



Massimo Bellotto  
Riccardo Sartori

# Pensare e fare formazione psico-sociale

# Sommario

<i>Introduzione</i> (di M. Bellotto)	11
1. La psicologia clinica nei gruppi di formazione: ambiguità e opportunità	17
1. Introduzione (p. 17) – 2. L’approccio pedagogico (p. 18) – 3. L’approccio “analitico” (p. 19) – 4. Il mix (p. 20) – 5. L’approccio psico-sociale (p. 21) – 6. L’opportunità clinica (p. 21)	
2. La progettazione di massima della metodologia	25
1. Orientamento metodologico: pedagogico-didattico (p. 26) – 2. Orientamento metodologico: psico-sociale (p. 28) – 3. Orientamento metodologico: espressivo-animativo (p. 29) – 4. Orientamento metodologico: curativo-aggregativo (p. 29) – 5. La scelta dell’orientamento metodologico (p. 31)	
3. Le centrature del progetto di dettaglio	33
1. Progetto centrato prodotto (p. 33) – 2. Progetto centrato sulla vendita (p. 34) – 3. Progetto centrato sul cliente (p. 34)	
4. Culture organizzative e legittimazione dei formatori	37
1. Culture di formazione e culture organizzative (p. 37) – 2. Il modello proposto (p. 39) – 2.1. Vertice differenze-isolamento: cultura normativo-burocratica (p. 41) – 2.2. Vertice differenze-partecipazione: cultura tecnocratico-paterna (p. 42) – 2.3. Vertice isolamento-eguaglianza: cultura permissivo-individualista (p. 43) – 2.4. Vertice eguaglianza-partecipazione: cultura familistico-materna (p. 44) – 3. Quattro modi di intendere la formazione (p. 45) – 3.1. La concezione pedagogico-didattica (p. 46) – 3.2. La concezione psico-sociale (p. 47) – 3.3. La concezione espressivo-animativa (p. 47) – 3.4. La concezione curativo-aggregativa (p. 48) – 4. Quattro conseguenti modi di fare il formatore (p. 49) – 4.1. L’istruttore (p. 49) – 4.2. Il conduttore (p. 51) – 4.3. L’animatore (p. 52) – 4.4. Il terapeuta (p. 54) – 5. Legittimazione psico-sociale del formatore e culture organizzative (p. 56) – 6. La dinamica committente-formatore-utente nelle quattro culture organizzative (p. 57) – 6.1. L’ambito della cultura di tipo normativo-burocratico (p. 57) – 6.2. L’ambito della cultura di tipo tecnocratico-paterno (p. 58) – 6.3. L’ambito della cultura di tipo permissivo-individualista (p. 59) – 6.4. L’ambito della cultura di tipo familistico-materno (p. 60) – 7. Autonomia e delegittimazione (p. 61) – 7.1. Verso una	

maggiore trasparenza (p. 64) – 7.2. Il formatore project-leader (coordinatore, tutor) (p. 65) – 7.3. Il formatore responsabile in aula (p. 66) – 7.4. Il formatore-docente (p. 67) – 7.5. Un chiarimento conclusivo (p. 68) – 8. In tema di formazione dei formatori (p. 69) – 9. Bibliografia (p. 72)

- |  |     |
|--|-----|
| 5. I metodi attivi nei gruppi di formazione  | 75  |
| 1. Didattica, relazioni, affetti (p. 75) – 2. Introduzione ai metodi attivi (p. 77) – 3. L’attivazione della lezione (p. 78) – 4. Il cosiddetto lavoro di gruppo (p. 83) – 4.1. Premessa (p. 83) – 4.2. Obiettivi (p. 84) – 4.3. Modalità e accorgimenti operativi (p. 84) – 5. Il metodo dei casi (p. 87) – 5.1. Premessa (p. 87) – 5.2. Obiettivi (p. 88) – 5.3. Tassonomia del metodo dei casi (p. 89) – 5.3.1. Lo studio dei casi (p. 89) – 5.3.2. I business games (p. 90) – 5.3.3. Gli autocasi (p. 92) – 6. Il role playing (p. 94) – 6.1. Premessa (p. 94) – 6.2. Obiettivi (p. 95) – 6.2.1. Centratura sul problema (p. 95) – 6.2.2. Centratura sui ruoli (p. 96) – 6.2.3. Centratura sul mondo interno (p. 97) – 6.3. Le fasi del gioco (p. 97) – 6.3.1. Progettazione (p. 98) – 6.3.2. Azione (p. 98) – 6.3.3. Discussione (p. 99) – 6.4. Alcune varianti (p. 100) – 7. I giochi analogici (p. 101) – 8. Le esercitazioni “qui ed ora” (p. 103) – 9. Ulteriori metodologie attive (p. 105) – 10. Culture organizzative e metodi attivi (p. 106) – 11. Bibliografia (p. 109) |     |
| 6. Psicoanalisi e formazione manageriale. Colloquio con Charles Swearingen   | 111 |
| 7. Il contributo della psicologia alla formazione manageriale in Giappone. Colloquio con il prof. Takeshi Oshawa   | 119 |
| 8. La metodologia come connessione tra teorie e pratiche   | 123 |
| 9. Funzione difensiva e funzione esplorativa del metodo dei casi   | 129 |
| 1. La funzione difensiva del metodo (p. 131) – 2. La funzione esplorativa del metodo (p. 135) – 3. Implicazioni operative per la conduzione (p. 138) – 3.1. L’oggetto di analisi (p. 139) – 3.2. La pertinenza del contenuto (p. 141) – 3.3. La sequenza delle fasi (p. 142) – 3.4. L’arco di tempo (p. 142) – 3.5. Le modalità di presentazione (p. 143) – 3.6. La congruenza col contesto (p. 144) – 4. Il problema dell’intenzionalità (p. 146) – 5. Bibliografia (p. 149)  |     |
| 10. Il tramonto della formazione   | 151 |
| 11. I fondamenti della formazione psicologica  | 155 |
| 1. Prologo (p. 155) – 2. Psicologia e scopi della formazione (p. 157) – 3. Psicologia e metodi di formazione (p. 160) – 4. Psicologia e competenze del formatore (p. 162) – 5. Epilogo (p. 163) – 6. Bibliografia (p. 164)   |     |

12. Formazione, persona, organizzazione	165
1. Introduzione (p. 165) – 2. I due scopi (p. 165) – 3. Collusione ed elusione (p. 167) – 4. L'oscillazione (p. 168) – 5. Il fine e i mezzi (p. 169)	
13. Valutare la dinamica del gruppo di formazione	171
1. Posizione del problema (p. 171) – 2. Delimitazione del campo (p. 173) – 3. Il fine e i mezzi (p. 174) – 4. Tre esempi (p. 176) – 5. <i>Epamphoterizein</i> (p. 179) – 6. L'aiuto dello staff (p. 185) – 7. <i>Last but not least</i> (p. 188)	
14. La formazione tra entertainment e coinvolgimento personale	191
15. Dall'insegnamento alla formazione degli adulti	197
16. Siparietto	203
17. La stupidità: un problema ineludibile per chi fa formazione in azienda	205
1. Brevi cenni sulla stupidità umana (p. 205) – 2. Nella formazione: stupidità del committente, del partecipante e del formatore (p. 208) – 3. Stupidità dei fini e dei mezzi (p. 211) – 4. La relazione del formatore con la stupidità del committente (p. 213) – 5. Il superfluo è necessario, ma non sufficiente (p. 215) – 6. Il formatore politically correct è stupido o superfluo? (p. 218)	
18. Project management e trasformazione, cambiamento, innovazione	221
19. La dimensione del futuro nell'apprendimento nelle organizzazioni	231
20. T-Group	237
1. Introduzione (p. 237) – 2. Origini ed evoluzione (p. 238) – 3. Obiettivi (p. 242) – 4. Metodologia (p. 244) – 4.1. Assunti teorici di riferimento (p. 244) – 4.2. Modalità di conduzione (p. 246) – 4.3. La composizione del gruppo (p. 247) – 4.4. L'organizzazione spazio-temporale (p. 248) – 5. Alcune dinamiche prevedibili (p. 249) – 6. Questioni aperte (p. 251) – 6.1. Formazione relazionale e contesto lavorativo (p. 251) – 6.2. Incongruenza con l'attuale trend delle culture aziendali (p. 254) – 7. T-Group ed Eros (p. 256) – 8. In conclusione (p. 257)	
21. Glossario per addetti ai lavori	259
22. Dieci episodi di formazione	281
1. Committenza e deontologia professionale (p. 281) – 2. Cura del contesto (p. 284) – 3. Perché fare formazione (p. 287) – 4. Dottore	

delle parole (p. 290) – 5. Imparare dagli errori (p. 292) – 6. Il cammelliere (p. 295) – 7. L'infiltrato (p. 298) – 8. Formazione per chi (p. 301) – 9. Sexual harassment (p. 304) – 10. Il cantico (p. 307)

*Postfazione* (di Riccardo Sartori e Sofia Rossi)

311

1. La Formazione (p. 311) – 2. L'origine della FAD: la DAD (p. 312) – 3. Formazione e-learning e i suoi metodi (p. 314) – 3.1. Modalità sincrona o asincrona (p. 315) – 3.2. Remote learning, digitalizzazione degli artefatti, blended learning e lifelong learning (p. 316) – 4. Le differenze tra FAD e DAD (p. 317) – 5. I vantaggi e gli svantaggi della formazione a distanza (p. 317) – 6. La pandemia di Covid-19 (p. 319) – 7. L'evoluzione della formazione a distanza (p. 320) – 8. L'opinione di Riccardo Sartori (p. 324) – 9. Conclusioni (p. 327) – 10. Bibliografia (p. 328) – 11. Sitografia (p. 328)

1.

## La psicologia clinica nei gruppi di formazione: ambiguità e opportunità<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Per molti psicologi l'“andar per gruppi” costituisce una parte rilevante del proprio lavoro. Alcuni fanno riferimento a psicologie cognitive piuttosto che comportamentiste, altri a più recenti modelli (pragmatico-relazionale, programmazione neuro-linguistica, ecc.) e altri ancora fanno riferimento alla psicologia clinica. In particolare, il riferimento alla psicologia clinica pone alcuni problemi quando viene effettuato non in rapporto a obiettivi terapeutici (perseguiti in / di / attraverso il gruppo) bensì in rapporto a obiettivi di apprendimento. Mi riferisco in particolare ai gruppi di formazione dove lo psicologo, o altro professionista con competenze psicologiche, svolge un ruolo di formatore, conduttore, trainer o che altro, qualificato – e per certi versi legittimato – da competenze “cliniche” o comunque psico-dinamiche. Non mi riferisco pertanto alle attività di consulenza e intervento a livello organizzativo o istituzionale che, seppur confinanti con la formazione, trascendono la dimensione gruppo.

Vorrei proporre alcune riflessioni inerenti a pericoli e opportunità connessi con l'adozione di strumenti concettuali e di modelli di comportamento di matrice “clinica” nell'esercizio di ruoli funzionali a obiettivi di apprendimento: ciò accade nelle attività propriamente di formazione che perseguono – più che cognizioni in senso stretto – nuove concezioni e maggiori capacità (ad es. relazionali). Per quanto concerne i pericoli, essi mi paiono segnalati dalla comparsa nella cultura della formazione di una sorta di mix tra un approccio di tipo “analitico” e un approccio di tipo “pedagogico”, pervenendo a una prassi piuttosto confusa e confusiva. Per quanto concerne le opportunità, esse

---

<sup>1</sup> M. Bellotto, “La psicologia clinica nei gruppi di formazione: ambiguità e opportunità”, *Psicologia italiana* 6, 3 (1984), 137-139.

mi paiono segnalate dalla comparsa di integrazioni tra approccio “analitico” e un approccio “psico-sociale” e dal relativo sviluppo di una psicologia clinica di gruppo sempre più differenziata e autonoma rispetto ai modelli elaborati in contesto terapeutico propriamente detto.

## 2. L'APPROCCIO PEDAGOGICO

Mi pare che possa essere così indicato quell'approccio formativo che si caratterizza per l'enfasi posta sugli argomenti da approfondire e/o sui contenuti da trasmettere, e che si realizza sostanzialmente mediante lezioni o conversazioni e relativa discussione: domande, chiarimenti, applicazioni, opinioni, ecc.

In questa ottica *al progetto* il lavoro di formazione dipende – logicamente e cronologicamente – dalla quantità e dalla complessità relativa delle competenze da trasmettere. Tale trasmissione avviene se possibile prendendo spunto dalle esperienze e dai problemi concreti degli interessati, badando a render compartecipata e apprezzata la discussione e l'esposizione didattica.

Nel lavoro così impostato la prima e l'ultima parola tende a essere del formatore-docente o pedagogo (andragogo) che si pone come esperto delle “cose” da sapere e/o dei comportamenti da adottare a valle dell'attività formativa. Il formatore decide flessibilmente – sulla base della performance o competenza del gruppo – quando, per quanto tempo, su cosa e come discutere.

*Metodologicamente*, struttura portante è il gruppo di discussione inteso come opportunità di confronto dialettico tra persone che dicono come intendono i loro problemi (ad es. lavorativi) e formatore-maestro che spiega loro come invece dovrebbero intenderli utilizzando più evoluti modelli concettuali.

Vengono utilizzati “metodi attivi” intesi come modalità di animazione/applicazione che attivano il coinvolgimento dei partecipanti, la comunicazione a due o più vie, o comunque un clima più informale e spontaneo. Eventuali esercitazioni e role playing vengono intesi come dimostrazione di quanto si va insegnando; come occasione che consente al formatore di evidenziare le lacune esistenti in termini sia cognitivi che di comportamento: il che consente ai partecipanti di imparare anche dai propri errori evidenziati.

In questa ottica una preoccupazione del formatore pare sia quella di lavorare su argomenti che siano percepiti dai partecipanti come seri e direttamente attinenti ai problemi reali.

Nell'ambito dei gruppi di formazione un tale approccio può assumere valenze normative-direttive anche quando è propositivo e dialogico, ammorbidito dalla attenzione ai bisogni del gruppo e dalla cura per un buon clima interpersonale.

### 3. L'APPROCCIO "ANALITICO"

Mi pare che possa essere così indicato quell'approccio formativo che si caratterizza per l'enfasi posta sulle dinamiche emozionali vissute dai partecipanti, e che si realizza sostanzialmente mediante l'opportunità di esplicitare ed elaborare problemi personali e interpersonali sottesi o impliciti al comportamento, agito nel gruppo piuttosto che altrove a seconda del grado di auto-etero centratura: identità, motivazioni e processi difensivi, ecc.

In questa ottica *il progetto* di un lavoro di formazione non è molto importante in quanto gli eventi nel gruppo sono tendenzialmente imprevedibili, dipendono dai bisogni/problemi dei presenti e dall'attività analitica esercitata sul gruppo formatore-terapeuta. Tale attività analitica verte sulle esperienze, sulle relazioni e sui problemi dei presenti: elabora il materiale emerso e/o le resistenze che possono impedire tale emersione.

Nel lavoro così impostato, centro del gruppo è il formatore-analista che si pone come referente per la comprensione, l'interpretazione e l'elaborazione di problemi intrapsichici, interpersonali e gruppali. Il formatore decide flessibilmente – sulla base dei bisogni e delle dinamiche in atto – quando, per quanto tempo, su quali problemi e come fornire analisi interpretative, silenzi ed eventuali input cognitivi.

*Metodologicamente*, struttura portante è il gruppo di introspezione e riflessione: manifestazione ed elaborazione delle dinamiche sottese alle esperienze personali e di gruppo.

Vengono utilizzati "metodi attivi" intesi come modalità di conduzione che facilitano l'espressione di sé e l'esposizione reciproca. Eventuali esercitazioni e role playing vengono intesi come stimoli per indurre i partecipanti a manifestare il proprio vissuto e i propri problemi, nonché per fornire ulteriore materiale (ad es. identificazioni, proiezioni) che possa essere oggetto di analisi.

In questa ottica una preoccupazione del formatore pare sia quella di mantenersi centrato sul gruppo, di non apparire direttivo e di consentire ai partecipanti una esperienza di rapporto franco, autentico e consapevole.



Nell'ambito dei gruppi di formazione un tale approccio può assumere valenze voyeuristico-punitivo, anche quando è qualificato dalla comprensione per i problemi dei singoli, dalla cura delle dinamiche interpersonali e del clima di gruppo.

#### 4. IL MIX

Osservando alcune tendenze in atto nell'ambito dei gruppi di formazione è possibile individuare una sorta di mix tra approccio "pedagogico" e "analitico", forse effettuato per contemperare i limiti o i rischi che ciascuno di essi comporta, e descrivibile come assunzione di modelli concettuali e di comportamento di tipo clinico-terapeutico da parte di ruoli in crisi nello svolgere funzioni pedagogico-didattiche.

Probabilmente questo fenomeno è connesso con operazioni di riciclaggio professionale da parte di docenti o addestratori (o comunque persone addette alla trasmissione di informazioni e contenuti) che intendono nobilitare la propria funzione assumendo quella di trainers o formatori (o comunque di agenti di cambiamento personale e grup-pale), e tale riciclaggio trova nei modelli e nei linguaggi "clinici" un supporto particolarmente efficace (o quantomeno rispettabile).

A questo punto l'inserimento di tempi/modalità di tipo analitico-terapeutico all'interno di una consuetudine formativa sostanzialmente di tipo pedagogico-normativo provoca ambiguità e con-fusione di setting (di ruoli, di regole del gioco, di obiettivi), ansie e relativi bisogni di rassicurazione. Ne consegue spesso la comparsa di fenomeni collusivi che – a scapito degli obiettivi di apprendimento – soddisfano i bisogni dei partecipanti e del formatore. Un esempio di confusività tra intervento didattico e interpretativo: quando i partecipanti discutono su argomenti che per loro sono rilevanti, il formatore interviene analizzando i processi relazionali-emozionali agiti durante la discussione, e quando i partecipanti analizzano i processi emozionali-relazionali in atto interviene didatticamente in termini di contenuti psicologici: si tratta di una "oscillazione" di ruolo non chiara rispetto al contratto iniziale inerente agli obiettivi e il setting di apprendimento.

Questo ambiguo modo di curare insieme i contenuti e i processi viene talora assimilato all'approccio psico-sociale, tentandone così una legittimazione culturale e professionale, soprassedendo al fatto che l'approccio psico-sociale nei gruppi di formazione è altra cosa, e che altra cosa rispetto al suddetto mix è l'integrazione possibile tra approccio analitico e approccio psico-sociale.

## 5. L'APPROCCIO PSICO-SOCIALE

Mi pare che possa essere così indicato quell'approccio formativo che si caratterizza per l'enfasi posta sui processi del gruppo che apprende dalla propria esperienza, e che si realizza sostanzialmente rendendo i processi di comunicazione del gruppo funzionali agli obiettivi di apprendimento.

In questa ottica *il progetto* di un lavoro di formazione costituisce una guida metodologica atta a promuovere il coinvolgimento dei partecipanti in esperienze di gruppo (di sottogruppo, di intergruppo) che consentono di acquisire una maggiore consapevolezza, nuovi insight, o a sviluppare specifiche capacità.

Il formatore tende a essere il garante della metodologia: utilizza la vasta gamma delle opportunità tecnico-metodologiche esistenti in coerenza con le particolari (e in parte prevedibili) fasi di sviluppo che il gruppo attraversa nel corso del proprio lavoro di apprendimento. Il progetto formativo – per quanto flessibile – delimita sia per partecipanti che per il formatore i vincoli all'interno dei quali si esercita la discrezionalità di ciascuno secondo il proprio ruolo.

*Metodologicamente*, la struttura portante è il gruppo di dinamica: diagnosi-intervento sulle dinamiche intragruppo e intergruppo agite “qui ed ora” (piuttosto che “là ed allora”), secondo modalità differenziate. Il lavoro di gruppo (di sottogruppo, di intergruppo) può essere più o meno strutturato, può prevedere l'utilizzo maggiore oppure minore di dispositivi precodificati (analogici e non), cioè di metodi attivi intesi come facilitatori di apprendimento in situazione di “laboratorio”.

In questa ottica, preoccupazione del formatore pare sia quella di mantenere il gruppo centrato sul compito di lavoro, adottando uno stile di conduzione che sia il più possibile coerente con le molteplici variabili della situazione (obiettivo, contesto, vincoli, risorse, ecc.)

Nell'ambito dei gruppi di formazione con obiettivi di apprendimento un tale approccio può assumere talora valenze di evasività e artificialità, anche quando i differenti ruoli appaiono agiti con impegno e autenticità.

## 6. L'OPPORTUNITÀ CLINICA

L'osservazione di quanto sta accadendo nel mondo della formazione e l'analisi della produzione psicologica recente in tema di gruppi induce a ritenere interessante e perseguibile un maggiore utilizzo della

psicologia clinica nella conduzione dei gruppi di formazione. Mi riferisco alla integrazione tra gli approcci rispettivamente “analitico” e “psico-sociale”, per altro già in atto da diversi anni sia all’ombra di “scuole” quali psicoanalisi, analisi coinesmica e altre, sia senza espliciti riferimenti ad appartenenze. A differenza del confusivo mix prima accennato, l’integrazione tra approcci analitico e psico-sociale sta producendo un affinamento e un arricchimento della modalità di diagnosi e di intervento sui gruppi, una maggiore capacità di gestire le dinamiche intersoggettive e più in generale i fenomeni emozionali di gruppo, una maggiore competenza nella decodificazione dei processi di comunicazione tra ruoli in atto all’interno del gruppo e con il contesto di riferimento.

Conviene a questo punto riaffermare la distinzione tra “clinico” e “terapeutico” (clinico può essere un metodo, un modello concettuale, un criterio epistemologico; terapeutico può essere un obiettivo, un setting, un intervento). Seppure la psicologia clinica ha avuto la sua genesi per lo più in setting terapeutico, sussiste una produzione clinica autonoma che trova i propri fondamenti altrove rispetto alla relazione col paziente (individuale o di gruppo che sia). Con ciò intendo affermare che la conduzione di gruppi di formazione può ben migliorare i propri strumenti concettuali e operativi utilizzando più compiutamente la psicologia analitica di gruppo, ma non necessariamente utilizzando la psicologia prodotta nell’ambito della terapia analitica di gruppo.

Se pure alcuni concetti di origine gruppo-terapeutica, quali ad esempio “matrice” e “mente di gruppo”, possono essere euristicamente fecondi anche per il lavoro con gruppi di formazione psico-sociale, tuttavia quando gli obiettivi e il setting di un lavoro di gruppo sono propriamente di apprendimento e non terapeutici, la modellistica terapeutica gruppo-analitica non pare molto utilizzabile.

Di diversa opinione sono invece quegli psicologi di orientamento analitico che – neppure sospettando l’esistenza di una psicologia sociale di gruppo di matrice sperimentale e pur sospettando l’esistenza di una psicologia sociale di matrice clinica (non terapeutica) – hanno scoperto con pazienti riuniti la dimensione “gruppo” e annunciano la sua trasponibilità anche in altri contesti e con altri obiettivi. Dopo tutto anche l’obiettivo terapeutico può essere descritto, per certi versi, in termini di apprendimento: capacità, conoscenza-consapevolezza di sé e simili. Ne consegue la formalizzazione di teorie e tecniche per i gruppi di formazione in termini di riformulazione a partire dall’esperienza dei gruppi terapeutici (l’opzione di lavorare “comunque” anche sui sogni appare come indice di questo fenomeno).

Integrazione tra approccio psico-sociale e analitico non vuol dire necessariamente confusione fra setting formativo e terapeutico, né assunzione di modelli di comportamento di tipo analitico-terapeutico all'interno del setting formativo: può significare co-utilizzo di modelli concettuali e operativi differenziati per storia scientifica e professionale e contigui per i comuni riferimenti ai processi di gruppo in termini psico-dinamici.

Mi pare che la psicologia analitica di gruppo che più si è distanziata dal setting terapeutico si stia integrando con la psicologia sociale di gruppo più attenta alla dimensione soggettiva e intersoggettiva, e che pertanto si stia sviluppando in Italia una psicologia clinica di gruppo sempre più specifica: operativamente ben distinta dal confusivo mix tra approccio "analitico" e "pedagogico" prima detto e teoricamente in via di definizione e legittimazione.

Forse è un fenomeno ancora agito e discusso più che formalizzato in pubblicazioni, e che soffre ancora di una certa esterofilia negli autori di riferimento, ma il trend appare chiaro.

2.

## La progettazione di massima della metodologia<sup>1</sup>

La progettazione di massima della metodologia formativa normalmente avviene a valle della definizione degli obiettivi didattici individuati sulla base dell'analisi della domanda espressa dal sistema cliente: essa dipende in misura rilevante sia dalla concezione di formazione implicitamente assunta dai responsabili del progetto, sia dal lavoro di "adattamento" della concezione stessa alla specifica situazione per la quale si progetta l'intervento di formazione. Si pone a questo punto il problema della coerenza o congruenza tra l'orientamento metodologico assunto e la particolare cultura organizzativa che anima il sistema committente-utente. La consapevolezza (e la soluzione) di questo problema in fase di progettazione di massima è molto importante, quale che sia poi l'opzione del progettista: sia essa quella di ottimizzare la coerenza tra cultura organizzativa esistente e il proprio orientamento metodologico (assumendo quindi una funzione anche di conferma della cultura esistente, in termini di omeostasi e di permanenza), sia essa quella di inserire elementi di dissonanza rispetto alla cultura organizzativa esistente (assumendo quindi una funzione anche di cambiamento della cultura esistente, in termini di antiomeostasi e di mutamento).

Il "perché" di un certo filone metodologico assunto nella progettazione di massima, e le ragioni della sua maggiore o minore adeguatezza, viene così chiarito dall'analisi del rapporto esistente tra cultura organizzativa individuata e concezione di formazione (od opzione metodologica di base) assunta. Tale analisi può essere facilitata utilizzando un modello interpretativo psico-sociale che individua quattro fondamentali culture organizzative sulla base di due parametri: uno di tipo valoriale-emozionale, e un altro inerente al livello di socializzazione.

In estrema sintesi, il parametro valoriale-emozionale discrimina le differenti culture lungo un *continuum* tra due polarità: una caratteriz-

---

<sup>1</sup> M. Bellotto, "La progettazione di massima della metodologia", in *Professione formazione*, a cura di AIF, Milano, FrancoAngeli, 1988, 198-205.

zata dalla enfasi sulle “differenze” e dal prevalere di un codice affettivo di tipo paterno (merito, premio, capacità, successo, orgoglio, rischio, ecc.), l'altra caratterizzata dall'enfasi sull'“uguaglianza” e dal prevalere di un codice affettivo di tipo materno (protezione, fedeltà, sicurezza, esperienza, solidarietà, unità, ecc.). Il parametro inerente al livello di socializzazione discrimina le differenti culture lungo un *continuum* tra due altre polarità: una caratterizzata dall'isolamento (tra persone, ruoli, funzioni, ecc.), l'altra caratterizzata dalla “partecipazione” e da un elevato grado di interazione.

L'intersezione di questi due parametri individua quattro culture organizzative denominate rispettivamente “normativo-burocratica” (differenze, isolamento), “tecnocratico-paterna” (differenze, partecipazione), “individualistico-permissiva” (uguaglianza, isolamento), “familiaristico-materna” (uguaglianza, partecipazione). A queste quattro polarità di cultura organizzativa corrispondono quattro principali orientamenti o filoni metodologici che possono caratterizzare un progetto di massima, sintetizzabili come segue.

## 1. ORIENTAMENTO METODOLOGICO: PEDAGOGICO-DIDATTICO

L'impostazione metodologica del progetto, coerentemente con la cultura di tipo “normativo-burocratico” si caratterizza per un approccio focalizzato sugli argomenti da approfondire e/o sui contenuti da trasmettere. Tale approccio si realizza sostanzialmente mediante *lezioni* o *conversazioni* e relativa discussione: quest'ultima è di solito piuttosto strutturata basandosi su flussi guidato di domande, chiarimenti, applicazioni, richieste di pareri, ecc.

L'analisi dei bisogni di formazione corrisponde all'analisi dello scarto tra il modello di riferimento prestabilito e la situazione (comportamentale piuttosto che cognitiva) esistente.

In questa ottica, il progetto di un lavoro di formazione dipende – logicamente e cronologicamente – dalla quantità e dalla complessità relativa delle cognizioni da trasmettere. Tale trasmissione avviene, ove ciò sia possibile, prendendo spunto dalle esperienze e dai problemi concreti degli interessati, badando a rendere compartecipata e apprezzata l'esposizione didattica e la discussione.

Il processo di apprendimento messo in gioco si basa sulla ostensione di materiale culturale acquisito e sulla sua dimostrazione da parte del formatore. In una attività così impostata, la prima e l'ultima parola tendono a essere pronunciate dal formatore-docente o pedagogo (an-

dragogo), il quale si pone come *esperto delle "cose" da sapere e/o dei comportamenti da adottare* a valle dell'attività formativa. È il formatore che decide – pur flessibilmente, sulla base della performance o competenza del gruppo su cui agisce – quando, per quanto tempo, su cosa e come discutere.

Da un punto di vista metodologico, la struttura portante è il *gruppo di discussione*, inteso come opportunità di confronto dialettico tra persone che esprimono il loro modo di inquadrare determinati problemi (ad es. lavorativi) e il formatore-docente-maestro: è quest'ultimo, nella modalità formativa che stiamo esaminando, a spiegare ai primi come secondo lui tali problemi dovrebbero essere intesi e nel far ciò egli utilizza modelli concettuali dati per più evoluti.

I metodi attivi, il lavoro di gruppo e il coinvolgimento dei partecipanti nel lavoro d'aula sono "mode" percepite con un certo scetticismo, anche se ad esse ci si conforma un po', almeno formalmente. Vengono per esempio utilizzati "metodi attivi" intesi come modalità di animazione/applicazione che attivano l'interesse dei partecipanti, la comunicazione a due o più vie o comunque un clima più informale atto a una migliore trasmissione degli argomenti trattati. Eventuali "esercitazioni" e role playing vengono intesi come dimostrazione di quanto si va insegnando, o come occasione che consente al formatore di evidenziare punti importanti del proprio discorso oppure lacune esistenti nei discorsi dei discenti, sia in termini cognitivi che di comportamento: quest'ultimo particolare consente ai partecipanti di imparare anche dai propri errori, che vengono evidenziati e discussi dal formatore. Nell'ambito di una teoria generale dei gruppi di formazione un tale approccio può assumere delle valenze normativo-direttive anche quando intende essere propositivo e dialogico, per così dire ammorbidito dalla attenzione ai processi del gruppo e alla cura per un buon clima interpersonale.

I contenuti di un tale tipo di formazione si muovono normalmente in ambiti tecnico-professionali, appaiono come poco integrati con gli aspetti organizzativi (e con quelli psico-sociali) del lavoro e piuttosto ristretti e specifici. L'argomento da trattare viene inteso generalmente come un "testo" da studiare.

Le competenze-capacità richieste al formatore sono in questo caso di tipo disciplinare (conoscenza specialistica della materia) e di tipo didattico.

I fondamenti concettuali e teorici sottesi alla prassi formativa sono generalmente di tipo pedagogico e di tipo psicologico (cognitivistico piuttosto che comportamentista), con riferimento a quanto concerne i modelli di apprendimento e le tecniche di insegnamento.

## 2. ORIENTAMENTO METODOLOGICO: PSICO-SOCIALE

L'impostazione metodologica del progetto, coerentemente con la cultura di tipo "tecnocratico-paterno" si caratterizza per un approccio focalizzato sui processi del gruppo che apprende attraverso la propria esperienza. Tale approccio si realizza sostanzialmente nel fatto di rendere i *processi di comunicazione* del gruppo funzionali agli obiettivi di apprendimento. L'analisi dei bisogni di formazione viene a consistere nell'accurato esame della coerenza tra situazione psico-sociale delle risorse umane e altre variabili della situazione organizzativa, sempre in funzione degli obiettivi di lavoro.

In questa ottica, il progetto di un lavoro di formazione viene a costituire una guida metodologica atta a promuovere il coinvolgimento dei partecipanti in esperienze di gruppo (nonché di sottogruppo e di intergruppo). Tali esperienze consentono di acquisire, assieme a una maggiore consapevolezza, una serie di insight; esse tendono inoltre a sviluppare delle specifiche capacità personali.

Il processo di apprendimento si basa sugli scambi partecipante-partecipante e partecipante-formatore, il relazione di reciprocità. In tal caso, il formatore tende a essere il *garante della metodologia*. Egli utilizza la vasta gamma delle opportunità tecnico-metodologiche di cui dispone, in coerenza con le particolari (e in parte prevedibili) fasi di sviluppo che il gruppo attraversa, nel corso del proprio lavoro di apprendimento. Il progetto formativo – certamente flessibile – delimita sia per i partecipanti che per il formatore i vincoli all'interno dei quali si esercita la discrezionalità di ciascuno, secondo il proprio ruolo.

Da un punto di vista metodologico, la struttura portante è il *gruppo di dinamica*: esso consente una diagnosi-intervento sulle dinamiche intragruppo e intergruppo agite "qui ed ora", con tutta una serie di maggiori o minori riferimenti, secondo i casi e secondo i momenti, al "là ed allora". Il lavoro di gruppo (di sottogruppo e di intergruppo) può essere più o meno guidato o strutturato, può prevedere l'utilizzo maggiore oppure minore di dispositivi precodificati (analogici e non), cioè di metodi attivi intesi come acceleratori del processo e come facilitatori di apprendimento in situazioni di "laboratorio".

I metodi attivi, il lavoro di gruppo e il coinvolgimento dei partecipanti nel lavoro d'aula sono aspetti importanti del lavoro formativo: ciò vale tuttavia in senso relativo, dato che vi sono altre metodologie, più o meno tradizionali, che possono essere ritenute maggiormente o integralmente coerenti con l'obiettivo e con la situazione, e pertanto sono pure adottabili. Nel processo globale di formazione aumenta



l'importanza attribuita alle fasi preaula (analisi socio-organizzative o culturali del contesto in cui si tende a operare) e postaula (controllo dell'efficacia della formazione e follow-up). In aula, la preoccupazione del formatore sembra essere quella di mantenere il gruppo centrato sul compito di lavoro; egli adotta così uno stile di conduzione che è quanto più possibile coerente con le molteplici variabili della situazione in cui opera (obiettivo, contesto, vincoli, risorse, ecc.).

Nell'ambito dei gruppi di formazione che hanno degli obiettivi di apprendimento, un tale approccio può assumere valenze parziali di evasività e artificialità, anche quando i differenti ruoli appaiono agiti con impegno e autenticità.

I contenuti di una formazione così condotta sono normalmente di tipo gestionale-relazionale, molto integrati con gli aspetti organizzativi e psico-sociali, e/o di tipo professionale-specialistico. L'argomento da trattare viene inteso normalmente come un problema, un problem setting.

Le competenze-capacità richieste al formatore sono in questo caso di tipo metodologico (mantenimento del setting e utilizzo delle tecniche d'aula) nonché di tipo psico-sociale.

I fondamenti concettuali e teorici sottesi alla prassi formativa adottata sono generalmente molteplici e “di” gruppo (prevalentemente di matrice lewiniana, psicoanalitica o sistemica) oltre che, se considerati su un'altra dimensione, espliciti. Essi vengono utilizzati contingentemente, badando più alla coerenza che all'ortodossia dei vari rapporti: classico è in tal senso l'orientamento che tende a integrare o ad accostare modelli di tipo psico-sociale e modelli di tipo clinico.

### 3. ORIENTAMENTO METODOLOGICO: ESPRESSIVO-ANIMATIVO

L'impostazione metodologica del progetto, coerentemente con la cultura di tipo “permissivo-individualista”, si caratterizza per una serie di ambiguità che – seppure effettivamente presenti in taluni ambiti formativi – non vengono qui considerate sia per economia di spazio sia perché tale orientamento viene scarsamente adottato, a livello sia di progettazione che di realizzazione, in contesti propriamente organizzativi.

### 4. ORIENTAMENTO METODOLOGICO: CURATIVO-AGGREGATIVO

L'impostazione metodologica del progetto, coerentemente con la cultura di tipo “familistico-materno”, si caratterizza per un approccio

focalizzato sull'interpretare ed elaborare i problemi personali e interpersonali sottesi od impliciti al comportamento, agito in gruppo piuttosto che altrove a seconda del grado di auto-etero centratura: identità, motivazione, resistenze, meccanismi e processi difensivi, ecc.

L'analisi dei bisogni di formazione si identifica sostanzialmente con l'analisi dei bisogni vissuti dagli utenti, in termini di psicologia del profondo. In questa ottica il progetto di un lavoro di formazione non risulta essere molto importante, ciò anche in connessione col fatto che gli eventi nel gruppo sono tendenzialmente imprevedibili. Essi dipendono dalle dinamiche dei bisogni/problemi dei presenti e dall'attività analitica esercitata sul gruppo dal formatore-terapeuta. Tale attività analitica verte sulle esperienze, sulle relazioni e sui problemi conflittuali interni dei presenti: il formatore elabora il materiale emerso e/o le resistenze che possono impedire tale emersione, e così via procedendo.

Il processo di apprendimento, in tal caso, si basa sull'attraversamento di complessi processi di transfert e di identificazione con il formatore. Nel lavoro così impostato il punto centrale del gruppo è lo stesso formatore analista che si propone come referente per la comprensione, l'interpretazione e l'elaborazione dei problemi intrapsichici, interpersonali e gruppali dei membri del gruppo. Il formatore decide flessibilmente – sulla base dei bisogni e delle dinamiche in atto – quando, perché, in quanto tempo, su quali problemi e in quale modo fornire analisi interpretative, silenzi ed eventuali input cognitivi.

Dal punto di vista metodologico, la struttura portante è il *gruppo "clinico" di introspezione e di riflessione*: si tratta cioè di una manifestazione e una elaborazione delle dinamiche sottese alle esperienze personali e di gruppo, in tutta la loro ricchezza.

I metodi attivi, il lavoro di gruppo e il coinvolgimento dei partecipanti costituiscono una opzione costante in quanto questa modalità d'essere "in" o "di" gruppo viene ritenuta come la più rispondente ai bisogni delle persone che partecipano al gruppo e come la più svincolata dal principio d'autorità, considerato per lo più come intralciante. In questo caso vengono utilizzati dei "metodi attivi" intesi come una modalità di conduzione che facilita l'espressione di sé e l'esposizione reciproca. Le esercitazioni e i role playing eventualmente utilizzati vengono intesi come stimoli per meglio liberare i partecipanti a manifestare il proprio vissuto e i propri problemi, nonché per fornire ulteriore materiale (ad es. identificazioni, proiezioni) che possa essere oggetto di analisi. In questa ottica, preoccupazione costante del formatore sembra essere quella di mantenersi *centrato sul gruppo*, di non apparire direttivo e di consentire ai partecipanti una esperienza di rapporto franco,

autentico e consapevole. Nell'ambito dei gruppi di formazione un tale approccio – in quanto disvelamento e analisi dei meccanismi di difesa che stanno alla base di determinati comportamenti e atteggiamenti – può assumere delle valenze voyeuristico-punitivo, anche quando è qualificato dalla comprensione per i problemi dei singoli, dalla cura delle dinamiche interpersonali e del clima di gruppo.

I contenuti di attività formative realizzate secondo questi canoni possono essere normalmente di tipo psicologico-relazionale o comunque poco integrati con gli aspetti organizzativi, altre volte possono assumere veste di tipo culturale di base in rapporto agli interessi dei partecipanti. In tal caso l'argomento da trattare, se c'è, è solo un pretesto.

Le competenze-capacità richieste al formatore sono in questo caso di tipo analitico nonché inerenti a un'elevata capacità di risonanza e comprensione affettiva.

I fondamenti concettuali e teorici sottesi alla prassi formativa in questione sono generalmente di tipo psicoanalitico (anzi, di uno particolare tra i differenti orientamenti analitici: di solito quello dell'analista personale del formatore). Essi vengono comunque utilizzati – specialmente nell'attività di interpretazione – badando alla massima coerenza e ortodossia.

## 5. LA SCELTA DELL'ORIENTAMENTO METODOLOGICO

Le differenti impostazioni metodologiche che caratterizzano un progetto di massima, secondo il punto di vista sopra esposto, prescindono dalle opzioni scientifico-professionali che pur caratterizzando qualsivoglia intervento formativo; la distinzione tra differenti orientamenti (socioanalitico, analitico-istituzionale, sistemico, pragmatico-relazionale, transazionale, ecc.) avviene lungo parametri differenti rispetto a quelli adottati per distinguere le quattro concezioni della formazione, anche se naturalmente delle correlazioni esistono. Non si va dicendo che si tratta di variabili tra loro indipendenti: in altre parole, ciascuna concezione può essere più o meno coerentemente sostanziata e caratterizzata da uno piuttosto che da un altro degli orientamenti scientifico-professionali presenti.

Il “perché” venga adottato uno piuttosto che un altro degli orientamenti metodologici nella progettazione di massima trova la sua risposta non tanto sulla base delle discipline di riferimento proprie del formatore, quanto piuttosto nell'analisi delle modalità con cui il progettista di formazione si relaziona con la cultura organizzativa specifica del sistema committente-cliente.

# Postfazione

Per completare il tema della formazione con considerazioni relative a un periodo più recente, successivo a quello cui il libro si riferisce, risulta interessante riflettere a come la pandemia di Covid-19 abbia portato numerosi cambiamenti e al modo in cui sarebbero declinabili i modelli della formazione qualora fossimo costretti alla distanza totale. Non si può fare a meno di porsi diverse domande: se la formazione si possa svolgere ancora, se vadano condotte come sono state pensate, se bisogna rinunciarvi o se vadano modificate le modalità.

Non sarà ancora possibile rispondere alle diverse domande perché siamo solo all'inizio di questa evoluzione. Al momento, senza una visione generale finale della pandemia e senza dati statistici, ci si limita a descrivere la situazione e a riflettere.

## 1. LA FORMAZIONE

La definizione data dal professor Riccardo Sartori è quella di una formazione che “permette alle lavoratrici e ai lavoratori, nuovi (neo-assunti) o attuali (dipendenti), di sviluppare e/o affinare le competenze necessarie ad assumere il ruolo, svolgere i compiti, raggiungere gli obiettivi, convivere con colleghi, superiori, collaboratori, clienti, utenti, pazienti, ecc., tollerare e gestire lo stress, diventare (più) resilienti, empatici, comprensivi, assertivi, ecc.” (tratta dal .ppt delle lezioni di Psicologia della Formazione e dello Sviluppo Professionale, a.a. 2020/21). Questi diversi aspetti della vita professionale di una persona rappresentano le occasioni e i motivi per inserire dei progetti formativi.

Il termine “formare” significa plasmare, dar forma a un oggetto malleabile che deve assumere le forme che “io decido” debba avere. Questa prospettiva è inadeguata, quasi di violenza contro la nostra persona perché, se spostato in un contesto scolastico, significa togliere la soggettività in orientamento delle idee di chi insegna. L'idea di “formare” è inadeguata ma la parola la si continua a usare come linguaggio convenzionale, sapendo che le dinamiche sono quelle dell'apprendi-

mento e non dell'insegnamento. Piuttosto che il termine formazione sarebbe più corretto quello dell'educazione: letteralmente "accompagnare qualcuno da un luogo verso un altro".

I tre presupposti della formazione sono il *Sapere*, il *Saper fare* e il *Saper essere* (atteggiamenti). Il primo si riferisce alla modifica o all'aumento delle conoscenze teoriche possedute da una persona; il secondo agisce a livello delle abilità e capacità pratiche; infine, il terzo opera sugli atteggiamenti (costituiti da opinioni), vissuti e intenzioni comportamentali.

Al fine di rendere efficace la formazione, è importante evitare l'utilizzo di tre tipologie di apprendimento, che sono elencate qui di seguito. Innanzitutto, non bisogna confondere la formazione con l'insegnamento, in quanto questo agisce solamente a livello di conoscenze. Anche la metodologia degli addestratori si sofferma solo su un sapere: istruisce come doversi comportare a livello tecnico-specialistico. Infine, il compito di formare non dev'essere inteso solo come un'indagine personale e di cura perché si perderebbe di vista l'acquisizione di conoscenze e abilità.

## 2. L'ORIGINE DELLA FAD: LA DAD

La formazione a distanza (FAD), caratterizzata dal mancato presenza nello stesso luogo di conduttori e partecipanti al corso, è nata grazie ai tentativi e agli studi fatti dalla didattica, che ha cercato per prima di rendere le lezioni a distanza.

La didattica a distanza (DAD) è un progetto educativo costituito da attività didattiche e caratterizzato dalla distanza fisica tra docenti e discenti. In essa possono essere identificate tre generazioni diverse, a seconda del suo sviluppo nei supporti utilizzati.

La prima generazione, nata nella metà dell'Ottocento, viene definita come "didattica con corrispondenza postale". Inizialmente la didattica a distanza faceva uso dei servizi postali e delle reti di trasporto per consegnare il materiale di studio cartaceo agli studenti che non erano in grado di essere presenti nella sede di formazione. I paesi più industrializzati, come Inghilterra e Svezia, furono tra i primi a utilizzare questo metodo, proprio perché la loro popolazione presentava una percentuale maggiore di alfabetizzati. Questa didattica per corrispondenza era soprattutto un servizio proposto da enti privati, per lo più destinata a discenti adulti, non per forza appartenenti al mondo del

lavoro. Nel 1900 la modalità per corrispondenza iniziò a essere utilizzata anche come metodo di istruzione più specificamente scolastico e professionale per i giovani, fornita non solo da strutture private ma anche istituzionali o aziendali.

La seconda generazione è denominata “didattica con tecnologie audiovisive”. Con l’invenzione della radio nel XX secolo si è reso possibile diffondere le informazioni a un numero esteso di persone. L’utilizzo della corrispondenza veniva, nella maggior parte dei casi, comunque utilizzata in modo da garantire la fase finale di verifica.

Il telefono fu negli anni seguenti un ulteriore strumento al quale potersi affidare.

I supporti audiovisivi, come la televisione, iniziarono a circolare in Europa dagli anni '60. L’obiettivo principale era di diffondere e propagare la cultura nazionale al fine di contribuire a una ripartenza nel dopo guerra. A quel tempo la DAD coincideva con dei programmi notturni trasmessi alla televisione, in cui il docente teneva delle vere e proprie lezioni. Nonostante lo strumento semplificasse la comprensione anche a discenti con basso grado di scolarizzazione, questa modalità non prevedeva l’interazione con l’insegnante.

Grazie all’utilizzo sempre maggiore del VHS (Video Home System o sistema di videoregistrazione a nastro) in casa, si iniziò a personalizzare la formazione, offrendo così al discente maggiori modalità di studio: con le cassette i tempi di fruizione divennero flessibili e agli audiovisivi si affiancarono strumenti telematici (come il fax o il telefono) e supporti tradizionali (come le dispense cartacee).

Infine, per risolvere i problemi logistici all’interno dell’università, dal 1950 venne introdotta la teleconferenza, garantendo, a persone fisicamente distanti, di essere in contatto attraverso sistemi di telecomunicazione.

La terza generazione è riconosciuta come il periodo della “didattica con tecnologie informatiche” o *online education*. È proprio a metà degli anni '80 che attraverso l’utilizzo del personal computer ci si avvicina sempre più alla tipologia di insegnamento nell’ambiente domestico che siamo abituati a utilizzare oggi. Si distinguono due fasi: la prima offline che non utilizza la rete informatica (videodischi, CD-ROM, floppy disk), la seconda fa uso della rete Internet. Con questa modalità la formazione a distanza inizia ad attribuire al discente un ruolo centrale, costruendo una relazione collaborativa e cooperativa. Si pone così la nuova difficoltà di rendere attivi tutti i partecipanti connessi, senza cadere in un apprendimento di tipo trasmissivo come il Computer Based Training (CBT o “insegnamento basato sul computer”).

### 3. FORMAZIONE E-LEARNING E I SUOI METODI

La nuova progettazione, che punta a seguire le esigenze specifiche dei singoli, è l'obiettivo chiave dell'e-learning: le tecnologie che fanno uso di Internet vengono incorporate nei programmi di formazione e di apprendimento. L'e-learning interattivo, multimediale e personalizzabile rende possibile agli utenti di seguire le lezioni comodamente da casa, senza limiti di spazio e di tempo. Questa formazione non si riferisce solo agli studenti ma permette ad esempio anche ai lavoratori di ogni livello di aggiornarsi e incrementare le proprie competenze.

[...] l'uso della tecnologia e di Internet per progettare, distribuire, selezionare, amministrare, supportare e diffondere la formazione, realizzando percorsi formativi personalizzati. [...] Si ha così una nuova prospettiva in base alla quale non è più l'utente a dirigersi verso la formazione, ma è la formazione a plasmarsi in base alle esigenze e alle conoscenze dell'utente.

Anche per gli incontri in aula non si è più in grado di progettare un piano di formazione senza introdurre la modalità digitale, facendo uso della rete, dei contenuti multimediali e dei metodi tipici dell'e-learning, tra cui il Project-Based Learning (PBL) e la flipped-classroom.

Il primo è una tipologia di insegnamento basato su progetti e necessita la capacità di interdisciplinarietà, pianificazione e collaborazione con gli altri componenti del gruppo al fine di stimolare curiosità nei confronti del sapere, sviluppando una mentalità flessibile e critica. Il secondo richiede forte interattività e coinvolgimento attivo dei partecipanti che dovranno analizzare delle situazioni problematiche proposte dal conduttore del gruppo e risolvere il quesito. In questo modo viene posta l'attenzione alla necessità di acquisire nuovo sapere e si costruiscono stimoli e strumenti al fine di giungere alla soluzione del problema. Il terzo metodo della flipped-classroom, o "classe capovolta", si sviluppa in una parte iniziale, in cui l'attore della formazione, supportato dagli strumenti digitali, apprende autonomamente il contenuto proposto mentre, in un secondo momento, il formatore controlla e coopera in aula con i soggetti per la messa in pratica delle nozioni da loro studiate. I partecipanti si trovano dunque in una situazione di autonomia rispetto al loro progresso formativo, sempre supportati e guidati comunque dal conduttore.

### 3.1. Modalità sincrona o asincrona

La formazione a distanza può essere conseguita in modo sincrono o asincrono.

La FAD sincrona, anche detta *online in streaming*, è contraddistinta dalla trasmissione dei contenuti formativi in contemporanea con la sua erogazione, c'è dunque il conduttore che è collegato online nello stesso momento con i partecipanti. La comunicazione tra le due figure può avvenire attraverso la messaggistica istantanea o ponendo a voce le domande in tempo reale. L'utilizzo dell'e-learning sincrono è consigliato per: situazioni in cui il gruppo di corsisti è di piccola o media grandezza, utilizzare programmi semplici e già a disposizione dell'ente (come la videoconferenza), velocizzare la formazione degli utenti, controllare la loro frequenza e risparmiare sui costi di trasporto. Un altro beneficio importante, che viene mantenuto dalla formazione d'aula, è la possibilità di interazione virtuale tra i diversi componenti.

La FAD asincrona invece può essere: offline (gli iscritti al corso prendono visione alla lezione successivamente alla pubblicazione della registrazione) o online (ad esempio, coinvolgendo i soggetti tramite un forum online). Il discente, attraverso il web o l'e-mail, può prendere visione della formazione secondo i suoi tempi essendo che essa sarà sempre disponibile. In questo modo ogni partecipante riceve tutta la formazione per intero, perché non ci sarà più il rischio di non partecipazione a causa di un impegno; inoltre, la possibilità di interrompere o velocizzare il video consente a ognuno di apprendere secondo i suoi ritmi. Questa modalità permette anche all'azienda un'iscrizione massiva degli utenti al corso e di prendere visione del materiale prima che venga trasmesso, per controllarne la correttezza.

Per ottenere il massimo dell'efficacia formativa si possono utilizzare entrambe le due strategie formative, garantendo l'interazione ma anche che tutti i partecipanti vengano formati nei tempi stabiliti. Scegliere entrambe le forme non significa fare un duplice sforzo ma ci sono diverse modalità che lo permettono; ad esempio, la lezione in modalità sincrona viene registrata, in modo da dare la possibilità a chi non ha potuto partecipare, di vederlo in un altro momento sotto forma di video corso su una piattaforma di e-learning.



### 3.2. *Remote learning, digitalizzazione degli artefatti, blended learning e lifelong learning*

La formazione a distanza sta diventando, sempre più, una delle tecniche di apprendimento da voler studiare e analizzare per comprenderne il funzionamento. Negli anni sono stati coniati nuovi termini per descrivere al meglio la FAD.

Il *remote learning* utilizza i mezzi di comunicazione, come videoconferenze e webinar, per mettere in contatto soggetti distanti nello spazio e che li renda partecipanti attivi.

La *digitalizzazione degli artefatti* consiste nel miglioramento delle tecnologie per creare, correggere, condividere elementi (testi, immagini o video), comunicare o rappresentare concetti (*visual thinking*) attraverso l'intelligenza artificiale<sup>1</sup>.

Il *blended learning* può anche essere chiamato “approccio misto” poiché unisce la modalità di erogazione della formazione in modo tradizionale in presenza, alla modalità di formazione e-learning. Spesso si riscontra nell'approccio online la diminuzione dell'interazione tra i componenti nell'aula virtuale mentre, con la modalità blended, sono previsti alcuni momenti di incontro con gli altri soggetti che restituiscono l'aspetto sociale. Anche l'ente ne beneficia essendo più conveniente rispetto ad altri metodi perché riduce il costo delle spese viaggio, dei corsi d'aula e dei facilitatori.

Il *lifelong learning* (LLL o “apprendimento permanente”) è il termine usato per indicare una formazione che non si interrompe più alla scuola superiore o all'università ma che è duratura per tutta la vita, è un apprendimento continuo. Il sistema di auto accrescimento e auto educazione è fondamentale per mantenere o ampliare le proprie conoscenze, essendo i bisogni professionali e sociali (di auto-realizzazione e inclusione) in continuo cambiamento. La comunità europea utilizza il LLL per fondare la società sulla conoscenza, migliorare lo sviluppo economico e la coesione sociale.

---

<sup>1</sup> Intelligenza artificiale (IA): abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e la creatività.