



Unione europea
Fondo sociale europeo



DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE
PER L'ORIENTAMENTO E LA FORMAZIONE



Area Politiche e Offerte per la
Formazione Continua

STRUMENTI PER LA FORMAZIONE ESPERIENZIALE DEI MANAGER

Estratto

Giugno 2011

Il presente estratto raccoglie i risultati di una ricerca realizzata dall'ISFOL, Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua (Responsabile Area: *Domenico Nobili*).

Il testo completo della ricerca sarà pubblicato prossimamente nella Collana I Libri del FSE.

La ricerca è stata finanziata dal Fondo sociale europeo nell'ambito dei Programmi operativi nazionali a titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali "Governance e azioni di sistema" (Ob. Convergenza) e "Azioni di sistema" (Ob Competitività Regionale e Occupazione), Asse Adattabilità, Obiettivo specifico 1.4 Progetto "Anticipazione e gestione dei cambiamenti a sostegno della competitività dell'impresa e delle competenze dei lavoratori", attività 2, in attuazione dei Piani ISFOL di competenza della Direzione Generale Orientamento e Formazione professionale.

Il Gruppo di lavoro Isfol è costituito da *Rocco Barbaro, Giuseppe Di Lieto, Emanuela Francischelli, Davide Premutico, Massimo Resce, Pierluigi Richini* (coordinatore ricerca), *Giuliana Tesouro*. Hanno partecipato, in qualità di stager, *Elisabetta Cocco* e *Sara Modugno*.

Sono autori dell'estratto: *Rocco Barbaro* (paragrafi 2.1; 2.3; 2.6; 2.7), *Giuseppe Di Lieto* (2.5), *Emanuela Francischelli* (2.2), *Davide Premutico* (2.3; 2.5; 2.8; 3), *Pierluigi Richini* (1; 2.1; 2.4). Si ringraziano inoltre per la collaborazione nella stesura dei Paragrafi 2.1 e 2.2 *Elisabetta Cocco* e *Sara Modugno*.

Indice dell'estratto

1. Andare “oltre l’aula”: promuovere le nuove metodologie di formazione manageriale complementari alla tradizionale didattica d’aula	pag. 5
2. Le metodologie di formazione manageriale complementari all’aula	pag. 19
2.1. Executive Outdoor Training	pag. 19
2.2. Tecniche teatrali	pag. 25
2.3. Cinema e formazione	pag. 29
2.4. Business game e metodologie di simulazione	pag. 33
2.5. Tecniche narrative	pag. 38
2.6. Coaching	pag. 43
2.7. Counselling	pag. 47
2.8. Learning tour	pag. 51
3. Linee guida per la promozione di iniziative di formazione manageriale adottanti metodologie innovative	pag. 54
Bibliografia	pag. 67

1. ANDARE “OLTRE L’AULA”: PROMUOVERE LE NUOVE METODOLOGIE DI FORMAZIONE MANAGERIALE COMPLEMENTARI ALLA DIDATTICA D’AULA

A partire dal 2009, l’Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua dell’Isfol, nel quadro dei Piani di attività FSE, ha provveduto a realizzare una serie di attività mirate all’individuazione, l’analisi e la sperimentazione di politiche e modelli di intervento a sostegno di *figure chiave* nei processi di innovazione e competitività delle imprese, tra le quali le *figure manageriali*.

Tali attività si costituiscono come nuovo ambito di riflessione, secondo l’angolo visuale dell’Isfol, sull’evoluzione del ruolo e delle competenze dei manager, sia attraverso l’ampio coinvolgimento di stakeholders che mediante l’elaborazione di un patrimonio informativo a supporto delle decisioni in tema di policies. A tali strumenti si è affiancato il monitoraggio di quanto predisposto dalle imprese – anche con il concorso di risorse pubbliche –, unitamente all’analisi delle tecniche didattiche innovative, alternative alla tradizionale formazione d’aula, per il rilancio di percorsi di apprendimento più articolati ed integrati con le nuove esigenze di sviluppo delle imprese e dei lavoratori.

Tale impegno si accompagna alla convinzione che il rapporto tra incremento della produttività e qualità del management non riguarda infatti le sole funzioni gestionali di carattere più “tradizionale”, ma anche il contributo che tali figure possono offrire nel facilitare le cosiddette “economie di apprendimento”. Già nel 1997 l’Unione europea, attraverso il Green Paper “Partnership for a new organization of work”, segnalava la necessità che le imprese si dotassero di strumenti volti a promuovere l’integrazione tra implementazione di nuove tecnologie e di modelli innovativi di organizzazione del lavoro, quali: a) la riduzione / contenimento dei livelli gerarchici, l’estensione di forme di lavoro in team, c) la creazione di gruppi interfunzionali per l’attività di problem solving, d) il coinvolgimento dei lavoratori e delle loro organizzazioni, e) l’introduzione di sistemi di suggerimenti dal basso, f) la costruzione di ruoli di polivalenza e competenza, g) la job rotation (con affiancamento nelle fasi iniziali), h) la valutazione periodica della performance individuale, i) incentivi all’apprendimento e allo sviluppo di nuove competenze.

Tale approccio è stato ulteriormente arricchito, negli anni, da numerose evidenze di ricerca, così come elevato è il consenso sull’assunto che buona parte degli strumenti per l’innovazione organizzativa sopra elencati sono di pertinenza dei manager dell’impresa, in riferimento alle specifiche azioni di promozione, facilitazione e presidio che tali figure assolvono quotidianamente.

Il presente documento, in particolare, rappresenta – in forma di “estratto” – il risultato di uno studio sulle forme di apprendimento più efficaci utilizzate dalle imprese per la formazione continua dei manager. La tesi di fondo del Gruppo di lavoro Isfol è così riassumibile: *“Le persone apprendono solo in parte attraverso modalità tradizionali di aula. La maggior parte delle competenze è appresa direttamente nel luogo di lavoro, e ne sono il “precipitato” sociale e specificamente situato. Lo sviluppo delle competenze dei manager, non diversamente da quelle di altre categorie di lavoratori, deve prevedere l’utilizzo di forme didattiche che integrano l’esperienza lavorativa e la riflessione su di essa”*¹.

Ma prima di presentare lo studio e il presente documento, è utile riportare innanzitutto alcuni elementi di scenario, relativi ai manager italiani e alla loro formazione, elaborati a partire dai dati Forze Lavoro Istat 2010 e dal sistema di monitoraggio Nexus sulle attività formative finanziate dai Fondi Paritetici Interprofessionali, che possono meglio aiutare a comprendere le motivazioni

¹ Dai documenti di progettazione esecutiva dell’attività.

istituzionali dell'interesse dell'Isfol alle metodologie formative complementari alla tradizionale didattica d'aula².

I manager italiani e la loro formazione - I manager in Italia, nel 2010, risultano essere pari a 1.601.092, rispettivamente con 427.552 dirigenti e 1.173.540 quadri. Sul totale del personale dipendente corrispondono al 9,4% (cfr. Tabella 1).

E' un dato che non distingue gli occupati nelle imprese private e nel settore pubblico in quanto il problema dello sviluppo di un management efficace e dotato di competenze adeguate alle sfide investe, in effetti, i manager di entrambi gli ambiti occupazionali.

Nella comparazione con gli anni immediatamente precedenti, ovvero nel pieno corso della crisi economica, la loro numerosità risulta essere in continua flessione, in particolare per i dirigenti. Per essi, infatti, la crisi sembra aver avuto una maggiore incidenza, soprattutto se rapportata al dato sui quadri e sul totale degli altri dipendenti.

Tale riduzione trova principale spiegazione se considerata come evidenza di un processo di riduzione dei costi, sia nel privato che nel pubblico, spesso ottenuto conferendo ai quadri nuove funzioni di carattere gestionale.

	Dirigenti	Quadri	Altri dipendenti	Totale	% Dirigenti	% Quadri
2010	427.552	1.173.540	15.508.751	17.109.844	2,5%	6,9%
2009	465.650	1.198.563	15.612.504	17.276.717	2,7%	6,9%
2008	500.299	1.228.440	15.717.119	17.445.858	2,9%	7,0%

Tabella 1 – Numero dirigenti e quadri in riferimento alla popolazione complessiva dei lavoratori dipendenti (v.a. e %) – Comparazione anni 2008, 2009 e 2010

(Fonte: Elaborazione Isfol dati Forze Lavoro ISTAT)

Da ricerche compiute dall'Istituto bilaterale Quadrifor – con il contributo scientifico-metodologico dell'Isfol – sull'evoluzione del profilo dei quadri nelle imprese del commercio e dei servizi³, risulta particolarmente presente (oltre il 40%) una particolare tipologia di manager, inquadrati contrattualmente come quadri intermedi ma con professionalità "forti": gestiscono risorse umane e finanziarie in autonomia, interloquiscono con l'amministratore dell'impresa o con il titolare, nutrono aspettative di carriera verso la dirigenza, assolvendone sostanzialmente le funzioni⁴.

La flessione del numero di dirigenti non è quindi riconducibile soltanto ad una questione di turnover generazionale, ma ad un possibile fenomeno di sottoinquadramento contrattuale di quadri che si percepiscono e svolgono funzioni dirigenziali e di impiegati o tecnici che, a loro volta, svolgono un ruolo da quadro.

Come è noto, le figure manageriali sono quelle con maggior grado di scolarizzazione (cfr. grafici 1 e 2):

² Alle elaborazioni hanno contribuito Sergio Ferri del Servizio Statistico e Coordinamento Banche Dati, per i dati Forze Lavoro Istat, e Anna Sergi dell'Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua, per i dati di monitoraggio del sistema Nexus.

³ *Ricerca sull'evoluzione del Profilo dei Quadri intermedi del Terziario associati all'Istituto QUADRIFOR*, Quaderni Quadrifor, Roma, 2008; *L'evoluzione del Profilo dei Quadri intermedi del Terziario: il punto di vista delle Imprese* (in corso di pubblicazione).

⁴ per approfondimenti cfr. Francischelli E., Premutico D., Richini P., "Profili di management. Verso nuove professionalità e competenze", *Osservatorio Isfol*, n. 1, pp. 73-89.

- 7 dirigenti su 10 possiedono un titolo di laurea o superiore e quasi il 16% ha acquisito una specializzazione post-laurea (compresi master di 1° e 2° livello) o un dottorato;
- 6 quadri su 10 possiedono almeno un titolo di laurea e il 5,6% ha acquisito un titolo superiore.

In un solo anno diminuiscono di 8.439 unità i dirigenti con basso titolo di scolarità (licenza elementare, licenza media, diploma di scuola superiore di 2-3 anni), che rappresentano più di un quinto (22,1%) dei dirigenti che tra il 2009 e il 2010 sono usciti dal mercato del lavoro. Il basso livello di scolarizzazione sembra costituire un anello debole nell'adattamento di questa tipologia di lavoratori ai mutamenti nelle imprese, così come lo è anche per altre fasce professionali. Restano invece sostanzialmente immutate, nelle due annualità, le ripartizioni dei quadri per titolo di studio.

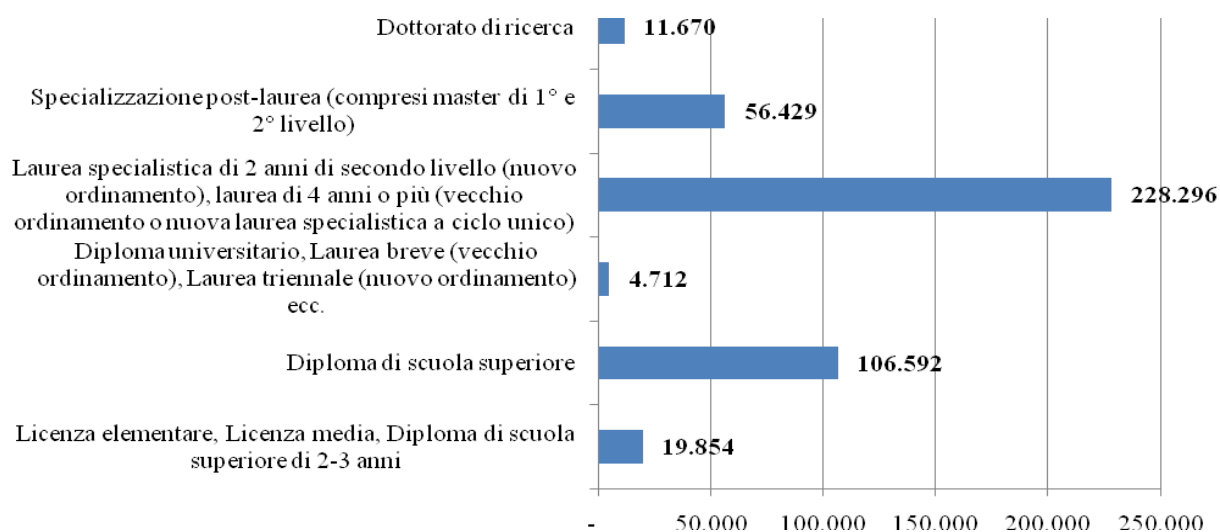


Grafico 1 – Ripartizione dei dirigenti per titolo di studio – Anno 2010
(Fonte: Elaborazione Isfol dati Forze Lavoro ISTAT)

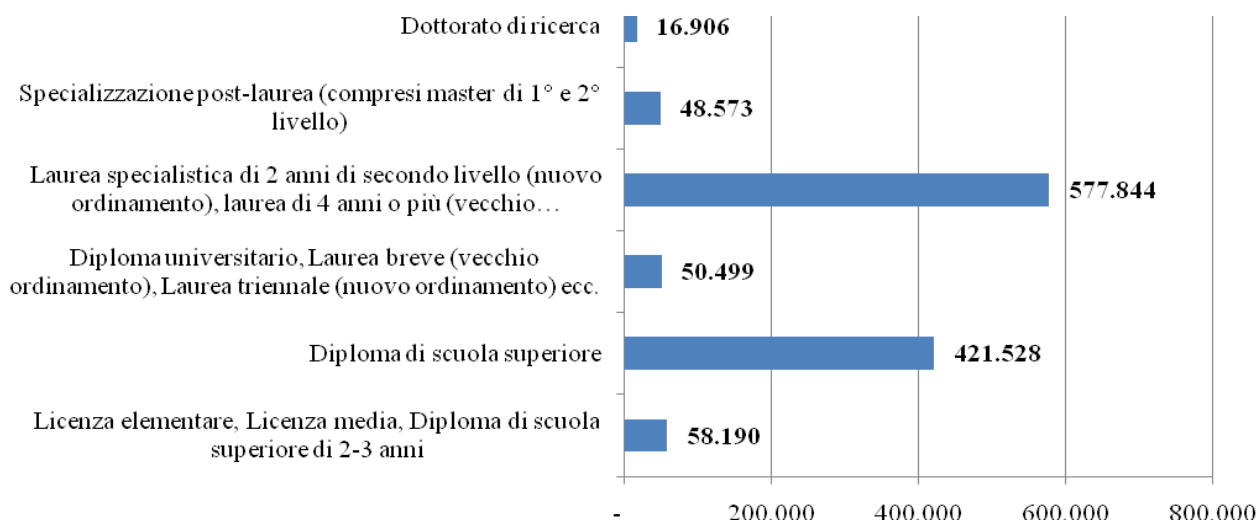


Grafico 2 – Ripartizione dei quadri per titolo di studio – Anno 2010

(Fonte: Elaborazione Isfol dati Forze Lavoro ISTAT)

Le elaborazioni dai dati Forze Lavoro ISTAT 2009 e 2010⁵ dimostrano, come raffigurato in Tabella 2, che le figure apicali all'interno delle imprese – e delle organizzazioni in genere – fruiscono più facilmente della formazione in quanto figure chiave dei processi di innovazione.

Relativamente ad una media nazionale 2010 del 3,1% di formati, i dirigenti e i quadri che hanno partecipato ad almeno un'iniziativa formativa risultano essere rispettivamente pari al 13% e all'11,5% delle relative categorie professionali.

Nello stesso range si trovano i liberi professionisti (12%), sia in ragione del fabbisogno continuo di aggiornamento delle conoscenze che in relazione ad obblighi di adeguamento, sul modello degli ECM nella Sanità. Occorre sottolineare che tale categoria, in un'economia post-fordista, assolve frequentemente a ruoli rilevanti nella vita delle imprese, essendo stati esternalizzati diversi ambiti di competenza una volta presenti in strutture interne. Ciò risulta essere tanto più vero nelle aree produttive contrassegnate dalla presenza di imprese di minori dimensioni. Il dato sulla loro partecipazione alla formazione è da considerarsi come rilevante nei processi di crescita dei territori e delle imprese.

Nel raffronto tra il 2009 e il 2010 si assiste ad un complessivo lieve incremento nella partecipazione alla formazione, in particolare – tra le figure richiamate – per i quadri e i liberi professionisti. Si tratta di un modesto ma interessante segnale di ripresa della partecipazione, tenendo conto che nella comparazione 2008-2009 lo stesso dato mostrava una flessione⁶.

⁵ La rilevazione Istat prende in considerazione la partecipazione ad attività formative nelle 4 settimane antecedenti il momento della compilazione del questionario.

⁶ Un approfondimento sul biennio 2008-2009 è contenuto in Richini P., Premutico D. Francischelli E., *I manager nel Mezzogiorno e la formazione. Rapporto di sintesi*, paper Isfol, 2010, presentato in occasione della Fiera del Levante 2010 (Workshop Isfol / Asfor “La formazione dei manager per la competitività del Mezzogiorno”, Bari, 17 settembre 2010) e scaricabile dal sito <http://formazionecontinua.isfol.it>, sezione “La formazione dei manager”.

Posizione professionale	2009				2010			
	Totale	Nessuna formazione	Formazione	% formati	Totale	Nessuna formazione	Formazione	% formati
Dirigente	466	407	59	12,7%	428	372	56	13,0%
Quadro	1.199	1.070	129	10,7%	1.174	1.039	135	11,5%
Impiegato	7.319	6.892	427	5,8%	7.303	6.840	463	6,3%
Operaio	8.072	7.941	131	1,6%	7.997	7.849	147	1,8%
Apprendista	213	199	14	6,6%	201	192	10	4,8%
Lavoratore presso il proprio domicilio per conto di un'impresa	8	8	0	0,6%	7	7	0	4,4%
Imprenditore	261	251	10	3,8%	257	247	10	4,0%
Libero professionista	1.148	1.026	122	10,6%	1.187	1.045	142	12,0%
Lavoratore in proprio	3.546	3.473	74	2,1%	3.509	3.428	81	2,3%
Socio di cooperativa	34	34	0	1,4%	40	39	1	2,7%
Coadiuvante nell'azienda di un familiare	363	356	7	1,9%	369	361	8	2,2%
Collaborazione coordinata e continuativa	307	289	17	5,6%	305	285	21	6,7%
Prestazione d'opera occasionale	89	83	6	6,7%	95	89	6	6,3%
Inattivi - Non Occupati	28.290	27.809	480	1,7%	28.699	28.184	515	1,8%
Totale	51.315	49.838	1.477	2,9%	51.571	49.977	1.594	3,1%

Tabella 2 – Attività formativa realizzata nelle 4 settimane precedenti l'indagine per posizione professionali (valori assoluti, in migliaia, e percentuali) – Anni 2009 e 2010
(Fonte: Elaborazione Isfol dati Forze Lavoro ISTAT)

Al fine di approfondire alcune caratteristiche della formazione dei manager occupati nelle imprese private, prendiamo a riferimento i dati del sistema di monitoraggio Nexus, relativi agli interventi realizzati attraverso il concorso finanziario dei Fondi Paritetici Interprofessionali.

Così come previsto dal sistema permanente di monitoraggio, a partire dal gennaio 2008, i Fondi Paritetici Interprofessionali inviano al Ministero del Lavoro, con cadenza semestrale, i dati di dettaglio sulle attività di formazione da essi finanziate. Ad oggi sono stati inviati 6 flussi semestrali, relativi ai due semestri del 2008, del 2009 e del 2010.

Il set informativo elaborato si riferisce sia ai piani approvati sia a quelli conclusi nelle suddette annualità, per questi ultimi relativamente a piani avviati sempre nello stesso anno. Nello specifico i dati sono relativi ai quattro livelli informativi considerati nel monitoraggio: il piano formativo, i progetti costituenti i piani, le imprese e i lavoratori coinvolti.

Relativamente a quest'ultimi, il sistema fornisce il livello di inquadramento professionale. In Tabella 3 è riportata la ripartizione, in valori assoluti e percentuali, dei partecipanti ai piani conclusi nel periodo considerato.

Nelle tre annualità hanno partecipato ad iniziative di formazione continua finanziate dai Fondi 21.321 dirigenti e 32.197 quadri che rappresentano cumulativamente il 12% della popolazione lavorativa interessata, pari a 446.202 unità. I dati complessivi, al di là dell'attenzione alla specifica attenzione ai profili manageriali, dimostrano l'importante contributo svolto dai Fondi per intercettare la domanda e i bisogni di quelle categorie professionali che meno frequentemente accedono ad opportunità di aggiornamento ed innovazione delle competenze professionali.

Inquadramento professionale	Partecipanti	% partecipanti
Dirigente	21.321	4,8
Quadro	32.197	7,2
Impiegato amministrativo e tecnico	217.529	48,8
Impiegato direttivo	28.726	6,4
Operaio generico	66.574	14,9
Operaio qualificato	52.935	11,9
Dato non dichiarato	26.920	6,0
Totale	446.202	100,0

**Tabella 3 – Partecipanti per inquadramento professionale nei piani conclusi 2008-2010
(valori assoluti e percentuali)**

(Fonte: Sistema di monitoraggio Nexus)

Limitando i dati all'utilizzo delle metodologie formative (Tabella 4), è possibile verificare come il ricorso all'aula sia ancora fortemente adottato nei piani approvati 2008-2010, coinvolgendo i $\frac{3}{4}$ dei partecipanti, senza significative variazioni nell'ultimo anno di rilevazione se non un modesto incremento.

E' piuttosto significativa la quota di lavoratori coinvolta in azioni di formazione in autoapprendimento (il 13,5% nel triennio), in cui è probabile l'alternanza dell'aula con modalità di formazione a distanza o altre modalità, quali ad esempio i project work.

Di interesse anche la quota di partecipanti coinvolti in azioni di training on the job, che testimoniano l'interesse delle imprese a forme di apprendimento situate, soprattutto per particolari settori produttivi che impiegano tecnologie e macchinari il cui uso è condizionato dalla pratica.

Metodologia formativa	2008-2010		2010	
	% progetti	% partecipanti	% progetti	% partecipanti
Aula	83,3	75,2	81,6	76,0
Autoapprendimento mediante formazione a distanza, corsi di corrispondenza o altre modalità	2,6	13,5	2,3	12,4
Partecipazione a circoli di qualità o gruppi di auto-formazione	1,2	1,0	1,3	0,9
Partecipazione a convegni, workshop o presentazione di prodotti/servizi	2,0	2,1	2,2	1,4
Rotazione programmata nelle mansioni lavorative, affiancamento e visite di studio	3,6	1,8	3,7	1,7
Training on the job	7,3	6,0	8,8	6,6
Dato non dichiarato	-	0,3	-	1,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabella 4 – Metodologia formativa per progetti e per partecipanti nei piani approvati 2008-2010 e 2010 (valori percentuali)

(Fonte: Sistema di monitoraggio Nexus)

Infatti, incrociando il dato sull'impiego della metodologia formativa con quello sulle tematiche, sempre relativamente ai piani approvati 2008-2010 (Tabella 5) il training on the job è particolarmente adottato per le tematiche inerenti le *tecniche e le tecnologie di produzione della manifattura e delle costruzioni*. E' significativamente adottata anche per i temi relativi alla *gestione aziendale* (risorse umane, qualità, ecc) e *amministrazione*, della *salute e sicurezza sul lavoro*, dello *sviluppo delle abilità personali*.

L'autoapprendimento è coerentemente utilizzato nel caso dell'*apprendimento delle lingue straniere*, così come nel caso della *salute e sicurezza nei luoghi di lavoro*, ambiti per i quali nel recente passato sono state sviluppate numerose soluzioni formative multimediali.

Tematica formativa	Metodologia formativa							
	Aula	Autoapprendimento mediante formazione a distanza, corsi di corrispondenza o altre modalità	Partecipazione a circoli di qualità o gruppi di auto-formazione	Partecipazione a convegni, workshop o presentazione di prodotti/servizi	Rotazione programmata nelle mansioni lavorative, affiancamento e visite di studio	Training on the job	Dato non dichiarato	Totale
Conoscenza del contesto lavorativo	6,9	8,2	2,9	14,4	4,2	5,9	-	6,8
Contabilità, finanza	2,0	1,3	2,9	6,0	0,8	2,4	20,0	2,1
Gestione aziendale (risorse umane, qualità, ecc) e amministrazione	13,1	12,9	22,9	22,2	16,4	17,7	-	14,0
Informatica	8,8	4,8	5,3	4,3	2,8	7,1	-	8,1
Lavoro d'ufficio e di segreteria	0,3	0,9	0,5	0,2	0,5	0,4	-	0,3
Lingue straniere, italiano per stranieri	14,1	19,1	7,9	1,7	1,6	4,3	-	12,3
Salute e sicurezza sul lavoro	21,3	17,7	10,3	4,8	11,7	14,5	-	19,6
Salvaguardia ambientale	1,9	4,1	0,2	1,4	4,8	2,8	-	2,1
Sviluppo delle abilità personali	14,9	15,3	24,6	29,9	44,5	14,2	30,0	16,5
Tecniche e tecnologie di produzione dell'agricoltura, della zootecnica e della pesca	0,7	1,3	6,2	1,6	0,7	1,9	-	0,9
Tecniche e tecnologie di produzione della manifattura e delle costruzioni	7,8	7,1	9,5	6,0	7,6	21,7	-	9,2
Tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi economici	0,7	1,4	0,7	0,7	0,5	0,7	50,0	0,7
Tecniche, tecnologie e metodologie per l'erogazione di servizi sanitari e sociali	1,7	1,9	1,5	-	0,5	1,2	-	1,6
Vendita, marketing	3,8	4,1	4,6	6,7	3,4	5,0	-	4,0
Dato non dichiarato	2,1	-	-	0,1	-	0,2	-	1,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabella 5 – Progetti per tematica formativa e metodologia formativa nei piani approvati 2010 (valori percentuali)

(Fonte: Sistema di monitoraggio Nexus)

Nel grafico 3 sono riportate graficamente in sintesi le ripartizioni delle metodologie formative adottate per i piani approvati nel periodo 2008-2010, per tipologia di Fondo, suddividendoli in “Fondi rivolti ai dirigenti” e “Altri Fondi”.

Risulta evidente una significativa minore incidenza della metodologia dell’aula didattica nelle azioni realizzate dai Fondi per i dirigenti (il 55,5% verso l’85,7% degli altri Fondi).

Risultano essere più frequentemente adottate metodologie di *training on the job* (ovvero tutte quelle attività volte all’acquisizione di competenze operative sul luogo di lavoro quali laboratori, project work, analisi di casi ecc.), la *partecipazione a convegni, workshop e presentazione di prodotti/servizi*, la *partecipazione a circoli di qualità o gruppi di autoformazione*.

Anche le visite di studio (learning tour, iscritte nella categoria *rotazione programmata nelle mansioni lavorative, affiancamento e visite di studio*) stanno iniziando ad acquisire una sempre maggiore fisionomia nell’ambito della formazione dei dirigenti, in ragione della loro caratteristica capacità di portare a confronto i destinatari con concrete realtà innovative.

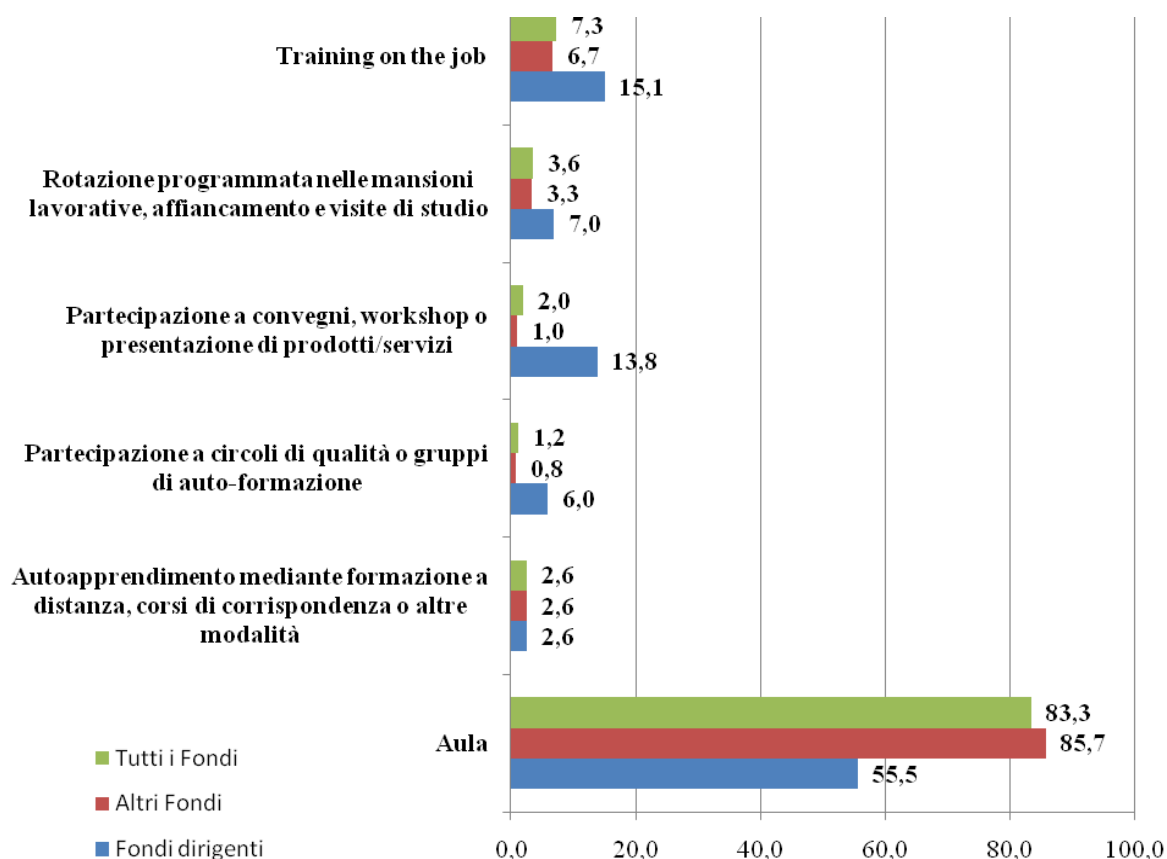


Grafico 3 – Progetti per tipologia di Fondo e per metodologia nei Piani approvati 2008-2010 (valori percentuali)

(Fonte: Sistema di monitoraggio Nexus)

Andare “oltre l’aula” – Da più parti proviene la critica alla formazione, in particolare a quella finanziata da fondi pubblici, di essere “aula-centrica”, secondo una prassi di intervento che vedrebbe anteporre le caratteristiche e le competenze degli enti e delle agenzie formative ai bisogni reali delle imprese e dei lavoratori.

Peraltro, come si è visto, da una pur rapida disamina dell’esperienza dei Fondi Paritetici Interprofessionali rivolti ai dirigenti emerge la maggiore incidenza di un’offerta metodologicamente più articolata e complessa. Tale fenomeno non può essere spiegato in termini semplicistici dalla presenza di un’offerta più attenta e maggiormente tarata sulle esigenze di una specifica tipologia di lavoratori, anche se indubbiamente le agenzie operanti in questo campo dispongono spesso di una consolidata tradizione nella consulenza direzionale e nella formazione manageriale.

La spiegazione richiede una corretta considerazione del lato “complementare” del fenomeno: la presenza di interventi maggiormente articolati e complessi è infatti direttamente proporzionale ad una *domanda consapevole da parte dei manager* di una formazione che presenti *quelle* determinate caratteristiche, che vada “oltre l’aula”, che consenta la rielaborazione dell’esperienza e l’apertura a nuovi modi di pensare e interpretare la vita delle imprese e il contenuto del proprio lavoro. Esistono, a suffragio di tale ipotesi, sia evidenze empiriche che scientifiche.

In tal senso, l’apertura dei Fondi (e delle Amministrazioni regionali e provinciali più attente) alle diverse tipologie di offerta e alla domanda reale delle imprese e dei lavoratori diventa di per sé foriera di una maggiore efficacia degli interventi formativi.

Adottando questo punto di vista potrebbe essere fruttuoso, a livello di policy, non tanto l’intervenire sulle caratteristiche dell’offerta formativa, quanto il favorire una maggiore consapevolezza tra i lavoratori di ogni livello sulla qualità di modelli di formazione continua metodologicamente più articolati, centrati su una concezione dell’apprendimento che vede nella rielaborazione dell’esperienza e nel riorientamento delle conoscenze e delle competenze il suo asse centrale.

Le nuove modalità formative incontrano l’interesse dei lavoratori e delle imprese per la loro capacità di:

- riferirsi ad un modello di persona olistico, non limitato al ruolo rivestito nell’organizzazione di lavoro, ma ampliata alla complessità della multiappartenenza degli individui in formazione, quindi al patrimonio di motivazioni, desideri e bisogni che guidano le scelte e gli atteggiamenti sul lavoro e al di fuori di esso;
- superare una concezione dell’individuo che ne separa gli aspetti cognitivi da quelli emotivi e comportamentali; si è assistito frequentemente in passato (e si assiste tuttora) a modelli di intervento centrati sull’una o sull’altra sfera di capacità, che – al di là del gradimento immediato – lasciano spesso la persona nella difficoltà di integrare ciò che la formazione ha consentito di analizzare, anche con notevole approfondimento, e di cambiare con coerenza e maturità;
- legare in misura pressoché indissolubile il soggetto che apprende e lavora con il contesto sociale ed organizzativo in cui opera; le nuove metodologie favoriscono un apprendimento situato in quanto centrate sull’elaborazione dell’esperienza, del patrimonio di conoscenze tacite, dei processi di socializzazione nell’organizzazione di appartenenza;
- ultimo, ma non minore, intervenire efficacemente sulla motivazione all’apprendimento garantendo un’esperienza di apprendimento complessa e coinvolgente, attraverso la contaminazione tra campi del sapere, della creatività e dell’elaborazione simbolica.

Lo studio realizzato dall'Isfol – Sulla base del contesto sopra delineato, l'Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua dell'Isfol ha inteso realizzare uno studio sulle metodologie formative complementari alla tradizionale aula didattica al fine di fornire un supporto informativo per una loro più ampia diffusione nelle attività di formazione continua.

In tal senso lo studio, pur fondandosi su di un'iniziale analisi della letteratura scientifica, non intende sovrapporsi agli importanti approfondimenti teorici formulati dagli esperti in materia, accademici e non, posizionandosi altresì in un angolo visuale specifico sulla tematica, di carattere molto più pragmatico e legato agli obiettivi di promozione dell'innovazione che l'Area si è prefissata.

Finalità dello studio è stato infatti pervenire ad una codifica dei metodi tale da consentire una loro migliore considerazione nell'ambito degli strumenti di intervento finora previsti dalla formazione cofinanziata da fondi pubblici europei e nazionali, con una più adeguata conoscenza delle condizioni e dei criteri da tenere in considerazione in fase di programmazione, di gestione, di rendicontazione dei progetti di formazione individuali e aziendali.

La scelta delle metodologie – Sono state considerate, in particolare, le seguenti metodologie:

- executive outdoor training
- coaching
- counselling
- tecniche narrative
- tecniche teatrali (laboratori teatrali, teatro d'impresa ecc.)
- tecniche cinematografiche
- tecniche musicali e improvvisative
- business game
- learning tour.

La scelta è avvenuta sulla base della loro effettiva diffusione nell'ambito della formazione manageriale. Esistono, attualmente, molte altre metodologie e tecniche, alcune delle quali in parte derivanti da quelle sopra elencate, utilizzate con efficacia ma ancora allo stato sperimentale. Per altre – come ad esempio nel caso degli atelier di filosofia – non sembra configurarsi una complessità di gestione nuova, che non possa essere trattata sul piano amministrativo-rendicontativo secondo schemi già collaudati. Ci si è riservata comunque la possibilità di approfondire ulteriormente, attraverso un monitoraggio e una costante attenzione alle evoluzioni possibili, alte metodologie che possano svilupparsi nella pratica formativa delle agenzie e delle imprese.

Una nota a parte invece va fatta nei confronti delle metodologie formative legate all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. L'Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua ha già dedicato particolare attenzione all'e-learning alcuni anni fa, nell'ambito dell'iniziativa "Laboratori della formazione continua", i cui risultati sono stati riassunti in due specifiche pubblicazioni⁷. La loro codificazione nell'ambito della formazione continua cofinanziata è ad uno stato piuttosto avanzato e, pertanto, in questa fase si è ritenuto più opportuno dedicare attenzione a metodologie ancora poco esplorate.

⁷ Si vedano in proposito i due volumi Frigo F., Richini P. (a cura di), *I Laboratori della formazione continua*, Isfol Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano, 2003 e F. Frigo e F. Alby (a cura di), *La qualità dell'e-learning nella formazione continua*, ISFOL – FSE, Edizioni Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003.

Come abbiamo proceduto – Una prima fase dello studio, di natura più “ricognitiva”, ha preso avvio da:

- un’analisi della letteratura europea e nazionale sui temi di interesse (in parte riportata in bibliografia), rilevante per la definizione dello stato dell’arte, sia in relazione agli sviluppi delle pratiche che dei relativi riferimenti teorico-scientifici;
- un’analisi dei dati e delle informazioni relativi alle azioni co-finanziate da fondi comunitari e nazionali;
- prime rilevazioni qualitative, tramite interviste a referenti dei Fondi Paritetici Interprofessionali e di alcune Amministrazioni regionali e provinciali particolarmente attente ai temi dell’innovazione della formazione.

Una seconda fase, “sul campo”, ha mirato all’approfondimento dei temi della formazione manageriale e dell’impiego delle metodologie formative selezionate, attraverso:

- interviste a testimoni privilegiati, ovvero:
 - esperti di metodologie innovative di formazione manageriale,
 - referenti di imprese che hanno adottato nuovi strumenti nei propri modelli di formazione,
 - dirigenti e quadri beneficiari delle azioni;
- analisi di casi di formazione, con una particolare ma non esclusiva attenzione alle iniziative cofinanziate, per meglio indagare le soluzioni individuate e i temi gestionali ed amministrativi che richiedono ancora migliori soluzioni.

Nel caso delle interviste, si è optato per la loro videoregistrazione, al fine di ottenere materiali di ricerca visionabili da tutti i ricercatori del Gruppo di lavoro e, quindi, garantire analisi le meno parziali possibili. Tale scelta è stata adottata anche per poter garantire una diffusione ottimale delle informazioni ottenute, tramite un veicolo – quello audiovisivo – di più efficace impatto.

Sono stati inoltre videoregistrati anche momenti esercitativi impieganti le nuove metodologie, laddove possibile, per una efficace restituzione sia sui metodi che, in particolare, rispetto alla delicata fase di *debriefing*, di notevole rilevanza didattica per la sistematizzazione dell’esperienza dei partecipanti e per la riconduzione di essa alla vita lavorativa nelle organizzazioni di appartenenza.

Sulla base dei risultati ottenuti sono state sviluppate due diverse tipologie di prodotto, complementari tra loro:

- un report / pubblicazione, di cui questa dispensa è un estratto;
- un documento audiovisivo, realizzato a partire dal materiale videoregistrato.

Il libro e il presente estratto – Al momento della realizzazione del Seminario “Gli strumenti della formazione esperienziale” il prodotto “libro” è in fase di pubblicazione e, pertanto, si è scelto di fornirne un estratto.

La struttura del libro prevede:

- un’analisi dei sistemi di classificazione delle metodologie formative nei documenti nazionali ed europei, per la rilevanza che le tassonomie assolvono nell’ambito dei sistemi di monitoraggio e di valutazione delle attività formative realizzate;
- un repertorio delle metodologie formative prese in considerazione dallo studio; per ciascuna di esse sono riportati:
 - una definizione del metodo, a carattere introduttivo;
 - i presupposti teorici di riferimento della metodologia e gli specifici ambiti di applicazione (tipologie di obiettivi formativi maggiormente rispondenti, tipologie di destinatari ecc.);

- le modalità di intervento formativo, evidenziando eventuali tipologie di intervento differenziate all'interno della stessa metodologia (come, ad esempio, nel caso dell'utilizzo di tecniche teatrali e cinematografiche);
 - i profili professionali coinvolti, ovvero le competenze specifiche dei formatori e degli eventuali professionisti che contribuiscono allo sviluppo delle diverse fasi dell'intervento formativo;
 - le variabili di costo specifiche che intervengono nelle diverse fasi realizzative;
 - casi di applicazione delle metodologie; si tratta di casi aziendali o di piani formativi, raccolti con cura, al fine di evidenziare i contesti specifici di realizzazione, le motivazioni delle scelte, gli obiettivi che si sono intesi conseguire, l'articolazione degli interventi, le modalità di valutazione degli impatti, ove presenti;
- un approfondimento sulle modalità di valutazione della formazione, con specifico riferimento agli interventi con modalità innovative, prendendo a riferimento sia la letteratura che le interviste realizzate presso gli esperti che, infine, i casi aziendali raccolti;
 - indicazioni e linee guida per la promozione di iniziative di formazione manageriale adottanti metodologie innovative, anche in base all'analisi delle esperienze finora realizzate da Fondi paritetici e dalle Regioni;
 - l'analisi di casi di applicazione delle metodologie considerate presso tipologie di lavoratori non apicali; il capitolo si fonda sull'assunto che la formazione manageriale rappresenta, da sempre, un banco di sperimentazione delle innovazioni formative le quali, quindi, trovano più ampia diffusione in altri contesti lavorativi e per altre fasce professionali. L'analisi di casi di promozione e di finanziamento ad opera di istituzioni nazionali, regionali, provinciali e dei Fondi Paritetici Interprofessionali evidenzia l'avvenuto avvio di una nuova fase di ampliamento dell'esperienza sulle nuove metodologie.

Il presente documento contiene solo una selezione del testo in fase di pubblicazione. In particolare, non sono qui riportati i seguenti capitoli:

- *Le metodologie di formazione manageriale complementari alla didattica d'aula: il dibattito scientifico sui modelli di apprendimento*
- *La valutazione degli interventi di formazione manageriale*
- *Un'innovazione trasferibile: applicazione delle metodologie analizzate ad altri livelli e profili professionali*
- *Strumenti di rilevazione e di analisi dei casi.*

Nella descrizione delle metodologie, inoltre, è stata operata una **sintesi dei testi** e, in particolare, **non sono qui inseriti i casi applicativi raccolti**. Non è stata inoltre inserito il capitolo relativo alle *tecniche musicali ed improvvisative*, in via di perfezionamento.

Il documento audiovisivo – La scelta di accompagnare la pubblicazione scritta da un prodotto audiovisivo che completasse la ricerca ed integrasse i contenuti del libro attraverso le caratteristiche del linguaggio filmico, ha delle motivazioni non solo di carattere comunicativo, ma anche più semplicemente di ordine pratico, considerato l'uso agevole dell'audiovisivo rispetto al libro. Ampliare i canali multimediali di fruizione del prodotto culturale non può che essere una scelta vantaggiosa. Il DVD realizzato è nell'intenzione complementare ai contenuti del libro, d'altronde non poteva che essere una scelta quasi obbligatoria, vista la differenza dei media e la loro peculiare capacità di esprimersi in modo differente.

Nel libro c'è una maggiore attenzione ad approfondire teorie e concetti, facilitando la capacità di riflessione di cui è capace questo classico dispositivo culturale, con la sua attitudine a rispettare i tempi del lettore, che partecipa attivamente alla costruzione del testo attraverso la sua personale immaginazione.

Il linguaggio audiovisivo è più aperto, lascia più spazio alle interpretazioni ed ha molti contemporanei punti di vista.

Il video è suddiviso in 6 capitoli, ciascuno riferito un'area tematica specifica emergente dalle 22 interviste realizzate. Essi possono essere fruiti autonomamente, ma presiedono un discorso comune e trattano i principali momenti della formazione esperienziale.

Il **primo capitolo** ha un carattere descrittivo ed include il ventaglio più ampio e rappresentativo di metodologie. E' il capitolo che introduce alle tematiche successive.

Il **secondo capitolo** s'interessa di com'è stato strutturato l'apprendimento al fine del raggiungimento degli obiettivi formativi, evidenziando la rispondenza delle metodologie ai bisogni aziendali ed individuali.

Il **terzo capitolo** si concentra sul *debriefing*, caratteristico momento riflessivo dei metodi oltre l'aula. E' il momento del confronto tra i partecipanti, dove l'esperienza vissuta incontra la consapevolezza, il conflitto e la risoluzione del conflitto. E' l'occasione in cui s'iniziano a disegnare i confini degli obiettivi formativi e si raccolgono i primi frutti dell'attività realizzata.

Il **quarto capitolo** affronta la tematica della valutazione delle metodologie esperienziali. Esamina le diverse modalità con cui è esercitata la valutazione in considerazione delle peculiari metodologie formative.

Il **quinto capitolo** riporta alcune riflessioni sulle relazioni tra scelta delle metodologie, risultati ottenibili e commitment aziendale.

Il **sesto capitolo** è una riflessione conclusiva sugli apprendimenti della formazione esperienziale ed il tipo di cambiamento che è avvenuto nel mondo della formazione, in relazione agli aspetti innovativi sia dal punto di vista delle tecniche che culturali. La scelta degli intervistatori è stata indirizzata a testimoni eccellenti, ma non specializzati in una specifica metodologia com'è spesso avvenuto nelle precedenti interviste.

Il video ha cercato di ottimizzare le caratteristiche di condensazione del montaggio visivo, in sintesi che potessero comunicare i concetti salienti degli argomenti trattati. Dove è stato possibile è stato usato un montaggio asincrono per non appesantire l'attenzione dello spettatore. Resta intatta la natura del video come documento di ricerca⁸.

Ringraziamenti – Ringraziamo la D.ssa Olga Turrini, Direttore del Dipartimento Mercato del Lavoro dell'Isfol, per i preziosi consigli e l'incoraggiamento nella fase di avvio di questo progetto. Ringraziamo gli esperti intervistati, in ordine alfabetico: Pierfranco Accardo, Maurizio Audizi, Bruno Benouski, Pier Sergio Caltabiano, Pierluigi Celli, Roberto Centazzo, Duccio Demetrio, Dario D'Incerti, Andrea Fontana, Maria Giovanna Garuti, Myriam Ines Giangiacomo, Domenico Lipari, Roberto Panzarani, Laura Quintarelli, Federico Reali, Anna Ruggeri, Dario Turrini, Paolo Vergnani, Paolo Viel, Andrea Volpe e Vito Volpe. Un ringraziamento particolare va al Presidente AIF Caltabiano e al Vice Presidente Viel per averci facilitato il rapporto con diversi degli esperti da noi intervistati.

Ringraziamo i partecipanti alle attività formative da noi videoripresi.

Ringraziamo per l'attivo contributo nella raccolta dei casi di formazione manageriale esperienziale: Alessia Canfarini (Praxi), Tommaso Falcone (Cesim), Andrea Fontana, Mario Gibertoni (StudioBase Group), Nicola Grande (Spell), Franco Marzo (SMart Management), Massimiliano Palmetti (Musicactionxperience), Giancarlo Santoni (SIPEA), Paolo Viel (AIF).

Ringraziamo i musicisti Silvia Bolognesi e Angelo Olivieri, per il "cameo" sull'improvvisazione

2. LE METODOLOGIE DI FORMAZIONE MANAGERIALE COMPLEMENTARI ALLA DIDATTICA D'AULA

2.1 EXECUTIVE OUTDOOR TRAINING

Presupposti teorici ed ambiti specifici di applicazione del metodo – L'outdoor training prende spunto dalla *outward bound* per merito del pedagogista tedesco Kurt Hahn che insieme all'armatore Lawrence Holt, fonda la prima scuola di Outdoor di Aderdovey nel Galles centrata sulle operazioni di salvataggio in mare e indirizzata ai giovani fra i 15 e i 19 anni. Immersi nella vita e nelle attività nautiche, ai partecipanti era richiesto di uscire dalle acque sicure ma stagnanti del porto (*comfort zone*) per inoltrarsi in mare aperto (*outward bound*). Lo scopo della scuola era promuovere l'equilibrio tra la componente intellettuale e affettiva dell'educazione.

Questa metodologia ad alto impatto emotivo s'inscrive nell'alveo della formazione esperienziale e associa l'apprendimento all'esperienza e, quindi, all'analisi critica.

Nell'approccio attuale sono stati assimilati i contributi significativi della psicologia della Gestalt e in particolare di David Kolb. Il quale influenzato dal pragmatismo di Dewey, dalla psicologia sociale di Lewin e dallo sviluppo genetico cognitivo di Piaget, ha proposto un modello di apprendimento dove svolge un ruolo centrale l'esperienza concreta come perno su cui s'inserisce l'osservazione riflessiva per poter capire i principi generali sottostanti e poter formulare concetti astratti e quindi, in ultima analisi, poterli sperimentare in situazioni nuove.

E' in virtù del ruolo decisivo giocato dall'esperienza che la sua teoria è definita "experiential learning". Kolb considera l'apprendimento come un processo sociale in cui l'individuo può imparare in qualsiasi situazione (famiglia, lavoro, vita quotidiana) ed incrementare il suo sviluppo.

La formazione outdoor, inoltre, si riallaccia anche alle teorie di Bandura. Lo psicologo canadese ha contribuito allo sviluppo della teoria sociale dell'apprendimento, la quale si colloca tra l'approccio comportamentista e cognitivista. L'autore afferma, infatti, che l'apprendimento accade prevalentemente attraverso l'osservazione e spiega inoltre come il comportamento sia legato all'esperienza, anche indiretta (*modeling*), attraverso la quale l'individuo acquisisce nuovi comportamenti e ne modifica altri di cui è già in possesso.

Il salto rispetto ai modelli di apprendimento tradizionale è notevole: non più un modello centralizzato in cui la formazione è impartita a tutti alla stessa maniera e concentrata sull'essere, ma un'educazione-formazione individualizzata interessata al divenire, con l'intento di sfruttare al meglio le potenzialità intellettuali, emotive e creative di ciascuno.

Nell'apprendimento è più importante non la quantità, ma la sua qualità intesa come effettiva interiorizzazione della conoscenza/competenza e dove chi apprende è il vero protagonista della costruzione del sapere e del suo sviluppo responsabile, in un'ottica che considera "l'afferrare" un gesto dinamico ricco di energia e partecipazione, in cui ci si è realmente appropriati dell'oggetto verso cui sono state protese le mani (è bene ricordare che in alcune scritture geroglifiche come quella Egizia, Maya e Azteca il simbolo delle mani rappresentava l'azione).

La letteratura a supporto di una formazione per gli adulti mostra alcuni elementi di distinzione: una maggiore dinamicità, il vissuto e l'esperienza, le emozioni, la creatività e la responsabilità della propria crescita. La lezione frontale diventa uno dei momenti del percorso formativo per gli adulti e non l'unica opportunità di apprendimento.

In Italia, questa metodologia formativa è stata introdotta dall'Istituto Europeo di Neurosistemica (IEN) di Genova nel 1990 e ha trovato applicazione nel mondo aziendale e manageriale.

La formazione esperienziale si caratterizza per la sua flessibilità ed adattabilità a molteplici situazioni e finalità. In particolare, possono essere perseguite le seguenti tipologie di obiettivi formativi:

- *Sviluppo individuale* – rientrano in questa tipologia:
 - sviluppare un comportamento proattivo;
 - migliorare la propria autostima e accrescere la fiducia nelle proprie capacità e potenzialità;
 - acquisire atteggiamenti e comportamenti di natura trasversale utili alla migliore consapevolezza e gestione del ruolo lavorativo (ne sono esempi saper riconoscere le proprie leve motivazionali e saper gestire situazioni stressanti).
- *Sviluppo di competenze trasversali e di gestione.*
- *Acquisizione / affinamento delle capacità di goal setting, di soluzione di problemi e di decisione.*
 - Lo sviluppo di capacità di gestione delle risorse umane, quali l'esercizio della leadership, il team building, la gestione di gruppi di lavoro, la gestione del cambiamento
- *Apprendimento di competenze relazionali* – In quest'ambito rientrano lo sviluppo della capacità di ascolto e di osservazione, dello spirito di collaborazione e d'integrazione, della consapevolezza delle proprie modalità comunicative e relazionali

La metodologia formativa dell'outdoor training trova la sua applicazione più efficace nel caso di team building, di gestione dei gruppi, emersione della leadership, gestione del cambiamento.

Modalità di intervento formativo – “L'outdoor training si basa su programmi di sviluppo personale e professionale che utilizzano il supporto di situazioni concrete, create nel mezzo della natura, per rilevare il comportamento di una persona o di un gruppo”⁹.

Gli ambiti di attuazione della formazione outdoor possono essere i più disparati, per esempio gli ambienti sportivi, l'attività di rafting e il gioco del rugby; altre volte si prediligono i contesti naturalistici, come le attività di orienteering o le passeggiate nel bosco. In alcuni casi, invece, è prevista l'interazione con animali, o anche attività più semplici da svolgere all'aria aperta (si vedano in proposito le OST, più avanti nel testo). Le attività fisiche, infatti, diventano funzionali per sviluppare le potenzialità del gruppo.

Le attività, inoltre, possono coinvolgere un gruppo di lavoro preesistente, sul quale si lavora per far emergere particolari comportamenti di gruppo, o si possono creare nuovi gruppi per l'occasione, che svolgono percorsi di formativi più attenti alle dinamiche individuali.

Il modello della formazione esperienziale a cui fa riferimento l'outdoor training si basa su tre processi:

1. l'azione
2. la rielaborazione (o debriefing)
3. l'estrazione di modelli mentali¹⁰

Nella fase di azione i partecipanti si trovano a dover affrontare attività emozionalmente rilevanti, che possono essere simili ad attività lavorative, ma traslate in un contesto diverso, o possono essere attività insolite ma con una forte analogia con le attività professionali.

⁹ Rotondi M., *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.

¹⁰ Cfr. Rotondi M., *Formazione Outdoor: apprendere dall'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2004.

La fase di rielaborazione consente di riflettere sulle attività appena svolte, focalizzandosi sulle variabili relazionali (individuo-individuo, individuo-gruppo, individuo-tema) e situazionali (individuo-ambiente, gruppo-ambiente), inoltre i partecipanti sono stimolati dal formatore ad esplicitare un feedback, sia rispetto agli individui che al gruppo, in merito all'attività svolta.

Nella fase dell'estrazione di modelli mentali si opera un processo di sintesi tra l'attività svolta e le rielaborazioni successive per giungere a schemi orientativi che il partecipante possa adottare come nuovi modelli di azione nell'ambiente lavorativo.

E' possibile distinguere, per livelli di complessità, quattro tipologie di formazione outdoor:

- Outdoor Small Techniques (OST)
- Campi Outdoor Preimpostati (COP)
- Outdoor Training (OT)
- Outdoor Training Evoluto o Outdoor Management Training (OMT)

Outdoor Small Techniques (OST) – All'interno delle OST possiamo raggruppare le esercitazioni di breve durata (15-30 min) che non richiedono particolare attrezzatura di supporto. Di solito tutto il necessario per svolgerle sta nella borsa del formatore. Hanno obiettivi didattici molto specifici e le attrezzature sono utilizzate come strumenti di lavoro nell'ambito di un processo più ampio. Sono racchiusi in questa categoria tutti quegli esercizi che vengono utilizzati per "rompere il ghiaccio" nelle fasi iniziali di costruzione del gruppo di apprendimento.

Nello specifico le esercitazioni comportano giochi di simulazione, o attività da svolgere in gruppo. Tra le più classiche, centrate sullo sviluppo della fiducia, possiamo citare il "tuffo negli altri" (un partecipante deve lasciarsi cadere da una posizione rialzata finendo nelle braccia dei compagni), la "figura cieca" (ad occhi chiusi disponendosi lungo una corda i partecipanti devono formare una figura geometrica), la "ragnatela" (i partecipanti devono attraversare una ragnatela di corda).

Campi Outdoor Preimpostati (COP) – Si tratta di attività della durata di 30-60 minuti che sono svolte in postazioni stabili, attrezzate appositamente per queste attività. Si tratta di esercitazioni che ricordano un po' i "percorsi di guerra", con attività sfidanti e coinvolgenti, spesso svolte a diversi metri dal suolo. L'alta strutturazione delle esercitazioni le rende però poco flessibili e utilizzabili solo per obiettivi didattici precisi. Un esempio di questo tipo di attività è la "Y alta o bassa" (2 o 7 m), cioè un percorso di camminata sulla fune a forma di Y che è affrontato da 2 partecipanti contemporaneamente che, arrivati al punto di congiungimento dei 2 bracci, devono organizzarsi per passare entrambi lungo l'ultimo percorso.

All'interno di questa tipologia rientrano anche i "giochi di guerra" (*war games*), attività che richiedono campi specificatamente attrezzati, all'interno dei quali i partecipanti "giocano alla guerra" con armi ad aria compressa o con proiettili di vernice (*softair, paintball*). I giocatori si dividono in due gruppi o più squadre, ciascuna con il proprio leader, con lo scopo comune di raggiungere il medesimo obiettivo senza però utilizzare il contatto fisico, ma le capacità strategiche, creative e tattiche.

Outdoor training (OT) – Si tratta di percorsi formativi di lunga durata (2/5 giorni full time). Il gruppo che partecipa alle esperienze è solitamente formato da 5-10 persone, ma si possono organizzare eventi che coinvolgono anche 200 persone, suddivisibili in sottogruppi di dimensioni più ridotte. Sono percorsi composti da più attività e più momenti di riflessione, che vengono generalmente progettati in base alla specifica esigenza del committente. L'OT è per questo motivo più flessibile rispetto alle OST e ai COP: può comprendere l'insieme degli obiettivi elencati in precedenza e può in ogni modo essere progettato in funzione di esigenze specifiche del singolo gruppo.

Rispetto alle tecniche precedenti è meno rilevante l'esercitazione in sé, ma la questione più importante è l'esperienza che le persone vivono e l'apprendimento che queste promuovono in loro. Il soggetto è coinvolto nel progetto outdoor per un tempo sufficientemente lungo ed intenso,

l'esperienza è totalizzante: interessando corpo, emozioni e cervello, vivendo un nuovo ambiente all'interno del quale il soggetto ha nuovi ruoli e funzioni.

La qualità e l'efficacia di un percorso di outdoor training sono legate all'attenzione dedicata alla progettazione. È indispensabile che il formatore ponga la massima attenzione alla fase di analisi dei bisogni e che inoltre, con il supporto del committente, riesca a raccogliere il maggior numero d'informazioni sulla vita d'azienda e sui reali problemi che si vogliono risolvere con quel corso.

È importante che queste esperienze siano "personalizzate": ogni percorso deve essere ideato a fronte di una continua interazione tra il formatore e il responsabile aziendale, tenendo conto delle specificità di ogni singolo gruppo nella progettazione di tempi e attività.

Solitamente un programma di OT è composto da:

- Sezione di apertura
- Esperienze OT (azione, rielaborazione, modelli mentali)
- Sezione di chiusura

E' necessario, inoltre fare un debriefing per ogni esercitazione vissuta durante il processo, per far emergere le riflessioni dei partecipanti e ricondurre metodologicamente le stesse alla realtà in cui operano.

Durante le esperienze outdoor, i soggetti sono invitati a partecipare attivamente a varie esercitazioni. La partecipazione è volontaria ma stimolata da un clima aperto e coinvolgente. La volontarietà della partecipazione è una prerogativa di questo tipo di apprendimento, proprio perché nell'abbandono della "zona di comfort" (comportamenti abituali, concetti noti in cui ci si sente a proprio agio) e nella scelta di esplorare nuovi territori si compie il primo passo verso il cambiamento comportamentale. Il territorio da esplorare è rappresentato dalle esperienze di outdoor, ma può essere anche un ruolo attivo nella vita del gruppo per coloro i quali non se la sentono di affrontare la sfida dell'attività outdoor.

La strutturazione del percorso prevede all'inizio l'uso di tecniche grezze (ponte tibetano, barca a vela) che vengono poi modellate sul gruppo partecipante.

L'invito a scambiarsi numerosi feedback è costante durante tutto il percorso, in modo chiaro e privo di carichi emotivi, in maniera da trasmettere al meglio il contenuto e di renderlo massimamente comprensibile.

In questo tipo di attività è molto importante tenere sotto controllo il rapporto rischio/sicurezza. Le attività non devono comportare rischi per le persone, ma devono essere percepite come "meno controllabili", ponendo i partecipanti nella condizione di non poter fare ricorso a modelli comportamentali abituali. E' di estrema importanza, quindi, la scelta dell'ambientazione.

L'ambiente naturale ha un ruolo fondamentale in questo tipo di attività: affrontare sfide in ambienti naturali, piuttosto che confrontarsi con artefatti umani, produce un gran coinvolgimento e una maggiore immediatezza nell'affrontare le attività. E' in questa direzione che l'OT, a differenza dei COP, la "location" va scelta dopo la progettazione del corso e in funzione degli obiettivi / risultati di apprendimento.

Questo tipo di percorsi richiede la presenza di diverse figure professionali, in funzione della complessità del progetto e del numero dei partecipanti.

Outdoor Management Training (OMT) – Il termine¹¹ indica una metodologia strutturata per la formazione manageriale, basata sull'Outdoor Training e arricchita con altri strumenti che garantiscono maggiore incisività e precisione.

Una caratteristica peculiare di questo intervento formativo è l'utilizzo delle videoregistrazioni: per poter poi riesaminare in dettaglio gli agiti dei partecipanti. La fase di progettazione del percorso è sufficientemente sistematizzata e si dà un maggiore spazio alle sessioni di rielaborazione e al feedback (raccolto attraverso strumenti strutturati).

¹¹ Termine utilizzato per la prima volta da Marco Rotondi nel 1996.

La realizzazione di un OMT prevede più fasi:

- Pre-analisi
- Progettazione
- Attività outdoor
- Elaborazione delle risultanze
- Workshop di follow-up
- Piani individuali di sviluppo di competenze specifiche

La fase di pre-analisi consiste nell'incontro della consulenza con la committenza, in cui si definiscono gli obiettivi della formazione, anche in termini di comportamenti target, vale a dire i comportamenti che si vogliono sviluppare o promuovere con questo tipo d'intervento. In questa fase viene anche definito l'universo dei partecipanti, che sono introdotti alla metodologia. Un campione rappresentativo può essere intervistato per rilevare la presenza e frequenza dei comportamenti target nel gruppo di riferimento. Questa fase ha lo scopo di calibrare la progettazione dell'intervento sul caso specifico e di personalizzare il più possibile le esercitazioni.

La fase di progettazione, come nel caso dell'OT definisce ed organizza il percorso nelle sue varie attività. Il valore aggiunto nell'OMT è ricevere dalla fase precedente maggiori input per la realizzazione.

La fase di Outdoor è stata descritta già in precedenza nei termini di *Apertura – Esperienze Outdoor – Chiusura*. L'arricchimento in questa metodologia si ha nei feedback che sono esplicitati attraverso schede raccolte e analizzate insieme ad eventuali altri materiali audio-video.

L'elaborazione delle risultanze si realizza attraverso l'organizzazione e la rielaborazione del materiale raccolto durante la fase outdoor, al fine di preparare workshop di approfondimento da effettuare ad una distanza spesso di 1-3 mesi dall'intervento. Gli output di quest'elaborazione possono essere schede di sintesi dei feedback individuali, di gruppo e dei sottogruppi e, meno frequentemente, anche un video che rappresenti i comportamenti agiti e i momenti rilevati dell'attività.

Questo materiale è presentato durante il workshop di follow-up che può durare 1-2 giorni e ha l'obiettivo di riflettere "a mente fredda" sulle esperienze, discutendo dei comportamenti target e fornendo al gruppo ulteriori spunti di sviluppo.

L'esito del workshop, insieme alle osservazioni dei comportamenti agiti e delle videoregistrazioni, ed alle attente considerazioni ricevute dai colleghi, rendono possibile la costruzione di piani individuali di sviluppo su specifiche competenze. Utilizzando i comportamenti appresi durante il percorso è possibile pianificare una strategia strutturata per la crescita di particolari capacità individuali.

Profili professionali coinvolti – L'Outdoor Training è una metodologia che prevede una progettazione e una fase realizzativa complessa, richiedendo professionalità ed esperienze specifiche differenti.

Nella fase di progettazione assume particolare rilievo l'*esperto di metodologie formative* che, competente in materia di analisi organizzativa e dei fabbisogni formativi, è in grado di individuare, l'attività/metafora più indicata per la specifica situazione. Non si tratta quindi di un esperto di una particolare modalità di outdoor training, ma di un metodologo esperto sulle differenti "metafore". In tal senso, l'esperto di metodologie formative assume un ruolo di garante sia rispetto a possibili pericoli di collusione con la committenza – che potrebbe essere già orientata ad una specifica tipologia di esperienza, non necessariamente la migliore adottabile – che al possibile pericolo che la consulenza proponga la metafora che meglio conosce ed utilizza, condizionando quindi gli esiti finali.

Il *trainer*, sia nella specifica esperienza dell'outdoor training che nel più ampio ventaglio delle metodologie di formazione esperienziale, deve possedere competenze profondamente diverse da quelle del formatore / docente. Da un lato è fondamentale che le competenze siano ben bilanciate tra la conoscenza dei contenuti trattati nell'ambito della formazione e la capacità di gestione del processo formativo nei suoi aspetti più dinamici.

Nella maggioranza dei casi è indispensabile la presenza di un *esperto tecnico* che sia in grado di effettuare adeguati briefing tecnici e che garantisca ai partecipanti il compimento dell'esperienza nelle condizioni di massima sicurezza. L'esperto, oltre ad una notevole rilevanza del curriculum sulle discipline sottese alla natura dell'esperienza di outdoor training, deve possedere una buona sensibilità formativa. Deve cioè saper almeno comprendere le finalità dell'intervento in cui è stato inserito, avere la capacità di mettersi sullo sfondo nella fase di analisi dei processi integrandosi con il formatore, evitare atteggiamenti interventisti durante le attività. L'appartenenza a scuole / organizzazioni riconosciute nello specifico ambito disciplinare che ne garantiscano la formazione e l'aggiornamento rappresenta un elemento qualificante la professionalità dell'esperto tecnico.

Da ultimo, in ragione della complessità anche notevole che l'organizzazione di questo tipo di eventi richiede, può essere necessario avvalersi di un supporto allo staff formativo che presidi diversi aspetti, dalla registrazione dei partecipanti (quando molto numerosi) alla gestione, distribuzione, ritiro e ricovero delle attrezzature, dagli accordi relativi alle location alla gestione delle pause per i pasti.

Variabili di costo specifiche – Una prima variabile di costo riguarda il personale di staff. Se la gestione del costo del trainer può essere ricondotta nelle tradizionali voci di bilancio inerenti la docenza, le expertise possono essere talvolta meno traducibili, sia come imputazione che come range di costo. Ci si riferisce in particolare all'esperto disciplinare, i cui costi sono frequentemente riconducibili a quelli previsti per la "co-docenza", ma talvolta possono presentare un range molto più variabile in ragione della complessità del compito.

In diversi casi l'expertise tecnica può essere fornita, anziché da uno o più specialisti, da un'agenzia, una società o un'associazione sportiva che assume il ruolo di fornitore strutturato di servizi al cliente finale (od alla consulenza): esperti tecnici, attrezzature e location idonee per la specifica tipologia di attività esperienziali.

Per la realizzazione delle attività formative esperienziale spesso occorrono strutture ad hoc che possono andare da agriturismi immersi nella natura con spazi e ricettività idonee, centri outdoor, parchi avventura. Alcune strutture si propongono al mercato anche come fornitori, non limitandosi ad offrire gli spazi ed il setting per le attività ma anche un proprio catalogo di proposte specifiche, spesso da integrare con l'offerta di agenzie di consulenza e formazione manageriale

Sono voci di costo specifiche, inoltre:

- le attrezzature tecniche, collettive ed individuali; nella maggior parte dei casi sono noleggiate presso strutture specialistiche o fanno parte di un più ampio ventaglio di fornitura di prodotti e servizi per la realizzazione delle attività;
- le trasferte del personale docente e, in misura più onerosa, dei partecipanti; spesso si tratta di organizzare transfer tra il luogo di effettuazione dei briefing / debriefing alle location in cui si realizza l'outdoor, ai luoghi di consumo dei pasti;
- specifiche coperture assicurative per partecipanti e staff didattico.

2.2 TECNICHE TEATRALI

Presupposti teorici ed ambiti specifici di applicazione del metodo – Il “Teatro di impresa” è una metodologia formativa di recente istituzione. Il primo esperimento di teatro applicato all’impresa risale al 1980 in Francia da parte di Michel Fustier, ma il suo più famoso divulgatore è l’attore canadese Christian Poisonneau che lo utilizza dal 1984.

Tra il 1990 e il 1994 la metodologia si diffuse molto in Francia attraverso il Festival Internazionale del Teatro di Impresa a Nantes organizzato da Beatrice Dournon.

In Italia, è una metodologia ancora più giovane perché il primo evento risale al 1997.

Dare una definizione univoca di teatro di impresa risulta particolarmente complicato perché questa metodologia è utilizzata per molteplici finalità e con modalità organizzative e di erogazione differenti.

Secondo la Dournon, “*il Teatro di impresa è uno strumento formativo che offre la possibilità agli utenti di riflettere sui propri comportamenti attraverso una forma leggera ma di grande impatto, in quanto aggira le difese spesso suscitate dai metodi di formazione tradizionale attivando un processo di interpretazione e ristrutturazione della realtà*”¹².

Secondo Emilio Rago, il teatro d’azienda è “*un’espressione in forma teatrale (individuale e/o collettiva), rivolta ad una specifica appartenenza o comunità aziendale (o interaziendale) e rappresentata allo scopo di formare, animare e migliorare l’organizzazione del lavoro oppure comunicare e promuovere prodotti e servizi aziendali*”¹³.

Questa metodologia si presta al perseguimento di obiettivi di varia natura, da sviluppare individualmente o in gruppo. Facilitando la qualità della comunicazione interna del processo di cambiamento, infatti il teatro permette di veicolare in modo semplice anche i messaggi più complessi. Riduce le resistenze e accelera il processo di implementazione del cambiamento, perché attraverso la rappresentazione si mostra la differenza tra la cultura organizzativa esistente e quella che si vorrebbe costruire.

Nello stesso tempo questa tecnica si presta nel descrivere le relazioni organizzative andando ad esplorare il modello di management in uso, le modalità di gestione delle risorse umane, i gruppi di lavoro organizzativi, la comunicazione interpersonale.

Le dimensioni attraverso cui si analizzerà la metodologia del teatro d’azienda sono:

- il grado di coinvolgimento dei destinatari;
- l’ampiezza del pubblico.

Il grado di coinvolgimento di destinatari può comprendere un *range* che va dalla semplice fruizione passiva fino alla realizzazione attiva:

- nella *fruizione passiva* l’azienda assiste ad uno spettacolo;
- nella *partecipazione supportata* la società di formazione collabora alla progettazione e contribuisce alla logistica e alla raccolta del feedback;
- nell’*organizzazione e realizzazione attiva* l’azienda si occupa di tutto il processo formativo dalla scrittura del testo alla sua realizzazione.

Sulla base del grado di coinvolgimento del pubblico le forme teatrali possono oscillare dagli interventi diretti ad una vasta popolazione aziendale a quelle maggiormente orientate a piccoli

¹² Aragou-Dournon B, Détrie P., *Le theatre d’entreprise. Quand l’entreprise se met en scène*, Rueil- Malmaison Liaisons, 1998.

¹³ Emilio Rago sostiene, infatti, che il termine *impresa* indichi un’azienda con scopo di lucro. Mentre il termine *azienda* comprende al suo interno anche istituti economici (Pubbliche amministrazioni, no-profit, associazioni, cooperative) che sono state le pioniere nell’utilizzo di questa metodologia formativa.

gruppi. Per cui sulla base di queste due variabili il teatro di impresa risulta efficace nei casi di gestione del cambiamento, nella gestione dei conflitti, nel problem solving, nell'interpretazione e azione del ruolo, nella comunicazione interpersonale, nel public speaking, per la leadership e nella gestione dei gruppi.

Modalità di intervento formativo – A seguire si descrivono le tipologie di formazione mediante tecniche teatrali più diffuse e le relative modalità di organizzazione.

Teatro a soggetto fisso – Si configura come un intervento di teatro d'impresa cosiddetto “chiavi in mano”. L'azienda può scegliere su un catalogo rappresentazioni già pronte. In questo caso le tematiche sono predefinite, quali la comunicazione interna, la gestione, la motivazione, il marketing etc.

L'efficacia della tecnica è rappresentata dalla bravura del form-attore che deve prevedere una animazione posteriore allo spettacolo per verificare che i contenuti siano stati veicolati e compresi, in quanto durante la piece l'apporto del pubblico è scarso.

Il contesto teatrale consente di ottenere un effetto di rispecchiamento utile a favorire una riflessione distaccata su problematiche nelle quali i soggetti sono particolarmente coinvolti.

Il teatro su misura – La rappresentazione è costruita per rispondere a richieste specifiche dell'azienda, che ne diventa proprietaria esclusiva.

Il percorso è costruito ad hoc in base alle richieste dell'azienda committente, comporta, quindi:

- analisi del fabbisogno;
- analisi etnografica dell'organizzazione, attraverso un'osservazione non intrusiva, da parte della società di consulenza delle dinamiche aziendali, dei vissuti aziendali etc. anche attraverso interviste o questionari;
- la costruzione dell'evento teatrale, che va dalla stesura della sceneggiatura condivisa continuamente con l'azienda, alla scenografia, i costumi etc.
- la rappresentazione dell'evento con modalità più o meno interattiva con il pubblico;
- il feedback per verificare il contenuto del messaggio formativo.

Quest'ultima fase è la più delicata dell'intero processo formativo anche per far emergere ulteriori fabbisogni di formazione sia individuali che di gruppo.

Questo tipo di intervento è particolarmente indicato nella gestione del cambiamento o per veicolare i valori o la mission dell'azienda, ma si presta bene anche per la rappresentazione di aspetti normativi o procedurali.

La presa di distanza attenua le resistenze e favorisce una riflessione sui comportamenti. Il coinvolgimento dello spettatore è garantito dal fatto che si vedono rappresentate situazioni appartenenti al proprio contesto aziendale.

La lezione spettacolo – E' una variante italiana che può essere sia “a soggetto fisso” che “su misura”. La rappresentazione riguarda un monologo con contenuti formativi espressi attraverso un registro di intrattenimento. Il *form-attore* rappresenta una situazione aziendale cogliendone gli aspetti umoristici ed ironici e facilitando il coinvolgimento emotivo dello spettatore.

La criticità maggiore di questo tipo di intervento è rappresentata dalla professionalità del form-attore da cui dipende completamente l'efficacia della performance.

Il micro-socio-teatro, il laboratorio teatrale, l'action theatre – Comportano un ruolo più attivo dei partecipanti e si basano sull'interazione tra formatore e partecipante. Sono tecniche di teatro di impresa che ben si adattano ai piccoli gruppi e sono molto usate nel caso di tematiche legate allo sviluppo personale (capacità comunicative, sicurezza in se stessi). L'attenzione si sposta quindi sull'individuo protagonista dell'intervento per cui perdono di importanza il luogo della rappresentazione e il pubblico, a differenza dei casi precedentemente descritti.

Queste tecniche prevedono la presenza sia degli attori sia dei formatori in un costante alternarsi di funzioni: ora l'attore che accompagna i partecipanti nell'azione, ora il formatore che accompagna la riflessione.

Inoltre, prevedono un lavoro costante sul corpo, la voce, la comunicazione non verbale, in cui è prevista una fase di riscaldamento sulla gestione del corpo, del coordinamento, di movimenti individuali e di gruppo. Questi processi aiutano l'individuo nel gruppo e il gruppo stesso a prendere coscienza delle proprie capacità, allo sviluppo della fiducia in se stessi, all'assunzione di responsabilità ed autonomia.

“Il laboratorio teatrale si caratterizza come luogo liminale protetto, come zona franca in cui le consuete regole spazio temporali lasciano il posto ad altri tempi e ad altri luoghi in cui ci si sente liberi di avviare una scoperta di sé”¹⁴.

Il micro-socio-teatro è una pratica di animazione teatrale destinata a “micro-società”, vale a dire a ciascun gruppo che si possa definire attraverso una storia comune. Tale gruppo allestisce un micro-spettacolo teatrale destinato ad un altro gruppo e a se stesso. In tale opera il gruppo è assistito da un professionista dell'animazione teatrale, che catalizza e dirige la creatività degli individui e del gruppo alla realizzazione di uno spettacolo teatrale.

L'action theatre è un'altra metodologia interattiva che consente ad un gruppo di vivere una situazione collettiva, in cui è necessario elaborare schemi organizzativi e comportamenti innovativi diversi dal quotidiano.

Le rappresentazioni a soggetto teatrale, le rappresentazioni a soggetto libero – Prevedono un coinvolgimento diretto dei partecipanti nei ruoli di interpreti e organizzatori dello spettacolo. In questo caso è la qualità del processo a determinare l'efficacia dell'intervento.

Questa tecnica consiste nel far mettere in scena ai partecipanti un pezzo teatrale. In questo caso il loro ruolo non sarà solamente quello di attori, ma anche di registi, sceneggiatori, scenografi. Questa forma di teatro d'impresa è molto utile per affrontare la gestione dei progetti, il lavoro di gruppo, i processi decisionali di gruppo ma anche per far emergere le capacità di leadership. Il processo di creazione diventa quindi la vera attività, e la performance teatrale serve solamente a chiudere l'attività svolta.

Per questo tipo di attività si possono usare testi teatrali classici (rappresentazioni a soggetto teatrale), o proporre ai partecipanti di creare il loro testo (rappresentazioni a soggetto libero). Nel secondo caso, anche se è implicato un aumento della complessità, attraverso la stesura del testo si centra la scena sulle criticità dell'azienda, personalizzando ulteriormente la produzione.

In questa modalità formativa è possibile inserire modifiche secondo le necessità: il testo può essere dato o creato, il pubblico può essere o non essere partecipante, ecc.

La completezza del progetto formativo, attraverso un'analisi del feedback, risulta essere fondamentale per passare dal semplice momento di evasione all'attività formativa vera e propria. La rappresentazione teatrale infatti non deve configurarsi come un momento estemporaneo non supportato da alcuna guida, ma deve essere una fase di un progetto formativo più ampio.

Profili professionali coinvolti – I profili professionali impiegati nelle diverse fasi del processo formativo variano in base alla tecnica prescelta. Di seguito vengono indicate tutte le figure che possono essere presenti all'interno di un intervento formativo di teatro di impresa:

- il *consulente* che raccoglie le informazioni sull'impresa, svolge l'analisi dei fabbisogni, ha i contatti con i responsabili dell'impresa, svolge le indagini relative ad essa, realizza le interviste.;
- l'*autore* la cui caratteristica è quella di riportare su un testo le specificità dell'azienda;
- il *regista* dello spettacolo;
- i *tecnici* che si occupano di tutti gli aspetti operativi per l'allestimento dello spettacolo;

¹⁴ Garuti M.G., “L'approccio teatrale come strumento per formare la complessità”, *Persone&Conoscenze*, n. 46, edizioni ESTE, 2009.

- gli attori che possono essere professionisti o gli stessi dipendenti dell'impresa;
- il *form-attore* che è la figura fondamentale del teatro di impresa, a cui è richiesto a seconda dei casi analizzati “di avere una visione complessiva dell'impresa e della sua organizzazione, di saper gestire le dinamiche relazionali che l'attraversano e al contempo di possedere gli strumenti necessari a realizzare una rappresentazione non dilettantesca. La capacità di lettura del contesto nella sua complessità fa sì che il form-attore sia in grado di valutare la pertinenza e l'aderenza del contenuto alla realtà organizzativa e sappia attribuire le giuste priorità nella preparazione dello spettacolo”¹⁵.

Variabili di costo specifiche – Il costo di un intervento di teatro di impresa varia in base alla tecnica utilizzata, al grado di coinvolgimento dell'azienda nella progettazione, al grado di coinvolgimento dei destinatari, all'ampiezza del pubblico a cui è rivolto.

Per esempio il teatro costruito su misura o le rappresentazioni a soggetto teatrale o a soggetto libero sono quelle che hanno i costi più alti per le aziende, perché presuppongono un'analisi approfondita dell'impresa, un coinvolgimento diretto di essa nella progettazione dell'intervento, inoltre la stessa rappresentazione ha un costo elevato perché prevede il coinvolgimento di numerosi profili professionali (registi, tecnici, attori, formatori, etc.)

Mentre per le tecniche come il laboratorio o il micro socio teatro i costi sono più contenuti perché l'equipe di lavoro è più ridotta e non sono legate al luogo della rappresentazione.

Il teatro di impresa allo stesso tempo presenta un elevato grado di economicità se per esempio si scelgono lezioni spettacolo a catalogo oppure se coinvolgono ampie platee, o ancora se si effettuano più repliche dello stesso spettacolo.

¹⁵ Borgato R.- Gamberoni S., Vergnani P., *La pasta madre. Il teatro d'impresa nella formazione per la sicurezza*, Milano, Franco Angeli, 2009.

2.3 CINEMA E FORMAZIONE

Presupposti teorici ed ambiti specifici di applicazione del metodo – Il cinema basa la sua espressione indubbiamente su un linguaggio polisemico, racchiudendo in sé codici di comunicazione che appartengono a registri simbolici differenti, in particolare al mondo narrativo, visuale-pittorico e mimico.

Alla base della presupposta efficacia del metodo vi è il paradigma che la semplice visione di immagini filmiche può generare una forte attivazione emotiva e cognitiva in chi osserva, tale da facilitare (rafforzare) il processo di apprendimento: il tutto viene attivato dal ricorso ad immagini prototipali, ossia in grado di richiamare i potenti archetipi legati al patrimonio culturale condiviso e interiorizzato, con il proprio linguaggio, i propri valori e le norme che facilitano l'identificazione emotiva rispetto a scene e personaggi dalla valenza spesso paradigmatica. Nello specifico la duplicazione della realtà e la natura polisemica dell'immagine agevolano i meccanismi proiettivi e di d'identificazione, facilitando così un processo soggettivo di significazione. Il linguaggio audiovisivo ha un codice d'apprendimento post-moderno, immediato e fluttuante, più vicino all'emozione e all'intuito che alla razionalità ed alla logica, tutti aspetti che avvicinano la tecnica all'idea di apprendimento esperienziale in cui l'emozione partecipa all'interiorizzazione della conoscenza in maniera altrettanto rilevante che gli aspetti intellettuali. In una intervista¹⁶ Celestini ben esprime quel senso di identificazione emotiva che il cinema può suscitare: *“Il cinema ci permette di entrare in ciò che a volte consideriamo scontato, banale; ci permette di osservare la vita, a volte di osservare noi stessi, di osservarci non nella specularità dello specchio, ma nella asimmetria dello sguardo dell'altro”*, e ancora, dunque allontanandoci dallo specchio asimmetrico dell'altro e consegnando il nostro sguardo oltre *“..il “linguaggio” cinematografico, la sua scrittura, permettono di esercitare la capacità di analisi e di sintesi, di allenare l'osservazione del dettaglio, di sviluppare la capacità di una visione d'insieme, di riconoscere le emozioni”*. Tutti elementi che si prestano ad un utilizzo efficace della stessa trasmissione di nuove conoscenze e competenze.

Sul piano strettamente cognitivo vengono attivati meccanismi che si abbinano all'apprendimento come la *concretizzazione*, il *reframing* e la *costruzione della realtà*¹⁷.

Nel caso della *concretizzazione* si tratta di un meccanismo che rende visivo un concetto astratto contenuto in una scena, favorendo il trasferimento alla realtà quotidiana: ha, quindi, a che fare con una capacità evocativa dell'immagine.

Il *reframing* riguarda *“l'esplorazione di una situazione da differenti punti di vista”*. In effetti il termine nell'ambito tecnico cinematografico designa un cambiamento nell'angolo di visuale di una stessa scena o di una sequenza che viene, dunque, mostrata ripetutamente in diverse prospettive visuali: questa tecnica viene, ad esempio, utilizzata in un classico del film di Kurosawa, *Rashomon*. L'utilizzo in formazione del cinema con questo scopo diventa un mezzo efficace per attivare i discenti in una direzione di cambiamento e di riflessione sulle possibili prospettive con cui si può osservare la realtà lavorativa e professionale.

Per quanto concerne la *costruzione di realtà*, essa implica un meccanismo di attribuzione di significato: a partire dalla visione di un film o di spezzoni si attiverebbe una sorta di processo che conduce alla consapevolezza di quanto accade nella propria realtà lavorativa.

Modalità di intervento formativo – In relazione a quanto descritto in precedenza gli ambiti di applicazione delle tecniche cinematografiche sono sostanzialmente due. L'uso più immediato e semplice che è quello di utilizzare spezzoni cinematografici per far riflettere su questioni formative. In questo caso l'elemento centrale, che lega il senso dell'individuare e mostrare le immagini,

¹⁶ tratta da “Cinema e formazione esperienziale”, *BLOOM*, 2 aprile 2007.

¹⁷ Ghislieri, in Piccardo C. e Quaglini G.P., *Scene di leadership*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.

riguarda la scelta e la focalizzazione su un argomento specifico legato al tema del processo formativo.

A tal proposito occorre evidenziare come nel tempo, a supporto del formatore, siano nate numerose pubblicazioni con cataloghi di film che possono essere utilizzati. Spesso, come accennato, sono presenti vere e proprie tassonomie cinematografiche su base tematica che supportano il formatore nella fase di costruzione della scaletta dell'intervento formativo.

Un intervento formativo basato sulla visione di materiale cinematografico può prevedere diverse modalità di fruizione del metodo che, in relazione alla fase formativa e all'argomento che si tratta, può essere contestualizzato come *Riscaldamento, Esempio, Esercizio, Caso*¹⁸.

Nel caso del *riscaldamento*, il materiale cinematografico può essere utilizzato per creare un clima predisponente alla formazione e, in relazione al tipo di materiale che si mostra all'inizio del processo formativo o di una fase formativa, può avere una funzione di *vitalizzazione e di carica* di energia, di *fare mente locale*, e di *fare gruppo*¹⁹.

Nella situazione di *esempio*, il materiale cinematografico viene utilizzato come una dimostrazione "esemplare" di un comportamento o una situazione che può essere sia vista in positivo (come qualcosa da seguire) o in negativo (qualcosa da evitare). In quanto tale l'uso esemplificativo ha una funzione di sottolineatura sull'argomento specifico ed è quindi molto rilevante sia la scelta del materiale sia il *debriefing* che può seguirne la visione: quest'ultimo, infatti, funziona da *zoom* rispetto alla prospettiva con cui si vuole enfatizzare il filmato spingendosi a sottolinearne o la dimensione globale o quella di dettaglio.

Nell'uso del materiale cinematografico come *esercizio*, le immagini proiettate costituiscono uno spunto per rappresentare, discutere o realizzare un compito legato a quanto mostrato. In questo caso il formatore deve essere in grado di attivare e stimolare il gruppo fissando degli obiettivi paralleli a quelli mostrati nel filmato, ma certamente contestualizzati alle situazioni organizzative e di lavoro.

Nell'uso dei filmati come *caso*, l'elemento che viene sottolineato dal formatore è la situazione di analogia tra immagini e mondo lavorativo e/o professionale. Tale processo può avvalersi sia di immagini che presentano analogie dirette, quindi del tutto simili a quelle che si presentano nel contesto lavorativo, sia indirette, laddove cambia il contesto ma non il senso.

Un aspetto certamente rilevante riguarda le eventuali implicazioni normative legate alla possibilità di mostrare filmati o parti di filmati nell'ambito formativo. E' questa una problematica che il legislatore si è posto fin dall'allora nascente industria cinematografica italiana. Infatti la legge di riferimento, tutt'ora valida con i suoi successivi aggiornamenti risale al 1941²⁰. In particolare se la legge di fatto vieta, all'articolo 15, la visione in privato di un filmato ad un ambito superiore al ristretto nucleo familiare, dall'altra l'articolo 70 consente una deroga rilevante: "*il riassunto, la citazione o la riproduzione di brani o di parti di opera, per scopi di critica, di discussione e anche di insegnamento, sono liberi nei limiti giustificato da tali finalità e purchè non costituiscano concorrenza all'utilizzazione dell'opera*". In qualche modo si rende possibile la riproduzione di parti di filmati per gli specifici obiettivi previsti dalla legge e senza che si entri in contrasto con il diritto d'autore né con il diritto del produttore di trarre profitto dalla riproduzione di parti del filmato.

Come evidenziato in precedenza un altro modo di far intervenire il cinema nell'arena formativa è quello di realizzare un piccolo video, con attori professionisti, che sia da supporto ad un percorso formativo. Il video in questione, può far essere integrato anche all'interno di un percorso di outdoor training, nel tentativo di stimolare/focalizzare l'attenzione su comportamenti, capacità e valori che

¹⁸ Cortese C.G., in Piccardo C. e Quaglino G.P., op.cit.

¹⁹ Occorre tuttavia specificare che l'utilizzo come riscaldamento, se privato di un iniziale attribuzione di senso, non sempre apporta i risultati attesi.

²⁰ Legge n. 663 "Protezione del diritto d'autore e di altri diritti connessi al suo esercizio".

s'intendono esaminare e sviluppare: in questo caso i professionisti sono affiancati a discenti che non partecipano direttamente al *making* del filmato.

Ancora più complesso, ma anche più incisiva è la realizzazione di un prodotto cinematografico a partire dall'idea fino alla realizzazione di un piccolo video da parte dei discenti. Le implicazioni formative che ciò comporta sono molteplici in quanto la realizzazione del film consente di far esplicitare di volta in volta situazioni di team building, dinamiche dei gruppi, leadership, public speaking, problem solving, espressione e presa di coscienza delle proprie emozioni, infine l'emersione e la decantazione di situazioni conflittuali. In questo senso si passa dalla dimensione propriamente polisemica insita nella visione delle immagini ad una dimensione poli-funzionale e multi-scopo dell'azione formativa.

A prescindere dall'uso della tecnica cinematografica occorre sempre evidenziare l'importanza della fase di *debriefing* (al termine di una visione di una o più sequenze o al termine di fasi operative specifiche nell'ambito della realizzazione di un film), come componente essenziale del processo formativo: essa, infatti, consente sempre la ridefinizione di senso dell'azione formativa, degli obiettivi di apprendimento ed è il momento della concettualizzazione e contestualizzazione delle conoscenze che si intende veicolare. In questo senso il formatore si riappropria del suo ruolo distintivo, abbandonando le vesti, spesso larghe o strette, in rapporto ai suoi skill originari, ora di critico cinematografico, ora di regista o di sceneggiatore.

Generalmente a supporto del *debriefing*, prima della visione dei "blob" cinematografici, vengono distribuite delle schede ai corsisti, sulle quali sono riportate aree tematiche legate a comportamenti/capacità che necessitano una riflessione scritta, spesso propedeutica al dibattito che segue la visione dei filmati.

Profili professionali coinvolti – In relazione a quanto evidenziato pare evidente che le caratteristiche dei profili professionali necessari alla costruzione e conduzione di un intervento formativo basato sul cinema possono divergere significativamente in relazione alle tecniche che si intende adottare.

Nel caso più diffuso dell'utilizzo di materiale filmico il lavoro del formatore può essere significativamente assimilato a quello più tradizionale: la sua preparazione dovrà necessariamente estendersi alla filmografia inerente l'argomento. Il formatore potrebbe essere facilitato nel preparare i materiali didattici se possiede competenze anche nell'area espressiva-cinematografica e se ha familiarità con i programmi di montaggio.

Completamente diverso è l'impegno professionale nel caso della scelta di girare un piccolo filmato. In tutti i casi si tratta realisticamente di considerare alcune figure tecniche legate alle specificità professionali cinematografiche. In particolare alcune figure sembrano indispensabili, come quelle legate alla regia e alle competenze relative alla sceneggiatura, al montaggio ed alla fotografia. Qualora poi si tratta di girare un filmato di tipo "professionale" sarà, inoltre, necessario considerare la presenza di attori professionisti.

Tendenzialmente sembra prevalere la scelta di potersi avvalere di un'unica figura professionale (ad esempio un regista o uno sceneggiatore) che riesca a guidare gli stessi discenti a supportarlo nella realizzazione di tutte le diverse fasi necessarie alla produzione di un filmato: ideazione (soggetto), sviluppo (sceneggiatura), piano d'azione (divisione dei ruoli e sperimentazione), realizzazione (girare, montare e finire il prodotto audiovisivo). In qualsiasi caso, per realizzare il prodotto cinematografico/formativo è necessario attivare gruppi di lavoro coordinati da esperti sia in cinema che in formazione: la suddivisione in gruppi favorisce infatti la focalizzazione su singoli aspetti e problematiche che nel corso della realizzazione del filmato vanno di volta affrontati. La complessità delle operazioni previste rende plausibile essenzialmente solo la realizzazione di brevi filmati.

Variabili di costo specifiche – Anche nel caso dei costi occorrerà distinguere tra la situazione di visione dei film e di creazione di materiale cinematografico.

Per quanto riguarda il primo caso occorrerà considerare, al di là della preparazione tematica del formatore, la eventuale necessità di utilizzo di particolari tecnologie software e hardware, ossia di un apposito programma di montaggio e la necessità di disporre anche di un hardware adeguato, soprattutto nelle caratteristiche di grafica. E' evidente che l'eventuale costo di questa attrezzatura di base non potrà essere necessariamente imputato ad un unico intervento formativo.

Nel caso della realizzazione di un filmato, oltre all'impiego di particolari tecnologie, avrà impatto sul costo la presenza di specifiche figure professionali, che non possono essere semplicisticamente assimilate a tipologie di formatori. In tal senso la non immediata riconducibilità di questi costi ai tradizionali parametri della formazione può considerarsi un potenziale ostacolo alla diffusione della tecnica nell'ambito delle iniziative finanziate. E' tuttavia possibile che particolari condizioni, legate alle specifiche professionalità dei formatori (spesso in questo ambito eterogenee e contaminate da diverse esperienze) o alla creazione di strutture di produzione visuale ad hoc per la formazione, possa consentire una riconduzione dei costi ai parametri più tradizionali della formazione.

Certamente allo stato attuale la maggior parte della esperienze di formazione con l'utilizzo di tecniche cinematografiche si polarizza presso le grandi imprese che utilizzano proprie risorse. Anche in questo ambito, tuttavia, vi potrebbe essere una integrazione tra risorse, laddove la parte più tradizionale dei costi – ad esempio costi dei formatori, della produzione del materiale didattico, parti delle strutture e della location utilizzate, costi legati al vitto e alloggio e altro - potrebbe essere coperta da finanziamenti pubblici, mentre quella più aderente alla parte cinematografica dalle stesse imprese beneficiarie come contributo diretto della parte di cofinanziamento (attrezzature, eventuale costo di figure professionali tecniche legate al mondo cinematografico).

2.4 BUSINESS GAME E METODOLOGIE DI SIMULAZIONE

Presupposti teorici e ambiti specifici di applicazione del metodo – La metodologia del business game riveste un interesse particolare, sul piano dei presupposti teorici che lo alimentano, sia in ragione del contenuto didattico specifico – rafforzare le capacità *decisionali* – che del modello di apprendimento sotteso.

Relativamente al primo aspetto è necessaria una premessa teorica che, senza rimandare eccessivamente l'origine delle riflessioni nel tempo, può essere fatta risalire alla *teoria delle decisioni*.

Tale teoria unifica due ambiti di ricerca scientifica, quello della *teoria delle probabilità* e della *teoria dell'utilità*, fornendo strumenti matematici di supporto alla presa di decisioni in tutti quei casi in cui occorre gestire e coordinare attività e risorse limitate in condizioni di incertezza. La teoria delle decisioni è stata introdotta a fronte dei limiti evidenziati dalla sola teoria dell'utilità nella capacità di interpretare i processi decisionali. Va a tale scopo rammentato il contributo di Herbert Simon²¹, secondo il quale il comportamento decisionale degli individui all'interno delle organizzazioni non rispetta gli assiomi fondamentali dell'approccio logico. Sulla base di ricerche sull'organizzazione industriale, Simon ha potuto sostenere che l'organizzazione interna delle imprese e le decisioni sul business non sono conformi alle teorie neoclassiche sulle decisioni "razionali", sviluppando un'ipotesi di comportamento nota come *razionalità limitata*: con il termine di "comportamento razionale", in economia, si indica il fatto che gli individui massimizzano la loro funzione di utilità sotto i vincoli dati (ovvero limiti di bilancio, scelte limitate...) ricercando il loro interesse personale, mentre con il termine "razionalità limitata" viene indicata la scelta razionale che tiene conto dei limiti cognitivi e conoscitivi.

La razionalità limitata è un argomento centrale dell'economia comportamentale, riguardante i modi in cui il processo decisionale influenza le decisioni: un individuo più che fare scelte ottimali fa scelte "soddisfacenti", vuoi per i vincoli svolti dalle organizzazioni, vuoi per i limiti imposti dal sistema cognitivo umano.

Soprattutto nei contesti microeconomici, "la situazione assomiglia di più ad un gioco: le azioni di un giocatore possono influenzare in modo significativo l'utilità di un altro, sia positivamente che negativamente"²². La considerazione della situazione di "gioco" ha fatto sì che il più generale ambito dello studio delle decisioni economiche abbia attinto all'ambito della *Teoria dei Giochi*²³. Premessa indispensabile di questo modello è che tutti devono essere a conoscenza delle regole del gioco, ed essere consapevoli delle conseguenze di ogni singola mossa. La mossa, o l'insieme delle mosse, che un individuo intende fare viene chiamata "strategia". In dipendenza dalle strategie adottate da tutti i giocatori, si determina un esito (*pay-off*), che può essere positivo, negativo o nullo. Un gioco si dice "a somma costante" se per ogni vincita di un giocatore si ha una corrispondente perdita per altri. In particolare, un gioco "a somma zero" fra due giocatori rappresenta la situazione in cui il pagamento viene corrisposto da un giocatore all'altro. La strategia da seguire è strettamente determinata, se ne esiste una che è soddisfacente per tutti i giocatori; altrimenti è necessario calcolare e massimizzare la speranza matematica del giocatore, che si ottiene sommando tutti i possibili esiti moltiplicati per le rispettive probabilità.

²¹ Simon A.H., *Administrative Behavior*, Macmillan, New York, 1947; trad. it.: *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 1958.

²² Russell S., Norvig P., *Intelligenza artificiale. Un approccio moderno*, Vol. 2, Pearson Prentice Hall, Milano, 2005 (2° ed.)

²³ la cui nascita è fatta risalire a John von Neumann e Oskar Morgenstern (*Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University Press, 1944).

Il primo business game è stato presentato da Richard Bellman ed altri ricercatori nel 1957²⁴. A seguito di un'intensa attività di ricerca nell'alveo della Teoria dei Giochi, Bellman riuscì a superare una serie di problemi che impedivano, fino a quel tempo, la realizzazione di strumenti di simulazione utilizzabili anche in contesti di formazione manageriale, e a costruire un gioco che riproduceva un contesto di competizione tra cinque aziende industriali in un'economia in crescita. Ogni giocatore era chiamato a rivestire il ruolo di presidente di una delle imprese, e a dirigerla determinando: a) il prezzo di vendita del bene, b) la spesa in ricerca e sviluppo, c) la spesa in attività di marketing, d) la quantità da produrre ed e) gli investimenti (finalizzati ad ottenere profitti più elevati nei diversi turni di gioco). A tale scopo ad ogni giocatore venivano fornite una serie di informazioni sull'impresa e sulle condizioni di mercato nel periodo precedente; nella Figura è riprodotto l'originale di uno dei *form* che veniva consegnato ai partecipanti ad inizio gioco. I dati inerenti le decisioni prese durante il gioco venivano inserite quindi su computer e, dopo 4-5 minuti veniva prodotto un secondo form da consegnare ai partecipanti per dare continuità alla simulazione.

Il business game, come sopra anticipato, teneva conto degli assunti scientifici formulati nel quadro della Teoria dei Giochi. Con l'intento di ampliare gli stessi assunti, alcuni autori hanno provveduto ad utilizzare la metodologia del business game per la verifica sperimentale del *modello dell'oligopolio di Cournot*²⁵. Tra essi vanno annoverati i contributi di Austin Hoggatt, secondo il quale *“la situazione sperimentale (realizzabile attraverso l'uso del business game) può consentire l'osservazione delle modalità con cui avviene il processo di decision-making e la verifica delle ipotesi sul comportamento umano implicito nelle teorie economiche”*²⁶. Il modello di business game, realizzato presso il centro di ricerca dell'IBM, si poneva quindi sia come strumento per la formazione dei manager di impresa, sia come opportunità metodologica di investigazione del comportamento umano in caso di conflitto.

Ulteriori contributi sperimentali condotti in quegli anni hanno consentito l'evoluzione degli algoritmi sottostanti i modelli di business game, permettendo una più fedele contestualizzazione delle modalità di formazione dei manager agli effettivi fenomeni economici di mercato²⁷.

Sul piano delle teorie dell'apprendimento, i business game sono generalmente ricondotti all'ambito del *learning by doing*. Il concetto di learning by doing nasce nell'ambito della teoria economica della crescita endogena, attraverso la quale si riferisce alla capacità dei lavoratori di migliorare la loro produttività attraverso la ripetizione fattiva dello stesso tipo di azione: l'incremento viene infatti considerato raggiungibile attraverso la pratica, l'autoperfezionamento e l'introduzione di micro-innovazioni nel processo di lavoro.

Il concetto, introdotto dall'economista americano Kenneth Arrow, è stato sviluppato da Xiaokai Yang e da Jeff Borland. In particolare, questi autori hanno individuato, nel loro modello di learning by doing, tre pattern specifici. Il primo consiste di un apprendimento slegato dalle forme di divisione del lavoro; il tasso di crescita generato da tale tipo di apprendimento è destinato a calare nel tempo. Il secondo pattern è correlato all'evoluzione della divisione del lavoro; in tal caso viene

²⁴ Bellman R., Clark C.E., Malcolm D.G., Craft C.J., Ricciardi F.M., “On the Construction of a Multi-Stage, Multi-Person Business Game”, *Operations Research*, Vol. 5, n° 4, August 1957.

²⁵ L'oligopolio di Cournot è un modello economico utilizzato per descrivere una struttura industriale in cui le aziende decidono, in modo indipendente e contemporaneamente, la quantità di output che produrranno. Le sue caratteristiche principali sono: a) è presente più di un'impresa, e tutte le imprese producono un prodotto omogeneo (ovvero, non vi è differenziazione di prodotto); b) le imprese non cooperano; c) la decisione di ogni azienda su quanto produrre influenza il prezzo di mercato; d) il numero di imprese è dato; e) le imprese competono in termini di quantità, che scelgono simultaneamente; f) le imprese attuano un comportamento strategico, cercando di massimizzare il loro profitto date le decisioni dei concorrenti.

²⁶ Hoggatt A.C., “An experimental business game”, *Behavioral Science*, Vol. 4, Issue 3, July 1959.

²⁷ Si citano in particolare i contributi di Lawrence E. Fouraker e Sidney Siegel (*Bargaining and group decision making: experiments in bilateral monopoly*, McGraw-Hill, New York, 1960; *Bargaining Behavior*. McGraw-Hill, New York, 1963) e di Sauremann e Selter (“An experiment in oligopoly”, *General Systems*, 5, 1959).

a crearsi, secondo gli autori, un'accelerazione della crescita della conoscenza e del capitale umano nonché del tasso di crescita economico. Il terzo pattern prevede che l'apprendimento si definisca in un sistema ad elevata divisione del lavoro in cui non siano previste meccanismi evolutivi: anche in questo caso, come per il primo pattern, si assiste ad un incremento del tasso di crescita e ad un relativo declino nel tempo. E' quindi fondamentale, in questa teorizzazione, che il learning by doing si avveri all'interno di un sistema di divisione del lavoro in continua evoluzione, condizione che consentirebbe, secondo gli autori, un altrettanto continuo aumento della produttività individuale e sociale.

Lo stesso concetto di learning by doing è alla base sia del modello di organizzazione del lavoro sviluppato presso la Toyota (attraverso la metodologia del miglioramento continuo, denominata Kaizen), sia delle teorizzazioni centrate sul vantaggio competitivo "embedded", ovvero di quelle capacità non facilmente replicabili da altre imprese poiché sviluppate e sostenute nell'ambito di sistemi specifici di organizzazione del lavoro e tramite l'esperienza.

Utilizzato come strumento per la formazione manageriale, il business game viene utilizzato in funzione dei seguenti principali obiettivi didattici:

- affinare le capacità decisionali in termini di tempestività ed efficacia delle scelte adottate;
- assumere confidenza con situazioni di rischio ed incertezza, imparando a valutare le possibili diverse conseguenze delle scelte maturate;
- rafforzare una visione di insieme sulle problematiche aziendali e un orientamento strategico alle problematiche della vita di impresa;
- sviluppare competenze procedurali e tecnico-gestionali legate agli specifici ambiti di apprendimento del "game" e dell'organizzazione (conoscenza di dettaglio di strumenti, acquisizione di conoscenze e competenze di progettazione e/o di realizzazione, aspetti normativi e contrattuali ecc.);
- comprendere le possibili integrazioni tra le diverse funzioni aziendali, approfondendo le logiche cliente-fornitore all'interno dei processi, migliorando la conoscenza reciproca tra diversi ruoli e funzioni, apprendendo le logiche e l'utilità di servizi di supporto allo svolgimento del processo (pianificazione, controllo ecc.).

Sempre più spesso, inoltre, partecipando ad un gioco in team la metodologia consente di sviluppare quella coscienza di gruppo che acquista sempre maggiore importanza in ambito lavorativo ma che è spesso trascurata dagli strumenti formativi tradizionali. In tal senso, quindi, il business game può essere impiegato come "acceleratore" di processi di team building in azienda.

Oltre al contesto aziendale, il business game risulta essere ampiamente utilizzato anche nell'ambito dei corsi di specializzazione universitari e dalle principali business schools, con particolare riferimento ai Master in Business Administration (ad esempio presso il Politecnico di Milano, l'Università Roma Tre, il MIB di Trieste, l'Università Cattolica, il Politecnico di Bari, STOA, Publitalia '80, e SDA Bocconi).

Infine, un ulteriore proficuo contesto di applicazione è rinvenibile nei processi di selezione del personale, anche se in Italia i processi di e-recruitment sono ancora poco diffusi tra le imprese.

Modalità di intervento formativo – Il metodo, avendo molti punti in comune con quello dello studio dei casi, ne ripropone la struttura. Il valore aggiunto è dato dalla possibilità di effettuare delle valutazioni e prendere decisioni in un "ambiente" che si modifica di continuo in ragione delle decisioni prese (da sé o da altri), rendendo la situazione di apprendimento più fluida, complessa e, quindi, più rispondente al reale.

In genere le fasi di un intervento formativo con la metodologia del business game consistono in:

1. una *prima fase di briefing* – I partecipanti vengono introdotti agli obiettivi didattici e al contesto formativo. E' il momento in cui vengono condivise le regole del gioco e in cui i formatori si assicurano che tutti i partecipanti abbiano ben compreso le istruzioni e le modalità di partecipazione. Vengono quindi costituiti gli eventuali sottogruppi e distribuiti i materiali necessari allo svolgimento del gioco;
2. la *fase concreta del gioco* – Divisi in squadre che generalmente riproducono le funzioni di un'impresa, i partecipanti sono chiamati ad analizzare dati e informazioni e a prendere decisioni per ciascuno dei periodi in cui il gioco è scandito. Le squadre possono essere in interazione tra loro o in competizione e un sistema di misurazione delle prestazioni (più o meno automatizzato) rileva risultati via via ottenuti e comportamenti agiti.
3. una *fase di debriefing* – I partecipanti / giocatori spiegano le loro azioni e sono analizzati sia i risultati ottenuti che i comportamenti. In genere è privilegiata una modalità maieutica, da parte dei trainer, in modo da portare i partecipanti a comprendere le motivazioni delle proprie scelte e i processi sociali sottesi al processo decisionale. Si possono avere diversi momenti di debriefing, in relazione alla durata complessiva del business game, per consentire una più consapevole ripresa del gioco.

Il metodo è prevalentemente utilizzato nell'ambito di sessioni di aula, in "presenza". In ragione della complessità delle variabili in gioco nella simulazione della vita di un'impresa e dei numerosi possibili esiti delle decisioni prese dai diversi attori coinvolti, la simulazione è frequentemente organizzata attraverso software di simulazione.

Ciò ha aperto la strada ad un'ampia offerta di formazione on line, realizzabile quindi con gruppi "a distanza", cui vengono proposti pacchetti accessibili e utilizzabili in rete. Attraverso ambienti virtuali i partecipanti sono messi in condizioni di interagire tra loro e di apprendere secondo le modalità e i principi del modello "in presenza". La modalità di apprendimento attraverso business game on line non consente peraltro l'approfondimento delle dinamiche comportamentali che sono invece analizzabili in presenza.

A certificare la validità dei business game, è intervenuta la stessa organizzazione europea, l'EFMD - European Foundation for Management Development - che attribuisce il marchio di qualità EQUIS alle business school e, per l'Italia, attraverso l'associazione ASFOR. L'accREDITAMENTO dei business game on line è denominato CEL (*Programme accreditation for technology-enhanced learning*), che garantisce l'efficacia dell'esperienza formativa e il valore pedagogico dei programmi di educazione al management²⁸.

Profili professionali coinvolti – Le professionalità indispensabili in fase di progettazione possono variare molto in relazione alla tipologia di business game. Laddove lo strumento è calato sulla realtà aziendale è necessario l'apporto di esperti – in genere consulenti di direzione, o esperti di organizzazione o di specifiche funzioni aziendali – che insieme al cliente ricostruiscano una rappresentazione sufficientemente fedele della vita dell'impresa.

Nel caso di business game computer-based sono ovviamente indispensabili, in fase di progettazione, professionalità elevate nel campo tecnologico, quali ad esempio esperti sulla multimedialità e, frequentemente di computer graphic.

Nella fase di erogazione sono spesso necessari due docenti, ciascuno specializzato su precisi ambiti di analisi e di apprendimento: un esperto di contenuto – relativamente alla tipologia di business, al prodotto, allo specifico processo / funzione aziendale – e un esperto di processi, che faciliti la

²⁸ Il primo business game on line accreditato CEL in Italia è stato promosso dall'azienda l'Oréal, ed è denominato "E-Strat Challenge 7". Il game contempla tutti gli aspetti della vita dell'azienda: politica di prezzo, volumi e capacità produttiva, ricerca e sviluppo, advertising e posizionamento del marchio. Prevede 150 decisioni critiche e lo sviluppo di un business plan.

consapevolezza, nei partecipanti, delle dinamiche comportamentali, sia soggettive che gruppali, sottese ai processi di decisione richiesti dal game.

Le professionalità richieste sono comunque elevate, in ragione della molteplicità di aspetti che possono essere affrontati e dalla multidisciplinarietà richiesta per la conduzione delle esercitazioni.

Variabili di costo specifiche – I costi di progettazione sono estremamente variabili in relazione alle caratteristiche del business game e alle dimensioni gestite, quali ad esempio:

- le modalità di erogazione previste (in aula o a distanza on line),
- i supporti tecnologici adottati (semplice materiale cartaceo o simulazione informatica su cd-rom o simulazione on line,
- il livello di interattività consentito,
- il riferimento a dati di natura esclusivamente quantitativa vs. l'apporto di informazioni di carattere qualitativo,
- l'impiego di modelli solo deterministici vs. modelli con elementi stocastici,
- il numero di partecipanti / gruppo di partecipanti massimo,

Frequentemente il costo della progettazione, nell'ambito di iniziative corsuali "a catalogo", è modesto o nullo, in quanto già ammortizzato in precedenti utilizzi. In tal senso il business game è presentato come prodotto / supporto alla gestione dell'aula.

Limitando l'esplicitazione delle variabili di costo alla realizzazione di un business game in aula (escludendo quindi le formulazioni on line e più complesse), la conduzione degli interventi richiede spesso, come già evidenziato precedentemente, il ricorso a due docenti con competenze differenziate. La composizione del costo dipende quindi dalla durata dell'intervento; la durata media di un intervento formativo utilizzando la metodologia del business game varia tra le 16 e le 24 ore, ma non sono infrequenti, in relazione agli obiettivi didattici, ulteriori oscillazioni.

Un'ulteriore variabile è legata alla necessità o meno di aule attrezzate, laddove il business game possa richiedere l'utilizzo di un buon numero di computer o, per i lavori dei sottogruppi, di ulteriori aule di minori dimensioni.

2.5 TECNICHE NARRATIVE

Presupposti teorici e ambiti specifici di applicazione del metodo – L'evoluzione dei sistemi organizzativi, anche nelle imprese micro, in cui il *core* del sistema produttivo è maggiormente esposto alle dinamiche del mercato, comporta spesso processi di adattamento e riadattamento progressivo dei comportamenti professionali sia a livello del singolo lavoratore che della struttura. Tale processo spesso avviene senza che il singolo e il gruppo ne abbia una esatta contezza: gli aspetti taciti finiscono per prevalere, sicché spesso i processi di cambiamento, al pari di quelli critici, vengono sottovalutati se non del tutto celati. Le tecniche di formazione narrativa, a partire dallo *storytelling*, possono svolgere proprio questa funzione, consentendo di far acquisire, alla identità che narra, il senso di quanto ha vissuto e sta vivendo in ambito professionale, dando consistenza, a un tempo, anche al contenuto formativo.

Andrea Fontana sottolinea come *“tutte le organizzazioni, così, che lo vogliano o no e che lo sappiano o meno, producono discorsi per orientare i comportamenti delle persone che stanno dentro o fuori le proprie barriere. Per questo il management se ne deve interessare. Perché un racconto organizza, plasma e definisce la realtà organizzativa. Il cosa si dice e il come lo si dice determinano la percezione del reale”*²⁹. L'aspetto centrale che determina la forza e le potenzialità dello storytelling è la possibilità di supportare il management attraverso l'*“autobiografia aziendale: una memoria condivisa che sa dove vuole andare, fa errori, ma è capace di ripartire, condivide destini e cura questi destini generando una storia di impresa declinata su diversi piani-trame”*³⁰. Ancora più esplicitamente *“il management delle risorse umane, sfruttando le dinamiche narrative, crea un ponte tra progetto di formazione e crescita professionale e il progetto di business e sviluppo di un'organizzazione. Una sincronizzazione tra romanzo professionale dell'individuo e romanzo organizzativo d'impresa”*³¹.

La ricerca di senso - sia che venga guidata da un “osservatore-formatore” o che sia un atto, più complesso, di auto-formazione narrativa - su ciò che si sta facendo è un'operazione piuttosto comune e potente in alcune professioni e talvolta essa viene costruita ricostruendo più substrati di esperienza professionale, legati tra loro da rimandi frutto di negoziazione tra diversi significati etero-attribuiti o auto-attribuiti.

Ma il più delle volte durante il processo narrativo i soggetti si trovano di fronte ad una sorta di spaesamento in quanto poco avvezzi a momenti di riflessività profonda che riguardano direttamente il proprio vissuto. Simili effetti e condizioni possono essere traslati anche all'impresa, che nel narrare la propria storia – sia sotto forma di narrazione collettiva che come “sommatoria” di narrazioni individuali- ripercorre gli step che hanno più di altri forgiato l'identità e il significato stesso del fare business. Per superare i possibili blocchi nella narrazione della realtà si fa spesso ricorso a componimenti di tipo proiettivo e con valenza metaforica, laddove si invita a costruire una storia che fa ricorso ad archetipi e a simboli (mitologie, fiabe e altro) che sono parte del patrimonio condiviso di un gruppo di riferimento. L'identità aziendale può essere restituita anche dall'ambiente esterno, definito come quel sistema relazionale composto di fornitori e soprattutto clienti dell'impresa: alcune aziende, infatti, subiscono delle metamorfosi, nate e conosciute nell'immaginario collettivo per un determinato manufatto o prodotto commercializzato e stentano a restituire all'esterno una nuova identità.

²⁹ Fontana A., 2009, p. 35.

³⁰ Fontana A., 2009, p. 36.

³¹ Fontana A., 2009, pp. 87-89.

Nella sua funzione d'impiego principale, dunque, il metodo accompagna la costruzione dell'identità, la condivisione di determinati valori e l'identificazione della *mission* aziendale.

In questo ambito si individuano, soprattutto, quelle situazioni in cui il cambiamento del lavoro impone momenti di riflessione al fine di attivare motivazioni e *vision* diverse al servizio di un nuovo progetto professionale o di un diverso assetto organizzativo. Talvolta si tratta di accompagnare i cambiamenti organizzativi a partire dal coinvolgimento del management, che può veicolare verso gli altri livelli i significati più profondi dei cambiamenti in atto al fine di facilitare l'introduzione di diverse procedure, di modificazioni nei compiti e nelle mansioni, ecc. Spesso tali interventi hanno una funzione di ri-motivazione e riattivazione delle energie del singolo e del gruppo proiettando l'attività professionale attuale e nuova in una diversa dimensione. In talune circostanze, e con determinate tecniche, la metodologia può essere funzionale alla rilevazione delle criticità che potrebbero rendere più difficoltosi i processi di cambiamento complessi.

Modalità di intervento formativo – In relazione a quanto evidenziato si denota la flessibilità di impiego della metodologia che non può definirsi unicamente come “formativa” in senso stretto, ma può essere utilizzata come *tool* di diagnosi organizzativa, di supporto al ridisegno dei suoi assetti, o di strumento di gestione del personale da parte del management: un responsabile delle risorse umane di un'azienda, o chi ha delle responsabilità nel coordinamento di gruppi di lavoro, può utilizzare il metodo per meglio svelare le abilità individuali e di gruppo al fine di svilupparne a pieno le potenzialità. In questa direzione il management può anche disporre di uno strumento in grado di verificare se l'identità di impresa è sincronizzata con le identità (professionali) di coloro che compongono l'organizzazione. Si tratta di identità cangianti che l'organizzazione stessa deve cercare di far evolvere in coerenza e sincronia³².

Un esempio rilevante di modalità di intervento narrativo-biografico, è la cosiddetta *biografia di impresa*, che affonda le proprie radici negli approcci di ricostruzione della storia dell'azienda, inseribili a loro volta nel filone di analisi organizzativa come studio della cultura d'impresa. Ad esempio, in un documentato studio di analisi organizzativa³³ il punto di vista dell'azienda viene esplicitato attraverso l'emersione di frammenti di vissuti individuali e di composizione delle diverse opinioni e racconti dei manager. Nel caso narrato nello studio l'azienda committente non dimostrava particolari problemi e criticità e l'analisi organizzativa commissionata doveva essere semplicemente funzionale a comprendere come stavano andando le cose. Lo scambio narrativo con il management dell'azienda ha progressivamente permesso di far affiorare talune criticità, tanto da far mutare il senso dell'intervento da consulenza organizzativa di tipo “manutentiva” a processo di formazione-intervento che ha prodotto cambiamenti in azienda³⁴.

Gli intrecci tra individuo e impresa, tra singolo ed organizzazione in questo approccio formativo sono centrali e spesso l'obiettivo è raggiungere la coincidenza attraverso il significato che il singolo conferisce al proprio lavoro e l'energia necessaria all'azienda.

Il ruolo del manager, coadiuvato dal metodo narrativo, è appunto quello di amalgamare, gestire, coordinare e liberare l'identità aziendale interna, composta dai singoli propulsivi biografici, in coerenza con l'immagine che è necessario attribuire all'esterno dell'azienda.

Un esercizio di narrazione “formativa” dell'identità d'impresa è rappresentato anche dalla raccolta delle esperienze, delle commesse e dei committenti all'interno di un curriculum aziendale (anche

³² Cfr. Auteri, 2004.

³³ Questa esperienza di intervento viene citata da Domenico Lipari quale esperienza nata come analisi organizzativa ma che in realtà ha avuto anche una forte valenza formativa in virtù di come si è sviluppata ed ultimata. Tale esperienza è descritta nel libro: Lipari D., *Dinamiche di vertice. Frammenti di un discorso organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

³⁴ Gli strumenti utilizzati nell'attività di ricerca-intervento si sono basati un approccio di stampo etnografico con ricorso a specifiche tecniche narrative e autobiografiche.

sotto forma di brochure) finalizzato a fini commerciali. In questo caso il processo di definizione del curriculum può avere una funzione di costruzione identitaria collettiva, se la sua realizzazione viene concepita come un'operazione "formativa" di condivisione e coordinamento tra le diverse funzioni e manager dell'organizzazione.

Il management, dunque, supportato dagli strumenti del metodo narrativo, potrebbe essere in grado di raccogliere anche quei segnali deboli che si incontrano nelle attività di ogni giorno, ad esempio, affidandosi a semplici step osservativi e di analisi: tali step possono essere realizzati anche in auto-osservazione mediante sessioni/incontri collegiali con collaboratori e addetti dell'area specifica dell'azienda. Gli obiettivi di tali incontri, che possono assumere una valenza formativa, devono essere chiari e non funzionali ad altre finalità. Infatti, se ben supportati dall'high management, possono esser in grado di:

- fornire energia e quindi (ri)motivare gruppi scarsamente produttivi o perfino a rischio di emarginazione in azienda;
- (ri)costruire l'identità di gruppo e dell'azienda;
- allineare gli sforzi e le energie attorno ad una *mission* aziendale talvolta offuscata.

Fontana evidenzia che uno dei limiti dello storytelling è, per l'appunto, la necessità di una *sponsorship istituzionale "medio-forte"*³⁵. In sostanza gli strumenti narrativo-biografici diventano "... oggetti inutili (e falsamente retorici) se non vengono promossi dall'amministratore delegato o dal capo reparto con una testimonianza esemplare" (ibidem).

I prodotti rilasciati da una *storytelling operation* possono seguire tre differenti canali: quello cartaceo, digitale e relazionale³⁶. Le trame classiche e ricorrenti che connotano tali documenti di narrazione individuale o collettiva si distinguono generalmente in epiche, drammatiche, melodrammatiche e commedie. Come si accennava in precedenza il meccanismo narrativo si basa, in molti casi, sul ricorso costante ad archetipi e storie esemplari interiorizzate e condivise dal gruppo di riferimento (professionale e non solo), fino in alcuni casi a comporre un collage di parole, immagini e suoni dal potere descrittivo.

Dal punto di vista operativo, Fontana evidenzia la necessità di ricorrere sempre una progettazione specifica e ad hoc. A tal proposito l'autore fornisce una sintetica casistica, riportata nella tabella seguente.

Pratiche/attività	Applicazione Storytelling
Assistenza professionale e accompagnamento lavorativo, nella duplice declinazione del tutoring e del mentoring.	<i>Storytelling come racconto di sé</i>
"Tecnologie del sé" e didattiche educative-formative autodiagnostiche	<i>Storytelling usato come metodo di self-management</i>
Studio e analisi delle particolari – nuove, diverse ecc. - forme del pensiero e del sentimento che il soggetto agisce e/o sperimenta nel contesto relazionale della sua professione.	<i>Storytelling come dispositivo per comprendere e potenziare il proprio sistema di relationship management.</i>
Formazione diretta volta a performare meglio le diverse attività del proprio lavoro: progettazione, vendita, relazione.	<i>Storytelling come skills da possedere e sviluppare nelle proprie attività di valore</i>

³⁵ Fontana A., 2009, p. 54.

³⁶ Fontana A., 2009, p. 50.

Socializzazione dei saperi taciti professionali che – attraverso la narrazione – trovano un loro modo di esprimersi e modellizzarsi, soprattutto in riferimento a specifiche comunità professionali.	<i>Storytelling come medium per analizzare e leggere meglio la performance delle proprie attività (anche attraverso strumenti e fiction audio-video).</i>
--	---

Tabella 6 – Attività di management delle risorse umane e storytelling

(Fonte: Fontana, 2009, p. 89)

Profili professionali coinvolti – Per quanto riguarda il reclutamento e l’uso di competenze e di risorse umane nell’impiego della metodologia, spesso le imprese più strutturate tendono a non acquisire professionalità specifiche per la progettazione e realizzazione dell’intervento. Preferiscono aumentare l’impegno da parte dello staff assegnato alle funzioni di programmazione e gestione della formazione. Ciò vale soprattutto per l’attivazione dei percorsi di auto-apprendimento e studio che riguarda un numero ristretto di dipendenti. Se da un parte si ritiene che formatori interni e management esperto sia sufficiente a guidare le sezioni di formazione, dall’altra l’intervento di risorse esterne può essere ritenuto, spesso a torto, “inibitore” rispetto alla possibilità di far emergere le identità dalle narrazioni.

Al contrario, nel caso di percorsi di formazione individuale e per quelli rivolti a piccole imprese o piccoli gruppi di lavoro, il supporto di un “facilitatore” esterno, con funzioni di “decodificatore” dei significati emersi nei processi di narrazione, è necessario.

Il ricorso a competenze ulteriori e più complesse è comunque legato all’articolazione dell’intervento e alle sue finalità. All’aumentare dei livelli di complessità di questo, e in relazione alla tipologia di competenze e comportamenti professionali su cui si intende intervenire, l’esigenza di gestire in maniera più sofisticata tali metodi comporta l’impiego di risorse tecnico-specifiche che abbiano acquisito esperienze formative con approcci diversi. Lichtner ricorda, in una recente intervista³⁷ che se l’approccio biografico diventa apprendimento esperienziale (*experiential learning*) “... non è tanto la quantità di nozioni che possono essere trasmesse, quanto piuttosto la modifica di certi schemi mentali, frutto di esperienze ripetute, che si rivelano inadeguati si comincia con i racconti di esperienze personali, in genere casi di successo o insuccesso, poi si riflette su come sono stati affrontati, e il contributo dell’esperto consiste nell’offrire nuovi criteri interpretativi, nuove chiavi di lettura ... Ora, se l’esperienza che viene raccontata e sulla quale si riflette è un pezzo significativo del proprio percorso di vita, possiamo parlare di approccio biografico ...” (Lichtner, 2008). Tutti aspetti che solo un formatore esperto può far emergere. Il suo compito è infatti quello di avviare un confronto tra ipotesi e soluzioni alternative percorribili affinché il soggetto narrante valuti l’opportunità di adottarne qualcuna, e facilitare il processo di trasformazione degli schemi mentali e quindi dei comportamenti.

Variabili di costo specifiche – Per le caratteristiche evidenziate, il metodo non comporta una particolare complessità nella valutazione del costo. Tre sono essenzialmente le sue fonti di generazione:

- la presenza di personale esterno e/o interno specializzato e preposto a guidare il processo di narrazione e della sua codifica e restituzione in step a contenuto formativo;
- il ricorso a materiali “didattici” e di analisi, generalmente semplici quali oggetti stimolo per la narrazione e a strumenti di audio e/o di video registrazione che possono essere finalizzati anche alla produzione di prodotti multimediali (DVD con immagini che ripercorrono il processo formativo);
- il setting entro cui accade il processo formativo, il cui costo può variare significativamente se viene realizzato in impresa o all’esterno di essa, ma che, in ogni caso, non necessita di particolari esigenze logistiche.

³⁷ <http://www.7thfloor.it/2008/10/21/il-metodo-autobiografico-liberare-le-proprie-potenzialita-e-sentirsi-empowered/>

E' evidente che la voce più rilevante di costo è riferibile allo staff di esperti coinvolto, il cui numero è in funzione della numerosità dei discenti e dalle fasi di narrazione che si intende percorrere. Tuttavia, in linea di principio la tecnica può presentare costi tendenzialmente standardizzabili e non molto dissimili da situazioni cosiddette in presenza, come aula o attività seminariali.

2.6 COACHING

Presupposti teorici ed ambiti specifici di applicazione del metodo – Il coaching nasce sui campi di terra rossa, dove i maestri di tennis si rendono conto che per raggiungere alti livelli di performance non basta conoscere a fondo la tecnica, ma bisogna anche intervenire sugli aspetti psicologici e motivazionali. Il coaching si diffonde anche sui campi d'erba del golf e sui prati nevosi delle piste di sci. L'esperienza si condensa nella prima pubblicazione sull'argomento fatta dall'Università di Harvard dal pedagogista (nonché esperto di tennis) Timothy Gallwey con un libro intitolato *The Inner Game of Tennis* dove la parola *Inner* (interno) è stata adottata per indicare la condizione interiore del giocatore.

Il coach, nella relazione, interviene come un catalizzatore che stimola il cliente ad operare in autonomia le sue scelte ed avere un buon grado di controllo sulle proprie azioni, riconoscendo così le sue capacità e potenziando quindi la sua autostima. L'ampliamento della consapevolezza e la piena accettazione della responsabilità individuale sono i traguardi fondamentali del percorso di coaching. La completa espressione delle potenzialità esige una piena responsabilità, il coach è una figura che opera per l'*autosviluppo* della persona, orientandola all'azione.

Non si elabora il vissuto emotivo della persona, ma la si aiuta a gestirlo, in sintonia con i concetti dell'intelligenza emotiva: quindi, conoscenza della motivazione interiore, riconoscere le emozioni degli altri e saper gestire i rapporti interpersonali. Non si forniscono consigli, ma attraverso la tecnica delle domande si stimola la capacità di auto-apprendimento che permette alla persona di scoprire gli aspetti inutilizzati del proprio potenziale (maieutica socratica). *“Non puoi insegnare qualcosa ad un uomo. Puoi solo aiutarlo a scoprirlo dentro di sé” (Socrate).*

A differenza dei modelli formativi tradizionali, non immette conoscenze/competenze ma stimola quelle che sono già presenti negli individui. La metafora della danza, spesso usata per raccontare il rapporto tra coach e coachee, ben rappresenta l'idea di accompagnare/seguire il flusso dei pensieri del cliente, stare “al passo” con lui, sentire le sue emozioni e fare attenzione a ciò di cui ha bisogno.

Gli strumenti fondamentali del percorso di coaching sono quattro:

1. le *domande* per aumentare la consapevolezza e stimolare l'impegno e la responsabilità;
2. il *feedback* per la restituzione delle dinamiche del processo (solitamente a fine sessione). Il feedback non deve essere astratto, ma partire dalla realtà osservata e parlare di ciò che il coach ha sentito, quindi apprezzare il lavoro svolto dal coachee e proporre nuove soluzioni. C'è un feedback anche da parte del cliente;
3. i *task*, che possono essere *di consapevolezza* e *di commitment* (a fine sessione); sono l'anello di congiunzione tra una sessione e l'altra per mantenere il coachee concentrato sull'obiettivo. I task devono essere condivisi ed incontrarsi con le passioni / attitudini del cliente. I task non sono compiti ma attività per capire e fare, che migliorano la conoscenza della natura coachee e il modo per superare gli impedimenti;
4. le *metafore*, che appartengono al linguaggio simbolico e lavorano in profondità, per aiutare la presa di coscienza del coachee al fine di interiorizzare comportamenti efficaci.

Caratteristica importante del coaching è il porre attenzione ai comportamenti e non alla persona: infatti si cerca osservare e descrivere evitando di giudicare; l'autovalutazione evita gli effetti negativi della critica e lascia intatto il senso di responsabilità. Il coach cerca di rimuovere gli ostacoli interni del cliente e lo aiuta a gestire con più efficacia quelli esterni, per facilitarlo nel raggiungimento degli obiettivi. La conoscenza delle emozioni interiori, la consapevolezza delle proprie capacità e la

responsabilità di valorizzarle in maniera ottimale sono presupposti centrali della filosofia del percorso. La realizzazione della fiducia in se stessi, l'autostima e l'impegno personale sono importanti motivi di riferimento per il raggiungimento di un migliore equilibrio, una migliore qualità della vita ed una maggiore soddisfazione.

Gli obiettivi del percorso di coaching sono diversi:

- *l'obiettivo del coachee*: è la stella polare del percorso che conduce il cliente allo stato desiderato, la cui responsabilità è dello stesso coachee;
- *l'obiettivo finale*: dove c'è un'alta motivazione ma una bassa governabilità, dipende dalla nostra performance, ma non in maniera esclusiva e determinante;
- *l'obiettivo di performance*: dove c'è un alto coefficiente di governabilità ma una bassa motivazione; si riferisce alla nostra prestazione che può essere oggettiva e sotto il nostro controllo;
- *l'obiettivo di coaching*: di cui è responsabile il coach, che è il tipo di supporto e di aiuto richiesto dal coachee per migliorare la sua consapevolezza e stimolare l'impegno per il raggiungimento dei risultati.

Modalità di intervento formativo – Il coaching si propone come un percorso di autosviluppo personale che aiuta il cliente ad esplorare nuove parti di se stesso, lo mette a conoscenza delle sue potenzialità al fine di un loro efficiente utilizzo e per affrontare con successo il cambiamento. Una prima parte è dedicata a migliorare la *consapevolezza*: si esaminano gli aspetti psicologici del comportamento, le difficoltà e le risorse che si possiedono; attraverso lo strumento delle domande si porta l'attenzione sulla consapevolezza interna ed esterna fino a raggiungere una conoscenza adeguata per affrontare il momento della responsabilità e dell'impegno.

Una seconda parte è dedicata realizzare il *commitment*: cioè l'impegno responsabile e cosciente per conseguire i risultati prefissati. E' il momento dell'azione consapevole, si mobilitano le risorse per rispondere con abilità alle difficoltà e governare personalmente la propria vita, in maniera incisiva e con una salutare capacità di decidere.

L'intervento si svolge nell'arco di 3/5 mesi, comprende 6/8 sessioni intervallate da circa quindici giorni.

Il coaching si articola in quattro fasi:

- *Intake*: è la fase in cui si stabiliscono il "contratto" e la "relazione" (setting, orari, modalità e codice etico). Il suo avvio è focalizzato sull'organizzazione dell'intervento e sul creare una relazione empatica e di fiducia, presupposto determinante per portare a termine con successo il percorso di coaching. Durante il contratto è importante chiarire i dubbi e l'eventuali aspettative, mettendo a proprio agio il cliente con una comunicazione diretta ed accogliente. Successivamente è necessario lavorare alla definizione dell'obiettivo, verificando i tempi e la qualità/quantità della motivazione, se l'obiettivo è realistico e sotto il controllo del cliente, i suoi effetti e la sua misurabilità.

Realizzata la definizione dell'obiettivo, s'inizia a lavorare sulla consapevolezza e, attraverso lo strumento delle "domande potenti", si cerca di ampliare la conoscenza del cliente e delle sue potenzialità. In questa fase si fa un esame approfondito della realtà attuale e delle diverse alternative che essa ci offre in una prospettiva di miglioramento e di un maggiore equilibrio funzionale. Nell'ottica di accrescere la consapevolezza risultano efficaci le cosiddette domande "ad imbuto" dove si cerca di circoscrivere il focus dell'attenzione su uno specifico argomento: innescando delle dinamiche di approfondimento e diversità di punti di vista. In questo momento può essere utile lavorare sui *livelli di Bateson Dielts*, muovendosi secondo l'esigenze ed il flusso dei pensieri/emozioni del cliente; quindi: interessarsi del (dove) contesto, del (cosa) competenze, del (come) capacità, del (perché) i valori e le credenze, del (chi) l'identità.

- *Piano d'azione*: è il momento dell'impegno e della responsabilità di agire. Il piano d'azione è un progetto, che identifica una serie di steps / attività e strategie definite dal cliente e necessarie per il raggiungimento del suo obiettivo. Nelle azioni da realizzare sono stabilite le priorità e le propedeuticità, i tempi e la convinzione, i blocchi e i possibili ostacoli. In questa fase bisogna fare attenzione a non produrre un progetto troppo ambizioso per le capacità e le risorse disponibili. Le domande da fare durante il piano d'azione non devono "verticalizzare", a differenza del momento della consapevolezza non bisogna concentrarsi ed approfondire un argomento, ma spaziare alla ricerca delle risorse, degli strumenti e delle attività utili a realizzare il piano d'azione. E' importante capire che in questa fase c'è un cambiamento di ritmo. Durante la fase della consapevolezza il ritmo è più pacato e riflessivo, con il piano d'azione il ritmo cambia e diventa più incalzante ed è permesso al coach qualche piccolo suggerimento, rispettando sempre i tempi di "metabolizzazione" del piano del suo cliente.
- *Implementazione*: è la fase di commitment e di monitoraggio del piano d'azione. In questa fase del "fare" si verifica la messa in atto del piano d'azione, il suo efficace svolgimento e l'eventuale aggiustamento delle parti poco funzionali al piano/obiettivo. Nell'implementazione, quale momento di controllo dell'attività, si fa un maggior uso del feedback per stimolare il coachee all'impegno ed alla responsabilità. Anche il task di commitment è utilizzato per mantenere costante l'impegno del coachee e la sua responsabilità all'azione.
- *Chiusura*: è la fase dei bilanci e della "celebrazione". Si verificano i risultati raggiunti con le premesse dell'obiettivo e si esaminano gli apprendimenti emotivi e cognitivi. In questa fase bisogna saper affrontare il momento della separazione, in cui il cliente deve camminare sulle proprie gambe e sentirsi sicuro dei suoi mezzi e dei risultati raggiunti. C'è la malinconia di un percorso che sta per concludersi, ma la soddisfazione di aver conseguito dei risultati. Il percorso di coaching viene rielaborato alla luce degli risultati e passo dopo passo s'individuano i momenti rilevanti e di maggior efficacia in relazione all'obiettivo prefissato; è considerata anche la relazione ed il suo buon funzionamento durante le sessioni. Presa coscienza delle nuove risorse, migliorata la conoscenza di se stesso, il coachee si dedica alla "celebrazione" per ritualizzare la soddisfazione e prepararsi a nuovi e diversi traguardi.

Profili professionali coinvolti – La realizzazione di interventi di coaching, come evidente dalla precedente trattazione, richiede competenze specifiche da parte del coach. La *ICF Italia, Federazione Italiana Coach*, ha redatto un codice etico di comportamento professionale in generale e di condotta con i clienti, i cui principi fondamentali si basano su un corretto uso della professione, sugli standard scientifici riconosciuti e sull'importanza della riservatezza; sul rispetto dei clienti, della loro identità e l'attenzione a qualsiasi tipo di manipolazione.

Inoltre ha stabilito le *undici competenze chiave del coaching*, utilizzate come base per il processo di certificazione:

1. conoscenza delle linee guida e norme professionali;
2. capacità di stabilire un chiaro contratto di coaching con il cliente – esposizione del metodo e rispondenza con l'esigenze del cliente, parametri della relazione (setting, compensi, calendario...);
3. saper stabilire un clima di fiducia e di confidenza con il cliente – capacità di creare sicurezza ed un ambiente favorevole che produce continuo rispetto reciproco e fiducia;
4. "presenza" nel coaching – abilità di essere completamente consapevole e di creare relazioni spontanee con il cliente, impiegando uno stile aperto, flessibile e confidenziale;
5. ascolto attivo – capacità di concentrarsi completamente su ciò che il cliente sta dicendo e non sta dicendo, di comprendere il significato di ciò che viene detto nel contesto dei desideri del cliente, di sostenere l'auto-espressione/spontaneità del cliente;

6. capacità di porre domande che rivelano le informazioni necessarie per il massimo beneficio nel rapporto tra il coach e il cliente;
7. capacità di comunicazione diretta – capacità di comunicare in modo efficace nel corso delle sessioni di coaching e di utilizzare un linguaggio che abbia il maggior impatto positivo sul cliente;
8. capacità di creare consapevolezza – capacità d'integrare e di valutare con precisione diverse fonti d'informazione, e di fare interpretazioni che aiutino il cliente a ottenere consapevolezza e quindi raggiungere risultati prefissati;
9. capacità di creare con il cliente opportunità per l'apprendimento, nel corso del lavoro di coaching/situazioni di vita e per l'adozione di nuove azioni che saranno più efficacemente orientate ai risultati di coaching prefissati
10. saper pianificare e stabilire obiettivi – capacità di sviluppare e mantenere un piano efficace di coaching con il cliente;
11. saper gestire i progressi e le responsabilità – capacità di mantenere l'attenzione su ciò che è importante per il cliente e di lasciare la responsabilità di agire al cliente.

Variabili di costo specifiche – In generale, un percorso medio prevede 6/8 incontri, così strutturati:

- Incontri individuali regolari ogni 2 settimane o in base alle esigenze, agli obiettivi ed ai tempi della risorsa coinvolta (sono contemplati anche follow up telefonici, teleconferenze, mail)
- Le sessioni di coaching sono face-to-face, hanno una durata media di circa uno e ½ due ore ed avverranno presso le sedi aziendali o presso gli uffici dell'agenzia formativa (in base all'esigenze del cliente)
- Se ritenuto utile al percorso potrà essere utilizzato la shadow coaching (osservazione del cliente in azione: ad esempio durante una riunione) o momenti di formazione tradizionale (ad esempio: la comunicazione, la gestione dei conflitti e dello stress)
- Se ritenuto utile al percorso potrà essere utilizzato il group coaching (attività che prevede il coinvolgimento di colleghi, collaboratori o del capo rispetto ad obiettivi specifici, team coaching se il gruppo appartiene alla stessa area), i gruppi preferibilmente di sei persone lavorano per mezza giornata a volta sempre per un percorso di 6/8 incontri. I costi saranno più contenuti degli incontri individuali perché spalmati su più soggetti.
- Il coaching rivolto ai Top Managers ha un costo del 30 % in più ed è solitamente effettuato dagli MCC (iscrizione ICF): coach con più di mille ore di pratica professionale.

Al termine del percorso di sviluppo come resoconto è previsto un incontro, per condividere i risultati raggiunti in termini quantitativi e qualitativi e qualsiasi ulteriore informazione. Condivisibile con il capo diretto del Coachee. E' anche un momento per stabilire le action del futuro.

I tempi per la realizzazione dell'intervento sono concordati con il Cliente sulla base degli steps contemplati dal progetto. Il periodo di riferimento dell'intervento di coaching è di 3-5 mesi.

L'agenzia responsabile del percorso di coaching si avvale di un team di coach professionisti certificati nelle migliori training school internazionali e accreditati ad ICF (ACC-PCC-MCC). L'onorario standard di Corporate Coaching comprensivo di progettazione, intervento professionale e tools utilizzati, ammontano generalmente a Euro 9.000 per l'intervento complessivo su ciascuna risorsa individuata.

Al fine di pervenire ad un accurata messa a punto del progetto in funzione delle esigenze specifiche aziendali, è indispensabile durante la fase preparatoria e successivamente durante tutto lo svolgimento dell'iniziativa, una stretta collaborazione tra l'agenzia formatrice e l'azienda.

2.7 COUNSELING

Presupposti teorici ed ambiti specifici di applicazione del metodo – Il counseling è definito dall'Associazione Europea di Counseling come “*un processo di apprendimento interattivo che si stabilisce tra uno (o più) counselor e uno o più clienti, siano essi individui, famiglie, gruppi o istituzioni. Tale processo affronta con metodo olistico problematiche sociali, culturali, economiche e/o emotive. Può occuparsi di come affrontare e risolvere problemi specifici, favorire processi decisionali, aiutare a superare le crisi, migliorare le relazioni, agevolare lo sviluppo, accrescere la conoscenza e consapevolezza di sé e permettere di elaborare sentimenti, pensieri e conflitti interni ed esterni. L'obiettivo principale è quello di offrire ai clienti l'opportunità di procedere, con modalità autonome, verso una vita più soddisfacente e piena di risorse, sia come individui sia come membri di una società più ampia*”³⁸.

In questa definizione rientrano una serie d'interventi con finalità formative distinte riguardo a: situazioni professionali relative alla valorizzazione del potenziale, dinamiche dei gruppi e leadership; problematiche della sfera personale che avvicinano il counseling ad una terapia breve; criticità delle organizzazioni lavorative; condizioni di cambiamento, percorsi di carriera, restauro del ruolo professionale.

La psicologia umanistica, il cognitivismo, il comportamentismo, la terapia sistemico- relazionale, l'approccio integrato, i principi olistici e le teorie di Gregory Bateson sono i principali contributi all'identità del counseling.

Il counseling nel mondo del lavoro e delle organizzazioni professionali, interviene in quei momenti in cui è necessario incrementare l'apprendimento individuale e organizzativo e in alcuni casi a risolvere situazioni conflittuali difficili da affrontare con modalità formative tradizionali.

Il raggiungimento di questi obiettivi può far parte di un percorso di carriera che ha bisogno di un supporto esterno competente e in grado d'intervenire sulla rielaborazione dei processi mentali ed emotivi.

“Il counselor è un professionista che ha seguito un corso specifico di studi almeno triennale, e in possesso pertanto di un diploma rilasciato da specifiche scuole di formazione di differenti orientamenti teorici, è in grado di favorire la soluzione di disagi esistenziali di origine psichica che non comportano tuttavia una ristrutturazione profonda della personalità” (Società Italiana di counseling).

I momenti di transizione e riorganizzazione aziendale possono avvalersi con successo del counseling, e altre sì tutte le volte che è necessario realizzare un bilancio di competenze e orientare un percorso di carriera.

Il *career counseling* è un intervento finalizzato a migliorare l'integrazione del soggetto con l'ambiente lavorativo, ad incrementare le capacità decisionali e di problem solving affidandosi alle risorse disponibili della persona; mentre il percorso di consulenza orientato allo sviluppo professionale si focalizza in particolare sulla ricostruzione delle competenze e sull'incremento dell'esperienza formativa valorizzabile in sede lavorativa.

Gli ambiti professionali che caratterizzano il counseling sono rappresentati da attività formative dov'è possibile sperimentare percorsi di autodiagnosi che permettono una migliore esplorazione del proprio ruolo. Non è di minore importanza il funzionamento del gruppo, le sue dinamiche e gli stili

³⁸ dal sito dell'EAC: <http://www.eacnet.org/>

efficaci di leadership; quindi la qualità dell'integrazione, la realizzazione di un clima che consenta l'empatia, il riconoscimento e il sostegno reciproco.

Il focus principale è sul cambiamento e miglioramento del comportamento, i clienti devono agire in modo diverso a ciò che facevano in precedenza.

Modalità di intervento formativo – Susseguente al tempo dell'accoglienza che prevede l'accettazione del cliente in uno spazio emotivo sicuro e la stipula del patto di consulenza, i diversi orientamenti del counseling utilizzano dei procedimenti che si possono ricondurre a tre fasi principali:

- il momento dell'esplorazione;
- capire a fondo la difficoltà e riflettere sulle soluzioni più efficaci;
- le azioni necessarie per risolvere la situazione problematica.

Il counseling presuppone che l'individuo sia in grado di far ricorso alle sue risorse per affrontare criticità connesse allo sviluppo personale o ad aspetti di conflittualità relazionale e ambientale; quindi considera il lavoro su se stessi come fondamentale per il cambiamento/superamento delle difficoltà incontrate. La conoscenza di se stessi, la consapevolezza dei propri mezzi e l'uso efficace di essi, diventano così elementi decisivi nel percorso di riuscita del counseling.

Gli strumenti fondamentali del counseling sono:

- l'empatia
- l'ascolto
- la mediazione
- l'esplorazione
- la comprensione
- l'azione.

L'*empatia* è la capacità di sentire profondamente le emozioni dell'altro, partecipando con sensibilità e identificazione. L'empatia è anche necessaria a creare un clima di fiducia nel quale il cliente esprime apertamente e senza remore le difficoltà e il proprio malessere. L'accoglienza, quindi, è caratteristica importante per creare una relazione autentica e funzionale alla comprensione dei problemi del cliente. Il counselor s'immedesima nella realtà psichica del cliente, cercando di distinguere gli elementi di criticità e rafforzando l'autostima.

L'*ascolto attivo* inteso non come mera disponibilità passiva a udire i problemi, ma come attività ricca di messaggi, anche non verbali, che sollecitano il cliente a manifestare ed esplorare i suoi sentimenti per capirne la natura e il significato profondo. L'ascolto attivo è prestare attenzione in profondità ed incoraggiare al coinvolgimento della relazione, interessandosi al cliente e suscitando interesse nel cliente.

La *mediazione* stimola la relazione del cliente con se stesso, interviene altresì a migliorare la comunicazione per agevolare i rapporti sociali e con l'ambiente circostante. Il cliente deve costantemente sentire un clima di fiducia e piena accettazione nei suoi confronti da parte del counselor, che eviterà altresì di essere giudicante. Volendo citare Rogers, come padre autorevole del counseling, nella relazione è di fondamentale importanza oltre alla già considerata empatia, l'autenticità/genuinità e la considerazione positiva incondizionata e congruenza: intesa come qualsiasi sentimento o atteggiamento dovrebbe essere abbinato alla consapevolezza di quell'atteggiamento.

L'*esplorazione* significa che i clienti guardano dentro di sé per cercare di stabilire esattamente il punto in cui si trovano in rapporto alla loro esperienza; si esplorano i più reconditi anfratti del

vissuto, per trarne elementi che possono poi facilitarne l'individuazione degli obiettivi nel processo di aiuto.

La *comprensione* significa che il cliente cerca dentro di sé un comportamento, o delle risposte alternative, rispetto al modo di agire abituale. A questo punto, di fronte a varie possibilità la persona può scegliere la migliore alla luce delle sue convinzioni personali e/o di situazioni ambientali contingenti. Ciò equivale a dire, in sostanza, che la comprensione del problema opera di per sé una certa trasformazione nella personalità del cliente: è la moderna evoluzione della massima socratica "Conoscere e fare".

L'*azione*, la comprensione di obiettivi specifici permette alla persona di poter agire, in altre parole di seguire dei programmi per raggiungere quegli obiettivi. "Agire" significa che i clienti sono in grado di progettare e realizzare delle azioni. La persona agisce nel senso di raggiungere il livello a cui desidera essere.

Il feedback dovrebbe essere un momento importante rispetto agli obiettivi del processo di aiuto. Vale a dire che il feedback dovrebbe fornire delle informazioni riguardo al livello di prestazione raggiunto dal cliente. Le osservazioni a proposito di un'altra persona devono contenere elementi positivi e negativi, attenendosi a parlare del comportamento dell'altra persona piuttosto che parlare in astratto d'impressioni, quindi limitarsi a descrivere ciò che si sente e si vede più che esprimere un giudizio. Il feedback non deve generalizzare e sentenziare, ma lasciare qualche elemento sul quale l'altro può intervenire per risolvere/migliorare la sua situazione. Il counselor deve facilitare ai clienti l'accesso ad informazioni di "ritorno" sull'esito delle loro azioni. Nel feedback l'accento va posto sull'efficacia delle azioni realizzate. Se i clienti sono soddisfatti delle loro azioni si può considerare concluso il percorso di counseling, diversamente si riavvia nuovamente il processo modificandolo verso direzioni più efficaci per il raggiungimento dei risultati prefissati.

Uno sviluppo recente del counseling aziendale s'interessa a temi concernenti l'orientamento, il bilancio delle competenze e lo sviluppo delle potenzialità all'interno dell'azienda; per questo filone di ricerca sono stati creati strumenti specifici in grado di monitorare la crescita delle abilità personali in funzione delle organizzazioni lavorative.

Descrizione dell'intervento formativo – "Il supporto efficace deve facilitare il movimento del cliente attraverso un processo di aiuto trifasico. La dimensione "storica" dell'empatia è completata dalla considerazione positiva e incondizionata e dalla genuinità" (Rogers³⁹).

Queste dimensioni sono state trasformate, con delle definizioni più operative, ed in seguito, completate da altre dimensioni, tra cui la specificità (o concretezza), l'autoapertura, il confronto e l'immediatezza e quindi distinte in dimensioni di risposta ed iniziativa.

La dimensione di risposta (empatia, rispetto, specificità) tende a permettere, appunto una migliore risposta all'esperienza e facilita il cammino del cliente verso la comprensione.

La dimensione d'iniziativa (genuinità, autoapertura, confronto, immediatezza e concretezza) nasce dall'esperienza e stimola il movimento del cliente verso l'azione. Queste dimensioni d'iniziativa sono state in seguito ampliate fino ad includere le abilità di soluzioni di problemi e le abilità a sviluppare programmi, necessari per aiutare il cliente a raggiungere risultati soddisfacenti.

Questi risultati includono le dimensioni fisiche, emozionale ed intellettuali dello sviluppo delle risorse umane. Il processo di aiuto attraverso il quale i risultati sono raggiunti, pone l'accento sull'esplorazione, sulla comprensione e sull'azione del cliente. Carkhuff ed Egan hanno introdotto alcuni elementi "tecnici" d'integrazione del percorso di counseling rendendolo più interattivo e dinamico. Sono state introdotte le fasi del rispondere / rispecchiare per sollecitare la consapevolezza

³⁹ in Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1982.

ed il coinvolgimento, e le fasi della personalizzazione / parafrasi / chiarificazione per aiutare il cliente ad una migliore percezione del contenuto, dei suoi sentimenti e del significato di ciò che dice, al fine d'individuare e quindi risolvere in maniera adeguata le sue aree problematiche.

Profili professionali coinvolti – Il counselor non trasferisce competenze che possiede, ma ha la funzione di facilitatore per stimolare / accelerare dinamiche individuali e di gruppo della sfera emotiva e cognitiva, per sostenere l'attivazione di processi di riflessione in rapporto alla capacità relazionale e per supportare la persona al miglioramento delle competenze strategiche e decisionali in ambito professionale.

Le abilità principali che appartengono al corredo del counselor sono: l'autenticità, la comunicazione empatica, la capacità di leggere il linguaggio corporeo, di riformulare al fine di chiarire e sistematizzare contenuti e obiettivi, l'attitudine a valutare le motivazioni del cliente ed a monitorare l'evoluzione in relazione alle aspettative ed agli obiettivi, ed infine la capacità di programmare nuove gerarchie di valori.

Il counselor è molto competente nella comunicazione interpersonale, è un esperto che concentra il suo lavoro più sulle metodologie che sui contenuti; quindi, considera la comunicazione (verbale e non verbale) come un evento circolare in cui è importante comprendere e farsi comprendere mantenendo un clima di fiducia e partecipazione.

Da questo punto di vista le teorie dei sistemi sono un nutrimento fondamentale del counseling in cui le dinamiche relazionali, i contesti e gli ambienti hanno sempre un'importanza particolare.

Variabili di costo specifiche – I tempi per la realizzazione dell'intervento di counseling sono concordati con il Cliente sulla base delle sue esigenze e di quelle del progetto aziendale. Il periodo di riferimento dell'intervento di counseling è di 4-5 mesi. Il percorso contempla circa 20 incontri di un'ora e mezza / due ore, inizialmente con frequenza settimanale e successivamente ogni dieci giorni. Il costo del counseling è di poco inferiore al coaching (anche perché generalmente il percorso dura molto di più), e quasi mai è, nell'attuale pratica, rivolto ai top managers.

Il percorso di counseling è monitorato e valutato attraverso incontri da farsi durante e al termine del percorso di sviluppo, come relazione del processo avvenuto, per condividere i risultati conseguiti soprattutto in termini qualitativi e di benessere raggiunto dalla persona, e qualsiasi altra informazione eventualmente condivisibile con il Capo Diretto del partecipante e la funzione risorse umane.

2.8 LEARNING TOUR

Presupposti teorici e ambiti specifici di applicazione del metodo – Il metodo può essere considerato all'interno delle tecniche di apprendimento da benchmarking, proprio perché l'atto formativo scaturisce dall'incontro e lo studio di quanto viene realizzato da uno o più competitor (diretti o indiretti) rappresentativi di casi di successo o di eccellenza in determinati ambiti. Come forma di apprendimento "dall'altro", che scaturisce dalla relazione tra un potenziale competitor e l'impresa "discente", la componente di coinvolgimento fisico ed emotivo rappresenta un elemento essenziale e la sua chiave di riuscita.

Classicamente⁴⁰, il metodo prevede alcune fasi specifiche nella sua realizzazione, che vanno dalla identificazione delle aree problematiche dell'impresa cliente, fino all'implementazione di nuovi processi o business, a seconda dei casi. Inoltre, per il suo taglio strettamente operativo e in relazione alle finalità definite nell'atto formativo, il metodo è collocabile anche all'interno del filone dell'*action learning*, ossia delle tecniche di apprendimento di tipo esperienziale finalizzate a migliorare le tecniche di lavoro, le relazioni tra risorse, e ottimizzare i sistemi organizzativi durante lo svolgimento del processo formativo.

Che i learning tour, al di là delle suggestioni che il termine può richiamare – l'idea del viaggio e dell'incontro con l'altro spesso sconosciuto, quasi fosse un rito per cominciare qualcosa di nuovo, un'iniziazione -, assumano un taglio operativo e finalizzato a creare nuovi presupposti e condizioni di business lo si deduce anche dall'utilizzo estensivo che ne viene fatto in altri ambiti non strettamente "business", ma che necessitano di un forte elemento motivazionale e operativo per coloro che vengono direttamente coinvolti. Ci si riferisce ai learning tour che all'indomani del disastro ambientale del Golfo del Messico del 2009⁴¹, a seguito dell'affondamento di una piattaforma petrolifera a largo della Louisiana, furono organizzati per motivare potenziali finanziatori di iniziative di "riparazione" di quanto accaduto, o a quelli che vengono normalmente organizzati nell'ambito della cooperazione internazionale sempre al fine di coinvolgere soprattutto fondazioni e ONG e creare reti di collaborazioni basate sulla riproduzione di casi di eccellenza.

Modalità di intervento formativo – Al di là delle apparenze, dunque, il learning tour non consiste nella organizzazione di una semplice visita presso un'impresa: il tour rappresenta in realtà solo la punta dell'iceberg di un processo articolato che si avvale di diverse tecniche di apprendimento, alcune tradizionali, altre meno, basate quasi sempre sul lavoro di gruppo. E' possibile enucleare alcune fasi, in genere temporalmente consecutive, che possono riscontrarsi in un intervento di learning tour "tipico":

- *Scouting*: in questa fase l'impresa che intende seguire questo metodo individua, se non ha competenze e risorse specifiche al suo interno, un soggetto terzo (ente, agenzia, consulenti) che la aiuta a definire quali siano gli obiettivi strategici e operativi dell'iniziativa. L'esatta definizione di questo aspetto aiuta a circoscrivere l'impresa o le imprese da visitare, l'ambito dell'intervento formativo (tematica), le caratteristiche dei partecipanti.
- *Workshop*: al termine della fase precedente viene organizzato uno o più workshop tra coloro che parteciperanno al tour e i soggetti impegnati nell'organizzazione del processo formativo. La modalità, abbastanza tradizionale e vicina all'aula, diventa un'occasione di

⁴⁰ Uno dei testi fondamentali sulle tecniche di benchmarking risale a Robert J Boxwell, *Benchmarking for Competitive Advantage*, del 1994, anche se la prima pubblicazione che razionalizzava il metodo risale al 1989, a cura di Robert Camp per Kaiser Associates e che al suo interno identificava ben 12 fasi che descrivono operativamente l'applicazione della metodologia.

⁴¹ Si veda al proposito <http://gulfcoastfund.org/bp-oil-disaster/funders-tour.html>.

approfondimento circa le motivazioni e le aspettative rispetto al tour, soprattutto nella definizione degli argomenti che dovranno essere approfonditi.

- *Team bulding*: attraverso tecniche di team bulding i soggetti terzi cercano di creare un clima il più possibile ricettivo rispetto all'esperienza del tour, agendo sull'identità del gruppo e sulla condivisione massima di obiettivi che dovranno essere raggiunti anche dopo il periodo di visita.
- *Tour*: consiste nella parte di visita presso l'impresa prescelta come caso di eccellenza, generalmente della durata da 2 a 5 giorni. Gli incontri con il management di quest'ultima vengono preventivamente focalizzati e organizzati nel dettaglio per consentire di assimilare il più possibile le informazioni utili a comprendere le ragioni dell'eccellenza. Una delle chiavi di riuscita del tour consiste proprio nel selezionare gli interlocutori giusti dell'impresa visitata.
- *Follow up*: è la fase in cui tutte le informazioni raccolte durante il tour vengono analizzate e tesaurizzate all'interno dell'impresa beneficiaria. Per ottimizzare questa fase nascono generalmente gruppi di lavoro che studiano ed elaborano – vere e proprie fabbriche di idee – progetti di innovazione da implementare in azienda.
- *Valutazione*: in relazione al taglio operativo del *follow up*, la valutazione avviene sul numero e sulla qualità di idee (progetti, cambiamenti, *new business*) che vengono elaborate e realizzate al termine dell'esperienza. Si tratta di un approccio che consente una misurabilità dei risultati raggiunti dall'iniziativa di formazione in termini di concretezza.

Profili professionali coinvolti – L'organizzazione delle diverse fasi in precedenza descritte comporta la presenza di figure professionali non unicamente esperte in tecniche e metodologie di formazione. In primo luogo, occorre evidenziare come alcune agenzie di formazione specializzate in learning tour dispongano di *reti di consulenti aziendali* nei paesi tradizionalmente vocati alle innovazioni (soprattutto nel Nord-America, Brasile, Nord e Centro Europa, Asia Pacifica e India) che conoscono specifici settori e aggiornano continuamente le agenzie sui processi di innovazione e sulle imprese che di volta in volta possono essere osservate e proposte nei learning tour.

I *formatori professionisti* sono coinvolti in diverse fasi, dalla definizione del progetto formativo al *debriefing* e *follow up* in cui agiscono da facilitatori rispetto ai processi innovativi che potrebbero essere implementati in impresa. Si tratta spesso di professionisti che devono adottare un approccio consulenziale individualizzato o rivolto a pochi manager e che vengono quindi impegnati in modo, spesso, intensivo durante alcune fasi del processo formativo (in particolare durante i workshop di preparazione, il tour, e il follow up) che può durare anche alcuni mesi.

In molti casi le agenzie di formazione e consulenza si avvalgono per la parte strettamente organizzativa del tour di *agenzie turistiche*. Anche se la ricorrenza di alcuni luoghi di visita facilita nel tempo il consolidamento di rapporti anche con strutture ricettive, in ogni caso l'ente o l'agenzia di formazione preferisce comunque focalizzarsi sull'attività specifica di formazione.

In alcuni contesti territoriali non tradizionalmente inseriti nei percorsi di learning tour può essere necessario anche il ricorso a *traduttori professionisti*.

Variabili di costo specifiche – Per le caratteristiche descritte il costo unitario per lavoratore di un learning tour è generalmente più elevato rispetto ad altre metodologie. Questo può variare in relazione alla modularità delle attività previste e alle caratteristiche dello stesso tour: in questo senso, al di là della distanza e raggiungibilità dell'impresa da visitare, hanno un impatto sul costo anche la profondità e l'intensità degli incontri organizzati. Altro fattore che influisce riguarda il livello di personalizzazione dell'intervento, che spesso comporta una fase di scouting prolungata e approfondita.

Alcune esperienze di learning tour finanziate dai Fondi Paritetici Interprofessionali rivolte ai dirigenti confermano il carattere individualizzato delle iniziative. Spesso vengono, infatti, sostenute attraverso lo strumento del voucher individuale o aziendale a copertura di una parte dei costi complessivi che può andare da un 30% a un 60% circa: l'esperienza indica soglie variabili di finanziamento dei voucher che possono variare da un minimo di 3.000 fino a massimi di 8.000 euro per dirigente per questo tipo di iniziative. Maggiori risorse possono essere previste nel caso di utilizzo dei cosiddetti "conti formativi" in relazione alle singole disponibilità aziendali.

3. LINEE GUIDA PER LA PROMOZIONE DI INIZIATIVE DI FORMAZIONE MANAGERIALE ADOTTANTI METODOLOGIE INNOVATIVE

L'evoluzione degli strumenti di sostegno alla formazione continua, che si è tradotta in una diversificazione degli strumenti finanziari e dei gestori di risorse, è stata nelle intenzioni dei soggetti che supportano la formazione continua sempre guidata dalla necessità di rispondere, in tempi brevi e attraverso procedure efficienti, alle esigenze specifiche della domanda di formazione, soprattutto nel tentativo di abbreviare i tempi di gestione tra la comparsa del bisogno formativo e la realizzazione dell'iniziativa di formazione. Certamente il processo progressivo di decentramento delle competenze a soggetti amministrativi locali o a organismi di tipo privato, quali i Fondi Paritetici Interprofessionali, ha posto l'attenzione sulla necessità di individuare iniziative in grado di focalizzare e integrare le politiche e le risorse destinate a specifici segmenti, sia territori che settori o altre tipologie peculiari di target⁴² come di fatto è in parte avvenuto, anche se limitatamente, durante il periodo più acuto della crisi economica.

Tale situazione è nel contempo coincisa anche con un processo progressivo di ampliamento e diversificazione dell'offerta formativa finanziata, che si è accompagnata alla lunga e spesso faticosa predisposizione del sistema di accreditamento dell'offerta formativa rivolta a diversi segmenti della popolazione adulta.

Una delle evoluzioni più rilevanti in questa direzione è stata la predisposizione, da parte di Regioni e Province con delega, di cataloghi dell'offerta per la formazione continua, nati primariamente nell'ambito della domanda a carattere individuale. Tali cataloghi sono stati costruiti con lo scopo di facilitare l'incontro tra domanda e offerta, aggregando iniziative di formazione con caratteristiche definite al fine di elevarne la qualità e orientarle alle esigenze del territorio e soprattutto dei lavoratori. I criteri di selezione imposti hanno in molti casi creato dei veri e propri meta-mercati "controllati" dal sistema pubblico e definiti per quanto riguarda i costi medi della formazione, le aree tematiche, i target a cui le iniziative erano rivolte e la durata. L'identificazione di tali criteri è anche finalizzata ad assicurare una spesa "standard" ed equa tra i beneficiari che, generalmente, hanno accesso alle iniziative su catalogo attraverso un voucher formativo, per mezzo di assegnazione di "doti" o attraverso "carte di credito formative" (come previsto nel sistema Individual Learning Account – ILA).

In particolare rispetto ai costi, occorre approfondire gli aspetti legati alla loro "definizione"⁴³, laddove è evidente come i soggetti gestori di risorse tendano a considerare propri criteri di valutazione che finiscono per creare spesso "mercati" paralleli, tutt'altro che standard e omogenei tra i diversi territori. Ad esempio, il costo di una singola ora di formazione per lavoratore in diversi casi non viene pre-definita nei provvedimenti di raccolta dell'offerta o della domanda (Avvisi, Bandi, o quant'altro): semmai vengono unicamente fissati limiti massimi e, in pochi casi, minimi di contributo per tipologia di piano: questa prassi è consolidata soprattutto per quanto riguarda il voucher individuale. In altri casi si preferisce definire i contributi massimi per singolo lavoratore e/o per singola impresa, a prescindere dall'articolazione dei piani e dal numero dei soggetti che coinvolge.

⁴² Come noto il processo di integrazione ha avuto avvio operativamente con l'Accordo tripartito tra Ministero del Lavoro, Regioni e Parti Sociali siglato nell'aprile 2007. A seguito di questo sono stati siglati a livello regionale diverse intese con le Parti Sociali e specificamente con i Fondi Paritetici Interprofessionali, finalizzati all'individuazione di forme di collaborazione e integrazione anche in sede di programmazione delle attività di sostegno alla formazione continua.

⁴³ La maggior parte delle considerazioni relative alla composizione dei costi unitari deriva dalla *Nota di sintesi sui costi delle attività formative, luglio 2009* redatta dall'Isfol.

È evidente che in relazione a tali indicazioni la determinazione di un costo della singola ora di formazione può variare considerevolmente e si costruisce quindi all'interno di una contrattazione di mercato tra offerta e domanda. Le notevoli oscillazioni riscontrabili tra un territorio e l'altro dipendono essenzialmente dal grado di competitività e di densità dell'offerta formativa. Per tale motivo, spesso, soprattutto le Amministrazioni del Sud, laddove il mercato dell'offerta e della domanda è strutturalmente più debole e meno capace di esprimere una "reale" mediazione, avvertono la necessità di fissare costi unitari predefiniti, mediamente più bassi rispetto ad altri territori, vincolando significativamente il mercato.

La variazione di costi unitari dell'ora di formazione è condizionata dalle seguenti componenti, considerate sia nei provvedimenti delle Amministrazioni che dei Fondi Paritetici Interprofessionali:

- *Aree tematiche.* Le aree cosiddette trasversali presentano un costo unitario inferiore (in particolare lingue e informatica). In alcuni casi questo criterio si accompagna anche al livello delle competenze trasferite, laddove le conoscenze base vedono un minore riconoscimento di costo unitario.
- *La durata dell'iniziativa.* Alle iniziative più brevi può essere riconosciuta, in alcuni casi, una maggiorazione di contributo, in considerazione del peso proporzionalmente più rilevante dei costi organizzativi.
- *Metodologie.* Negli ultimi anni si è assistito, da parte delle Amministrazioni, ma soprattutto dei Fondi Paritetici, alla promozione e al finanziamento di metodologie formative non tradizionali (come outdoor training, teatro d'impresa, learning tour, promozione di sistemi di apprendimento permanenti in azienda e altre iniziative). Questo tipo di metodologie comportano, da parte di chi eroga il finanziamento, una diversa attenzione rispetto alla formazione d'aula per quanto concerne la contabilizzazione dei costi. In alcuni casi, le Amministrazioni e gli stessi Fondi possono riconoscere costi unitari maggiori alle nuove metodologie per incentivarne lo sviluppo.
- *Numerosità dei lavoratori coinvolti per gruppi/classi di formazione, per piano/progetto o per singola impresa.* Si tratta di un meccanismo che spesso viene introdotto nel finanziamento dei piani settoriali e territoriali e tende ad ottimizzare l'utilizzo delle risorse. Il costo unitario riconosciuto tende chiaramente a decrescere con l'incremento del numero di lavoratori coinvolti.
- *Inquadramento professionale dei partecipanti.* In particolare, i Fondi Paritetici tendono a differenziare il contributo unitario rispetto all'inquadramento professionale: il costo risulta normalmente superiore presso quei Fondi che si rivolgono esclusivamente ai dirigenti (parametri superiori spesso anche del 300%-400%). Ciò nasce sia da una disponibilità superiore per lavoratore, riconducibile al maggior contributo unitario versato attraverso lo 0,30%, sia dalla necessità di partecipare a iniziative di formazione prevalentemente specialistiche e basate su metodologie innovative.

Come si può osservare, solo recentemente si è iniziato a porre una particolare attenzione alle metodologie nell'ambito della formazione finanziata: del resto la maggior parte dell'offerta è stata tradizionalmente concentrata sull'aula, anche in relazione alla presenza incisiva di corsi legati a tematiche di base e con argomenti trasversali centrati su alfabetizzazione primaria (lingue, informatica, più raramente marketing, comunicazione, temi legati alla gestione d'ufficio e di amministrazione).

L'entrata organica nel sistema da parte dei Fondi Paritetici Interprofessionali, sul fronte dell'organizzazione dell'offerta, oltre ad aver posto il tema dell'individuazione di propri criteri di selezione e accreditamento dell'offerta formativa, ha senz'altro posto in una diversa e più attenta

prospettiva il dibattito sulle metodologie⁴⁴. Infatti nell'esigenza di individuare e segmentare le iniziative da finanziare in base alle richieste di settori, imprese e target di lavoratori, i Fondi Paritetici Interprofessionali, e in particolare quelli che si rivolgono ai dirigenti, hanno necessariamente spinto verso una diversificazione di metodologie mirate. Entrando nello specifico è possibile individuare alcuni criteri identificativi di metodologie "compliance" rispetto a peculiarità di tipo dimensionale, settoriale e per composizione dei ruoli professionali delle imprese che i Fondi tendono a considerare nel finanziamento dei piani:

- *formazione on the job* (realizzata attraverso diverse tecniche), considerata soprattutto per le imprese piccole e micro legate a settori produttivi manifatturieri e artigiani;
- *formazione outdoor training e learning tour* (di diverse specifiche), essenzialmente rivolta ai livelli manageriali e tipica di medie e grandi imprese;
- *seminari e workshop* di approfondimento, rivolti in genere a professionisti e a ruoli tecnici di qualsiasi livello o professional. Vengono utilizzati soprattutto nel terziario avanzato;
- *coaching e consuelling*, appropriate soprattutto per specifici segmenti professionali o di ruolo, come manager (dirigenti o quadri);
- *metodologie basate sull'aula*, caratterizzate da contaminazioni derivate dall'applicazione di tecniche cinematografiche e teatro d'impresa, si rivolgono trasversalmente a diversi target e soprattutto a un livello "tecnostutturale". Tali sessioni di formazione possono essere spesso organizzate direttamente da grandi imprese con il supporto di consulenti ed esperti diretti negli specifici settori *di cinema e teatro*.

Più avanti⁴⁵ si approfondirà l'evoluzione specifica che alcuni Fondi Interprofessionali hanno messo in atto per ampliare ad altre fasce professionali l'utilizzo di metodologie innovative. Tra quelle volte ad incentivare la formazione dei manager occorre menzionare quanto realizzato da Fondir. Il Fondo, rivolto ai dirigenti del terziario, ha elaborato nel corso del 2009 una "*Guida ai principali metodi per innovare la formazione*" con lo scopo di descrivere e contestualizzare l'utilizzo e l'efficacia dei metodi formativi predisposti per i dirigenti. Il manuale, che ha un taglio pratico-operativo e si rivolge essenzialmente alla potenziale domanda di formazione manageriale, si presenta con alcuni suggerimenti che, per ciascuna metodologia considerata, riguardano: una descrizione breve della tecnica, il ruolo del formatore, l'utilità del metodo, la sua "tracciabilità" dal punto di vista anche amministrativo. Le metodologie sono state raggruppate per macro-aree omogenee⁴⁶. Nello specifico, all'interno della modalità aula, sono comprese le tecniche più tradizionali come l'aula frontale, la palestra formativa, fino all'utilizzo integrato di musica, teatro, pittura, letteratura e cinema e di proposizione del metodo dei casi. Per quanto riguarda il training on the job vengono decritti e riportati l'action learning, il project work e l'autoformazione. Una ulteriore segmentazione riguarda l'affiancamento, le visite di studio, le summer school e l'outdoor training, che prevedono metodi tra loro molto eterogenei, come il coaching, gli study tour e appunto la formazione outdoor, per quanto accomunate da tecniche che prevedono la presenza di docenti e "guide" spesso provenienti da esperienze e ambienti extra-formativi e che curano in particolare la crescita "individuale" della professionalità. Ulteriori tre segmenti riguardano: i circoli di qualità e i gruppi di autoformazione, la formazione a distanza e i convegni e workshop: si tratta indubbiamente

⁴⁴ Chiaramente i Fondi Paritetici Interprofessionali, pur individuando proprie modalità di accreditamento dell'offerta formativa, hanno riconosciuto, così come definito nell'Accordo Tripartito dell'aprile del 2007, quanto realizzato per competenza istituzionale dalle Regioni in tema di accreditamento. Tutti i Fondi tra i criteri di selezione della propria offerta hanno, quindi, qualificato automaticamente tutto quegli enti di formazione già accreditati dalle Regioni.

⁴⁵ In particolare nel paragrafo 9.2 viene richiamata l'esperienza specifica di Fondimpresa. (*non presente in questo estratto*).

⁴⁶ La segmentazione del metodo è stata in parte suggerita dalla necessità del Fondo di aderire alle modalità di classificazione presenti nel sistema di Monitoraggio delle attività formative dei Fondi Paritetici Interprofessionali. Si ricorda che il sistema di monitoraggio viene gestito dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali: i Fondi, con cadenza semestrale, inviano i dati sulle attività di formazione finanziate (ad approvazione e a conclusione) secondo standard informativi e tecnici concordati con i Fondi stessi.

di tre tipologie più tradizionali. Nel documento realizzato da Fondir si evince tutto lo sforzo di razionalizzare e standardizzare il più possibile le procedure e gli altri aspetti gestionali di tipo burocratico non sempre consolidati e codificati per quanto concerne i nuovi metodi.

Al contempo anche le Regioni, in particolare quelle in presenza di delega alle Province, sono state spinte a normare e standardizzare i criteri di selezione e di qualificazione dell'offerta; da un parte hanno ampliato le modalità dell'offerta formativa finanziata, anche attraverso il ricorso crescente ai cataloghi, dall'altro hanno cercato di stabilire una sorta di tassonomia delle tecniche didattiche, ponendola in relazione a parametri di costo, durata e altri fattori che definiscono il campo di erogazione delle iniziative di formazione.

Tale esigenza è poi ulteriormente cresciuta con la necessità di allestire politiche attive, anche in deroga, di supporto ai lavoratori colpiti dalla crisi economica e ai disoccupati. Di particolare rilievo, in questo ambito, è lo spazio che viene dato in alcune regioni a metodologie che consentono l'inserimento o il reinserimento in impresa in base alla partecipazione ad iniziative di formazione, soprattutto laddove vengono costruiti percorsi integrati (anche sul modello della dote individuale) tra formazione e consulenza ad hoc. Soprattutto nelle regioni del Nord e del Centro i percorsi di politica attiva prevedono, oltre all'aula e alla FAD, anche situazioni di coaching, consueiling e formazione on the job basata su casi esperienziali. Inoltre, alcuni servizi di orientamento si basano su tecniche di tipo narrativo che tendono a rafforzare la consapevolezza sulle capacità professionali di soggetti che si percepiscono in uno stato di debolezza emotiva, oltre che occupazionale.

Al di là della crisi, tra le esperienze più significative di regolazione delle caratteristiche di qualificazione dell'offerta anche in base alle metodologie formative, vi sono quelle del Veneto e dell'Emilia Romagna per quanto riguarda la definizione di prospetti e linee guida sull'impiego delle metodologie nella formazione finanziata, e della Provincia di Trento riguardo il finanziamento di una specifica metodologia non tradizionale, quale il *coaching*.

La Regione Veneto⁴⁷ nella Direttiva 2008/2009 "*Formazione continua individuale e aziendale a voucher*" stabilisce una serie di requisiti relativi alla fruizione di formazione individuale anche attraverso l'impiego di metodologie alternative all'aula. La necessità di definire "requisiti" è finalizzata a rendere qualitativamente standardizzata la presenza di metodi, che per le loro caratteristiche, possono assumere peculiarità spesso distanti anche nell'ambito dello stessa tecnica. In particolare vengono definiti requisiti specifici relativamente alla formazione a distanza e alla formazione outdoor. Rispetto a quest'ultima vengono specificati criteri non stringenti, legati essenzialmente all'accertamento di condizioni e tecniche di didattiche centrate sull'apprendimento da esperienza. In particolare vengono definite le seguenti condizioni:

- "*utilizzo di metodologie finalizzate allo sviluppo individuale e di gruppo, basate sull'apprendimento sperimentale e integrato, con il supporto di situazioni reali e concrete, create in centri opportuni in mezzo alla natura;*
- *utilizzo di formatori con adeguata preparazione e documentata esperienza nella formazione outdoor;*
- *utilizzo di tecnologie e attrezzature adeguate e conformi alle disposizioni normative e di legge;*
- *assicurazione specifica per i corsisti, ove necessaria;*
- *istituzione di un momento preparatorio alle attività riservando anche spazi informativi adeguati sui rischi e vincoli di tale attività*".

Come si può osservare, si descrive il campo entro cui si può svolgere l'azione formativa, con un esplicito richiamo anche alla sua natura, ma soprattutto si rimanda alla necessità di ricorrere al metodo della sperimentazione. Un ulteriore condizione riguarda la necessità, eventuale, di

⁴⁷ Si veda in particolare il Dgr. 1022 del 6/05/08.

informare preventivamente sulle attività specifiche: si parla di rischi e vincoli, che potrebbero rendere necessaria la stipula di una assicurazione per i partecipanti.

Dal punto di vista della tracciabilità delle attività svolte non si prevedono differenze rispetto ad altri metodi. La Regione vincola l'offerta a compilare, per ciascun beneficiario del voucher, una "agenda di lavoro", rilasciata e vidimata dalla stessa Regione, in cui vengono riportate le attività formative svolte giorno per giorno.

L'Emilia Romagna⁴⁸ nelle "Disposizioni in merito alla programmazione, gestione e controllo delle attività formative e delle politiche attive del lavoro comprensive delle disposizioni di cui al Capo II, Sezione III e Capo III, Sezione IV della L.R. 12/03", dedica una parte specifica (la sezione 7) ai "Progetti selezionati tramite Avvisi", in cui sono definite, tra le altre, le norme generali per l'attuazione degli avvisi, le norme finanziarie, i flussi informativi e documentali, il sistema dei controlli. Tali norme hanno spesso carattere trasversale, riguardano dunque tutta la filiera della formazione rivolta agli adulti, inclusi i percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale: ad esempio, vengono stabilite durate massime di una giornata formativa, oltre che delle sezioni serali, i giorni della settimana in cui può essere svolta l'attività formativa finanziata, ed emerge in particolare come per autonomi e imprenditori le attività formative possono svolgersi di sabato e nei giorni festivi per facilitarne l'accesso.

Particolareggiata è la sezione dedicata ai costi, in cui vengono definite nel dettaglio le voci relative ai cosiddetti costi indiretti e quelle dei costi diretti: in ogni caso per la formazione continua, a prescindere dalla metodologia utilizzata, viene fissato un costo orario massimo di 21 euro. Per quanto riguarda i flussi informativi e documentali durante la fase di realizzazione dell'attività gli erogatori sono invitati a prestare particolare attenzione proprio alle iniziative non corsuali, che prevedono la produzione di documentazione ulteriore in relazione ai diversi stadi di avanzamento del processo formativo. Inoltre, al di là dei tradizionali registri delle presenze, a carico delle strutture formative, alcune metodologie comportano la compilazione da parte del beneficiario di documentazione ad hoc, così come di seguito specificato:

- *"schede individuali: ... per la registrazione quotidiana delle ore dedicate allo studio individuale e/o fad/e-learning, all'interno del periodo individuato dall'operazione...;*
- *schede stage/project work: ... per la registrazione quotidiana delle ore dedicate allo stage o project work all'interno del periodo individuato dall'operazione. Le schede stage devono riportare il timbro dell'azienda ospitante e devono essere firmate dal tutor aziendale;*
- *diario di bordo: tale strumento dovrà essere utilizzato in presenza di prestazioni direttamente connesse alla fruizione di servizi da parte di utenti, qualora non si tratti di attività d'aula documentate mediante registro. Tali diari dovranno contenere: la data, le ore e la sede di svolgimento nonché il tipo di attività svolta e le firme dei soggetti coinvolti (partecipante/allievo, accompagnatore/tutor/consulente);*
- *registrazione delle presenze delle attività seminari: le ore di partecipazione ai seminari devono essere registrate regolarmente su fogli/schede o su registri".*

Alcuni di questi strumenti possono essere adatti anche ad altre metodologie non esplicitate, come l'outdoor training o tutte quelle tecniche che comportano interazioni di sviluppo individuali e di gruppo come counselling e coaching, con specifiche figure professionali tecniche. Rispetto all'impiego delle figure professionali specialistiche, la Regione non detta specifiche regole, se non quelle legate ai massimali di costo per ora nella classica partizione tra personale senior e junior relativa sia al personale cosiddetto "tecnico" che al personale "docente". Per il primo vengono riconosciuti ambiti specifici quali il coordinamento, la progettazione, il tutoraggio, la consulenza il servizio di formalizzazione e certificazione delle competenze e altri non meglio specificati. E' quindi evidente che una qualsiasi figura tecnica o di docenza, tradizionalmente non legata al mondo della formazione (ad esempio un attore, un regista, un attrezzista, uno sceneggiatore, uno skipper),

⁴⁸ Si veda in particolare il Dgr. 140 del 2008, soprattutto paragrafo 7.

dovrà ragionevolmente essere inquadrata all'interno di specifiche funzioni connesse alle iniziative di preparazione e realizzazione della formazione, in ruoli tecnici o di docenza.

La Provincia Autonoma di Trento è la prima realtà locale che ha dedicato un finanziamento ad hoc ad una specifica metodologia non tradizionale, il coaching⁴⁹. L'iniziativa, finanziata con fondi FSE, si inquadra all'interno della sperimentazione della carta ILA (Individual Learning Account). Nel caso specifico il beneficiario può usufruire di uno o più percorsi di coaching per un ammontare non superiore a 2.500 euro, valore di ricarica massima della carta ILA: il singolo percorso di coaching non può superare i 1.200 euro.

L'iniziativa si rivolge a tutti i lavoratori (subordinati a diverso titolo, autonomi, e sospesi) che necessitano della definizione di un percorso di crescita professionale individualizzato. Una singola consulenza di coaching può avere una durata minima di 12 ore, massima di 15 ore per uno standard di costo orario di massimo 80 euro l'ora riconosciuto dal finanziamento pubblico: almeno i 2/3 del processo formativo vanno svolti in presenza dell'assegnatario della carta. La durata sembra pertinente rispetto alla possibilità di costruzione di un percorso che deve prevedere, presumibilmente nell'arco di 6-7 incontri, *“una fase di analisi della domanda e di identificazione del bisogno formativo specifico, una fase di sviluppo e una conclusiva in cui vengono elaborate indicazioni progettuali e operative, di norma raccolte in un documento di sintesi”*. Al fine di facilitare il processo di incontro tra domanda e offerta la Provincia Autonoma ha previsto la creazione di un “elenco” di servizi di coaching, una sorta di catalogo aperto al libero mercato dei coach. La Provincia, avvalendosi di un soggetto terzo, procede a selezionare i servizi tra:

- *“società e studi di consulenza che operano nell'ambito dei servizi alla persona o assimilabili, quali career counseling, counseling di orientamento, ecc., con almeno 3 anni di esperienza (requisito desumibile dal curriculum vitae della società);*
- *professionisti con almeno 5 anni di esperienza nei servizi alla persona o assimilabili, quali career counseling, counseling di orientamento, ecc. (requisito desumibile dal curriculum vitae)”*.

Le informazioni necessarie alla selezione dell'offerta sono di natura qualitativa e sono finalizzate a costruire sia l'esperienza dei soggetti candidati, sia la tecnica specifica utilizzata. Tra le informazioni del primo tipo, vengono richieste le eventuali pubblicazioni o prodotti sul tema specifico, l'elenco delle esperienze di coaching realizzate e di quelle assimilabili al coaching, l'anno di inizio dell'attività come coach. Per quanto riguarda le tecniche si richiede esclusivamente di descrivere le metodologie applicate. Come si osserva, si tratta di informazioni “a maglie larghe” in sintonia con il periodo di sperimentazione avviato e nella convinzione che sarà proprio la scelta da parte dei lavoratori stessi che, nel tempo, potrà meglio selezionare la stessa offerta.

Certamente anche altre Regioni hanno elaborato disposizioni, linee guida e vademecum che tendono a regolare i rapporti con l'offerta all'interno di caratteristiche standard e qualificanti: ad esempio, la Regione Sicilia, ha pubblicato nel gennaio 2010 il *Vademecum per l'attuazione del POR FSE 2007-2013*, in cui vengono definiti, anche nell'ambito del Catalogo dell'Alta Formazione, i criteri gestionali e amministrativi delle iniziative di formazione destinate ai diversi target: alcune disposizioni non sono molto dissimili da quanto osservato per le due Regioni prese ad esempio in precedenza.

In linea generale in tutti i documenti regionali emergono regole complessive e trasversali che hanno un impatto su tutti i metodi formativi, anche se non vengono quasi mai puntualmente menzionati quelli non tradizionali: in questo senso molto spazio si lascia all'interpretazione dell'offerta,

⁴⁹ Il dispositivo, pubblicato il 22 marzo 2011, prende il titolo di *Assegnazione di carte ILA "Individual Learning Account" per percorsi formativi individuali, Azione 2 - "Percorsi di formazione individuale: Coaching per lo sviluppo di ruolo"*.

soprattutto rispetto alla contabilizzazione delle risorse e agli strumenti impegnati. Generalmente vengono individuate specifiche di applicazione unicamente per la formazione a distanza (FAD), soprattutto in riferimento agli ambiti di utilizzo, e alle tecnologie qualificate e certificate dalle Amministrazioni.

La crescente importanza di individuare tecniche e situazioni formative sempre più mirate alle esigenze dei lavoratori e delle imprese è testimoniata dal provvedimento del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze⁵⁰, riguardante il finanziamento di progetti, per uno stanziamento complessivo di 170 milioni di euro (di cui 20 per il 2009 e 150 per il 2010), finalizzati ad attivare percorsi di formazione al fine di mantenere il patrimonio conoscitivo e di competenze in impresa di lavoratori in condizione di sospensione lavorativa. L'iniziativa, dunque, si inquadra nell'ambito dei provvedimenti anti-crisi e si rivolge ai lavoratori in cassa integrazione guadagni ordinaria (CIGO), straordinaria (CIGS) e in deroga, con contratti di solidarietà e lavoratori sospesi definiti nel comma 1 art.19 della legge 185/2008. Tra gli elementi rilevanti dell'iniziativa occorre evidenziare che:

- i lavoratori sono coinvolti in progetti di riqualificazione su iniziativa dell'impresa stessa;
- l'impresa è chiamata a elaborare il progetto di formazione e riqualificazione, che può includere *“attività produttiva di beni o servizi connessa all'apprendimento”*.

In quest'ultimo passaggio vi è dunque un esplicito richiamo a utilizzare forme di apprendimento on the job, profondamente contestualizzate e riprodotte i sistemi di lavoro legati anche a un nuovo posizionamento dell'impresa sul mercato. Certamente si tratta di una iniziativa rilevante, che, al di là di alcuni rischi virtuali legati all'impiego dei lavoratori nelle attività lavorative ordinarie, può offrire concrete possibilità di reinserimento in azienda di lavoratori sospesi appartenenti all'impresa stessa.

Certamente è proprio il terreno delle misure a contrasto della crisi economica in cui sembra essersi registrata una maggiore attenzione verso modalità di formazione diverse, anche al fine di facilitare l'erogazione della formazione in funzione delle esigenze molteplici e difformi delle imprese e dei lavoratori. Una breve rassegna delle modalità formative suggerite e ammesse dalle Amministrazioni, in particolare per i lavoratori in cassa integrazione in deroga, può aiutare a comprendere il ruolo crescente che potranno assumere le metodologie non tradizionali.

Si rammenta che tali interventi di formazione si inquadrano all'interno di Piani di Azione Individuali (cosiddetti PAI) che consentono di “mappare” il bisogno di formazione dei lavoratori in cassa integrazione e curvarlo alle disponibilità dell'offerta effettivamente presente e predisposta, soprattutto attraverso catalogo. Durante la predisposizione del PAI si svolge una prima accoglienza e informazione, un intervento di orientamento e una analisi delle competenze e dei bisogni. Al termine del processo formativo in alcuni casi è prevista la predisposizione di servizi al lavoro, funzionali anche a una restituzione degli esiti ai soggetti che progettano e/o monitorano i percorsi individuali.

Già a partire dal secondo semestre del 2009 molte Regioni del Centro-Nord hanno avviato le prime attività formative all'interno dei percorsi integrati tra politiche attive e passive. Uno degli aspetti più rilevanti che le Amministrazioni hanno affrontato in questo ambito ha riguardato la definizione di quote di costi “pre-stabiliti” e disponibili per la formazione all'interno dei percorsi integrati. Ciò non ha tuttavia risolto i problemi legati alla effettiva rendicontazione degli interventi cofinanziati dal FSE: le variabili in gioco sono spesso complesse e legate essenzialmente alla imprevedibilità rispetto all'avvio, alla durata del periodo di Cassa integrazione, spesso discontinuo e all'offerta di formazione al momento disponibile che non sempre incontra i bisogni e le richieste dei lavoratori.

⁵⁰ Il provvedimento è stato sottoscritto dai due Ministeri il 18 dicembre 2009.

Rispetto alle metodologie che possono essere inserite nelle doti, formalmente nessuna regione pone dei limiti, tuttavia i costi previsti per ora di formazione (prevalentemente possono oscillare tra i 10 e i 13,5 euro) non rendono nei fatti praticabili tutte le metodologie. Oltre l'aula (con modulazioni che possono andare da corsi brevi di 8 ore fino a moduli di oltre 70), viene, esplicitamente prevista la FAD, laddove sono già operative piattaforme, come nel caso della Toscana, e attività formativa on the job o di work experiences – come nel caso della Liguria in cui può avere una durata anche di 10 mesi o del Friuli Venezia Giulia, dai 2 ai 6 mesi. In generale, quest'ultima metodologia formativa viene scelta specificamente per rafforzare il legame tra lavoratori e impresa anche durante il periodo di sospensione dal lavoro; per la sua stretta relazione tra azione formativa e prassi di lavoro il training on the job ha sempre suscitato una attenzione particolare in sede di controllo e di monitoraggio al fine di evitare casi di esternalizzazioni dei costi del lavoro da parte delle imprese a carico del sistema pubblico.

L'utilizzo del coaching e del counselling è, invece, finalizzato alla definizione dei PAI o alla ricerca di una diversa collocazione del lavoratore sospeso nel mercato del lavoro. L'impiego di queste tecniche è dunque fortemente connotato e finisce per consistere in consulenze di breve durata, poco più di colloqui di orientamento.

A titolo esemplificativo si riporta il dettaglio delle caratteristiche degli interventi di politica attiva che la Regione Toscana ha previsto per i destinatari in relazione alla durata del periodo di CIGS in deroga. In essa sono evidenziati i servizi propri di formazione previsti. Nella stessa sono, inoltre, riportati i *costi standard indicativi di ciascuna tipologia* di intervento determinati sia dalla durata dello stesso che dalla tipologia dei servizi. Come si può osservare la maggior parte dei percorsi formativi è caratterizzata da iniziative d'aula tradizionale, in quanto generalmente già contenute in cataloghi di formazione già approntati e più facilmente avviabili in relazione alle diverse esigenze dei territori. Come accennato in precedenza, per quanto riguarda la FAD, la Regione ha fatto riferimento al pre-esistente portale TRIO in cui sono presenti alcuni moduli per la formazione a distanza.

TIPOLOGIA DI DESTINATARI	TIPOLOGIA DI INTERVENTO PREVISTA	VALORE DELL'INTERVENTO (in euro)
LAVORATORI IN CIGS FINO A 15 GIORNI	<ul style="list-style-type: none"> • Prima informazione • Consulenza orientativa (di primo livello) • Consulenza orientativa (di secondo livello) 	Fino a 150
LAVORATORI IN CIGS DA 16 A 30 GIORNI	<ul style="list-style-type: none"> • Prima informazione • Consulenza orientativa (di primo livello) • Consulenza orientativa (di secondo livello) • Informazione strutturata e informazione orientativa di gruppo • Percorsi in FAD • Percorsi (aula) di formazione su competenze di base (sicurezza, informatica, lingue, cittadinanza) 	Da 150 a 300
LAVORATORI IN CIGS DA 31 A 60 GIORNI	<ul style="list-style-type: none"> • Prima informazione • Consulenza orientativa (di primo livello) • Consulenza orientativa (di secondo livello) • Informazione strutturata e informazione orientativa di gruppo • Azioni di accompagnamento e tutoraggio individuale • Percorsi in FAD • Percorsi di formazione su competenze di base (sicurezza, informatica, lingue, cittadinanza) • Percorsi di formazione su competenze trasversali (comunicazione, problem solving, time management, ecc.) • Percorsi di Occupabilità e tecniche di ricerca del lavoro 	Da 300 a 600

	<ul style="list-style-type: none"> • Percorsi di formazione continua rivolti all'acquisizione di competenze professionali BREVISSIMI (Dichiarazione degli apprendimenti) 	
LAVORATORI IN CIGS DA 61 A 120 GIORNI	<ul style="list-style-type: none"> • Prima informazione • Consulenza orientativa (di primo livello) • Consulenza orientativa (di secondo livello) • Informazione strutturata e informazione orientativa di gruppo • Azioni di accompagnamento e tutoraggio individuale • Pre-selezione e selezione • Percorsi in FAD • Percorsi di formazione su competenze di base (sicurezza, informatica, lingue, cittadinanza) • Percorsi di formazione su competenze trasversali (comunicazione, problem solving, time management, ecc.) • Percorsi di occupabilità e tecniche di ricerca del lavoro • Percorsi di formazione continua rivolti all'acquisizione di competenze professionali BREVISSIMI (Dichiarazione degli apprendimenti) • Percorsi di formazione continua rivolti all'acquisizione di competenze professionali BREVI (Certificato di competenze) • Tirocinio • Altra forma di intervento work based 	Da 600 a 1.200
LAVORATORI IN CIGS OLTRE 120 GIORNI	<ul style="list-style-type: none"> • Prima informazione • Consulenza orientativa (di primo livello) • Consulenza orientativa (di secondo livello) • Informazione strutturata e informazione orientativa di gruppo • Azioni di accompagnamento e tutoraggio individuale • Pre-selezione e selezione • Percorsi in FAD • Percorsi di formazione su competenze di base (sicurezza, informatica, lingue, cittadinanza) • Percorsi di formazione su competenze trasversali (comunicazione, problem solving, time management, ecc.) • Percorsi di occupabilità e tecniche di ricerca del lavoro • Percorsi di formazione continua rivolti all'acquisizione di competenze professionali BREVISSIMI (Dichiarazione degli apprendimenti) • Percorsi di formazione continua rivolti all'acquisizione di competenze professionali BREVI (Certificato di competenze) • Percorsi di formazione continua rivolti all'acquisizione di competenze professionali MEDIOLUNGHI (Attestato di qualifica) • Tirocinio • Altra forma di intervento work based 	Da 1.200 in proporzione alla durata del periodo di sospensione

Tabella 7 - Interventi standard di politiche attive

(Fonte: Regione Toscana - Linee guida Delibera 569 del 29 giugno 2009)

Facendo tesoro della rapida rassegna delle esperienze maturate negli ultimi anni dai diversi soggetti che sostengono la formazione finanziata, la definizione di linee guida per la promozione di iniziative di formazione manageriale adottanti metodologie innovative risulta indubbiamente ambiziosa e non priva di rischi. La linea scelta al momento soprattutto dalle Regioni è di tipo essenzialmente adattivo in relazione alle spinte e alle esigenze che di volta in volta i territori, attraverso le imprese stesse e le Associazioni di rappresentanza datoriale e sindacale, esprimono

rispetto alla formazione che assume sempre più caratteristiche *blended* e *in work*, laddove il luogo di lavoro va inteso come cornice ideale in cui individuare e sperimentare nuovi modelli di apprendimento individuale e di gruppo.

In questo contesto le amministrazioni, nei loro regolamenti, basandosi su principi generali e il più possibile “oggettivi”, non intendono trattare le metodologie innovative in modo diverso rispetto all’aula: ciò garantisce indubbiamente una maggiore flessibilità nell’includere via via i nuovi metodi tra quelli finanziabili, lasciando che siano i fornitori a curare di volta in volta le tecniche alle regole generali. Un simile approccio, tuttavia, assume con sé il rischio che alcuni percorsi metodologici, costruiti sulla base di tecniche del tutto eterodosse, non possano essere sviluppati, in particolare, in relazione ai massimali di costo e al tipo di strutture set in cui vengono realizzati: si pensi, ad esempio, al learning tour in contesti internazionali, o a certe iniziative di teatro d’impresa o di cinema in cui l’impegno delle strutture organizzative e dei beneficiari è considerevole.

Laddove, come è il caso dei Fondi Interprofessionali dedicati ai dirigenti, è maggiore il ricorso a tecniche innovative, soprattutto a carattere individuale, si sta procedendo più rapidamente ad un processo di proceduralizzazione e razionalizzazione nella descrizione e nella contabilizzazione delle tecniche, proprio per rispondere a esigenze mirate e al fine di individuare soglie di costo più congrue alle specifiche dei target: ad esempio lo sviluppo di alcune competenze manageriali può aversi solo attraverso il confronto/incontro internazionale e sulla base di piani di sviluppo integrati da servizi *one to one*, notoriamente più costosi rispetto alle tecniche tradizionali.

In questa direzione i Fondi Interprofessionali dedicati ai dirigenti hanno indubbiamente un vantaggio legato alla disponibilità di risorse individuali per lavoratore annue superiore rispetto agli altri target⁵¹, potendo, quindi, promuovere anche iniziative con un maggior grado di difficoltà organizzativa e tecnica.

Nonostante le difficoltà evidenziate è possibile lanciare alcuni spunti di riflessione sulle diverse articolazioni che le tecniche di formazione presentano e che necessitano di essere monitorate nelle diverse fasi di ideazione, realizzazione e controllo dell’azione formativa. Sotto questo profilo le differenze sostanziali di gestione tra le metodologie analizzate nel presente lavoro sono riferibili al *set* di realizzazione dell’evento formativo che può essere “in azienda” o “fuori azienda” e “in ambienti controllati”, ossia preparati e che riproducono situazioni verosimili con quelle aziendali, o in ambienti cosiddetti “naturali” in cui non vi è una riproposizione di situazioni o dinamiche riconducibili direttamente all’ambiente lavorativo. L’incrocio tra queste dimensioni può permettere di collocare alcune delle metodologie analizzate all’interno di uno schema di lettura.

Naturalmente nella maggior parte dei casi la collocazione risulterà forzata: il criterio utilizzato nella classificazione è quello dell’aspetto prevalente, consci del fatto che proprio la continua contaminazione tra contesti e ambienti è, di fatto, alla base della continua innovazione delle tecniche formative.

⁵¹ Il valore unitario per lavoratore dello 0,30 versato per i dirigenti, secondo il Rapporto sulla Formazione Continua del 2007, raggiungeva mediamente i 288,3 euro a fronte dei 54,9 dei fondi dedicati alle altre tipologie di dipendenti.

	In azienda	Fuori azienda
In ambiente controllato	FORMAZIONE ON THE JOB LABORATORIO D'IMPRESA COACHING COUNSELLING BUSINESS GAME	TEATRO E CINEMA D'IMPRESA LEARNING TOUR ARTE E FORMAZIONE COACHING (se a scelta individuale) COUNSELING (se a scelta individuale),
In ambiente naturale	ATTIVITÀ RICREATIVA E SPORTIVA IN IMPRESA	OUTDOOR TRAINING TECNICHE NARRATIVE

Schema - Classificazione delle metodologie formative in relazione alle caratteristiche del setting formativo

Si può presumibilmente ipotizzare che ciascuno dei 4 quadranti si caratterizzi per alcune omogeneità, soprattutto rispetto all'impegno posto per la realizzazione dell'iniziativa di formazione, ma soprattutto al controllo e alla tracciabilità dell'evento formativo, elementi rilevanti per il finanziatore delle iniziative di formazione.

Nel **riquadro in alto a sinistra** sono riportate metodologie accomunate dall'essere realizzate prevalentemente in impresa e in situazioni o ambienti controllati, ossia ricostruiti in modo tale da riprodurre ambiti e atmosfere tipiche di alcune fasi di lavoro. Per alcune di esse, come il laboratorio d'impresa, il business game e in parte la formazione definita genericamente "on the job" l'impresa, specie se piccola, può avere difficoltà a ricostruire un ambiente idoneo ad hoc per la formazione, necessitando di spazi appositi e una mappatura dei processi di lavoro che si intende implementare nella fase di formazione: è quindi evidente che tali tecniche si accompagnino ad una fase di progettazione impegnativa e di dettaglio per chi predispone l'iniziativa.

Nel caso del coaching e del counselling, l'attività necessita in ogni caso di spazi interni alle imprese idonei, ma l'allestimento del setting comporta minori oneri: rimane tuttavia rilevante la fase di preparazione da parte dei professionisti che avranno un contatto con il singolo o il gruppo coinvolto nell'attività di formazione.

Dal punto di vista della tracciabilità dell'attività svolta, il fatto che venga realizzata in azienda comporta indubbiamente alcuni vantaggi, anche se, ad esempio, al fine di un controllo da parte dei soggetti finanziatori, sarà bene evidenziare quali siano gli aspetti distintivi e contestuali della formazione rispetto al lavoro ordinario; possono aiutare: la presenza di uno spazio ad hoc, l'azione lavorativa svolta in presenza di un tutor o di un coach, la compilazione di schede da parte anche dei partecipanti, che registrino le diverse fasi del processo formativo.

Procedendo in senso orario, nel **quadrante in alto a destra** sono state inserite attività formative come il teatro d'impresa, il cinema d'impresa, arte e formazione e il learning tour che per le loro caratteristiche sono svolte prevalentemente fuori azienda, anche se in ambienti che sono appositamente controllati e resi isomorfi rispetto alle condizioni di lavoro in azienda: anche il coaching e il counseling, se scelti dal singolo lavoratore indipendentemente dalla volontà dell'impresa come osservato per l'esperienza della Provincia Autonoma di Trento, rientrano in questo ambito.

Come si è osservato le modalità in cui possono presentarsi, in particolare, il teatro e il cinema d'impresa, rendono arduo individuare regole complessive per la contabilizzazione di costi di formazione. Nei casi più complessi, l'allestimento di un uno spettacolo teatrale o la produzione di un filmato comporta ovviamente uno sforzo particolare sia nella fase di ideazione che di realizzazione, laddove sono coinvolte molte figure professionali generalmente avulse dal contesto formativo e che, quindi, trovano difficile collocazione all'interno dei criteri generalmente dati dai soggetti finanziatori: in altri casi, come l'utilizzo di filmati in aula o la riproduzione parziale ed esemplificativa di materiali letterari rimanda a criteri più vicini alla tradizionale situazione d'aula.

Minore problematicità riguarda la tracciabilità del processo formativo in quanto, essendo attentamente predisposto un setting ad hoc ed essendo tangibile il prodotto finale dell'iniziativa (spettacolo, filmato e altro materiale visuale), l'intervento può essere assimilato a tutte quelle attività strutturate, come l'aula, che si svolgono lontane dal luogo di lavoro. Può essere quindi sufficiente la tenuta di un registro delle presenze da parte dell'ente o dei consulenti realizzatori.

Per quanto riguarda il learning tour, che per definizione è necessariamente realizzato al di fuori dell'impresa in cui lavorano i discenti, o come nel caso specifico gli "itineranti", non sembrano palesarsi particolari problematiche sia per la tracciabilità, sia anche per la stessa contabilizzazione delle componenti di costo, dai viaggi, al vitto all'alloggio, voci classicamente in linea con quelle della formazione d'aula realizzata lontano dal luogo di lavoro. Ancor meno ciò riguarda coaching e counseling.

Nel **quadrante in basso a destra** sono state inserite metodologie Outdoor training e tecniche narrative, che presentano le caratteristiche per molti aspetti più distanti dalle tecniche più tradizionali, soprattutto perché non si ravvisano quegli elementi di isomorfismo immediati tra il setting in cui si realizza il processo formativo e le caratteristiche organizzative e professionali delle imprese. In particolare ciò è evidente per la formazione outdoor, che come osservato, può avvenire in diverse situazioni e con l'avvallo di strumenti e tecniche più varie, come imbarcazioni, attrezzature da "esploratore" montano, contesti legati al mondo spirituale (ad esempio conventi). Certamente la scelta dei luoghi e delle situazioni diviene centrale per quanto riguarda la tracciabilità e il controllo degli eventi: in questo caso sembra fondamentale creare dei format informativi a cadenza periodica (ad esempio giornaliera) in cui riportare le diverse situazioni vissute sia da parte degli organizzatori che degli stessi partecipanti (ad esempio diari e griglie di osservazione). In alcuni casi tali eventi formativi possono essere registrati anche attraverso l'uso di attrezzature audio-visive, che sono spesso impiegate durante i processi stessi di feedback formativo.

Così come per il teatro e il cinema d'impresa, affianco alle figure canoniche del mondo formativo, l'outdoor training registra la necessaria contabilizzazione di professionisti che appartengono al mondo disciplinare su cui si impronta l'evento formativo (dalle guide montane, allo skipper e così via).

Assumono caratteristiche diverse le tecniche narrative, indubbiamente più semplici da gestire rispetto ai temi della tracciabilità e più in generale dell'organizzazione della sessione formativa. In questo caso centrale è il rapporto bidirezionale tra due soggetti (il partecipante narratore e il consulente che supporta la narrazione) che può assumere diversi assetti nel modo di dar luogo al prodotto narrativo e può svolgersi in contesti preferibilmente lontani (non solo fisicamente) dall'impresa e che possono essere "naturali", cioè non predisposti per analogia all'ambiente aziendale. La produzione "narrativa" che deriva dal rapporto diviene essa stessa materiale documentario ai fini della tracciabilità dell'evento formativo. Importante è che il luogo e l'orario di realizzazione degli incontri siano debitamente comunicati a chi è preposto alla funzione di controllo.

Infine, nel **quadrante basso a sinistra** sono riportate tecniche di formazione, impropriamente definite tali, che non sono state considerate nel presente studio: attività ricreativa e sportiva in

impresa. Si tratta di situazioni e luoghi, generalmente, che non riproducono le situazioni di lavoro (palestre, campi da tennis, piscina, sale cinema interne e così via) che alcune imprese creano al fine di facilitare lo scambio di informazioni, di creare ambienti aperti alla creatività e per consolidare i rapporti interni tra colleghi. Il frutto indiretto di queste situazioni può tradursi anche in momenti di apprendimento “non strutturato” e “non formalizzato”, quindi, non molto distante dai processi formativi più classici: in fondo anche nella stessa situazione d’aula i rapporti che si vengono a creare tra partecipanti possono condurre a sinergie conoscitive e a momenti di arricchimento informativo al di fuori dalle previsioni del processo di apprendimento strutturato.

Nel complesso, si tratta di esperienze che, al momento, non possono essere classificate e considerate come tecniche vere e proprie di formazione e che, del resto, non vengono considerate all’interno di alcuna proposta formativa finanziata. Tuttavia la loro progressiva diffusione, soprattutto in imprese di grandi dimensioni il cui *core business* è basato sulla creazione di nuove conoscenze, potrebbe essere in prospettiva supportata a dimostrazione di come i processi formativi più efficaci, in alcuni contesti, siano essenzialmente quelli più fluidi, non strutturati, non formalizzati e non intenzionali: in questo caso la formazione è un po’ nella stessa condizione della spia perfetta che non sa di esserlo.

BIBLIOGRAFIA

A. Riferimenti generali

- Amicucci F., *La formazione fa spettacolo. Percorsi per una nuova formazione manageriale*, Il Sole 24 Ore Libri, Milano, 2004.
- Auteri E., *Management delle risorse umane. Fondamenti professionali*, Guerini e Associati, Milano, 2004.
- Boldizzoni D.- Nacamulli R.C.D., *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Apogeo, Milano, 2004.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari, 1997.
- Garbellano S., *Apprendere per innovare. Best practices, tendenze e metodologie nella formazione manageriale*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Gerli F., *La nuova formazione manageriale. Competenze, metodi ed esperienze*, Carocci, Roma, 2002.
- Liuzzi M., *La formazione fuori dall'aula. Concetti, metodi e strumenti per un nuovo modello formativo multidimensionale*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Nonaka I., Takeuchi H. , *The knowledge creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
- Rago E., *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Weick K. E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
- Consiglio dell'Unione europea, *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 9175/04 EDUC 101 SOC 220, 2004
- Cedefop, *European Guidelines for the validation of non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2009
- Isfol, *Esperienze di validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia e in Europa*, Roma, Isfol, Temi&Strumenti. Studi e ricerche, 2006.
- Experts group on new skills for new jobs prepared for the European Commission, *New skills for new jobs: action now*, 2010
- Commissione delle Comunità europee *Comunicazione della commissione Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* COM (2010)2020 del 03/03/210
- Commissione delle Comunità europee, *Classification of learning activities. Manual*, Eurostat, 2006
- Ministero del Lavoro, *Rapporto al Parlamento sulla Formazione continua 2010*
- Weick K.E., Sutcliffe K.M., Obstfeld D., "Organizing and the Process of Sensemaking", *Organization Science*, Vol. 16, n° 4, Jul/Aug 2005.

B. Riferimenti specifici

Executive Outdoor Training

- Montefusco A., *Manager ad alta quota. Storie di volo ad uso dei leader di domani*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

Rotondi M., *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*, Franco Angeli, Milano, 2004

Rotondi M., *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità.*, Franco Angeli, Milano, 2000

Tecniche teatrali

Borgato R., Vergnani P., *Teatro d'impresa. Il teatro nella formazione: dalla teoria alla pratica*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Borgato R., Gamberoni S., Vergnani P., *La pasta madre. Il teatro d'impresa nella formazione per la sicurezza*, Franco Angeli, Milano, 2009.

Buccolo M., *La formazione va in scena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del teatro d'impresa*, Laterza, Bari, 2008.

Garuti M.G., "L'approccio teatrale come strumento per formare la complessità", *Persone&Conoscenze*, n. 46, edizioni ESTE, 2009.

Grandi N., "Il teatro d'azienda conviene sul piano economico?", *FOR*, n.81, 2009.

Piccardo C., Pellicoro F., *L'organizzazione in scena. La metafora teatrale tra formazione e sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008.

Rago E., "Formare l'azienda con il teatro. Un modello di analisi degli interventi formativi con le arti", *FOR*, n.81, 2009.

Cinema e formazione

Angelini A., *Psicologia del Cinema*, Liguori, Napoli, 1992.

Bogliardi F.- Di Giorni S.- Lombardi M.- Trupia P., *Il grande libro del cinema per manager*, Libri Etas, Milano, 2007.

Costantino M., *Educare al Film*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Cumer F., *Cinema per la Didattica*, Edizioni Junior, Bergamo, 2000.

Quaglino G.P., Piccardo C. (a cura di), *Scene di Leadership. Come il cinema insegna ad essere leader*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.

Varchetta G., D'Incerti D., Santoro M., *Schermi di Formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*, Guerini e Associati, Milano, 2000.

Varchetta G., D'Incerti D., Santoro M., *Nuovi Schermi di Formazione. I grandi temi del management attraverso il cinema.*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

Business game e metodologie di simulazione

Kaagan S.S., *Leadership games*, Sage Books, New Delhi, 1999.

Simon A.H., *Administrative Behavior*, Macmillan, New York, 1947; trad. it.: *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 1958.

Hoggatt A.C., *An experimental business game*, Behavioral Science, Vol. 4, Issue 3, July 1959.

Fouraker L.E. e Siegel S. *Bargaining and group decision making: experiments in bilateral monopoly*, McGraw-Hill, New York, 1960;

Fouraker L.E. e Siegel S *Bargaining Behavior*. McGraw-Hill, New York, 1963

Sauermann H. e Selten R. "An experiment in oligopoly", *General Systems*, 5, 1959

Russell S., Norvig P., *Intelligenza artificiale. Un approccio moderno*, Vol. 2, Pearson Prentice Hall, Milano, 2005 (2° ed.)

von Neumann J., Morgenstern O., *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton University Press, 1944.

Bellman R., Clark C.E., Malcolm D.G., Craft C.J., Ricciardi F.M., "On the Construction of a Multi-Stage, Multi-Person Business Game", *Operations Research*, Vol. 5, n° 4, August 1957.

Tecniche narrative

Barthes R. (a cura di), *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano, 1969.

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1996.

Castells M., *La nascita della società in rete*, Università Bocconi editore, Milano, 2008.

Cortese C.G., *L'organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che effettivamente sono «tutte storie»*, Guerini e Associati, Milano, 1999.

Czarniawska B., *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Ediz. di Comunità, Torino, 2000.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.

Fontana A., *Manuale di Storytelling. Raccontare con efficacia prodotti, marchi e identità d'impresa*, Milano, Etas, 2009.

Formenti L., *La formazione autobiografica*, Milano, Guerini, 1998.

Isfol, *La riflessività nella formazione: Modelli e metodi*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Roma, 2007.

Jaoui H., Dell'Aquila I., *L'avvocato dell'angelo. Razionalità e Creatività: strumenti e tecniche per favorire l'efficacia tramite il piacere*, Franco Angeli, Milano, 2010.

Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

Lichtner M., *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Lipari D., *Dinamiche di vertice. Frammenti di un discorso organizzativo*, Guerini, Milano, 2007.

Petrucco C., De Rossi M., *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2009.

Poggio B., *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2004.

Scardicchia A. C., *Outdoor Training e formazione autobiografica*, "LLL focus on Lifelong Lifewide Learning", n.12, EdaForum, 2008.

Coaching

Assagioli R., *Psicosintesi*, Astrolabio, Roma, 1993.

Bandler R., Grinder J., *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma, 1981.

Bateson G., *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2002.

Benouski B., Santilli R., Quintarelli L., *L'arte di trasformare i desideri in risultati*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Dielts R., *Leadership e visione creativa*, Guerini, Milano, 1998.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano, 2001.

Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1982.

Spalletta E., Germano F., *MicroCounselling e MicroCoaching. Manuale operativo di strategie brevi per la motivazione al cambiamento*, Sovera Edizioni, Roma, 2006.

Varriale R., Simonelli P., *Il coaching in azione. Guida pratica*, Franco Angeli, Milano, 2004
Whitmore J., *Coaching*, Sperling & Kupfer, Milano 2002.

Counseling

Carkhuff R.R., *L'arte di aiutare*, Erickson, Terni, 1993.
Clarkson P., *Gestalt Counseling*, Sovera Edizioni, Roma, 2008.
Di Fabio A., *Counseling. Dalla Teoria all'applicazione*, Giunti, Firenze, 1999.
Fraccaroli, F., *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni. Una prospettiva psicologica*, Il Mulino, Bologna, 2007.
Isfol, *Consulenza alla persona e counseling. Ambiti d'intervento, approcci, ruolo e competenze del counselor*, Temi&Strumenti. Studi e ricerche, Isfol, 2006.
Pulci P., Valentini S., "Ripensare la formazione delle PMI. Orientarsi a un apprendimento peculiare che costringe a ridisegnare il ruolo del formatore", *Impresa & Stato*, n. 39, 1997.
Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1982.
Rogers C., Russell D.E., *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso. Lo psicoterapeuta centrato sulla persona che rivoluzionò la psicologia*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA), 2006.
Rollo May, *L'arte del Counseling*, Astrolabio, Roma, 1991.
Sanders P., *Counselling consapevole. Manuale introduttivo*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA), 2002.
Sonntag, S., Niessen, C., Ohly, S., "Learning at work: Training and development", *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 19, 2004.

Learning Tour

Boxwell R. Jr, *Benchmarking for Competitive Advantage*, McGraw-Hill Professional Publishing, 1994.
Gibertoni M., *La guida del Sole 24 Ore al Six Sigma. Come snellire l'azienda, raggiungere l'eccellenza, ridurre i costi e incrementare il valore dei processi*, Il Sole 24 Ore Libri, Milano, 2008.
Panzarani R. *L'innovazione a colori: una mappa per la globalizzazione*, Luiss University Press, Roma, 2008
Panzarani R., *Innovazione e Business Collaboration nell'era della globalizzazione*, Ed. Palinsesto, Roma, 2009

Tecniche musicali e improvvisative

Ballabio B., *Ispirati dalla bellezza. Danza, musica, film e poesia nell'autoformazione personale e professionale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
Marzo F., *Music manager: esperienza musicale e arte manageriale. La formazione alla ricerca dell'energia e della passione*, Franco Angeli, Milano, 2006.
Marzo F., *Il modello BACH. Business Analysis of Corporate Harmony*, Franco Angeli, Milano, 2008.
Sparti D., *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 2005.
Sparti D., *L'identità differita. Paradossi dell'identità nell'improvvisazione musicale*, Il Mulino, Bologna, 2010.

C. Sitografia di riferimento

www.aifonline.it

www.asfor.it

www.ismo.org

www.castaspell.it

www.fedro.it

www.outdoortraining.it

www.europalavoro.it

www.eformazionecontinua.it

http://ec.europa.eu/index_it.htm

www.formazione-esperenziale.it

www.outdoortraining.it/web/utente/home.php