

Introduzione

Quando Pier Sergio Caltabiano, ai primi di gennaio dello scorso anno, mi ha telefonato per propormi di lavorare su incarico dell'Associazione Italiana Formatori (Aif) ad una ricerca sulla "figura del formatore" avendo come punto di riferimento l'esperienza della formazione italiana, ho avuto un breve moto di esitazione prima di accettare la sfida nella quale mi sono poi impegnato con crescente entusiasmo. L'esitazione iniziale non era senza fondamento perché – come ho avuto modo di verificare direttamente fin dai primi movimenti della ricerca – cimentarsi in una simile impresa significa cacciarsi deliberatamente in un groviglio di questioni difficili da districare. Equivale, cioè, a dover fronteggiare una complessità irriducibile e una gran varietà di problemi, a cominciare da quelli legati all'identificazione di un campo e di un profilo professionali che, negli ultimi dieci anni in particolare, sono stato investiti da cambiamenti di un'intensità tale da rendere assai problematico perfino definirli: per parlare dei formatori senza cadere nelle semplificazioni di senso comune, oggi bisogna aver chiaro che ci si trova davanti ad una figura dai tratti sfuggenti, inafferrabile, poliedrica, frantumata in una molteplicità di componenti specialistiche. Fra i tanti problemi di un'indagine sulla figura del formatore mi limito qui ad indicare quelli più macroscopicamente evidenti e acuti: (1) l'impossibilità di definizioni univoche e onnicomprensive; 2) la frammentazione delle specializzazioni; (3) la differenziazione – anche in ragione dei contesti d'azione (azienda, pubbliche amministrazioni, formazione professionale) – dei significati attribuiti al ruolo; (4) la scarsissima disponibilità di ricerche empiriche (se si escludono le più datate – ad esempio, Ismo 1977; oppure quelle limitate all'analisi del profilo dei soci dell'Aif – Tronconi, Cacciani et alii 2005; o, infine, quella condotta a mezzo questionario dall'Isfol – 2005 – che tuttavia riguarda solo gli operatori della formazione professionale) e di studi, anche di tipo statistico-quantitativo¹, da assumere come minimo

¹ Lo stesso *deficit* si registra sul terreno della ricerca qualitativa: non mancano riflessioni

sfondo analitico o come punto di riferimento comparativo (si pensi che non si è in grado di fornire stime plausibili sul numero dei formatori operanti in Italia: ma questo dipende anche dall'impossibilità di produrre formulazioni definitorie univoche e condivise su ciò che bisogna intendere per "formatore"²); 5) la fluidità dei compiti assunti che possono di volta in volta cambiare (docente, tutor, progettista, valutatore, organizzatore, docente, mentor, coach) e che producono disorientamento e perfino spaesamento tra gli stessi formatori chiamati a definire se stessi; 6) l'indefinita legittimazione e l'incerto riconoscimento sociale della figura professionale stessa.

L'insieme di queste difficoltà tendono a delineare cornici interpretative che mostrano come siamo ormai ben oltre la «difficile identità» descritta da Quaglino nel 1985³: nelle società contemporanee possiamo piuttosto parlare di *identità incerta*. Come evidenziato da molte autorevoli analisi del mondo contemporaneo globalizzato (Giddens 1994; Beck 1999 e 2000; Sennet 1999; Bauman 2000), la condizione di incertezza, divenuta endemica e irriducibile, riguarda tutte le sfere dell'attività umana organizzata e coinvolge le identità soggettive in un processo di frammentazione in cui l'unità del soggetto, continuamente messa in discussione, emerge e si compone momento-a-momento in rapporto ai contesti, ai tempi e alle situazioni

di un certo interesse, ma non hanno il carattere dell'analisi sostenuta da dati empirici. Per un'analisi condotta con strumenti di ricerca qualitativa su figure professionali non troppo lontane da quella dei formatori (gli *insegnanti* e i *professori universitari*), si vedano i lavori di Sacchetto (2002) e di Fassari (2009). Un'indagine sui processi di formazione di alcune figure del mondo dei tribunali (gli *uditori giudiziari*) condotta con un approccio qualitativo particolare, l'analisi etnometodologica, è sintetizzata in Zappulli 2005.

² Questo problema non è infatti senza conseguenze perché le dimensioni quantitative cambiano – ed anche considerevolmente – se, ad esempio, si includono tra i formatori i dipendenti di agenzie formative incardinate nelle istituzioni locali (Regioni o altre) o se invece si considerano solo quelli che lavorano nei dipartimenti "Risorse Umane" di grandi e medie imprese o i soli *free-lance*, oppure la somma delle tre "categorie".

³ Sull'insieme delle questioni qui sommariamente indicate – e in particolare su quella importantissima dell'incertezza identitaria della figura professionale del formatore e dei suoi confini indefiniti – Quaglino segnala il problema già a metà anni '80 del secolo scorso, in una stagione espansiva della cultura e delle pratiche formative, quando sembra possibile costruire profili professionali solidi e basati su competenze ben definite e ben strutturate. Parla, infatti, di «identità difficile» e sottolinea, anche alla luce del dibattito e dei dati di realtà disponibili, come sia difficile trovare «risposte soddisfacenti» al problema dell'identità professionale del formatore. «... Si nota – scrive – una certa evasività caratterizzata da un rincorrersi, sostituirsi, alternarsi continuo e progressivo di "ipotesi di ruolo": una specie di gioco delle parti. L'impressione che se ne ricava è dunque quella di una figura professionale dai confini non precisamente definiti, quanto mai incerta, sfuggente o inafferrabile e anzitutto per i nomi, le etichette utilizzate per indicare le varie figure» (Quaglino 1985, 140). Per maggiori dettagli analitici sul discorso di Quaglino si veda più avanti, il § 4 del primo capitolo.

dell'agire⁴. A questi fenomeni di de-strutturazione identitaria, non sfuggono i formatori. Volendo accennare brevemente alla loro identità, possiamo notare come un modo del tutto *convenzionale* di rappresentarla sia quello di concepirla, da un lato, come espressione e punto di riferimento di ambienti omogenei, noti e che esprimono domande stabilizzate da fronteggiare con offerte altrettanto stabilizzate; dall'altro, come saldamente ancorata ai fondamenti tecnici e culturali della tradizione codificata. Anche se illusoria e di fatto smentita da una molteplicità di evidenze empiriche, questa è la prospettiva identitaria più diffusa: essa fornisce un'immagine rassicurante di *campo professionale* strutturato con i suoi riferimenti sociali certi e riconosciuti, con i suoi paradigmi affermati e le sue *routine* consolidate e, per di più, radicato in un mercato poco variabile e comunque altamente prevedibile. Ma questa visione è, appunto, ingannevole e pigra perché non aiuta a misurarsi con lo spessore dei problemi del mondo contemporaneo che reclamano di essere affrontati con altri strumenti (e atteggiamenti) intellettuali. È il momento di ri-descrivere l'identità dei formatori (e naturalmente anche della formazione) in un modo più appropriato alle circostanze del tempo in cui viviamo che, volenti o nolenti, ci obbligano a concepirla, al pari di ogni identità soggettiva, come un costrutto (sempre temporaneo e in continua ridefinizione) che emerge e si struttura come conseguenza di fenomeni di cambiamento continuo. È un'identità in continua trasformazione⁵.

Un rilevante segno dei cambiamenti, in gran parte avvenuti quasi impercettibilmente sotto i nostri occhi (e che si riflettono sui processi di costruzione dell'identità soggettiva e collettiva), è dato dalle connotazioni che assume oggi concretamente la pratica del formatore: attorno al suo ruolo si è prodotta, e accumulata nel tempo, una tale proliferazione di compiti specialistici distinti e spesso indipendenti l'uno dall'altro, da generare, insieme alla crescente confusione, una drastica perdita di senso della stessa etichetta di "formato-

⁴ Non c'è più, infatti, la stabilità rassicurante tipica delle società industriali che ci siamo ormai da tempo lasciati alle spalle e che in qualche modo garantiva un certo grado di certezza identitaria. Siamo tutti obbligati a fare i conti con questa dimensione e ad operare delle scelte che, nelle condizioni della «modernizzazione riflessiva» (Beck 1999), spingono inevitabilmente verso l'assunzione della libertà come valore esistenziale e come risorsa individuale e sociale (ben sapendo che essa comporta un certo numero di rischi e di incertezze da fronteggiare). Siamo in qualche modo «condannati» alla libertà e al *bricolage* delle nostre biografie (Beck 2000) in contesti (sociali e organizzativi) le cui forme di flessibilizzazione radicale possono condurre a deformazioni identitarie che, seguendo la descrizione di Sennet, possono giungere fino alla «corrosione del carattere» (Sennet 1999).

⁵ L'ardito neologismo *diventità* utilizzato da Morelli (2011, 99) per esprimere il passaggio da una visione definita e rigida dell'identità all'idea dell'*identità come processo*, rende molto bene la dinamica dei cambiamenti ai quali mi riferisco. Il tema delle *identità in evoluzione*, con riferimento ai formatori, è oggetto di analisi del quinto capitolo.

re” i cui significati originari indiscutibilmente rinviano, come è noto, ad un unico «compito primario»⁶, ossia a quel compito che associa il suo agire professionale all’*attività di insegnamento* (mentre tale attività vi corrisponde solo in minima parte). Il referente allusivo della formazione, per consolidata tradizione, è l’insegnamento e da questo punto di vista, chiunque si occupi di formazione, nel senso di essere impegnato nel campo delle attività formative, quale che sia il suo ruolo e i suoi compiti specifici, per ovvia riduzione, è di fatto assimilato a quella specifica attività: è un insegnante. Questo assunto è un luogo comune inossidabile che ricorre, con equivoci e fraintendimenti persistenti, non solo nei linguaggi correnti, ma anche nei discorsi degli addetti ai lavori – che pure dovrebbero avere (e spesso hanno) la consapevolezza dello stato delle cose. In realtà questa interpretazione, così radicata nel senso comune al punto che facciamo fatica ad allontanarla dal nostro modo di pensare, cristallizza un’identità originaria che non descrive più la molteplicità delle espressioni pratiche dell’agire professionale dei formatori del nostro tempo: insieme ai fenomeni di differenziazione e di specializzazione che hanno investito e trasformato radicalmente la formazione⁷, anche il *modus operandi* dei formatori è cambiato. In effetti, come tutti sono ormai disposti a riconoscere (pur nelle persistenti ambiguità che caratterizzano questa etichetta), *il formatore non è più solo un didatta*, nonostante le attribuzioni di senso comune “incistate” nella cultura diffusa fino ad esserne parte integrante. Bisogna assumere consapevolezza di questo dato di realtà, perché permanere nell’ambiguità dei significati non giova alla comprensione degli ambiti effettivi dell’agire del formatore e quindi all’interpretazione dei modi in cui la sua identità si costruisce e si esprime nella dinamica che l’azione professionale disegna sul campo. Un simile punto di vista, forse, indurrebbe ad espungere dai nostri vocabolari la parola “formatore” e a sostituirla con “qualcosa” che restituisca il significato (ricco e multidimensionale) dell’azione alla quale rinvia. Ci sarebbero almeno due ragionevoli motivi per prendere congedo da questa etichetta-ombrello sotto cui si trova agevolmente rifugio: (a) la prima è, appunto, legata al fatto che essa non corrisponde alla realtà di compiti professionali non più riducibili – e nemmeno riconducibili direttamente – al solo «compito primario» (e originario) della didattica; (b) la seconda, chiama in causa il superamento dei modelli educativi magistrocentrici tradizionali (ai quali è legata l’idea tradizionale di formazione) e l’affermarsi di nuovi modelli e schemi d’azione che, muovendo dalla valorizzazione della soggettività dei partecipanti alla formazione e del loro essere protagonisti dei processi di apprendimento, portano inevitabilmente a depotenziare la *centralità* del for-

⁶ Sul concetto di «compito primario», cfr. Varchetta 1997.

⁷ Descriverò dettagliatamente questi processi di cambiamento nel primo capitolo.

mattore che tende a diventare “altro”⁸. L’insufficienza della terminologia consolidata e data per scontata è variamente avvertita tra gli addetti ai lavori, come mostrano, ad esempio, gli sforzi di fantasia di alcuni organizzatori di attività di “formazione dei formatori” che, nel tentativo di andare oltre un termine insoddisfacente, cercano locuzioni descrittive in grado di eludere la denominazione di senso comune: una di esse è “esperto dei processi di apprendimento”⁹. Tuttavia, non è facile superare un termine semplice, efficace ed evocativo, specie quando è diventato parte integrante del linguaggio condiviso, come mostra, volendo ricorrere ad un esempio illustre, il caso del concetto di *inconscio* nella tradizione della psicoanalisi: Lacan racconta¹⁰ che Freud, in una fase matura della sua elaborazione, non fosse più soddisfatto del concetto di inconscio a causa dei troppi fraintendimenti ai quali questo termine era andato incontro, e avrebbe voluto cambiarlo, ma si è dovuto arrendere davanti all’impossibilità di una simile operazione: «inconscio» si era ormai così fortemente radicato nell’uso comune da scoraggiare qualsiasi tentativo di sostituirlo. Queste difficoltà non ci dispensano, tuttavia, dalla necessaria attenzione ai problemi che pone l’accettazione acritica e irriflessiva dell’etichetta di formatore. Dobbiamo sapere, cioè, che essa allude ad una dimensione ormai residuale – e in via di superamento – delle dinamiche che caratterizzano i processi di apprendimento, i quali non sono più unicamente riducibili alle attività di insegnamento, né a quelle inscritte nello spazio di contesti formali definiti; al contrario, i compiti tecnici associati ai processi di apprendimento sono molti e comunque non tutti direttamente riducibili alle attività didattiche tradizionali. E allora, che fare? Nella consapevolezza dell’insufficienza descrittiva e denotativa della terminologia corrente e in attesa di innovazioni lessicali altrettanto fortunate e condivise, possiamo continuare ad utilizzare le parole della tradizione. Rimarremo cioè legati alla cara, vecchia etichetta di formatore, purché sia chiaro che lo facciamo (i) in assenza di parole più precise; (ii) allo scopo, convenzionale, di rendere possibile la continuità dei nostri discorsi; (iii) nella consapevolezza del fatto che essa rinvia ad una varietà di pratiche molto più ricca e articolata di quelle legate al suo significato originario.

⁸ Su questo assunto, che sarà inevitabilmente ripreso lungo l’intero arco dei temi trattati nei prossimi capitoli, la letteratura – ormai vastissima – è omogeneamente concorde.

⁹ È esattamente il caso del “master formatori” dell’Ismo di Milano che ha subito un significativo cambiamento di denominazione (da quella di «corso di formazione dei formatori» degli anni ‘80 del secolo scorso, a quella adottata da qualche anno di «master per esperti in formazione»): mi sembra un segno del disagio di continuare ad usare terminologie, lessici ed etichette che descrivono una realtà diversa da quella che viviamo oggi.

¹⁰ Devo il riferimento al “racconto” di Lacan a Massimo Tomassini che me ne ha parlato in una conversazione privata di qualche anno fa.

Nella cornice dei temi e delle questioni qui sommariamente abbozzati, intende collocarsi questo volume che sintetizza i risultati di una ricerca promossa dall'Aif e che intende proporsi come un contributo alla descrizione e alla comprensione della figura professionale del formatore a partire da un'esplorazione analitica basata su dati raccolti sul campo tra un certo numero di formatori italiani dei quali ho registrato e interpretato opinioni, racconti, percezioni e comportamenti.

Il tema, come ho provato a mostrare, non è dei più agevoli da svolgere e in ogni caso richiede apertura, pazienza esplorativa e disponibilità all'ascolto. Non basta infatti proporre interpretazioni e letture basate unicamente su opinioni precostituite (magari frutto di ottime intuizioni e di sottili elaborazioni teoriche). Per di più, la letteratura sul tema (piuttosto scarna e datata) non aiuta a conseguire una lettura del fenomeno che ne descriva i dati concreti e la sua attuale configurazione. L'acquisizione di una cornice interpretativa adeguata alla complessità dell'"oggetto" d'indagine richiede quindi, insieme al necessario confronto con la produzione disponibile, un intenso lavoro sul campo capace di incrociare e attraversare la molteplicità dei modi in cui si produce l'azione formativa concreta, di seguire, osservare e ascoltare gli attori prima ancora di poter riflettere sul frutto di una simile attività esplorativa e, successivamente, produrre le conseguenti interpretazioni riguardanti una domanda semplice da formulare, ma ostica da elaborare e svolgere: *"chi e che cosa" sono i formatori* nella specifica realtà che caratterizza l'esperienza formativa del nostro Paese?

I sei capitoli del volume che condensano i risultati della mia ricerca tentano di dare delle risposte a questa domanda. Quanto tali risposte siano plausibili dipende dal grado di consenso che riusciranno a conseguire, dalle discussioni e dagli approfondimenti che saranno capaci di suscitare. Ma prima di lasciare il lettore al confronto con le mie analisi e interpretazioni, vorrei illustrare brevemente (i) le idee-guida e i principali temi della ricerca, (ii) il metodo che ha caratterizzato il lavoro sul campo e, infine, (iii) le scelte adottate per esporre i risultati della ricerca.

(i) Quanto alla postura rispetto all'"oggetto" d'indagine, ho ritenuto convincente l'idea di lavorare attorno al tema centrale costituito dalla domanda identitaria (*"chi e che cosa" sono i formatori*) assumendo che l'identità sia l'esito di un processo di costruzione che coinvolge una pluralità di dimensioni tra cui la *pratica* concretamente svolta in contesti d'azione determinati ha un rilievo centrale e prioritario: in quest'ottica, il punto di passaggio obbligato diventa l'elaborazione di una cornice analitica che sia in grado di proporre una rappresentazione adeguata dei *formatori-in-azione*. A partire dunque dalla descrizione densa delle pratiche lavorative, dalla

comprensione dei nuclei di sapere tecnico che le pratiche determinano e strutturano, dall'analisi dei reticoli relazionali generati in seguito all'agire pratico e, infine, dalla lettura delle percezioni soggettive sui modi in cui la pratica professionale sostiene i processi di costruzione identitaria, è possibile risalire alle identità (individuale e collettiva). Si tratta di una scelta che privilegia l'agire pratico degli attori nella convinzione del fatto che l'identità professionale sia caratterizzata da un processo di elaborazione, negoziazione, definizione e condivisione dei significati che impegna i soggetti in un investimento continuamente rinnovato in contesti d'azione concreti e in relazioni durevoli che hanno come posta in gioco il riconoscimento reciproco tra i partner. Al tempo stesso, in quanto esito consolidato di tale processo, l'identità professionale è caratterizzata dalle auto-rappresentazioni dei soggetti con riferimento alla loro attività lavorativa. Partendo da qui, ho provato ad interpretare l'identità dei formatori avendo soprattutto cura di coglierne i tratti essenziali nei termini in cui essa emerge dai loro racconti (come dirò più avanti, i racconti ricavati da interviste individuali e di gruppo e da storie di vita sono alla base della ricerca). Così, la descrizione identitaria dei formatori proposta delinea, in primo luogo, l'*identità professionale* assunta nei termini dell'auto-rappresentazione: il *focus* dell'analisi è costituito, cioè, dal modo in cui gli intervistati si definiscono *in quanto formatori* a partire dai contenuti particolari che danno senso alla denominazione "formatore" (*cosa è il formatore dal punto di vista dei formatori?*). E, poiché il *riconoscimento degli altri* è un dato essenziale ai fini della definizione dell'identità, la descrizione si concentra, in secondo luogo, sull'*identità sociale*, ovvero sulla percezione che dei formatori hanno gli altri, cercando di cogliere il grado di riconoscimento sociale a partire dal grado di comprensione da parte dei *non* addetti ai lavori di *ciò che è un formatore*.

La scelta di ancorare *prioritariamente* la ricerca ai dati "di campo", non esclude che l'analisi sia orientata da un punto di vista, da una cornice interpretativa sulla formazione e sui formatori. Sarebbe ingenuo pensare (e manipolatorio tentare di far intendere) che sia possibile esplorare un campo d'indagine essendo del tutto privi (o decidendo di fare a meno) di particolari punti di vista: essi in ogni caso ci sono sempre e hanno il loro peso, anche se il ricercatore volesse metterli tra parentesi allo scopo di non farsi influenzare dai suoi pre-giudizi. Questa sottolineatura, inoltre, ha anche lo scopo di segnalare la presenza, anche in questo lavoro, dei miei pre-giudizi che entrano in gioco sia nella selezione dei temi di ricerca (e in generale nell'elaborazione del suo disegno), sia nella determinazione delle domande specifiche che mi pongo (e pongo agli attori) sul campo e di ciò che decido di privilegiare nell'osservazione dei fenomeni; sia nel modo di interagire con gli attori; sia infine nella ricostruzione e nel racconto di ciò che ho vi-

sto, analizzato e compreso. Il mio modo di stare sul campo non corrisponde per nulla alla caricatura con cui Adorno descrive l'osservatore-fenomenologo che mette tra parentesi i suoi pre-giudizi assimilandolo al fotografo di fine Ottocento che, coperto da un panno nero che gli impedisce di guardare altrove, si concentra sull'oggetto da fotografare fissandolo attraverso l'obiettivo¹¹. Al contrario, lascio consapevolmente che i miei pre-giudizi entrino in gioco nello stesso modo in cui lettore e testo intrecciano la loro relazione e costruiscono così nuovi orizzonti di significato (Gadamer 1983). È evidente come questa posizione – e sarà chiaro più avanti: cfr. successivi punti (ii) e (iii) – abbia delle conseguenze sia sul piano della raccolta, dell'analisi e dell'interpretazione dei dati, sia su quello delle strategie argomentative elaborate per esporre i risultati dell'indagine. Dunque, anche la mia ricerca muove da un insieme di assunti sulla formazione e sui formatori. Li espongo, seppure sinteticamente, nel primo capitolo¹², che costituisce lo sfondo entro cui si collocano i temi in esame e, al tempo stesso, l'esplicitazione del mio punto di vista: in estrema sintesi, ritengo plausibile assumere che alle rilevanti trasformazioni che nel tempo hanno caratterizzato i fondamenti teorici, tecnici e metodologici, così come l'esperienza pratica della formazione, corrisponda un'evoluzione altrettanto significativa del ruolo, della cultura, della consapevolezza e della percezione del sé professionale dei formatori. Un'evoluzione che può essere schematicamente descritta come una graduale approssimazione che da una prospettiva « istruzionista » (Cepollaro 2008) fondata su rudimentali tecniche di trasmissione di saperi pratici elementari o di veicolazione del consenso agli « imperativi » aziendali, si proietta verso un ruolo professionale riflessivo e sintonico con i fenomeni di cambiamento che nelle società contemporanee interessano anche le organizzazioni e che mettono al centro le dimensioni soggettive dell'apprendimento, della costruzione di mondi possibili a partire dall'esperienza di lavoro (Pastore 2012). Le trasformazioni più recenti che, nel bene e nel male, hanno coinvolto l'intero assetto (politiche, soggetti, strutture culture e pratiche) della formazione italiana hanno un'influenza determinante sul modo in cui si è venuto rimodulando il ruolo e l'attuale configurazione identitaria dei formatori (Caltabiano 2009). È con l'insieme

¹¹ Adorno, citato in Bodei 1997, 112. La critica di Adorno è rivolta essenzialmente al metodo dell'*epoché* fenomenologica in base al quale chi conduce l'indagine, nel momento in cui osserva il suo oggetto, deve mettere tra parentesi ogni idea o valutazione previa su di esso in modo da poterlo cogliere nel suo specifico modo di manifestarsi. Un simile approccio sarebbe, nella visione di Adorno, la negazione della dialettica.

¹² Ulteriori precisazioni del mio punto di vista sono contenute in tutti i capitoli del volume: accompagnano (e a volte precedono) lo svolgimento delle analisi riguardanti i singoli temi di ricerca e inevitabilmente si intrecciano con l'esposizione e il commento dei dati.

di questi fenomeni che si misura oggi l'analisi della figura professionale del formatore in Italia.

(ii) Quanto al metodo d'indagine, esso è suggerito, oltre che dalle mie preferenze per gli approcci qualitativi, dalle stesse finalità esplorative e descrittive della ricerca: il suo orientamento alla scoperta di problemi, temi e punti di vista emergenti dal lavoro sul campo ha escluso, tra le opzioni metodologiche possibili, quella di cercare la rappresentatività statistica dei risultati dell'indagine, privilegiando, al contrario, una scelta di *significatività dei contenuti* verso i quali far convergere i dati raccolti in una prospettiva di comprensione e di descrizione etnografica¹³ dei fenomeni osservati e studiati.

Le ragioni che motivano la preferenza di un approccio qualitativo sono riconducibili, oltre che alle finalità dell'indagine e alle preferenze del ricercatore, all'esigenza di cogliere, *a partire da un confronto diretto con l'esperienza degli attori*, dati di realtà sull'esperienza di "essere formatori" a partire dall'ordito di questioni al quale ho brevemente accennato (cfr. il punto precedente). Si tratta di temi che reclamano un trattamento speciale, che non si limiti, cioè, alla mera registrazione di schematiche opinioni da elaborare con procedure standardizzate che danno luogo a dati da commentare, ma, al contrario, possa esplorare in profondità gli oggetti di analisi senza altri vincoli che quelli costituiti dal «perimetro» tematico dell'indagine. La ricerca qualitativa e il lavoro etnografico richiedono innanzitutto la pazienza di sostare a lungo davanti alla realtà da cogliere, analizzare e comprendere: da qui la necessità, anche per la mia ricerca sui formatori, di una permanenza prolungata sul campo, fatta di ripetuti incontri con singoli formatori e con gruppi, di sessioni di osservazione di contesti organizzativi e situazioni di lavoro, di interviste finalizzate alla raccolta di opinioni, testimonianze, racconti e storie di vita; da qui, inoltre, il bisogno di tempi lunghi per organizzare, trattare, analizzare e interpretare l'enorme quantità

¹³ «Etnografia – scrive Marzano – è una parola con molti significati. Per un verso essa indica quel *metodo di ricerca sociale*, noto anche come *osservazione partecipante*, caratterizzato dal fatto che un ricercatore [...] raccoglie informazioni su [...] un certo gruppo sociale *osservando direttamente* le attività ordinarie delle persone di quel gruppo. [...] Da questo punto di vista l'etnografia appartiene alla schiera più vasta dei metodi qualitativi la quale comprende anche l'intervista, l'osservazione documentaria, le storie di vita e il *focus group*. Nel ritratto di famiglia dei metodi qualitativi, alle etnografia è assegnato un posto di primissimo piano, forse il principale, sia per la rilevanza riconosciuta a molte ricerche condotte nel suo alveo sia per la notorietà di alcuni dei suoi esponenti più illustri. [...] In un'altra accezione, la parola etnografia designa il *risultato dell'attività di ricerca*, ovvero i saggi e le monografie scritte dai ricercatori qualche tempo dopo la fine del lavoro sul campo e il ritorno "a casa"» (Marzano 2006, 3-5).

di dati raccolti per poi tradurre tutto ciò nel resoconto scritto rappresentato da questo volume.

Una delle prime scelte da fare prima di avviare le operazioni di ricerca ha riguardato la delimitazione del campo d'indagine¹⁴ orientata a definire verso quali formatori focalizzare l'attenzione. Allo scopo di evitare inutili dispersioni, ho deciso di limitare l'interesse euristico al "circuito" dell'Aif. Trattandosi infatti del più importante (anche quantitativamente) e più antico punto di riferimento dei formatori italiani nel quale si trova una gran varietà di figure di operatori appartenenti ai principali ambienti della formazione italiana (formatori *free-lance*, formatori aziendali, formatori operanti nelle pubbliche amministrazioni e, in parte, formatori della formazione professionale), costituisce un universo che rispecchia largamente la realtà delle culture e delle pratiche formative del nostro Paese. Il campo d'indagine, dunque, è costituito dai formatori italiani che gravitano intorno all'Aif. La successiva attività di selezione dei contenuti è stata effettuata grazie a un lavoro, preliminare all'indagine sul terreno, che ha consentito (a) una ricognizione analitica della letteratura disponibile sulla figura del formatore, (b) un confronto con un certo numero di amici e colleghi sulle *issues* della ricerca a partire dal progetto-base e dalle sue idee costitutive; (c) una più accurata focalizzazione di temi e problemi resa possibile da un ventaglio di 32 interviste a "testimoni privilegiati" (studiosi ed esperti, formatori senior, *past president* dell'Aif ecc.). L'orientamento per l'attività di raccolta e analisi dei dati è stato poi definito – pur se in modo lasco e flessibile – a partire dalle domande di ricerca sopra enunciate che corrispondono alla necessità di cogliere i tratti identitari della professione dei formatori avendo come punto di riferimento i processi e le dinamiche che hanno caratterizzato, nel corso degli ultimi decenni, l'evoluzione delle culture, dei metodi e delle pratiche della formazione italiana. L'attività di raccolta dei dati si è basata su una varietà di operazioni tecniche alle quali hanno partecipato 115 persone (tra testimoni privilegiati – le cui opinioni oltre a costituire oggetto di riflessione preliminare alla messa a punto dei temi d'indagine, sono con-

¹⁴ C'è una precisazione da fare a proposito del "campo": posto che un'etnografia implichi in genere un lavoro di ricerca basato su un'accurata e ben definita delimitazione del campo nel quale condurre l'esplorazione (ad esempio, un'azienda determinata è il campo specifico di un'ipotetica *etnografia organizzativa*), ma soprattutto sull'osservazione degli attori interessati, la mia ricerca ha un campo definito da confini piuttosto laschi (i formatori che gravitano intorno all'Aif) e ciò rende un po' troppo vasto il terreno da esplorare. Tale circostanza pone un problema di confini spaziali indefiniti, e dunque di ampiezza eccessiva del campo di indagine; il problema è però superato se si considera il fatto che i temi della ricerca accomunano una grande varietà di soggetti legati lo stesso *campo tematico e professionale* – quello della formazione. È il campo tematico dunque a circoscrivere e delimitare l'area della ricerca.

fluite tra i dati da interpretare e commentare – e formatori in vario modo implicati nelle indagini)¹⁵ e che hanno reso possibile un'esplorazione molto approfondita dei temi in esame. Il lavoro sul campo si è protratto per 6 mesi (da gennaio a giugno 2011), mentre la restante parte dell'anno (da luglio a dicembre) è stata assorbita dalle attività di analisi e interpretazione dei dati e, poi, di stesura del report di ricerca da cui ha origine il presente volume.

(iii) Devo illustrare ora le scelte che caratterizzano la presentazione, l'analisi e il commento dei dati di ricerca. Come sarà possibile verificare leggendo i testi dei capitoli della seconda parte del volume, quelli cioè dedicati all'analisi della figura del formatore (le sue pratiche, i suoi saperi, la sua identità ecc.), nell'esposizione si alternano, in un reciproco rimando, parti a marcato orientamento teorico (nelle quali il commento dei dati cerca le necessarie connessioni con la letteratura di riferimento e con gli apparati concettuali legati agli oggetti in esame) e parti in cui *si raccontano storie*, le storie cioè che i formatori incontrati nel corso delle indagini, a loro volta, mi hanno raccontato: storie riguardanti le loro attività, il loro *modus operandi*, i loro percorsi di apprendistato professionale, le loro percezioni identitarie. Parlare di "racconto" e di "storie"¹⁶ a proposito di un resoconto di ricerca significa, evidentemente, alludere ad una scelta argomentativa e ad uno stile espositivo sui quali è necessario almeno un brevissimo chiarimento. Si tratta innanzitutto di una linea coerente con la modalità specifica con cui ho affrontato il lavoro sul campo e segnatamente con le opzioni di metodo legate all'approccio etnografico adottato per lo svolgimento della ricerca: le etnografie, anche quelle che tendono ad ordinare ed esporre i dati

¹⁵ Ecco il ventaglio delle operazioni tecniche che hanno caratterizzato il lavoro sul campo finalizzato alla raccolta dei dati: (1) richiesta di *feed-back* sul progetto di ricerca iniziale a 15 amici esperti (2) interviste in profondità a 32 testimoni privilegiati; (3) interviste in profondità a 40 formatori; (4) raccolta di 11 storie di vita professionale di formatrici e formatori; (5) 3 *focus group* (Bologna, Roma e Napoli) che hanno coinvolto 32 formatori; (6) attività di *shadowing* per complessive 10 giornate che hanno riguardato l'azione professionale e le pratiche di 5 formatori; (7) attività di osservazione (per 10 giornate) che hanno avuto come oggetto situazioni e ambienti di lavoro, contesti organizzativi di agenzie formative; (8) osservazione etnografica nel *web* di alcuni *forum* di discussione di un *social-network* frequentato da numerosi formatori.

¹⁶ Uso i termini "storia" e "racconto" nel senso tecnico istituito da G. Genette e ripreso da Jedlowski 2000: le *storie* sono «... gli avvenimenti (reali o fittizi che siano, dal punto di vista della narratologia non fa differenza) che sono l'oggetto di un certo discorso» (ivi, 13), mentre il *racconto* è «... il discorso in se stesso (orale, scritto o figurato), cioè l'*enunciato* attraverso cui un certo insieme di avvenimenti viene comunicato» (ivi). Nella classica distinzione di Genette vi è, come terzo elemento costitutivo del suo discorso, la *narrazione* che rinvia «... all'*atto* del raccontare, e dunque alla relazione fra il soggetto che narra e il suo pubblico (presente o virtuale che sia)» (ivi).

di ricerca adottando una modalità *realista*¹⁷, producono resoconti di tipo narrativo nei quali la scrittura è parte integrante del modo in cui sono stati raccolti e interpretati i dati¹⁸. In secondo luogo, è una scelta che incrocia (e assume come punto di riferimento) una tendenza, ormai ben consolidata nelle scienze sociali, che è caratterizzata dal crescente interesse per le *narrazioni* da intendere sia nel senso del loro uso come materiali da analizzare (Czarniawska 2004), sia nel senso del loro essere strumenti di costruzione sociale delle identità individuali e organizzative (Czarniawska 2000), sia infine nel senso del loro possibile uso come modalità di argomentazione (Jedlowski 2003a; Melucci 1998 e 2000) che mostra tutta la sua efficacia proprio nei racconti etnografici ai quali ho appena accennato. La liberazione dai modi consolidati dell'argomentazione scientifica fissati da una tradizione che risale al XVII secolo¹⁹, resa possibile dalla cosiddetta «svolta narrativa» nelle scienze sociali²⁰, legittima una modalità diversa di produrre i resoconti di ricerca. Nel caso specifico della mia scelta, vorrei comunque

¹⁷ La formulazione di «racconto realista» qui utilizzata, rinvia alla nota distinzione introdotta con riferimento all'elaborazione di testi etnografici da Van Maanen (1988) tra racconto *realista*, racconto *confessionale* e racconto *impressionista*. Il primo etichetta i testi impersonali, molto ricchi di dettagli e nei quali siano presenti in dosi massicce testimonianze dirette degli attori «oggetto» dell'osservazione; il secondo descrive un tipo diverso di scrittura, quello caratterizzato dalla presenza del ricercatore che racconta in prima persona ciò che ha visto rendendo in tal modo fortemente personalizzato il suo resoconto; il terzo infine è caratterizzato da una forma in cui il ricercatore/narratore produce testi non necessariamente completi, densi e dettagliati (anzi il più delle volte essi sono volutamente vaghi), ma fortemente evocativi e comunque tali da cercare il coinvolgimento emotivo del lettore.

¹⁸ Sulla scrittura etnografica, oltre ai classici contributi di Geertz 1990 e di Clifford, Marcus 2005, cfr. Czarniawska 2000 e 2004, Cardano 2001, Marzano 2001, Manoukian 2003, Matera 2004, Bruni 2003.

¹⁹ Come sottolinea Clifford, facendo riferimento agli studi di Foucault e di de Certeau, «... a partire dal diciassettesimo secolo, la scienza occidentale ha escluso dal proprio repertorio legittimo alcune modalità espressive: la retorica (in nome della «pura» significazione immediata), la dimensione narrativa (in nome dei fatti), e la soggettività (in nome dell'oggettività). Queste modalità espunte dalla scienza vennero collocate nella categoria della «letteratura». I testi letterari vennero considerati metaforici e allegorici, composti da invenzioni piuttosto che da fatti osservabili; spazi aperti alle emozioni, alle speculazioni, al soggettivo «genio» dei loro autori. M. de Certeau nota come il versante narrativo del linguaggio letterario venisse condannato dal punto di vista scientifico [...] per la sua mancanza di «univocità», quel resoconto non ambiguo che caratterizzerebbe invece le scienze naturali e la storiografia professionale» (Clifford 2005, 30).

²⁰ La «svolta narrativa» è riconducibile, secondo Czarniawska (2004), a due contributi fondamentali: quello di Lyotard (1981) e quello di Bruner (2003). L'uno e l'altro mettono in dubbio il primato della scienza sulla narrazione rivalutando il «sapere narrativo» (che secondo Lyotard è a fondamento dello stesso sapere scientifico nella misura in cui quest'ultimo per essere reso pubblico deve necessariamente far ricorso al racconto) ed il «pensiero narrativo» (contrapposto da Bruner al «pensiero paradigmatico»). Sulla narrazione nelle scienze sociali, oltre ai già citati lavori di Czarniawska (2000 e 2004), cfr. Bruner 2002; Eco 1979; Dal Lago 1994; Jedlowski 2000 e 2003a; Tota 1998; Turnaturi 2002; Poggio 2004.

sottolineare come nel *continuum* tra i due poli della *fabulazione* e della *testimonianza* istituito da Jedlowski (2000), i frammenti di narrazione proposte dalle pagine di questo volume si collocano decisamente sul versante della testimonianza. Ma si tratta di una testimonianza che deve essere intesa come influenzata dal senso che io ho attribuito a tutto ciò di cui sono stato testimone (eventi, testi, trascrizioni di colloqui e interviste, osservazioni ecc.) e che poi ho riproposto secondo la mia prospettiva di comprensione. È, in definitiva, l'interpretazione – del tutto soggettiva, non meno che legittima – del ricercatore che, partendo dal suo punto di vista, (ri)propone a suo modo i racconti di cui i formatori intervistati e incontrati gli hanno fatto dono. Per sapere qualcosa circa la plausibilità di queste interpretazioni bisognerà verificare quanto esse avranno convinto chi leggerà queste pagine. Soprattutto bisognerà verificare se ed entro quali limiti avranno convinto i formatori italiani. In effetti, loro sono stati per me una presenza costante non solo durante il lavoro sul campo, ma anche nei lunghi mesi in cui sono stato impegnato a scrivere il libro. Sono stati uno dei miei principali referenti; anzi, direi che sono stati, per dirla con Eco (1979), il «lettore modello» del testo prodotto dal mio lavoro, ovvero il lettore capace di leggere quel testo nel modo in cui è stato progettato per essere letto. Ma sono stati anche il punto di riferimento con il quale idealmente ti rapporti mentre scrivi e che immagini come tuo partner nel lavoro di cooperazione interpretativa dei testi.

Passando alla struttura del volume, i capitoli che lo compongono – pur essendo parte integrante di un'unica “narrazione” e dunque rimanendo dentro una logica di continuità analitica e descrittiva – sono dotati di un'autonomia tematica che permette a ciascuno di essi di essere letto indipendentemente dagli altri. Il primo capitolo propone uno sguardo d'insieme sulle dinamiche evolutive che caratterizzano, nell'arco di alcuni decenni, la “vicenda” della formazione in Italia, e in questa cornice interpretativa cerca di collocare le riflessioni che, nello stesso arco temporale, riguardano la figura professionale del formatore. Il secondo capitolo descrive – attraverso tre casi elaborati a partire da dati raccolti mediante osservazione, *shadowing* e interviste in profondità – tre agenzie di formazione, corrispondenti ad altrettanti contesti d'azione, ciascuno dei quali esibisce strategie, orientamenti culturali e dispositivi tecnici particolari che contribuiscono a descrivere un primo livello di differenziazione degli stili e delle pratiche professionali. Il terzo capitolo approfondisce il tema delle pratiche professionali proponendo una descrizione densa dei formatori-in-azione da cui emerge una molteplicità di modi di “fare formazione”. La pluralità delle specializzazioni che la ricerca ha potuto registrare e riproporre, descrive un campo di in-

teressi, di stili, di modi di interpretare la pratica talmente frammentato da assumere la configurazione di un “arcipelago professionale”. Il quarto capitolo racconta, attraverso l’analisi dei processi di apprendistato professionale, i molti modi esperiti dagli intervistati per *diventare formatori*. Il quinto capitolo è centrato sulla descrizione dell’identità (professionale e sociale) dei formatori dando voce alle loro (auto)percezioni identitarie e al racconto del modo in cui gli altri, cioè coloro i quali non appartengono ai mondi della formazione, li considerano e li vivono. Ne emerge una lettura sfaccettata che mette in primo piano come le difficoltà di definire “*chi e che cosa è il formatore*” risiedano innanzitutto nell’instabilità endemica che oggi caratterizza tanto questa particolare figura di professionista/*knowledge worker*, quanto i contesti d’azione nei quali si svolgono le sue pratiche. Il sesto capitolo, infine, si interroga, a partire dalle testimonianze raccolte, sull’esistenza, tra i formatori, di una comunità professionale.

E siamo ai ringraziamenti – ovvero al “pagamento” dei numerosi debiti di riconoscenza che ho accumulato nei lunghi mesi di lavoro alla ricerca prima e alla stesura del libro dopo.

Vorrei ringraziare innanzitutto Pier Sergio Caltabiano che ha creduto nel mio progetto: la sua fiducia – che spero di aver ripagato interamente – mi ha permesso di dedicare un anno intero a questo piacevole lavoro; senza il suo sostegno difficilmente questo libro avrebbe potuto essere concepito.

Devo poi quasi tutto alla disponibilità dei moltissimi formatori che ho intervistato individualmente e nei *focus group* e delle amiche e amici che mi hanno fatto dono delle loro storie di vita²¹: senza racconti di tutti loro non avrei potuto fare davvero nulla. Spero solo che le mie interpretazioni non si siano allontanate troppo dalle parole che generosamente mi hanno affidato (e se ciò dovesse essere avvenuto, mi auguro che abbia contribuito a generare nuovi significati utili per tutti noi)²².

²¹ Ecco i loro nomi: Elisa Abbadessa, Stefano Antonelli, Rosaria Aprea, Teta Capua, Marina De Berti, Nerina Garofalo, M. Giovanna Garuti, Letizia Migliola, Giacomo Prati, Elena Righetti, Paolo Viel. Nel piano originario di stesura, avevo previsto di pubblicare in un’*Appendice* di questo volume le *storie di vita* raccolte (che complessivamente occupano un centinaio di pagine). Purtroppo ho dovuto rinunciare a questa idea per il semplice fatto che, capitolo dopo capitolo, il libro è cresciuto così tanto da rendere improponibile al lettore un volume di oltre 500 pagine. Al tempo stesso, inserirle in un libro già voluminoso di suo, avrebbe avuto certamente l’esito spiacevole di soffocare le belle autobiografie professionali raccolte. Poiché ritengo che questo contributo meriti di essere conosciuto, mi attiverò – ho già avuto il consenso delle autrici e degli autori dei testi – per pubblicare in un volume a parte le 11 storie di vita.

²² Come si vedrà, i capitoli del libro contengono molti brani estratti dalle interviste a vari interlocutori (dai formatori ai testimoni privilegiati, ai partecipanti ai *focus group*) e dalle

Ringrazio inoltre gli amici che in qualità di “testimoni privilegiati” hanno accettato di farsi intervistare: Aureliana Alberici, Giuditta Alessandrini, Giorgio Allulli, Pier Luigi Amietta, Dante Bellamio, Luciano Benadusi, Massimo Brusaglioni, Pier Sergio Caltabiano, Ulderico Capucci, Gianluca Cepollaro, Domenico De Masi, Giuseppe De Rita, Massimo De Sanctis, Duccio Demetrio, M. Giovanna Garuti, Cesare Kaneklin, Maurizio Lichtner, Claudia Montedoro, Ugo Morelli, Franca Olivetti Manoukian, Roberto Panzarani, Dunia Pepe, Gian Piero Quaglino, Arduino Salatin, Carla Santarsiero, Giuseppe Scaratti, Enzo Spaltro, Massimo Tomassini, Piero Trupia, Francesco Varanini, Giuseppe Varchetta e Vito Volpe. Le loro riflessioni sui vari temi affrontati nelle nostre conversazioni sono state per me un contributo preziosissimo del quale spero di aver fatto buon uso.

Giorgio Allulli, Carlo Buttari, Gianluca Cepollaro, Massimo De Sanctis, Nerina Garofalo, Maria Giovanna Garuti, Leietta Gervasio, Giovanni Moretti, Serafina Pastore, Dunia Pepe, Piergiorgio Reggio, Elena Righetti, Piero Valentini, Giuseppe Varchetta e Alberto Vergani, hanno letto il progetto di ricerca iniziale e sono stati prodighi di utili commenti e suggerimenti di cui ho tenuto conto durante lo svolgimento delle indagini.

Devo molto anche alle amichevoli attenzioni di Gianluca Cepollaro, Nerina Garofalo, M. Giovanna Garuti, Leietta Gervasio, Giovanni Moretti, Serafina Pastore, Dunia Pepe, e Pino Varchetta che non solo mi hanno incoraggiato strada facendo, ma hanno avuto la pazienza di leggere e commentare i capitoli del libro. Ho accolto gran parte dei loro suggerimenti senza che ciò significhi eludere la responsabilità di quanto scritto, che ovviamente è tutta mia.

Ringrazio molto anche: Piero Valentini per la sua collaborazione alla conduzione del *focus group* e all’interpretazione dei loro risultati; Riccardo Bozano per la sua generosa collaborazione al lavoro di raccolta dei dati al quale ha contribuito con la conduzione di alcune interviste e con l’osservazione etnografica di tre forum *on line* tra formatori; in questo lavoro è stato aiutato da Fabio Loi; Celeste Papuli per il suo aiuto nel lavoro di spoglio dei numeri arretrati di oltre 20 anni della rivista “For” dell’Aif e per il supporto nella raccolta dei dati necessari all’elaborazione del caso For-

storie di vita. Tutti sono quasi sempre associati alle rispettive fonti con una sigla e un numero riportati tra parentesi quadre. Ecco la lista delle sigle e dei relativi significati: ITP = interviste a testimoni privilegiati; IV = interviste “veloci”; IF = interviste a formatori; BIOG = storie di vita professionale; *Shadowing* = *shadowing*; *Focus 1*, Roma = *focus group* di Roma; *Focus 2*, Bologna = *focus group* di Bologna; *Focus 3*, Napoli = *focus group* di Napoli; OSS = osservazione. Le uniche persone di cui ho fatto esplicitamente il nome sono le autrici e gli autori delle storie di vita.

mafer e all'analisi delle pratiche manageriali; Giulia Lipari, mia figlia, per la paziente trascrizione della maggior parte delle interviste e per il suo aiuto nel lavoro di raccolta dei dati; Giacomo Prati per la sua puntuale collaborazione alla raccolta dei dati e all'organizzazione del *focus group* di Bologna; Benedetta Bellò, Federico Bussi, Dunia Pepe e Serafina Pastore per il loro aiuto nella raccolta dei dati; Antonello Calvaruso e Paolo Viel per il loro contributo all'organizzazione dei *focus group* rispettivamente di Napoli e di Roma.

Roma, gennaio 2012