l' apprendimento organizzativo, come insieme di meccanismi cognitivi e comportamentali attraverso i quali l'organizzazione può mantenere l'equilibrio dinamico tra routine e innovazione (Tomassini).

Il passaggio da organizzazione dettata a organizzazione partecipata e in parte delegata ai diversi livelli è l'ennesima rottura con la tradizione gerarchica e burocratica. Ma è anche domanda di prestazioni e di competenze nuove e più ampie. Per la formazione, è la fine della separazione tra cultura generale e competenze specifiche, è sfida sulla qualità e integrazione di entrambe.

4. Incontriamo sul nostro cammino un nuovo protagonista: l'apprendimento situato non più soltanto nei luoghi della trasmissione del sapere, ma all'interno dei processi. Sono conoscenze e competenze di cui ci si impadronisce dentro il loro uso finalizzato, con e dai colleghi.

Sarebbe singolare che questo modo di apprendere non fosse considerato chiave per aprire gli sviluppi della formazione continua. E altrettanto singolare che non se ne cercasse qualche consistente anticipazione nelle formazioni iniziali. Già lo si avrebbe, e con vantaggio, se fossero più diffuse le esperienze di alternanza nelle formazioni tecniche e professionali e se si fosse voluto realizzare vero apprendistato e contratti di formazione/lavoro.

Valutiamo qui una obiezione probabile: che il quadro delle evoluzioni delineato sia proprio di settori e imprese fortemente sollecitati all'innovazione, mentre ne restano estranee organizzazioni con ritmi meno accentuati. Anche se fondata, non sembra il caso di dare molto spazio a questa obiezione, almeno da parte di chi tiene d'occhio ciò che anticipa i cambiamenti di probabile propagazione, e tanto più se si tiene presente il correre trasversale e penetrante delle nuove tecnologie.

Piuttosto non vale il rinvio facile (e frequente) alla formazione continua, alibi che presuppone diaframmi, come se si trattasse di apprendimenti che appartengono esclusivamente all'esperienza di età adulta e di lavoro.

In realtà, la prima condizione perchè si realizzi formazione continua in un Paese che vi si affaccia piuttosto disarmato, sta nei modi e nei gradi di anticipazione delle formazioni iniziali. Altra condizione è che non si pensi di affrontare con procedure ed impianto tradizionale, una formazione di adulti per tutti, che comporterebbe investimenti di misura improponibile.

In sostanza, se si cercano arricchimenti cognitivi e crescita delle competenze, le vicende del lavoro vissute dall'interno offrono d'ora in poi un numero crescente di occasioni. Il tema nuovo è l'integrazione tra apprendimenti

ottenuti per diverse vie, tra formazione formale (off the job) e apprendimento entro il lavoro (on the job).

5. A questo punto non possono mancare accenni alle condizioni in cui si realizza l'esito formativo di ciò che chiamiamo formazione continua.

Per esempio, chi sono, quanti sono i formatori, quanti hanno ruolo attivo nei processi di apprendimento sul lavoro? Quali, quanti sono i ruoli attivi? Quale è il rapporto che si crea con l'offerta formativa esterna all'impresa?

A queste domande la letteratura da anni risponde raccomandando ai formatori di mettersi al servizio degli apprendimenti delle più diverse origini. Si chiede loro di chiudere con alcune abitudini, di costruire una diversa distribuzione del loro impegno e delle risorse loro affidate, per facilitare e presidiare l'apprendere "oltre l'aula".

Perché questo avvenga, le condizioni favorevoli stanno solo in parte nelle prerogative dei formatori, riguardano l'organizzazione, i rapporti, il clima, le politiche del personale, i modi di informare e di comunicare ... In breve, la formazione è affidata al contesto nel quale interagiscono il management, i quadri, i tecnici, gli specialisti, i responsabili delle carriere ... E la parte forte dell'apprendimento si gioca nel miglioramento di gestione dei processi, nelle spinte innovative, nella tempestività delle decisioni decentrate, nella tensione verso i risultati.

Per i formatori, compiti nuovi diventano esercitare mediazione perché le condizioni favorevoli si realizzino, eliminare ostacoli, recinti, abuso di sedi proprie e di competenze esclusive, in breve eliminare quanto ritarda il funzionamento dell'impresa come sistema di apprendimento e di produzione di conoscenza.

6. Una conferma di quanto veniamo dicendo. Ennio Baldini, presidente della Associazione Italiana Formatori, intervenendo sul tema "*La formazione diventa adulta*" individua nel momento attuale i segnali di un profondo rinnovamento. Testimone autorevole dell'offerta formativa alle imprese, non ne rifiuta se non la parte deteriore, quella che porta i segni della superficialità e dell'inutilità.

Di fronte alla necessità di mantenere competitive le organizzazioni e all'esigenza "formazione per tutti continuamente", Baldini (ISPER, 1993) raccomanda fra l'altro ai formatori di educare la domanda a esprimersi formulando richieste più precise rispondenti a bisogni reali, perché i formatori stessi siano aiutati ad uscire da progettazioni standardizzate per orientarsi a fornire risposte specifiche. Inoltre li avverte che la pretesa di sommare in sé figure diverse, esperto di contenuti, di metodi, di tematiche di apprendimento, di analisi e progettazione, ... non li avvicina ad essere soprattutto facilitatori e consulenti nei processi di apprendimento.

E alla funzione formazione, sollecitata dal mutare delle esigenze, suggerisce di non limitarsi ad "insegnare", ma di diventare "occasione per capire, penetrare problemi, trarre metodo, essere momento di curiosità, alimenta-

zione del dubbio, ricerca delle soluzioni possibili attraverso processi creativi". Ne fa discendere la ricerca del coinvolgimento dei partecipanti fino a renderli disponibili a pensare e gestire un proprio itinerario formativo.

Sono indicazioni che portano la formazione adulta oltre l'aula, a moltiplicare luoghi e situazioni in funzione dell'apprendimento. Una formazione quindi trasferita nel quotidiano, utile alle persone e all'impresa integrata nelle proprie funzioni, in particolare organizzazione e sviluppo del personale.

Queste le principali indicazioni ai formatori, perchè la loro missione si realizzi in modo prestigioso, riconoscibile nell'"elevato rendimento finale degli investimenti formativi". La testimonianza suggerisce quindi il modello di una formazione che supera schemi troppo ripetuti, che non tengono il passo dei cambiamenti.

7. Perchè ci siamo soffermati sugli sviluppi della formazione aziendale?
Le ragioni sono tante, ma è meglio lasciare il discorso sospeso, semmai affidarlo al dialogo, e soltanto aggiungere ciò che sembra non rinunciabile.

Certo, non si può parlare di formazione continua senza sottolinearne gli aspetti problematici o rischiare proposte restrittive. E neppure si può parlarne senza domandarsi se l'evoluzione delle imprese verso organizzazioni che apprendono non coinvolga e comprometta le formazioni iniziali, in particolare le formazioni tecniche e professionali.

Continuiamo allora a porre domande. È ancora concepibile tenere del tutto separati contesti di singole scuole o centri e imprese, quando la domanda di apprendimento nelle organizzazioni scommette su nuove modalità di così grande interesse?

E se contesti organizzati e sedi di apprendimento lo sono ormai sia le scuole sia i luoghi di produzione, quali e quanti significati e vantaggi può avere avvicinare e confrontare i diversi modi di apprendere?

Se si dà qualche credito a queste domande, la conseguenza più prossima è che le prassi di alternanza studio/lavoro dovrebbero avere spazi adeguati nelle formazioni iniziali. Perchè molte questioni di apprendimento, che diventano questioni di esperienza contestuale e interattiva, non si possono rappresentare nè oltre certi limiti simulare, se ne deve fare esperienza reale e per quanto possibile anticipata.

Le esperienze di collaborazione scuola/lavoro ricevono conferma, ma è dubbio che abbiano finora toccato la sostanza del problema. Questo avviene quando si riesce ad organizzare formazione alterna significativa: impegno integrato, processi guidati e verificati. Allora è aperta la via italiana alla dualizzazione del sistema formativo, vero completamento del sistema integrato.

Sarebbe conquista, perchè i sistemi duali, nelle loro edizioni evolute, sono rivolti al futuro della formazione. Maggiore disponibilità delle scuole e delle imprese è certo ancora problema, ma siccome siamo in ritardo andrebbe affrontato con strategia complessiva sul terreno culturale, su quello degli incentivi, utilizzando e migliorando le recenti normative di stage e le intese fra le parti sociali.

8. Allora riprendiamo la domanda: una scuola, un CFP, non sono forse contesti organizzati e più che mai sedi di apprendimento?

Oltre l'ovvia risposta affermativa, i rapporti che abbiamo visto necessari a realizzare alternanza non possono non influenzare reciprocamente i contesti anche sul piano organizzativo, mantenendoli distinti e ciascuno con la propria identità. Il fatto nuovo è che si possono avviare processi paralleli di evoluzione organizzativa.

La *learning organization* può quindi, per attrazione, indurre le sedi formative a funzionare come organizzazioni che apprendono. Il significato e la portata di questo sono finora sconosciuti, ma si tratta del prolungamento di una collaborazione in atto con reciproca offerta generativa. Perché prima no, che cosa rende più attuale questo genere di rapporto?

L'impresa si accorcia, le connotazioni gerarchiche si attenuano, le decisioni si decentrano, miglioramenti e microinnovazioni passano attraverso prassi omologate di partecipazione che via via trasformano l'impresa in sistema cognitivo a spettro allargato.

Ora la struttura di una sede formativa è per alcuni aspetti vicina a questo modello: non vi è moltiplicazione di livelli, il personale è di alta levatura. Che cosa manca perché questo potenziale creativo esploda a produrre tanta evoluzione attesa? La risposta è nel comportamento organizzativo. La bravura del singolo docente esercitata individualmente non può, quando anche fosse di tutti, produrre l'organismo vivente, reattivo, anticipatore, il contesto che sprigiona efficacia e dinamismo creativo.

Scuole e Centri che si realizzano come imprese di servizio reso agli allievi oltrepassano la concezione abituale e ristretta dell'organizzazione. Nessun obiettivo resta escluso, perché quelli che contanto richiedono il comportamento collettivo, il solo che consente di toccare le mete più ambiziose del progetto educativo.

Le recenti applicazioni dei metodi della qualità totale nelle scuole vanno in questa direzione. Sono la versione, rielaborata in ogni istituto, di principi e metodi che hanno consentito alle imprese industriali, e sempre più spesso ai servizi, di fare strada verso un recupero di efficienza ottenuto attraverso la partecipazione del personale. Queste esperienze hanno nelle scuole il significato di un passaggio per certi versi fondativo di un operare che fa piazza pulita di ciò che resta (dove tanto, dove poco) di comportamenti meno responsabili.

9. L'esercizio delle autonomie comporterà l'assunzione di nuove responsabilità su diversi piani. Non sarà solo attivismo di leadership, sarà management diffuso, capacità collettiva di gestire al meglio tutte le aree di problematicità funzionale. La cultura d'impresa e i suoi sviluppi più recenti offrono contributi di prassi e di metodo orientati verso la progettualità collaborativa, la capacità di tenere sotto controllo i processi e i risultati attraverso percorsi gradualisti. Il buon effetto complessivo, reso visibile e riconoscibile all'interno e all'esterno dell'unità operativa, è in relazione con il clima e con

l'adesione alle finalità e ai metodi di lavoro che si riesce ad ottenere dalle diverse componenti della comunità educativa.

Sulle prospettive che si aprono con le autonomie abbiamo concluso la nostra riflessione. Ci sono nuovi motivi di interesse nello sviluppo degli scambi culturali fra scuole, imprese, servizi. Ci siamo soffermati in particolare sull'apprendimento organizzativo, non estraneo alla scuola, se si supera l'impostazione progettuale troppo strettamente didattica.

Ci si offre la visione della singola scuola, e Centro di formazione, come organizzazioni che apprendono vivendo un clima di impegno a costruire contesti di partecipazione intensamente formativa.

La riflessione è appena all'inizio, gli spunti da raccogliere e svolgere sono numerosi. La formazione continua, da cui siamo partiti, fa riferimento ad una prospettiva comune, quella della "continuità", che invita a rimisurarsi con il proprio compito. E non ci sono soggetti di iniziativa che possano sentirsi non implicati.