

Daniele Mezzana  
Marco Montefalcone  
Giancarlo Quaranta

# Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF)

## MANUALE



**Unione Europea**  
Fondo Sociale Europeo



**Ministero del Lavoro e  
delle Politiche Sociali**  
Ufficio Centrale O.F.P.L.



**Regione Lazio**  
Dipartimento Sociale - Direzione  
Regionale Formazione e Politiche  
del Lavoro



**ATI** - Laboratorio di Scienze  
della Cittadinanza -  
Lazio Form scrl

Percorso integrato sulla diffusione e il trasferimento del MOAFF  
(Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi)

(P.O. Ob. 3 Annualità 2002-2003 Misura C.3, Determinazione n. D3081 del 24.10.2003)  
Codice azione 6087 Codice ente 6648

# Indice

<i>Avvertenza</i>	1
Introduzione	7

## Parte Prima

### **Principi e definizioni del MOAFF** 13

1. Il primato del contesto	15
1.1. Le nuove poste in gioco	15
1.2. La dinamica esclusione/inclusione sociale	16
2. La nuova centralità dell'individuo	16
3. La convergenza tra diversi tipi di formazione	17
4. La definizione di fabbisogno formativo: problemi aperti e proposte	18
4.1. I limiti di alcuni approcci	18
4.2. Il fabbisogno formativo come fenomeno sociale	21
5. Il legame con la qualità della formazione	23
5.1. L'analisi dei fabbisogni come fattore-chiave della progettazione e della prassi formativa	23
5.2. La qualità del servizio formativo	24
6. Formazione e ricerca sociale	25
6.1. Il legame tra formazione e ricerca	25
6.2. La formazione come "laboratorio"	25
7. Conoscenza, progettazione e decisione	27
7.1. Conoscere la realtà in movimento	27
7.2. Conoscere interpretando e decidendo: l'ermeneutica	27

## Parte Seconda

### **Strutture del MOAFF** 29

Gli approcci probabilistico e interazionista	31
Un approccio probabilistico	32
Un approccio interazionista	35

---

Le 10 aree per l'analisi dei fabbisogni formativi	36
1. Conoscenza	39
2. Realtà	47
3. Responsabilità	51
4. Decisionalità	55
5. Linguaggi	61
6. Capitale sociale	67
7. Organizzazione	73
8. Identità professionale	79
9. Esperienza lavorativa	83
10. Politiche	89
Parte Terza	
<b>Dinamica del MOAFF</b>	93
1. Informazioni di base	96
2. Il processo di soggettivazione e di intersoggettivazione: l'individuazione dei rischi	98
3. Il processo di soggettivazione e di intersoggettivazione: l'individuazione dei fabbisogni	99
4. I percorsi formativi come regimi dei rischi e risposta alle domande di formazione	103
5. Ulteriori elementi di progettazione delle attività formative in funzione dei fabbisogni formativi	106
5.1. I temi	106
5.2. La modulazione dei percorsi e dei temi	106
5.3. Gli impatti	107
5.4. Fabbisogni formativi e "didattiche"	110
5.5. Analisi dei fabbisogni formativi e valutazione da parte dei formatori	119
Bibliografia	123
Appendice	
<i>Progetto di Corso per il trasferimento del MOAFF</i>	155

---



# Avvertenza

L'Associazione Temporanea di Impresa composta da **Laboratorio di scienze della cittadinanza** (Capofila) e da **Lazio Form s.c.a.rl.** ha avuto dalla Regione Lazio l'incarico di realizzare il progetto denominato “**Percorso integrato sulla diffusione e il trasferimento del MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi)**” (P.O. Ob. 3 2000-2006 Misura C.3, Determinazione n. D3081 del 24.10.2003, Codice azione 6085, 6087, 6088, 6089, Codice ente 6648).

Il progetto si è articolato in attività di progettazione, di formazione di formatori e di sensibilizzazione, tese a formalizzare e a diffondere il **MOAFF**. La proposta di tale modello intende rispondere all'esigenza di disporre di uno **strumento**, di impostazione sociologica, **che consenta una analisi dei fabbisogni formativi** al tempo stesso **rapida e personalizzata** rispetto alle esigenze dei beneficiari della formazione.

Le **azioni** previste dal progetto sono state:

- la realizzazione di una **ricognizione internazionale** sulle modalità di rilevazione dei fabbisogni formativi e la progettazione operativa (az. 6085);
  - l'elaborazione di un **manuale** volto a formalizzare le procedure applicative del MOAFF (az. 6087);
  - la progettazione e discussione di un **modulo formativo standard** per il trasferimento del MOAFF, rivolto ad operatori della formazione (az. 6088);
-

- lo svolgimento di attività di sensibilizzazione, networking e **comunicazione pubblica** (az. 6089).

Per la realizzazione del progetto è stata costituita una **équipe**, diretta da Daniele Mezzana (sociologo) e composta da ricercatori ed esperti nel campo della ricerca, della formazione e della comunicazione pubblica.

Il progetto si è avvalso, in particolare per quanto riguarda la comunicazione pubblica, la sensibilizzazione e l'identificazione dei beneficiari, del contributo dell'ERFAP Lazio e di Confcooperative Federsolidarietà regionale, in quanto partner dell'iniziativa.

L'**elaborazione del manuale** è stata effettuata attraverso la consultazione di esperti ed operatori nel campo della formazione, che hanno fornito informazioni, indicazioni e suggerimenti, sia sulla problematica dell'analisi dei fabbisogni formativi in generale, sia sulla formulazione del modello MOAFF in particolare.

A tale proposito, è stato innanzitutto consultato il panel di studiosi ed operatori della formazione citati nel box seguente, tramite workshop, incontri diretti e comunicazioni a distanza<sup>1</sup>. Oggetto della consultazione sono state due versioni successive di una Proposta di manuale.

#### **PANEL DI STUDIOSI E OPERATORI DELLA FORMAZIONE CONSULTATI**

Le consultazioni che hanno portato alla stesura di questo manuale e del relativo progetto di Corso hanno coinvolto il panel costituito dai seguenti studiosi ed operatori della formazione:

- Vito Antonio Baldassarre (Università di Bari)
- Domenico Bogliolo (Associazione Italiana per la Documentazione Avanzata)
- Laura Bottà (Ufficio IX – DGCS Ministero degli Affari Esteri)
- Matilde Callari Galli (Università di Bologna)

---

<sup>1</sup> L'elenco comprende anche alcuni studiosi e operatori della formazione coinvolti in fasi successive del lavoro.

- Daniele Callini (Università di Bologna)
- Francesco Campilongo (consulente)
- Eleonora Cardamone (Lazio Form scarl)
- Marcella Chiesi (Studio Duo)
- Daniela Currà (De Lorenzo formazione)
- Eleonora De Vita (Sogetel)
- Antonio Ecce (consulente di formazione)
- Valerio Eletti (Università di Roma "La Sapienza"; ENEL-SFERA)
- Giuseppina Fecchi (ufficio IX – DGCS Ministero degli Affari Esteri)
- Pietro Fiorentino (Fondirigenti; Università di Roma "La Sapienza")
- Vittoria Gallina (INVALSI; Università di Roma Tre)
- Mario Gatti (ISFOL)
- Patrizia Germini (CESCOT)
- Maria Angela Giorgi Cittadini (consulente)
- Alessandra Lalli (ufficio IX – DGCS Ministero degli Affari Esteri)
- Rosalba Lapenta (Fondirigenti)
- Carmen Leccardi (Università di Milano Bicocca)
- Maurizio Lichtner (INVALSI; Università Roma Tre)
- Gabriella Marfori (Inforcoop)
- Anna Moreno (ENEA)
- Roberto Moscati (Università di Milano Bicocca)
- Giorgio Neglia (Fondirigenti)
- Chiara Pattaro (Università di Padova)
- Ivo G. Pazzagli (Università di Bologna)
- Stefania Pinci (ufficio IX – DGCS Ministero degli Affari Esteri)
- Maria Pompa (cooperativa sociale Gnosis – Lazio Form scarl)
- Giuseppe Raviglia (FORMEZ)
- Cristina Rossi (Lazio Form scarl)
- Silvio Scanagatta (Università di Padova)
- Alfredo Tamborlini (Regione Campania)
- Massimiliano Tosato (consulente)
- Lauretta Valente (CIOFS-FP)
- Antonio Viganò (Italia Lavoro)

A seguito della consultazione del panel di studiosi e operatori della formazione, è stata redatta la terza stesura della Proposta di manuale, che è stata discussa in occasione di un **seminario di lavoro** svoltosi a Roma il 28 ottobre 2004, presso gli uffici di Laboratorio di scienze della cittadinanza a cui hanno partecipato, oltre allo staff e ad altri rappresentanti di Laboratorio di scienze della cittadinanza: Eleonora Cardamone (Lazio Form), Mario Gatti (ISFOL), Ivo Pazzagli (Università di Bologna), Stefania Pinci (Ministero degli Affari Esteri), Silvio Scanagatta (Università di Padova) e Alfredo Tamborlini (Regione Campania).

Accogliendo una prima serie di indicazioni emerse nel corso del seminario, è stata redatta da Daniele Mezzana, Marco Montefalcone (sociologo, segretario generale di Laboratorio di scienze della cittadinanza) e Giancarlo Quaranta (sociologo), una **quarta stesura della Proposta di manuale**, che è stata diffusa presso il panel menzionato, unitamente a un **“Progetto di Corso per il trasferimento del MOAFF”** (v. appendice)<sup>2</sup> e poi presentata e discussa in occasione del **convegno** “Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all’analisi dei fabbisogni formativi”, svoltosi a Roma il 19 novembre 2004 (v. box).

### **IL CONVEGNO SU “FORMAZIONE E INCLUSIONE SOCIALE”**

Nel quadro del Percorso integrato sulla diffusione e il trasferimento del MOAFF, si è svolto a Roma, il 19 novembre 2004, presso la Sala Capranichetta dell’Hotel Nazionale a Montecitorio (Piazza Montecitorio), il **convegno** su “Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all’analisi dei fabbisogni formativi”.

Il convegno ha inteso contribuire al dibattito sul rapporto esistente tra **formazione ed inclusione sociale**. Ciò a partire da una riflessione, sia sul legame (certamente problematico e non scontato) tra l’analisi dei **fabbisogni formativi** e la progettazione dei programmi di formazione, sia sul ruolo della **sociologia** in ordine a tale analisi, in un contesto **multidisciplinare**.

---

<sup>2</sup> In particolare, la predisposizione del progetto di Corso ha previsto: la costituzione di un gruppo di lavoro (riunitosi l’8 novembre a Roma, nella sede di Lazio Form) per la discussione e la messa a punto di una prima versione del testo (hanno fatto parte del gruppo Daniele Mezzana, Antonio Ecca, Cristina Rossi ed Eleonora Cardamone); un incontro con alcuni membri del panel per la discussio-

La *prima seduta*, intitolata “**Intercettare il sottofondo sociale dei fabbisogni formativi**”, ha concentrato l’attenzione sul contesto propriamente sociale della prassi formativa e sugli attori che esprimono una domanda di formazione. La seduta è stata presieduta da **Paolo Signore**, direttore di Laboratorio di Scienze della Cittadinanza. Hanno presentato una comunicazione: **Daniele Mezzana** (direttore del progetto MOAFF), sui cambiamenti sociali ed economici che sfidano la formazione degli adulti e sulle caratteristiche generali del MOAFF; **Silvio Scanagatta** (Università di Padova), sulla centralità del soggetto e i processi di socializzazione, in relazione alla gestione dell’“ecosistema soggettivo”, con specifici riferimenti al MOAFF; **Ivo Giuseppe Pazzagli** (Università di Bologna), sulla progettazione di attività formative rivolte agli immigrati. Sono intervenuti, inoltre: **Franco Schina** (Regione Lazio), **Roberto Cipriani** (Università di Roma Tre), **Giorgio Neglia** (Fondirigenti), **Alfredo Tamborlini** (Regione Campania) e **Maria Pompa** (Lazio Form).

La *seconda seduta*, intitolata “**Verso un modello di integrazione multidisciplinare sull’analisi dei fabbisogni formativi**”, è stata dedicata alla convergenza tra le diverse discipline scientifiche in ordine all’analisi dei fabbisogni formativi, anche a partire da concrete esperienze in questo campo. La seduta è stata presieduta da **Fabio Feudo**, direttore esecutivo di Laboratorio di Scienze della Cittadinanza. Hanno presentato una comunicazione: **Marco Montefalcone** (Segretario generale di Laboratorio di Scienze della Cittadinanza), sulle strutture alla base del MOAFF e sulle sue dinamiche applicative; **Mario Gatti** (ISFOL), sulla complementarità dei modelli di analisi dei fabbisogni formativi sul versante della “domanda” e dell’“offerta” nel mercato del lavoro, con particolare riferimento al MOAFF e all’esperienza dell’ISFOL. Sono intervenuti, inoltre: **Enrico Rovida** (Scuola di Innovazione della Confindustria), **Massimo Coen Cagli** (Laboratorio di Scienze della Cittadinanza); **Lia Fassari** (Università di Roma la Sapienza) e **Romano Benini** (CNA nazionale).

Ha concluso i lavori **Miriam Bonamini** (Laboratorio di Scienze della Cittadinanza), soffermandosi sulle acquisizioni e le questioni aperte emerse nel dibattito, sui versanti epistemologico, teorico, metodologico, pratico e delle politiche.

---

ne del testo stesso (tenutosi l’11 novembre a Roma, nella sede di Lazio Form), a cui hanno partecipato Marco Montefalcone, Daniele Mezzana, Cristina Rossi, Francesco Campilongo, Eleonora De Vita, Alessandra Lalli, Stefania Pinci); lo svolgimento di attività di diffusione e consultazione a distanza, coinvolgendo gli altri membri del panel nell’esame del testo; la messa a punto definitiva del progetto di Corso.

---

A seguito del convegno, è stato predisposto, a cura dei medesimi autori citati, il presente **manuale**, nella sua stesura definitiva.

Il testo è suddiviso in un'introduzione e in tre parti:

- l'introduzione contiene alcuni cenni sui **riferimenti teorici** generali del MOAFF, sulle **motivazioni** che ne sono alla base e sulle sue **caratteristiche** principali;
- la prima parte illustra i **principi** epistemologici e teorici ai quali si fa riferimento, nonché la **definizione** di fabbisogno formativo che viene utilizzata in questa sede;
- la seconda presenta le **strutture** del MOAFF, vale a dire gli approcci e le aree di fabbisogni formativi a cui il modello si riferisce;
- la terza descrive le **dinamiche** del modello e dunque il processo di analisi che il modello stesso propone.

Al termine, viene fornita una **bibliografia**.

In appendice, è riportato il **Progetto di Corso** per il trasferimento del MOAFF citato in precedenza.

# Introduzione

Questo documento presenta il “**Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi**” (in sigla: MOAFF). Si tratta di uno strumento che intende rispondere all’esigenza di modalità di analisi dei fabbisogni formativi **rapide e personalizzate**.

Il modello è volto soprattutto a rilevare i fabbisogni della vasta, e crescente, area dei **soggetti a rischio di esclusione sociale** (neolaureati, donne in rientro nel mercato del lavoro, immigrati qualificati, neo-piccoli imprenditori, ecc.), nel quadro della realizzazione di **politiche** e di programmi di formazione e di sostegno nei loro confronti. In tal senso, il MOAFF si pone come strumento **complementare**, rispetto alle modalità di analisi dei fabbisogni al livello “macro”, come ad esempio quelle centrate, in vario modo, sulla “domanda” all’interno di specifici settori del mercato<sup>3</sup>, o sulla tipologia di competenze necessarie per l’inserimento lavorativo in determinati contesti professionali.

Il MOAFF, come si dirà meglio oltre, è un modello di **impostazione sociologica** (anche se elaborato in un contesto fortemente caratterizzato dalla multidisciplinarietà), i cui elementi sono stati identificati, sperimentati e messi a punto nell’ambito di un percorso di **quasi vent’anni di ricerca e di prassi formativa**, in Italia e all’estero, che ha coinvolto Laboratorio di scienze della cittadinanza ed altri enti ad esso collegati.

---

<sup>3</sup> In tal senso, se ci si riferisce alle dinamiche del mercato del lavoro, il MOAFF può essere situato sul versante dell’“offerta”. Per alcune riflessioni sulla complementarità tra il MOAFF e altri modelli, come quello dell’ISFOL, cfr. Gatti 2004.

---

Vale la pena di illustrare, sia pure in maniera panoramica, alcuni elementi relativi ai riferimenti teorici del modello, alle motivazioni che sono alla base della sua elaborazione e alle sue caratteristiche (in parte già accennate).

L'attuale sviluppo delle società contemporanee ha visto, negli ultimi anni, profondi **mutamenti sociali ed economici**<sup>4</sup>, che molti interpretano alla luce del determinarsi di un **contesto post-moderno**<sup>5</sup>, caratterizzato da proprie opportunità e da specifici rischi.

Tale contesto è costituito da processi quali i **mutamenti demografici**, la **globalizzazione** (e anche una sistematica connessione tra la dimensione globale e quella locale)<sup>6</sup>, la **rivoluzione tecnico-scientifica**, nonché l'avvento della **società della conoscenza**, con la crescita della rilevanza dei fattori cognitivi e immateriali all'interno della vita sociale e della stessa componente economica<sup>7</sup> e conseguenti ripercussioni sulla concezione del **lavoro** e del mercato del lavoro<sup>8</sup>. All'interno del contesto della post-modernità sono rilevabili anche diffusi fenomeni<sup>9</sup> come: la **frammentazione** e la differenziazione sociale; la spinta alla **diversità** e alla specificità culturale<sup>10</sup>; il **decentramento del sapere**; il **“disincanto”** verso le cosiddette grandi narrazioni (ad esempio, le ideologie); la crescita della **sogettività** degli individui (in termini di conoscenza, di competenza, di capacità di azione); una notevole **incertezza**, ad esem-

<sup>4</sup> Cfr., tra gli altri: Blunt 2001; David e Foray 2001; Drucker 2003; ISFOL 2002; Jarvis 1999; Mastropietro, Quaranta 2002; Sennett 1999.

<sup>5</sup> Cfr. Merriam, Caffarella 1999; Lyotard 1979.

<sup>6</sup> Cfr. Cacace 2003.

<sup>7</sup> La rilevanza dei fattori cognitivi può essere collegata anche a una caratteristica delle società post-moderne, ovvero la “riflessività”. Si tratta del processo in virtù del quale, in mancanza di modelli, rappresentazioni o valori precostituiti e scontati, si è spinti a mantenere un costante controllo sul senso e sulle caratteristiche della propria azione.

<sup>8</sup> Si considerino, in proposito, fenomeni quali l'intellettualizzazione delle professioni, la diffusione delle nuove tecnologie, la mobilità, la diversificazione delle tipologie e delle forme giuridiche di rapporto di lavoro, ecc. In tal modo, dunque, si sta trasformando il mercato del lavoro, in cui le forme più tradizionali di attività lavorativa sono sempre meno diffuse e accessibili, mentre si stanno aprendo spazi a modalità di lavoro atipiche, flessibili e innovative, caratterizzate tuttavia da un'eccessiva precarietà e dalla mancanza di adeguati strumenti di tutela dei diritti (con effetti particolarmente gravi sulla componente femminile).

<sup>9</sup> Cfr. Usher, Bryant, Johnston 1997; Beck 2000; Giddens 1987; Quaranta 1986.

<sup>10</sup> A tale proposito, si vedano gli studi sulle forme di “nomadismo culturale” nel quadro della cosiddetta “ecumene globale” (Hannerz 1998; Pazzagli 2004).

pio, circa la possibilità di spiegare questa complessità sociale o di pianificare il futuro, al livello individuale e collettivo. Tra gli esiti di questo insieme di fenomeni vi è quello di un maggiore protagonismo nella vita sociale degli attori, anche sul versante dei processi di **socializzazione**<sup>11</sup>, e il riconoscimento del valore delle loro esperienze (o delle loro “pratiche sociali”)<sup>12</sup> come luoghi di apprendimento.

Tutto questo tende a produrre notevoli **conseguenze sulla formazione degli adulti**<sup>13</sup>; tra le altre, si possono citare: la tendenza a concepire l’educazione nella prospettiva dell’intero arco della vita, l’attenzione all’utente della formazione e alle dinamiche del suo apprendimento e del suo *empowerment* o rafforzamento, la convergenza tra diverse modalità educative (ad esempio quelle “formali” e quelle “informali”), la confusione e la somiglianza tra l’istruzione superiore e la formazione professionale, la confusione tra coorti generazionali (nel senso che sempre più adulti partecipano alla formazione superiore universitaria), una crescente enfasi sull’**output economico** della conoscenza e dell’educazione.

In questo quadro, si assiste oggi a una **nuova e più qualificata domanda di formazione**, che risulta essere uno dei fattori-chiave per la crescita e lo sviluppo di individui e di gruppi umani o di interi Paesi e di più vaste aree regionali. Inoltre, è in corso un’importante **riforma dei sistemi educativi e formativi** al livello internazionale, comunitario e dei singoli Paesi. Questa riforma ha visto la **formazione delle risorse umane adulte** diventare una **politica pubblica centrale, di valore generale** e non settoriale, relativa all’intero percorso professionale degli individui. Ciò comporta **opzioni** quali l’adozione di strategie di *lifelong learning*, l’integrazione e l’armonizzazione delle diverse agenzie erogatrici di servizi formativi, la diversificazione degli interventi in funzione dei beneficiari, e altro ancora<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Cfr. Scanagatta 2003.

<sup>12</sup> Le pratiche sociali sono competenze incorporate, che trovano rappresentazione in un *habitus*, ovvero un insieme di disposizioni che portano gli attori ad agire o a reagire in determinati modi. Cfr. Usher, Bryant, Johnston 1997; Bourdieu 1991.

<sup>13</sup> Cfr. Cfr. Merriam, Caffarella 1999; Jarvis 2001; Mezzana 2004.

<sup>14</sup> Per alcuni riferimenti, cfr. Commissione Europea 2000, International Labour Office 2000; OECD 2001; Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione 2003; Catani, Marmo, Morgagni 2001; CEIES 2001; Gatti 2000; Montedoro 2000 e il sito dell’UNESCO sui *life skills*: [www.unevoc.unesco.org/wgskills/call.htm](http://www.unevoc.unesco.org/wgskills/call.htm)

In virtù di quanto detto, la problematica dell'analisi dei **fabbisogni formativi** ha assunto oggi un posto fondamentale. In effetti, dalla sua pertinenza e qualità dipende l'impostazione, la progettazione e la realizzazione di programmi che possono avere **esiti decisivi** (in positivo o in negativo) nella vita delle persone e delle loro organizzazioni di riferimento, ai vari livelli<sup>15</sup>. A tale proposito, ci si interroga sulla capacità delle **correnti teorie e modalità di analisi** dei fabbisogni formativi (v. la parte prima) di confrontarsi con le **sfide** e le **poste in gioco**, spesso **drammatiche**, che una realtà sociale ed economica in profondo mutamento pone agli **attori** coinvolti nella formazione, sia in quanto beneficiari, sia anche come erogatori o committenti e promotori, prossimi o remoti, dei programmi di formazione.

È evidente che di fronte a un quadro caratterizzato da una così elevata complessità<sup>16</sup> è necessario fare riferimento al paradigma della **“razionalità limitata”**<sup>17</sup>, nel senso di riconoscere a priori, non soltanto le potenzialità, ma anche i limiti di qualsiasi approccio teorico e metodologico in questo campo.

Con il medesimo spirito, è altresì importante riconoscere che il contributo di ogni singola disciplina scientifica non può risultare in alcun modo esauritivo, soprattutto nel caso della **formazione**, che, si può dire, nasce come riflessione e come pratica **interdisciplinare**. Per chi, come gli autori del presente testo, adotta un approccio sociologico, ciò significa, ad esempio, **riconoscere i debiti teorici** che si hanno nei confronti della psicologia, delle scienze dell'educazione, dell'antropologia culturale o delle scienze dell'organizzazione, per il loro apporto a una profonda e articolata conoscenza dei fenomeni legati alla formazione e all'apprendimento, e che in parte sono esplicitati nel corso del presente testo<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Si consideri, in questo quadro, la riflessione sulle “metacompetenze”, in quanto “capacità, propria ad ogni individuo, di adattarsi e riadattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema ambientale e relazionale di riferimento, costruendo e trasformando continuamente i propri modelli di conoscenza e di azione” (Pepe 2000).

<sup>16</sup> Cfr. Morin 1999; Prigogine 1997.

<sup>17</sup> Cfr. Simon 1957; Baldassarre 2001; Ciborra, Lanzara 1984.

<sup>18</sup> Si pensi, ad esempio, alle teorie cognitive e costruttive dell'apprendimento, alla teoria dell'apprendimento esperienziale, alle teorie del *knowledge management*, alle teorie sulle rappresentazioni sociali, sul multiculturalismo, e altre ancora. Cfr. Usher, Bryant e Johnston 1997; Merriam,

Al tempo stesso, sulla base di tale consapevolezza, ci si interroga sullo specifico contributo che la **sociologia** può fornire in questo campo, e particolarmente in ordine all'analisi dei fabbisogni formativi.

La sociologia, sino ad oggi, sembra essersi per lo più limitata ad analizzare “ciò che sta attorno” ai fabbisogni formativi, ovvero le dinamiche (ad esempio organizzative e di potere)<sup>19</sup> tra gli attori che li identificano, piuttosto che il loro “di dentro”, ovvero la loro definizione e identificazione. Come si vedrà, il tentativo qui presentato è, invece, proprio quello di fornire una **definizione sociologica**, sia dei **fabbisogni formativi** in quanto **realtà di tipo cognitivo** (legate alle rappresentazioni degli attori circa i pericoli di esclusione sociale che li riguardano - v. parte prima), sia dei possibili **contesti**, propriamente sociali, all'interno dei quali individuare (anche utilizzando contributi di altre discipline) i vari, specifici fabbisogni (v. parte seconda).

A tale proposito, si fa riferimento a teorie che si confrontano con i temi dei **rischi sociali**, della gestione della **conoscenza**, del **rapporto tra la dimensione cognitiva e quella operativa** dell'esperienza umana, con una marcata accentuazione di tipo **fenomenologico**<sup>20</sup>.

L'intento, certamente sperimentale e inevitabilmente parziale, è quello di **collegare l'analisi dei fabbisogni alla progettazione formativa** e pertanto di **avvicinare quanto più possibile la formazione ai concreti attori** che si rivolgono ad essa.

Ne scaturisce un **modello** (il MOAFF, appunto) **flessibile**, in un certo senso “**eclettico**”, ma anche **complementare rispetto ad altri approcci** e quindi **trasversale**, che punta a rispondere ad esigenze di **rapidità** di analisi e di **personalizzazione** che, nella prassi formativa, rischiano sempre, per motivi diversi, di non essere soddisfatte. Un modello, soprattutto, che ha come punto di forza l'**adattamento alle situazioni concrete**.

---

Caffarella 1999; Senge 1994; Alessandrini 1998; Argyris, Schon 1998; Weick 1995; Kubr, Prokopenko 1989; Woods, Cortada 1999; Davenport, Prusak 2001; Nonaka, Takeuchi 1995; Knowles 1978; Jarvis 1999; Draves 1994; Spiro et al. 1990; Bateson 1976; Revans 1998; Lave, Wenger 1991; Baldassarre, Zaccaro e Ligorio 2001; Callini 2003.

<sup>19</sup> Cfr. Morgan 1993; Butera 1985; Callini 2001; Crozier e Friedberg 1978; Clarke 2003.

<sup>20</sup> Cfr. Berger e Luckmann 1966; Quaranta 1986; d'Andrea, Quaranta 1995.

Di questo modello vengono qui presentati i principi e le definizioni basilari, le strutture o componenti-chiave e le modalità di attuazione, nella speranza di poter offrire un contributo di qualche utilità agli studiosi e agli operatori della formazione.

Parte Prima  
**Principi e definizioni  
del MOAFF**



Questa prima parte è dedicata alla presentazione di alcuni principi e di alcune definizioni costitutive del modello.

## 1. Il primato del contesto

### 1.1. Le nuove poste in gioco

Caratteristica primaria del MOAFF è il **primato del contesto**, ovvero dell'insieme dei fattori sociali ed economici che incidono sulla vita e sulle scelte degli attori della formazione, determinandone i fabbisogni formativi<sup>1</sup>. È il **contesto**, pertanto, più che l'applicazione pura e semplice di principi educativi, che rappresenta il punto di partenza dell'impostazione e dell'applicazione del modello qui presentato, e che incide nella **definizione** stessa di fabbisogno formativo (v. oltre).

Il primato del contesto è legato al fatto che si sono modificate in profondità le **poste in gioco** della formazione, soprattutto di quella rivolta ai soggetti che si confrontano con il **mondo del lavoro**<sup>2</sup>.

Queste poste in gioco sembrano avere, innanzitutto, un **versante individuale**, rappresentato dalla minaccia, per le singole persone, di essere **socialmente escluse**<sup>3</sup>, a causa della mancanza di determinate competenze e conoscenze, che può limitare seriamente la loro **capacità di controllare l'ambiente** professionale e di vita<sup>4</sup> (si consideri, ad esempio, la questione delle *key competencies*, affrontata al livello europeo e nei singoli contesti nazionali).

Inoltre, sul versante **pubblico**, le poste in gioco riguardano particolarmente la possibilità di assicurare un equilibrio tra la **competitività** econo-

---

<sup>1</sup> Sulla problematica del contesto, nelle sue varie accezioni, cfr. tra gli altri Vergani 1999.

<sup>2</sup> Le poste in gioco di tali soggetti presentano un carattere indubbiamente diverso rispetto a quelle di altre aree di attori (ad esempio, gli anziani), in cui il *lifelong learning* rientra prevalentemente nel contesto, certo non meno importante, degli stili e della qualità della vita.

<sup>3</sup> Una proposta di modello di analisi dell'esclusione sociale e della povertà è contenuta in Mastropietro 2001.

<sup>4</sup> Si fa riferimento alla nozione di identità personale elaborata da Thomas Luckmann (Luckmann 1991).

mica e l'**equità** sul piano sociale. Le complesse dinamiche tra competitività ed equità possono, come è noto, avere manifestazioni sia all'interno di un determinato Paese (si pensi, ad esempio, in Europa a questioni come la sopravvivenza e la crescita delle piccole e medie imprese, oppure a quelle legate al dialogo sociale), sia tra Paesi, soprattutto nel quadro dell'allargamento dell'Unione Europea.

### *1.2. La dinamica esclusione/inclusione sociale*

Tutto questo insieme di cambiamenti e di nuove poste in gioco per gli attori individuali e collettivi non può non incidere, sia sull'impostazione delle politiche in campo formativo – come si è già detto – sia sulla predisposizione di specifici **programmi** di formazione.

La **discussione** che qui si intende promuovere verte, inoltre, sulla possibilità che questa materia abbia un ruolo cruciale anche in relazione all'**analisi** dei fabbisogni formativi.

In tal senso, occorre sottolineare che il **MOAFF** si fonda sulla considerazione del fatto che i portatori di una domanda di formazione sono profondamente coinvolti in una **dinamica drammatica di esclusione/inclusione sociale**.

Questa dinamica può avere un **versante operativo** – fatto di vincoli, carenze, risorse, poteri, opportunità, ecc. – e un **versante cognitivo**, fatto di rappresentazioni, intenzioni, attese, scelte, ecc.

Ciò sembra debba costituire una **materia primaria di riferimento** per un'**analisi dei fabbisogni formativi** e, ancora prima, per un'adeguata **definizione** di fabbisogno formativo.

## **2. La nuova centralità dell'individuo**

Un altro elemento di fondamentale importanza che caratterizza il MOAFF è il riconoscimento di quella che potrebbe essere definita come una **nuova centralità dell'individuo**.

A questo proposito, si può sottolineare che le attuali **società post-moderne** sono contraddistinte, tra l'altro, da una forte compresenza di **differenze** sociali (si pensi, ad esempio, all'integrazione degli immigrati nelle nostre società) e dalla possibilità, per gli individui, di esperire un **pluralismo di identità** e di appartenenze. Gli individui stessi, in virtù di un'ampia e diffusa crescita di soggettività appaiono maggiormente in grado di (o comunque maggiormente intenzionati a) elaborare **proprie modalità di risposta**, anche molto diversificate, alle regole, ai vincoli, alle opportunità con le quali si trovano a confrontarsi ai vari livelli e, si potrebbe dire, ad ampio spettro.

Ciò vale a maggior ragione nel nuovo contesto del mercato del lavoro, in cui **tende a decrescere** la possibilità per gli individui di fare un **riferimento stabile a specifiche realtà organizzative e professionali**, mentre aumenta, anche drammaticamente, la **necessità di elaborare continuamente proprie forme di crescita personale e di adattamento** a una realtà lavorativa in continuo cambiamento. Questo avviene in un costante confronto (diretto o indiretto) degli individui con una **pluralità di attori** che comprende, ad esempio, non solo le organizzazioni ove si lavora in un periodo dato, ma anche gli enti preposti alle politiche pubbliche, le agenzie del lavoro, le agenzie e i professionisti della formazione e altri ancora.

### **3. La convergenza tra diversi tipi di formazione**

Anche in relazione a quanto messo in luce nel punto precedente, il MOAFF si fonda sul riconoscimento di una **tendenziale convergenza tra diversi tipi di formazione**.

In effetti, secondo una distinzione consolidata, si possono identificare **vari approcci** all'attività formativa: quello per cui la formazione è tesa a garantire (si potrebbe dire, in un quadro "funzionalistico") determinate prestazioni professionali in specifici contesti lavorativi; quello per cui la formazione deve mirare all'accrescimento del potenziale professionale degli individui; quello, infine, che considera la formazione nella prospettiva dello sviluppo complessivo della persona.

A tale riguardo, si può sottolineare che il MOAFF è legato al tentativo di

proporre quella che si può definire una **formazione integrata**. In effetti, secondo il punto di vista che è alla base del MOAFF, è opportuno considerare in un contesto unitario tutti e tre i tipi di approccio alla formazione, nella consapevolezza che nessuno di essi sia in grado, da solo, di rispondere alle esigenze formative degli individui all'interno del quadro, estremamente dinamico, che si è tentato qui di illustrare brevemente.

## 4. La definizione di fabbisogno formativo: problemi aperti e proposte

In relazione al contesto sopra delineato, ci si chiede se non sia il caso di effettuare un **ulteriore approfondimento** della nozione di fabbisogno formativo, o addirittura di proporre una **nuova definizione**.

### 4.1. I limiti di alcuni approcci

Le varie **definizioni di fabbisogno formativo** rintracciabili negli studi in questo campo possono essere di carattere generale, oppure riguardare un determinato ambito di riferimento (ad esempio, il contesto organizzativo)<sup>5</sup>.

#### le definizioni di fabbisogno formativo in termini di "gap"

Le definizioni di fabbisogno formativo sono per lo più legate al concetto di **gap** da superare tra le **abilità, conoscenze, competenze, attitudini, performance** che occorre idealmente garantire per svolgere un determinato lavoro e quelle attualmente possedute dal soggetto che lo dovrebbe fare.

Il gap che le azioni formative sono chiamate a colmare si può riferire o meno a determinati **standard** (attuali o desiderabili) e può avere diverse **intensità**, che vanno rilevate in sede di analisi.

I fabbisogni formativi, inoltre, sono anche stati definiti come le necessità,

---

<sup>5</sup> Per un'introduzione a questa problematica e ad alcuni suoi aspetti critici cfr., tra gli altri: Callini 2003; Chang 2003; Baldassarre V.A., Zaccaro F., Ligorio M.B. 2001; Alessandrini 1998 e 2002; Kubr, Prokopenko 1989.

esplicite o implicite, di **“adattare” le risorse umane** alle strutture organizzative e alle modalità di lavoro dell’azienda, in funzione delle esigenze del momento o di determinati scenari.

È stato notato come l’analisi dei fabbisogni formativi venga effettuata in riferimento a un numero tutto sommato relativamente **ristretto di modelli**. Non di rado, tali modelli sono caratterizzati da una rappresentazione **schematica e stereotipata** delle attese espresse dagli attori della formazione (che siano fruitori, promotori o committenti di attività formative) e dei gap che li caratterizzano<sup>6</sup>, oltretutto non sempre con una adeguata base teorica e metodologica<sup>7</sup>.

In altri casi, la reazione a questi modelli, e dunque la ricerca di una maggiore aderenza – specie sul piano psicologico – ai soggetti destinatari della formazione, può condurre a un’analisi dei fabbisogni formativi che, al contrario, può a volte risultare **eccessivamente analitica e dispersiva**.

In entrambi questi tipi di approcci, definibili in qualche misura “classici”, la nozione di **gap** risulta comunque presente.

#### **alcuni rischi ricorrenti negli approcci ai fabbisogni formativi**

C’è da domandarsi, però, se tali approcci non corrano alcuni rischi sovente interconnessi<sup>8</sup>, che, a seconda dei casi, possono essere:

- l’**astrattezza**, ovvero la schematicità dell’approccio, fino ad arrivare a forme di **riduzionismo**, specie nei termini di una iper-semplificazione della “complessità” dei problemi esaminati;
- il **carattere meccanicistico** e rigidamente lineare o sequenziale delle procedure di rilevazione, che non tiene conto degli elementi decisionali complessi e dei feedback ricorrenti nei *reali* processi in

---

<sup>6</sup> Cfr. Clarke 2003, il quale sottolinea che i modelli di *training needs analysis* molto spesso trascurano la natura sociale delle relazioni tra gli *stakeholders*, nonché le dinamiche politiche e normative intra-organizzative esistenti, che sono dialettiche, se non a volte conflittuali. In tal senso, questi modelli propongono una visione unitaria e “razionale” dei fabbisogni che non corrisponde alla realtà.

<sup>7</sup> Cfr. Susi 1994.

<sup>8</sup> Per l’identificazione di alcuni di tali rischi o problemi, cfr., tra gli altri, Callini 2003 (con numerosi riferimenti alla letteratura scientifica); Alessandrini 1998; Susi 1994.

cui si sostanzia solitamente l'analisi dei fabbisogni;

- l'**autoreferenzialità**, cioè la tensione a far sopravvivere il “sistema” organizzativo e cognitivo di chi propone l'analisi rispetto alla soluzione di problemi reali;
- l'**irrilevanza** in rapporto ai problemi dei destinatari;
- la **lentezza** delle procedure;
- la **settorialità** dell'analisi;
- soprattutto, una certa **a-criticità**, vale a dire la difficoltà a confrontarsi fino in fondo con le **poste in gioco** degli attori coinvolti nella formazione, che sono **mutevoli** e non sempre coscienti e immediatamente identificabili.

Ricorrenti **conseguenze** di tali rischi possono essere la **mancata rilevazione** di fabbisogni cruciali e dunque l'identificazione di fabbisogni meramente estrinseci, l'effettuazione di rilevazioni a cui non fa seguito un'**applicazione**, fino al paradosso di una vera e propria **divaricazione di fatto tra l'analisi effettuata e l'iter successivo** dell'iniziativa formativa.

#### **la tematizzazione della dimensione sociale e la critica dei fabbisogni**

Alcune modalità di studio dei fabbisogni formativi consentono di fare fronte, almeno parzialmente, a rischi del genere<sup>9</sup>. Si tratta, ad esempio, di studi su:

- la **qualità** della formazione, soprattutto in relazione alle attese dei soggetti;
- la nozione di fabbisogno formativo in quanto **processo dialettico** legato alle rappresentazioni, alle motivazioni e alle opportunità degli attori coinvolti nella formazione;
- le cosiddette **competenze**, variamente definite, che consentono ai soggetti adulti di inserirsi nelle dinamiche della società della conoscenza.

---

<sup>9</sup> Cfr., ad esempio, Lichtner 1999; Dubar 1980; Commission Expert Group on “Key competencies” 2002; Neglia 1999.

Queste ed altre modalità di studio (specialmente quelle riferite ad approcci definibili in vario modo “fenomenologici”), tendono ad avere come assunto, su una base critica più o meno esplicita, la dimensione sociale – e dunque **“costruita” intersoggettivamente** – dei fabbisogni formativi<sup>10</sup>.

#### 4.2. *Il fabbisogno formativo come fenomeno sociale*

In relazione a quanto appena sottolineato, c’è da domandarsi se non sia il caso di **esplicitare maggiormente l’istanza sociale** (o sociologica) che sembra sottostare agli assunti menzionati.

##### **il fabbisogno formativo: dal gap al rischio percepito**

Ci si chiede, pertanto, se un fabbisogno formativo possa essere definito, non tanto come una semplice “mancanza” o come un gap in qualche modo statico, quanto piuttosto come un’**entità dinamica**, che include certamente un gap ma è più ampia di esso; un’entità dotata di una sua reale esistenza e consistenza di **natura sociale**, legata alla **posta in gioco** dell’**inclusione** o, al contrario, dell’**esclusione sociale**.

In altre parole, un fabbisogno formativo potrebbe essere rappresentato come un’**area di rischio per gli attori**, che la formazione è chiamata a gestire. Un **progetto formativo**, in tal senso, potrebbe diventare lo strumento mediante il quale ci si confronta con le poste in gioco degli attori e si tende a **controllare** (ovvero “mettere a regime”) alcuni pericoli sul versante dell’esclusione sociale che interessano gli attori stessi<sup>11</sup>.

In effetti, le risorse umane, nel quadro dei cambiamenti ai quali si è fatto cenno sopra e della continua necessità di possedere conoscenze e competen-

---

<sup>10</sup> Cfr. Berger, Luckmann 1966.

<sup>11</sup> Si utilizza, in proposito, la teoria dei rischi sociali elaborata da Giancarlo Quaranta, una cui formulazione, con relativi riferimenti bibliografici, è presente in d’Andrea, Quaranta 1995. Nel testo ci si riferisce: ai “pericoli” come processi o eventi potenzialmente pericolosi e fuori controllo che minacciano gli individui; ai “regimi” in quanto sistemi di regole, norme e cogenze che trasformano i pericoli in “rischi”, ovvero entità sociali gestite, conosciute, controllate e misurate (ad esempio, in termini di probabilità di occorrenza). In tal senso, i rischi possono essere considerati come elementi della “normalità” della vita quotidiana (v. anche Scanagatta 2004).

ze adeguate, si trovano costantemente di fronte al concreto **pericolo dell'esclusione sociale** e dunque in una situazione di sofferenza e di incertezza.

La drammatica **percezione** di tale situazione si colloca in un **contesto di significato**<sup>12</sup> (vedi anche parte seconda), in cui gli individui, **interagendo** tra loro, elaborano **attese e aspettative che orientano all'azione** e a predisporre soluzioni per fronteggiare e, in qualche modo, controllare il pericolo dell'esclusione.

In tal senso, un fabbisogno formativo non costituisce semplicemente un "non essere", cioè un gap o un "deficit" rispetto a un modello astratto, bensì un **fenomeno sociale "positivo"**, si potrebbe dire con un suo **orientamento vettoriale** (ovvero legato a specifiche poste in gioco). Un fabbisogno, dunque, è una realtà sociale, legata, al tempo stesso, alle **attese**, alle **intenzionalità** e alle **opportunità** degli individui, ma anche alle concrete **minacce** di esclusione sociale che li riguardano e alle possibilità di **inclusione**.

#### **l'attività formativa come "messa a regime" dei rischi e risposta alla domanda di formazione**

L'analisi dei fabbisogni formativi è pertanto una **ricerca sociale in senso stretto**, in cui l'uso dei consueti strumenti di analisi (ad esempio il questionario), e per di più *solo* in una fase concepita come logicamente antecedente la progettazione, rischia di essere fuorviante.

In effetti, i fabbisogni formativi tendono a emergere nell'ambito dell'intero **percorso di progettazione e realizzazione di programmi formativi**. Tali fabbisogni non sono sempre esplicitati, e vanno dunque portati a coscienza<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> I contesti di significato, in questa sede, sono definiti come situazioni nelle quali gli esseri umani interagiscono tra di loro, a condizione che si conformino a un sistema di significati e di valori e alle norme o regole sottostanti condivise. Nello studio di tali contesti, è opportuno fare riferimento alle cosiddette logiche deontiche (dal greco "deon"= regola), legate a dimensioni come quelle del volere (conformità a fini), del dovere (conformità a norme e standard), del potere (legate all'esistenza di determinate opportunità). Cfr. Di Bernardo 1972. Per un'applicazione nel campo della ricerca sociologica, cfr. Quaranta 1994 e 1995. In questo testo, è stato definito un approccio "interazionista" basato su tali aspetti (v. parte seconda).

<sup>13</sup> In questo senso, l'analisi dei fabbisogni è considerata da alcuni come prima attività formativa di un corso.

Questa esplicitazione può avvenire, non solo tramite forme di indagine “diretta” (ad esempio attraverso ricerche preliminari basate su un questionario), ma anche e soprattutto all’interno di un più ampio e complesso quadro di **negoziazione** tra attori adulti. Ciò trova espressione nell’intera **attività formativa**, in quanto **messa a regime** intersoggettiva dei “pericoli” non controllati di esclusione sociale, che vengono trasformati in realtà in qualche misura conosciute e gestibili, ovvero in “**rischi**” (v. sopra e anche la parte seconda)<sup>14</sup>, e in quanto **risposta alla domanda di formazione** che emerge presso gli utenti (v. anche parti seconda e terza).

#### **una definizione provvisoria di fabbisogno formativo**

Sulla base di quanto detto, si può proporre una definizione provvisoria di fabbisogno formativo che, dal punto di vista sociologico, potrebbe essere considerato **una precisa area di rischio interiorizzata** – quindi una rappresentazione introiettata, fatta di domande, aspettative, sogni, timori, esigenze, ecc. – **e sotto controllo intersoggettivo**.

## **5. Il legame con la qualità della formazione**

### *5.1. L’analisi dei fabbisogni come fattore-chiave della progettazione e della prassi formativa*

Secondo l’approccio proposto dal MOAFF, nell’identificazione dei fabbisogni formativi hanno un ruolo centrale ed essenziale le **prese di posizione** degli attori coinvolti, le loro scelte e lo stesso **processo del progettare**.

Quest’ultimo, in particolare, diventa il luogo all’interno del quale, come in una **situazione sperimentale sui generis**, si possono rendere massimamente visibili i fenomeni che costituiscono l’oggetto di interesse dell’ana-

---

<sup>14</sup> Sarebbe opportuno un approfondimento della tesi, formulata nel quadro dei programmi di Laboratorio di scienze della cittadinanza, secondo la quale la formazione potrebbe essere considerata come un’attività che suscita, sviluppa, controlla e orienta energia umana e che, in quanto tale, si presta a una trattazione scientifica di particolare interesse. Cfr. Mezzana et al. 2000.

lisi dei fabbisogni formativi. In questo senso, il MOAFF è il tentativo di **superare la frattura** tra analisi dei fabbisogni formativi e predisposizione del **progetto formativo**.

L'analisi dei fabbisogni formativi rappresenta, dunque, più che un elemento propedeutico alla progettazione e alla prassi formativa, un loro elemento intrinseco, se non addirittura il **fattore-chiave**.

Di conseguenza, una corretta individuazione dei fabbisogni formativi risponde alla crescente esigenza di assicurare un'elevata **qualità** della formazione.

## *5.2. La qualità del servizio formativo*

Il tema della **qualità della formazione** è stato oggetto, anche nel nostro Paese, di una crescente attenzione da parte di diversi attori operanti in questo campo, che hanno effettuato specifiche analisi e formulato proposte ad hoc<sup>15</sup>. In tale quadro, la qualità del servizio formativo è stata spesso intesa, non tanto e non solo come rispetto di modelli o schemi predefiniti, quanto soprattutto come **capacità di soddisfare le aspettative** dei differenti destinatari o utenti del servizio formativo.

In questo senso, una modalità di analisi dei fabbisogni che si confronti con le attese, le opportunità e le intenzionalità degli attori della formazione può forse assicurare una **maggiore probabilità di riuscita** di un'attività formativa.

Nella prospettiva sin qui delineata, appare difficile, in ogni caso, pensare a una qualità concepita come semplice riferimento etico di sfondo, e legata alla capacità intuitiva o empatica dei formatori o dei progettatori. C'è da chiedersi, piuttosto, se, nell'ambito di una riflessione sulla qualità della formazione, l'analisi dei fabbisogni non debba invece rispondere a una batteria di specifici **standard** di riferimento, riguardanti la gestione delle diverse fasi e dimensioni del processo di analisi<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Cfr., ad esempio, ENAIP1997; Lichtner 2003; Neglia 1999; Rotondi 2000.

<sup>16</sup> Cfr. Costantini, Montefalcone 2002.

L'identificazione di standard del genere è un'impresa da avviare in maniera sistematica, anche se le prime indicazioni del modello MOAFF possono già fornire qualche suggestione.

Ad ogni modo, identificare e applicare precisi standard nell'analisi dei fabbisogni formativi potrebbe forse rappresentare un importante elemento di quel processo di **controllo** dei rischi e di **risposta alle domande di formazione** che verrà descritto nella parte terza.

## 6. Formazione e ricerca sociale

### 6.1. *Il legame tra formazione e ricerca*

Quanto detto circa l'analisi dei fabbisogni formativi mette in evidenza lo **stretto legame** che sembra esistere, in generale, **tra la formazione e la ricerca sociale**.

Tale legame non va inteso soltanto nel senso che **per realizzare progetti di formazione** è necessaria, come si è sottolineato in precedenza, un'adeguata **attività di ricerca**, che può essere preliminare, di accompagnamento e di valutazione.

Esiste, infatti, anche un'altra interpretazione, se si vuole più radicale e innovativa, ovvero quella secondo la quale **la formazione in quanto tale rappresenta uno strumento di ricerca scientifica** sulla società contemporanea, a partire dallo studio degli attori che partecipano ai corsi e delle loro interazioni.

### 6.2. *La formazione come "laboratorio"*

Non è questa la sede per una trattazione sistematica del rapporto tra formazione e ricerca. Tuttavia, va messo in evidenza, tra l'altro, che un corso di formazione può essere per molti versi assimilato a un **"laboratorio"**, in cui l'osservatore si trova nella condizione di potersi confrontare con un numero ristretto di variabili e dunque di poter "controllare" agevolmente

---

l'esito dell'osservazione (pur nel pieno rispetto della soggettività e dell'autonomia degli attori coinvolti).

La **formazione**, in tal senso, rappresenta un contesto caratterizzato da aspetti quali:

- la forte **interazione** tra le sue componenti (ovvero soprattutto gli attori), in virtù della quale l'atto dell'osservazione è in grado di **modificare** significativamente, ma in modo controllabile, la realtà umana osservata (si consideri, a questo proposito, il noto principio di Heisemberg in fisica);
- una certa **prevedibilità** delle situazioni, dal punto di vista dell'esperienza di ogni formatore;
- la **sperimentalità**, cioè l'ampia possibilità di inserire correttivi ed apportare modifiche, anche in corso d'opera;
- la continua possibilità, anche tenendo conto delle relazioni di gruppo che si instaurano, di attivare e rendere comunicabili e intersoggettivi realtà **dinamiche di tipo cognitivo** (rappresentazioni, interpretazioni della realtà, ecc.) attivate dai partecipanti nell'ambito del corso stesso.

Queste ed altre caratteristiche sembrano rendere la formazione *in sé* un contesto particolarmente adatto a raccogliere e a elaborare in modo tempestivo **informazioni** – anche inedite – **sulla realtà personale e sociale dei soggetti** che vi partecipano, dunque anche sugli aspetti sopra citati, connessi alle **dinamiche di inclusione e di esclusione sociale**, di notevole rilevanza per la determinazione dei fabbisogni formativi.

C'è da chiedersi, dunque, se una gestione consapevole della formazione come strumento di ricerca non consenta di raccogliere informazioni che altrimenti non sarebbe possibile ottenere tramite l'uso *esclusivo* dei consueti strumenti di rilevazione, quali, come si è già detto, il questionario. In questa prospettiva, è fondamentale il **coinvolgimento dei partecipanti**<sup>17</sup> in un'attività formativa concepita anche come **ricerca** su loro stessi.

---

<sup>17</sup> È un coinvolgimento che può avvenire, ad esempio, in forma di *action learning*.

## 7. Conoscenza, progettazione e decisione

### 7.1. Conoscere la realtà in movimento

La riflessione che ha condotto all'elaborazione del MOAFF e, più in generale, all'impostazione dei principi epistemologici e teorici che ne sono alla base, ha messo in evidenza lo stretto legame esistente tra **conoscenza**, da una parte, e gli aspetti della **prassi formativa** e della **decisione**, dall'altra.

Quanto affermato poco sopra a proposito della formazione come strumento di ricerca, non è che il riconoscimento del principio secondo cui **la realtà umana**, in qualche misura, **non può essere conosciuta se non nella sua dinamicità**.

Concepire la formazione come una sorta di situazione di "laboratorio" – lo si è già accennato – permette, dunque, di raccogliere importanti **informazioni sugli attori**, in quanto agiscono e manifestano le loro rappresentazioni in un contesto dato.

La **progettazione e la realizzazione stessa** di un'attività formativa costituiscono, dunque, un elemento fondamentale, perché consentono una conoscenza della realtà. In particolare, progettare (nel senso detto in precedenza), significa non tanto elaborare un percorso formativo in astratto, ma avviare specifici **processi** di interazione tra attori, che permettono di produrre e gestire **conoscenza** utile all'impostazione di un'attività formativa.

### 7.2. Conoscere interpretando e decidendo: l'ermeneutica

All'interno dei processi di interazione tra attori, si svolge una continua attività di **interpretazione**, anche reciproca, da parte di tutti gli attori coinvolti (i formatori, così come i beneficiari).

Tale attività tende a tradursi, proprio per le poste in gioco esistenti, in **prese di posizione e decisioni**, che possono riguardare, ad esempio, l'impostazione del corso in generale, l'impegno dei formatori a realizzarlo e a renderlo efficace per favorire processi d'inclusione sociale dei partecipanti, l'impegno dei partecipanti stessi a un pieno coinvolgimento nelle attività previste.

Tutto questo ha a che vedere con quella procedura “**ermeneutica**”, tradizionalmente oggetto di importanti studi in campo filosofico<sup>18</sup> (v. box). La procedura ermeneutica è un **processo di interpretazione** che viene attivato ogni volta che un individuo si confronta con determinati elementi della realtà, cercando non tanto di spiegarli (tramite l'uso di concetti o teorie), quanto di **comprenderli**, di coglierne la loro "verità" o il **significato** profondo e di **posizionarsi** nei loro confronti.

Nel quadro della procedura ermeneutica, quindi, l'interpretazione della realtà è intimamente legata alla comprensione del senso che tale realtà ha per la vita dell'interprete e, appunto, alle **decisioni** che questi prende di conseguenza.

### **LA PROCEDURA ERMENEUTICA: UN QUADRO D'INSIEME**

La procedura ermeneutica è stata ed è tradizionalmente oggetto di numerosi studi nel campo filosofico (sono celebri, ad esempio, quelli di Gadamer) e anche in quello delle scienze sociali. Essa, in breve, si articola in quattro componenti essenziali:

- il "dato" con cui ci si confronta (ad esempio, un testo, una situazione, un evento, ecc.);
- la "precomprensione vitale" dell'interprete, ovvero i suoi valori o i significati cui egli fa riferimento, che a loro volta danno origine a sentimenti, tensioni emotive e altre forme di mobilitazione di "energia umana";
- la sua "precomprensione teorica", ovvero le categorie di tipo razionale/culturale con cui egli legge la realtà;
- la comprensione, che comporta anche la scelta (il senso per l'interprete, o meglio, la risposta, in qualche caso, alla domanda "da che parte sto?").

---

<sup>18</sup> Si fa riferimento ad autori quali, tra gli altri, Bultmann 1970 e Gadamer 1972.

Parte Seconda  
**Strutture del MOAFF**



Dopo aver presentato, nell'introduzione, alcuni presupposti alla base del MOAFF e, nella prima parte, i principi a cui questo si ispira, nella seconda parte si cercherà di illustrare le “**strutture**” del modello.

Le due strutture sono, in particolare:

- gli **approcci definiti “probabilistico” e “interazionista”**, che servono a operare il passaggio dall'individuazione dei rischi che riguardano gli individui ai loro fabbisogni formativi;
- le **aree di fabbisogni formativi** a cui il modello fa riferimento.

Una volta definite e illustrate tali strutture, si passerà, nella parte terza, a presentare il concreto funzionamento del MOAFF.

## **Gli approcci probabilistico e interazionista**

Un elemento importante del MOAFF è rappresentato dal **passaggio dall'individuazione dei rischi a quella dei fabbisogni formativi**. Al riguardo, è opportuno illustrare due approcci, denominati “**probabilistico**” e “**interazionista**”, i quali rappresentano le strutture del MOAFF che consentono questo passaggio.

Come si è ricordato in precedenza, il MOAFF è un modello di analisi dei fabbisogni formativi utile, soprattutto, nel quadro delle **politiche** e degli interventi formativi rivolti a **soggetti** che, a vario titolo e con diversi gradi di intensità, sono a **rischio di esclusione sociale**.

Nella prima parte si è, in effetti, cercato di definire l'**attività formativa** come uno specifico modo (certo non l'unico, ma con una sua particolare rilevanza) di **controllare i “pericoli” di esclusione sociale** che gli individui affrontano, **trasformandoli in “rischi”** noti e gestibili, **in chiave di fabbisogni formativi** che possono essere identificati all'interno di alcune **aree**.

In questo campo, sembra opportuno evitare impostazioni troppo complesse (che possono rendere difficile, se non impossibile, l'analisi dei fabbisogni)

gni) o troppo semplicistiche (che possono rendere vana o poco pertinente tale analisi).

In ogni caso, appare indispensabile **evitare cadute** in due **estremi opposti**, con varie sfumature intermedie. Un estremo è quello del **deduttivismo**, per cui i fabbisogni diventano una realtà esistente di per sé, in qualche modo già nota e che va soltanto “riconosciuta” nei soggetti; ciò porta a irrigidire l’analisi (e la conseguente attività formativa) secondo ben determinati binari **funzionalistici** e “tayloristici”. L’altro estremo è quello del **soggettivismo**, per cui si rischia di rendere i fabbisogni una realtà legata prevalentemente alle singole esperienze individuali, dunque scarsamente gestibile tramite strutture intersoggettive, quali, ad esempio, un corso.

Per non cadere in questi estremi, si possono adottare **due approcci**, denominati rispettivamente, come si è accennato, “**probabilistico**” e “**interazionista**”.

Tali approcci consentono di produrre una **tassonomia di tipi di rischio** e, conseguentemente, di **fabbisogni formativi**, che è, sì, a priori rispetto all’analisi, ma fondata sull’esperienza e su un’ampia base empirica, e che in ogni caso non è rigida, bensì “aperta” e sempre in grado di cogliere fenomeni molto diversi tra loro e anche non previsti, secondo un’impostazione che non trascura l’uso delle teorie, ma è fondamentalmente **abduittiva**<sup>39</sup>.

### *Un approccio probabilistico*

Il primo approccio può essere definito “**probabilistico**”. In effetti, i fabbisogni formativi, almeno per quanto riguarda la tipologia di soggetti a cui questo documento si riferisce, sembrano rilevabili all’interno di aree di rischio che mostrano una loro **costanza di tipo empirico**.

Molte ricerche, infatti, rivelano un **collegamento tra i fabbisogni formativi e l’esistenza di alcuni insiemi o cluster di rischi** per gli individui, che

---

<sup>39</sup> Cfr. Cipriani 2004. Sull’inferenza abduittiva, che ha origine nella filosofia antica e che è stata ripresa da Peirce alla fine dell’800, c’è stata una sistematica riflessione, anche in relazione all’uso di logiche non standard, di Giancarlo Quaranta nel contesto della Scuola di Sociologia e di Scienze umane di Roma, tra i primi anni ’80 e il 2002; cfr. Peirce 1931-1935 e 2003; Quaranta 1983, 1993 e 2002.

vanno fronteggiati. Si pensi, tra l'altro, alle ricerche svolte in ambito comunitario sulle *key competencies* (ovvero i pacchetti di conoscenza, abilità e attitudini indispensabili per l'inclusione sociale, il lavoro e lo sviluppo personale)<sup>40</sup>; o, ancora, alle ricerche sugli effetti sociali della globalizzazione, sui nuovi rischi della società della conoscenza e delle tecnologie dell'informazione (che può creare, oltre ad evidenti vantaggi ed opportunità, anche nuove forme di emarginazione)<sup>41</sup>, sulle dinamiche delle migrazioni internazionali e altre ancora.

Sembra, insomma, che esistano alcuni insiemi di fattori di rischio, o **aree di rischio**, che tendono a essere **ricorrenti**, in quanto legate a processi e fenomeni rilevanti per le nostre società (vedi sopra), oppure in quanto connessi a specifici sistemi di relazioni sociali, strutture antropologiche, significati e valori diffusi. Si tratta di aree che possono anche essere facilmente riconoscibili nella **prassi formativa**.

In questo quadro, si sono potute identificare 9 di queste aree, a cui è stata aggiunta, come si vedrà, una decima, riferita alla dimensione del confronto tra i soggetti e le politiche. Tali aree, indicate con una denominazione convenzionale che verrà spiegata in seguito, sono le seguenti:

- **conoscenza** (il confronto con la dimensione della conoscenza, a vari livelli);
- **realtà** (il contatto diretto con la realtà);
- **responsabilità** (l'esercizio di responsabilità e di spirito di iniziativa);
- **decisionalità** (il *decision-making* e il confronto con i dilemmi-chiave della vita personale e lavorativa);
- **linguaggi** (la padronanza di linguaggi che consentono di partecipare alle dinamiche comunicative, relazionali e operative dei diversi contesti professionali; i problemi cruciali della lingua);
- **capitale sociale** (la consapevolezza del ruolo che può avere una rete di relazioni fiduciarie; la sua eventuale creazione e la sua cura; il peso dei cosiddetti "legami deboli");

---

<sup>40</sup> Commissione Europea, Commission expert group on "Key competencies" 2002.

<sup>41</sup> Si veda, ad esempio, Castells 1996-98.

- **organizzazione** (la comprensione e la gestione delle dinamiche organizzative);
- **identità professionale** (il rinnovamento e il rafforzamento dei saperi specializzati e delle relative pratiche);
- **esperienza lavorativa** (la pratica del lavoro);
- **politiche** (il confronto con gli effetti delle politiche di lotta all'esclusione sociale e della formazione e con eventuali paradossi da queste prodotti).

Occorre sottolineare che, per la loro costanza, queste aree consentono di porre, in qualche misura, un **limite all'arbitrio soggettivo** cui si faceva cenno poco sopra. D'altro canto, si tratta di aree che possono servire a identificare una **vasta gamma di pericoli**. Esse rappresentano, in un certo senso, altrettanti **“campi di probabilità”** all'interno dei quali i fabbisogni formativi *tendono* a manifestarsi, in modo anche molto differenziato.

Queste aree possono essere considerate una sorta di **“catalizzatore”** che aiuta ad anticipare e a prevedere, ma anche a far emergere e a formalizzare, i fabbisogni formativi (compresi quelli non previsti) degli attori della formazione.

Questi fabbisogni, da realtà “probabilistiche” diventano man mano sempre **più determinati** nel concretizzarsi delle relazioni tra i vari attori della formazione e, in particolare, nella progressiva conoscenza degli specifici beneficiari dei corsi e delle loro **rappresentazioni**.

Per la loro ampiezza, le aree menzionate consentono una corretta **impostazione fenomenologica**, quale è quella adottata in questa sede, legata all'elaborazione, anche estremamente differenziata, dei significati da parte degli individui nel quadro della loro interazione (v. prima parte e oltre).

Adottando questa impostazione, inoltre, l'analisi dei fabbisogni formativi può tenere maggiormente in conto le **diversità** esistenti (di genere, etniche e culturali, o di altro tipo) presso i soggetti che si rivolgono alla formazione.

## *Un approccio interazionista*

Prima di esaminare in dettaglio le aree di rischio citate, è indispensabile parlare del secondo approccio, strettamente interconnesso al primo, definibile, in un senso lato, “**interazionista**”<sup>42</sup>.

Le aree di cui si sta parlando, in effetti, non sono soltanto dei “luoghi” ove si aggregano *cluster* di rischi. Come è stato già detto in precedenza (v. parte prima), esse sono **contesti di significato** in riferimento ai quali gli individui, **interagendo**, e dunque **comunicando e confrontandosi** con altri soggetti, producono proprie **rappresentazioni**, che sono legate a specifiche poste in gioco, che sono fatte di attese, timori, esigenze, ecc.

Di conseguenza, si può dire che le **aree di rischio hanno un senso intersoggettivo**, e sono **facilmente identificabili** e comprensibili, non solo dai ricercatori e dai formatori, ma, evidentemente, **anche dagli stessi utenti della formazione e da altri attori** operanti nel campo delle politiche (decisori, committenti, dirigenti di organizzazioni, ecc.).

Queste aree sono quindi luoghi in riferimento ai quali è possibile, appunto, intersoggettivare la consapevolezza dei rischi da parte dei diversi attori coinvolti nella formazione, in un quadro “**costruttivista**”, e quindi **identificare fabbisogni formativi riconoscibili e condivisi**, anche perché, in sostanza, i fabbisogni formativi devono formalizzarsi in vere e proprie **domande di formazione**.

Sulla base di tale modalità di identificazione di fabbisogni è più facile **progettare e realizzare iniziative formative pertinenti**, in una **prospettiva problem-solving** nei confronti dei beneficiari, ovvero cercando **soluzioni “ad hoc”** nei loro confronti.

Occorre sottolineare che, tra queste aree, **le prime 4**, ovvero quelle denominate conoscenza, realtà, responsabilità e decisionalità (e soprattutto quella della conoscenza) sembrano rivestire un’**importanza particolare**, nel senso che presentano una maggiore intensità, nel quadro di

---

<sup>42</sup> Il termine “interazionista”, se richiama certamente un omonimo approccio sociologico di impostazione fenomenologica (cfr. Mead 1966; Schutz 1974; Berger e Luckmann 1966; Garfinkel 1967 e altri ancora), in questa sede viene utilizzato anche in una sua accezione più generale.

quella che è stata definita, in vario modo, società della conoscenza, società post-moderna, società del rischio, ecc. Esse, infatti, hanno a che vedere, non tanto o non solo con un insieme di competenze più o meno sofisticate, indispensabili per l'inserimento dei soggetti nel mercato del lavoro o in determinati contesti professionali, quanto, più in profondità, con l'**identità** di tali soggetti, e quindi con la capacità che essi possono avere o meno di **controllare a largo raggio il loro ambiente professionale e di vita**.

In ogni modo, come sarà forse più chiaro nelle pagine successive, tutte queste aree, nel loro insieme, possono rappresentare una sorta di *back-ground* che **collega l'analisi dei fabbisogni e la progettazione formativa**, favorendo probabilmente anche modalità di **co-progettazione** tra gli attori coinvolti nella formazione.

Le aree, infine, non **sono legate a specifici modelli di attività formative**, ma possono essere utilizzate in maniera **flessibile**, a seconda delle esigenze dei formatori, e integrandosi eventualmente con altre modalità di analisi.

## **Le 10 aree per l'analisi dei fabbisogni formativi**

A questo punto, si può passare ad illustrare la seconda struttura del MOAFF, ovvero le **10 aree di fabbisogni formativi** sulle quali fa perno il modello.

Per ogni area si presentano, in forma sintetica:

- i **motivi della sua importanza ed elementi di descrizione**; viene usato, a questo proposito, il termine inglese “**razionale**”, che di solito indica le motivazioni scientifiche, di natura teorica ed empirica, sulle basi delle quali iniziare a riflettere su un determinato argomento;
- alcuni **tipi di rischi** che tendono ad emergere in riferimento all'area;
- alcuni **tipi di fabbisogni formativi** rilevabili al suo interno (secondo una procedura che sarà presentata nella parte terza).

Naturalmente, in virtù degli approcci “probabilistico” e “interazionista” citati in precedenza, i tipi di rischi e i tipi di fabbisogni formativi qui riportati vengono citati **a puro titolo esemplificativo**.

Per quanto riguarda i tipi di rischi, in particolare, ne esistono alcuni, si potrebbe dire, **trasversali** rispetto alle aree, che vale la pena citare qui, **senza ripeterli area per area**. Tali rischi sono, tra gli altri, la **disoccupazione**, la **sottoccupazione**, la **dequalificazione**, l'**isolamento e l'emarginazione personale e professionale** e altro ancora.

In sostanza, tutte le dieci aree riguardano fabbisogni che, se non soddisfatti, possono produrre gravi danni agli individui, come, ad esempio, la sottoccupazione o la dequalificazione. I danni sono causati, appunto, da una scarsa cura delle proprie conoscenze, da una incapacità di decidere, da una mancanza di competenze rispetto a specifici linguaggi, dall'assenza di una rete sociale di sostegno, e così via.

In merito, infine, alla decima area, relativa alle politiche, si offriranno, a differenza delle altre aree, alcune riflessioni di tipo generale.



# 1

## Conoscenza

### **Razionale**

---

Un'area di rischio cruciale con cui la formazione deve confrontarsi, anche in sede di analisi dei fabbisogni formativi, è rappresentata dalla **conoscenza**, nelle sue diverse espressioni.

Nel quadro dell'attuale **società della conoscenza**, i **fattori immateriali e cognitivi** hanno assunto una rilevanza centrale ed **evolvono in continuazione** (si pensi alle dinamiche dell'innovazione scientifica e tecnologica, o a quelle che interessano le imprese). Inoltre, le appartenenze e i legami sociali sono fortemente **destrutturati**, mentre gli stessi confini nazionali vengono travalicati da **dinamiche globali** di tipo economico, tecnologico, comunicativo e altro.

Nell'orientarsi in tale contesto, per gli individui, in quanto tali o in inseriti in organizzazioni, può rappresentare un serio **pericolo** fare riferimento semplicemente al **senso comune** o a **saperi ritenuti consolidati**<sup>43</sup>, oppure appoggiarsi solo allo **status** conferito dalle conoscenze acquisite nell'i-

---

<sup>43</sup> Cfr. Foucault 1994, Derrida 1971.

ter scolastico e universitario. L'**esperienza di ricerca e di formazione rivolta a soggetti a rischio** mostra, invece, quanto sia importante, per tali soggetti, un serio **confronto con la dimensione della conoscenza**, a vari livelli:

- il livello dell'acquisizione di **strumenti sofisticati di conoscenza** elaborati dalle più alte esperienze di ricerca filosofica e scientifica
- il livello della **utilizzazione delle conoscenze in chiave critica**, nell'interpretazione della propria realtà personale, sociale e professionale;
- il livello della **gestione delle conoscenze** in funzione di specifici percorsi professionali, o anche, in un senso più generale ed esteso, in funzione del recupero e della massimizzazione, ad esempio all'interno delle organizzazioni, del **capitale cognitivo** degli individui: in questo quadro, la conoscenza va intesa, non solo in termini di acquisizione di informazioni e di costruzione di relazioni con altri soggetti e con l'ambiente circostante (vedi più avanti "Capitale sociale"), ma anche come **modalità di controllo e di "dominio"** di tali informazioni e relazioni (spesso eccedenti e disponibili in modo disorganico)<sup>44</sup>.

Si possono sottolineare diversi aspetti di questa problematica, attraverso alcuni esempi.

È stato messo in luce che presso le imprese – anche piccole e piccolissime – è in atto una **"transizione conoscitiva"**<sup>45</sup>, caratterizzata dal passaggio a una maggiore rilevanza e centralità delle dinamiche cognitive (adozione di tecnologie dell'informazione e della comunicazione, incremento dell'attività di Ricerca & Sviluppo, aumento della presenza di consulenti esterni, interesse crescente per la formazione, ecc.) rispetto a quelle più prettamente economiche e di mercato. Inoltre, emerge che l'inserimento delle piccole imprese in **reti** consente di accedere a risorse conoscitive e legate all'**innovazione** indispensabili per sopravvivere e svilupparsi con successo. In tale contesto, sono stati osservati anche fenomeni quali: uno scarto tra ciò che generalmente viene comunicato sul processo di creazione e di gestione imprenditoriale e quello che resta sottinteso, ovvero un **gap tra**

---

<sup>44</sup> Cfr. Scanagatta 2004.

<sup>45</sup> Cfr. Mastropietro, Quaranta 2003.

**conoscenza esplicita e conoscenza tacita**; una diffusa incapacità dei neo-imprenditori a tradurre le **informazioni** disponibili in questo campo in vera e propria **conoscenza** utilizzabile per affrontare i loro specifici problemi; una **difficoltà di accesso** dei piccoli imprenditori all'**informazione** per loro utile.

Si sta facendo strada l'idea che la **gestione**, la **trasformazione** e la **comunicazione della conoscenza** (ovvero il *knowledge management*) costituiscano una fondamentale **opportunità occupazionale**. In effetti, il *knowledge management* risponde ai recenti mutamenti della domanda e dell'organizzazione del lavoro. D'altro canto, permette di valorizzare alcune competenze-chiave abitualmente ricondotte a particolari soggetti, come ad esempio le donne (attenzione alle componenti tacite della conoscenza, attitudine alla condivisione, orientamento alla qualità, propensione alla formazione continua, capacità organizzative, capacità comunicative e relazionali, ecc.)<sup>46</sup>.

Uno dei problemi più rilevanti che devono affrontare i **servizi per l'impiego** sembra essere la **scarsa strutturazione, formalizzazione e distribuzione delle conoscenze possedute** (anche consistenti). Spesso, ad esempio, tali conoscenze sono in possesso solo di alcuni dirigenti o operatori, senza essere trasmesse all'organizzazione e con il rischio di **perdersi** del tutto in occasione di pensionamenti o trasferimenti. Per i singoli operatori, di conseguenza, acquisire informazioni su una data situazione diventa talvolta troppo impegnativo, per cui essi arrivano di solito ad affidarsi unicamente alle proprie conoscenze o al proprio intuito. Ciò depaupera la professionalità degli operatori, indebolisce il servizio e quindi crea danni agli utenti<sup>47</sup>.

È giudizio diffuso che i ricercatori sociali italiani abbiano un'insufficiente conoscenza dei contenuti e dei caratteri della "**rivoluzione scientifica e tecnologica**" del ventesimo secolo e delle teorie, degli approcci e dei metodi elaborati dalla sociologia e dalle scienze sociali in generale nello studio della ricerca scientifica e tecnologica, oltre che nella sua valutazione. Questo rende difficile un'interpretazione corretta e completa delle **dinamiche di innovazione** in virtù delle quali la **collettività** controlla se stessa e il proprio ambiente, nel quadro della società post-moderna. Ne consegue il persistere di un **rischio di "impoverimento tecnico-scientifico"**, che può essere fronteggiato, tra l'altro, identificando le dinamiche di

<sup>46</sup> Cfr. ASDO, Ricerca Azione su Donne e Conoscenza (RADEC), 2004.

<sup>47</sup> Cfr. Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Ricerca Azione su Formazione Servizi per l'Impiego (RAFSI), 2004.

una “responsabilità tecnologica” socialmente condivisa<sup>48</sup>.

Tra i principali **fattori di ostacolo alla carriera delle donne** (specie nelle cosiddette “aree a dominanza maschile”) sembrano esserci, oltre a quelli legati a spinte sociali ed economiche esterne, anche alcuni che dipendono dalle stesse donne, come una **scarsa consapevolezza** delle **dinamiche di genere** e di potere (ad esempio, le forme di antagonismo dei colleghi maschi) e una insufficiente conoscenza delle **effettive dinamiche** (anche informali) di **progressione nella carriera**<sup>49</sup>.

In sede di ricerca e di pratica didattica relativa a laureati in cerca di occupazione, emerge spesso la **difficoltà a far accostare gli utenti della formazione a una visione più realistica delle attuali dinamiche del lavoro**. È infatti, problematico, almeno in una fase iniziale, far percepire che il mercato del lavoro tende a privilegiare, non tanto soggetti dotati di conoscenze specialistiche, quanto soprattutto portatori di qualità e attitudini personali e culturali più generali (disponibilità all’apprendimento, flessibilità, capacità di analisi, adattabilità, motivazioni, ecc.)<sup>50</sup>.

Non sembra esistere ancora, in Italia, un’adeguata consapevolezza della forte **componente intellettuale** e altamente qualificata esistente presso gli **immigrati extracomunitari**. Ciò ha fatto sì che l’**offerta formativa** pubblica a favore degli immigrati sia stata per lungo tempo elaborata, e in gran parte lo sia ancora, per persone che al massimo avevano frequentato la scuola dell’obbligo e senza specifiche esperienze professionali. Corsi così concepiti diventano, però, una sorta di trappola per gli individui in possesso di un diploma o di una laurea, poiché li inducono a rinunciare definitivamente alle proprie legittime aspettative professionali e instaurano un pericoloso processo di **dequalificazione**<sup>51</sup>.

Considerando gli esempi qui riportati, emerge quanto sia probabile che si innestino **processi di dequalificazione e perdita di controllo** di ampie parti dell’esistenza, **nei casi in cui manchino** le capacità di **conoscere** in profondità le dinamiche sociali, di esercitare un’**attitudine critica** nei

<sup>48</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione su Scienza e Tecnologia (RAST), 2004.

<sup>49</sup> Cfr. Laboratorio di scienze della cittadinanza, Ricerca Azione su Genere e Professione (RAGEP), 2000.

<sup>50</sup> Cfr. STESAM, *Rapporto finale di valutazione dei corsi di formazione realizzati dallo STESAM su Fondi FSE 1994*, T. I, 1995, svolti con l’assistenza di Laboratorio di scienze della cittadinanza.

<sup>51</sup> Cfr. CCF, Ricerca Azione su Genere e Immigrazione (RAGI), 1998; CERFE, Ricerca Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI), 1998; Ricerca Azione su immigrati altamente qualificati e integrazione professionale (RAIT), 2003.

confronti della realtà, di **gestire le conoscenze** per determinati obiettivi, o anche quando si vede svalorizzato il proprio capitale cognitivo.

L'**offerta formativa**, a volte, non è in grado di rispondere a questo tipo di esigenza, contribuendo così al riprodursi, presso i beneficiari della formazione, di situazioni di **marginalità intellettuale** in cui vengono seriamente compressi i **diritti di cittadinanza**.

In questo ambito, dal punto di vista della teoria didattica, sono importanti, sia i contributi dei vari tipi di **approccio critico**<sup>52</sup>, sia quelli di approcci come il **trasformazionalismo**<sup>53</sup>, specie per quanto concerne la funzione positiva di elementi guidati di “messa in crisi” dei partecipanti, o ancora quello del *social learning*<sup>54</sup>, in particolare per quanto riguarda il rapporto tra processi cognitivi e osservazione.

## **Tipi di rischio**

---

All'interno dell'area della conoscenza, tendono a manifestarsi *cluster* abbastanza ricorrenti di rischi, in grado di produrre **serie conseguenze sul versante personale e professionale**. Questi rischi, a titolo d'esempio, possono riguardare:

- la rapida **obsolescenza** delle conoscenze;
- la produzione di conoscenze della realtà **parziali o basate sul senso comune**, dunque fuorvianti, inutili o addirittura dannose;
- la **marginalizzazione del proprio sapere**, rispetto alla comprensione dei fattori e dei processi alla base di fondamentali **dinamiche sociali ed economiche contemporanee** (come ad esempio la citata rivoluzione scientifica e tecnologica del ventesimo secolo);
- la **scarsa conoscenza e consapevolezza critica della propria condizione** sociale e delle effettive dinamiche professionali in cui si è inseriti;

---

<sup>52</sup> Cfr., tra l'altro, Freire 1970; Lengrand 1970; Merriam e Caffarella 1999.

<sup>53</sup> Cfr. Mezirow 1991.

<sup>54</sup> Cfr. Bandura 1986; Rotter 1954.

- la **mancanza di accesso a informazioni indispensabili** per la propria attività (ad esempio, su certe tecniche, sull’ambiente di riferimento “esterno”, ecc.)
- la **difficoltà di trasformare** la grande quantità di **informazioni** disponibili in **conoscenze** utili per la propria attività;
- lo scarto tra la conoscenza disponibile su determinate dimensioni dell’esperienza e quella che viene fatta circolare, ovvero **tra la conoscenza tacita e quella esplicita**;
- la **mancata valorizzazione del proprio patrimonio cognitivo e delle “differenze”** in contesti organizzativi scarsamente recettivi al riguardo.

## **Tipi di fabbisogni**

---

Se si considerano i tipi di rischi in parte sopra menzionati, può emergere, dall’interazione tra i diversi attori della formazione, una vasta gamma di fabbisogni, che naturalmente potranno avere manifestazioni e intensità diverse a seconda delle situazioni.

Così come si farà per le aree successive, si forniscono qui di seguito, a titolo indicativo, solo alcuni esempi di “assi” o tipi di fabbisogni legati alla gestione dei rischi in quest’area, rilevati nel corso delle esperienze di ricerca e di formazione effettuate da chi scrive. Tra questi tipi di fabbisogni formativi ci possono essere:

- la **tematizzazione del rapporto tra conoscenza ed esclusione sociale** in sede didattica;
- l’**accesso a strutture conoscitive proprie dell’alta cultura** filosofica e scientifica;
- la **decostruzione dei saperi** già posseduti (che rischiano, se non rivisitati, di diventare nuove forme di senso comune);
- la **ricostruzione-integrazione dei saperi**, nel senso di un aumento della loro portata, di una loro reinterpretazione alla luce di nuove conoscenze, della capacità continua di apprendere ad apprendere;

- il confronto con la **pluridisciplinarietà**;
  - la **gestione della conoscenza**, secondo le strutture e le metodologie proprie del *knowledge management*; ciò in riferimento ad aspetti quali la creazione, la codificazione e il trasferimento di conoscenze; il rapporto tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita; il ruolo delle comunità di pratica e altro ancora;
  - la **capacità di accesso all'informazione**, ovvero la capacità di identificare le fonti dell'informazione utili e di elaborare le informazioni in una prospettiva *problem-solving*;
  - la capacità di **confrontarsi con casi ed esperienze** (ad esempio nelle forme del *benchmarking*), specificamente con quelli che possono fornire elementi conoscitivi nuovi negli ambiti di interesse dei partecipanti a un'attività didattica, alla luce delle esigenze già indicate sopra;
  - la **comprensione** del proprio **capitale cognitivo**.
-



# 2

## Realtà

### Razionale

---

Un'area di rischio cruciale, per gli attori ai quali si rivolgono le politiche di formazione, è quella del loro grado di **contatto con la realtà**.

Quest'area è stata identificata nell'ambito di attività di ricerca e formative rivolte a soggetti quali donne che rientravano nel mercato del lavoro, giovani neo-laureati, immigrati qualificati e ad altri ancora<sup>55</sup>. Presso ognuno di questi gruppi umani, in modo diverso ma costante, si è notata una situazione di **sofferenza**, dovuta non solamente alla mancanza di conoscenze (nel senso indicato nel punto precedente). Piuttosto, si è rilevata l'assenza di elementi di **percezione della realtà**, che non sono acquisibili tramite **strumenti didattici tradizionali** (come le lezioni frontali), i quali *da soli* rischiano di risultare troppo astratti, bensì nel

---

<sup>55</sup> Cfr. ASDO, Ricerca Azione su Donne e Conoscenza (RADEC), 2004; Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Ricerca Azione su immigrati altamente qualificati e integrazione professionale (RAIT), 2003; cfr., inoltre, le seguenti ricerche-azioni condotte dallo STESAM (Istituto superiore di scienze e tecnologie per lo sviluppo Aldo Moro) con l'assistenza di Laboratorio di Scienze della Cittadinanza: Ricerca Azione su Imprenditoria di Comunità (RAIC) – Corso per imprenditrici di comunità per i servizi alla famiglia, 1995; Ricerca-Azione su Carriera nella Pubblica Amministrazione (RAPAM) – Corso di preparazione alla carriera nella pubblica amministrazione, 1995; Ricerca Azione su Cooperazione allo Sviluppo (RACOSV) – Corso per operatori di sviluppo per la formazione di ricercatori, progettisti e consulenti per l'innovazione, 1995.

**confronto diretto** con specifiche situazioni, e anche in forme intuitive e non-concettualizzabili, al fine di valorizzare la capacità di tutti i soggetti di essere, in qualche modo, **co-produttori** di tale realtà<sup>56</sup>.

Ad esempio, si è osservata una carenza nel **campo di percezione**<sup>57</sup> di queste persone, nei termini di un vero e proprio **gap** in ordine a **rilevanti aspetti** della società in cui vivono, sui versanti della sua complessità, del rapporto tra amministrazioni e cittadini, delle dinamiche politiche, delle condizioni di vita, ecc.

In questo quadro, appare limitata la percezione di elementi fondamentali dell'esperienza umana, quali quelli, da una parte, dell'**insuccesso, dell'emarginazione e della sofferenza** di individui e di organizzazioni (o di gruppi umani più ampi) e, dall'altra, quelli del **successo, dell'integrazione, dello sviluppo** o quant'altro.

Oppure, nel caso di soggetti di età più giovane, è emersa una diffusa **difficoltà a muoversi nella realtà**, dovuta alla **scarsa dimestichezza** con tecniche, anche elementari, legate alla gestione della vita quotidiana e del lavoro.

Ecco due esempi abbastanza emblematici al riguardo.

I fenomeni della povertà e dell'esclusione sociale in **ambiente urbano**, le funzioni della città e la prevenzione del formarsi degli slums sono stati tra i temi al centro di un corso per operatori di sviluppo volto a favorire un migliore inserimento nel mondo del lavoro delle nuove generazioni di italiani residenti in **Brasile**. Un elemento fondamentale del corso è stato quello di **far percepire direttamente** ai partecipanti le **condizioni** e le **opportunità effettive** dell'ambiente sociale, culturale ed economico in cui si trovavano, tramite **incontri** con testimoni ed esperti, **visite** di studio nelle varie zone della città e **stages**. Si è potuto rilevare che i corsisti, tutti di San Paolo, non avevano un'idea precisa della situazione determinata dalle profonde trasformazioni connesse al processo di urbanizzazione e al rapido aumento della popolazione che vive nelle città, e delle sue conseguenze tra l'altro, sul versante abitativo. Si pensi, ad esempio, che tutti sapevano, ovviamente, dell'esistenza delle **favelas**, ma nessuno

---

<sup>56</sup> Cfr. Scanagatta 2004.

<sup>57</sup> Cfr. Lewin 1947, 1951 e 1965.

di loro le aveva **mai visitate prima**<sup>58</sup>.

Nel quadro di attività formative rivolte a individui relativamente giovani, o con un grado di inserimento sociale basso, è spesso possibile rilevare una forte **difficoltà a confrontarsi con aspetti pratici fondamentali della vita quotidiana e professionale**, come ad esempio organizzarsi un viaggio, aprire un conto corrente, interagire con pubblici funzionari, gestire un imprevisto, assumere informazioni pratiche, ecc.<sup>59</sup>.

È noto che favorire il contatto diretto con situazioni di vita reale, con esperienze concrete, è un'importante indicazione fornita da **teorie ancora attuali dell'apprendimento**, come quella di Dewey<sup>60</sup>. Va sottolineato che, comunque, soprattutto nel caso degli attori menzionati, la mancanza di un confronto immediato con importanti aspetti della loro realtà assume **caratteristiche peculiari** e un **peso particolarmente drammatico**, poiché può determinare gravi conseguenze sui percorsi di vita e professionali.

## Tipi di rischio

---

In relazione a quest'area, si possono individuare alcuni peculiari tipi di rischi, quali ad esempio:

- la **difficoltà a concretizzare un proprio progetto professionale**, dovuta all'inesperienza circa gli aspetti pratici della vita e all'astrattezza del proprio approccio alla realtà;
- la **difficoltà a cogliere le opportunità** per la propria attività professionale, a causa dell'inconsapevolezza della loro esistenza;
- problemi sul lavoro, legati a una **sottostima del peso** dei molteplici fattori di **ostacolo** che possono incidere sull'esito delle proprie attività;

---

<sup>58</sup> Cfr. Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Ricerca-azione su *knowledge management* e sviluppo – Corso per operatori di sviluppo per le nuove generazioni di italiani in Brasile, *Rapporto finale*, 2001.

<sup>59</sup> Cfr., tra le altre, le ricerche-azioni condotte dallo STESAM (Istituto superiore di scienze e tecnologie per lo sviluppo Aldo Moro) con l'assistenza di Laboratorio di Scienze della Cittadinanza (vedi nota 55).

<sup>60</sup> Cfr. Dewey 1933 e 1938.

---

- l'avvio di **attività e progetti sovradimensionati** rispetto alla loro effettiva realizzabilità.

## **Tipi di fabbisogni**

---

La gestione dei rischi attinenti quest'area può far emergere alcuni tipi di fabbisogno formativo, ovviamente variabili a seconda dei soggetti e degli obiettivi della formazione, quali ad esempio:

- il **confronto diretto con situazioni di successo**, in particolare esperienze e testimoni operanti nel campo in cui si dovrà agire, o anche in altri ambiti in varia misura rilevanti per i partecipanti alle attività di formazione;
- il **confronto diretto con situazioni di insuccesso**, sofferenza ed emarginazione;
- essere in grado di cogliere, anche sul versante intuitivo, la **consistenza** e la **rilevanza di un fenomeno, di un processo, di una questione**, ecc.;
- essere in grado di gestire i **concreti aspetti della vita reale**, sul piano personale e professionale;
- essere in grado di **rielaborare individualmente** quanto osservato ed esperito.

# 3

## Responsabilità

### Razionale

---

Quest'area ha a che vedere, in primo luogo, con l'ovvia necessità, per i soggetti adulti, di assumere o sviluppare un orientamento all'**esercizio di responsabilità** e allo **spirito di iniziativa** nell'ambito delle relazioni professionali e nella vita in generale.

L'area della responsabilità si riferisce anche, più in generale, al contesto di rischi prodotti dagli odierni processi di **frammentazione sociale**, in cui si assiste a un **progressivo venir meno del sostegno assicurato agli individui** dalle strutture statali, o dalle tradizionali forme di appartenenza comunitarie, politiche o religiose. Le attuali **dinamiche del mercato**, inoltre, spingono gli individui a un continuo confronto con opzioni cruciali per la loro vita lavorativa e ad assumere, con maggiore frequenza e intensità, uno **spirito di iniziativa**. All'interno di tale contesto, di conseguenza, si configura un **nuovo insieme di rischi** (v. oltre) per le persone e anche per le loro organizzazioni di riferimento, legati alla dimensione della **responsabilità**.

L'esercizio di responsabilità, o anche di vera e propria **leadership**, tende in vario modo a diventare sempre meno un'opzione e sempre più un elemento **indispensabile**, oltre che un'opportunità, per la crescita degli indi-

---

vidui, in una prospettiva di *ownership* dei percorsi e delle scelte di vita e professionali. In sostanza, i soggetti sono chiamati a essere, in qualche sorta, “principi del loro regno”, e dunque a esercitare una forma di **sovranità sulla propria vita**, in un senso o in un altro<sup>61</sup>.

Si presentano qui di seguito alcuni casi, relativi a ricerche svolte.

**Il locus of control interno** è la percezione che il controllo sul **destino personale dipenda in primo luogo da se stessi** e non da cause o fattori esterni all'individuo<sup>62</sup>. La sua presenza è riconosciuta da molti studi come cruciale nella determinazione di sbocchi positivi ai percorsi professionali, di qualsiasi tipo essi siano (carriere nelle organizzazioni, creazione d'impresa, ecc.)<sup>63</sup>. La **mancanza** di tale elemento, al contrario, può facilmente comportare gravi danni sul piano lavorativo e anche personale.

Nel quadro di un recente programma di *e-learning* sul tema dello **sviluppo locale**, rivolto a dipendenti comunali, si è osservato che i corsisti hanno attivato, a seguito dell'azione didattica, una ridefinizione della loro professionalità. Diversi di loro, ad esempio, hanno espresso l'intenzione di **impegnarsi maggiormente** e in prima persona su aspetti come i rapporti con i cittadini, il funzionamento degli uffici e dei servizi, le relazioni con altri attori presenti sul territorio<sup>64</sup>.

Una serie di ricerche e di progetti formativi sulla **piccola impresa**<sup>65</sup> ha messo in luce, come elemento di **ostacolo** allo sviluppo delle aziende, una **scarsa assunzione di responsabilità** da parte del gruppo imprenditoriale o di singoli suoi componenti, sul versante dell'esercizio di una **leadership** capace di gestire, distribuire incarichi, motivare il personale, alimentare l'innovazione, ecc.

Tra numerosi tipi di attori, come ad esempio i neo-laureati, sono ancora piuttosto diffuse, nonostante i cambiamenti del mercato del lavoro, aspettative professionali legate alla **sicurezza** dell'occupazione e a incarichi che comportano uno scarso coinvolgimento personale, in termini di autonomia e di **iniziativa**<sup>66</sup>.

---

<sup>61</sup> Cfr. Scanagatta 2002 e 2004.

<sup>62</sup> Cfr. Rotter 1954.

<sup>63</sup> Laboratorio di scienze della cittadinanza, Ricerca Azione su Genere e Professione (RAGEP), 2000; ASDO, Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI), 2000; CERFE, Ricerca Azione sulla Creazione d'Impresa (RACRI), 2003.

<sup>64</sup> CERFE, Ricerca Azione sulla Formazione a Distanza (RAFAD), 2003.

<sup>65</sup> Ad es. ASDO, Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI), 2000.

<sup>66</sup> Cfr. i progetti dello STESAM, cit. (v. nota 55).

Di conseguenza, in relazione alle specifiche caratteristiche dei partecipanti a un'attività formativa, è indispensabile fornire loro l'occasione di sperimentare un massimo di esercizio di **responsabilità personale** e di **role-taking**<sup>67</sup>, sia in ordine all'apprendimento individuale, sia in ordine alle relazioni interpersonali nel contesto didattico e agli attuali, o possibili, sbocchi professionali e di inserimento nella vita sociale.

## **Tipi di rischio**

---

In riferimento all'area della responsabilità, tendono a emergere con una certa costanza alcuni elementi problematici, o veri e propri elementi di pericolo, per gli individui (e per le eventuali organizzazioni di appartenenza), che si manifestano anche in modo molto diverso. Questi possono, comunque, essere ricondotti ad alcune tipologie ricorrenti di rischi. Tra queste si possono citare, ad esempio:

- un'**interpretazione statica e burocratica** della propria professione, il che può riverberarsi negativamente sulla carriera o sul livello qualitativo del lavoro svolto;
- la **difficoltà ad affrontare gli ostacoli**, grandi o piccoli, che si incontrano nella vita professionale, in mancanza di uno spirito di iniziativa;
- l'**incapacità di intraprendere in proprio**, quando necessario, nuove attività individuali di **studio** e di **approfondimento**, dovuta ad atteggiamenti di **delega** ad altri della gestione del proprio sapere;
- **insuccessi nella realizzazione di progetti e attività imprenditoriali**, dovuti a forme di deresponsabilizzazione in ordine alla loro gestione (scarso impegno delle persone, scarso impiego di risorse adeguate, ecc.);
- lo **stallo**, o il **blocco di attività o progetti**, dovuto a una interpretazione restrittiva dei compiti da svolgere, o alla presenza di rigidi mansionari.

---

<sup>67</sup> Cfr. Finger M., Asún 2001.

## **Tipi di fabbisogni**

---

In relazione ai rischi sopra citati, tendono ad emergere alcune tipologie di fabbisogni formativi, relative ad aspetti, quali ad esempio:

- il **confronto critico** con la dimensione della **responsabilità** e dello **spirito di iniziativa in generale**, come elemento cruciale della professionalità;
- l'elaborazione e la maturazione di un'**attitudine concreta all'esercizio di responsabilità e alla leadership**, ad esempio, nel quadro di progetti di intervento comuni con altri attori, in sede didattica;
- la gestione di **programmi personalizzati di studio**, ovvero modalità autonome di elaborazione e di approfondimento, anche in contesti extra-didattici.

# 4

## Decisionalità

### Razionale

---

L'ambito della **decisionalità**, da alcuni anni, sta cominciando a ricevere una certa attenzione nell'ambito delle teorie e delle prassi formative, anche se in misura ancora insufficiente. Si tratta di un'attenzione legata a **tematizzazioni anche molto differenti** di ciò che significa la decisione e di come questa possa diventare oggetto di un intervento didattico.

La **decisionalità** è stata proposta in chiave formativa facendo riferimento ad alcune **capacità** quali, ad esempio<sup>68</sup>: la capacità, sul piano individuale e/o organizzativo, di operare scelte elaborando efficacemente le informazioni disponibili, in situazioni che possono essere molto complesse, e dunque confrontandosi con la natura inevitabilmente probabilistica di ogni decisione; la capacità di coinvolgere più soggetti nei processi decisionali; la capacità di gestire le conseguenze, anche rischiose, delle decisioni prese. In tal senso, la decisione è a volte inserita nella lista delle competenze che gli individui devono poter acquisire per sviluppare la loro professionalità e per accedere a settori lavorativi specifici. In un **senso più ampio**, l'ambito della decisionalità è stato affrontato e trattato in alcuni

---

<sup>68</sup> ISFOL 1994; Spencer, Spencer 1995; ENAIP 1996; Selvatici, D'Angelo 1999.

tipi di programmi di **assistenza e consulenza** tesi alla progettazione e all'orientamento personale e professionale, per elaborare specifici percorsi formativi<sup>69</sup>. In questi casi, si pone attenzione ad aspetti quali le aspettative, gli interessi, le capacità, la conoscenza delle caratteristiche e dei rischi dell'ambiente professionale ed economico "esterno", le eventuali rinunce da fare, le cose su cui puntare e altro ancora.

Si rileva, inoltre, l'esistenza di una serie di importanti fenomeni riguardanti il **rapporto tra la decisionalità e la presenza di specifici rischi per gli individui** (v. dopo). In effetti, gli individui si confrontano di continuo – più o meno consapevolmente – con **dilemmi** di natura personale e professionale **spesso di difficile soluzione**. Si pensi, ad esempio, al rapporto tra fini ultimi dell'esistenza e professionalità, o tra diverse dimensioni della propria vita, alla scelta tra un modello di lavoro dipendente e uno di lavoro autonomo, oppure all'opzione tra un tipo di attività lavorativa e un'altra.

Non sapersi confrontare con tali dilemmi costituisce un vero e proprio **ostacolo**, si potrebbe dire, **di natura endogena**, rispetto alla crescita professionale e personale. Ecco qualche esempio.

Alcune categorie di individui hanno sovente l'attitudine a mantenere in piedi numerose attività lavorative contemporaneamente, senza optare decisamente per l'una o per l'altra; ciò nel tentativo di minimizzare eventuali fallimenti. È questo il caso, tra gli altri, degli immigrati qualificati. In questo modo, però, chi tra essi deve, ad esempio, creare un'impresa non arriva a mettere in campo le energie e le risorse necessarie per il conseguimento degli obiettivi prefissati<sup>70</sup>.

Per gli appartenenti alle organizzazioni non governative (ONG), il confronto con il tema della **raccolta dei fondi** (*fund raising*), non è mai scontato, poiché ha a che vedere con le finalità e la cultura di tali organizzazioni. A questo proposito, ad esempio, si è rilevato presso molte ONG che effettuano programmi di emergenza nel mondo, che la decisione di realizzare attività di fund raising ha causato forti disaccordi interni tra i responsabili, e tra questi e gli altri associati. Ciò è dovuto al dilemma se **distogliere o meno**

<sup>69</sup> Cfr., tra l'altro, Pombeni 1996 e Madaghiele, Valente sd.

<sup>70</sup> Cfr. CCF, Ricerca Azione su Genere e Immigrazione (RAGI), 1998; CERFE, Ricerca Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI), 1998; Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Ricerca Azione su immigrati altamente qualificati e integrazione professionale (RAIT), 2003; CERFE, Ricerca Azione su Forum dell'Imprenditorialità Immigrata (RAFIM), 2003

**risorse** finanziarie o umane dal perseguimento dei **fini sociali** dell'organizzazione, per impegnarle in campagne di raccolta fondi, oppure a contestazioni in merito alla raccolta di sponsorizzazioni da imprese le cui finalità sono considerate **incompatibili** con quelle dell'organizzazione<sup>71</sup>.

Molto spesso le donne, nonostante l'impegno formativo profuso, sono **incerte** tra l'**ingresso nel mondo del lavoro** o l'assunzione di ruoli più tradizionali; oppure intraprendono una **carriera** senza aver scelto definitivamente se quella sarà o meno l'attività centrale della loro vita. Questo **indebolisce** la loro **motivazione** e ha una influenza negativa sulla carriera stessa<sup>72</sup>.

Alla luce di ciò, è importante comprendere che la “normalità” dell'esperienza dei soggetti è caratterizzata da un continuo assemblaggio di scelte. Dunque, la **decisione** è un **elemento fondamentale e ricorrente** dell'intero percorso di vita e lavorativo degli individui (così come delle organizzazioni di appartenenza), poiché ha a che fare con la **comprensione del significato del loro ruolo**<sup>73</sup> e delle relative **poste in gioco**. La decisione mette in campo anche la possibilità di attivare in modo orientato le **energie** delle persone ed eventualmente delle loro organizzazioni. Pertanto, occorre tematizzare e gestire didatticamente l'aspetto della decisione nel suo insieme, e trattarlo in ogni fase dell'attività didattica.

## **Tipi di rischio**

---

All'interno di quest'area, tendono di solito a manifestarsi alcuni insiemi di rischi, come quelli citati qui di seguito, a titolo d'esempio:

- il **fallimento di progetti** (ad esempio la creazione di una impresa), dovuto a una non-decisione, a un perdurante stato di incertezza circa il da farsi, o a decisioni prese da altri soggetti;

---

<sup>71</sup>Cfr. CERFE, Ricerca sul rafforzamento delle capacità di fund raising nelle ONG europee operanti nel settore dell'aiuto umanitario, 1998 e Coen Cagli M., Mezzana D., *Manuale per la formazione al fund raising per le organizzazioni non profit*, Roma, CERFE, 1998.

<sup>72</sup> Apter 1993; ASDO, Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI). *Rapporto finale*, 2000; Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Ricerca Azione su Genere e Professione (RAGEP 2000; ASDO, Ricerca Azione su Donne e Leadership, 2001.

<sup>73</sup> Cfr. Rogers 1961 e 1969.

- il **malfunzionamento di organizzazioni, servizi, programmi**, connesso alla scarsa capacità di prendere e gestire decisioni adeguate;
- nel caso delle donne, la **difficoltà a sviluppare itinerari di carriera** a causa, ad esempio, di una mancata scelta circa la maniera di bilanciare il rapporto tra famiglia e lavoro, o i diversi modi di interpretare il lavoro;
- la **demotivazione professionale**, legata alla **scelta di percorsi lavorativi inadatti** rispetto alle proprie aspirazioni e capacità, o a una cattiva **scelta del modello professionale**, con conseguenze negative anche sul funzionamento dell'organizzazione di appartenenza;
- lo **stress, personale e professionale**, degli individui, causato da uno o più dei motivi già citati;
- la **scarsa visibilità sociale di progetti** di notevole spessore, dovuta a una sotto-interpretazione della loro importanza e dell'impegno dei loro promotori.

## **Tipi di fabbisogni**

---

Si forniscono qui di seguito, a titolo indicativo, solo alcuni esempi di tipi di fabbisogni relativi alla gestione dei rischi in quest'area.

Alcuni di questi fabbisogni possono avere un carattere generale, come:

- la **capacità di interpretazione**, ovvero di saper gestire il percorso che va dall'analisi di una data situazione della realtà fino alla individuazione del senso che tale realtà ha per la persona e alle conseguenti scelte sul piano personale (cfr. la "procedura ermeneutica", nella parte prima);
- la **capacità di prendere decisioni**, ovvero di tematizzare i termini dei dilemmi con i quali ci si confronta, di analizzare le informazioni disponibili per scegliere, di vagliare le opzioni esistenti, di elaborare le conseguenti decisioni;
- la **capacità di gestire con consapevolezza gli effetti delle decisioni prese**, sul piano professionale e personale.

Altri tipi di fabbisogni possono riguardare aspetti più specifici, quali ad esempio:

- la scelta del **tipo di attività lavorativa** da svolgere;
- a scelta del **profilo professionale** a cui fare riferimento;
- la capacità di impostare la **relazione tra professione e altre dimensioni** della vita;
- la capacità di impostare la **relazione tra diverse dimensioni della propria attività lavorativa e/o sociale**.



# 5

## Linguaggi

### Razionale

---

Come è noto, la riflessione teorica e la pratica nel campo della formazione hanno, di recente, focalizzato l'attenzione sulla necessità di acquisire **competenze** di vario genere e di varia complessità, che, a seconda dei casi, possono favorire l'occupabilità e lo sviluppo professionale, garantire l'inserimento operativo all'interno di determinate organizzazioni, o anche assicurare la capacità di padroneggiare trasversalmente più ambiti di attività<sup>74</sup>. Tra queste, sembrano essercene alcune, qui denominate “**linguaggi**”, di particolare rilevanza, la cui acquisizione consente di partecipare efficacemente alle **dinamiche comunicative, relazionali e operative dei diversi contesti professionali**. Non dominare, o dominare scarsamente, tali linguaggi e i **significati** che in relazione ad essi vengono prodotti, **può mettere seriamente a repentaglio** le possibilità di una crescita professionale adeguata.

Si tratta, ad esempio – per quanto riguarda i linguaggi definibili **trasversali**, solitamente richiesti – di quelli delle tecnologie dell'informazione e

---

<sup>74</sup> A questo proposito, l'ISFOL ha proposto una suddivisione tra competenze di base, tecnico-professionali e trasversali (ISFOL 1996), mentre è stata avviata anche una riflessione sull'esistenza di meta-competenze più generali (Alessandrini 1998).

della comunicazione (con particolare riguardo all'informatica), della progettazione o del monitoraggio di programmi di intervento, della raccolta di fondi e numerosi altri ancora, oltre alla conoscenza delle **lingue straniere**, sempre più importante nelle nostre **società multiculturali**. Inoltre, ovviamente, esistono determinati linguaggi, anche tecnici, da acquisire e controllare in riferimento a **specifici ambiti** professionali.

Si riportano qui di seguito alcuni esempi, tra i molti possibili, che confermano quanto la **mancata padronanza di determinati linguaggi** possa **compromettere seriamente la crescita professionale** e, sempre più, l'esercizio *tout-court* di una qualsiasi professione.

Presso ampie fasce di dipendenti pubblici è possibile constatare un forte **analfabetismo informatico** e una **scarsa conoscenza delle lingue straniere**, il che richiede un forte processo di riprofessionalizzazione del personale su questo versante. In mancanza di ciò, i dipendenti pubblici possono trovarsi in un serio pericolo di dequalificazione, mentre importanti aspetti della **riforma della pubblica amministrazione** rischiano di non poter essere concretamente attuati<sup>75</sup>.

L'accesso dei **disabili al mercato del lavoro** è a tutt'oggi fortemente problematico. Tra gli elementi che giocano un ruolo importante al riguardo vi sono le **tecnologie** (specialmente quelle dell'informazione e della comunicazione) e i processi d'innovazione tecnologica. Essi sono al tempo stesso fattori di esclusione, ma anche possibili strumenti per facilitare l'accesso all'attività lavorativa e, in alcuni casi, per consentire il superamento stesso delle disabilità<sup>76</sup>.

Nelle piccole imprese del Mezzogiorno, è stata osservata di frequente la **mancanza di strumenti** che permettono una **gestione pianificata e un monitoraggio delle attività**, non solo di quelle produttive, ma anche di quelle legate alla gestione delle risorse umane. Tali attività vengono spesso **"improvvisate"** dall'imprenditore, che è sovente troppo impegnato nel controllo e nell'organizzazione di tutto ciò che concerne la produzione<sup>77</sup>.

La difficoltà a padroneggiare la **lingua italiana** è una delle componenti più importanti dell'insicurezza materiale, sociale e psicologica sperimentata dagli immigrati nel processo della loro difficile **integrazione** nel nostro

<sup>75</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione sulla Formazione a Distanza (RAFAD), 2003.

<sup>76</sup> Cfr. CCF, Ricerca Azione sull'Inserimento dei Diversamente Abili (RAIDA) (in corso).

<sup>77</sup> Cfr. ASDO, Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI), 2000.

Paese. Questa limitazione linguistica rappresenta inoltre, specificamente, un vero e proprio ostacolo all'accesso ad informazioni fondamentali per l'avvio di una **attività professionale**<sup>78</sup>.

La capacità di **comunicare**, non in senso generico, ma in relazione a specifiche esigenze, rappresenta un fabbisogno sempre più diffuso per i soggetti impegnati nella lotta all'esclusione sociale. Ad esempio, per far conoscere le opportunità formative esistenti in un dato territorio, per coinvolgere diversi attori in un partenariato, per promuovere campagne di raccolta fondi e altro ancora, occorre possedere teorie, metodi e tecniche atte ad identificare correttamente i **target** di riferimento, a elaborare **messaggi** chiari e ad alto contenuto simbolico, a usare **mezzi** diversificati a seconda dei pubblici<sup>79</sup>.

L'area dei linguaggi rappresenta, dunque, un **contesto di rischio particolarmente rilevante** nelle società odierne, in cui gli individui sono coinvolti a gestire relazioni con una gamma di attori e di ambiti professionali decisamente più ampia rispetto al passato e con situazioni caratterizzate da un grado di **complessità** più elevato.

## **Tipi di rischio**

---

Considerando quest'area, è probabile che si manifestino alcuni tipi di rischi di **dequalificazione professionale** piuttosto ricorrenti. Quelli che seguono ne rappresentano solo alcuni esempi:

- la difficoltà di inserimento in **specifici settori professionali**, o in determinati **contesti organizzativi**, per via del mancato o inadeguato apprendimento dei linguaggi che li contraddistinguono;
- la **difficoltà ad avviare un progetto** o una attività professionale, per mancanza di adeguati strumenti di progettazione;
- la **difficoltà a controllare l'attività dell'organizzazione e, comun-**

---

<sup>78</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione sulle pratiche di integrazione sociale ed economica degli immigrati in alcune società europee (RINT), 1998; CERFE, Ricerca Azione Forum delle Imprese di Immigrati (RAFIM), 2003

<sup>79</sup> Cfr. Laboratorio di scienze della cittadinanza, Ricerca Azione sulla partnership come strumento di governance nella lotta all'esclusione sociale e alla povertà, 2002

- que, gli esiti della propria attività lavorativa**, dovuta alla mancanza di capacità di gestione e/o monitoraggio;
- l'**impossibilità di rispettare gli impegni assunti**, in relazione agli aspetti citati;
  - l'**incapacità di avviare specifiche modalità di riprofessionalizzazione**, quando richieste dai cambiamenti in atto (ad esempio, quelli che prevedono necessariamente l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione);
  - l'**incapacità di accedere a fonti di informazione rilevanti** per lo sviluppo professionale, mancando la familiarità con l'uso di internet e delle tecniche di ricerca *online*;
  - l'**incapacità di accedere alla dimensione extra-locale**, nel caso di una scarsa conoscenza delle lingue straniere, o anche della menzionata incapacità di usare internet;
  - la **difficoltà di inserimento sociale** (ad esempio, per gli immigrati che non padroneggiano sufficientemente la lingua italiana);
  - la **difficoltà a far conoscere la propria attività** (nel caso di lavoro autonomo), dovuta a una scarsa capacità di padroneggiare tecniche di comunicazione o di networking adeguate, o di utilizzare il linguaggio tecnico di un dato settore produttivo.

## **Tipi di fabbisogni**

---

Nell'area dei linguaggi, può emergere, evidentemente, una gamma molto vasta di fabbisogni formativi. In questo caso, più che negli altri, è impossibile redigere liste esaustive di fabbisogni; questi non possono che emergere da una forte interazione tra gli attori coinvolti, all'interno di specifici contesti professionali.

A mero titolo di esempio, comunque, si possono citare fabbisogni di tipo trasversale, quali:

- il ***project management***, in un contesto organizzativo e comunque in relazione ad attività, interventi e programmi specifici;

- le **tecniche di monitoraggio** di attività, interventi e programmi;
- le **tecniche di valutazione**;
- l'**uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione**, con particolare riguardo ad internet;
- le **tecniche di comunicazione** in riferimento a **specifici pubblici**;
- la conoscenza delle **lingue**, sul versante scritto e su quello orale, in maniera funzionale alla propria professione;
- le tecniche di *fund raising*.

È evidente, inoltre, che si devono identificare i fabbisogni riguardanti **specifici linguaggi**, in relazione alle varie esigenze personali e agli eventuali contesti organizzativi di riferimento, attuali o potenziali.



# 6

## Capitale sociale

### Razionale

---

In una **società sempre più frammentata**, tendono a venir meno i tradizionali legami sociali che conferivano un senso di appartenenza e anche forme di sostegno. Nel frattempo, si assiste al passaggio, nel campo del lavoro, da **modelli** di relazione stabili e gerarchici a **modelli dinamici e a rete**<sup>80</sup>.

In tale contesto, **diventa sempre più importante**, per gli individui e per le organizzazioni (pubbliche, private o non profit che siano) **creare, coltivare, arricchire continuamente il proprio capitale sociale**, ovvero, nell'accezione più generale, la **rete** di conoscenze, contatti e relazioni di cui essi dispongono. I **legami** alla base di una rete possono essere di diverso tipo: di lavoro, di conoscenza, di amicizia, di collaborazione, familiari, ecc. Questi legami possono essere definiti "forti" quando implicano un'alta frequenza di contatti e un forte coinvolgimento emotivo tra le parti (ad esempio, parenti ed amici). Vengono invece definiti "**legami deboli**" quelli poco frequenti, a basso coinvolgimento emotivo, che, secondo alcuni, sono proprio i più importanti per

---

<sup>80</sup> Cfr. Butera 1985.

ottenere informazioni chiave, come quelle rilevanti per la ricerca del lavoro<sup>81</sup>.

In mancanza di legami e di reti del genere, gli individui sono più facilmente coinvolti in dinamiche di **emarginazione** e di **dequalificazione** e le organizzazioni corrono un maggiore rischio di insuccesso.

La **ricerca sul capitale sociale** ha prodotto, come si è accennato, numerose evidenze empiriche sul rapporto esistente tra tale fenomeno e le **opportunità** occupazionali e di carriera per gli individui, nonché il successo economico delle imprese, il funzionamento dei servizi e, più in generale, lo sviluppo di un territorio<sup>82</sup>. Ecco alcuni esempi.

La maggior parte delle piccole imprese deve la propria sopravvivenza e il proprio sviluppo alla capacità degli imprenditori di interagire con un'ampia **rete di interlocutori presenti sul territorio**, che possono fornire forme di sostegno di vario genere. La rete può essere composta da attori imprenditoriali (singole aziende e organizzazioni), pubblici, non profit, culturali, universitari, del mondo della formazione, del credito, della consulenza e di altri tipi di servizi alle aziende<sup>83</sup>.

Gli immigrati nel nostro Paese, molto spesso, hanno una scarsa **consapevolezza** della loro **effettiva rete di relazioni**. In questo quadro, la "scoperta" di possedere un ricco network di legami, sia nel Paese di origine che in Italia, rappresenta per loro una base indispensabile per **intraprendere nuove attività**, soprattutto la creazione d'impresa<sup>84</sup>.

Anche la **Pubblica Amministrazione** ha bisogno, per funzionare e per erogare efficacemente servizi, di **sviluppare un suo capitale sociale**. Come si è osservato in recenti ricerche sui **partenariati** nella **lotta all'esclusione sociale**, è fondamentale che i soggetti pubblici siano in grado di identificare sul territorio gli attori della società civile più attivi e responsabili e i portatori di conoscenze qualificate, e inoltre di costruire un patrimonio di fiducia atto a sviluppare relazioni di conoscenza e

---

<sup>81</sup> Cfr. Granovetter 1973.

<sup>82</sup> Cfr., tra l'altro, Putnam 1997; Coleman 1988.

<sup>83</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione sulla Creazione d'Impresa, (RACRI), 2003; ASDO, Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI) 2000.

<sup>84</sup> Cfr. CCF, Ricerca Azione su Genere e Immigrazione (RAGI), 1998; CERFE, Ricerca Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI), 1998.

forme di partecipazione congiunta<sup>85</sup>. Un progetto svolto di recente a Pisa, ad esempio, ha consentito di finanziare e appoggiare (con la formazione, il monitoraggio e servizi di informazione ed orientamento) 95 micro-interventi realizzati da attori della **società civile** locale. Questi progetti riguardavano la produzione di beni o servizi rivolti a gruppi a rischio, la formazione per facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro, la creazione di micro-imprese. In tal modo, le amministrazioni pubbliche locali hanno avuto l'opportunità di identificare e mobilitare, per l'attuazione delle politiche sociali, una **rete di attori** di solito poco valorizzati. Questi ultimi, a loro volta, hanno potuto inserirsi in una rete di relazioni che li ha potuti sostenere.

Un programma finalizzato alla mobilitazione o al rafforzamento del capitale sociale locale in alcuni quartieri di Douala e di Yaoundé ha mostrato quanto le **realità urbane** del Camerun siano ricche di **energie umane**, di attori collettivi effettivamente orientati ad intervenire e a mobilitare risorse per lo sviluppo locale, nonché a dare vita a partenariati misti con le autorità locali. È una realtà che rende praticabile l'idea diffusa di "costruire insieme la città della fiducia e dello sviluppo", ovvero contribuire allo sviluppo urbano e al miglioramento delle condizioni di vita delle popolazioni nei quartieri, con un contributo di tutti gli attori locali<sup>86</sup>.

L'individuazione delle **opportunità economiche ed occupazionali** che si presentano agli italo-australiani in alcuni settori-chiave è stata l'oggetto di una apposita **banca dati** realizzata nel quadro di un recente progetto. La banca dati rappresenta uno strumento utile per accrescere il capitale sociale degli utenti. Essa, infatti, contiene informazioni su soggetti collettivi che offrono opportunità professionali ed economiche, sui soggetti individuali di origine italiana interessati ai temi e alle prospettive offerte dal progetto, sulle opportunità esistenti (offerte di lavoro, di partnership, di finanziamento, ecc.), sui documenti utili circa i vari settori economici o le possibilità di impiego<sup>87</sup>.

Si può ricordare, inoltre, l'importanza che possono avere figure di **appoggio in sede didattica** o di **inserimento lavorativo**, quali tutor o mentor.

---

<sup>85</sup> Cfr. Laboratorio di scienze della cittadinanza, Ricerca Azione sulla partnership come strumento di governance nella lotta all'esclusione sociale e alla povertà, 2002.

<sup>86</sup> CERFE, Ricerca Azione sul capitale sociale a Yaoundé e Douala (RACSYD), 2004.

<sup>87</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione sui fabbisogni formativi, sulle opportunità occupazionali e sulle imprese per gli italo-australiani, 2001.

Di conseguenza, appare cruciale possedere e curare un proprio **network di relazioni fiduciarie e di collaborazione**. Ciò vale, peraltro, non solo nell'ambito professionale, ma anche, ad esempio, in quello dei rapporti familiari e amicali. Questa rete, che può ovviamente comprendere relazioni di varia natura e intensità, è un'importante **opportunità** per le persone e per le organizzazioni, che possono così fare affidamento su forme di **sostegno**, materiali e immateriali, utili per affrontare problemi di diverso genere.

È pertanto fondamentale mettere in grado i beneficiari di un'attività formativa di creare una **rete di relazioni fiduciarie** con altri soggetti esistenti sul territorio, portatori di conoscenze e competenze a cui poter far riferimento in caso di necessità (per avere un aiuto, una consulenza, una collaborazione, una prestazione, o altro).

## **Tipi di rischio**

---

In riferimento all'area del capitale sociale, si possono individuare alcuni rischi ricorrenti, quali, tra gli altri:

- l'**isolamento professionale**, al livello individuale e/o organizzativo, dovuto alla mancanza o alla carenza (quantitativa e qualitativa) di contatti con attori che possono diventare potenziali partners o collaboratori, a vario titolo;
- la **difficoltà ad accedere a servizi-chiave**, come, ad esempio, il credito, che sono strettamente legati all'instaurarsi di rapporti di fiducia tra i soggetti coinvolti;
- la **mancanza di sostegno in caso di necessità**, ovvero l'assenza di una sorta di rete di appoggio o di soccorso, in occasione di passaggi problematici del percorso di vita e professionale che, se non affrontati adeguatamente, possono determinare situazioni di difficoltà prolungate o croniche;
- l'**impossibilità**, senza una rete di soggetti consenzienti, **di introdurre innovazioni**, sia all'interno di un'organizzazione, specie se grande (ad esempio, circa l'adozione di una filosofia della qualità, o di forme di riorganizzazione del lavoro), sia al suo esterno (in relazione alla diffusione di determinati prodotti o servizi);

- la **difficoltà a inserirsi all'interno di un determinato contesto professionale**, causato dalla mancanza di figure di appoggio;
- l'**isolamento personale** (ad esempio, di soggetti come gli immigrati) dovuto alla carenza o dall'assenza di relazioni con persone o servizi in grado di fornire aiuto, informazioni, affetto e solidarietà, ecc. anche per risolvere problemi legati alla vita quotidiana;
- la **difficoltà a impostare e a realizzare programmi pubblici** (ad esempio, di lotta all'esclusione sociale, di sviluppo, di miglioramento della qualità dei servizi, ecc.), per l'incapacità di attivare una rete di **relazioni fiduciarie tra diversi attori** sul territorio.

## **Tipi di fabbisogni**

---

Nell'area del capitale sociale, possono emergere alcuni tipi di fabbisogni formativi, quali quelli indicati qui di seguito, a titolo d'esempio:

- **essere in grado di conoscere il proprio capitale sociale**, nel senso di avere strumenti adeguati per identificare e “mappare” il capitale sociale al livello personale ed, eventualmente, al livello della propria organizzazione di riferimento;
- **essere in grado di attivare il capitale sociale**, tramite opportune metodologie e tecniche (di comunicazione, di convocazione, ecc.);
- **essere in grado di ampliare il capitale sociale**, ovvero possedere la capacità di allargare l'area dei soggetti con cui gli individui, o le loro organizzazioni di riferimento, hanno a che fare;
- **essere in grado di curare il capitale sociale**, cioè saper coltivare con continuità le proprie relazioni, in modo tale che i soggetti con i quali si è in contatto diventino un'effettiva risorsa disponibile.



# 7

## Organizzazione

### Razionale

---

Le **dinamiche organizzative** rappresentano un'area di fenomeni con i quali è indispensabile un confronto sul piano didattico. Ciò è vero non solo per la rilevanza formativa dell'”apprendimento organizzativo” (v. più avanti “esperienza lavorativa”), ma anche per il peso che le organizzazioni hanno sui soggetti, con i loro “sistemi operativi” (struttura, risorse impiegate, processi lavorativi, modalità di gestione delle risorse umane, partnership, ecc.), le loro strategie di assemblaggio e d'uso degli oggetti materiali e dei significati simbolici e le loro dinamiche di potere, che sono stati e sono ancora oggetto, come è noto, di un'ampia letteratura<sup>88</sup>.

Si può dire che esiste una **specificata area di rischi**, riguardante la capacità o meno degli individui di **inserirsi in modo efficace all'interno di una determinata tipologia organizzativa** (o anche di una specifica organizzazione, pubblica, privata o non-profit), di **operarvi**, di **applicare** in quel contesto **quanto appreso**, oppure la capacità o meno di **promuovere mutamenti** organizzativi, anche non facendo parte di una struttura determinata (ad esempio, in quanto consulenti di determinati servizi).

---

<sup>88</sup> Cfr. Alessandrini 1998 e 2002; Butera 1985; Callini 2001; Scanagatta 2004.

Si forniscono qui di seguito informazioni, tratte da recenti ricerche, su alcuni casi che mostrano quanto possa essere proficua una **gestione esplicita e consapevole delle dinamiche organizzative**, per consentire, al tempo stesso, l'efficacia di un corso di formazione e l'introduzione di cambiamenti nelle organizzazioni a cui i corsisti fanno, in vario modo, riferimento.

In diverse esperienze formative svolte negli ultimi anni, è stata sperimentata la creazione delle cosiddette “**unità didattiche**” (UD). Si tratta di **gruppi** composti da 4-5 partecipanti, nei quali viene adottata un'**organizzazione del lavoro** che unisce l'attribuzione di incarichi personali al lavoro di gruppo e che valorizza, sia le specifiche competenze dei partecipanti, sia le opportunità offerte dalla fluidità dei ruoli che il gruppo stesso consente. La creazione di una UD comporta, tra l'altro: l'individuazione di un coordinatore; l'adozione di una metodologia di lavoro che contempli l'uso corrente di strutture per la gestione, la memorizzazione e l'archiviazione delle informazioni; l'attivazione di canali formali di comunicazione interna ed esterna. La partecipazione a una UD consente agli utenti della formazione di attingere a un'importante **fonte di conoscenza “dal di dentro” della dimensione organizzativa**, sia pure in chiave sperimentale e di dimensioni limitate<sup>89</sup>.

Molti ritengono ormai necessario il passaggio da un sistema di governo della società incentrato sul solo attore pubblico (*government*) a un sistema di tipo cooperativo, decentralizzato e in partnership tra soggetti pubblici, privati e non profit (*governance*). In questo quadro, appare importante, tra l'altro, l'inserimento di tratti di **cultura di impresa nella gestione della cosa pubblica** e l'assunzione della **partecipazione civica** come elemento essenziale dell'azione delle pubbliche amministrazioni. Al riguardo, sono stati sperimentati alcuni programmi formativi rivolti a responsabili degli **Uffici per le relazioni con il Pubblico** (URP) e ad altri funzionari operanti nei settori della comunicazione pubblica, delle relazioni esterne e della qualità. Tali programmi hanno avuto al loro centro il ruolo che gli URP possono svolgere per avviare processi di **riforma della pubblica amministrazione**, proprio in quanto punto di contatto per eccellenza tra l'amministrazione e i cittadini. È lì infatti che si svolgono funzioni di comunicazione pubblica, di elaborazione di input dall'esterno e di cura delle relazioni con soggetti esterni all'amministrazione stessa. In questo senso, sono stati proposti percorsi formativi

---

<sup>89</sup> Cfr. i progetti della STESAM, cit. (v. nota 55) e Mezzana et al., *Manuale per la progettazione delle attività formative del Gruppo CERFE*, Roma, 2000.

relativi a tre aree di competenze e *know-how*: la progettazione dell'URP, il monitoraggio e la valutazione della qualità, la progettazione e la gestione della partecipazione civica<sup>90</sup>.

È in atto presso diverse amministrazioni regionali italiane il tentativo di **riorganizzare i servizi sanitari** tenendo conto delle esigenze e delle **aspettative degli utenti**. In proposito, si è rivelato di particolare interesse un programma formativo svolto in Molise, rivolto a funzionari regionali e di aziende sanitarie, orientato alla costituzione e alla gestione di un **Osservatorio** sulle carte dei servizi e sulle iniziative di miglioramento della qualità dei servizi stessi. La formazione ha avuto, in questo caso, un ruolo fondamentale nel **rafforzare le capacità** dei partecipanti a introdurre alcune **innovazioni all'interno delle rispettive organizzazioni**. Il programma formativo, infatti, ha teso a sviluppare presso i partecipanti una nuova cultura della pubblica amministrazione – sulla base dell'acquisizione di specifici *know-how* – e a favorire il coinvolgimento delle loro organizzazioni nel programma del nascente osservatorio. Ciò è avvenuto confrontandosi con questioni quali: l'interazione con gli attori presenti sul territorio, le modalità di governo e di coordinamento delle reti complesse presenti nel sistema sociale, il controllo costante dei processi sociali ed economici che influiscono sull'attività dell'amministrazione, la mobilitazione dei soggetti esterni all'amministrazione<sup>91</sup>.

La promozione di **politiche *family friendly*** all'interno di organizzazioni pubbliche e private può essere fortemente favorita dalla promozione di incontri, workshop di informazione e sensibilizzazione, oltre, ovviamente, a iniziative formative più strutturate. Come è stato messo in evidenza da alcune linee-guida al riguardo, in tali occasioni è importante mettere in luce la concreta fattibilità di questo tipo di politiche e i benefici che ne possono derivare per i lavoratori e per le aziende (ad esempio, l'attrazione di nuovi talenti, la possibilità di contribuire al benessere dei dipendenti, le ricadute positive sull'immagine dell'organizzazione, ecc.). Queste attività, per le quali sono richieste specifiche competenze, possono essere precedute da incontri con la dirigenza e con i sindacati, al fine di garantire la massima **legittimazione** istituzionale delle iniziative e di rappresentare la centralità del tema nelle politiche dell'organizzazione<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Imprenditori pubblici della partecipazione civica (IPPC), Corso Pilota, 1997-98.

<sup>91</sup> Cfr. Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Costituzione e organizzazione di un osservatorio regionale sulle carte dei servizi e sulle iniziative di miglioramento della qualità dei servizi, Attività di formazione, 200.

<sup>92</sup> Cancedda A., Colonnello C., 2004.

In relazione a quanto detto, è importante che vengano trattate, in sede didattica, **dinamiche** quali le relazioni umane, i ruoli e i poteri dei diversi attori, il rapporto tra l'organizzazione e il suo ambiente di riferimento e altro ancora.

## **Tipi di rischio**

---

In relazione a quest'area, tendono a manifestarsi alcuni tipi di rischi ricorrenti, quali ad esempio:

- la **difficoltà a introdurre**, all'interno della propria organizzazione o dell'organizzazione di riferimento, i **mutamenti** ritenuti necessari o dei quali si è responsabili;
- la conseguente determinazione di **processi di involuzione** delle organizzazioni, in relazione a istanze di cambiamento economiche e sociali “esterne”;
- la **frustrazione e lo stress**, sul piano personale, dei formatori o di altre figure incaricate di specifiche innovazioni, in relazione a tali difficoltà;
- l'**incapacità di inserirsi in specifiche dinamiche organizzative**, quali le comunicazioni informali, lo scambio di informazioni ed esperienze, ecc.

## **Tipi di fabbisogni**

---

In riferimento alle tipologie di rischi rilevabili in quest'area, possono manifestarsi alcuni fabbisogni formativi, come quelli riguardanti i seguenti aspetti:

- la **conoscenza delle dinamiche organizzative**, ovvero le loro caratteristiche, il loro funzionamento e i loro esiti ai vari livelli;
- la **conoscenza delle specificità dei diversi contesti organizzativi** (in relazione alla tipologia di attore – pubblico, privato, non profit – agli orientamenti cognitivi che sono alla base della loro creazione e del loro funzionamento, alle dimensioni, ecc.);

- la concreta **sperimentazione di dinamiche organizzative reali**, nel contesto di gruppi di lavoro, gruppi imprenditoriali, ecc. (ad esempio, per svolgere specifici progetti);
- la capacità di **progettare** e di **realizzare attività tese a introdurre innovazioni** di vario tipo nelle organizzazioni;
- la capacità di **costruire un consenso** all'interno dell'organizzazione di appartenenza, ad esempio in ordine all'introduzione di nuovi approcci, servizi, tecniche, ecc.



# 8

## Identità professionale

### **Razionale**

---

Il **controllo sui saperi e sulle pratiche professionali** – in una parola, l'averne un'**identità professionale** – rappresenta, per gli individui, non solo una capacità o un'opportunità, ma anche uno specifico fattore di rischio.

In effetti, possedere un'identità, in tal senso, costituisce una condizione preliminare indispensabile per partecipare alle dinamiche del mondo del lavoro. Ma questo è un mondo in continua **trasformazione**, per cui anche un'eccessiva confidenza sull'identità posseduta (senza un periodico recupero dei fini che la trascendono), o una sua sotto-utilizzazione (senza una costante qualificazione), oppure ancora un'eccessiva specializzazione, possono facilmente dare luogo a situazioni, al livello individuale, di **isolamento professionale**, se non di vera e propria emarginazione.

Si può aggiungere che in un contesto post-moderno, complesso e frammentato, può rappresentare un'importante ricchezza, sul piano personale e professionale, avere una **identità culturale plurima**, ovvero una capacità di controllo più a largo raggio del proprio ambiente, ad esempio in termini di cultura e di rappresentazioni della realtà.

È possibile fornire alcuni esempi a questo proposito, tratti da una serie di ricerche.

Tra i principali fattori di insuccesso nelle carriere delle donne vi è l'**iperspecializzazione**, ovvero la tendenza ad acquisire competenze esclusive nel proprio ambito lavorativo. Ne consegue spesso una **chiusura in nicchie professionali**, ovvero una tensione a delimitare fortemente la propria area di intervento lavorativa<sup>93</sup>.

Le amministrazioni comunali sono chiamate ad assumere nuove responsabilità, nel quadro dei processi di decentramento, in ordine ad aspetti quali lo sviluppo del territorio o la qualità dei servizi resi ai cittadini. **La formazione e l'aggiornamento continuo**, in questo ambito, stanno diventando un elemento-chiave che dovrebbe fare parte della cultura organizzativa dei comuni e della **cultura professionale** dei singoli dipendenti, ai vari livelli. Il ritardo culturale rilevabile presso diversi settori della pubblica amministrazione rende, però, ancora difficile un cambiamento in tal senso. In tutto ciò giocano un insieme di informazioni, rappresentazioni, pregiudizi, orientamenti e abitudini nei confronti del lavoro e della formazione che la ricerca in questo campo ha ormai chiaramente identificato<sup>94</sup>.

Si sta facendo man mano strada la consapevolezza che molte categorie di "soggetti a rischio" (immigrati qualificati, disabili, donne che rientrano nel mercato del lavoro, ecc.) sono portatori di un importante **valore aggiunto**, spesso non percepito dagli stessi interessati. Questo valore risiede, più che nelle loro competenze tecniche, nella loro "**diversità cognitiva**", nella loro specifica **qualità umana** e nella loro capacità di trasferire alle organizzazioni di appartenenza una **visione** ed efficaci **interpretazioni** del mondo, della realtà, dei problemi e dei processi che attraversano le società contemporanee globalizzate. Questi attori costituiscono dunque una **risorsa** da cogliere. In una **prospettiva professionale**, è importante che i soggetti percepiscano correttamente il loro apporto, attuale o potenziale, sul piano cognitivo e ne sappiano **gestire la valorizzazione**<sup>95</sup>.

<sup>93</sup> Cfr. Laboratorio di scienze della cittadinanza, Ricerca Azione su Genere e Professione (RAGEP), 2000.

<sup>94</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione sulla Formazione a Distanza (RAFAD), 2003 e STESAM, Ricerca Azione su Carriera nella Pubblica Amministrazione (RAPAM) – Corso di preparazione alla carriera nella pubblica amministrazione, 1995.

<sup>95</sup> Cfr. Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Ricerca Azione su immigrati altamente qualificati e integrazione professionale (RAIT), 2003.

Nel **mondo sanitario**, si rilevano alcune **dinamiche professionali e culturali** emergenti, che sembrano rappresentare i segnali di mutamenti più profondi nel **modo di concepire l'attività professionale** e che **non sempre vengono colte da chi lavora in questo settore**. Tra queste dinamiche, vi sono: la tendenza a porre l'utente al centro dei processi di riorganizzazione del servizio; l'attitudine a una maggiore relazione tra i servizi sanitari e il territorio, superando tradizionali forme di autoreferenzialità dei servizi stessi; l'apertura verso forme di riorganizzazione del lavoro, per aumentare i livelli di efficacia e di efficienza dei servizi<sup>96</sup>.

Su un altro versante si è rilevata, alcuni anni fa, l'esistenza di un controverso processo di **riprofessionalizzazione dei farmacisti**, di fronte alle sfide poste dal mercato dell'industria farmaceutica e dalla crescente soggettività dei cittadini. Questo processo si è manifestato nella progressiva ma lenta diffusione di modelli come quello (primo, tra gli altri, in ordine di tempo) della *pharmaceutical care*, fondato sull'idea che la dispensazione dei farmaci debba essere inserita in un insieme di servizi orientati al controllo della farmacoterapia, e quindi che il farmacista debba offrire un servizio orientato al paziente<sup>97</sup>.

Quanto detto a proposito dell'identità, vale non solo nel mondo del lavoro, ma anche in **molti altri ambiti della vita familiare e sociale**, in cui la chiusura verso il confronto con nuovi input, l'inconsapevolezza delle proprie potenzialità e la difficoltà ad attuare nuovi percorsi di crescita possono portare a una **perdita di controllo** di ampie aree della propria esistenza.

## Tipi di rischio

---

Se si considera l'area dell'identità, è possibile rinvenire una tipologia di rischi abbastanza ricorrente. Per quanto riguarda specificamente il versante individuale, si possono citare, ad esempio:

- un'**inadeguata acquisizione di saperi e pratiche** professionali di base;

---

<sup>96</sup> Laboratorio di scienze della cittadinanza, Ricerca Azione sui Livelli Essenziali di assistenza (RALEA), 2003

<sup>97</sup> Cfr. CERFE, Indagini nazionali sulla qualità del servizio farmaceutico, 1994, 1995, 1996

- l'**eccessiva specializzazione**, con la conseguente impossibilità, ad esempio, di inserirsi in altri settori o posizioni professionali rispetto a quelli attuali, o di non fare fronte ai cambiamenti dei mercati;
- il **mancato aggiornamento** delle proprie conoscenze e delle proprie capacità;
- il **disorientamento** legato alla **perdita del significato sociale**, anche dal punto di vista etico, **della professione** svolta;
- nell'ambito dei servizi, l'**incomunicabilità**, o addirittura il **conflitto tra gli operatori e l'utenza**, portatrice, ad esempio, di istanze di efficienza, di equità e di qualità.

## **Tipi di fabbisogni**

---

Nell'area dell'identità, possono emergere alcuni tipi di fabbisogni formativi, anche molto articolate al loro interno, come quelli riportati qui di seguito a titolo d'esempio:

- la **capacità di coltivare costantemente saperi e capacità** (imparare ad approfondirli, aggiornarli, confrontarli, ampliarli, ecc.);
- la **capacità di confrontarsi con i cambiamenti della professione**, in relazione a determinati **mutamenti economici, sociali e culturali** (ad esempio, nel mercato del lavoro, circa i rapporti con gli utenti/clienti, ecc.);
- l'**essere in grado di interpretare i cambiamenti organizzativi** che possono richiedere una **ridefinizione** della propria professionalità;
- l'**essere in grado di interpretare la propria professione** dal punto di vista sociale ed etico.

# 9

## Esperienza lavorativa

### Razionale

---

È ormai riconosciuto universalmente il fatto che i più importanti elementi delle varie professionalità non possono che essere **appresi in specifici contesti lavorativi**, nelle varie forme in cui può manifestarsi l'”imparare facendo” o l'”apprendimento organizzativo”<sup>98</sup>.

La pratica di un'esperienza lavorativa tiene conto aspetti sia tecnico-operativi sia “immateriali”. Gli **aspetti tecnico-operativi** riguardano gli orari, le modalità di organizzazione del lavoro, l'assunzione di specifiche responsabilità lavorative, il rispetto delle procedure e degli standard di produzione o di erogazione di determinati servizi, ecc. I secondi, ovvero gli **aspetti immateriali**, hanno a che fare con l'acquisizione di competenze tacite, il riconoscimento dei luoghi di esercizio del potere e delle comunicazioni, l'identificazione delle dinamiche rituali e simboliche delle organizzazioni (v. anche “Organizzazione”), l'ingresso in una specifica “comunità di pratica”, il confronto concreto con eventuali processi di segregazione professionale (ad esempio, nel caso di donne inserite in aree pro-

---

<sup>98</sup> Cfr. tra l'altro: Argyris, Schon 1998; Lave, Wenger 1991; Jarvis 2001; Kolb 1984; Alessandrini 1998.

fessionali a dominanza maschile), ecc.<sup>99</sup>

Si possono fornire alcuni esempi.

Lo strumento dell'**internship** appare particolarmente adatto a facilitare l'inserimento lavorativo di soggetti a rischio. Questo strumento, che è stato di recente oggetto di una specifica attività di formalizzazione teorica e metodologica, se opportunamente gestito da tutti gli attori coinvolti, favorisce un effettivo **apprendimento lavorativo**, può prevenire gravi fenomeni di segregazione e consentire alle organizzazioni di valorizzare appieno le potenzialità dei soggetti che si inseriscono<sup>100</sup>.

Nel quadro di un progetto sulla **creazione d'impresa** da parte di immigrati qualificati residenti in Italia, per le neo-imprese è stato fondamentale, dopo la fase di *start-up*, fare riferimento a enti **incubatori**, ovvero organismi produttivi in settori simili, ove poter sperimentare la pratica lavorativa in modo da raggiungere un livello minimo di autosufficienza. Il contatto con gli incubatori ha anche facilitato, sul piano logistico, l'ottenimento di collaborazione e le opportunità promozionali<sup>101</sup>.

La possibilità di **lavorare concretamente a un'attività di ideazione e redazione di un progetto**, e di sperimentare tutto ciò che ruota attorno ad esso è stato l'aspetto maggiormente apprezzato dalle partecipanti a un corso per imprenditrici nel campo dei **servizi alla famiglia** svoltosi a Montevideo<sup>102</sup>. Nonostante molte partecipanti avessero esperienze di lavoro pregresse, esse hanno preso contatto con le procedure lavorative proprie della gestione di un progetto e si sono misurate con la pratica di un'occupazione che richiede una forte flessibilità (circa la gestione dei tempi e delle attività) e il lavoro d'équipe.

Il confronto con gli **aspetti pratici del management** e del modello di **"leadership trasformativa"**<sup>103</sup> è stato uno degli elementi giudicati più efficaci dalle partecipanti a un progetto formativo in Angola sul ruolo delle donne nella risoluzione dei conflitti e la costruzione del consenso, diretto a leader di organizzazioni femminili.

<sup>99</sup> Cfr. Argyris, Schon 1998; Davenport, Prusak 2001.

<sup>100</sup> Cfr. ASDO, Ricerca Azione sulla Internship (RAINT), 2003.

<sup>101</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI), 1998.

<sup>102</sup> Cfr. CCF, Ricerca Azione su un nuovo equilibrio tra professione e vita familiare in Uruguay, 2002.

<sup>103</sup> Cfr. tra l'altro: Alimo-Metcalf 1998; Bass, Avolio 1994.

Nell'ambito della formazione degli adulti rivolta ad **agricoltori**, nei Paesi del Sud del pianeta si stanno elaborando nuovi approcci. Uno di questi, diffuso dalla FAO, si sta sperimentando in Mozambico con il nome di "Escolas da machamba do campones". Queste scuole si fondano sull'**apprendimento in base all'esperienza**, per cui non c'è nozione che non venga in qualche modo messa alla prova: infatti, le sessioni si svolgono lungo l'arco di un'intera stagione agricola. Gli agricoltori applicano concretamente le tecniche che vengono loro proposte nel campo-scuola, e quindi in modo "reale", anche se senza rischi<sup>104</sup>.

Un esempio interessante di apprendimento in specifici contesti lavorativi è rappresentato da una recente ricerca-azione sui servizi per l'impiego. Al termine di una serie di attività corsuali rivolte a operatori di tali servizi, sono state, infatti, avviate alcune **sperimentazioni**, ovvero progetti (negli ambiti della comunicazione, del networking, del miglioramento di alcune pratiche, dell'analisi dei fabbisogni, ecc.), **gestiti dai corsisti** all'interno dei rispettivi servizi. Le sperimentazioni hanno fornito ai responsabili dei servizi coinvolti l'opportunità di **mettere in atto progetti** che avevano già in mente di realizzare e, in altri casi, attivando inaspettati cambiamenti "a catena". Inoltre, le sperimentazioni hanno consentito di mettere a punto uno specifico modello di azione – la "**prassi di accompagnamento**" – che può essere utilizzato dai servizi per l'impiego per orientare l'attività verso un sostegno personalizzato agli utenti. Hanno inoltre permesso di confermare la rilevanza, sulla vita dei servizi, di una serie di "nodi strutturali" con cui confrontarsi, relativi, ad esempio, ai fondi, al personale, alle attrezzature o all'applicazione delle norme e dei regolamenti<sup>105</sup>.

In generale, il **coinvolgimento diretto** in una qualunque esperienza lavorativa, riducendo al minimo il grado di simulazione, produce comunque un apprendimento di competenze e di capacità importanti, anche a prescindere dal fatto che un soggetto potrebbe svolgere effettivamente altre attività professionali in futuro.

La **mancanza**, in sede didattica, di un approccio teso a sperimentare elementi di concreta attività lavorativa rischia, dunque, di produrre **scarsi impatti sui partecipanti** e di riprodurre situazioni di **dequalificazione** e di **emarginazione**.

<sup>104</sup> Cfr. CERFE, Assistenza al Piano Nazionale di Azione per la sicurezza alimentare del Mozambico, 2004.

<sup>105</sup> Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Ricerca Azione sulla Formazione per i Servizi per l'Impiego (RAFSI), 2004.

È anche importante una **gestione didattica** e un **monitoraggio** attento dei vari aspetti e delle fasi dei programmi tesi a far sperimentare ai partecipanti forme di lavoro. Ciò tende ad aumentare l'efficacia della formazione e a produrre esiti importanti, sul piano didattico e anche su quello del consenso, presso i partecipanti.

## **Tipi di rischio**

---

All'interno di quest'area, tendono generalmente a manifestarsi alcuni tipi di rischi, come quelli citati, a titolo di esempio, qui di seguito:

- l'**incapacità di confrontarsi *tout-court*** con gli **aspetti tecnico-pratici della professione** (rispetto delle regole, puntualità, ecc.);
- la **scarsa consapevolezza delle attitudini e delle competenze** necessarie per lo svolgimento di determinati incarichi o per assumere specifici ruoli all'interno di una organizzazione;
- la ridotta capacità di riconoscere e di utilizzare le **opportunità di apprendimento** tacito e interattivo esistenti in determinati contesti lavorativi;
- specifiche forme di **emarginazione**, dovute al mancato riconoscimento delle **dinamiche professionali** all'interno di tali contesti;
- la **mancanza di figure di sostegno** a cui far affidamento nel processo di inserimento lavorativo;
- forme di **disadattamento personale** all'interno di specifici **contesti lavorativi**, in relazione agli aspetti citati.

## **Tipi di fabbisogni**

---

Nel quadro della gestione dei rischi facenti riferimento all'area dell'esperienza lavorativa, possono essere individuati tipi di fabbisogni come quelli seguenti:

- l'**integrazione**, in chiave didattica, della **formazione** acquisita con una specifica **attività professionale**;

- l'**identificazione** e la **tematizzazione degli aspetti tecnico-operativi** dell'esperienza lavorativa;
  - l'**identificazione** e la **tematizzazione degli aspetti immateriali** dell'esperienza lavorativa;
  - il contatto mirato con **mentor e tutor**, in merito agli specifici problemi del proprio inserimento lavorativo;
  - l'accesso a un'**istanza che valuti la realizzabilità di idee e progetti** (ad esempio, nel quadro di uno *start-up*); ciò che tende di solito (nel passaggio dall'aver un'idea a ottenere un feedback pubblico in merito) a produrre un forte impatto sui soggetti;
  - l'**integrazione** della **formazione** acquisita con la **creazione d'impresa**;
  - la **sperimentazione del lavoro di gruppo**, sia in sede didattica che all'interno di determinati contesti organizzativi.
-



# 10

## Politiche

Le aree di rischio illustrate in precedenza sono quelle che sono state identificate ed elaborate nel corso di ricerche e di concrete esperienze formative. A queste occorre aggiungere una decima area, che fa riferimento alle **politiche** di lotta all'esclusione sociale e, specificamente, alle politiche di formazione e *capacity building* dei soggetti considerati, a vario titolo, a rischio. Tale area, per la sua trasversalità, viene qui trattata in maniera più generale rispetto alle altre, limitandosi a porre alcune **questioni circa la pertinenza di un suo esame in questa sede**.

Alle politiche sopra citate si è fatto riferimento in precedenza, a proposito del modo in cui i decisori cercano di confrontarsi con le **poste in gioco** connesse al rapporto tra competitività ed equità (al livello nazionale e transnazionale) e ai pericoli, per gli individui, di essere **socialmente esclusi** nel contesto delle trasformazioni che stanno interessando le società e il mondo del lavoro in particolare.

In questo contesto, come è noto, è in atto **una riforma dei sistemi educativi e formativi**, al livello internazionale, comunitario e dei singoli stati, che ha al suo cuore l'**integrazione tra il mondo dell'istruzione e quello della formazione e del lavoro**. Prendono piede strategie di *lifelong learning*, di armonizzazione degli attori e degli interventi, di attenzione all'utente, di elaborazione di forme di valutazione e certificazione adeguate.

---

Non è, evidentemente, questa la sede per un esame approfondito di tali politiche. Ciò che preme **domandarsi**, per gli specifici fini del presente progetto, è **se l'esistenza di queste politiche rappresenti, non solo un'evidente opportunità** (sulla quale non occorre certo soffermarsi), **ma anche un'area di rischio** per i soggetti, che vale la pena di tenere presente in una riflessione sull'analisi dei fabbisogni formativi in chiave operativa. Queste politiche potrebbero rappresentare un'area di rischio in vari sensi.

Se ne possono identificare alcuni, a titolo esemplificativo.

Innanzitutto, esse possono produrre, come qualsiasi altra politica, **effetti paradossali e non voluti**. Ad esempio, una politica di lotta contro l'esclusione sociale o contro la povertà, identificando alcune categorie di persone come bisognose di sostegno, può anche indurre nei loro confronti forme di stigmatizzazione, ampiamente studiate in sociologia. Oppure, nel campo della formazione, alcune interpretazioni in senso strettamente economicista del tema delle competenze, o l'attenzione nei confronti di specifiche "liste" di competenze da costruire/rafforzare, possono determinare una scarsa attenzione verso altre aree di fabbisogno formativo che potrebbero, invece, rivelarsi importanti.

In secondo luogo, queste politiche **spingono gli individui a confrontarsi con nuovi sistemi di relazioni rispetto alle strutture pubbliche**. Ad esempio, c'è la necessità di conoscere l'esistenza delle nuove strutture legate ai servizi per l'impiego e di essere in grado di rapportarsi correttamente con esse. Possono quindi verificarsi situazioni di **mancanza di informazione**, di **incertezza**, di **stress**.

Inoltre, come è noto, sono in corso di elaborazione, di sperimentazione e di applicazione – anche nel contesto italiano – **nuovi metodi di misurazione e di valutazione delle necessità formative e di sostegno**, come quelli riguardanti l'analisi delle competenze, a loro volta legati a un emergente **"paradigma delle competenze"**. Ciò impone agli individui di **risocializzarsi**, in qualche misura, rispetto a tali cambiamenti. Ad esempio, nel caso della valutazione o del bilancio di competenze, essi devono assumere **capacità non scontate di auto-interpretazione**, indispensabili per identificare le proprie necessità, per individuare gli interlocutori consulenziali più adatti e comunque per interagire con gli attori della valutazio-

ne. In ogni caso, poiché nei vari contesti lavorativi si tendono a elaborare gli elenchi delle competenze costitutive delle professionalità, gli individui devono mettersi nelle condizioni di **acquisire tali competenze, pena una loro marginalizzazione**.

Anche nell'esperienza degli estensori del **presente testo** si ritrova ovviamente questo tema, come risulta da diversi passaggi precedenti, in cui si è mostrata la necessità dell'acquisizione di **specifiche competenze** in relazione a varie tipologie di rischi sociali. Il tema risulta, ad ogni modo, inserito, come si è visto, in un quadro interpretativo e didattico che tende a considerare rilevanti anche altri tipi di aspetti.

Da quanto qui detto brevemente, in ogni caso, emerge come diventi sempre più importante una **riflessione** sulle **nuove tipologie di rischi**, e quindi di fabbisogni formativi, legate alle **politiche** sociali e della formazione in particolare, soprattutto in riferimento alla loro concreta **applicazione**.



Parte Terza

# **Dinamica del MOAFF**



Il MOAFF consiste in un'analisi dei fabbisogni formativi che procede **di pari passo con la progettazione di un corso**, e dunque, come già detto, con il tentativo di “mettere a regime” alcuni pericoli di esclusione sociale riguardanti i partecipanti.

In tal senso, nell'analisi dei fabbisogni formativi hanno una particolare rilevanza aspetti quali il **legame tra la conoscenza e la pratica** (della progettazione e della formazione in generale), le **interpretazioni** e le **decisioni** degli attori coinvolti (soprattutto i formatori e i corsisti), in un **quadro complesso**, che richiede continui adattamenti e aggiustamenti<sup>106</sup>.

Tutto questo può avvenire secondo una procedura di *rapid appraisal*, che tenta di conciliare le citate esigenze di semplicità ed economia dei tempi con quelle di pertinenza e dunque di personalizzazione.

Il percorso relativo a questa procedura viene descritto sinteticamente qui di seguito, secondo una successione di “quadri”, che **non vanno intesi in senso strettamente cronologico**.

Come si noterà, il **percorso progettuale e di analisi** dei fabbisogni prevede che vengano operate man mano, ma anche gestite consapevolmente, alcune indispensabili “**riduzioni del campo**”, legate, da una parte alle **intenzionalità dei diversi attori coinvolti** (dai committenti fino ai corsisti) e, dall'altra, a una serie di **vincoli** e di **opportunità** propri di ogni intervento formativo, quali il budget, i tempi prefissati, le risorse umane coinvolte e altro ancora.

Il percorso è caratterizzato, inoltre, dal **riconoscimento** reciproco e da un pieno coinvolgimento di tutti gli attori, da una forte **negoziazione** tra di essi (tramite l'attuazione di un'analisi partecipata), da un confronto tra le diverse esigenze individuali e organizzative, dalla produzione congiunta di senso, dall'interazione tra le agende dei vari attori, così come viene messo in evidenza dagli studi più avanzati nel campo dell'*adult education*<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Cfr. Weick 1995; Ciborra, Lanzara 1984; Pazzagli 2004.

<sup>107</sup> Cfr., tra gli altri: Wilson, Hayes 2000; Finger M., Asún 2001; Merriam, Caffarella 1999; Argyris, Schon 1998; Knowles 1978; Jarvis 1999 e, per una panoramica, Callini 2003.

È importante sottolineare che l'analisi dei fabbisogni formativi, secondo il MOAFF, avviene adottando una **procedura semplice e rapida**, sia in virtù delle **“strutture”** illustrate in precedenza (ovvero gli approcci probabilistico e interazionista, nonché le dieci aree menzionate), sia in virtù di una **peculiare ottimizzazione di buona parte del lavoro** che viene svolto normalmente **nella progettazione e nella prassi formativa**, sia, infine, adottando alcuni **nuovi strumenti di rilevazione** che, come si vedrà, appaiono di particolare efficacia.

## 1. Informazioni di base

In questo primo **“quadro”**, ci si riferisce alla raccolta di una serie di **informazioni “di base”**, che possano servire a una **prima identificazione dei “pericoli” di esclusione sociale** riguardanti i candidati a partecipare a un'attività formativa.

Nel nostro caso, tali informazioni di base sono costituite, innanzitutto, dalla **tematizzazione** che il **committente** del progetto fa dei fabbisogni formativi (v. box).

### LA TEMATIZZAZIONE DEL COMMITTENTE

Per ottenere una prima serie di informazioni sulle aree di rischi che interessano i potenziali partecipanti a un'attività formativa, è fondamentale conoscere il modo in cui il **committente** del progetto (ad esempio, la Commissione Europea, un ente regionale, ecc.) illustra e motiva le ragioni che sono alla base del progetto stesso, ovvero **“tematizza”** i fenomeni di cui ci si deve occupare e i problemi da risolvere. Di solito, questa tematizzazione si basa su informazioni e conoscenze accumulate, su esperienze già effettuate, su punti di vista maturati nel corso del tempo in seno alla comunità dei decisori.

È necessario, quindi, un attento esame dei **documenti** contrattuali e dei documenti prodotti dal committente, o da enti ad esso collegati, circa le questioni con cui l'attività formativa deve confrontarsi. Inoltre, è opportuno utilizzare gli **incontri** con il committente (e, se necessario, promuoverli) per approfondire il suo punto di vista al riguardo.

In questo modo, viene identificato, in prima approssimazione, l'ambito dei rischi rispetto ai quali il committente si attende un intervento in chiave formativa. Ciò rappresenta un'importante, e inevitabile, riduzione e precisazione del campo di azione del progetto.

Un altro insieme di informazioni di base sui potenziali partecipanti a un'attività formativa può essere desunto dalla **tematizzazione** dei loro fabbisogni, spesso in termini di *gap* (v. parte prima), seguendo sia eventuali filoni di studio **sociologici** al riguardo, sia i **criteri di altre discipline** che si occupano di analisi dei fabbisogni formativi (psicologia, scienze dell'educazione, scienze dell'organizzazione, antropologia culturale, ecc.). In tal senso, possono essere esaminate (nel quadro di veri e propri studi preparatori, o secondo altre modalità) **ricerche** già effettuate nell'ambito di interesse del progetto formativo intrapreso, oppure possono essere effettuate **consultazioni** con studiosi ed esperti (tramite seminari, incontri bilaterali o altro). Ciò può portare a ottenere ulteriori tematizzazioni utili per la progettazione formativa.

Inoltre, si possono aggiungere, tra le informazioni di base da acquisire, quelle relative al **contesto di riferimento dei potenziali beneficiari**, in quanto facenti parte di una data popolazione o di un gruppo target (un'azienda, un quartiere, un territorio più ampio). Queste informazioni possono essere ottenute, sia nel quadro della raccolta delle tematizzazioni di cui si è parlato in precedenza, sia, **quando possibile**, a partire da una specifica attività di **ricerca** preliminare<sup>108</sup>.

### **IL CONTESTO DI RIFERIMENTO DEI POTENZIALI BENEFICIARI**

Un'attività di ricerca preliminare all'iniziativa formativa può fornire utili informazioni e conoscenze sulle caratteristiche dei potenziali beneficiari e sul loro contesto di riferimento. Ecco due esempi:

- una ricerca sugli immigrati qualificati in Italia, che ha messo in luce la loro consistenza quantitativa, il loro livello di qualificazione e le loro competenze, i fenomeni di *brain drain* in cui sono coinvolti, importanti elementi della loro identità, il loro orientamento alla responsabilità sociale, i percorsi della dequalificazione e della riqualificazione che li interessano, le modalità di leadership che essi esprimono e il loro rapporto con le dinamiche della globalizzazione<sup>109</sup>;

<sup>108</sup> Ad esempio, può essere effettuata una rilevazione attraverso un campione di interviste con questionario (unitamente alla consultazione di un panel di informatori-chiave). I valori ottenuti possono fornire un quadro indicativo generale, di tipo probabilistico, in merito alle competenze che un soggetto rientrante nel gruppo analizzato dovrebbe possedere.

<sup>109</sup> Cfr. CCF, Ricerca Azione su Genere e Immigrazione (RAGI), 1998; CERFE, Ricerca Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI), 1998.

- una ricerca sugli italo-australiani, che ha messo in evidenza il loro capitale cognitivo, il loro rapporto con l'Italia e una serie di opportunità economiche ed occupazionali (in relazione all'espansione economica e operativa, agli spazi per l'impresa e il non-profit, alla qualità, al genere, ecc.)<sup>110</sup>.

In entrambi i casi, i risultati delle ricerche svolte sono stati utilizzati per mettere a punto la progettazione di successive attività formative.

## 2. Il processo di soggettivazione e di intersoggettivazione: l'individuazione dei rischi

Nella prospettiva del MOAFF, tali tematizzazioni e informazioni sono un **importante, ma non sufficiente**, materiale da cui partire. In questa fase iniziale, infatti, i fabbisogni – specie quando intesi in termini di gap – risultano ancora costrutti sociali in qualche misura statici o comunque poco determinati, mancando un confronto con la realtà della **dinamica dell'inclusione/esclusione sociale**, che riguarda gli attori coinvolti e le rappresentazioni che essi si sono fatte di tale dinamica. Si tratta, dunque, di avviare un processo di **soggettivazione e di intersoggettivazione**, nel senso che sarà ora chiarito.

A questo proposito, le indicazioni emerse dalle tematizzazioni e dalle informazioni di cui si è parlato nel punto precedente possono essere considerate come un insieme di **“pericoli”** di esclusione sociale, che hanno un senso ancora relativo per gli attori della formazione. Nel confronto con le **aree** prima indicate, e in un contesto di **interazione** tra diversi attori (ad esempio, tra potenziali utenti, o utenti della formazione, e staff didattico) questi pericoli possono, invece, essere trasformati in una **batteria di specifici “rischi”** con cui misurarsi, **in qualche misura noti e dunque gestibili dai soggetti**, sia pure a un livello ancora iniziale.

---

<sup>110</sup> Cfr. CERFE, Ricerca Azione sui fabbisogni formativi, sulle opportunità occupazionali e sulle imprese per gli italo-australiani, 2002.

Utilizzando le aree citate come una sorta di “**lista di controllo**” *sui generis* per leggere il materiale menzionato, si può ad esempio individuare, presso gli attori in esame, una tipologia di rischi ricorrenti (la mancanza di determinate conoscenze, la scarsa familiarità con specifici linguaggi, la carenza di alcuni tipi di relazioni sociali o di esperienza lavorativa, ecc.). Queste indicazioni possono fornire alcuni primi e comunque **provvisori** orientamenti per la **progettazione formativa**. Si tratta, dunque, solo di un **passo preliminare**, a cui devono seguirne altri, qui appresso illustrati.

### **3. Il processo di soggettivazione e di intersoggettivazione: l'individuazione dei fabbisogni**

Questo ulteriore **quadro** concerne un processo di trasformazione dei “rischi” individuati precedentemente, in via generale e preliminare, in specifici **fabbisogni dei potenziali beneficiari**.

Ma **come è possibile** tale processo? Anche in questo caso, risulta utile **riferirsi alle aree** più volte ricordate. È evidente che, mano a mano che procede l'**interazione** con (e anche tra) i potenziali beneficiari dell'attività formativa, e che quindi se ne approfondisce la conoscenza, i “rischi” precedentemente identificati in via generale e dunque “probabilistica” (v. parte seconda) diventano **sempre più specifici**.

Le aree per l'analisi dei fabbisogni formativi, infatti, costituiscono, come si è detto in precedenza, altrettanti **contesti di significato**. In relazione a ciascuna di esse si possono, quindi, progressivamente identificare eventuali **aspirazioni o attese, timori, opportunità e intenzionalità** sul piano etico dei singoli attori, che in tal modo fanno emergere “attivamente” le loro **rappresentazioni** e il loro **orientamento** nei confronti dei rischi che li coinvolgono.

Dunque, in un processo che diventa sempre più intersoggettivo, si passa progressivamente dalla consapevolezza dell'esistenza di certi **rischi** alla determinazione di specifici **fabbisogni formativi**, ovvero di una vera e propria **domanda di formazione** da parte dei beneficiari, o dei potenziali beneficiari.

L'**identificazione** dei fabbisogni avviene sin dai contatti preliminari tra i candidati e lo staff, e si realizza sia al livello individuale che in forme interattive. È opportuno che tale processo venga avviato il **più possibile pre - cedentemente all'attività formativa**.

Si possono suggerire, qui di seguito, **alcune modalità** per l'individuazione dei fabbisogni, che favoriscono il **passaggio dalla dimensione tacita a quella esplicita** delle informazioni in merito<sup>111</sup>. La maggior parte di esse sono proprie di qualsiasi tipo di attività formativa, e in questo senso **non richiedono un impegno aggiuntivo particolare**, mentre altre possono essere poste in atto in determinate situazioni, a seconda delle necessità. È, ovviamente, consigliabile **non limitarsi** soltanto a una o due modalità, ed è comunque utile fare ricorso, in ogni caso, a quelle che prevedono forme di **narrazione** (che risultano fondamentali in un approccio di tipo fenomenologico)<sup>112</sup> e di **interazione**, che coinvolgano lo staff didattico e i partecipanti di un progetto formativo, o i candidati a parteciparvi.

- **Esame del curriculum vitae.** L'esame dei CV dei candidati a una attività formativa consente di avere una prima batteria di informazioni sulle loro motivazioni, conoscenze, attitudini, competenze.
- **Pre-selezione.** È un'attività che serve a identificare preventivamente le motivazioni delle persone potenzialmente coinvolgibili in un'attività formativa. Ciò consente di alleggerire e di qualificare le procedure di selezione vere e proprie, oltre che di confrontarsi con soggetti già orientati positivamente verso il progetto formativo. La pre-selezione può svolgersi attraverso incontri pubblici o semi-pubblici di illustrazione del programma previsto, rivolti a persone del target di riferimento (ad esempio, seminari di orientamento – v. box – cocktail di presentazione, ecc.), oppure sulla base di specifiche attività di ricerca<sup>113</sup>, oppure ancora ottimizzando informazioni già disponibili (ad esempio in banche dati).

<sup>111</sup> Cfr. Davenport, Prusak 2001 e Nonaka, Takeuchi 1995.

<sup>112</sup> Cfr., tra gli altri, Borbasi 1996; Dickie 1999; Gerber 2001; Mitchell 1999.

<sup>113</sup> Nel quadro di una ricerca-azione sulla creazione d'impresa da parte di donne immigrate, è stata realizzata, innanzitutto, una ricerca su un campione di donne, a cui ha fatto seguito un'attività di formazione. Nella fase di preparazione di tale attività, è stato applicato alle interviste (effettuate tramite questionario) un apposito "indice di orientamento imprenditoriale". Alle prime 200 intervistate della graduatoria (ovvero le "pre-selezionate") è stata inviata una *call for participation* al successivo programma formativo. Cfr. CCF, Ricerca Azione su Genere e Immigrazione (RAGI), 1998.

- **Incontri ad hoc sui fabbisogni formativi.** È fortemente consigliabile prevedere, quanto prima possibile, incontri e seminari dedicati, interamente o in parte, all'identificazione dei fabbisogni formativi di un determinato tipo di soggetti. I “**Circoli per l'analisi dei fabbisogni formativi**” e alcuni **workshop** sul capitale cognitivo contro l'handicap rappresentano esempi interessanti a questo proposito (v. box).
- **Colloqui.** I colloqui personali con i candidati a partecipare a un'attività formativa consentono di mettere maggiormente a fuoco, in modo interattivo, i problemi, le rappresentazioni, le attese e gli orientamenti dei candidati stessi, nonché caratteristiche quali, ad esempio, il loro stile di apprendimento.
- **Uso di test e questionari.** Per alcuni approfondimenti sul versante dei fabbisogni formativi, è possibile prevedere (purché non siano l'unico strumento di rilevazione) alcuni tipi di test o questionari, tesi a ottenere informazioni su determinate caratteristiche personali e psicologiche dei candidati (ad esempio, le competenze tecniche possedute, le aspirazioni, la presenza o meno di un *locus of control* - v. parte seconda - ecc.).
- **Prova scritta.** In sede di selezione, può essere utile prevedere una prova scritta per valutare, non solo il grado di preparazione dei candidati, ma anche elementi come quelli, già citati, delle loro rappresentazioni, motivazioni, ecc.

### I “CIRCOLI PER L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI”

Nel quadro di un progetto, che si sta attualmente realizzando, di orientamento, formazione e inserimento lavorativo nell'ambito del **knowledge management** rivolto a **donne in rientro nel mercato del lavoro**<sup>114</sup>, è stato previsto, prima dello svolgimento di un corso, un **seminario di orientamento**, della durata di una settimana. Il seminario è funzionale alla progettazione formativa e, allo stesso tempo, alla motivazione delle future partecipanti. Nel contesto del seminario, sono stati costituiti alcuni “**Circoli per l'analisi dei fabbisogni formativi**”, di cui fanno parte le candidate e lo staff formativo.

<sup>114</sup> ASDO, Ricerca-azione donne e conoscenza (RADEC), 2004

I Circoli puntano a far emergere le attese, i timori, le opportunità, le intenzionalità delle partecipanti circa il loro inserimento lavorativo, secondo un **itinerario di soggettivazione e di intersoggettivazione** che va dalla **consapevolezza dell'esistenza di determinati rischi** (ovvero di "pericoli" resi noti e gestibili) alla determinazione dei **fabbisogni formativi**, ovvero di una domanda di formazione.

Tali Circoli adottano il metodo della "**Consultazione coordinata, multilaterale e interattiva**" (CCMI), vale a dire una consultazione regolata (ad esempio, sulla base di un testo scritto), che tiene conto di più tipi di fonti (in questo caso, le candidate, lo staff, i docenti e gli orientatori) e fondata sul confronto diretto tra le persone<sup>115</sup>.

I Circoli operano nel corso di riunioni, animate dallo staff, in cui, tramite una traccia per la discussione fondata sulle "strutture" del MAOFF (v. parte seconda), si favorisce un confronto aperto e approfondito, e una vera e propria negoziazione e condivisione di significati, attorno ai temi e alle questioni proposte. Il lavoro dei Circoli consente l'**emergere di fabbisogni** che **difficilmente** si potrebbero **individuare tramite l'uso esclusivo di altri strumenti di rilevazione** (come un questionario) e quindi permettono una significativa messa a punto del progetto formativo.

### I WORKSHOP SU "CAPITALE COGNITIVO CONTRO HANDICAP"

Un progetto, attualmente in corso nel Lazio, di formazione e di inserimento lavorativo per **disabili fisici con alto livello di qualificazione**<sup>116</sup>, si è avviato con una serie di **workshop**. Tali incontri sono volti a indagare sui **fabbisogni formativi** e sulle opportunità esistenti per l'inserimento lavorativo di alto profilo delle persone disabili qualificate e a sensibilizzare alcune fasce di *stakeholders*.

Ai workshop partecipano studiosi, esponenti del mondo produttivo, rappresentanti degli enti coinvolti nella promozione dell'accesso al lavoro (servizi per l'impiego di tipo pubblico e privato), dell'amministrazione locale, dell'associazionismo in generale e, in particolare, delle organizzazioni che si occupano delle persone con disabilità.

Per favorire il lavoro dei workshop, basato sul metodo del CCMI (v. box precedente), è stata predisposta una traccia per la discussione conte-

<sup>115</sup> Il metodo della CCMI è stato elaborato dal CERFE nel corso degli anni '80, a partire da una serie di ricerche riguardanti, soprattutto, la cooperazione internazionale allo sviluppo.

<sup>116</sup> Cfr. CCF, Ricerca Azione sull'Inserimento dei Diversamente Abili (RAIDA) (in corso),

nente, tra l'altro, una sezione dedicata ai **fabbisogni formativi** delle persone disabili qualificate. L'interazione mirata tra **soggetti diversi**, in vario modo coinvolti con la problematica della disabilità (o ad essa interessati), e lo specifico contributo dei disabili presenti, hanno permesso di identificare **congiuntamente** una vasta gamma di fabbisogni, utile all'impostazione delle successive attività formative.

È evidente che, nel quadro di questi tipi di attività, l'utilizzazione del MOAFF, e in particolare l'**impiego delle aree di fabbisogni** citate, può risultare abbastanza agevole, oltre che utile. Impiegando le aree di fabbisogni in quanto lista di controllo e di orientamento, dunque **mai esaustiva**, è possibile favorire e "catalizzare" l'emergere delle rappresentazioni dei candidati circa i pericoli di esclusione che li interessano. In tal modo, possono anche venir fuori importanti indicazioni sui tipi di "rischi" prevalenti rispetto ad altri, utili per una personalizzazione del progetto didattico.

L'identificazione dei fabbisogni di coloro che partecipano a un'iniziativa formativa, in ogni caso, deve **proseguire fino ai primi incontri di un corso** e addirittura, almeno in parte, nelle sue **fasi successive** (v. oltre), per consentire di rispondere nella maniera più pertinente ed efficace possibile alle esigenze dei soggetti coinvolti.

#### **4. I percorsi formativi come regimi dei rischi e risposta alle domande di formazione**

Questo **quadro** rappresenta il primo passo della **messa a regime** dei rischi dei partecipanti, e di **risposta alle loro domande di formazione** ad opera di un corso.

A questo punto, infatti, i fabbisogni individuali identificati precedentemente vengono fatti oggetto di una specifica **negoziazione**, in modo da **identificare congiuntamente** alcune priorità di intervento formativo. A tal fine, si possono prevedere, ad esempio, **incontri di gruppo** tra lo staff e le persone selezionate per partecipare a un programma formativo, prima che esso inizi.

Risulta particolarmente utile, comunque, **mantenere un'attività di negoziazione**, nel senso anzidetto, anche nelle fasi iniziali di **un corso**, ovvero seminari introduttivi, assemblee tra staff e corsisti, tutorial, ecc. Specialmente nel caso dei seminari introduttivi, vanno illustrate approfonditamente le caratteristiche e le regole dell'attività formativa, per giungere a un accordo, ovvero il **patto per la formazione**. Inoltre, in queste occasioni è possibile un **ulteriore confronto** sulle **rappresentazioni** dello staff, dei partecipanti e dei docenti in merito all'attività formativa da svolgere. Naturalmente, come si ribadirà anche più avanti, è indispensabile mantenere aperta, quando possibile, la programmazione, in maniera tale da rispondere a fabbisogni formativi che possono emergere **in corso d'opera**.

Le **rappresentazioni** dei partecipanti, a seguito della citata attività di negoziazione, possono, a questo punto, essere via via **rielaborate e trasformate** in realtà intersoggettive **gestibili**, ovvero in specifici **percorsi formativi** corrispondenti ai contesti di significato menzionati. I percorsi puntano, in un certo senso, a “sfidare” i partecipanti ad attuare un loro processo di crescita complessivo. Si potrà avere dunque, ad esempio, un percorso relativo alla conoscenza, uno alla decisionalità, uno ai linguaggi, uno all'esperienza lavorativa e così via.

I **percorsi** sono, ovviamente, **variabili quanto a rilevanza e intensità**, a seconda delle esigenze e degli eventuali profili professionali a cui si fa riferimento. In particolare, la loro variabilità dipende sia dagli **impatti** attesi dell'azione formativa (v. punto 5.3), sia dalle **strategie formative** (ovvero le linee che orientano lo svolgimento di tale azione) adottate.

Gli **impatti attesi** possono riguardare: un aumento di conoscenze, lo sviluppo di capacità, un cambiamento della vita professionale, un aumento del senso di responsabilità, l'apertura di nuovi spazi e opportunità professionali. Gli impatti attesi vengono via via determinati in sede di progettazione, poiché, ovviamente, all'inizio della progettazione stessa se ne può avere soltanto un'idea generale (v. più avanti).

Per quanto riguarda le **strategie e i percorsi formativi**, si veda il box seguente.

## STRATEGIE FORMATIVE E PERCORSI

Si presentano qui di seguito alcuni esempi del possibile rapporto tra strategie formative e percorsi<sup>117</sup>.

Un progetto sulla creazione di imprese di servizi alla famiglia svoltosi di recente a Montevideo (vedi prima) ha fatto riferimento, nella sua parte corsuale, a **tre strategie formative**, rispetto alle quali sono stati collocati, secondo un principio di prevalenza, i **percorsi formativi** mediante i quali si è teso a soddisfare i fabbisogni delle partecipanti. Le tre strategie sono:

- la **coscientizzazione** (riguardante la presa di coscienza della propria situazione professionale e sociale), a cui sono stati collegati i percorsi della conoscenza, della decisionalità e del rapporto con la realtà;
- l'**empowerment** (ovvero il rafforzamento personale e professionale), a cui sono stati collegati i percorsi del capitale sociale, dei linguaggi e della responsabilità;
- la **vocazione professionale** (ovvero lo sviluppo di un appassionamento nei confronti degli aspetti culturali e sociali dell'imprenditoria, a cui sono stati collegati i percorsi dell'identità, dell'esperienza lavorativa e dell'organizzazione).

In un altro caso, quello di un corso rivolto a formatrici italiane circa il metodo della internship, in virtù delle caratteristiche delle partecipanti, si è concentrata l'attenzione su **due strategie formative in particolare** (quella dell'*empowerment* e quella della vocazione professionale, tralasciando quella della coscientizzazione, di cui non c'era l'esigenza).

Inoltre, sono stati utilizzati tutti i **percorsi formativi** menzionati poco sopra, dando però minore rilevanza a quelli della decisionalità e dell'esperienza lavorativa, trattandosi di persone che, ad esempio, avevano già una loro precisa dimensione professionale.

Occorre sottolineare che, a loro volta, **i percorsi possono non rivestire la medesima importanza** all'interno di un corso. Ad esempio, in occasione di un corso funzionale al sostegno alla creazione d'impresa da parte di donne immigrate in Italia si è **attribuito un peso particolare e non scontato** (in virtù dei fabbisogni formativi rilevati), ai percorsi relativi alla decisionalità, al contatto con la realtà e al capitale sociale.

<sup>117</sup> Le strutture qui illustrate fanno parte della teoria e della metodologia formativa di Laboratorio di scienze della cittadinanza e di altri organismi ad esso collegati. Per una loro formalizzazione, cfr. Mezzana 2000.

## 5. Ulteriori elementi di progettazione delle attività formative in funzione dei fabbisogni formativi

I quadri successivi entrano nel merito di una serie di altri elementi di progettazione delle attività formative, in quanto regimi dei rischi di esclusione sociale con i quali si confrontano i partecipanti e in risposta alle loro domande di formazione.

### 5.1. I temi

In questo ulteriore quadro, i vari percorsi formativi vengono a loro volta trasformati e meglio definiti negli specifici **temi** che il corso intende affrontare.

Ad esempio, in un corso sull'innovazione scientifica e tecnologica, il percorso relativo alla conoscenza può avere come temi i contenuti e gli impatti della “rivoluzione scientifica e tecnologica”, o anche la valutazione della scienza e della tecnologia. Sempre in un corso del genere, il percorso della decisionalità può includere temi come il rapporto tra scienza e *decision making*, oppure la responsabilità e il peso della ricerca sociale nei confronti dei rischi di dequalificazione scientifica e tecnologica<sup>118</sup>.

### 5.2. La modulazione dei percorsi e dei temi

I temi, inoltre, possono essere **organizzati** all'interno della progettazione di specifiche sequenze di attività didattiche (denominabili, a seconda dei casi, moduli, seminari, cicli o altro ancora).

Ciascuna di esse è contraddistinta dal tentativo, appunto, di **modulare l'intensità dei percorsi formativi** nel tempo, attorno a un tema centrale e alla promozione di specifiche capacità o ruoli, relativamente a determinati ambiti di poste in gioco (v. sopra). In questo modo, vi può essere, ad

---

<sup>118</sup> Si fa riferimento alla Ricerca Azione su Scienza e Tecnologia (RAST), attualmente in corso, realizzata dal CERFE in associazione temporanea d'impresa con ASS.FOR.SEO.

esempio, un insieme di lezioni e altre attività didattiche dedicate alla presa di coscienza del nuovo ruolo degli amministratori pubblici, un altro dedicato all'*empowerment* professionale di una determinata categoria e altro ancora (v. box).

### **L'empowerment di formatrici sul metodo della internship**

Nel quadro di una ricerca-azione sulla diffusione e il trasferimento del metodo della internship rivolta a formatrici (v. anche box al punto 3), specifiche attività didattiche sono state dedicate all'*empowerment* delle partecipanti. Tali attività, che si sono svolte per una durata complessiva di 46 ore (di cui 19 in forma di didattica residenziale, 15 di didattica a distanza e 12 di didattica integrata - v. punto 5.4.), miravano a favorire il *capacity building* delle partecipanti, attraverso la trasmissione di conoscenze e *know-how* indispensabili per la progettazione e la realizzazione delle internship.

La strategia prevalentemente utilizzata è stata, appunto, quella dell'*empowerment*. Pertanto, si è fatto maggiormente riferimento ai percorsi formativi relativi alla conoscenza, ai linguaggi e al rapporto con la realtà (v. parte seconda).

I temi trattati sono stati: l'apprendimento lavorativo, gli stili di apprendimento al femminile, i fabbisogni formativi per donne qualificate interessate all'assunzione di responsabilità professionali, la teoria delle internship di genere, la teoria e la metodologia della formazione a distanza per le internship, la progettazione formativa in funzione delle internship.

È evidente che, con queste operazioni di progettazione di un corso, i **formatori** assumono un preciso **impegno** a mettere a regime i pericoli di esclusione identificati nei primi passi della procedura di analisi dei fabbisogni formativi e, dunque, a individuare le conseguenti prospettive di inclusione, tramite specifiche risposte alle domande di formazione emerse.

### **5.3. Gli impatti**

L'impegno dei formatori si formalizza ulteriormente tramite un ulteriore passaggio, in cui vengono messi a punto in sede progettuale gli **impatti auspicati** (v. punto 4) che si possono produrre presso i corsisti (anche se è ovvio che questo non può essere mai fatto in via definitiva), e che pos-

sono soddisfare, in misura più o meno consistente, i fabbisogni formativi identificati.

Gli **impatti**, si può dire, rappresentano i modi in cui i “pericoli” relativi alle diverse poste in gioco dei partecipanti possono essere tendenzialmente superati, ovvero trasformati in “rischi” noti, poi in fabbisogni – e dunque in domande di formazione –, quindi gestiti in chiave formativa.

Gli **impatti attesi**, come si è accennato, possono riguardare:

- un aumento di **conoscenze** sulla realtà;
- lo sviluppo di alcune **capacità**;
- un **cambiamento della vita professionale**;
- un aumento del senso di **responsabilità** (anche sul versante etico);
- l’apertura di **nuovi spazi e opportunità professionali** in relazione alle capacità già possedute.

A questo punto, e solo a questo punto, si può affermare che l’analisi dei fabbisogni formativi sia stata **completata**, *almeno dal punto di vista progettuale*. Si può, così, procedere a una **formalizzazione in chiave operativa dell’attività didattica**, secondo le diverse opzioni e modalità possibili, nel merito della quale il MOAFF non entra.

In ogni caso, vale la pena di sottolineare che, **a seconda del tipo di impatto** che si prevede di favorire, le strategie e la modulazione di temi e percorsi potranno avere un **peso diverso** in sede di attività didattica. Ad esempio, se si auspica di produrre un impatto sul versante dell’aumento di conoscenze, si dovrà dare un peso maggiore alle strategie della coscientizzazione e dell’*empowerment* (v. box al punto 4), privilegiando percorsi quali quelli della conoscenza, del rapporto con la realtà, dei linguaggi, ecc. Se, invece, si punta a produrre un impatto sul versante dell’aumento del senso di responsabilità, si potrà far riferimento anche alla strategia della vocazione professionale, accentuando però l’enfasi su percorsi quali quelli dell’identità, della decisionalità e, appunto, della responsabilità.

Non è comunque da escludersi (anzi, come insegna la prassi formativa, è probabile) che **ulteriori fabbisogni** si presentino anche in **momenti suc-**

**cessivi** del processo formativo. Ad esempio, nel caso di un corso sullo sviluppo locale possono emergere fabbisogni legati alle modalità di reperimento di fondi europei per determinati tipi di progetti, o anche all'individuazione di reti di attori operanti nel medesimo ambito di interesse. E ancora, in un corso sulle carriere femminili possono venire alla luce specifiche esigenze di approfondimento sul piano teorico, o di apprendimento di alcune tecniche di sensibilizzazione nei confronti dei dirigenti di determinate organizzazioni.

Appare importante, in tal senso, predisporre opportune modalità di **rilevazione, di monitoraggio e di valutazione in corso d'opera**, soprattutto sul piano della pertinenza, dell'efficacia e dei primi impatti rilevabili (sia sul versante degli esiti didattici che su quello del consenso degli attori coinvolti). Ciò può avvenire in riferimento a varie fonti d'informazione e utilizzando diversi strumenti di rilevazione (v. box e anche il punto successivo), che consentano di sistematizzare e memorizzare, e quindi di non disperdere, le **informazioni**, anche minime, che *comunque* vengono raccolte usualmente nel corso dell'attività didattica.

#### **RILEVARE I FABBISOGNI IN CORSO D'OPERA**

Esistono alcune fonti d'informazione, solitamente utilizzate per il monitoraggio e per la valutazione di un'attività formativa, da cui si possono trarre elementi importanti per rilevare, in corso d'opera, eventuali ulteriori fabbisogni formativi dei partecipanti, rispetto a quelli inizialmente identificati. Tali fonti sono, ad esempio:

- i diari redatti dall'équipe didattica sull'andamento dell'attività formativa;
- i verbali delle sedute di incontri con i partecipanti, sia assembleari o di gruppo<sup>119</sup> che individuali;
- le relazioni e i materiali prodotti dai partecipanti durante lo svolgimento del corso;
- i resoconti delle attività di valutazione effettuati dall'équipe didattica e dalla direzione scientifica in occasione del seminario introduttivo e delle prime sedute del corso;
- i resoconti di eventuali audit;
- i resoconti di valutazioni fornite dai docenti in relazione alle attività didattiche svolte e alla interazione con i partecipanti;

<sup>119</sup> Ad esempio i tutorial (incontri tra i tutor e gruppi di allievi per verificare gli impatti didattici via via ottenuti) o gli "Atelier di valutazione e implementazione" (in cui si mettono a fuoco e si affrontano specifici problemi legati ai contenuti del corso o all'attività formativa in generale).

- i rapporti su attività quali stages, visite, ecc.

Queste fonti possono essere sondate tramite specifiche griglie di analisi.

In alcuni casi, inoltre, si può procedere a una raccolta diretta di informazioni, in occasione di colloqui, incontri assembleari o di gruppo, ecc., tramite questionari, griglie di osservazione, verbali, ecc.

L'identificazione di possibili impatti, e dunque la messa a regime di determinati fabbisogni, può verificarsi anche nei casi in cui sia possibile attivare forme di **"post-produzione"**. Si tratta di una strategia atta a rispondere ai fabbisogni di assistenza tecnica di utenti della formazione e/o di iniziative (ad esempio, imprese) da essi create. Viene attivata dopo la conclusione delle attività di formazione e di sperimentazione eventualmente previste dal contratto, al fine di favorire il successo di tali iniziative<sup>120</sup>. Anche in questo caso, dunque, vanno previste specifiche modalità di analisi dei fabbisogni formativi.

Sembra di dover sottolineare, quindi, che, non essendo possibile identificare i fabbisogni formativi una volta per tutte e una volta per tutti, l'analisi di tali fabbisogni è una **necessità permanente**, che travalica anche l'iter di un singolo progetto formativo.

#### *5.4. Fabbisogni formativi e "didattiche"*

Una questione ulteriore con cui è opportuno confrontarsi riguarda l'eventuale **legame tra fabbisogni formativi** e quelle che potremmo chiamare, per comodità, **didattiche** (ovvero le concrete modalità di svolgimento dell'attività formativa, con i relativi strumenti), specie al fine di rilevare ulteriori fabbisogni, rispetto a quelli già identificati nel modo prima descritto.

Le didattiche sono caratterizzate da diverse forme di interazione che si possono instaurare tra docenti, staff didattico e utenti in un'attività formativa.

---

<sup>120</sup> È una strategia messa a punto e applicata in numerose ricerche-azione di Laboratorio di scienze della cittadinanza e di enti ad esso collegati. Cfr. ad esempio Mezzana, in collaborazione con Quaranta et al. 2000.

Tra queste, ad esempio:

- la didattica **residenziale**, ovvero quella “tradizionale”, che si svolge in determinati contesti spazio-temporali (come la classe, in cui si tengono lezioni frontali con la compresenza fisica dei docenti e degli utenti);
- la didattica **a distanza**, in cui docenti e utenti interagiscono in forma mediata da strumenti di comunicazione di vario tipo (dalla corrispondenza fino a Internet e alle forme più avanzate di *e-learning*) (v. box);
- la didattica **decentrata**, ovvero quella in cui le attività formative non vengono svolte in una sede centrale unica, bensì in più sedi localizzate in diverse aree territoriali;
- la didattica **integrata**, che punta a eliminare lo scarto tra formazione e attività pratiche (ad esempio tramite la partecipazione a convegni, internship, sperimentazioni di vario genere, modalità di integrazione tra formazione e impresa - v. box -, ecc.).

### **POTENZIALITÀ DELL’E-LEARNING**

La formazione a distanza (FAD) ha ormai una lunga storia, che inizia con i tradizionali corsi per corrispondenza. L’avvento delle telecomunicazioni ha modificato radicalmente le potenzialità di questo tipo di formazione, e il quadro si è ulteriormente trasformato, negli ultimi anni, con la diffusione di Internet e con la conseguente possibilità di apprendere per via elettronica, ovvero l’*e-learning*, dunque ricorrendo a strumenti quali e-mail, conferenze elettroniche, chat e altri ancora.

Nonostante le molte diffidenze circa la possibilità di attuare programmi didattici efficaci tramite l’*e-learning*, alcune recenti ricerche hanno messo in evidenza la sua intrinseca capacità di produrre **impatti** di diverso tipo sui partecipanti<sup>121</sup>, quali:

- il passaggio di elementi di conoscenza legato a intense dinamiche emotive;
- la rispondenza dell’*e-learning* alle regole dell’apprendimento degli adulti e alla loro psicologia;
- la ridefinizione delle vocazioni professionali;

<sup>121</sup> Per una panoramica delle questioni legate all’*e-learning* e specifici risultati di ricerca, cfr. CERFE, Ricerca-azione sulla formazione a distanza (RAFAD), 2003.

- la soggettivazione del sapere, sul piano della recezione e dell'adattamento dei contenuti proposti alle proprie esigenze;
- la creazione di legami extra-locali.

La produzione di questi impatti non è, tuttavia, automatica e scontata. Occorre innanzitutto assicurare, ad esempio presso le organizzazioni di appartenenza dei partecipanti, alcune **condizioni elementari di praticabilità** (quali l'esistenza di una volontà politica all'interno dell'organizzazione, l'implementazione effettiva della decisione, gli aggiustamenti organizzativi necessari, lo stanziamento di risorse, l'uso di una tecnologia appropriata, la circolazione dell'informazione come strumento per favorire le decisioni). Va superato, inoltre, un insieme di **fattori di resistenza**, quali l'analfabetismo informatico, la scarsa conoscenza della lingua inglese, le resistenze psicologiche e culturali, le rappresentazioni inadeguate della didattica a distanza. È indispensabile, infine, una **strategia formativa** che comprenda aspetti quali: la piena attuazione dell'approccio dell'*adult education*; la presenza di un programma concreto di azione su cui i partecipanti possano impegnarsi; la personalizzazione degli interventi didattici; la responsabilizzazione dei partecipanti; la presenza di elementi di guida e di sostegno; la creazione di comunità virtuali; la pratica del tempo reale da parte dello staff didattico; l'esistenza di un progetto didattico.

*Per saperne di più:*

- Eletti V., *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma 2002
- Suler J., *The Psychology of Cyberspace* (2002), in: [www.rider.edu/suler/psyber/basicfeat.html](http://www.rider.edu/suler/psyber/basicfeat.html)
- <http://egov.formez.it>; [www.sfera.it](http://www.sfera.it); [www.elearning.it](http://www.elearning.it); [www.garamond.it](http://www.garamond.it); [www.iwn.it](http://www.iwn.it); [www.sspal.it](http://www.sspal.it); [www.regione.emilia-romagna.it/cerfad](http://www.regione.emilia-romagna.it/cerfad)

### UN ESEMPIO DI DIDATTICA INTEGRATA

Nel quadro di alcune ricerche-azione sulla creazione d'impresa, è stata elaborata una metodologia didattica denominata "**forcreazione**"<sup>122</sup>. Essa prevede **l'integrazione e l'alternanza continua, in sede didattica, tra attività formativa e contatto con la realtà** del mondo del lavoro, ma soprattutto con la realtà della creazione di impresa e con tutte le decisioni cruciali che la caratterizzano (da cui, appunto, il termine "forcreazione"). Un ulteriore aspetto è quello dell'adozione di una articolata e progressiva **metodologia dello "start-up"**, o avvio di impresa.

<sup>122</sup> CCF, Ricerca Azione su Genere e Immigrazione, 1998 e CERFE, Ricerca Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI), 1998.

Queste ricerche-azione hanno previsto, innanzitutto, un **corso** caratterizzato da una **continua alternanza tra attività teoriche e pratica della creazione di impresa**. Il corso, dopo un seminario introduttivo ha incluso un'attività didattica articolata nelle seguenti fasi:

- la fase della **decisione**, culminata nella costituzione di vari Gruppi Sperimentali di Impresa (*primo start up*);
- la **ricerca di mercato**;
- la fase della **progettazione** operativa delle imprese dal punto di vista giuridico-istituzionale, organizzativo ed economico finanziario, che è stata formalizzata con la realizzazione dei **business plan** delle imprese, e con l'organizzazione di un **cocktail** pubblico di presentazione (*secondo start up*).

Successivamente, il rapporto tra formazione e creazione di impresa si è invertito. È terminato il corso come struttura unitaria di formazione ed è stata progettata un'ultima serie di attività formative, durante le quali si è proceduto a organizzare un **articolato e personalizzato programma di formazione di appoggio**, calibrato sui **fabbisogni** delle singole imprese e degli imprenditori.

Le attività formative e di creazione di impresa sono state accompagnate da un'**azione continua di valutazione** e da un'**analisi in itinere dei fabbisogni formativi**, effettuate in alcune sedute di un apposito **Atelier di implementazione e di valutazione**.

A questo riguardo, ci si domanda se l'uso di determinate didattiche abbia un **valore residuale**, dal punto di vista della problematica qui trattata, **oppure sostanziale**.

In effetti, c'è da chiedersi se, ad esempio, non sia da considerare un **fabbisogno formativo** anche quello di assicurarsi l'autonomia, l'individualizzazione, l'interattività e l'opportunità di relazioni che solo determinate forme di didattica (si pensi all'*e-learning* nelle sue forme più avanzate e consapevoli) possono garantire.

Vi è, inoltre, un'altra questione da considerare, anche alla luce dell'esempio riportato nel box precedente. **Ciascun tipo di didattica**, a suo modo, **consente di far emergere ulteriori o specifici fabbisogni** dei partecipanti a un'iniziativa formativa. Ad esempio:

- la didattica **residenziale** può mettere in evidenza determinati fabbisogni di approfondimento teorico e metodologico;

- la didattica **integrata** può mettere in luce fabbisogni legati al rapporto tra formazione e azione e dunque al contatto con la realtà e con l'esperienza concreta del lavoro;
- la didattica **a distanza** (specie nelle forme dell'*e-learning*) può far emergere una serie articolata e trasversale di fabbisogni di vario genere, soprattutto in virtù delle relazioni personalizzate e delle dinamiche emotive che essa tende ad attivare;
- la didattica **decentrata** può far scoprire, nel confronto con le problematiche del territorio in cui vivono i partecipanti a un corso, fabbisogni formativi anche diversi da quelli identificabili nelle loro organizzazioni di riferimento.

A loro volta, i vari **strumenti e le tecniche** tramite i quali le didattiche possono essere attuate (lezioni, esercitazioni, colloqui, gruppi di studio, attività di laboratorio, sussidi, stage, sperimentazioni, nonché il tutoring, il mentoring e altro ancora - v. box) rappresentano, sia una modalità di intervento formativo, sia una sorta di micro-contesti in cui possono manifestarsi determinati **fabbisogni formativi in corso d'opera**.

### **STRUMENTI E TECNICHE DELLA DIDATTICA: ALCUNI ESEMPI**

In sede didattica, gli "**strumenti**" possono essere definiti come i "mezzi" attraverso i quali l'azione formativa si realizza, mentre le "**tecniche**", almeno secondo l'approccio a cui qui si fa riferimento, sono procedure di accompagnamento e di supporto per l'attivazione di un processo di relazioni o di confronto con la realtà. Ecco alcuni esempi di entrambe<sup>123</sup>.

#### ***Strumenti***

La **lezione** è lo strumento didattico che consente la trasmissione personale e diretta ai partecipanti delle conoscenze teoriche e tecniche riguardanti le materie oggetto di un corso.

<sup>123</sup> Cfr. Mezzana, in collaborazione con Quaranta et al., 2000.

Le **esercitazioni** sono attività che consistono nell'applicazione simulata di specifiche tecniche trasmesse durante le lezioni. Esse vengono guidate dai docenti o dall'équipe didattica, sia in aula che a distanza.

Il **visiting professor** è un docente – generalmente una figura "carismatica", nota al livello internazionale – che possiede una notevole competenza in un determinato settore e che viene invitato al corso, sia per tenere una serie di lezioni (in genere, per 2-3 giorni), sia per avere ulteriori momenti di confronto – più o meno "formale" – con i partecipanti.

Il **docente "appassionato"** è quello che si impegna – sia nell'ambito della formazione a distanza che in quella residenziale o decentrata – a mettere a punto o a costruire ad hoc, in collaborazione con lo staff didattico, moduli completi di formazione ed è disponibile a intervenire per instaurare un rapporto particolarmente diretto e coinvolgente con i partecipanti.

Il **lavoro individuale** dei partecipanti permette loro di studiare i sussidi (v. oltre) forniti durante l'attività didattica, o di approfondire determinati argomenti, attraverso la lettura e la raccolta di informazioni.

I **tutorial** consistono in riunioni tra l'équipe didattica e i partecipanti; sono importanti strumenti per una riflessione e una verifica circa l'impatto che l'applicazione dei contenuti del programma ha sull'apprendimento dei partecipanti. I tutorial possono avere un carattere plenario o svolgersi in gruppi più ristretti.

I **colloqui individuali** sono generalmente orientati a ricevere *feedback* sui principali momenti o passaggi del corso, tramite la raccolta di opinioni, proposte, valutazioni, critiche e suggerimenti dei partecipanti.

L'**analisi delle best practices** è lo strumento attraverso il quale i partecipanti si confrontano con esperienze già realizzate da altri, con l'obiettivo di individuare i fattori che determinano il successo o l'insuccesso di un dato tipo di attività o iniziativa. Tale analisi può essere agevolata dalla predisposizione di un repertorio delle esperienze da analizzare.

I **gruppi di studio** hanno il compito di affrontare, sotto la supervisione dello staff didattico, tematiche di volta in volta connesse con l'argomento dei singoli cicli didattici, rivolgendo una particolare attenzione ai processi individuali di apprendimento.

Gli incontri con **testimoni o testimonial** consistono, appunto, in momenti di confronto con imprenditori, manager, esperti e persone-chiave in grado di fornire informazioni utili per le attività dei partecipanti.

Il **diario** è un documento che deve essere redatto quotidianamente per registrare le attività svolte. Questo strumento può essere utilizzato dallo staff didattico (al fine di verificare l'andamento delle attività didattiche

nel corso del tempo), ma anche dai partecipanti, soprattutto in occasione di stage, viaggi di studio, attività operative e di creazione di impresa.

Il **laboratorio** si realizza tramite esercitazioni, simulazioni, incontri con esperti, e ha l'obiettivo di trasferire principalmente *know how* sulle competenze metodologiche e tecniche relative agli argomenti oggetto del corso (ad esempio, progettazione e valutazione, marketing, monitoraggio, tecniche di organizzazione, ecc.).

**I Circoli per l'analisi dei fabbisogni formativi** (v. punto 3).

L'**atelier di valutazione e implementazione** si svolge attraverso colloqui individuali, tutorial e assemblee plenarie, con l'obiettivo di far riflettere i partecipanti sulle tematiche affrontate durante il corso e sull'attività formativa in generale. In queste occasioni si mettono a fuoco i vari problemi via via incontrati; si affrontano i "dilemmi professionali"; si ricevono *feedback* sui principali momenti del corso e sugli strumenti didattici utilizzati; si scambiano opinioni, proposte e valutazioni.

L'**unità didattica (UD)** (v. anche parte seconda) è un gruppo composto da 4-5 partecipanti, nel quale si sperimentano elementi di deontologia professionale, quali il senso di responsabilità e lo spirito di iniziativa. La UD adotta un'organizzazione del lavoro che unisce l'attribuzione di incarichi personali al lavoro di gruppo e che valorizza, sia le specifiche competenze dei partecipanti, sia le opportunità offerte dalla fluidità dei ruoli che il gruppo permette.

I **Gruppi Sperimentali di Impresa** si possono formare all'interno di corsi sulla creazione d'impresa, durante la fase di "Enterprise Lab" (vedi oltre). Questi gruppi sono composti da un numero di persone variabile a seconda del tipo di impresa che si deve creare, ma anche in base alle dinamiche che si presentano conseguentemente alle interazioni di gruppo durante l'attività formativa. Un Gruppo Sperimentale di Impresa deve tendere a diventare un vero e proprio nucleo imprenditoriale, diminuendo progressivamente il tasso di sperimentazione; pertanto esso deve compiere, dal momento stesso della sua costituzione, alcune scelte inerenti l'individuazione della leadership e la definizione e attribuzione di specifici ruoli.

I **sussidi** consentono una migliore acquisizione delle conoscenze trasmesse durante le attività didattiche, in quanto raccolgono in maniera sintetica una serie di informazioni indispensabili per un effettivo apprendimento da parte degli allievi. I sussidi tradizionalmente più usati sono le dispense delle lezioni dei docenti, ma se ne possono identificare anche altri, quali repertori di teorie o studi di caso, griglie per la lettura e l'interpretazione di documenti, griglie per interviste, e altri.

I **viaggi/visite di studio**, solitamente di gruppo e della durata di 2-3 giorni, offrono la possibilità ai partecipanti di conoscere e di studiare da vicino alcune realtà (imprese, aziende, organizzazioni, interventi progettuali) particolarmente interessanti e innovative, anche al di fuori del proprio territorio di appartenenza. Durante una visita si possono effettuare osservazioni dirette di queste realtà, raccogliere e studiare documentazione, incontrare e intervistare i responsabili delle strutture visitate o dei vari settori. Questa attività presuppone la predisposizione di griglie di lettura e griglie per le interviste.

La **sala operativa** è il luogo in cui lo staff realizza il controllo e il monitoraggio a distanza delle attività, soprattutto durante lo svolgimento di visite di studio, di stage, di inserimenti lavorativi e iniziative di formazione a distanza.

L'**enterprise lab** è la fase in cui si concretizza quello che è stato definito "l'evento" e cioè la **decisione** relativa alla creazione di un'impresa. In questo stesso contesto si formano i Gruppi Sperimentali di Impresa (v. sopra) e si definiscono le idee imprenditoriali, si scelgono i leader, si mette a punto l'organigramma e lo strutturagramma.

Lo **start up** consiste in itinerari di sostegno didattico (in forma di trasmissione di informazioni, di assistenza tecnica, ecc.) alla nascita di un'impresa, nelle diverse forme in cui tale nascita può manifestarsi, come la costituzione formale dell'impresa, la prima vendita, o anche l'aumento di dimensioni, l'inserimento di nuove attività, ecc.

Gli **stage** – di gruppo e individuali – sono legati al confronto diretto degli utenti della formazione con realtà ed esperienze significative per la propria attività professionale. L'obiettivo è quello di sperimentare le competenze acquisite durante il corso e di cogliere i nuovi elementi che possono provenire dall'esperienza di lavoro sul campo. Gli stage si svolgono preferibilmente durante un periodo di alcune settimane presso un ente/azienda (denominabile "soggetto ospitante") in cui si sperimenta direttamente – attraverso lo svolgimento di varie funzioni preventivamente concordate e possibilmente con il sostegno di un tutor – la vita e il funzionamento dell'organizzazione. Questa attività presuppone la redazione di un programma ad hoc e una fase di studio del materiale e di preparazione che precede l'avvio dello stage. Lo stage può anche prevedere la realizzazione, da parte dell'allievo, di attività al di fuori della struttura del soggetto ospitante (anche all'estero), ma comunque per conto di questo, come ad esempio una ricerca, il contatto con partner, l'implementazione di un progetto o di parti di esso, ecc.

L'internato (o **internship**) rappresenta un'esperienza concreta di apertura al mondo del lavoro tramite una **forma strutturata e personalizzata di tirocinio**. A questo riguardo, è stato recentemente elaborato un "**Modello della Internship Partecipata**" (MIP), che rappresenta un

nuovo approccio all'apprendimento lavorativo, specie nel caso di soggetti a rischio<sup>124</sup>. Tra i principi del MIP, che è un modello aperto e flessibile, vi sono quelli della "camera di compensazione" (rispetto alle spinte alla segregazione professionale in un'organizzazione data); dell'apprendimento lavorativo; della partecipazione attiva dei vari attori (v. dopo); della strutturazione delle procedure (programmare le fasi dell'internship, definire tecniche di intervento e rispettare determinati standard qualitativi). Il MIP prevede: il coinvolgimento di vari attori (i soggetti in formazione, le agenzie formative, le organizzazioni ove si svolge l'internship ed eventualmente altri); un'attività di progettazione degli impatti, delle strategie formative, dei percorsi formativi (sulla base dell'analisi dei fabbisogni), delle fasi (preparatoria, di avvio e "crisi", proattiva, di chiusura, ermeneutica), nonché di didattiche, tecniche e strumenti; una struttura di accompagnamento (con forme di tutoring, mentoring, attività di formazione d'appoggio, di monitoraggio e di valutazione in corso d'opera, oltre a una sala operativa).

La **sperimentazione** è lo strumento tramite il quale si realizzano test applicativi di quanto appreso durante il corso all'interno delle singole organizzazioni di appartenenza dei partecipanti (imprese, associazioni sindacali, datoriali, di categoria ecc.).

Il **SIL-Sistema di Inserimento Lavorativo** è una struttura di lavoro finalizzata alla tematizzazione degli inserimenti lavorativi individuali. Il SIL fa riferimento al capo-progetto e include, oltre all'équipe didattica, l'assemblea dei partecipanti. Tale struttura opera sia tramite sedute assembleari plenarie che per gruppi di lavoro.

Il **questionario per la valutazione** è uno strumento da sottoporre ai partecipanti durante lo svolgimento e alla conclusione del progetto di formazione, al fine di raccogliere informazioni sull'andamento delle attività didattiche. Va utilizzato per la ricerca sui fabbisogni formativi dei partecipanti e per effettuare differenti forme di valutazione.

### **Tecniche**

Il **tutoring** è un'attività di sostegno nei confronti dei partecipanti per le attività di formazione e di soggettivazione del sapere, realizzata da una figura, interna al progetto, che affianca i partecipanti stessi (appunto, il tutor).

Il **tutoring di impresa** è un'attività di consulenza, di formazione specifica e di addestramento, progettata ad hoc per ogni singola impresa e realizzata, in particolare, oltre che dallo staff progettuale, dagli enti incubatori (v. dopo).

<sup>124</sup> Cfr. ASDO, Ricerca Azione sulla Internship (RAINT), 2003.

Il **mentoring** è un'attività di affiancamento dei partecipanti (ad esempio, nell'ambito di un internato) per guidarli verso l'acquisizione di nuove competenze.

Il **mentoring di impresa** è un'azione volta a favorire la promozione e l'inserimento nel tessuto economico delle neo-imprese create da partecipanti di un corso.

L'**incubazione** è una tecnica ampia, che comprende "l'insieme degli interventi di assistenza a imprese in via di costituzione, funzionali al raggiungimento del traguardo dell'autosufficienza" o anche "un intervento di facilitazione del processo che trasforma l'imprenditore e le sue idee in un'impresa di successo". Occorre pertanto individuare enti incubatori che mettano a disposizione servizi quali spazi in affitto e consulenze per la fase dell'avvio e progettazione dell'impresa o servizi aggiuntivi di consulenza (legale, sul *marketing*, ecc.).

Il **networking** è un'azione sistematica volta ad avviare e a mantenere relazioni con individui o enti interessati a determinate attività.

Il **benchmarking** è una tecnica attraverso la quale i partecipanti di un corso si confrontano con esperienze di successo (ad esempio, sul versante imprenditoriale) e cercano di studiarne i principali elementi di forza e di qualità, al fine di avvalersene nella propria attività. Il *benchmarking* può essere realizzato con molteplici attività e sussidi (visite di studio, repertori sulle idee imprenditoriali di successo, eccetera).

### 5.5. Analisi dei fabbisogni formativi e valutazione da parte dei formatori

L'analisi dei fabbisogni formativi, nel senso sin qui illustrato, sembrerebbe essere in grado di fornire preziose informazioni per una **valutazione** di un corso di formazione<sup>125</sup>, soprattutto sul versante della pertinenza (ovvero della corrispondenza tra obiettivi e azioni previste) e della determinazione degli **impatti** auspicati (v. box a pagina seguente).

In questo senso, l'adozione di una **prospettiva valutativa** potrebbe forse rappresentare un ulteriore elemento di "messa a regime" rispetto alle esigenze di un corso di formazione.

<sup>125</sup> Cfr., per alcuni riferimenti, Boschini, Callini 2002.

### LA VALUTAZIONE DI UN CORSO: ALCUNI CRITERI

Un corso di formazione può essere valutato secondo alcuni criteri, quali:

- la **pertinenza**, vale a dire la verifica dell'adeguatezza dell'impostazione del progetto formativo rispetto al contesto sociale, economico, organizzativo di riferimento;
- l'**efficacia**, ovvero la rispondenza tra i risultati ottenuti e gli obiettivi prefissati;
- l'**impatto**, considerato, sia dal punto di vista della soddisfazione e del consenso degli utenti circa le caratteristiche e i contenuti del programma formativo, nonché della loro disponibilità a farsi coinvolgere nelle attività e nelle iniziative previste (impatto "soggettivo"), sia dal punto di vista degli effetti ottenuti in termini di aumento di conoscenza (impatto "oggettivo") e di crescita in diverse aree dell'esperienza umana, come quelle suggerite nella parte seconda;
- l'**efficienza**, ovvero il rapporto tra i risultati del progetto e i mezzi impiegati;
- la **sostenibilità**, cioè la presenza di capacità e di risorse per la durata nel tempo delle azioni avviate.

Per quanto riguarda, in particolare, gli impatti, il riferimento ai vari percorsi menzionati (v. punti 4 e 5.2) può essere utile per valutare **se, in che modo e in che misura si è potuto rispondere ai fabbisogni formativi** dei partecipanti. In tal senso, si può valutare se i partecipanti, a seconda dei casi, hanno acquisito nuove conoscenze, hanno sperimentato un effettivo contatto con la realtà, hanno aumentato il loro grado di autonomia e di spirito di iniziativa, si sono confrontati adeguatamente con i dilemmi professionali che li riguardano e con gli elementi della loro identità professionale, hanno acquisito nuovi linguaggi, hanno accresciuto la loro capacità di valorizzare il capitale sociale posseduto e di gestire le dinamiche organizzative in cui sono implicati, hanno avuto un effettivo contatto con l'esperienza lavorativa.

All'interno di tale prospettiva, come si può intuire da quanto detto sin qui, nel quadro del MOAFF le **competenze** e l'**esperienza accumulata** dai formatori hanno un **ruolo cruciale**. Ciò che il formatore ha già appreso ed esperito, ad esempio in materia di organizzazione didattica, di rapporti con la tipologia di attori ai quali ci si rivolge, di gestione delle dinamiche di gruppo, di specifici temi e questioni sono di rilevante importanza nell'intreccio tra attività di ricerca sui fabbisogni formativi, progettazione e gestione dell'attività didattica in cui il MOAFF viene attuato. Questo stesso modello, del resto, rappresenta per molti versi la **formalizzazione** pro-

gressiva delle teorie e delle pratiche formative di chi lo ha elaborato.

Come si è sottolineato all'inizio, all'analisi dei fabbisogni formativi viene sempre più riconosciuto un **ruolo centrale** in ordine alla **progettazione** e alla stessa **gestione** delle attività formative e delle politiche delle risorse umane a vari livelli. In quanto tale, rappresenta un'importante area di competenze all'interno del "sapere del formatore", **da sviluppare ulteriormente**. Il MOAFF intende, dunque, rappresentare uno **strumento in più per agevolare il lavoro dei formatori** in questo difficile e delicato compito.

*Per approfondire*

**Alcuni siti in lingua italiana sulla formazione degli adulti  
e sull'analisi dei fabbisogni formativi**

- [www.sociologiaeducazione.it](http://www.sociologiaeducazione.it)
- [www.asfor.it](http://www.asfor.it)
- [www.aifonline.it](http://www.aifonline.it)
- [www.isfol.it](http://www.isfol.it)
- [www.formez.it](http://www.formez.it)
- [www.ciofs-fp.org](http://www.ciofs-fp.org)



# Bibliografia

## Letteratura scientifica

- Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino, 1999
- Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998
- Alessandrini G., *Risorse umane e new economy*, Carocci, Roma 2001
- Alessandrini G., *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2002
- Alheit P., Dausien B., "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning, Report on section 4, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Alimo-Metcalf B., *Effective Leadership*, LGMB, University of Leeds, London, 1998
- Andre M.H., *Measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Antonietti D., Valente L., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, CIOFS/FP, Roma 2003
- Appadurai, A., *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma 2001
- Apple M., *Cultural politics and education*, Teachers College Press, New York, 1996
- Apt B., *Learning as transformation: A critical perspective*, paper, 2004
- Argyris C., *Reasoning, learning and action*, Jossey-Bass, San Francisco, 1982
- Argyris C., Schon D.A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998
- Aronowitz S., Giroux H., *Education still under siege*, Bergin & Garvey, Westport, CT, 1993
- Asch S.E., *Psicologia sociale*, S.E.I., Torino 1968
- ASDO, *Formazione continua alle pari opportunità tra donne e uomini nelle piccole, medie e grandi imprese europee*. Rapporto finale, Roma, 1997
- ASDO – Bormioli S., d'Andrea L., *Ricerca-azione sulla diffusione e il trasferimento del metodo della internship (RAINT)*, Rapporto finale, Roma, 2003
- ASDO – Bormioli S., Marchitelli I., *Ricerca-azione su genere e sviluppo* (Corso per agenti di sviluppo per donne italiane in Argentina), Rapporto finale, Roma, 2001
-

- ASDO-Cancedda A., *Action-Research on Women and Leadership*, Final Report, Roma, 2002
- ASDO – Cancedda A., *Ricerca-azione su donne e leadership*. Rapporto finale, Roma, 2002
- ASDO – Cancedda A., d’Andrea L., *Ricognizione sulla partecipazione delle donne ai processi decisionali in Italia*, Roma, Rapporto finale, Roma
- ASDO – Declich G., *Ricerca Azione Donne e Impresa – RADI*. Rapporto finale, Roma, 2000
- Aubret J., Aubret F., Damiani C., *Les bilans personnels et professionnels: guide méthodologique*, Inetop, Paris 1990
- Ausubel D.P., *Educational psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968
- Baldassarre V.A., Zaccaro F., Ligorio M.B. (a cura di), *Progettare la formazione*, Carocci, Roma 2001
- Bandura A., “Modeling theory”, in: Sahakian W.S. (ed.), *Learning. Systems, models and theories*, Rand McNally, Chicago, 1976 (2<sup>nd</sup> edition)
- Bandura A., *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986
- Bannan-Ritland B., Dabbagh N., Murphy K. “Learning object systems as constructivist learning environments: Related assumptions, theories, and applications”, in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su: <http://reusability.org/read/chapters/bannan-ritland.doc>
- Bartram S., Gibson B., *Training Needs Analysis: A Resource for Identifying Training Needs, Selecting Training Strategies, and Developing Training Plans*, Ashgate Publishing 1997
- Bass B.M., Avolio B.J., *Improving Organizational Effectiveness. Through Transformational Leadership*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1994
- Bateson G., *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976
- Bauman Z., *Liquid modernity*, Polity Press, Cambridge, 2000
- Baumgartner L.M., “An update on transformational learning”, in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Baxter Magolda M., *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students Intellectual Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1992
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000
-

- Bee F., Bee R., *Training needs analysis and evaluation*, IPD, House, London 1994
- Belenky M.F., Clinchy B.M., Goldberger N.R., Tarule J.M., *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*, Basic Books, Inc., New York, NY, 1986
- Benadusi L. (a cura di), *Una fabbrica senza mura, Organizzazione, formazione e management nel CNR*, Franco Angeli, Milano 1994
- Berger P., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1966
- Billett S., *Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses. Context, power and perspective: Confronting the challenges to improving attainment in learning at work*, Joint Network/SKOPE/TLRP International Workshop, Sunley Management Centre, University College of Northampton, 8-10<sup>th</sup> November 2001. Available in the informal education archives: [http://www.infed.org/archives/e-texts/billett\\_workplace\\_learning](http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning), 2001
- Billington D.D., "Seven characteristics of highly effective adult learning programs", 2000, in: *New Horizons for Learning*, <http://www.newhorizons.org/lifelong/workplace/billington.htm>
- Birzúa C., *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*, Council for Cultural Co-operation (CDCC), Strasbourg, 2000
- Bitterman J., "Learning Communities", in: Marsick V.J., Bitterman J., van de Veen R. *From the learning organisation to learning communities towards a learning society*, Information series no. 382, 2000
- Blackmon W.H., Rehak D.R., "Customized learning: A web services approach", in: *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications ED-MEDIA*, 2003(1), 2003
- Blunt R., *Knowledge management in the new economy*, Writers Club Press, 2001
- Boden C.J., "Making space: Merging theory and practice in adult education", Book Review, in: *New Horizons in Adult Education*, 18(1), 2004
- Bogliolo D., *Gestione della conoscenza vs gestione dell'informazione*, Incontro culturale su "Modelli per l'uso dell'Informazione nelle Scienze e nelle Attività Economiche", Università degli Studi di Roma, "La Sapienza", 8 e 9 Giugno 2000, disponibile a: [www.uniroma1.it/Documentation/adamsingo.html](http://www.uniroma1.it/Documentation/adamsingo.html)
- Bogliolo D., *L'e-learning come spazio "ba" per il knowledge management*, disponibile su: [www.aidainformazioni.it/pub/bogliolo32004.html](http://www.aidainformazioni.it/pub/bogliolo32004.html)

- Boldizzoni D. (a cura di), *Oltre la formazione apparente. Investimenti in educa - zione e strategie d'impresa*, Edizioni del Sole 24 Ore, Milano, 1984
- Borbasi S.A., "Capturing the Experience of the Clinical Nurse Specialist through Phenomenology", in Willis P., Neville B. (eds) *Qualitative research Practice in Adult Education*, David Lovell Publishing, Ringwood, Victoria, Australia 1996
- Boreham N., *Final Report of TSER Project on Work Process Knowledge*, European Commission, Bruxelles, 2000
- Bormioli S., d'Andrea L., *Modello della Internship Partecipata (MIP)*, Linee guida, ASDO, Roma, 2003
- Bormioli S., Marchitelli I., *Ricerca-azione su genere e sviluppo* (Corso per agenti di sviluppo per donne italiane in Argentina), Rapporto finale, ASDO, Roma, 2001
- Bormioli S., Mezzana D., Marchitelli I., Moro A., *Ricerca Azione Genere e Professione (RAGEP)*, Rapporto finale, Roma, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, 1999
- Boschini G., "La valutazione della formazione come strumento di innovazione", in: Boschini G., Callini D. (a cura di), *L'alchimista e il giocoliere. Innovare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Boschini G., Callini D., *L'alchimista e il giocoliere. Innovare la formazione*, Franco Angeli, Milano 2002
- Briton D., *The Modern Practice of Adult Education. A Post-Modern Critique*, State University of New York Press, New York 1996
- Brookfield S.D., *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1986
- Brown Phil e Lauder H., *Capitalism and Social Progress*, Palgrave, London, 2001
- Bruner J. S., *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1965
- Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 1991
- Bourdieu P., *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge 1991
- Bultmann R., *Nuovo Testamento e mitologia*, Queriniana, Brescia 1970
- Burton W.H., "Basic principles in a good teaching-learning situation", in: Crow L.D., Crow A. (eds.), *Readings in human learning*, McKay, New York, 1963
- Butera F., *L'orologio e l'organismo*, Franco Angeli, Milano 1985
- Butler E., "Knowing 'now', learning futures. The politics and knowledge practi- ces of vocational education and training", in *International Journal of Lifelong Education*, vol. 19, n. 4, 2001
-

- Cacace M., "Donne e politiche sociali", in: *Democrazia diretta*, A. IX, N. 3, 1995
- Cacace M., *Glocalization. Research Study and Policy Recommendations*, CERFE, Glocal Forum, World Bank Institute, Rome, May 2003
- Cacace M., d'Andrea L., *Padri nei servizi per l'infanzia. Manuale sulle buone pratiche nella condivisione di responsabilità tra uomini e donne*, Roma, Centro di Cooperazione Familiare-CCF, 1996
- Cacace M., Mastropietro E., "Il tetto di vetro. Dati, prove e interpretazioni sul fenomeno della segregazione verticale delle donne nelle aree professionali a dominanza maschile", in *Sintesi Europea*, n. 2, 2003, disponibile su: <http://www.europeansynthesis.org>
- Callaghan G., Newton D., Wallis E., Winterton J., Winterton R., *Adult and community learning: What? Way? Who? Where? A literature review on adult and community learning*, Final Report, Eldwick Research Associates, 200
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Callari Galli M., Frabboni F., *Antropologia per insegnare*, Mondadori, Milano
- Callini D. (a cura di), *Su misura. Fabbisogni di professionalità e di competenze*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Callini D., *Leggere le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2001
- Cancedda A., *Action-Research Women for Conflict Resolution and Consensus Building in Angola, Guidelines*, CERFE, Rome, 2003
- Cancedda A., *Leadership femminile e azione sociale: implicazioni per la ricerca e per lo sviluppo delle carriere femminili*. Documento finale, Roma, ASDO, 2002
- Cancedda A., d'Andrea L., *Ricognizione sulla partecipazione delle donne ai processi decisionali in Italia*, Rapporto finale, Roma, ASDO, 1996
- Candy P.C., "Evolution, revolution or devolution. Increasing learner's control in the instructional setting", in: Boud D., Griffin V. (eds.), *Appreciating adults learning. From the learner's perspective*, Kogan Page, London, 1987
- Candy P.C., *Self-direction for lifelong learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991
- Carr W., Kemmis S., *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, Taylor & Francis, London, 1986
- Cassara B.B., *Adult Education in a Multicultural Society*, Routledge, London 1990
- Castells M., *The Information Age: Economy, Society, and Culture* (three volumes), Blackwell, Oxford 1996-1998

- Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici*, Franco Angeli, Milano 2001
- CEIES, *14th CEIES seminar. Measuring lifelong learning*, Parma, 25-26 June 2001
- Centro di Cooperazione Familiare-CCF – Colonnello C., *Ricerca-Azione su Genere e Immigrazione (RAGI)*, Rapporto finale, Roma, 1999
- Centro di Cooperazione Familiare-CCF – Cacace M., *Handbook on Good Practices in Sharing Responsibilities between Women and Men in Child Care, Final Report*, Roma, 1997
- Centro di Cooperazione Familiare-CCF – Mastropietro E., Marchitelli I., *Ricerca-azione su un nuovo equilibrio tra professione e vita familiare* (Corso di formazione per la creazione e la gestione di servizi alla famiglia), Rapporto finale, Roma, 2002
- CERFE, *Ricerca sul rafforzamento delle capacità di fund raising nelle ONG europee operanti nel settore dell'aiuto umanitario*, Rapporto finale, 1998
- CERFE – Cacace M., *Glocalization. Research Study and Policy Recommendations*, Glocal Forum, World Bank Institute, Rome, May 2003
- CERFE – Cancedda A., *Action-Research Women for Conflict Resolution and Consensus Building in Angola*, Final Report, Roma, 2003
- CERFE – Coen Cagli M., *Ricerca-Azione su Immigrati in Sardegna (RAIS)*, Rapporto finale, Roma, 2000
- CERFE – Colonnello C., Mastropietro E., *Forum regionale delle imprese di immigrati (RAFIM)*, Rapporto finale, Roma, 2003
- CERFE – d'Andrea, D'Arca R., Mezzana D., *Ricerca-azione sull'integrazione sociale ed economica degli immigrati in alcune società europee*, Rapporto finale, Roma, 1997
- CERFE – D'Arca R., *Ricerca-Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI)*, Rapporto finale, Roma, 1999
- CERFE – Declich A., Marchitelli I., *Ricerca-azione sui fabbisogni formativi, sulle opportunità occupazionali e sulle imprese per gli italo-australiani*, Rapporto finale, Roma, 2001
- CERFE – Mastropietro M., *Ricerca Azione sulla creazione d'impresa – RACRI*, Rapporto finale, Roma, 2003
- CERFE – Mastropietro E., *Research on Rapid Appraisal Method of Social Exclusion and Poverty (RAMSEP)*, Report, Rome, 2001
- CERFE – Mezzana D., *Ricerca Azione sulla Formazione a Distanza – RAFAD*, Rapporto finale, Roma, 2003
-

- CERFE – Quinti G., *Programma formativo sulla raccolta e l'utilizzazione dell'informazione sociale nella gestione dei rischi ambientali in Bulgaria*, Rapporto finale, Roma, 1996
- CERFE, STESAM, *Corso di teorie e tecniche del fund raising*, Manuale, Roma-Bari, 1996
- CERFE, STESAM, *Corso per operatori di sviluppo, primo e secondo biennio, 1987-1990*, Roma-Bari, 1988-1990
- CERFE, STESAM, *Ricerca azione sugli immigrati extracomunitari nella regione Puglia*, Rapporto finale, Roma-Bari, 1995
- CERFE, STESAM, *Ricerca-azione sulle iniziative formative effettuate all'estero rivolte a immigrati extracomunitari*, Rapporto finale, Roma-Bari, 1993
- CERFE, STESAM – d'Andrea L., D'Arca R., *Ricerca-intervento sull'immigrazione proveniente dai paesi in via di sviluppo in Puglia*. Rapporto finale, Roma-Bari, 1992
- CERFE, STESAM – d'Andrea L., Marta F., *Ricerca-intervento sull'immigrazione albanese in Puglia*. Rapporto finale, Bari, 1992
- CERFE-STESAM, Marchitelli I., *Corso di imprenditoria sociale per i servizi alla famiglia*. Rapporto finale, Bari 1995
- CERFE-STESAM – Marchitelli I., *Corso per imprenditrici di comunità per i servizi alla famiglia*. Rapporto finale, Bari 1994
- CERFE-STESAM – Marta F., *Corso per operatori di sviluppo per la formazione di ricercatori, progettisti e consulenti per l'innovazione*, Rapporto finale, Bari, 1995
- CERFE-STESAM – Montefalcone M., *Corso di preparazione alla carriera nella pubblica amministrazione*, Rapporto finale, Bari, 1995
- Challis M., “Andragogy and the accreditation of prior learning: Points on a continuum or uneasy bedfellows?”, in: *International Journal of Lifelong Education*, 15(1), 1996
- Chang S.H., *Enhancing the Quality of Public Administration Training Plan with Knowledge Management*, paper 2003
- Charlot B., *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997
- Charnley A.H., Jones H.A., *The concept of success in adult literacy*, Huntingdon, Cambridge, 1979
- Chu, S.K., *Measuring lifelong learning. Some practical issues*, in: 14th CEIES seminar, Measuring lifelong learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001

- Ciborra C., Lanzara G. E, *Progettazione delle nuove tecnologie e qualità del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1984
- Ciccarelli L. (a cura di), *La qualità nella formazione*, Associazione Centro Elis, SIPI, Roma, 1993
- Cipriani, R. (a cura di), *La metodologia delle storie di vita*, Europa, Roma 1987
- Cipriani R., Intervento al Convegno “Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all’analisi dei fabbisogni formativi”, Roma 19 novembre 2004, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Lazio Form
- Clark M.C., “Off the beaten path: Some creative approaches to adult learning”, in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Clarke N., “The politics of training needs analysis”, in *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n. 4, 2003
- Clayton P.M., *Vocational guidance and inclusion in lifelong learning*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000. Available from <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Cleary P., Whittaker R., Gallacher J., Merrill B., Jokinen L., Carette M., *Social inclusion through APEL. The learners’ perspective. Comparative report*, Centre for Social and Educational Research, Dublin, 2002
- Clover D.E., Hall B.L., *In search of social movement learning: The growing jobs for living project*, NALL Working Paper 18, 2000
- Coen Cagli M., *Ricerca Azione su Immigrati in Sardegna (RAIS)*, Rapporto finale, CERFE, Roma, 2000
- Coen Cagli M., Intervento sull’applicazione del MOAFF in alcune ricerche e attività formative di Laboratorio di scienze della cittadinanza, presentato al Convegno “Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all’analisi dei fabbisogni formativi”, Roma 19 novembre 2004, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Lazio Form
- Coen Cagli M. et al., *Manuale di fund raising. La raccolta di fondi per le organizzazioni non profit*, Roma, Carocci, 1998
- Coen Cagli M., Mezzana D., *Fund raising training for non profit organizations. Handbook*, CERFE, 1998
- Coleman J., “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology* 94, 1988
- Colley H., Hodkinson P., Malcom J., *Informality and formality in learning. A report for the learning and skills research institute*, Learning and Skills Research Centre, London, 2003
-

- Colonnello C. (a cura di), *L'integrazione possibile: migrazioni, intelligenza e impresa nell'era della globalizzazione*, Atti del Convegno internazionale, Roma, 25-27 febbraio 1999, Roma, CERFE-CCF, 2002
- Colonnello C., *Ricerca-Azione su Genere e Immigrazione (RAGI)*, Rapporto finale, Centro di Cooperazione Familiare-CCF, Roma, 1999
- Colonnello C., Mastropietro E., *Forum regionale delle imprese di immigrati (RAFIM)*, Rapporto finale, CERFE, Roma, 2003
- Comfort H., Baker P., Cairns L., *Transition project. A qualitative study investigating factors which help and hinder learn progression. report on phases 1 and 2*, Leicestershire and Leicester City Learning Partnership, Leicester, 2002
- Conner M.L. et al., *Learning: The critical technology. A whitepaper on adult education in the information age*, Wave Technologies International, St. Louis, MS, 1996
- Cooper M.K., Henschke J.A., *Thinking about andragogy: The international foundation for its research, theory, and practice linkage in adult education and human resource development*, Academy of Human Resource Development International Research Conference, Austin, TX, 2003
- Coopey J., Burgoyne J., "Politics and organizational learning", in *Journal of Management Studies*, vol. 37, n. 6, 2000
- Costantini G., Montefalcone M., "Standard, indicatori e cambiamento: il ciclo della qualità concreta", in *Salute e società*, n. 3, 2002.
- Craig M., *Analysing learning needs*, Gower, Aldershot, 1994
- Cranton P. (a cura di), *Transformative learning in action: insights from practice. New directions for adult and continuing education*, N. 74, Joseey-Bass, San Francisco, 1997
- Cranton P., *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*, Joseey Bass, San Francisco, 1994
- Crow L.D., Crow A. (eds.), *Readings in human learning*, McKay, New York, 1963
- Crozier M., Friedberg E., *Attore sociale e sistema*, Etaslibri, Milano 1978
- Cullen J., Hadjivavassilliou K., Kellher J., Sommerlad E., Stern E., *Review of current pedagogic research and practice in the field of post-compulsory education and lifelong learning*, draft final report for the ESRC, Tavistock Institute, London, 2002
- d'Andrea L., *Sintesi dei risultati delle ricerche "RAIMI-Ricerca Azione Immigrazione e Impresa" e "RAGI-Ricerca Azione Immigrazione e Impresa"*, CERFE-CCF, Roma, 1999

- d'Andrea L., D'Arca R., *Ricerca-intervento sull'immigrazione proveniente dai paesi in via di sviluppo in Puglia. Rapporto finale*, CERFE, STESAM, Bari, 1992
- d'Andrea L., Marta F., *Ricerca-intervento sull'immigrazione albanese in Puglia. Rapporto finale*, CERFE, STESAM, Bari, 1992
- d'Andrea L., Montefalcone M., *Linee guida per il miglioramento dei servizi per l'impiego*, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Roma, 2004
- d'Andrea L., Quaranta G., "Soggetti e rischi sociali: contributo per una teoria generale", in *Democrazia Diretta*, n. 3, 1995
- d'Andrea L., D'Arca R., Mezzana D., *Manuale sulle pratiche d'integrazione sociale ed economica degli immigrati in Europa*, CERFE, Roma, 1998
- D'Arca, R., *Ricerca-Azione su Immigrazione e Impresa (RAIMI)*, Rapporto finale, CERFE, Roma, 1999
- Davenport T.H., Prusak L., *Il sapere al lavoro*, ETAS, Milano 2001
- David P.A., Foray D., "An Introduction to the Economy of the Knowledge Society", in *International Social Science Journal*, 2001
- Declich A., Marchitelli I., *Ricerca-azione sui fabbisogni formativi, sulle opportunità occupazionali e sulle imprese per gli italo-australiani*, Rapporto finale, CERFE, Roma, 2001
- Declich G., *Ricerca Azione Donne e Impresa – RADI*. Rapporto finale, ASDO, Roma, 2000
- De Masi D., *Verso la formazione post-industriale*, Franco Angeli, Milano 1993
- Deplano V., Ecca A., "La distanza presente", *FOR*, n. 42, 2000
- De Nardis M. (a cura di), "Percorsi di bilancio di competenze nei progetti IFOA", in *On-the-job. Collana dei Servizi per l'Impiego*, Reggio Emilia, 2001
- Dean M., *Governmentality. Power and rule in modern society*, Sage, London, 1999
- Derrida J., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971
- Dewey J., *Experience and education*, Collier Books, New York, 1938
- Dewey J., *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking on the educative practice*, Heath, Lexington, 1933
- Di Bernardo G., *Logica deontica e semantica*, Il Mulino, Bologna 197
- Dickie S.D.M., *The Lived experience of being a Distance Learner*, master's Thesis, Athabasca University, 1999
- Di Francesco G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano 1997
-

- Di Mauro M., "La progettazione formativa tra scuola e territorio", seminario su *La progettazione integrata per governare la scuola dell'autonomia*, Siracusa 2003
- Dirkx J.M., "The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Dirkx J.M., "Transformative learning and the journey of individuation", in: *ERIC Digest*, 223, 2000
- Downes S., "The fragmentation of learning", 2001, reperibile su: [http://www.hi.is/~joner/eaps/wh\\_frahh.htm](http://www.hi.is/~joner/eaps/wh_frahh.htm)
- Doyle M., "A reflexive critique of learner managed learning", in: *Education Online*, 2003
- Drapper J.A., "The metamorphoses of andragogy", *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 1998
- Draves W.A., *How to Teach Adults*, LERN Learning resources network, Manhattan, Kansas 1997
- Drejer A., Henriksen L.B., "Le competenze chiave alla base dell'apprendimento", in *Harold Magazine*, Editore Sud Sistemi, Bari 1998
- Drucker P., *Il management della società prossima ventura*, Etas, Milano 2003
- Dubar C., *Formation permanente et contradictions sociales*, Editions Sociales, Paris 1980
- Dunn L., *Theories of learning*, Paper, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, 2000
- ECAP, "Manuale - Sviluppo di strumenti per la costruzione di piani formativi aziendali", 2002, reperibile su: <http://www.ecap.it/ppfa>
- Edwards R., Usher R., "Lifelong learning: The postmodern condition of education?", in: *Adult Education Quarterly*, 51(4), 2001
- Egger R., *The myth of the key from an outdoor perspective applications of biological concepts in educational setting: A case study*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Eletti V. (a cura di), *Che cos'è l'e-learning*, Carocci, Roma 2002
- Elicio A., Gatti I., Pittalà F., Valente L. (a cura di), *Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi. Atti del XV seminario di formazione europea, Maratea 11-13 settembre 2003*, CIOFS/FP, Roma 2004
-

- Elsdon K, Reynolds J., Stewart S., *Learning in voluntary organisation. Citizenship, learning and change*, Niace, Leicester, 1995
- Eraut M., Alderton J., Cole G., Senker P., *Development of knowledge and skills in employment*, Research report No. 5, University of Sussex, 1998
- Evans T., Nation D., *Opening Education*, Routledge, London 1996
- Fenwick T., “Reclaiming and re-embodiment experiential learning through complexity science”, in: *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 2003
- Festinger L., *La teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 1973
- Field J., “Researching lifelong learning; trends and prospects in the English-speaking world”, in: *Canterbury Papers*, 1(2), 2003
- Finger M., Asún J.M., *Adult education at the crossroads. Learning out way out*, Zed Books, London, UK, 2001
- Finlay I., Niven S., Young S., *Changing vocational education and training. An international comparative perspective*, Routledge, London 1998
- Fiorentino P., *Crescita, occupazione e apprendimento*, Bonanno, Roma 2004
- Flecha R., *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Paidós, Barcelona, 1997
- Florenzano F., Landi F. (a cura di), “Capitale umano e patrimonio dilapidato”, *OPEN Rivista Italiana di Lifelong Learning*, 14-15, 2004
- Foley G., “Radical adult education and learning”, in: *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 2001
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York, 1970
- Foucault M., *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano 1994
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Fratelli Fabbri, Milano 1972
- Gagne R.M., *The conditions of learning*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1965
- Gallacher J., Reeve F., *Work-based learning: The implications for higher education and for supporting informal learning in the workplace*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000., reperibile su: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Gallina V., “Competenza, bisogno e domanda di formazione: la ricerca IALS”, in: Allulli G., Spagnuolo G. (a cura di). *Formazione permanente: Chi partecipa e chi ne è escluso. Vol. II – Le strategie*, ISFOL, Roma, 2003

- Gallina V., "L'apprendimento adulto: un percorso verso la società dell'apprendimento", in Scalera V., *Ricerche nella didattica e per la didattica*, Franco Angeli, Milano 2000
- Garfinkel H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1967
- Gatti M., "Analisi dei fabbisogni", in Montedoro C., *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma 2000
- Gatti M., Comunicazione sulla complementarietà dei diversi modelli di analisi dei fabbisogni formativi, presentata al Convegno "Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all'analisi dei fabbisogni formativi", Roma 19 novembre 2004, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Lazio Form
- Gerber R., "The Concept of Common Sense in Workplace learning and Experience", in *Education + Training*, 43, n. 2, 2001
- Gibbons A.S., Nelson J., Richards R., "The nature and origin of instructional objects", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su: <http://reusability.org/read/chapters/gibbons.doc>
- Giddens A., *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press, 1991
- Giddens A., *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford University Press, Stanford 1987
- Gill H., *Educational methods. New challenges*, Report on section 5, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Global Learning Services, *Cities towns, regions, networks. Learning guide no. 7*, Australia, 2002
- Goffman E., *Frame Analysis*, Harper Colophon, New York 1974
- Goguelin P., *La formazione animazione*, Isedi, Torino 1991
- Gorard S., Rees G., *Creating a learning society?*, Policy Press, Bristol, 2002
- Griffin C., "Lifelong learning and welfare reform", in: *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 1999
- Grill J., "Programming in Adult Education," 1998, su: <http://www.fsu.edu/~adult-ed/jenny/program.html>
- Guthrie E.R., "Conditioning as a principle of learning", in: *Psychological Review*, 37, 1930
- Hackett S., "Educating for competency and reflective practice: fostering a conjoint approach in education and training", in: *Journal of Workplace Learning*, 13(3), 2001
-

- Haggard E.A., "Learning a process of change", in: Crow L.D., Crow A. (eds.), *Readings in human learning*, McKay, New York, 1963
- Hall B., *Reflections on the origins of the International Participatory Action Research Network and the Participatory Research Group in Toronto*, paper presented at the Participatory Research Strategies for Empowerment Workshop, New Delhi, 16-18 April, 1998
- Hannerz U., *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna, 1998
- Hansman C.A., "Context-based adult learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Harre Hindmarsh J., Davies L., *Adults' learning pathways. A pilot study in the Wellington region*, Victoria University of Wellington, 1995
- Hayes E.R., "A new look at women's learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Heimlich J.E., Diem J., Farrel E., "Adult learning in non-formal institutions", in: *ERIC Digest*, 173, 1996
- Held D., *Democracy and the global order. From the modern state to cosmopolitan governance*, Polity Press, Cambridge, 1995
- Henry J., "Meaning and practice in experiential learning", in: Weil S., McGill I., *Making sense of experiential learning*, SRHE/Open University Press, Milton Keynes, 1989
- Hiemstra R., *Lifelong learning: An exploration of adult and continuing education within a setting of lifelong learning needs*, HiTree Press, New York, NY, 2002
- Hilgard E.R., Bower G.H., *Theories of learning*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1966
- Hill L.H., "The brain and consciousness: Sources of information for understanding adult learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Hodgins, H. W., "The future of learning objects", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su:  
<http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc>
- Houle C.O., *The design of education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1996
- Hull C.L., *Essentials of behaviour*, Yale University Press, New Haven, 1951
- Illeris K., *Adults' motivation for lifelong learning*, Paper, 2003
-

- Illich I., *Deschooling society*, Harper & Row, New York, 1970
- Ingalls J.D., *Human energy: The critical factor for individuals and organizations*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA, 1976
- Issit M. et al., *Competence Professionalism and Equal Opportunities in the Challenge of Competences*, Cassell Education, London, 1995
- Jaques D., *Learning in groups*, Croom Helm, London 1984
- Jarvis P. (ed.), *The age of learning. Education and the knowledge society*, Kogan Page. London, 2001
- Jarvis P., *Adult learning in the social context*, Croom Helm, London, 1987
- Jarvis P., *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Kogan Page, London, 1999
- Jarvis P., Pöggeler F. (eds.), *Developments in the education of adults in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1994
- Jarvis P., *The sociology of adult and continuing education*, Croom Helm, London, 1985
- Jeffs T., Smith M.K. (eds.), *Using informal education*, Open University Press, Buckingham, UK, 1990
- Jeffs T., Smith M.K., “Social exclusion, joined-up thinking and individualization: New labour’s connexions strategy”, in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2002
- Johnston R., *Adult learning in civil society: Exploring roles for adult educators?*, Paper presented at the 28th Annual SCUTREA Conference, Research, Teaching and Learning: making connections in the education of adults, University of Southampton, UK, 1998
- Kardiner A., *L’individuo e la sua società*, Bompiani, Milano 1968
- Kaufmann J., “Reading counter-hegemonic practices through a postmodern lens”, in: *International Journal of Lifelong Education*, 19(5), 2000
- Keep E., *Learning Organisations, Lifelong Learning and the Mystery of the Vanishing Employer*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000. Available from <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Kennedy H., *Learning works. Widening participation in further education*, Further Education Funding Council, Coventry, 1997
- Kilgore D.W., “Critical and postmodern perspectives on adult learning”, in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
-

- Kilpatrick S., Field J., Falk I., *Social capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development*, Discussion Paper D13, 2001
- Kizlik B., "How to write effective behavioral objectives", *Adprima*, 2003, reperibile su: <http://www.adprima.com/objectives.htm>
- Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere Sempre*, Cortina, 2002
- Knowles M., *Lifelong learning: A dream*, at: [http://www.newhorizons.org/future/Creating\\_the\\_Future/crfut\\_knowles.html](http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_knowles.html)
- Knowles M., *The Adult Learner. A Neglected Species*, Golf Publishing Company, 1978
- Knowles M.S., "Adult learning", in: Craig R.L. (ed.), *The ASTD training & development handbook*, McGraw-Hill, New York, NY, 1996
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, Butterworth-Heinemann, Woburn, MA, 1998
- Knowles, M. S., *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge, 1970
- Kolb D.A., *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984
- Kolb D.A., *Individual learning styles and the learning process*, Working paper n. 535-71, Massachusetts Institute of Technology, 1971
- Korten D., *Getting to the 21<sup>st</sup> century. Voluntary action and the global agenda*, Kumarian Press, West Hartford, 1990
- Kubr M., Prokopenko J., *Diagnosing management training and development needs*, ILO, Geneva 1989
- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, *Corso pilota per imprenditori pubblici - ci della partecipazione civica (IPPC)*, Roma, 1997
- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Bormioli S., Marchitelli I., *Ricerca-azione su knowledge management e sviluppo* (Corso per operatori di sviluppo per le nuove generazioni di italiani in Brasile), Rapporto finale, Roma, 2001
- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Bormioli S., Mezzana D., Marchitelli I., Moro A., *Ricerca Azione Genere e Professione (RAGEP)*, Rapporto finale, Roma, 1999
- Laboratorio di scienze della cittadinanza – Marchitelli I., *Costituzione e organizzazione di un osservatorio regionale sulle carte dei servizi e sulle iniziative di miglioramento della qualità dei servizi*, Attività di formazione, Rapporto finale, Roma 2001
-

- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Marta F., Marchitelli I., *Ricerca-azione su immigrati altamente qualificati e integrazione professionale (RAIT)*, Rapporto finale, Roma, 2003
- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Mezzana D., *Ricerca Azione sulla Partnership come strumento di governance nella lotta all'esclusione sociale e alla povertà*, Rapporto finale, Roma, 2002
- Laboratorio di scienze della cittadinanza – Taurelli S., d'Andrea L., *Ricerca Azione sui Livelli Essenziali di Assistenza (RALEA)*, Rapporto finale, Roma, 2003
- Lash S., *Sociology of postmodernism*, Routledge, London, 1990
- Lave J., *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 1988
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, 2004
- Le Boterf G., *L'ingénierie des compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1998
- Leccardi C. (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini, Milano 2002
- Lee A., *Competency assessment*, Paper, Center for the Study of Work Teams, 1999
- Leman S., *Measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Lengrand R., *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris, 1970
- Levin B., "An epidemic of education policy. What can we learn from each other?", in: *Comparative Education*, 34(2), 1998
- Levinson D.L., Sadovnik A.R., "Education and Sociology. An introduction", in: Levinson D.L., Cookson P.W. Jr., Sadovnik A.R., (Eds.), *Education and Sociology. An encyclopedia*, Routledge, New York, NY, 2001
- Levy-Leboyer C., *La gestion de compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris 1996
- Lewin K., "Frontiers in group dynamics. Concept, method, and reality in social science", in: *Human Relations*, 1, 1947
- Lewin K., *Field theory in social sciences*, Harper & Row, New York, 1951
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze 1965
-

- Lichtner M., "Il problema è il soggetto che apprende", in: *Formazione Domani*, 13/14, Anno XX, Nuova serie, Luglio-Dicembre 1993
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Lichtner M., Milana M., *Becoming an adult educator. Cognitive styles, biographical strategies, competence building*, Paper, ESREA Conference on Gender, Learning and Biography, Roskilde, Denmark, March 16<sup>th</sup> – 19<sup>th</sup>, 2000
- Lindeman E.C., "Group work and democracy", in: Lieberman J. (ed.), *New trends in group work*, Association Press, New York, 1938. Available in the informal education archives: [http://www.infed.org/archives/e-texts/lindeman\\_group\\_work.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/lindeman_group_work.htm), 2004
- Lipari D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2002
- Lipari D., *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Ed. Lavoro, Roma 1987
- Livingstone D.W., *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research*, NALL Working Paper 21, 2001
- Lockwood F., Gooley A., (eds), *Innovation in open & distance learning*, Kogan Page, London 2001
- Longworth N., *Creating lifelong learning cities, towns and regions. The local and regional dimension of lifelong learning*, The TELS Project (Towards a European Learning Society), 2000
- Longworth N., *The dynamic behind Europe's future (educational, economic, industrial, cultural, social, political)*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Longworth, N., Davies, W. K., *Lifelong learning. New visions, new implications, new roles - for industry, government, education and the community for the 21st century*, Kogan Page, London, 1996
- Luckmann T., "L'identità come conquista", in *Democrazia diretta*, n. 3, 1991
- Lyotard J.-F., *The postmodern condition. A report on knowledge*, Manchester University Press, Manchester, UK, 1984
- Madaghiele C., Valente L., *Progetto personale e professionale*, in: [www.ciofsfp.org/it/default.asp?pagina=glossario&ord=0&pos=4\\_4](http://www.ciofsfp.org/it/default.asp?pagina=glossario&ord=0&pos=4_4)
- Maffesoli M., *Il tempo delle tribù*, Armando, Roma, 1988
- Mancini I., *Teologia, ideologia, utopia*, Queriniana, Brescia 1974
-

- Manninen J., Hobrough J., "Skill gaps and overflows? A European perspective of graduate skills and employment in SME's", *Industry and Higher Education*, February 2000
- Marchitelli I., *Corso per imprenditrici di comunità per i servizi alla famiglia*. Rapporto finale, CERFE-STESAM, Bari 1994
- Marchitelli I., *Corso di imprenditoria sociale per i servizi alla famiglia*. Rapporto finale, CERFE-STESAM, Bari 1995
- Marchitelli I., *Costituzione e organizzazione di un osservatorio regionale sulle carte dei servizi e sulle iniziative di miglioramento della qualità dei servizi, Attività di formazione, Rapporto finale*, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Roma 2001
- Marsick V.J., Watkins K.E., "Informal and incidental learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Marta F., *Corso per operatori di sviluppo per la formazione di ricercatori, progettisti e consulenti per l'innovazione*, Rapporto finale, CERFE-STESAM, Bari, 1995
- Martin I., "Adult education", in: *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 2003
- Martinez M., "Designing learning objects to mass customize and personalize learning", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su: <http://reusability.org/read/chapters/martinez.doc>
- Martinez P., *Improving student retention. A guide to successful strategies*, FEDA, Chicago, 1997
- Masi S., Zaramella S., "Il benchmarking nella formazione", in: Boschini G., Callini D. (a cura di), *L'alchimista e il giocoliere. Innovare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Maslow A.H., *Motivation and personality*, Harper & Row, New York, 1954
- Maslow A.H., *Towards a psychology of being*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1968 (2<sup>nd</sup> edition)
- Mastropietro E., *Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI)*. Rapporto finale di ricerca, ASDO, Roma, 2000
- Mastropietro E., *Rapid Appraisal Method of Social Exclusion and Poverty (RAMSEP)*, Handbook, CERFE, Roma 2001
- Mastropietro E., Colonnello C., *Linee Guida per il sostegno e il rafforzamento dell'imprenditoria immigrata*, CERFE, Roma, 2003
-

- Mastropietro E., Marchitelli I., *Ricerca-azione su un nuovo equilibrio tra professione e vita familiare (Corso di formazione per la creazione e la gestione di servizi alla famiglia)*, Rapporto finale, CCF, Roma, 2002
- Mastropietro E., Quaranta G., *Le condizioni del successo. Linee guida per la creazione di impresa destinate a consulenti e formatori*, CERFE, Roma, 2003
- Mazzolari L., “Consapevolezza, riconoscimento e trasferibilità delle competenze: verso un orientamento progettuale”, paper presentato al Seminario *Competenze di genere e orientamento nel lavoro*, Bolzano, dicembre 2003
- McClenaghan P., *Social capital: A critique. Exploring the theoretical foundations of community development education*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- McGivney V., *A question of value. Achievement and progression in adult learning*, Niace, Leicester, 2002
- McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003
- McWhinney W., Markos L., “Transformative education. Across the threshold”, in: *Journal of Transformative Education*, 1(1), 2003
- Mead G.H., *Mente, sé e società*, Giunti-Barbera, Firenze 1966
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992
- Meghnagi S., Cevoli M., Mastracci C. (a cura di), *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato - volume 2° Gli studi sulla competenza*, EBNA, Roma 1998
- Merriam S.B. (ed.), “The new update on adult learning theory”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 2001
- Merriam S.B., “Andragogy and self-directed learning. Pillars of adult learning theory”, in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Merriam S.B., “Something old, something new. Adult learning theory for the twenty-first century”, in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Merriam S.B., Caffarella R.S., *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999
- Merrifield J. et al, *Mapping APEL: Accreditation of Prior Experiential Learning in Higher Education*, London, 2000
-

- Merrill B., Hill S., "Lifelong learning trough APEL. A UK perspective", reperibile su [http://www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s5\\_merrill.html](http://www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s5_merrill.html)
- Merrill, M. D., "Knowledge objects and mental models", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su: <http://reusability.org/read/chapters/merrill.doc>
- Mezirow J., "A critical theory of adult learning and education", in: *Adult Education*, 32(1), 1981
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991
- Mezzana D., *La partnership come strumento di governance nella lotta all'esclusione sociale e alla povertà. Linee guida*, Roma, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, 2003
- Mezzana D., *Linee guida sulla formazione a distanza*, Roma, CERFE, 2003
- Mezzana D., "Post-modernità e formazione degli adulti. La proposta del MOAFF", Comunicazione presentata al Convegno "Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all'analisi dei fabbisogni formativi", Roma 19 novembre 2004, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Lazio Form
- Mezzana D. (in collaborazione con Quaranta G. et al.), *Manuale per la progettazione delle attività formative del Gruppo CERFE*, Roma 2000
- Mitchell T., "Present tense Commentary: A Qualitative Research technique", in *Nurse Education Today*, 19, n. 2, 1999
- Montedoro C., *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma 2000
- Montefalcone M., *Corso di preparazione alla carriera nella pubblica amministrazione*, Rapporto finale, CERFE-STESAM, 1995
- Montefalcone M., *Ricerca-azione sugli immigrati qualificati e l'integrazione professionale*, *Memoria Scientifica*, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Roma, 2002
- Montefalcone M., "Strutture e dinamiche del MOAFF", Comunicazione presentata al Convegno "Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all'analisi dei fabbisogni formativi", Roma 19 novembre 2004, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Lazio Form
- Montefalcone M., d'Andrea L., *Linee guida per il miglioramento dei servizi per l'impiego*, Laboratorio di scienze della cittadinanza, Roma, 2004
- Morgan D.L., *Successfull Focus Groups*, Sage, London 1993
- Morin E., *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Paris 1999
- Moscato R. (a cura di), *Chi governa l'Università*, Liguori, Napoli 1997

- Naisbitt J., *Megatrends*, OECD, Paris, 1985
- Nashashibi, P., Watters K., *Curriculum leadership in adult education*, Niace, Leicester, 2003
- Natrins L., Smith V., *Rethinking the process. Strategies for integrating on and off-the-job training*, Learning and Skills Development Agency, London, 2004
- Naylor M., "Work-based learning", in: *ERIC Digest*, 187, 1997
- Neglia G., *I sistemi di qualità per la formazione professionale*, Convegno CRUI, La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance, Roma, 8 ottobre 2003
- Neglia G. (a cura di), *Qualità, accreditamento e certificazione della formazione*, Franco Angeli, Milano 2001
- Neglia G. (a cura di), *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*, Lupetti, Milano 1999
- Noble P., *Resource-Based Learning in Post-Compulsory Education*, Kogan Page, London 1980
- Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge-creating company*, Oxford University Press, New York 1995
- Olesen H.S., *Lifelong learning and collective experience*, Report on section 4, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Onstenk J., *Enhancing the self-directed learning potential of jobs*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Pazzagli I. G., (a cura di), *I nuovi territori dell'identità*, Guaraldi, Rimini 2003
- Pazzagli I.G., Comunicazione sulla progettazione di attività formative rivolte agli immigrati, presentata al Convegno "Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all'analisi dei fabbisogni formativi", Roma 19 novembre 2004, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Lazio Form
- Peirce C.S., *Collected Papers*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), 1931-1935
- Peirce C.S., *Opere*, Bompiani, Milano, 2003
- Pepe D., "Le metacompetenze nella società della conoscenza: l'individuo e la costruzione del sapere", in *Formazione & cambiamento*, n. 17, 2000
- Piaget J., "Intellectual evolution from adolescence to adulthood", in: *Human Development*, 16, 1972
-

- Piaget J., *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Bari 1976
- Piaget J., *Psychology of intelligence*, Littlefields-Adams, Totowa, NJ, 1966
- Piaget J., *Science of education and the psychology of the child*, Viking, New York, 1970
- Pilos S., *Report of the Eurostat task force on measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Pöggeler F., "Introduction – Trends of andragogical research in Europe", in: Jarvis P., Pöggeler F. (eds.), *Developments in the education of adults in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1994
- Pombeni M.L., *Il colloquio di orientamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996
- Prandstraller G.P., *Guardare alle professioni*, Franco Angeli, Milano 1997
- Preece J., *Challenging the discourses of inclusion and exclusion with off limits curricula*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000. Disponibile su <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Prigogine I., *La fine delle certezze: il tempo, il caos e le leggi di natura*, Boringhieri, Torino, 1997
- Putnam R., *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1996
- Quaglino G. P., Carrozzi G.P., *Il Processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano 1998
- Quaranta G., "Lezioni al Seminario su epistemologia delle scienze umane e produzione di significati sociali", 1980-83, Scuola di Sociologia e di Scienze Umane, Roma, 1983
- Quaranta G., *L'era dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano 1986
- Quaranta G., *Istituto Superiore di Scienze e Tecnologie per lo Sviluppo Aldo Moro. Progetto generale, Spunti per una teoria della formazione*, Roma-Bari, 1987
- Quaranta G., "Lezioni di epistemologia filosofica", Seminario di fenomenologia della conoscenza, 1991-92, Scuola di Sociologia e di Scienze Umane, Roma, 1993
- Quaranta G., "Il concetto operativo di teoria e la sua applicazione alla ricerca sociologica e alle scienze dell'uomo", in *CERFE, Bollettino della ricerca teorica*, n. 1, 1994
- Quaranta G., *Appunti per una teoria del soggetto*, Lezione alla Scuola di Sociologia e Scienze umane, 4 novembre 1995 (non pubblicata)

- Quaranta G., "Lezioni al Master di ricerca teorica applicata", Scuola di Sociologia e di Scienze Umane, Roma, 2002
- Quaranta G., d'Andrea L., *Civil society and risk. Contribution for a general theory*. Paper presentato al Workshop CERFE-Scuola di Sociologia e di Scienze Umane/Amsterdam School of Social Research, Amsterdam, 26 febbraio 1996; trad. it. in: "Democrazia diretta", n. 3, 1996
- Quinti G., *Programma formativo sulla raccolta e l'utilizzazione dell'informazione sociale nella gestione dei rischi ambientali in Bulgaria*, Rapporto finale, CERFE, Roma, 1996
- Rachal J.R., "Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future", in: *Adult Education Quarterly*, 52(3), 2002
- Ranson S., *Recognising the pedagogy of voice in a learning community*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000. Available from <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Reinsenberger A., Dadzie S., *Equality and diversity in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002
- Reinsenberger A., Sanders J., "Adult learners. Pathways to progression", in: *FE Matters*, 1/12, FEDA, 1997
- Reischmann J., "Andragogy. History, meaning, context, function", 2004, reperibile su: <http://www.andragogy.net>.
- Revans R., *ABC of action learning*, Lemos & Crane, 1998
- Robertson R., *Globalization: social theory and global culture*, London, 1992
- Robinson B., "A strategic perspective on staff development for open and distance learning", in Latchem C., Lockwood F., *Staff development in open and flexible learning*, London, Routledge 1998
- Rogers C.R., *Freedom to learn*, Merrill, Columbus, 1969
- Rogers C.R., *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1961
- Rogoff B., *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Oxford University Press, Oxford, 1990
- Rossmann M.H., "Andragogy and distance education: Together in the new millennium", in: *New Horizons in Adult Education*, 14(1), 2000
- Rotondi M., *Facilitare l'apprendere. Metodi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano 2000
- Rotter J.B., *Social learning and clinical psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1954
-

- Saddington T., "Exploring the roots and branches of experiential learning", in: *Lifelong Learning*, 3, 1998
- Sadler J., *Making the best match. Improving the quality of pre-course information, advice and guidance*, LSDA report, London, 2002
- Sargant, Field, Frances, Schiller and Tuckett, "The Learning Divide", Leister, NIACE, 1997
- Schein E.H., *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1992
- Sartori M. (a cura di), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne. Idee, dati e proposte*, Franco Angeli, Milano 2002
- Savicevic D.M., *Adult education: From practice to theory building*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1999
- Scanagatta S., *Socializzazione e capitale umano*, Cedam, Padova 2002
- Scanagatta S. (a cura di), *Formazione insegnante. Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*, Cleup, Padova, 2004
- Scanagatta S., "Centralità del soggetto e processi di socializzazione. Gestione dell'ecosistema soggettivo", Comunicazione presentata al Convegno "Formazione e inclusione sociale. Per un contributo della sociologia all'analisi dei fabbisogni formativi", Roma 19 novembre 2004, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza – Lazio Form
- Schmidt H., "Assumptions underlying self-directed learning may be false", in: *Medical Education*, 34(4), 2000
- Schräder-Naef R., *Preparing for lifelong learning*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Schugurensky D., *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*, NALL Working Paper 19, 2000
- Schuller T., *Thinking about social capital*, Paper, OECD, 2004
- Schutz A., *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974
- Scissons E., "A typology of needs assessment definitions in adult education", in *Adult Education*, 33, 1992
- Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, *6° Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione 2002*, SSPA, Roma 2003
- Selvatici A., D'Angelo M.G. (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 1999
- Senge P. et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York 1994

- Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999
- Sheed J., Bottrell C., Ensor D., *Learning towns network program evaluation*, La Trobe University, 2001
- Shor I., *Empowering education. Critical teaching for social change*, University of Chicago Press, Chicago, 1992
- Simon H., "A behavioral model of rational choice", in *The Quarterly Journal of economics* 1957
- Skinner B.F., *Science and human behavior*, Macmillan, New York, 1953
- Skinner B.F., *The technology of teaching*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1968
- Small N.J., *Self-directed lifelong learning: Opportunities of control?*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Smith M.C., Pourchot T., *Adult Learning and Development Perspectives From Educational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London 1998
- Solow R.M., *Il mercato del lavoro come istituzione sociale*, Il Mulino, Bologna 1994
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenza sul lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995
- Spiro R.J., Jehng J.C., "Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter", in Nix D., Spiro R.J. (eds), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*, Erlbaum, Hillsdale 1990
- St. Clair R., "Andragogy revisited: Theory for the 21<sup>st</sup> century, in: *Myths and Realities*, 19, 2002
- Stewart R.G., Cuffman D.M., "Needs Assessment: A Systematic Approach for Successful Distance Education", in *Proceedings of the 1998 Mid-South Instructional Technology Conference*, 1998, disponibile al sito: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed98/rstewart.html>
- Strain M., *The limits of change re-examined: The role of new media in learning and school development*, Report on section 3, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Straka G.A., "Conditions promoting self-directed learning at the workplace", in: *Human Resource Development International*, 3(2), 2000
-

- Street S., Keeley E.J., *Writing student-learning program objectives: Building the right foundation for assessment*, Office of Institutional Research - Eastern Kentucky University, 2004
- Susi F., *La Formazione nell'Organizzazione. Il caso del Sindacato*, Anicia, Roma 1994
- Tait A., Mills R., (eds), *The convergence of distance and conventional education*, Routledge, London and New York, 1999
- Tamborlini A., "Verso il sistema integrato della formazione in Campania", in *Meridione. Sud e Nord nel Mondo*, 1(4) 2001
- Taurelli S., d'Andrea L., *I livelli di assistenza sanitaria, Linee guida*, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Roma, 2003
- Taylor P.J., O'Driscoll M.P., Binning J.F., "A new integrated framework for training needs analysis", in *Human Resource Management Journal*, vol. 8, n. 2, 1998
- Thomas A.M., *Wrestling with the iceberg*, NALL Working Paper 1, 1999
- Thorndike E.L., *Adult learning*, Macmillan, New York, 1928
- Tolman E.C., "Principles of purposive behaviour", in: Koch S. (ed.), *Psychology. A study of science*, vol. 2, McGraw-Hill, New York, 1959
- Tomlinson J., *Inclusive learning*, Further Education Funding Council, Coventry, 1996
- Torres C., *Education, power and personal biographies. Introduction to dialogues with critical educators*, Routledge, New York, 1997
- Torres R.M., *Lifelong learning. A new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the south*, commissioned by Sida, Stockholm, 2002
- Torres R.M., *Lifelong learning: A new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South*, Paper, 2002
- Triner D., Greenberry A., Watkins R., "Training needs assessment: A contradiction in terms?", *Educational Technology*, 36(6), 1996
- Tuijnman A., *Recent developments in meeting specific adult learning needs: International perspectives*, Paper, International Conference on Adult Learning Policies, Seoul, Korea, 5-7 December 2001
- Turner C., Watters K., *Proof positive. Learners' views on approaches to identifying achievement in non accredited learning*, Niace, Leicester, 2001
- Unwin L., *Lifelong learning in workplace settings: The case of the young worker*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000. Available
-

- from <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Urry J., *Consuming places*, Routledge, London, 1995
- Usher R., Bryant I., Johnston R., *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*, Routledge, London 1997
- Van Damme D., *Adult learning as strategic behaviour and strategic learning as competence*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Vergani A., “Il riferimento al contesto ed alla spendibilità”, in *Idee e strumenti per innovare la cultura della progettazione formativa*, Provincia Autonoma di Trento, 1999
- Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., *Valutazione Analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze 1994
- Vygotsky L.S., *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978
- von Glaserfeld E., “Sensory experience, abstraction and teaching”, in: Steffe L.P., Gale J. (eds.), *Constructivism in education*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1995
- Vorhaus J., *Learning outcomes in a non-accredited curriculum. A view from the adult education sector*, Niace, Leicester, 1999
- Waddington S., *Measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Wain K., “The learning society. Postmodern politics”, in: *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2000
- Watson J.B., *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, J.B. Lippincott Co., Philadelphia, 1919
- Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003
- Weick K., *Sensemaking in Organizations*, Sage, Newbury Park 1995
- White S.R., “Adult education and teilhardian thought: Contextualizing socialization into globalization”, in: *New Horizons in Adult Education*, 18(1), 2004
- Wignaraja P. (ed.), *New social movements in the south. Empowering the people*, London, Zed Books, 1993
- Wildemeersch D., Jansen T. (eds.), *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge*, VUGA, ‘s-Gravenhage, 1992
- Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su: <http://www.reusability.org/read/>
-

- Wiley D.A., "Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Williams, D. D., "Evaluation of learning objects and instruction using learning objects", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, reperibile su: <http://reusability.org/read/chapters/williams.doc>
- Wilson A.L., Hayes E.R. (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass. San Francisco, CA, 2000
- Wilson J., Jackson H., *What are adults' expectation and requirements of guidance? A millennium agenda*, The Guidance Council, Winchester 1999
- Winch C., *Lifelong learning: Atomism or collectivism?*, Report on section 7, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Withnall A., *Older learners. Issues and perspectives*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000. Available from <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Woods J.A., Cortada J.W., *The 1999 ASTD Training and performance yearbook*, McGraw Hill 1999
- Yarnit M., "The survey. Learning towns, learning cities", reperibile su: [www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/s01-intr.htm](http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/s01-intr.htm), 1998
- Zukas M., Malcom J., *Pedagogies for lifelong learning. Building bridges or building walls?*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, reperibile su: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
-

## Documentazione

- “Social inclusion through APEL. The learner's perspective. Creating opportunities for APEL. Recommendation for change”, Socrates project, in: <http://crll.gcal.ac.uk/SOCRATESSite/home.html>
- Adult Learning Inspectorate, *Guidance for providers on the inspection of adult and community learning. Interpreting the common inspection framework*, Coventry, 2002
- Adult Learning Inspectorate, Office For Standards In Education, *The common inspection framework for inspecting post-16 education and training*, Coventry, 2001
- Australian Government, Equal Opportunity for Women in the Workplace Agency, *Training Needs Analysis and Skills Audit*, Canberra 2001
- CEDEFOP, *Peer review and cross country analysis on quality indicators*, Brussels, 2004
- CEDEFOP – EURYDICE, *Iniziativa nazionali a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Indagine 3, EURYDICE, Bruxelles 2001
- Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000
- Commissione Europea, *Making a European area of lifelong learning a reality*, Brussels, 2001
- Commissione Europea, *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*, Brussels, 2002
- Commissione Europea, Commission expert group on “Key competencies”, *The Key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*, 27 march 2002
- Conferenza Stato Regioni, *Direttiva sull'educazione degli adulti*, Roma, febbraio 2001
- Department for Education and Skills, “Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan”, 2003, in: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>
- ECAP Emilia Romagna, *Progetto “Sviluppo di strumenti per la costruzione di Piani Formativi Aziendali”*. Manuale, 2001-2002, in: [www.ecap.it/ppfs](http://www.ecap.it/ppfs)
- ENAIIP, “La valutazione della qualità nella formazione, l'esperienza dell'ENAIIP”, in *Osservatorio ISFOL*, n. 6, novembre-dicembre 1997
-

- ENAIIP, *Glossario della qualità nella formazione*, Editoriale Aesse, Roma, 2002
- ENFAP Toscana, *Metodologia di rilevazione dei bisogni formativi per una nuova gestione del mercato del lavoro in Toscana. Risultati delle sperimentazioni nei SEL di Massa Carrara e Viareggio*, s.d.
- European Training Foundation, *Companion. A management tool kit on training needs assessment and programme design*, September 2002
- Habitat, *A guide to national training needs assessment for human settlements: A competency-based approach*, Habitat, Nairobi, 1992
- International Labour Office, *InFocus programme on Skills, Knowledge and Employability*, in: [www.ilo.org/public/english/employment/skills/index.htm](http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/index.htm)
- International Labour Office, *Conclusions concerning human resources training and development*, para 5, ILO, 2000
- ISFOL, *Istruzione e formazione tecnica superiore. Linee guida per la progettazione dei percorsi formativi*, ISFOL, Roma 1998
- ISFOL, *Valutazione finale dell'obiettivo 3 in Italia*, Franco Angeli, Milano 1999
- ISFOL, *La rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi nelle Regioni italiane*, Franco Angeli, Milano 2001
- ISFOL, *Il tanto ed il poco del lavoro flessibile*, Franco Angeli, Milano 2002
- ISFOL, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano 1998
- ISFOL, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004
- ISFOL, *L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job*, Roma sd
- Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", in: [www.lsc.gov.uk](http://www.lsc.gov.uk)
- Learning Cities Network, *Practice, Progress and value. Learning communities. assessing the value they add*, UK, 1998
- Learning Towns Network, *Program guidelines and funding proposal template*, Australia, 2000
- OBNF, *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi*, gennaio 2000
- OECD, *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital. Executive summary*, Paris 2001
- OECD, *Meeting of the OECD Education Ministers*, Paris, 3-4 April 2001
-

- Progetto EFESO - TNet, *Glossario della qualità della formazione*, Editoriale Asse, 2000
- Quality and Performance Improvement Division, *Equality assurance. Self-assessment for equal opportunities in training*, London, 1999
- Regione Lazio, sito del Centro di documentazione dell'assessorato scuola, formazione e politiche del lavoro, in:  
[www.sirio.regione.lazio.it/formapro/doc\\_ricer.htm#indice](http://www.sirio.regione.lazio.it/formapro/doc_ricer.htm#indice)
- Regione Emilia-Romagna - Assessorato scuola, formazione professionale, università, lavoro, pari opportunità, *Lavorare nel settore dell'educazione e della formazione*, sd in: [www.form-azione.it/operatori/Documenti/lavorare\\_education.doc](http://www.form-azione.it/operatori/Documenti/lavorare_education.doc)
- Scottish Guidance Group, *Training Needs Analysis for Adult Guidance Networks*, Blake Stevenson Ltd, Edinburgh 2000
- Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, *6° Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione 2002*, SSPA, Roma 2003
- Swist J., CMC, SPHR, *Conducting a Training Needs Assessment*, in:  
[www.amxi.com/amx\\_mi30.htm](http://www.amxi.com/amx_mi30.htm)
- The Guidance Council, *Demand for information, advice and guidance*, Winchester, 2001
- U.S. Department of Energy, *Guide to good practices for developing learning objectives*, DOE Handbook, 1997
- UNESCO, *Manual on non formal education*, Paris, 1996
- UNESCO, iniziativa su "Life Skills: A Bridge between Education and Training?", in: [www.unevoc.unesco.org/wgskills/call.htm](http://www.unevoc.unesco.org/wgskills/call.htm)
- United Nations Institute for Training and Research, *UNITAR's Approach to Training and Capacity Building: An Overview*, in: [www.unitar.org/tam.htm](http://www.unitar.org/tam.htm)
- Universities and Colleges Admissions Service - UCAS, *Paving the way. Informing change in higher education and progression partnership with the voice of the under-represented public*, UCAS, Cheltenham, 2002
- US Office of Personnel Management, *Training Needs Assessment Handbook: A Guide for Conducting a Multi-Level Needs Assessment*, 1994
- WBI Development Studies, *China and the Knowledge Economy: Seizing the 21st Century*, World Bank 2001
-

Appendice

**Progetto di Corso per il  
trasferimento del MOAFF**





**Unione Europea**  
Fondo Sociale Europeo



**Ministero del Lavoro e  
delle Politiche Sociali**  
Ufficio Centrale O.F.P.L.



**Regione Lazio**  
Dipartimento Sociale - Direzione  
Regionale Formazione e  
Politiche del Lavoro



**ATI - Laboratorio di Scienze  
della Cittadinanza -  
Lazio Form scarl**

Percorso integrato sulla diffusione e il trasferimento del MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi)

(P.O. Ob. 3 Annualità 2002-2003 Misura C.3, Determinazione n. D3081 del 24.10.2003)  
Codice azione 6088 Codice ente 6648

## **Progetto di Corso per il trasferimento del MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi)**

*novembre 2004*

---

## Indice

Quadro istituzionale	5
2. Quadro tematico	7
2.1. Post-modernità e formazione degli adulti	7
2.2. La riflessione sui fabbisogni formativi	8
2.3. Alcune questioni	9
3. Quadro teorico generale	12
3.1. Principi e definizioni del MOAFF	13
3.2. Strutture del MOAFF	14
3.3. Dinamica del MOAFF	15
4. Quadro teorico del corso	16
4.1. L'analisi dei fabbisogni formativi come sfida per i formatori	16
4.2. Impatto atteso	16
4.3. Impostazione generale	17
4.4. Le strategie e i percorsi formativi	18
4.5. Moduli didattici	21
5. Quadro metodologico	23
5.1. Le didattiche	23
5.2. Gli strumenti	24
5.3. I sussidi didattici	25
5.4. Le tecniche	26
6. Programma didattico	26
6.1. Sessione introduttiva	26
6.2. Attività del primo modulo	27
6.3. Attività del secondo modulo	28
6.4. Attività del terzo modulo	29
6.5. Sessione conclusiva	31
7. Reporting	31
8. Strutturagramma	31



## 1. Quadro istituzionale

L'Associazione Temporanea di Impresa composta da **Laboratorio di scienze della cittadinanza** (Capofila) e da **Lazio Form s.c.a.rl.** ha avuto dalla Regione Lazio l'incarico di realizzare il progetto denominato **“Percorso integrato sulla diffusione e il trasferimento del MOAFF, (Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi)”** (P.O. Ob. 3 2000-2006 Misura C.3, Determinazione n. D3081 del 24.10.2003, Codice azione 6085, 6087, 6088, 6089, Codice ente 6648).

Il progetto si articola in attività di progettazione, di formazione di formatori e di sensibilizzazione, tese a formalizzare e a diffondere il **MOAFF**. La proposta di tale modello intende rispondere all'esigenza di uno **strumento**, di impostazione sociologica, **che consenta una analisi dei fabbisogni formativi** che sia al tempo stesso **rapida e personalizzata** rispetto alle esigenze dei beneficiari della formazione, con particolare riguardo ai **soggetti target delle politiche di inclusione sociale**.

Le **azioni** previste dal progetto sono:

- la realizzazione di una **ricognizione internazionale** sulle modalità di rilevazione dei fabbisogni formativi e la progettazione operativa (az. 6085);
- l'elaborazione di un **manuale** volto a formalizzare le procedure applicative del MOAFF (az. 6087);
- lo svolgimento di attività di sensibilizzazione, networking e **comunicazione pubblica** (az. 6089).
- la progettazione e discussione di un **corso di formazione standard**, o di base, per il trasferimento del MOAFF, rivolto ad operatori della formazione (az. 6088).

Per la realizzazione del progetto è stata costituita un' **équipe**, diretta da Daniele Mezzana (sociologo) e composta da ricercatori ed esperti nel

---

<sup>1</sup> A proposito del panel, si veda l'avvertenza del Manuale del MOAFF.

<sup>2</sup> Hanno partecipato all'incontro: Daniele Mezzana, Marco Montefalcone (Laboratorio di Scienze della Cittadinanza), Cristina Rossi (Lazio Form), Francesco Campilongo (consulente), Eleonora De Vita (Sogetel), Alessandra Lalli e Stefania Pinci (Ufficio IX – DGCS, Ministero degli Esteri).

campo della ricerca, della formazione e della comunicazione pubblica.

Il progetto si avvale, in particolare per quanto riguarda la comunicazione pubblica, la sensibilizzazione e l'identificazione dei beneficiari, del contributo dell'ERFAP Lazio e di Confcooperative Federsolidarietà regionale, in quanto partner dell'iniziativa.

Il presente documento contiene **il progetto di un corso di formazione “base” per il trasferimento del MOAFF** agli operatori della formazione, che possa servire da riferimento generale per l'eventuale elaborazione di ulteriori corsi, rivolti a determinati target di formatori. Il documento riguarda specificamente un **corso di 200 ore rivolto a 20 formatori o operatori dei servizi per l'impiego impegnati nel sostegno, sul piano formativo e professionale, di soggetti a rischio di esclusione sociale, appartenenti a organizzazioni** che accettino di sperimentare il MOAFF.

È evidente che, conformemente all'approccio proposto dal MOAFF, le varie applicazioni didattiche del corso non potranno prescindere da un'analisi degli specifici fabbisogni formativi degli utenti, e dalla conseguente elaborazione di adeguate soluzioni didattiche.

Una prima versione di questo testo è stata predisposta da Daniele Mezzana, in collaborazione con Marco Montefalcone, sociologo. Il testo è stato ulteriormente elaborato da un **gruppo di lavoro**, composto da Daniele Mezzana, Antonio Ecce (consulente di formazione), Cristina Rossi ed Eleonora Cardamone (di Lazio Form), che si è riunito l'8 novembre nella sede di Lazio Form a via Val Brembana, 1 – Roma.

Il progetto è stato quindi sottoposto a un **panel** di oltre trenta ricercatori e operatori in questo campo<sup>1</sup>, nel quadro di una consultazione che ha previsto un workshop (svoltosi l'11 novembre nella citata sede di Lazio Form)<sup>2</sup> e comunicazioni a distanza. È stata redatta, infine, la versione definitiva del progetto.

Il documento contiene, oltre a questo, altri cinque paragrafi, dedicati rispettivamente al **quadro tematico** e ai motivi che sono alla base del corso, al **quadro teorico generale** a cui il corso fa riferimento (ovvero il modello MOAFF), allo specifico **quadro teorico del corso**, al suo **quadro metodologico** e, infine, alla sua **programmazione**.

Si rinvia al testo del manuale del MOAFF per i riferimenti bibliografici e gli approfondimenti relativi al modello.

## 2. Quadro tematico

### 2.1. *Post-modernità e formazione degli adulti*

Negli ultimi anni, è rilevabile una serie di **cambiamenti sociali ed economici** che incidono profondamente sull'impostazione e sulla trattazione della problematica dei fabbisogni formativi e di quella della formazione rivolta a soggetti adulti.

I **mutamenti demografici**, la **globalizzazione**, la **rivoluzione tecnico-scientifica**, l'avvento della **società della conoscenza** – con le sue ripercussioni, anche drammatiche, sulla concezione del lavoro e del mercato del lavoro – costituiscono un **nuovo contesto**, da molti definito **post-moderno**, che presenta specifiche opportunità, ma anche numerose incognite.

Di questo contesto fanno parte anche fenomeni come la **frammentazione** sociale, la spinta alla **diversità** e alla specificità culturale, il **decenramento del sapere**, il “**disincanto**” verso le ideologie e quella che si può definire la crescita della **sogettività** degli individui, in termini di conoscenza, di competenza, di capacità di azione. Ciò porta anche a un maggiore **protagonismo** degli individui sul versante dei processi di **socializzazione**. In effetti, essi appaiono maggiormente in grado di (o comunque maggiormente intenzionati a) elaborare proprie modalità di confronto – anche molto diversificate – con il mercato del lavoro e con le opportunità formative esistenti.

Emerge, dunque, una **nuova e più qualificata domanda di formazione**, che deriva anche dalla consapevolezza di alcune importanti **poste in gioco di tipo sociale**, che non sempre vengono percepite nella loro rilevanza.

Queste poste in gioco sono legate, per quanto riguarda gli individui,

all'esistenza di crescenti **rischi di esclusione sociale** in un mondo del lavoro in continua trasformazione. Ciò vale soprattutto per alcune categorie che spesso costituiscono il **target delle politiche sociali**, quali neolaureati, donne in rientro nel mercato del lavoro, immigrati qualificati, neopiccoli imprenditori, ecc. Al livello pubblico, le poste in gioco sono connesse all'esigenza di assicurare un equilibrio tra **competitività** economica ed **equità** sul piano sociale, sia all'interno di un determinato Paese, sia tra Paesi (specie nel quadro dell'allargamento dell'Unione Europea).

La percezione di tali cambiamenti tende a produrre notevoli **conseguenze sulla formazione degli adulti**. Si possono citare, ad esempio: la tendenza a concepire l'educazione nella prospettiva dell'intero arco della vita, l'attenzione all'utente della formazione e alle dinamiche del suo apprendimento e del suo *empowerment*, la convergenza tra diverse modalità educative (ad esempio quelle "formali" e quelle "informali"), la confusione e la somiglianza tra l'istruzione superiore e la formazione professionale, una crescente enfasi sull'output economico della conoscenza e dell'educazione e altro ancora.

Inoltre, si registra un'importante **riforma dei sistemi educativi e formativi** al livello internazionale, comunitario e dei singoli Paesi. Questa riforma ha visto la **formazione delle risorse umane adulte** diventare una **politica pubblica centrale**, che tende ad accompagnare l'intero percorso professionale degli individui. Ciò comporta opzioni quali l'adozione di strategie di *lifelong learning*, l'integrazione e l'armonizzazione delle diverse agenzie erogatrici di servizi formativi, la diversificazione degli interventi in funzione dei beneficiari, l'identificazione di adeguati strumenti di valutazione e di certificazione, e così via.

## *2.2. La riflessione sui fabbisogni formativi*

In conseguenza di tutto ciò, l'analisi dei **fabbisogni formativi** è diventata oggi un **problema fondamentale**. Infatti, dalla scelta di realizzare *effettivamente* l'analisi dei fabbisogni (fatto non scontato) e dalla pertinenza e qualità di tale analisi dipende l'impostazione, la progettazione e l'attivazione di programmi formativi che possono avere esiti decisivi (in positivo o in negativo) nella vita delle persone, delle loro organizzazioni di riferimento, delle loro comunità sociali di appartenenza.

Una **riflessione scientifica sistematica** nel campo dei fabbisogni formativi è relativamente **recente**, e riguarda aspetti quali: la definizione di fabbisogno formativo; gli approcci teorici e le modalità e i livelli di analisi; i tipi di fabbisogno formativo; la collocazione dell'analisi dei fabbisogni all'interno della progettazione e, più in generale, della prassi della formazione; la possibilità di personalizzare l'analisi e di realizzarla in modo rapido rispetto alle esigenze dei programmi formativi, e altro ancora.

Tale riflessione si è svolta in un **contesto multidisciplinare** (v. oltre) all'interno del quale comincia a emergere, per molti versi, un'**istanza** ad approfondire le **tematiche di carattere propriamente sociale** che riguardano i fabbisogni formativi. Alcuni recenti studi e approcci mettono in luce proprio questa esigenza. Si tratta, ad esempio, degli studi sulla **qualità** della formazione, che pongono l'accento sulla pertinenza della formazione stessa rispetto alle attese dei soggetti; degli studi che definiscono i fabbisogni formativi come prodotto di un'**attività di "costruzione" ed elaborazione** tra tutti gli attori coinvolti nei programmi formativi; o anche degli studi relativi alle **competenze** che consentono ai soggetti adulti di inserirsi nelle dinamiche della società della conoscenza e di avviare, in qualche misura, processi di **inclusione sociale**.

C'è da chiedersi se questa istanza sociale non debba essere colta e formalizzata maggiormente, prevedendo uno specifico contributo della **sociologia**, nel quadro multidisciplinare che caratterizza da sempre l'ambito della formazione nel suo insieme.

### *2.3. Alcune questioni*

In relazione a questo quadro, emergono alcune importanti questioni, che riguardano, da una parte, la **capacità delle correnti teorie e modalità di analisi** dei fabbisogni formativi di intercettare il loro **sottofondo sociale** e, dall'altra, il possibile **apporto della sociologia** in questo campo.

#### **il sottofondo sociale dei fabbisogni formativi**

A questo riguardo si possono individuare, tra gli altri, alcuni problemi aperti.

Innanzitutto, va notato che le **definizioni** di fabbisogno formativo utilizzate in letteratura o in sede di progettazione didattica, sono spesso legate al concetto di **gap** da superare tra le **competenze** (variamente intese), **abilità, conoscenze, attitudini, performance** che occorre idealmente garantire per svolgere un determinato lavoro e quelle attualmente possedute dal soggetto che lo dovrebbe fare. Ma vale la pena di chiedersi se, invece che fare riferimento a una nozione di fabbisogno come un “non essere”, come una realtà negativa rispetto a un modello spesso astratto, non si possa elaborare una nozione di fabbisogno come **realtà “positiva”**, ovvero dotata di una sua natura e consistenza **sociale**, di tipo cognitivo, ma non solo (v. oltre).

Inoltre, è stato osservato come l’analisi dei fabbisogni formativi venga effettuata in riferimento a un numero tutto sommato relativamente ristretto di **modelli**, non di rado contraddistinti da una rappresentazione **schematica e stereotipata** delle attese espresse dagli attori della formazione (che siano fruitori, promotori o committenti di attività formative) e dei gap che li caratterizzano. In altri casi, la reazione a questi modelli, e dunque la ricerca di una maggiore aderenza – specie sul piano psicologico – ai soggetti destinatari della formazione, può condurre a un’analisi dei fabbisogni formativi che, al contrario, può a volte risultare eccessivamente **analitica e dispersiva**.

A tale proposito, in questo campo sono stati rilevati, a seconda dei casi, alcuni **problemi ricorrenti** da evitare, vale a dire: l’**astrattezza**, ovvero la schematicità dell’approccio; il **carattere meccanicistico** e rigidamente lineare o sequenziale dell’analisi, che non tiene conto degli elementi decisionali complessi e dei feedback ricorrenti nei *reali* processi in cui tale analisi si sostanzia; l’**autoreferenzialità** dei modelli rispetto alla soluzione di problemi reali; la **lentezza** delle procedure; la **settorialità** dell’analisi; l’**eccessiva complessità della rilevazione** (specie in alcune situazioni ove si cerchi un maggior contatto diretto con gli attori coinvolti).

Ma soprattutto, in questi casi, i vari approcci sono caratterizzati da una **difficoltà a confrontarsi** fino in fondo con le **poste in gioco** degli attori coinvolti nella formazione, che sono **mutevoli** e non sempre coscienti e immediatamente identificabili. Le poste in gioco riguardano la possibilità di fronteggiare i rischi di esclusione sociale e quindi di creare le **condizioni per l’inclusione** (attraverso l’acquisizione di conoscenze e capacità,

un maggior controllo dell'identità professionale, ecc.) (v. punto 3).

Inoltre, l'analisi dei fabbisogni formativi, anche se enunciata e auspicata in linea di principio, **non sempre diventa prassi effettiva**, su cui fondare la progettazione formativa. Per tale motivo, e anche in conseguenza dei difetti di approccio citati in precedenza, possono verificarsi fenomeni quali la **mancata rilevazione** di fabbisogni *tout-court* o di fabbisogni cruciali, l'effettuazione di rilevazioni a cui non fa seguito una reale **applicazione**, fino al **paradosso** di una vera e propria **divaricazione di fatto tra l'analisi effettuata e l'iter successivo della progettazione** e dell'iniziativa formativa.

Ciò può risultare particolarmente grave nel caso di politiche e programmi formativi ideati a favore di **soggetti** che, in varia misura, si trovano in una **condizione di rischio sociale** e che sono portatori di una **domanda di formazione per nulla astratta o generica**, ma **concretamente legata a tale condizione**, che va indagata con estrema attenzione.

Esiste, dunque, un problema aperto, riguardante il modo in cui è possibile **collegare** in maniera esplicita ed effettiva **l'analisi dei fabbisogni formativi** con la **progettazione didattica**. Evidentemente, si tratta di elaborare **strumenti** che, al di là delle enunciazioni di principio, consentano di **rendere praticabile** tale collegamento.

#### **l'apporto della sociologia**

Un altro insieme di questioni riguarda il possibile **apporto della sociologia** all'analisi dei fabbisogni formativi

La riflessione sui fabbisogni formativi si è avvalsa soprattutto di contributi negli **ambiti disciplinari** della psicologia, delle scienze dell'educazione, delle scienze dell'organizzazione, dell'antropologia culturale o anche dell'economia. Più raramente, invece, si è assistito a una specifica **produzione sociologica** in materia. La sociologia, in effetti, sembra essersi per lo più limitata ad analizzare "ciò che sta attorno" ai fabbisogni formativi, ovvero le dinamiche (ad esempio di potere) tra gli attori che li identificano, piuttosto che il loro "di dentro", ovvero la loro definizione e identificazione. Eppure, un apporto sociologico, alla luce di quanto messo in rilievo in precedenza, potrebbe rivelarsi di notevole utilità.

In un contesto complesso, come quello sin qui descritto, sembra necessario fare riferimento al paradigma della “**razionalità limitata**”, nel senso di riconoscere a priori, non soltanto le potenzialità, ma anche i limiti di qualsiasi approccio teorico e metodologico in questo campo. Allo stesso modo, appare importante prendere atto che il contributo di ogni singola disciplina scientifica non può risultare in alcun modo esaustivo, soprattutto nel caso della formazione, che, si può dire, nasce come riflessione e come pratica interdisciplinare o **multidisciplinare**.

In questo quadro, l’apporto che la **sociologia** può dare nel campo dell’analisi dei fabbisogni formativi, può forse riguardare almeno due aspetti:

- una **definizione di fabbisogno formativo** maggiormente legata alla realtà sociale e alle rappresentazioni dei concreti soggetti che si rivolgono alle strutture preposte alla formazione;
- una **definizione dei contesti**, prettamente sociali, all’interno dei quali i vari fabbisogni formativi possono essere individuati, anche con strumenti propri di altre discipline scientifiche.

Nel tentativo di offrire un contributo al riguardo, Laboratorio di scienze della cittadinanza ha messo a punto un modello di analisi dei fabbisogni formativi, denominato **MOAFF**, descritto nel punto seguente. Nel quadro del “Percorso integrato sulla diffusione e il trasferimento del MOAFF”, inoltre, è prevista la progettazione del **corso di formazione** per formatori, relativo al modello, che rappresenta l’oggetto del presente documento.

### 3. Quadro teorico generale

Il Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF) nasce per rispondere alla **necessità** di uno strumento che consenta un’analisi dei fabbisogni formativi **rapida e personalizzata** rispetto alle esigenze dei beneficiari della formazione, in un **quadro sociale ed economico**, come si è detto, **in profonda e drammatica trasformazione**.

Il **MOAFF** si pone come un modello flessibile, complementare rispetto ad altri approcci, “eclettico” dal punto di vista teorico e degli apporti

disciplinari e quindi **trasversale**, che punta a **collegare l'analisi dei fabbisogni alla progettazione formativa**, per avvicinare la formazione ai concreti soggetti umani.

Si forniscono qui di seguito, in sintesi, alcune informazioni sui principi e sulle definizioni alla base del MOAFF, sulle sue strutture costitutive, sulla sua concreta dinamica applicativa, rinviando, per approfondimenti, al Manuale menzionato.

### *3.1. Principi e definizioni del MOAFF*

I principi e le definizioni alla base del MOAFF sono i seguenti.

Il **primato del contesto**, ovvero il primato dell'insieme dei fattori sociali ed economici che stanno modificando drammaticamente le **poste in gioco** della formazione, legate particolarmente alla **dinamica esclusionne/ inclusione sociale**.

Il riconoscimento di una nuova **centralità dell'individuo** nel quadro della società post-moderna, rispetto alle tradizionali dinamiche organizzative del lavoro.

La tendenza a una **convergenza tra i diversi tipi di formazione**, come quella tesa a garantire determinate prestazioni professionali, quella che mira all'accrescimento del potenziale professionale e quella che punta a uno sviluppo personale complessivo.

La **definizione di fabbisogno formativo** non come mero "gap" rispetto a un modello astratto, ma come **fenomeno sociale** connesso, al tempo stesso, alle attese, alle intenzionalità e alle opportunità degli individui, ma anche alle concrete minacce di esclusione sociale che li riguardano e alle possibilità di inclusione.

La stretta connessione tra **analisi** dei fabbisogni formativi e **qualità della formazione**.

Il **legame tra formazione e ricerca sociale**, non solo nel senso che per progettare l'attività formativa è necessaria una ricerca, ma che la **formazione** stessa *in quanto tale* è uno **strumento di ricerca scientifica** sulla società contemporanea (di qui la metafora della formazione come un "laboratorio" sui generis).

La relazione esistente tra la **conoscenza**, la **modificazione della realtà** tramite la formazione e le dimensioni dell'interpretazione e della **decisione** (ermeneutica).

### 3.2. *Strutture del MOAFF*

Le "strutture" del MOAFF sono le seguenti.

L'**approccio "probabilistico"**, in virtù del quale la vasta gamma di pericoli di esclusione sociale che interessano gli individui può essere compresa e fatta propria dai soggetti riconducendola ad alcune **aree ricorrenti di rischi**;

L'**approccio "interazionista"**, in virtù del quale le aree di rischio possono essere considerate anche come contesti di significato (socialmente riconosciuti e comprensibili), in relazione ai quali gli individui elaborano, comunicano e scambiano proprie rappresentazioni, in termini di fabbisogni.

10 **aree**, in riferimento alle quali è possibile individuare una **tassonomia di rischi e di fabbisogni formativi**, denominate convenzionalmente:

- **conoscenza** (il confronto con la dimensione della conoscenza, ai vari livelli);
- **realtà** (il contatto diretto con la realtà);
- **responsabilità** (l'esercizio di responsabilità e di spirito di iniziativa);
- **decisionalità** (il *decision-making* e il confronto con i dilemmi-chiave della vita personale e lavorativa);
- **linguaggi** (la padronanza di linguaggi che consentono di partecipare alle dinamiche comunicative, relazionali e operative dei diversi contesti professionali; i problemi cruciali della lingua);
- **capitale sociale** (la consapevolezza del ruolo che può avere una rete di relazioni fiduciarie; la sua eventuale creazione e la sua cura; il peso dei cosiddetti "legami deboli");
- **organizzazione** (la comprensione e la gestione delle dinamiche

organizzative);

- **identità professionale** (il rinnovamento e il rafforzamento dei saperi specializzati e delle relative pratiche);
- **esperienza lavorativa** (la pratica del lavoro);
- **politiche** (il confronto con gli effetti delle politiche di lotta all'esclusione sociale e della formazione e con gli eventuali paradossi da queste prodotti).

### 3.3. *Dinamica del MOAFF*

L'**analisi dei fabbisogni formativi** prevista dal MOAFF si svolge secondo alcune **dinamiche** e seguendo un preciso **percorso congiunto di progettazione e di ricerca**, che tiene conto dei vincoli e delle opportunità propri di ogni progetto formativo ed è fortemente caratterizzato dalle acquisizioni della disciplina dell'*adult education*.

Tale percorso, che deve essere quanto più possibile *precedente* all'attività formativa, prevede, innanzitutto, l'**identificazione** dei “**pericoli**” di esclusione sociale che riguardano la tipologia di candidati a partecipare a un'iniziativa formativa. Ciò sulla base soprattutto delle tematizzazioni del committente e di quelle provenienti da altre discipline scientifiche – spesso presentate in forma di *gap* –, nonché di informazioni circa il contesto di riferimento dei potenziali beneficiari.

Successivamente, si passa a un **itinerario di soggettivazione e inter-soggettivazione**, che va **dalla consapevolezza dell'esistenza di determinati rischi** (ovvero di “pericoli” resi noti e gestibili) **alla definizione dei fabbisogni** formativi, cioè di una **domanda di formazione** da parte dei beneficiari, o dei potenziali beneficiari.

Inoltre, è prevista una “**messa a regime**” dei rischi e una **risposta alle domande di formazione** emerse, individuando in sede di **progettazione**: specifici percorsi formativi legati ai vari tipi di fabbisogni; temi; modulazioni di percorsi e temi; impatti auspicati, nonché le didattiche più adeguate. Vanno previste poi specifiche modalità di rilevazione, monitoraggio e valutazione, anche in corso d'opera.

## 4. Quadro teorico del corso

### 4.1. *L'analisi dei fabbisogni formativi come sfida per i formatori*

In relazione ai quadri tematico e teorico appena tracciati, l'analisi dei fabbisogni formativi, si può dire, costituisce una vera e propria "**sfida**" che si propone ai **formatori** di raccogliere, a partire dall'opportunità rappresentata dal corso oggetto del presente documento.

Raccogliere tale sfida presuppone, innanzitutto, l'acquisizione di una **maggiore consapevolezza e conoscenza** delle questioni connesse con l'analisi dei fabbisogni formativi, con particolare riguardo a quelli dei soggetti target delle politiche di inclusione sociale. Inoltre, comporta l'integrazione delle proprie competenze, sul versante delle **modalità di analisi** dei fabbisogni. Infine, richiede inevitabilmente di confrontarsi con elementi importanti della propria **professionalità**, relativi al senso e alle conseguenze del lavoro svolto nei confronti di soggetti a rischio, portatori di domande di formazione connesse, in maniera drammatica, alla loro inclusione sociale.

### 4.2. *Impatto atteso*

Il corso intende avere *principalmente* un impatto sul versante delle **capacità** possedute dai partecipanti, sul piano dell'assunzione di concrete e specifiche **metodologie e tecniche** di rilevazione e di elaborazione di informazioni legate ai fabbisogni, in funzione della **progettazione** formativa. L'impatto dovrà riguardare anche l'orientamento delle **organizzazioni di appartenenza** dei partecipanti nei confronti dell'adozione di tali procedure, e delle premesse che ne sono alla base.

In virtù di quanto è stato messo sin qui in evidenza, si favorirà, in ogni caso, nei partecipanti anche un incremento di **conoscenze** sulla problematica dei fabbisogni formativi e sul contesto dei cambiamenti sociali, economici e sul piano delle politiche all'interno del quale tale problematica ha acquistato una rilevanza particolare. Sarà altresì importante che il corso

introduca elementi di rielaborazione della **professionalità** dei partecipanti e l'assunzione di una maggiore **responsabilizzazione** da parte loro in ordine alla gestione delle conseguenze che un'adeguata analisi dei fabbisogni comporta sul piano della progettazione e della pratica formativa.

#### 4.3. *Impostazione generale*

Dal punto di vista contenutistico, il corso ruoterà attorno a quattro insiemi di temi, di cui uno a carattere generale e tre legati specificamente al modello MOAFF:

- i **cambiamenti** in atto nell'attuale società “post-moderna” e le loro conseguenze sulla formazione degli adulti e sulle politiche di formazione;
- i **principi** e le **definizioni** alla base del MOAFF;
- le **strutture** portanti che costituiscono il MOAFF;
- la **dinamica** del MOAFF nella sua concreta applicazione.

Il **corso** avrà forti **caratteristiche seminariali**, in cui l'indispensabile trasmissione di nozioni e informazioni sarà in ogni caso funzionale alla produzione congiunta, tra docenti e discenti, di nuove **conoscenze** applicabili nelle varie organizzazioni di riferimento o di appartenenza.

Per tale motivo, il corso assumerà, nella sua concezione e nella sua realizzazione, la prospettiva dell'**adult education**, soprattutto per quel che riguarda alcune opzioni, quali:

- il **rapporto paritario** tra docenti e discenti e un'opportuna **negoziazione** in merito ai contenuti e ai risultati dell'azione formativa;
- il **protagonismo** dei partecipanti, considerati nel loro insieme come una vera e propria “**comunità di prassi**” e dunque come portatori di conoscenze, pratiche, esperienze e capacità che devono essere messe in moto e condivise nel contesto dell'esperienza formativa, insieme ai docenti;
- la promozione di un **coinvolgimento personalizzato** dei partecipanti, riconoscendo la loro identità professionale e personale;

- la proposta di un **apprendimento per problemi**, critico e concreto, basato certamente su saperi teorici, ma anche su quelli esperienziali e sul contatto in presa diretta con la realtà.

#### 4.4. *Le strategie e i percorsi formativi*

Il corso si configurerà come un itinerario che collega i differenti momenti formativi in un insieme coerente, caratterizzato da tre distinte strategie:

- la strategia della **coscientizzazione**, orientata a favorire nei partecipanti, attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze e di nuovi quadri interpretativi, una messa in discussione delle proprie nozioni e delle proprie rappresentazioni, soprattutto in merito a questioni come il carattere sociale dei fabbisogni formativi e il rapporto tra analisi dei fabbisogni e progettazione formativa;
- la strategia dell'**empowerment**, volta a rafforzare le capacità personali e professionali dei partecipanti al corso, soprattutto sul versante delle modalità di analisi dei fabbisogni formativi;
- la strategia della **vocazione professionale**, che punta a fornire le basi teoriche e metodologiche di un processo, anche se parziale, di ri-professionalizzazione dei partecipanti, che sia legato a un rapporto più stretto tra analisi dei fabbisogni e qualità della progettazione formativa.

Tale itinerario costituirà una guida dinamica e flessibile, fondata sul concetto di prevalenza per lo svolgimento delle attività didattiche e sarà, pertanto, suscettibile di modifiche in relazione all'andamento del corso.

A ognuna di queste strategie è possibile collegare alcuni **percorsi formativi** mediante i quali, da una parte, cercare di raggiungere l'**impatto** atteso (v. sopra) e, dall'altra, rispondere ai **fabbisogni formativi** dei partecipanti al corso. Circa questi ultimi, parte di essi sono noti, in linea generale, in virtù dei risultati della ricerca svolta nel quadro della elaborazione del MOAFF, mentre altri, ovviamente, **andranno rilevati nel contesto della progettazione delle specifiche attività formative** organizzate a partire dalle indicazioni fornite in questo documento.

## A. LA STRATEGIA DELLA COSCIENTIZZAZIONE

La **strategia della coscientizzazione**, in questo caso, fa principalmente riferimento ad alcuni percorsi formativi: quello della **conoscenza**, quello della **decisionalità** e quello delle **politiche**. Tale strategia, di solito, fa riferimento anche al percorso formativo del contatto con la realtà, che però, in questo caso sembra avere minore rilevanza, poiché gli utenti del corso sono soggetti già fortemente coinvolti nelle concrete dinamiche e problematiche della formazione.

### **percorso della conoscenza**

Questo percorso è orientato all'**acquisizione** di nuove **conoscenze**, e alla **riorganizzazione** di quelle possedute dai partecipanti, circa aspetti quali, tra gli altri, i cambiamenti sociali ed economici che producono impatti sui potenziali utenti della formazione, il legame tra la progettazione formativa e l'analisi dei fabbisogni formativi, la natura sociale di tali fabbisogni.

### **percorso della decisionalità**

Il percorso della decisionalità si focalizza, da una parte, sull'acquisizione di specifiche **capacità decisionali** indispensabili in sede di progettazione formativa (ad esempio, decidere sulla base delle informazioni disponibili, decidere tenendo conto degli ostacoli e delle opportunità esistenti, decidere in gruppo, ecc.) e, dall'altra, sull'identificazione e sull'approfondimento di alcuni **dilemmi professionali** del formatore. Tra questi dilemmi, vi possono essere quelli relativi al rapporto, non scontato, tra la conoscenza delle caratteristiche degli utenti e la progettazione e la pratica formativa, o tra l'istanza di garantire una elevata qualità della formazione e la necessità di confrontarsi con specifici vincoli finanziari, temporali, organizzativi o di altro genere.

### **percorso delle politiche**

Il percorso delle politiche si concentra sulla presa d'atto della **riforma** delle politiche di lotta all'esclusione sociale e della formazione (al livello internazionale, nazionale e regionale); sulle **conseguenze** - anche non volute - di tali politiche sui sistemi formativi; sull'organizzazione e la **valuta-**

zione dell'attività formativa; sulla **gestione degli impatti**, a volte anche **paradossali**, di tutto ciò sulle biografie degli utenti della formazione.

## B. LA STRATEGIA DELL'*EMPOWERMENT*

Dalla strategia dell'*empowerment* si possono sviluppare, principalmente, tre differenti percorsi formativi: quello dei **linguaggi**, quello del **capitale sociale** e quello della **responsabilità**.

### **percorso dei linguaggi**

Con questo percorso si intende condurre i partecipanti ad acquisire i linguaggi propri dell'**analisi** dei fabbisogni formativi, in chiave **metodologica e tecnica**, con particolare riguardo agli aspetti della rilevazione delle informazioni, delle modalità di una loro gestione (elaborazione, memorizzazione e archiviazione, ecc.), della progettazione formativa basata sull'analisi dei fabbisogni, del monitoraggio di tali attività, della elaborazione di rapporti e resoconti al riguardo.

### **percorso del capitale sociale**

Il percorso del capitale sociale tende a orientare a una maggiore comprensione dell'importanza delle **reti di relazioni fiduciarie** e di collaborazione con altri attori (ad esempio colleghi operanti in organizzazioni diverse dalla propria) e, in particolare, dei cosiddetti "**legami deboli**"; ciò in ordine alla soluzione di specifici problemi legati alla progettazione formativa e per lo scambio di informazioni ed esperienze, nonché all'acquisizione di capacità di analisi, ampliamento e cura di tali relazioni.

### **percorso della responsabilità**

Questo percorso punta a sostenere, presso i partecipanti, lo sviluppo di un orientamento all'esercizio di responsabilità e all'assunzione di uno **spirito di iniziativa** nei confronti della gestione delle delicate conseguenze che, come si è sottolineato nei punti 2 e 3, l'analisi dei fabbisogni e la progettazione formativa possono avere sull'attività didattica e in termini di impatti partecipanti.

Alla strategia della **vocazione professionale** possono fare riferimento due differenti percorsi: quello dell'**identità professionale** e quello dell'**organizzazione**. A tale strategia viene ricondotto, solitamente, anche il percorso formativo dell'esperienza lavorativa, che ovviamente non sembra avere una specifica rilevanza per la tipologia di utenti di questo corso.

#### **percorso dell'identità professionale**

Il percorso dell'identità professionale è volto a rinnovare e a rafforzare i **saperi specializzati** dei partecipanti, e le relative **pratiche**, alla luce della problematica dell'analisi dei fabbisogni; ciò può avvenire promuovendo un aggiornamento e una riflessione sui cambiamenti della professione svolta rispetto alle sfide culturali e sociali che le sono rivolte (ad esempio, circa l'adozione di una "cultura del servizio" all'utente), una conseguente interpretazione o re-interpretazione della vita professionale dal punto di vista sociale ed etico.

#### **percorso dell'organizzazione**

Questo percorso è orientato a sostenere l'impegno dei partecipanti a **potenziare le capacità operative delle organizzazioni** di provenienza, o alle quali si fa riferimento, incidendo, in qualche misura, sul loro *modus operandi*, in termini di qualificazione della progettazione e quindi dell'offerta formativa. Ciò comporta che i partecipanti al corso, adeguatamente sostenuti dall'équipe didattica, si impegnino in una "interpretazione" della propria organizzazione (suo funzionamento, ostacoli e potenzialità esistenti, ecc.) in ordine alla possibilità di introdurre nuove ed effettive modalità di analisi dei fabbisogni e di progettazione formativa.

#### *4.5. Moduli didattici*

Il corso si articolerà in **tre moduli, o cicli, didattici** riguardanti il **modello MOAFF** (v. sopra) che sono stati concepiti tenendo conto dell'incontro, appena descritto, tra le tre strategie e i relativi percorsi formativi. Ovviamente, si ribadisce che le indicazioni qui fornite hanno un valore **orientativo**, e che queste andranno sottoposte a un attento vaglio e a un

adattamento, anche significativo, in funzione dei fabbisogni formativi dei partecipanti agli specifici corsi che saranno promossi in riferimento a questo corso “base”.

Il **primo modulo**, dal titolo “**Principi e definizioni del MOAFF**”, è volto a favorire il confronto dei partecipanti con le premesse teoriche e gli assunti che sono alla base del MOAFF stesso, nonché con la definizione di fabbisogno formativo che è alla base del modello (v. punto 3 del presente progetto).

Il **secondo modulo**, intitolato “**Strutture del MOAFF**”, è incentrato sull’illustrazione dei due approcci (“probabilistico” e “interazionista”) e delle 10 aree di fabbisogni formativi che rappresentano, appunto, le strutture portanti del modello.

Il **terzo modulo**, dal titolo “**Dinamica del MOAFF**”, è finalizzato alla trasmissione e alla messa in pratica delle concrete procedure attraverso le quali si può effettuare l’analisi dei fabbisogni formativi, a partire da tale modello.

I tre moduli, di cui si fornirà più avanti qualche informazione più dettagliata, saranno preceduti da una **sessione introduttiva** al corso e seguiti da una **sessione conclusiva**.

Ogni modulo sarà caratterizzato dalla *prevalenza* di una o più strategie formative, e di conseguenza dei percorsi ad essa connessi (v. punto 4.4). In particolare:

- nel primo modulo sarà dominante la strategia della coscientizzazione;
- nel secondo modulo, accanto alla strategia della coscientizzazione, sarà dato un particolare spazio anche a quella dell’*empowerment*;
- nel terzo modulo la strategia dell’*empowerment* sarà prevalente, anche se avrà una sua rilevanza quella della vocazione professionale.

Le relazioni tra moduli didattici e strategie sono sintetizzate nello sche-

ma seguente, in cui, per ogni modulo, sono riportate le strategie ordinate per rango di rilevanza (R.).

<b>R</b>	<b>Primo modulo</b>	<b>R</b>	<b>Secondo modulo</b>	<b>R</b>	<b>Terzo modulo</b>
1	Coscientiz- zazione	1	Coscientiz- zazione	1	<i>Empower- ment</i>
2	Vocazione		<i>Empower- ment</i>		Vocazione

## 5. Quadro metodologico

La metodologia del corso si fonda sul ricorso ad alcuni tipi di didattiche, strumenti, tecniche e sussidi.

### 5.1. Le didattiche

Nell'ambito del corso si utilizzeranno le seguenti modalità di svolgimento dell'attività formativa, qui denominate, per comodità, **didattiche**:

- la didattica residenziale;
- la didattica a distanza;
- la didattica integrata.

La **didattica residenziale** prevede lo svolgimento di attività in aula e sarà condotta per lo più attraverso lezioni di docenti. Essa sarà prevalente nelle fasi iniziali dei tre moduli, quando verranno presentati ai partecipanti i contenuti essenziali delle diverse componenti del modello MOAFF. Tale didattica sarà, inoltre, quella a cui si farà principalmente riferimento nella sessione introduttiva (ovvero quando occorrerà illustrare e introdurre il programma del corso e stabilire il cosiddetto patto per la formazione tra équipe didattica e partecipanti) e nella sessione conclusiva del corso (quando si dovranno formulare elementi di valutazione congiunta dell'attività svolta).

La **didattica a distanza** sarà utilizzata lungo tutta la durata del pro-

gramma. Ad essa si farà ricorso soprattutto per lo studio di documenti, la produzione di testi e lo svolgimento di attività di approfondimento e di riflessione personale e di gruppo, realizzate in stretto rapporto con l'équipe didattica, che offrirà anche specifici servizi in rete personalizzati, allo scopo di favorire i processi di apprendimento.

In tal senso, verranno anche adottate alcune modalità proprie dell'*e-learning*, applicando specificamente alcune indicazioni del “**Modello ELF**” recentemente elaborato<sup>3</sup>, ovvero: la piena attuazione dell'approccio dell'*adult education*; la formulazione di un programma concreto di azione su cui i partecipanti possano impegnarsi; la personalizzazione degli interventi didattici; la responsabilizzazione dei partecipanti in ordine all'apprendimento; la presenza di elementi di guida e di sostegno; la creazione di comunità virtuali (ad esempio, gruppi di lavoro per la elaborazione delle conoscenze)<sup>4</sup>; la pratica del tempo reale da parte dello staff didattico, ovvero una tempestività di intervento, in modalità sia “sincrona” (chat, telefono, ecc.), sia “asincrona” (e-mail, fax, ecc.); l'esistenza di un progetto didattico.

La **didattica integrata** comprende attività volte a eliminare lo scarto tra formazione e attività pratiche e sarà utilizzata nel quadro del terzo modulo, attraverso una sperimentazione concreta di quanto appreso all'interno dei rispettivi enti di appartenenza o di riferimento.

## 5.2. *Gli strumenti*

Nel corso potranno essere utilizzati **strumenti didattici** di vario genere e complessità, quali:

- lezioni in aula;
- incontri con testimoni ed esperti;

---

<sup>3</sup> Il modello di *e-learning* per la formazione (ELF) è stato elaborato sulla base di una ricerca sperimentale sulla formazione a distanza nella pubblica amministrazione svolta dal CERFE; cfr. Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Ricerca sperimentale sulla formazione a distanza – RAFAD. Linee-guida*, Roma 2003, a cui si rinvia per una illustrazione più completa del modello.

<sup>4</sup> Anche in questo specifico caso, il richiamo alla nozione di comunità di prassi può risultare particolarmente pertinente.

- analisi di esperienze e studi di caso;
- attività di tutorial, vale a dire incontri e assemblee tra partecipanti e tutor o équipe didattica;
- il diario delle attività, redatto dal tutor per registrare le attività svolte;
- comunicazioni e colloqui individuali (in presenza e a distanza);
- programmi delle operazioni (ad esempio, uno per ogni modulo didattico, con l’elenco delle operazioni concrete da svolgere);
- sussidi didattici (v. punto successivo);
- lezioni, sussidi e dispense *online*;
- forum di discussione elettronico sui temi del corso (animato dallo staff, e basato su documenti prodotti ad hoc) a cui possono partecipare i discenti, i tutor, i docenti, dirigenti delle organizzazioni di appartenenza dei discenti e anche ricercatori ed operatori esterni al corso, da coinvolgere eventualmente;
- *chat*, ovvero discussioni sincrone, a carattere informale, che possono coinvolgere, eventualmente in orari determinati, staff, docenti e discenti;
- esercitazioni;
- sperimentazioni di analisi dei fabbisogni in situazioni reali o con alto tasso di realtà;
- gruppi di studio o unità didattiche, composti da discenti a cui viene dato un medesimo incarico di ricerca o di sperimentazione, e che possono interagire in presenza o online;
- atelier di valutazione delle attività formative, da realizzare in forma assembleare.

### 5.3. *I sussidi didattici*

Durante il corso, verranno messi a disposizione **sussidi didattici** quali:

- il Manuale del MOAFF;
- una guida per i partecipanti;
- dossier sulla letteratura e la documentazione italiana e internazionale sull’analisi dei fabbisogni formativi;
- dispense delle lezioni.

#### 5.4. *Le tecniche*

Per quanto riguarda le **tecniche**, si utilizzerà il *tutoring* (fornito dai tutor del corso), orientato al sostegno individuale e si svolgeranno attività di *networking*, soprattutto ai fini del coinvolgimento delle organizzazioni di provenienza o di riferimento dei discenti.

### 6. **Programma didattico**

Si forniscono qui di seguito alcune **indicazioni di massima** circa il **programma didattico**, che dovrà essere, ovviamente, oggetto di specifici **adattamenti** in funzione dei fabbisogni dei concreti utenti.

Il corso avrà la durata complessiva di **200 ore**, di cui 63 di didattica residenziale, 55 di formazione a distanza e 72 di didattica sperimentale.

#### 6.1. *Sessione introduttiva*

La sessione introduttiva del corso si svolgerà in aula sotto forma di **seminario su “Il nuovo contesto della formazione”**, e avrà la durata complessiva di 14 ore (suddivise in due giornate).

Nella **prima giornata** del seminario, si terranno: una presentazione dei **promotori** del corso; una descrizione analitica del **progetto operativo** del corso; una presentazione dei **partecipanti**, delle loro esperienze pregresse e delle loro aspettative; un primo confronto sui contenuti del corso, al fine di definire un **patto di apprendimento** tra équipe didattica e discenti.

La **seconda giornata** del seminario sarà dedicata a lezioni volte all'illustrazione e alla discussione di alcuni **temi generali**, la cui trattazione è indispensabile per fornire elementi di contesto rispetto alla problematica dei fabbisogni formativi, ovvero: le dinamiche della società post-moderna; le dinamiche dell'esclusione e dell'inclusione sociale; i cambiamenti sul versante della soggettività degli individui e le loro conseguenze sulla

domanda di formazione da essi espressa<sup>5</sup>; le nuove politiche del lavoro e della formazione; i nuovi approcci e le nuove teorie nel campo dell'educazione degli adulti; le sfide di questi fenomeni e processi rispetto alla progettazione di programmi formativi rivolti ai soggetti target delle politiche di inclusione sociale; l'analisi dei fabbisogni formativi come riflessione e pratica multidisciplinare.

Alla conclusione del seminario, verranno avviate le **attività didattiche a distanza** che includono il forum di discussione, la *chat*, la messa a disposizione *online* di documenti e dispense e le modalità di assistenza e scambio via telefonica e posta elettronica. Tali attività andranno **introdotte e testate insieme**, in aula, prima del loro avvio effettivo.

## 6.2. *Attività del primo modulo*

Il primo modulo didattico, dedicato a “**Principi e definizioni del MOAFF**”, prevede 49 ore di didattica, di cui 14 residenziale (suddivise in due giornate) e 35 a distanza.

Il modulo include le seguenti **componenti**, riguardanti, innanzitutto, un'introduzione al modulo e poi la trattazione di aspetti quali:

- il primato del contesto nella definizione e nell'analisi dei fabbisogni formativi (le nuove poste in gioco della formazione; le dinamiche dell'esclusione e dell'inclusione sociale);
- la centralità dell'individuo, in relazione alla necessità di elaborare continuamente proprie modalità di crescita e di adattamento ai cambiamenti del mondo del lavoro;
- la convergenza tra i diversi tipi di formazione;
- la definizione e l'analisi dei fabbisogni formativi in un quadro multidisciplinare (vari approcci e loro limiti; il superamento della definizione di fabbisogno in termini di “gap” e la proposta di una sua definizione come fenomeno sociale);

---

<sup>5</sup> Si consideri, tra i molti esempi possibili al riguardo, la diffusione delle sperimentazioni circa i buoni (o voucher) formativi, rilasciati a singoli lavoratori (occupati e non), per sostenerli finanziariamente nella scelta di percorsi formativi ad hoc, sulla base di progetti da essi stessi elaborati.

- il rapporto tra analisi dei fabbisogni formativi e la qualità della formazione;
- il legame tra formazione e ricerca sociale (la ricerca funzionale a progettare e la formazione come strumento di ricerca in quanto tale);
- il rapporto tra conoscenza, progettazione e decisione da parte dei formatori.

Queste componenti saranno dapprima oggetto di lezioni in aula e poi saranno riproposte, con integrazioni e approfondimenti, nel quadro di attività didattiche a distanza (lo studio di materiali, il forum di discussione, la chat, esercitazioni e altro).

### 6.3. *Attività del secondo modulo*

Il secondo modulo didattico, dedicato alle “**Strutture del MOAFF**”, prevede anch’esso 49 ore di didattica, di cui 14 residenziale (suddivise in due giornate), 10 a distanza e 15 integrata.

Il modulo si articola nelle seguenti **componenti** riguardanti, appunto, le strutture alla base del MOAFF (v. sopra), a partire da un’introduzione al modulo, seguita dalla trattazione di aspetti quali:

- l’approccio “probabilistico” e l’individuazione di alcune aree ricorrenti di rischi;
- l’approccio “interazionista” e l’individuazione di contesti di significato in relazione ai quali gli attori identificano fabbisogni e formulano una domanda di formazione;
- le 10 aree in riferimento alle quali è possibile individuare tipologie ricorrenti di rischi e di fabbisogni formativi.

Anche in questo caso, tali componenti saranno innanzitutto oggetto di lezioni e di incontri con testimoni ed esperti, e poi rilanciate nell’ambito di attività didattiche a distanza, come gruppi di studio o unità didattiche, lo studio di testi teorici e di documenti su concrete esperienze, il forum di discussione, la *chat*, esercitazioni (sotto forma di simulazioni circa l’identificazione di tipologie di rischi e di fabbisogni relativi alle 10 aree) e altro.

#### 6.4. *Attività del terzo modulo*

Il terzo modulo didattico, dedicato alla “**Dinamica del MOAFF**”, prevede 74 ore di didattica, di cui 14 residenziale (suddivise in due giornate), 10 a distanza e 57 integrata.

Il modulo è articolato nelle seguenti **componenti**, riguardanti le modalità applicative del MOAFF. Anche qui, dopo una introduzione al modulo, verranno trattati aspetti quali:

- la raccolta di informazioni di base sui pericoli di esclusione sociale dei potenziali beneficiari dell’attività formativa;
- il processo di soggettivazione e di intersoggettivazione teso all’individuazione dei rischi;
- il processo di soggettivazione e di intersoggettivazione teso all’individuazione dei fabbisogni formativi e alla formulazione delle domande di formazione da parte degli utenti;
- l’identificazione dei percorsi formativi come “regimi” dei rischi e risposta alle domande di formazione emerse;
- ulteriori elementi di progettazione delle attività formative in funzione dei fabbisogni formativi (scelta dei temi, modulazione dei percorsi e dei temi, identificazione degli impatti auspicati, esame della relazione tra fabbisogni e didattiche, esame della relazione tra fabbisogni formativi e valutazione dell’attività didattica).

In questo modulo è previsto, innanzitutto, lo svolgimento di attività in aula dedicate a un’introduzione dei temi sopra enunciati, che saranno ripresi (in misura meno consistente rispetto ai primi due moduli) nel quadro di attività di apprendimento a distanza.

Inoltre, uno spazio importante sarà dedicato ad **attività pratiche di analisi** dei fabbisogni formativi, principalmente **sperimentazioni** nel contesto di attività individuali, di gruppo e all’interno delle organizzazioni di appartenenza o di riferimento (v. box).

## LE SPERIMENTAZIONI

Nel quadro del terzo modulo del corso, è importante sperimentare l'analisi dei fabbisogni formativi, secondo le modalità del MOAFF, **all'interno delle organizzazioni dei partecipanti** (il cui preventivo accordo, come specificato nel punto 1 del documento, costituisce un criterio di selezione dei partecipanti stessi). Tale sperimentazione deve inserirsi nel quadro di progetti che l'organizzazione sta comunque svolgendo o che sta attivando. Ad esempio, un corsista potrà applicare il MOAFF all'interno di un corso per donne in rientro nel mercato del lavoro che la sua organizzazione di appartenenza sta effettivamente avviando.

La sperimentazione prevede le seguenti principali attività.

- a. Informazione e sensibilizzazione** di dirigenti e operatori dell'organizzazione di appartenenza, tramite appositi incontri a cui partecipano i corsisti e membri dell'équipe didattica, con l'ausilio di sussidi predisposti ad hoc.
- b. Progettazione** della sperimentazione, che si sostanzierà in un documento progettuale, redatto dai corsisti con l'assistenza dell'équipe didattica.
- c. Sperimentazione** dell'analisi dei fabbisogni formativi secondo il MOAFF (cfr. punto 3 e il Manuale), all'interno di corsi che l'organizzazione di appartenenza dei partecipanti sta avviando. La sperimentazione, che si svolge sempre con l'assistenza dell'équipe didattica, prevede i passi seguenti.
  - La raccolta e la elaborazione delle **informazioni di base** relative alle 10 aree di rischi e di fabbisogni.
  - L'attivazione di modalità di **soggettivazione e intersoggettivazione** tese a identificare i tipi di rischi e di fabbisogni che interessano i potenziali utenti dell'attività formativa prevista. Una particolare rilevanza andrà attribuita all'organizzazione di **“Circoli per l'analisi dei fabbisogni formativi”**, vale a dire gruppi composti dai candidati a partecipare a un corso e dallo staff didattico. I Circoli puntano a far emergere – tramite una interazione regolata e coordinata – le attese, i timori, le opportunità, le intenzionalità dei partecipanti circa le loro problematiche di inserimento sociale e lavorativo, secondo un itinerario di soggettivazione e di intersoggettivazione che va dalla consapevolezza di determinati rischi alla determinazione dei fabbisogni formativi, ovvero di

una domanda di formazione. I circoli operano nel corso di riunioni, animate dall'équipe, sulla base di apposite tracce per la discussione elaborate tenendo conto delle "strutture" del MOAFF.

- La **formalizzazione della domanda di formazione** emersa tra i potenziali utenti.
- La conseguente **progettazione** delle attività formative previste.

**d. Valutazione** della sperimentazione svolta, congiuntamente con l'équipe didattica (nel corso di incontri ad hoc, di incontri di gruppo o di assemblee).

### 6.5. *Sessione conclusiva*

La sessione conclusiva, che si svolgerà in aula e avrà la durata di 7 ore, consisterà in un **seminario** che servirà a ricapitolare le attività didattiche e i risultati conseguiti, a valutare il lavoro svolto e a formulare indicazioni per future attività di formazione in questo campo.

## 7. **Reporting**

Al termine delle attività del corso, verrà predisposto un **rapporto finale**, contenente una descrizione analitica delle attività svolte e primi elementi di valutazione sul piano della pertinenza, dell'efficacia, dell'impatto dal punto di vista soggettivo dei discenti e da quello degli esiti didattici, in termini di soddisfacimento dei fabbisogni formativi degli utenti. Il rapporto potrebbe contenere anche suggerimenti, o vere e proprie linee-guida, per ulteriori attività in questo campo.

## 8. **Strutturagramma**

La realizzazione del corso dovrà prevedere un'**équipe didattica** composta da un coordinatore didattico, due tutor, una serie di formatori senior, oltre a un numero di docenti da stabilire caso per caso.

