
CLAUDIA
MONTEDORO

I diversi approcci alla formazione: i rapporti tra progettazione e metodologie della formazione

La letteratura sui temi della progettazione formativa, negli ultimi anni, si è notevolmente ampliata; è possibile, infatti, rintracciare differenti teorie sull'argomento a volte anche contrapposte. In questa sede ci limiteremo ad esaminare quelle particolarmente innovative dal punto di vista della ricerca in educazione e nelle "scienze della formazione". Non vi è dubbio che ciò che accomuna le teorie educative con quelle della formazione, è individuabile nelle teorie curricolari che, applicando logiche progettuali ai processi educativi e formativi, hanno prodotto profonde innovazioni. La ricerca curricolare, pur nascendo dall'esigenza di rinnovare a fondo l'organizzazione degli studi, tuttavia ha trovato ambiti di applicazione che hanno travalicato i sistemi scolastici per estendersi ai settori operativi esterni alla dimensione didattica propria dei sistemi educativi formali.

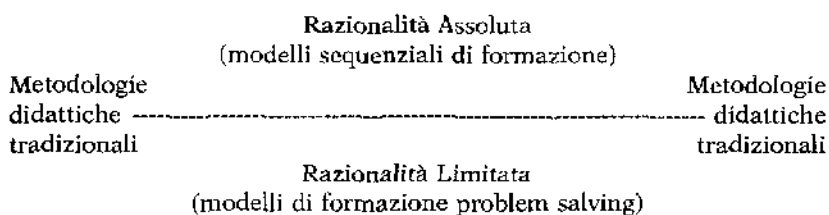
Secondo alcune definizioni, "il curricolo è la descrizione sistematica dell'insegnamento progettato per un periodo di tempo delimitato come comprendente vari settori, volto all'obiettivo della preparazione, realizzazione, e valutazione ottimale di un corso" (Fray 1977).

Nell'ambito della ricerca psicopedagogica, si possono individuare due scuole di pensiero: una concepisce il curricolo come una pianificazione dell'attività di insegnamento, l'altra come programmazione di un processo formativo per un determinato corso di studi. La prima comporta che il curricolo sia costruito da esperti e proposto come programma standardizzato; la seconda implica la possibilità che il curricolo sia determinato operativamente dai formatori, dagli attori sociali.

In realtà le due impostazioni non sono incompatibili, ma piuttosto complementari, rappresentando, per così dire, i poli di un dinamico confronto teso a riorganizzare in senso formativo tutta l'esperienza umana.

L'applicazione delle teorie curriculari alla formazione assume, nel tempo, uno sviluppo originale ed una fisionomia autonoma; la progettazione formativa, infatti, pur facendo propri i concetti chiave della teoria del curriculum, ha spostato la propria attenzione sull'analisi degli aspetti sociali, economici ed organizzativi del contesto in cui si situa l'azione formativa.

In questa ottica, la riflessione analizza ora i diversi modelli di progettazione, evidenziandone dimensioni implicate, contesti di applicazione, finalità ecc., e i nessi tra progettazione formativa e metodologie didattiche. Non c'è dubbio che qualsiasi definizione di progettazione non può che ancorarsi al concetto di razionalità; progettare significa agire secondo razionalità in vista del raggiungimento di uno scopo. Parlare di progettazione significa, quindi, parlare di razionalità e delle diverse concezioni sottese. Due sono i modelli di razionalità cui si fa riferimento in questo contesto. La razionalità assoluta e quella limitata.



La prima concezione di razionalità ipotizza che colui che elabora un progetto abbia il controllo totale di tutte le variabili interne e esterne al contesto formativo per cui si predispone un progetto. Come è noto, questa teoria si inserisce nel più vasto ambito dei modelli sequenziali di formazione. Un modello sequenziale si propone come una serie di passaggi, predisposti secondo un certo ordine, che consentono di conseguire nuovi apprendimenti.

Il modello di progettazione sotteso a questa concezione, definito top-down, è certo conosciuto ed anzi ha costituito ed ancora costituisce un riferimento fondamentale per quanti operano nell'ambito delle formazioni. Si tratta del modello tecnologico della formazione secondo il quale, "partendo da definizioni relative ai compiti lavorativi e alle competenze professionali, si

giunge a poco a poco, per via di analisi prima e di sintesi operative poi, a prefigurare un piano preciso e articolato di intervento" (ISFOL 1983, p. 25).

Ci si riferisce qui al concetto di formazione professionale di base al lavoro e sul lavoro e quindi all'acquisizione di competenze professionali.

La competenza, però, si esercita attraverso l'utilizzo integrato di componenti (Pellerey 1990), tra queste emergono:

- uno sviluppo elevato e controllato di processi cognitivi generali, a diversi livelli di integrazione e di complessità;
- una costruzione di reti concettuali al fin di assegnare significati e di comprendere la realtà sociale e professionale in cui si è inseriti;
- un'integrazione relazionale che consenta uno scambio comunicativo pertinente;
- una capacità di valutazione nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.

Secondo questa impostazione, la progettazione formativa si compone di tre fasi fondamentali costituite dal DESIGN, IMPLEMENTATION, EVALUATION. Ciascuna di queste fasi è articolata in sottofasi nel seguente modo:

<i>prima fase</i>	<i>seconda fase</i>	<i>terza fase</i>
DESIGN	IMPLEMENTATION	EVALUATION
analisi e progettazione intervento	sviluppo e realizzazione intervento	controllo processo/prodotto formativo

Secondo questa concezione, l'elaborazione di un progetto formativo, che presenti adeguati standard di qualità, è il risultato di un ragionamento sistematico sulle fasi fondamentali che lo compongono in modo che si ottenga l'effetto voluto con il massimo di efficacia (ISFOL 1990).

La realizzazione degli interventi formativi sarà la fase finale di un processo in cui prima di operare si analizzerà il problema nei suoi diversi aspetti, studiando le modalità più efficaci di intervento; quindi, ottimizzando procedure, tempi, costi, metodi, si concretizzerà l'intervento. Infine si controlla il processo e il prodotto per verificare se metodi e risultati corrispondono al progetto iniziale e, in caso diverso, si raccolgono gli elementi del progetto iniziale.

È evidente che questo approccio privilegia il momento costitutivo (pre-istrutturale) del progetto formativo, rispetto a quello realizzativo; ossia si ipotizza che il progettista abbia una visione completa di tutte le variabili in gioco e che gli obiettivi del progetto siano univoci (Simon 1984).

In questo approccio, i momenti cruciali sono costituiti dall'analisi della situazione, dalla definizione degli obiettivi formativi e dalla valutazione.

Nel primo caso, si tratta di procedere con estrema accuratezza alla lettura della situazione che ha generato il ricorso all'intervento formativo; nel secondo caso, si tratta di definire obiettivi generali e specifici in modo valido e pertinente; questi ultimi non solo guideranno la scelta delle esperienze di appren-

dimento e la loro organizzazione, ma costituiranno i parametri attraverso i quali sarà possibile confrontare performance attesa e risultati ottenuti.

Siamo così giunti al terzo momento. Scopo della valutazione è quello di tenere sotto controllo sia gli obiettivi che i risultati, considerati entrambi sia nel loro insieme che come componenti separate. L'analisi degli effetti prodotti da un'azione formativa misurerà, secondo una gerarchia di rilevanza e complessità, i cambiamenti intervenuti sia in termini di conoscenze, che di nuovi comportamenti professionali acquisiti.

Una variante alle teorie sequenziali della formazione, è costituita dal modello, assai noto, elaborato, con riferimento privilegiato alle situazioni di lavoro, da Kolb (Kolb 1984).

Secondo questa teoria, la formazione fa perno sull'esperienza concreta del soggetto. L'apprendimento, procedendo secondo una sequenza circolare, si realizza come trasferimento dell'esperienza in concetti che, a loro volta, sono utilizzati come guida nella scelta di nuove esperienze di apprendimento.

Quest'ultimo si realizza attraverso una esperienza concreta che sollecita una riflessione da cui prende avvio la formazione di concetti la cui verifica empirica si conclude in un nuovo campo di esperienza (fig. 1).

1. ESPERIENZA CONCRETA

4. SPERIMENTAZIONE
ATTIVA

2. OSSERVAZIONE
RIFLESSIVA

3. CONCETTUALITÀ
ASTRATTA

Quattro sono le fasi del ciclo di apprendimento:

1. l'esperienza concreta, costituita da una serie di problemi, situazioni di una certa realtà, da cui prende avvio il processo di apprendimento.

2. l'osservazione e la riflessione sull'esperienza che conducono ad un'analisi della stessa, strettamente correlata agli schemi operativi, concettuali e percettivi posseduti da una persona;

3. la strutturazione di concetti astratti, formulati attraverso l'integrazione delle riflessioni con le teorie preesistenti;

4. il controllo delle nuove acquisizioni al fine di sperimentarne la estensibilità e trasferibilità a nuove situazioni ed esperienze.

Il modello considera che ciascuna fase della sequenza evidenzia una disposizione peculiare del soggetto, in funzione delle propensioni individuali per l'uno o l'altro dei quattro momenti in cui si articola il processo d'apprendimento.

Emergerà così:

- nella prima fase, un'attitudine alla concretezza;
- nella seconda fase, alla riflessione;
- nella terza fase, alla astrazione;
- nell'ultima, all'azione.

L'approccio sviluppato da Kolb evidenzia due dimensioni principali del processo di apprendimento: concretezza/astrazione e azione/riflessione.

L'autore ritiene che un vero apprendimento può esserci soltanto se tutte e quattro le fasi del processo si realizzano. Verifiche empiriche, condotte dallo stesso autore, dimostrano, in realtà, che gli individui evidenziano forti preferenze per una specifica fase di questo modello.

In ciascuna fase, infatti, i comportamenti apprenditivi risultano essere validi ed efficaci in relazione alla natura dei problemi, allo stadio di avanzamento dell'apprendimento e al personale stile cognitivo.

In sintesi questo modello può essere definito sequenziale, anche se il conseguimento di determinate abilità fa leva sull'esperienza concreta del soggetto, sull'agire con prioritario riferimento ai contesti di lavoro.

La teoria dell'apprendimento, sottesa a questo approccio, può essere definita cognitivo-esperienziale; l'assunto principale si basa sulla convinzione che il soggetto in età adulta apprende globalmente ed attivamente. L'acquisizione di nuove capacità risulta essere tanto più efficace quanto più sollecita l'agire, il riflettere, la rielaborazione personale di esperienze, così come è anche possibile "simulare" in una situazione formativa.

Importanti sono le implicazioni di questo modello per quanto riguarda sia la progettazione formativa che la didattica.

Tanto più si programmano situazioni formative in cui siano presenti i diversi stili di apprendimento, tanto più si produrranno risultati efficaci.

L'area dei modelli sequenziali è ben più vasta di quanto non si sia esaminato nei due contributi presentati, tuttavia un presupposto accumuna queste tipologie formative. Un modello sequenziale, in definitiva, si propone come un percorso, strutturato in una serie di fasi, che consente di conseguire apprendimenti secondo un certo ordine e in funzione delle finalità che il progetto formativo intende perseguire.

Una seconda concezione di razionalità, dal cui alveo traggono origine diverse teorie di progettazione formativa, si basa sul concetto di razionalità limitata proposto da Simon.

Secondo questa prospettiva, il progettista, che opera in condizioni di incompletezza informativa, elabora un progetto, scegliendo quelle soluzioni che gli sembreranno più rispondenti alla situazione data, secondo un criterio di soddisfazione (Lipari 1987).

Questa concezione attribuisce alla progettazione formativa una dimensione più pragmatica, facendola configurare come un processo di problem solving.

Questa prospettiva introduce diversi elementi di novità, poiché pone maggiore attenzione alle dimensioni socio-linguistiche del processo; in secondo luogo riconosce la componente cooperativo-conflittuale come contestuale all'ambito dell'azione formativa; in terzo luogo concepisce la dimensione cognitiva come apprendimento che si realizza lungo il percorso (ISFOL 1992).

Infine, questa accezione della progettazione, centrata sulla razionalità limitata, non si pone il problema del conseguimento dei risultati nei termini

della coincidenza tra finalità e risultato, "ma ha ben presente la possibilità che l'intero processo generi effetti non desiderati; è per questo che la definizione degli obiettivi e la selezione dei mezzi... devono essere, oltre che flessibili, orientate al raggiungimento di risultati soddisfacenti, piuttosto che improntate a criteri di ottimizzazione" (Lipari 1987, p. 27).

Si riconducono a questa concezione della formazione, le seguenti teorie della progettazione: la concezione *adhocratica*, la *psicologico-sociale*, la *formazione come teoria organizzativa*.

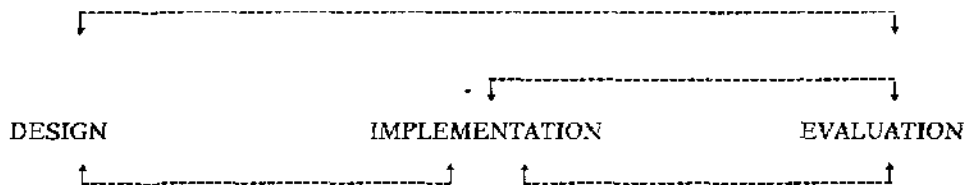
Secondo la prospettiva *adhocratica*, la progettazione concepita come intervento *ad hoc*, si configura con un insieme di azioni, dotate di strumenti metodologici appropriati, volte a "delineare interventi di formazione dotati di variabile grado di complessità, finalizzati ed orientati al conseguimento di risultati apprezzabili" (Lipari 1987, p. 41).

Anche in questo approccio la trasformazione di una situazione in comportamenti nuovi desiderati, costituisce l'essenza di un progetto. Ma quest'ultimo per risultare efficace non può essere precostituito, anzi deve saldamente ancorarsi alle situazioni in cui si interviene. In sostanza va garantita la flessibilità affinché il progetto formativo proceda sviluppando apprendimenti mediante progressivi aggiustamenti. L'interazione tra contesto ambientale e procedure/strumenti adottati, l'acquisizione progressiva di informazioni, la scelta degli obiettivi, procedono man mano che il progetto si sviluppa, in vista del raggiungimento di soluzioni soddisfacenti.

Da questo punto di vista l'azione progettuale si caratterizza come strumento flessibile e come processo globale che comprende quelle valutative dei risultati conseguiti.

Schematicamente possiamo rappresentare questo approccio nel modo seguente (schema modificato, tratto da Lipari 1987).

SISTEMA DI PROGETTAZIONE



Nella fase del *design* si analizza il contesto, si rilevano i fabbisogni di formazione e si programma il percorso didattico.

In quella realizzativa (*implementation*) si gestisce l'intervento didattico, verificando l'esigenza di modificare, se necessario, il percorso programmato in relazione alla situazione reale sperimentata.

Infine si valutano, con l'utilizzo di differenti strumenti, i risultati raggiunti.

La formazione, dal punto di vista della psicologia sociale, invece, promuove

ve apprendimento, se produce lo sviluppo di capacità orientate a interpretare processi piuttosto che dati; questo approccio alla formazione privilegia un pensiero in termini di relazioni piuttosto che le cose. La relazione e il processo relazionale costituiscono il cuore dell'apprendimento e quindi dell'azione formativa. Questa prospettiva trova ambiti di applicazione privilegiati nella formazione aziendale, dove rappresenta ancora oggi un punto fondamentale di riferimento nella promozione di apprendimenti in contesti organizzati.

La formazione si presenta come un'attività educativa sostanzialmente rispondente alla logica della ricerca/azione di Lewin. L'intervento nasce dalla diagnosi di un problema, per proseguire nell'individuazione delle soluzioni efficaci al fine di realizzare l'attività formativa che si concluderà con la verifica del successo della soluzione adottata.

La validità di un'azione formativa, quindi, include (Quaglino 1987):

- una teoria del sistema organizzativo come insieme di conoscenze sui sistemi organizzativi;
- una teoria del soggetto che apprende nello stesso sistema sociale e/o produttivo nel quale opera, in relazione con altri soggetti e in un determinato rapporto funzionale;
- una teoria del cambiamento come conoscenza sia del sistema globale che delle relazioni di reciprocità che si instaurano tra apprendimento individuale e cambiamento organizzativo.

La logica dell'azione formativa, secondo questo approccio, risiede nello sviluppo e nel potenziamento di capacità di comprensione di fenomeni di interazione. Questi, a loro volta, costituiscono la realtà sociale e/o il vissuto esperienziale del soggetto lavoratore che apprende.

L'ultimo approccio, che in questa sezione esamineremo, si riferisce alle teorie organizzative della formazione.

Secondo questa ottica la formazione si costituisce come ambito di riflessione in cui l'attenzione è volta non solo alla attivazione e conduzione del processo, ma anche all'utilizzazione dei risultati del processo stesso.

La componenti di questo modello sono così sintetizzabili:

- la formazione è concepita come processo di azioni orientate a scopi e valori;
- la formazione è, pertanto, parte dell'azione organizzativa e non può essere concepita come attività superata dal sistema che l'attiva, ciò presenta il vantaggio di non assegnare una prevalenza del sistema sul soggetto;
- di conseguenza, le azioni e le decisioni di coloro che operano nel sistema organizzativo sono strutturate in vista del raggiungimento di un obiettivo e del modo più soddisfacente di conseguirlo.

Questo processo si persegue secondo modalità che di volta in volta possono presentarsi più o meno formalizzate, contrattate o codificate (Maggi 1991).

Secondo questa concezione la formazione appare contestuale al processo organizzativo, agente di mutamento, dunque, intrinseco al processo e permanente.

Tale impostazione consente di esaminare il problema pedagogico della formazione professionale, come rapporto tra formazione ed organizzazione (sociale, produttiva), ambito quest'ultimo in cui si esercita la competenza professionale, categoria fondamentale e finalità dell'azione formativa.

La competenza si esplica nell'utilizzo integrato di conoscenze e di abilità diverse e quindi nella capacità di controllare e declinare il proprio sapere con quello derivato dall'apporto di più discipline intese come risorse per la soluzione di problemi concreti in uno specifico contesto (Meghnagi 1991).

Appaiono evidenti le differenze tra la concezione della formazione nella logica della razionalità assoluta e quella afferente alla logica della razionalità limitata.

Nella prima predomina la fase progettuale rispetto a quella gestionale; nella seconda l'attenzione dei progettisti è focalizzata sul momento realizzativo.

Nel momento realizzativo i soggetti, attraverso processi di apprendimento sociale e relazionale, attuano cambiamenti nella direzione del ruolo da ricoprire (Maggi, 1991).

L'accento è posto sulle differenze individuali che connotano le azioni di una persona, nonché sulle strategie peculiari che la stessa utilizza nei processi di apprendimento volti alla risoluzione dei compiti (Meghnagi, 1992).

Bibliografia di riferimento

- AIF-ASSOCIAZIONE ITALIANA FORMATORI, *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano, 1988.
- BOLDIZZONI D. (a cura di), *Oltre la formazione apparente*, "Il Sole 24 Ore", Milano, 1984.
- BRESCIANI P.G., *Il ciclo di produzione della formazione*, in A. SELVATICI (a cura di), *Prima della didattica*, Quaderni di Nuova Formazione, n. 1/1984.
- FREY K., *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1977.
- ISFOL, *Progettazione formativa; teoria e metodologia*, ISFOL Roma, 1983.
- ISFOL, *Osservatorio ISFOL*, ISFOL, Anno XII, n. 4, 1990.
- ISFOL, *Glossario di didattica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- ISFOL, *Innovazione, apprendimento e formazione: un'indagine empirica*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- KOLB D.A., *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.
- MEGHNAGI S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992.
- MORONI F., *Della progettazione formativa: punti fermi e prospettive di lavoro*, in SKILL, Rivista semestrale dell'ENAIIP Lombardia, n. 9, Gennaio 1989.
- NICOLI D., *Una nuova prospettiva: la riforma implicita*, in SKILL, Rivista semestrale dell'ENAIIP Lombardia, n. 9, Gennaio 1989.
- AIELLO A.M., CEVONE M., MEGHNAGI S., *La Competenza Esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma, 1992.
- QUAGLINO G.P., CARROZZI G.P., *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano, 1981.
- QUAGLINO G.P., *Fare Formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- MAGGI B., (a cura di) *La formazione: concezioni a confronto*, Etaslibri, Milano, 1991.
- LIPARI D., *Idee e Modelli di Progettazione nei Processi Formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1987.
- PELLERER M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1983.
- PELLERER M., *Elementi per la definizione di una pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", CNOS Anno 6, n. 3 Ottobre, 1990.
- SIMON H., *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna, 1984.