

PASQUALE GAGLIARDI

L'analisi dei fabbisogni formativi

Il fatto che in un incontro dedicato alla discussione del ruolo dell'università nello sviluppo locale sia stato previsto un intervento sull'analisi dei fabbisogni formativi è espressione di una scelta metodologica innovatrice. L'idea che i contenuti e le modalità di erogazione del sapere debbano essere adattati a esigenze locali puntuali, diverse e mutevoli nasce da una visione – per così dire – 'utilitaristica' della conoscenza, che contrasta con un assunto fondamentale della cultura universitaria tradizionale: quello che la conoscenza abbia valore di per se stessa, indipendentemente dalla sua rilevanza pratica.

La radicalità dell'innovazione è più evidente se utilizziamo un lessico aziendale: affermare la necessità che l'università costruisca i propri progetti educativi partendo da un'analisi concreta dei fabbisogni formativi è come dire che l'università – da istituzione autoreferenziale che non metteva in discussione (e di cui la società non metteva in discussione) la sua legittimità e necessità – si trova a fare i conti, per la prima volta nella sua storia, con il 'mercato'; la sua evoluzione diventa, come si suole dire, *market driven*, la sua identità assume caratteri imprenditoriali, la sua stessa sopravvivenza rischia di dipendere dalla sua 'performance', dalla sua capacità di offrire prodotti educativi che rispondano alle aspettative sociali. Da questo punto di vista, l'analisi dei bisogni è molto simile ad una ricerca di mercato, e il fatto che le università comincino a fare 'ricerche di mercato' è il segno di una trasformazione culturale altrettanto radicale quanto quella che hanno affrontato, cinquant'anni fa, le grandi aziende industriali evolvendo – appunto – da una cultura del 'pro-

dotto' (valutato con criteri interni alla comunità dei progettisti e dei costruttori, e quindi deciso 'in casa') a una cultura del 'mercato', che induce a interrogarsi sulle attese, i bisogni e le preferenze degli utilizzatori.

All'origine di questi nuovi orientamenti vi sono ragioni che risultano evidenti a chiunque rifletta lucidamente sulle implicazioni dei mutamenti di scenario illustrati nella prima parte di questo incontro. La concezione dell'università come 'casa della conoscenza' è seriamente messa in discussione, il concetto stesso di conoscenza è in movimento, i modi di intenderla sono ripensati e rinegoziati, i confini tra sapere e saper fare diventano più labili e gli intrecci più stretti, si moltiplicano le opportunità e le forme dell'apprendimento. La destabilizzazione delle interpretazioni si accompagna alla destabilizzazione delle istituzioni a cui è stato tradizionalmente affidato fino ad ora lo sviluppo e la disseminazione del sapere. Il problema, ovviamente, non riguarda solo la nostra università. O solo l'università italiana, ma l'università come istituzione un po' in tutto il mondo. Pochi giorni fa si è tenuto ad Amherst, presso l'Università del Massachusetts, un convegno internazionale – organizzato dalla rivista «Organization: The Journal of Organization, Theory and Society», del cui comitato editoriale ho l'onore di far parte – che ha raccolto delegati da tutto il mondo, sul tema della riorganizzazione della conoscenza e del nuovo ruolo dell'università. Per la verità, soprattutto negli Stati Uniti, il problema si pone in modo abbastanza diverso che da noi: negli Stati Uniti il mercato è entrato da tempo nell'accademia, e in una certa misura c'è sempre stato: per certi versi, il pendolo si è spostato troppo nella direzione del 'mercato', e si cerca di riequilibrare una situazione in cui l'università rischia di compromettere la sua funzione di innovazione culturale.

Che cosa implica, per le università, l'orientamento al mercato e alla competizione? Essere orientate al mercato e alla competizione significa, per le università, da un lato sviluppare – in generale – una nuova sensibilità alle attese e agli orientamenti culturali delle nuove generazioni, dall'altro conoscere il linguaggio e le logiche del mondo del lavoro, della produzione, delle professioni, imparare a dialogare sistematicamente con quel mondo, conoscere e possibilmente

dominare gli snodi del percorso che va dal 'sapere' al 'saper fare', alle pratiche produttive e sociali. Questo percorso, essenziale per la modernizzazione e lo sviluppo, è notoriamente, nel nostro Paese, più accidentato che altrove: una indagine comparativa, condotta per l'Unione Europea da un gruppo di istituzioni delle quali faceva parte l'Istud, ha analizzato recentemente il grado di *mismatch* tra il sistema dell'istruzione superiore e le esigenze del mondo del lavoro in Italia, Danimarca, Irlanda, Grecia, rivelando che in Italia e Grecia non esistono meccanismi integrativi istituzionalizzati, preposti al governo di quegli snodi, comparabili con quelli esistenti in Danimarca o Irlanda, e il grado di *mismatch* tra i due sistemi è assai più alto in Italia e in Grecia che negli altri due Paesi. I due meccanismi integrativi più efficaci risultano essere l'analisi dei bisogni e l'analisi delle opportunità. Nella prima la variabile indipendente sono le opportunità di lavoro, alle quali ci si sforza di adeguare il sistema scolastico, nella seconda la variabile indipendente sono gli sviluppi della conoscenza e le innovazioni tecnologiche, che le imprese tentano di tradurre in attività economiche, e quindi – ancora una volta – in opportunità di lavoro. (Un esempio tipico di questo secondo meccanismo sono le società di *venture capital* che connettono i centri di ricerca delle università con il sistema delle imprese.)

Dunque, uno dei modi per ridurre il grado di *mismatch* fra l'output del sistema scolastico e le richieste del mercato del lavoro è quello di rendere l'analisi dei fabbisogni formativi una pratica diffusa e istituzionalizzata. Quali sono allora le caratteristiche essenziali di questo compito analitico (che poi, come vedremo subito, non è solo analitico) divenuto indispensabile?

In primo luogo, dobbiamo dire che si tratta di un compito che non può essere svolto in modo dilettantesco ma esige una preparazione professionale rigorosa. La capacità di analisi dei bisogni è – o dovrebbe essere – non solo una componente fondamentale della professionalità di quel mestiere relativamente 'nuovo' che è il mestiere del formatore, ma anche – forse – una componente nuova del mestiere antico del docente. Non è questo il luogo, e non abbiamo il tempo, per illustrare analiticamente i metodi e il bagaglio culturale dell'analista dei bisogni formativi. Mi limiterò ad indicare due que-

stioni fondamentali che al tempo stesso qualificano e rendono particolarmente difficile questo compito.

La prima questione ha a che vedere con la definizione di una serie di premesse concettuali indispensabili per impostare correttamente l'analisi. Esistono alcune categorie analitiche il cui significato si può dare relativamente per scontato negli ambiti aziendali in cui quel compito è stato istituzionalizzato, ma diventa assai più problematico nel contesto sociale, economico e culturale di una comunità o di un territorio. Definire quali sono i bisogni di formazione di un *locus* che occorre soddisfare per promuoverne lo sviluppo presuppone:

a) una *concezione dello sviluppo*, che consente di dare uno scopo ultimo e definito a qualunque progetto (diverse concezioni dello sviluppo – che può ad esempio essere inteso come sviluppo economico, come aumento dell'occupazione, come promozione culturale o come miglioramento della qualità della vita – possono orientare configurazioni radicalmente diverse dei progetti; per converso, definizioni vaghe degli scopi ultimi pregiudicano, a cascata, l'efficacia e l'utilità di qualunque intervento);

b) una *identificazione dei fruitori* diretti e indiretti della formazione, e – più in generale – degli *stakeholders*, vale a dire dei 'portatori d'interesse' nei confronti del progetto educativo;

c) la capacità di distinguere tra *domanda manifesta* e *bisogno effettivo*, e di assumersi la responsabilità morale e politica derivante da una diagnosi delle esigenze reali che può non coincidere con le richieste esplicite di utenti o committenti (dall'esercizio di questa capacità dipende soprattutto il fatto che l'orientamento 'al mercato' non si traduca nella accettazione passiva o opportunistica di mode o visioni di breve termine, e le istituzioni educative continuino a svolgere un ruolo propulsivo e autenticamente innovatore);

d) una *teoria del cambiamento* individuale e sociale, che permette di immaginare un dispositivo pedagogico coerente con gli scopi definiti.

La seconda questione ha a che vedere con il fatto che l'analisi dei bisogni e la progettazione degli interventi formativi non sono attività puramente intellettuali volte a 'scoprire' realtà oggettive o soluzioni inconfutabili, non sono ricerche algoritmiche che selezionano

mezzi ottimali per realizzare fini prestabiliti, ma *processi dialogici e negoziali* in cui si confrontano dati di fatto, mappe cognitive, preferenze valoriali, esigenze tecniche, visioni diverse della realtà, interessi diversi e sovente contrapposti. Il risultato del processo non è quindi il frutto di un'unica mente analitica o di un'unica mano ordinatrice, ma una rappresentazione collettiva condivisa – quindi, in questo senso, una realtà socialmente costruita – che nasce da negoziazioni e comunicazioni tra tutti coloro che sono 'portatori di interesse' nei confronti del progetto educativo. Questa dimensione 'politica' dell'analisi, che esiste anche in contesti aziendali strutturati funzionalmente e gerarchicamente, acquista particolare spessore quando si tratta di analizzare le esigenze di 'formazione per lo sviluppo' all'interno di una comunità o di un territorio. In questi casi, il ruolo dell'analista si qualifica in special modo come mobilitatore di una rete di relazioni e di scambi, un canalizzatore di energie, un disvelatore di attese e di opportunità, in definitiva un ruolo 'integratore'.

Il profilo dell'analista di bisogni che emerge da questa analisi – per quanto essa sia appena abbozzata – è un profilo sofisticato: esige competenze multidisciplinari, immaginazione sociologica e abilità politiche. Ma questo non stupisce, trattandosi di un ruolo che opera a cavallo tra sfere di vita istituzionale (da un lato il mondo del pensiero e della teoria, dall'altro il mondo dell'azione e della pratica) finora rigorosamente distinte e tendenzialmente contrapposte. Il modo in cui questo profilo è stato costruito costituisce un esempio concreto di 'analisi dei bisogni' o, meglio, dell'avvio di un processo di analisi dei bisogni: una prima ipotesi, che – per essere coerenti con quanto è stato appena detto a proposito della natura dialogica e negoziale del processo – deve essere confrontata con le attese e le preferenze di tutti gli attori coinvolti, proporzionata alle risorse disponibili, e valutata con riferimento alle caratteristiche specifiche dei 'luoghi' di cui si intende promuovere lo sviluppo.