

Maurizio Castagna (a cura di)

# L'ANALISI TRANSAZIONALE NELLA FORMAZIONE DEGLI ADULTI

Manuale  
ad uso dei formatori



Le competenze della formazione

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



«Professione formazione» è il titolo ideale di questa collana oltretutto del suo primo fortunato (per l'apprezzamento dei lettori) volume; così come accompagnare e contribuire allo sviluppo della professione formazione ne rappresenta la mission, usando un termine caro agli esperti di organizzazione.

Il formatore a cui ci riferiamo prevalentemente, e che l'Aif rappresenta validamente, è «l'esperto di apprendimento degli adulti che lavorano nelle organizzazioni». Popolazione oggi allo stesso tempo «consistente» ed «emergente», protagonista di una delle più interessanti esperienze nell'intero mondo dell'*education*. *Consistente* perché c'è già una solida professionalità fatta di sistemi multidisciplinari, di conoscenze, di metodologie e strumenti, d'identità professionale positivamente vissuta, di funzione e ruolo diffusamente riconosciuti come determinanti nel mondo del lavoro. *Emergente* perché il suo sviluppo continua ad essere rapido e già presenta nuove sfide: basti pensare da una parte alla crucialità dell'aggiornamento permanente nelle ricche società moderne caratterizzate da rapidissimo livello di cambiamento e dall'altra alla crucialità che l'istruzione, anche degli adulti, avrà nella soluzione di problemi quali il progresso dei paesi oggi meno economicamente progrediti, l'approccio alla gestione delle grandi migrazioni internazionali, la conversione professionale e culturale di gruppi sociali.

Nella realtà specialistico-professionale, così bella, viva, in sviluppo, della formazione e dei formatori, si presenta in particolare la sfida della capacità di coniugare l'accumulazione progressiva di solido know how professionale con il dinamismo e la capacità d'innovazione: necessarie in ogni professione ma, in modo particolare, in quella del formatore, che si fonda proprio sul dinamismo e sulle capacità d'innovazione dell'oggetto di cui si occupa. Per la crescita tecnica della professione è, inoltre, importante la sfida dello sviluppo trasmesso anche «per iscritto»; infatti la prassi della formazione è ovviamente molto basata sulla «parola parlata»; cosicché, però, si rischia spesso che vada perduta la diffusione e il consolidamento di nuove esperienze, di nuovo saper fare, di preziosi approfondimenti e sviluppi specifici. Tutto ciò è molto importante anche per potere impostare la formazione dei futuri formatori. A questo proposito non deve passare inosservata la grande novità in campo universitario, forse la più grossa per le prospettive di base della formazione italiana: la comparsa dell'indirizzo di laurea in psicologia del lavoro e dell'organizzazione e il progetto dell'indirizzo di laurea in scienza dell'educazione degli adulti. Ciò sancisce l'importanza di un'esigenza riconosciuta nella società e nel mondo del lavoro; assicura, insieme ai già molti tipi di studi esistenti, nuove leve con l'ideale preparazione di base; garantisce la consistenza di una specializzazione. Specializzazione che si esplica nell'area, più famosa nelle organizzazioni e nella tradizione dell'Aif, della formazione manageriale; ma che riguarda già oggi anche tutto il mondo importantissimo dell'addestramento e della formazione professional specialistica e le specificità dei molti rilevanti settori del mondo del lavoro: si pensi per esempio alla rivoluzione strutturale e culturale che avverrà nei servizi, pubblici e privati, allo stesso aggiornamento degli insegnanti e dei formatori del sistema scolastico istituzionale, alla formazione informatica e tecnologica.

Pier Luigi Amietta  
Responsabile collana AIF

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità

Maurizio Castagna (a cura di)

# **L'ANALISI TRANSAZIONALE NELLA FORMAZIONE DEGLI ADULTI**

Manuale  
ad uso dei formatori

**FrancoAngeli**

MIDA è nata nel 1974 e da allora aiuta le organizzazioni clienti nel potenziare il contributo delle persone che vi lavorano, sviluppando progetti riguardanti:

- la formazione nell'area dei comportamenti interpersonali (dalla leadership alle tecniche di vendita, dalla relazione medico-paziente ai comportamenti di servizio verso i clienti, dalla comunicazione telefonica al team building in outdoor, ecc.),
- lo sviluppo individuale per manager e quadri mediante strumenti diagnostici e percorsi di coaching,
- la consulenza didattica per la messa a punto di percorsi formativi complessi ed articolati, integrando all'occorrenza le metodologie tradizionali con l'e-learning,
- la progettazione e l'implementazione di sistemi di sviluppo e gestione delle risorse umane (individuazione di competenze distintive, analisi del clima, sistemi di valutazione, ecc.).

Ha sedi a Milano e a Roma.

Copyright © 2003 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	9
<b>Gli autori</b>	»	11
<b>Parte generale e metodologica</b> di <i>Maurizio Castagna</i>		
<b>1. La formazione comportamentale: aspetti generali</b>	»	15
1.1. Vari tipi di formazione e loro caratteristiche	»	15
1.2. I comportamenti organizzativi e le loro origini	»	17
1.3. Comportamenti prescrivibili e comportamenti discrezionali	»	19
1.4. Logiche implicite adottate per insegnare comportamenti organizzativi	»	19
1.5. Strategie didattiche adottabili nella formazione comportamentale	»	22
<b>2. Perché usare l'analisi transazionale nella formazione comportamentale</b>	»	25
2.1. L'analisi transazionale nella formazione in Italia	»	25
2.2. Linguaggio semplice e rapidamente comprensibile	»	26
2.3. Struttura teorica accessibile che migliora la comprensione di sé	»	28
2.4. Focalizzazione sugli aspetti sociali e relazionali	»	29
2.5. Altre teorie utilizzabili nei seminari sui comportamenti organizzativi	»	31
2.6. Perché usare l'AT: conclusioni	»	35
<b>3. Quando usare l'analisi transazionale</b>	»	37
3.1. Una panoramica generale	»	37
3.2. Seminari rivolti a capi sulla gestione dei collaboratori	»	38

3.3. Seminari rivolti a venditori sulle tecniche di vendita	pag.	41
3.4. Seminari rivolti a personale di front-line sulla relazione col cliente	»	44
<b>4. Progettare seminari utilizzando l'analisi transazionale</b>	»	47
4.1. La macro progettazione tipica: seminario per capi	»	47
4.2. Un'altra macro progettazione tipica: corso per venditori	»	51
4.3. Altre ipotesi di macro progettazioni con l'AT	»	53
4.4. Come insegnare i modelli teorici dell'analisi transazionale	»	57
4.4.1. Gli Stati dell'Io	»	57
4.4.2. Il modello delle Transazioni	»	60
4.4.3. Il modello delle Posizioni Esistenziali	»	60
4.4.4. Il modello dei Giochi	»	61
4.5. Le esercitazioni di rinforzo dell'apprendimento dei modelli	»	62
4.6. Gli autocasi	»	64
4.7. I role playing	»	66
4.8. I filmati	»	66

## Approfondimenti

<b>5. La relazione medico, infermiere, paziente: un esempio di formazione con l'analisi transazionale, di Marina Farina</b>	»	71
5.1. Il contesto dell'intervento sanitario	»	71
5.2. L'intervento formativo	»	72
5.2.1. L'esigenza ed il progetto	»	72
5.2.2. Il contenuto dei seminari	»	74
5.3. La relazione d'aiuto e il counseling con il paziente oncologico	»	77
5.3.1. La relazione secondo la teoria dell'analisi transazionale	»	77
5.3.2. Le emozioni dell'operatore	»	79
5.4. L'AT: una griglia teorica applicata all'analisi dei casi e alla lettura dei role-playing	»	82
5.5. Il dovere dell'informazione	»	84
5.6. La gestione dello stress	»	87
5.6.1. Riconoscimenti	»	87
5.6.2. I comportamenti che sostengono lo stress	»	88
5.7. Conclusioni	»	89
<b>6. Leadership e followership. La relazione capo-collaboratore e i contributi dall'analisi transazionale, di Ivo Setton</b>	»	91
6.1. Introduzione	»	91
6.2. Relazione coatta	»	91
6.3. Dipendenza	»	92
6.4. Simbiosi	»	94
6.5. Modelli d'autorità	»	96
6.6. Okness	»	99



6.7. Le tre P dell'analisi transazionale: Permesso, Protezione, Potenza	pag. 102
6.8. La funzione paterna, ovvero il Genitore Normativo Positivo	» 106
<b>7. Le emozioni in azienda</b> , di <i>Marco Poggi</i>	» 109
7.1. La scena formativa apre il sipario sulle emozioni	» 109
7.2. Oltre l'analfabetismo emotivo	» 111
7.3. L'analisi transazionale: ovvero l'ABC del profondo	» 113
7.4. Produrre cambiamento	» 114
7.5. Divieti e permessi	» 116
7.6. L'Amigdala, l'Adulto, la Meditazione	» 118
7.7. Con gli altri	» 120
7.8. Fare formazione per sviluppare competenza emotiva	» 123
7.9. In fine	» 125
<b>8. I contributi dell'analisi transazionale nella formazione del personale di Front Line</b> , di <i>Alessandra Vesi</i>	» 127
8.1. Introduzione: il contesto	» 127
8.2. La richiesta di formazione al "Servizio": i "paradossi"	» 128
8.3. Il contratto a più mani	» 129
8.4. L'intervento formativo: insegnare ad agire comportamenti prescrivibili o a gestire il processo di relazione?	» 133
8.5. E in aula?	» 137
8.5.1. Da dove partire allora?	» 139
8.5.2. Alcuni esempi	» 140
8.6. Conclusioni	» 144
<b>9. Il contratto d'aula e l'evoluzione del gruppo</b> , di <i>Giovanna Dezza</i>	» 147
9.1. Il contratto in AT e perché è utile nella formazione	» 147
9.2. Il contratto con la committenza e il contratto tra committenza e partecipanti	» 148
9.3. Il contratto interiore	» 151
9.4. Il contratto con l'aula	» 152
9.5. Fasi del gruppo e atteggiamento del formatore	» 154
9.5.1. Orientamento	» 154
9.5.2. Insoddisfazione	» 156
9.5.3. Produzione	» 158
9.5.4. Separazione	» 159
9.6. Conclusioni	» 160
<b>Appendice 1 – Concetti fondamentali dell'analisi transazionale</b> , di <i>Pier Paolo Peretti Griva</i>	» 163
<b>Appendice 2 – Bibliografia commentata</b> , di <i>Maurizio Castagna</i>	» 175
<b>Bibliografia generale</b>	» 181



## Introduzione

Questo **non** è un libro sull'analisi transazionale.

E **non** è neanche un libro per psicologi.

Nelle pagine che seguono **non** viene illustrata la teoria dell'analisi transazionale, che invece viene data per conosciuta, almeno nelle sue linee essenziali. Per coloro che volessero approfondirla ulteriormente vi sono numerosi rimandi in bibliografia che permettono di accontentare anche i palati più raffinati.

Questo invece è **un libro sulla formazione**, destinato a **formatori**, che spiega come realizzare una formazione sui comportamenti organizzativi in modo efficace e serio **utilizzando** anche l'analisi transazionale, unitamente alle competenze classiche del progettista e del docente.

Ho sentito il desiderio di scrivere un libro di questo tipo perché con i colleghi di MIDA già da parecchi anni utilizziamo, tra le altre, la teoria dell'analisi transazionale in una larga parte dei seminari aventi per obiettivo il cambiamento dei comportamenti organizzativi.

Praticamente sempre ne abbiamo tratto vantaggio. O, meglio, ne hanno tratto vantaggio i nostri partecipanti e quindi, per riflesso, noi.

Non tutti all'interno della nostra Società di consulenza sono sostenitori convinti dell'analisi transazionale: alcuni sì, altri invece la guardano con un minimo di scetticismo, lo stesso che qualche volta vedo anche negli occhi di alcuni clienti o colleghi formatori di altre Società, che preferiscono quindi utilizzare in tema di comunicazione teorie di riferimento differenti (ad esempio la Teoria Sistemica).

Credo che questo sia comunque un vantaggio. Un po' di (italico) individualismo può comunque essere un elemento di ricchezza.

Ecco dunque spiegato il motivo ispiratore di questo libro: condividere le nostre esperienze con i colleghi formatori, aziendali e non, con la dichiarata duplice speranza di persuadere qualcuno di loro sull'utilità e la forza di questo approccio teorico e di dare un contributo a chi, già convinto, vuole avere qualche idea progettuale in più.

Quindi abbiamo scritto un manuale:

- **teorico-pratico.** Teorico perché vi sono parecchie considerazioni metodologiche, pratico perché parliamo di come in concreto realizzare dei seminari, gestire le esercitazioni, ecc.;
- **destinato a formatori.** Vi sono descritte le modalità utilizzabili per realizzare seminari di formazione, per gestire la relazione d'aula e, più in generale, per impostare un programma formativo. Ne consegue che chi ha già una profonda preparazione in psicologia e non si occupa di formazione rischia di annoiarsi perché non vengono sviluppati i temi teorici della psicologia o dell'analisi transazionale. Quindi, a chi cerca approfondimenti di psicologia, consiglio di non proseguire nella lettura, ma di regalare il libro a qualche formatore;
- per gli interessati a **progettare seminari di comportamento organizzativo.** Tutto il libro è infatti consacrato a questa specifica area tra le varie in cui è utilizzabile l'analisi transazionale. Ad esempio: non parliamo di coaching (contesto in cui invece l'AT è molto utile: forse scriveremo in futuro un altro libro su questo tema), né parliamo di colloquio di selezione, ecc.

Abbiamo anche cercato di fare un'opera a più voci: la parte metodologica l'ho scritta io, perché mi sento decisamente più portato sui temi della progettazione e della metodologia, i capitoli di approfondimento sono invece stati scritti da Giovanna Dezza, Marina Farina, Pier Paolo Peretti Griva, Marco Poggi, Ivo Setton e Alessandra Vesi, colleghi che in MIDA hanno approfondito esperienze molto interessanti su specifici aspetti. Spero quindi che il lettore ci scuserà per gli inevitabili salti stilistici, piccolo prezzo da pagare in cambio di una maggior ampiezza di opinioni e di approcci.

*Maurizio Castagna*

## Gli autori

*Marina Farina*, psicologa, psicoterapeuta, Analista Transazionale didatta in formazione, collabora con MIDA come consulente per la formazione nell'area della comunicazione e dei comportamenti organizzativi.

*Marco Poggi*, da alcuni anni opera come consulente MIDA per la formazione sulla leadership, sulla comunicazione e sulla competenza emotiva in ambito professionale; è Counselor in analisi transazionale. Precedentemente è stato responsabile della formazione in un noto gruppo assicurativo.

*Giovanna Dezza*, esperta di relazioni interpersonali sia in ambito sanitario, sia per i ruoli aziendali, da anni si occupa di formazione in MIDA sui temi della comunicazione e del gruppo.

*Pier Paolo Peretti Griva*, consulente MIDA per il coaching ed i seminari sulle relazioni interpersonali, collabora con l'Università di Torino nell'area della comunicazione e dell'apprendimento.

*Ivo Setton*, partner MIDA, esperto di formazione sui temi della leadership, della comunicazione interpersonale, del coaching e dello sviluppo personale in chiave di empowerment.

*Alessandra Vesi*, consulente in MIDA per l'area della comunicazione, della leadership e del servizio per aziende dei vari settori del terziario (telefonia, assicurazioni, grande distribuzione, ...) e per istituzioni pubbliche.



**Parte generale e metodologica**  
di *Maurizio Castagna*





# 1. La formazione comportamentale: aspetti generali

## 1.1. Vari tipi di formazione e loro caratteristiche

La formazione all'interno delle organizzazioni può porsi vari tipi di obiettivi didattici, tra loro collocabili in una sorta di gerarchia di complessità.

Al primo livello, quello più semplice, troviamo gli obiettivi appartenenti **all'area cognitiva**, gli obiettivi inerenti le conoscenze di nozioni e di concetti. Essi sono perseguibili con metodologie abbastanza tradizionali (lezioni, esercitazioni, quiz, ecc.), possono essere misurati con ragionevole precisione (mediante questionari di inizio e di fine corso) e possono essere raggiunti con tempi d'aula piuttosto contenuti. Non solo: utilizzando in modo appropriato i supporti resi disponibili dall'informatica e dal web, si possono realizzare percorsi didattici misti altamente efficaci ed efficienti.

Al secondo livello troviamo obiettivi inerenti le **capacità motorie** e fisiche, tipiche delle discipline sportive e, per quanto riguarda le organizzazioni di lavoro, tipiche dell'addestramento che si svolge in fabbrica e nei centri di formazione professionali per l'apprendimento dell'uso dei vari attrezzi ed utensili. Si tratta dell'area un tempo chiamata addestramento e che oggi, con lo sviluppo delle tecnologie produttive automatizzate o addirittura robotizzate, tende a costituire una porzione ridottissima dell'attività di formazione. Ormai la formazione professionale richiede capacità e destrezze fisiche modeste, mentre sempre maggiore e più massiccia è la necessità di fornire ai discenti delle competenze intellettuali raffinate ed ampie. Resta comunque il fatto che per il perseguimento di obiettivi formativi appartenenti alla categoria "capacità motorie" non sussistono problemi metodologici cospicui: le tecniche d'aula sono consolidate e comprendono lezioni ed esercitazioni pratiche tra loro alternate. La misura dei risultati, rispetto agli obiettivi di conoscenza, è un po' più problematica perché non ci si può limitare ad un semplice questionario, ma bisogna ricorrere a delle prove pratiche la cui valutazione, come si sa, presenta forti discrezionalità da parte del "giudice", ma comunque può

essere fatta. Il problema cruciale in questi casi non sta dunque nelle metodologie, ma nel tempo: per l'apprendimento di capacità motorie esso diventa un elemento importante perché solo mediante la ripetizione e l'esercizio si riesce a consolidare un livello minimo di competenza.

Al terzo livello di difficoltà troviamo gli obiettivi inerenti le capacità logico-razionali di **affrontare e risolvere problemi di varia complessità**. Quest'area rappresenta la porzione quantitativamente più significativa dell'attuale formazione che si svolge all'interno delle organizzazioni di lavoro, giacché ha per obiettivo proprio l'incremento delle competenze dei partecipanti di svolgere con efficacia il loro lavoro intellettuale. Anzi, spesso gli obiettivi di conoscenza, visti nel primo livello, sono solo propedeutici ad un apprendimento più "alto" che comprende le conoscenze, ma che si concentra sulle capacità di svolgere con successo attività più complesse. Tanto per fare degli esempi, appartengono a quest'area le competenze che vanno dal saper fare il budget, alla realizzazione di un piano di marketing, al dimensionamento degli organici, alla valutazione di un investimento o di un'intera attività economica, ecc.

La didattica utilizzabile in questi casi comprende delle lezioni, delle esercitazioni pratiche, ma soprattutto è da privilegiare il metodo dei casi, così adeguato nel prospettare ai partecipanti situazioni analoghe a quelle che si troveranno ad affrontare sul posto di lavoro. La misurabilità dell'efficacia della formazione per obiettivi inerenti le capacità intellettuali complesse è abbastanza problematica e si riduce alla possibilità di sottoporre, ad inizio e fine corso, dei quiz contenenti problemi simili a quelli oggetto della didattica. Il tempo d'aula, infine, è ulteriormente superiore a quello delle categorie di obiettivi precedenti.

Al quarto livello di questa immaginaria gerarchia di complessità troviamo infine gli obiettivi appartenenti all'area dei comportamenti interpersonali. Stiamo parlando, per fare degli esempi, dei comportamenti relativi al rapporto capo-collaboratore, delle capacità relazionali richieste ad un venditore, delle competenze comportamentali richieste ad una commessa, delle capacità di condurre riunioni efficaci o di saper gestire un discorso davanti ad un grande pubblico, ecc. Come si può notare, sono competenze complesse, sia perché includono anche delle capacità intellettuali raffinate, ma anche e soprattutto perché interessano le capacità sociali delle persone, tanto difficili da identificare, descrivere, insegnare e modificare. D'altra parte è ormai sempre più chiaro che le competenze sociali e relazionali sono una delle componenti irrinunciabili dell'efficacia nelle organizzazioni e quindi diventa sempre più importante che la formazione riesca a dare un contributo significativo proprio su questo versante.

Le metodologie didattiche per gli obiettivi inerenti i comportamenti interpersonali sono soprattutto quelle "attive": role playing, autocasi, esercitazioni esperienziali, discussioni di casi filmati, ecc. La misurabilità dei risultati è

quanto mai problematica, vista l'impossibilità di verificare con oggettività il cambiamento dei comportamenti sul lavoro dei partecipanti: si deve quindi ricorrere a misure indirette, basate soprattutto su questionari dati ai partecipanti (o a loro "osservatori"), nei quali si chiede un giudizio soggettivo circa i cambiamenti che il partecipante ha introdotto nei propri comportamenti.

Un ulteriore fattore di problematicità è costituito dal tempo, soprattutto in questo periodo storico in cui i tempi destinati alla formazione sono sempre più ristretti e le richieste di risultati tangibili e misurabili sempre più pressanti. Ma la modifica dei comportamenti richiede per sua natura disponibilità di tempo significative, sia per rendersi conto di quali siano i comportamenti da introdurre, sia per poterli sperimentare e per potersene appropriare.

## **1.2. I comportamenti organizzativi e le loro origini**

Naturalmente la difficoltà ad insegnare nuovi comportamenti agli adulti nelle organizzazioni di lavoro non risiede però solo nella scarsità di tempo: ben maggiori sono le difficoltà che derivano dai coinvolgimenti psicologici che la modifica dei comportamenti suscita.

Da questo punto di vista i comportamenti interpersonali che noi attuiamo sono di origine molto differente ed hanno significati psicologici altrettanto differenti. Tanto per semplificare, possiamo collocarli agli estremi di un immaginario *continuum*.

Da un lato esistono i comportamenti interpersonali costituiti da azioni che poniamo in essere non per bisogni psicologici profondi, non per veicolare emozioni, ma più semplicemente per abitudine più o meno radicata nel tempo. Ad esempio, la maggior parte dei rituali sociali e la maggior parte delle regole del galateo rientrano in questa categoria di comportamenti: azioni che poniamo in essere in modo automatico, semplicemente perché in passato così ci è stato insegnato e perché così fa la maggioranza delle persone. Rientrano in questa categoria anche molti altri comportamenti interpersonali che ognuno di noi ha appreso, magari per semplice imitazione di quanto visto nel contesto sociale circostante, quali ad esempio i linguaggi aziendali, i gerghi professionali, il darsi del tu o del lei, l'abbigliamento, la puntualità, ecc.

Su un estremo opposto vi sono invece i comportamenti che, al di là di come li abbiamo appresi, affondano le loro radici in bisogni psicologici personali molto forti e che costituiscono una vera e propria manifestazione di dati strutturali della nostra personalità.

Quindi, forse sarà facile modificare il mio modo di comportarmi in ascensore quando mi trovo a contatto con estranei, ma potrebbe essere molto, molto difficile modificare la mia reazione nel medesimo ascensore se essa è causata non da automatismi ed abitudini esclusivamente sociali, ma da una profonda fobia per gli spazi chiusi. Oppure, forse sarà facile modificare la

mia abitudine aziendale a chiamare le persone di sesso femminile col nome di battesimo (anziché col cognome, come faccio con gli uomini) e a dare loro del tu, se questo comportamento deriva da quanto ho appreso nelle mie precedenti esperienze lavorative, ma la stessa modifica potrebbe essere molto più problematica se è causata anche (o solo) da una profonda misoginia e da un radicato atteggiamento svalutativo verso tutto il genere femminile.

Inutile dire che ho provato a tratteggiare solo gli estremi di un immaginario continuo, che la stragrande maggioranza dei nostri comportamenti si situa in posizione intermedia e che in ogni caso i comportamenti agiti derivano da un inestricabile intreccio tra abitudini apprese e bisogni interni che quelle abitudini soddisfano.

Ma, continuando per un momento a semplificare, anche per quanto riguarda i comportamenti attuati per semplice abitudine occorre fare qualche precisazione, perché le abitudini e gli automatismi hanno anche un'età e, di conseguenza, una loro maggiore o minore rigidità. È, infatti, ovvio che se io, ultracinquantenne, ho acquisito un certo automatismo sociale quando ero alle mie prime esperienze professionali e che se ho continuato ad attuare quell'automatismo per 15 o 20 anni, magari col plauso delle persone importanti e significative che mi hanno via via accompagnato nella mia vita lavorativa, quel comportamento risulterà radicato in me in modo particolarmente forte. Se invece il medesimo automatismo una persona di 28 anni l'ha appreso due anni fa ed ora si trova ad operare in un'azienda differente che richiede comportamenti differenti, le possibilità di cambiamento sono decisamente maggiori.

Dunque, riepilogando e semplificando, possiamo individuare tre tipi di comportamenti organizzativi aventi valenze ben differenti per chi si occupa di formazione:

- a) comportamenti appresi in tempi recenti, basati su abitudini non collegate a bisogni psicologici profondi,
- b) comportamenti appresi in tempi ormai lontani (parecchi anni), basati su abitudini originariamente non collegate a bisogni psicologici profondi, ma che, a causa della loro continua ripetizione e del loro rinforzo, ormai si sono consolidati in modo significativo e tendono ad appartenere al repertorio comportamentale personale,
- c) comportamenti che, indipendentemente da come sono stati appresi, affondano le loro radici in bisogni psicologici profondi della persona.

Va notato che il medesimo comportamento può appartenere ad una differente categoria a seconda dell'individuo, della sua storia, delle sue caratteristiche, ecc.

Evidentemente un'iniziativa formativa può avere una buona probabilità di successo quando si trova ad agire su comportamenti organizzativi di tipo a), può avere modeste probabilità di successo per i comportamenti di tipo b), e rischia di essere quasi del tutto inutile per comportamenti di tipo c).