

L'ISTITUTO PENITENZIARIO COME SEDE DI APPRENDIMENTO: UNA ESPERIENZA DI VALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE *ON THE JOB*

CARLA CIAVARELLA*, MARIA LUISA FARNESE**

SOMMARIO: 1. Progettare la formazione "dentro" l'organizzazione; 2. L'apprendimento organizzativo; - 3. La storia: i protagonisti e lo scenario; - 4. Verso la costruzione di un nuovo modo di apprendere; - 5. Lo stage dei trainer; - 6. Valutare, tra tecnica ed emozione; - 7. Gli strumenti per la valutazione; - 8. Il "valore aggiunto" del modello valutativo utilizzato; - 9. L'ultima giornata: il follow up; - 10. Quando la valutazione diviene processo; - 11. Una organizzazione che apprende: gli "effetti collaterali"

L'esperienza che vi presentiamo risale al primo semestre dell'anno 2000 e si è sviluppata all'interno della Direzione didattica della Scuola di Formazione di via di Brava che ha gestito il secondo corso di formazione per allievi vice-ispettori.

In tale ambito si è avviata una collaborazione tra le autrici che ha offerto lo spunto per elaborare e sistematizzare alcune riflessioni in tema di formazione degli adulti.

Questa esperienza ci ha consentito di verificare, ancora una volta, che l'apprendimento non alberga solo nei luoghi tradizionalmente deputati a questo (libri, scuole, biblioteche, corsi, ...) ma che può essere definito come un processo "*a bersaglio mobile*", che è possibile rintracciare in molti luoghi, in molte relazioni, in molte esperienze umane e professionali. In questo senso ci piace considerare la nostra collaborazione ed il confronto con gli ispettori della Polizia penitenziaria non un semplice incontro ma un momento qualificato di apprendimento, per il quale siamo grate a tutti coloro i quali lo hanno favorito e con noi lo hanno promosso. Grazie a tutti.

* Direttore coordinatore di Istituto penitenziario, già responsabile dell'area didattica della Scuola di Formazione dell'Amministrazione penitenziaria di Roma.

** Psicologa del lavoro e delle organizzazioni.

N.B. Nel corso dell'articolo compaiono alcuni termini in lingua inglese che sono comunemente adottati in ambito formativo e mutuati dalla letteratura anglofona. Per questi termini, in calce, proponiamo un breve glossario.

1. Progettare la formazione "dentro" l'organizzazione

Nell'Amministrazione pubblica l'accezione ordinaria è che il cambiamento passa attraverso l'innovazione normativa, e non già attraverso le scelte di politica aziendale. La dimensione normativa non è tuttavia sufficiente se non viene concretizzata attraverso una modifica dei comportamenti e delle azioni che gli uomini delle Amministrazioni pongono in essere. La formazione è una leva che consente di facilitare questa trasformazione, ma occorre verificare come lo strumento della formazione venga utilizzato all'interno delle organizzazioni.

La formazione è tradizionalmente intesa come una funzione di tipo adempitivo, finalizzata all'esigenza di preparare i nuovi assunti. In questo senso, nel rispetto delle disposizioni che regolano l'accesso a nuovi ruoli, come oggetto dell'apprendimento vengono proposti contenuti finalizzati alla conoscenza delle norme che regolano il contesto organizzativo; per contro, la traduzione in comportamenti professionali viene delegata ai singoli che, in forma autonoma, la sviluppano nelle sedi di lavoro. Questa modalità, non progettata dall'organizzazione e lasciata all'arbitrio del singolo, non consente sempre di tradurre le conoscenze acquisite in effettive competenze professionali e quindi non assicura che vengano agiti comportamenti omogenei e coerenti con gli obiettivi dell'organizzazione nei suoi diversi contesti.

Nell'ambito dell'Amministrazione penitenziaria le azioni formative promosse hanno, nel corso degli anni, portato alla consapevolezza che, all'interno di una realtà complessa quale quella degli Istituti penitenziari, non è sufficiente promuovere percorsi di apprendimento esclusivamente orientati alla conoscenza delle norme, ma impone la costruzione di processi di apprendimento che tengano conto delle esigenze del contesto e della specificità del ruolo che in tale contesto poi opererà. La formazione in ambito penitenziario ha tentato di diffondere, attraverso l'implementazione dei corsi di formazione realizzati, una cultura orientata alla valorizzazione della dimensione del "saper

essere"⁽¹⁾. La diffusione di tale orientamento ha dovuto superare le resistenze di quanti si sentivano rassicurati da un modello di apprendimento risalente alla concezione "scolastica" tradizionalmente intesa. Esisteva il timore di confrontarsi con modelli più dinamici, orientati alla costruzione di un ruolo operativo dove fossero comprese le componenti del sapere, del saper fare e del saper essere, integrate. Questa difficile transizione è stata possibile grazie ad una attenta e sensibile funzione di indirizzo giocata dalle politiche che in materia di formazione sono state promosse dall'Amministrazione penitenziaria.

Il tema dominante delle riflessioni e dei pensieri "critici" risultava essere quello di riuscire a ridurre la scissione percepita tra teoria e pratica (ovvero tra i luoghi in cui si propone la teoria e quelli in cui si fanno le cose, tra la Scuola e l'Istituto). L'obiettivo di una formazione di questo tipo non era infatti quello di proporre modelli idealizzati, poi di difficile traduzione nella operatività quotidiana, ma quello di attualizzare e concretizzare i modelli appresi in aula nella realtà del contesto lavorativo del carcere, secondo una concezione della professionalità flessibile e in grado di orientarsi in relazione ai diversi obiettivi che l'organizzazione si propone di raggiungere.

Senza questo raccordo si sarebbe corso il rischio di vanificare l'efficacia dell'azione formativa. In ragione di tale consapevolezza si è progettata l'introduzione, in ogni percorso formativo, di momenti di collegamento tra i due ambiti (ad esempio il tirocinio, la formazione *on the job*, l'ingresso "protetto", ecc.), dove la parte di esperienza "pratica" veniva svolta negli Istituti penitenziari. Tale scelta organizzativa ha favorito un coinvolgimento delle sedi periferiche, rendendole parte attiva dei processi di preparazione professionale di propri operatori.

Nell'attività progettuale che forma oggetto dell'esperienza che vi presentiamo, si è fatto riferimento ad un modello della formazione che vede il percorso di apprendimento come un processo che si sviluppa e si caratterizza in ragione del contesto organizzativo di cui è parte.

(1) Nella formazione degli adulti tradizionalmente si individuano diversi livelli dell'apprendimento, articolandoli in "sapere" (conoscenze), "saper fare" (competenze) e "saper essere" (capacità di interpretare il ruolo, integrando e agendo le conoscenze e le competenze acquisite). Si veda ad esempio Pierre Goguelin (1991) *La formazione/animazione. Strategie, tecniche e modelli*, Isedi, Milano; Battistelli A., Majer V., Odoardi C. (1994) *Sapere fare, essere*, Franco Angeli, Milano.

In questo senso viene valorizzato un apprendimento che abbia un effetto *pragmatico* (che consenta il trasferimento dei saperi acquisiti in prassi operative) e che allo stesso tempo veda i soggetti fruitori come soggetti attivi, capaci di *interpretare* i contenuti appresi nello svolgimento del proprio lavoro.⁽²⁾

In tal senso e in considerazione dell'approccio teorico prescelto, tirocinio e formazione *on the job*, assumono un significato profondamente diverso, dove con il primo si vuole realizzare un apprendimento strettamente operativo e tecnico (ad esempio osservazione e esperienza pratica di come si fa una perquisizione); con il secondo si vuole promuovere un apprendimento che, nell'operatività, traduca le diverse conoscenze teoriche acquisite, in azioni congruenti con gli specifici ambiti organizzativi (ad esempio, sul presupposto della conoscenza delle disposizioni normative e regolamentari in tema di armeria, definire in quale modo organizzarne la gestione).

2. L'apprendimento organizzativo

Il clima di sperimentazione e le ricche esperienze svolte in questi anni hanno consentito alla funzione formativa di interpretare il mandato connesso alla preparazione dei neo-assunti e all'aggiornamento del personale di ruolo, integrandolo con la valorizzazione e il coinvolgimento del contesto organizzativo nel quale poi il personale concretamente opera. In questo senso la formazione è uno strumento che può rendere la realtà penitenziaria – e quindi il carcere – non già luogo di mero contenimento, ma un'organizzazione in divenire che persegue finalità di cambiamento coerenti con il mandato istituzionale.

Infatti il cambiamento dei partecipanti alla formazione – inteso come un diverso approccio al lavoro, al rapporto con i colleghi, con i superiori e con le altre figure istituzionali – si riverbera nel cambiamento dell'organizzazione, e dunque nel modo di interpretare la propria funzione nella gestione dei detenuti.

(2) Rispetto a questo approccio teorico, ci piace ricordare lo schema proposto da Carli e Panicia in *Psicologia della formazione* in relazione agli obiettivi e all'eventuale funzione strategica che la funzione formativa può rivestire: «Abbiamo due ordini di variabili sulle quali focalizzare la nostra attenzione: 1) il perseguimento o meno di effetto *pragmatico* del lavoro formativo (*i risultati*), 2) la comunicazione di un sapere già organizzato, precostituito, o lo stimolo ad un pensiero tramite modelli, il sapere metodologico (*la prassi*). (vedi figura alla pagina seguente)

Un'azione formativa che si pone questi obiettivi di cambiamento, genera un primo livello di apprendimento che riguarda l'acquisizione delle competenze collegate al ruolo che poi si andrà a ricoprire. La stessa azione, d'altra parte, può contenere un ulteriore livello di apprendimento, rappresentato dal possibile riflesso che l'azione formativa induce negli altri soggetti dell'organiz-

(segue nota 2)

		Oggetto di comunicazione	
		Sapere precostituito	Sapere metodologico
Risultati	Con effetto pragmatico	addestramento	formazione
Attesi	senza effetto pragmatico	apprendimento	conoscenza

Pensiamo all'**addestramento**: si tratta di mettere le persone dell'azienda in grado di utilizzare specifiche attrezzature produttive, di lavorare con alcuni strumenti: ad esempio il sistema modem/fax per il telelavoro; o l'utilizzazione corretta della videocomunicazione in una riunione di tecnici che intendono comunicare e discutere dei dati. Nell'addestramento, l'istruttore ha già organizzato il processo conoscitivo che intende *trasmettere* ai suoi clienti; si tratta di competenze collegate direttamente ad un saper fare, ad esempio con strumentazioni innovative che l'azienda intende adottare o che debbono avere immediato effetto operativo.

C'è anche un sapere precostituito che può essere comunicato senza che l'effetto pragmatico sia immediato. Siamo allora nel caso dell'**apprendimento**, ad esempio l'apprendimento scolastico o quello dei corsi di aggiornamento aziendali. Le aziende possono essere interessate ad un acculturamento delle proprie maestranze o dei propri manager, ad esempio sui nuovi modi di gestione aziendali sperimentati con successo in specifiche aree della produzione mondiale, o sugli effetti delle nuove tecnologie entro i processi organizzativi. In tal caso, ciò che viene perseguito è, appunto, l'apprendimento di un sapere precostituito e organizzato, anche se il suo effetto pragmatico non sarà di immediata applicazione.

Passiamo ora ai modelli. Si tratta di un sapere che non è ancora organizzato in comportamenti. Sono le categorie con cui possiamo "leggere" la realtà entro la quale operiamo, al fine di orientare in modo ottimale le decisioni e i comportamenti che dovremo mettere in atto. Se la comunicazione dei modelli ha obiettivi pragmatici, allora siamo entro il **processo formativo**. I modelli categoriali possono concernere le scelte economiche di una azienda, le strategie di mercato, così come possono affrontare il tema delle *emozioni dentro le organizzazioni*. In tal caso possiamo parlare di formazione psicosociale.

Si possono comunicare modelli senza che tutto questo possa avere obiettivi di orientamento delle scelte comportamentali entro l'azienda: siamo allora nel caso di attività con obiettivi di **conoscenza**, spesso importanti per aumentare, appunto, la conoscenza dei contesti entro cui opera l'azienda.

Pensiamo che l'utilizzazione della leva formativa debba avere ben chiaro l'ambito entro cui si situa una sua azione in azienda. È importante sapere se si intende promuovere addestramento o apprendimento, formazione o conoscenza dentro l'azienda.» (1999, pp. 53-55).

zazione. L'azione del singolo produce un risultato che, se riconosciuto anche dagli altri, crea il consenso, la condivisione, la ripetibilità dell'azione sviluppando un processo di modificazione dei comportamenti e quindi della cultura dell'organizzazione.

Ma questo secondo livello è possibile raggiungerlo solo se la formazione viene progettata e realizzata non come azione fine a se stessa (adempimento normativo) ma come un insieme progettuale e sistematico, che si proponga sempre come macroobiettivo quello di perseguire un apprendimento individuale e sintonico con l'*apprendimento organizzativo*.

Numerosi teorici dell'organizzazione ritengono che sia possibile pensare a processi di apprendimento che appartengano non solo ai singoli individui, ma alla stessa organizzazione. Se le organizzazioni (in modo analogo ai gruppi) sono qualcosa di diverso dall'aggregato dei singoli individui che le compongono, e se il senso stesso della loro esistenza è funzione delle modalità attraverso cui le organizzazioni "organizzano" le relazioni al proprio interno ⁽³⁾, è possibile dunque immaginare l'esistenza di processi che le caratterizzano, in modo specifico, *in quanto* organizzazioni. A questo proposito Argyris e Schön definiscono "apprendimento organizzativo" il processo/prodotto attraverso il quale l'apprendimento dei singoli individui o dei gruppi assume un valore di cambiamento condiviso per l'organizzazione e ha un impatto sulle sue strategie o sui suoi valori: «si può dire che un'organizzazione apprende quando i suoi membri *apprendono* nel suo interesse, realizzando un processo di indagine che dà luogo ad un prodotto di apprendimento» (1996, p. 24). Gli autori definiscono inoltre due possibili livelli di apprendimento: l'*apprendimento a "circuito singolo"*, che modifica le strategie di azione (ad esempio, in relazione alla verifica del grado di competenze raggiunto dagli allievi a fine corso, si decide se modificare o meno la programmazione dei corsi futuri); e l'*apprendimento a "circuito doppio"*, che dà luogo ad un mutamento, oltre che delle strategie, anche dei valori e degli assunti (ad esempio, le conoscenze specifiche acquisite in un corso di formazione – es. tossicodipendenza – possono influenzare non solo le forme di intervento nei confronti degli utenti, ma anche la stessa rappresentazione che di questi hanno gli operatori penitenziari).

(3) Ad esempio alcuni autori (Weick, 1969) evidenziano come sarebbe più opportuno parlare di "*organizing*" (ossia il processo, *in fieri* ed attivo, dell'organizzarsi), piuttosto che di "*organization*".

3. La storia: i protagonisti e lo scenario

Nel gennaio del 2000 è stato organizzato, presso la Scuola di Formazione di via di Brava, un corso di sei mesi di formazione per allievi vice-ispettori di Polizia penitenziaria, rivolto a 130 unità di personale vincitore di concorso interno. A conclusione del corso, con il superamento di un esame finale, i corsisti avrebbero conseguito la qualifica di vice-ispettore.

L'attività formativa è stata articolata alternando a tradizionali momenti d'aula, momenti di formazione sul posto di lavoro (fasi *on the job*) che hanno rappresentato un terzo dell'intero percorso (fig. 1).

Fig. 1. Articolazione del percorso di formazione per allievi vice-ispettori

I modulo		II modulo		III modulo		IV modulo	
Scuola 6 wk	on the job 3 wk	Scuola 5wk	on the job 3wk	Scuola 3wk	on the job 2wk	Scuola 3wk	Esami finali

Obiettivo dell'*on the job* era quello di favorire il passaggio ad un nuovo ruolo (dal ruolo di agente-assistente a quello di vice-ispettore), attraverso una rilettura delle attività in precedenza svolte all'interno degli Istituti per promuovere una logica di tipo gestionale, coerente con le future funzioni.

L'introduzione di fasi di affiancamento sul luogo di lavoro era una metodologia da tempo utilizzata e sperimentata all'interno dei percorsi di formazione iniziale.

Avendo a riferimento l'obiettivo complessivo che il corso si prefiggeva di raggiungere, le fasi *on the job* sono state progettate tenendo conto delle caratteristiche specifiche dei partecipanti:

- in primo luogo si trattava di personale interno, con una anzianità di servizio di circa 15 anni, e pertanto con una radicata conoscenza del contesto e del servizio penitenziario; questo implicava una duplice ri-definizione da parte dei partecipanti: su un piano individuale era loro richiesto di rivedere azioni note in una nuova logica, su un piano collettivo di assumere una diversa posizione nel sistema organizzativo dell'Istituto penitenziario;
- occorreva tenere presente che detto personale aveva accettato di sottoporsi ad una procedura concorsuale, selettiva, che rischiava di mettere in discussione la propria immagine professionale;
- questo ci faceva pensare di essere di fronte ad un gruppo motivato, che fin dalla domanda di partecipazione al concorso

- aveva espresso un desiderio di cambiamento, non solo inteso come percorso di carriera, ma anche come miglioramento e sviluppo delle proprie competenze professionali; il passaggio di ruolo per alcuni rappresentava inoltre una opportunità per promuovere innovazione;
- sul piano della definizione delle nuove competenze, il passaggio da un ruolo eminentemente esecutivo ad un ruolo gestionale, implicava che l'attività *on the job* non fosse una semplice verifica sul campo dei contenuti teorici appresi in aula, ma rappresentasse l'occasione per sperimentare nuovi comportamenti professionali sulla scorta delle sollecitazioni proposte;
 - l'obiettivo finale era quello di integrare le competenze già possedute con le nuove, e di utilizzare il *know-how* acquisito per interpretare le *performance* che il ruolo di vice-ispettore richiede: coordinamento, gestione, intervento, organizzazione, capacità di comunicazione, capacità negoziali, coinvolgimento delle risorse umane a disposizione, capacità di decidere, e così via.

Le numerose discipline trattate durante il corso, sono state raggruppate in aree tematiche e distribuite all'interno del percorso formativo sulla base dei criteri di apprendimento connessi al "sapere", al "saper fare" e al "saper essere". Pertanto il primo modulo aveva prevalentemente al suo interno le aree tematiche del *sistema penale*, del *sistema penitenziario*, del *sistema organizzativo*. Il secondo modulo invece prevalentemente conteneva quelle materie connesse alla pratica operativa del ruolo (*tecnica penitenziaria, trattamento, atti di polizia giudiziaria, tecniche di traduzione e piantonamento, ecc.*). Nel terzo modulo si sviluppavano i temi dell'*organizzazione del lavoro* e della *gestione delle risorse umane*. Nell'ultimo modulo si proponeva una sintesi delle tematiche trattate finalizzata agli esami.

La formazione sul campo, che seguiva i primi tre moduli, traeva spunto ed era connessa con le tematiche trattate nel modulo che la precedeva. L'*home-work* che accompagnava il percorso sul campo e che formava oggetto di valutazione da parte dei docenti della Scuola, di volta in volta proponeva agli allievi di sviluppare riflessioni e di elaborare soluzioni organizzative su singole aree tematiche oggetto della formazione d'aula.

Per perseguire obiettivi e contenuti così articolati e specifici, era necessario che tale esperienza sul posto di lavoro fosse

coordinata dalla Scuola unitamente agli Istituti penitenziari prescelti come sedi per la formazione *on the job*, e che fossero individuate delle figure professionali di riferimento con l'incarico di accompagnare e gestire la presenza degli allievi negli Istituti: **i trainer**.

Lo svolgimento di questa funzione fu proposto ad ispettori di Polizia penitenziaria, dotati di adeguata esperienza professionale tale da poter garantire la gestione dei contenuti didattico-professionali proposti nelle fasi *on the job*. La scelta di questo ruolo trovava supporto anche nella disposizione normativa che, come noto, assegna al ruolo di ispettore anche il compito di svolgere funzioni di formazione o di istruzione del personale del corpo di Polizia penitenziaria (cfr. art. 23 D. Lgs. 30.10.92 n. 443).

Si decise pertanto di affidare questo nuovo compito a 58 unità (due per ciascun Istituto penitenziario ospitante) di personale appartenente al ruolo di ispettore, in servizio presso gli Istituti penitenziari, prescelti dall'Ufficio Formazione sulla base di alcuni requisiti, tra i quali anche quello della disponibilità.

Agli ispettori-trainer veniva chiesto di seguire la formazione *on the job* degli allievi vice-ispettori, allo scopo di sviluppare i contenuti del programma formativo previsto per le otto settimane di formazione sul campo. Compito dei trainer era quello di supportare gli allievi nella *lettura* e nella comprensione dei sistemi organizzativi inerenti le singole aree dei servizi operativi (es. come organizzare un servizio traduzione e piantonamento, il servizio di sezione, la distribuzione delle risorse umane e dei rispettivi incarichi, ecc.), e di *facilitarli* nella osservazione e sperimentazione delle attività individuate nel programma formativo. I trainer avevano inoltre il compito di *supervisionare* l'insieme delle attività svolte dal gruppo degli allievi seguiti, nonché di facilitare il raccordo tra le esperienze svolte in istituto e gli apprendimenti teorici acquisiti nella formazione in aula. Tutte queste attività avevano lo scopo di aiutare gli allievi a sviluppare una visione integrata, e di livello gestionale, delle attività degli Istituti.

4. Verso la costruzione di un nuovo modo di apprendere

Per raggiungere questi obiettivi fu predisposto uno stage di alcune giornate, esclusivamente dedicate alla preparazione dei trainer. Occorreva innanzi tutto definire quale ruolo attribuire alla figura del trainer e quali compiti questi avrebbe dovuto svolgere.

Al ruolo di trainer, secondo teorie accreditate, possono essere attribuite varie funzioni (ad esempio quelle di istruttore, allenatore, aggiornatore, addestratore, guida, elemento trainante, ed altro ancora), dipendenti e interconnesse con il contesto organizzativo nel quale l'esperienza formativa si colloca. In relazione alle finalità dell'intervento, fu scelto di far prevalere la funzione di *orientatore*: da un lato dando preminenza all'obiettivo di valorizzare le competenze e le esperienze già possedute dagli allievi vice-ispettori e dall'altro indirizzandole verso i compiti e le attribuzioni proprie del profilo gestionale che avrebbero ricoperto.

La scelta di organizzare il lavoro di preparazione al compito di trainer in questo senso risulta una iniziativa dai contenuti fortemente innovativi:

- *gli Istituti diventano un laboratorio di apprendimento*. Per la prima volta si attribuisce esplicitamente all'Istituto penitenziario la funzione di luogo di apprendimento, in cui è possibile sviluppare conoscenze e competenze specifiche, diverse e integrabili con quelle perseguite all'interno delle aule.

- *l'integrazione tra sede formativa e sede di lavoro*. In questo modo l'Istituto non è più inteso come luogo dove applicare (o non applicare) i contenuti appresi nelle sedi formative, ma come luogo ove è possibile colmare il "gap" tra la formazione teorica, realizzata nelle aule didattiche, e la formazione sul posto di lavoro, quest'ultima non in contraddizione con l'altra ma coerente e collegata.

- *il ruolo di mediazione giocato dai trainer*. Tale integrazione si realizza mediante l'attribuzione ai trainer di un ruolo strategico di collegamento tra la realtà della Scuola e la realtà degli Istituti, individuando gli spazi e le concrete opportunità di apprendimento esperienziale.

- *il know-how posseduto dai trainer*. I trainer, proprio in virtù del ruolo rivestito, sono una risorsa potenziale per l'Amministrazione. L'esperienza *on the job* si è qualificata grazie alla messa in campo di tali potenzialità. Nel corso dello stage, infatti, abbiamo scelto di sostenere i trainer nella analisi e nell'individuazione di quelle competenze che, proprie del ruolo di ispettore, potevano utilmente essere tradotte e proposte all'interno del programma di formazione sul posto di lavoro per gli allievi vice-ispettori.

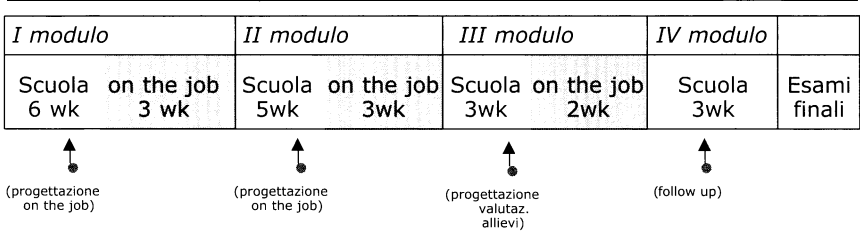
5. Lo stage dei trainer

Nelle pagine che seguono abbiamo scelto di non raccontare i contenuti del percorso formativo degli allievi vice-ispettori. Abbiamo preferito presentare il lavoro preparatorio che, parallelamente al corso di formazione per gli allievi vice-ispettori, è stato realizzato con i trainer-ispettori per progettare e monitorare l'andamento dei tre moduli di formazione *on the job*.

Lo **stage** con i trainer, articolato in funzione dello sviluppo del percorso formativo degli allievi vice-ispettori accompagnando il periodo di formazione *on the job* degli allievi (fig.2), consisteva in cinque giornate: le prime tre sono state utilizzate per costruire i contenuti e la metodologia da utilizzare con gli allievi; nella quarta ci si è concentrati sulla definizione dei criteri di valutazione degli allievi; l'ultima giornata, di *follow up*, infine, è stata dedicata alla verifica dell'intera iniziativa da parte dei trainer-ispettori.

In tale percorso i trainer sono stati suddivisi in due gruppi paralleli, ciascuno costituito da uno dei due rappresentanti dell'Istituto penitenziario coinvolto nell'iniziativa, e condotti con modalità omogenee.

Fig. 2. Articolazione del percorso di stage per gli ispettori trainer, in relazione al percorso di formazione per gli allievi vice-ispettori



Lo stage è stato progettato attorno a due obiettivi principali:

- **sviluppare, condividere e seguire l'attività di formazione *on the job*** degli allievi vice-ispettori;
- **costruire uno strumento di valutazione omogeneo dell'apprendimento** degli allievi.

In relazione al primo obiettivo, il percorso ha avuto per contenuti tre grandi aree, che sono state affrontate nel corso dello stage in modo strettamente integrato e con una metodologia di tipo partecipativo.

● **I area: *Condivisione dei contenuti del tirocinio degli allievi vice-ispettori***

Per chiedere a qualcuno una collaborazione, un contributo, è indispensabile che questo qualcuno sia reso edotto e partecipe delle finalità che si intendono raggiungere insieme e delle modalità su cui è chiesta la sua collaborazione. Pertanto era di fondamentale importanza che i trainer-ispettori - ai quali veniva chiesto un impegno di responsabilità e un aumento del carico di lavoro personale senza gratifiche aggiuntive - fossero informati e coinvolti nella costruzione del piano di lavoro previsto per gli allievi vice-ispettori che avrebbero seguito nelle diverse fasi di tirocinio.

Il primo passaggio fu dunque quello di far loro conoscere i contenuti del programma complessivo del corso di formazione degli allievi (cfr. paragrafo 3), nonché, di volta in volta, i contenuti delle esercitazioni che con il loro aiuto dovevano essere svolte all'interno degli Istituti penitenziari.

Quindi, a partire dai contenuti del corso e dai meta-obiettivi conferiti all'esperienza di tirocinio, ai trainer veniva chiesto di elaborare attivamente la **progettazione di dettaglio** delle settimane di sperimentazione sul campo, definendo l'organizzazione del lavoro con gli allievi, le risorse umane (coinvolgendo anche altre figure istituzionali di polizia penitenziaria e non) e le risorse logistiche da impiegare, il calendario delle attività, nonché, nella prospettiva di conclusione del corso, di concordare e quindi progettare i criteri e le modalità per effettuare la valutazione degli allievi (vedi paragrafo seguente).

La co-progettazione di dettaglio, successiva alla condivisione dei contenuti specifici dell'*on the job*, consentiva a noi conduttori di chiedere ai trainer di **monitorare** le attività svolte e di fornire un **feed-back** a partire dal quale avviare la ridefinizione delle fasi successive (progettazione *in itinere*).

● **II area: *Funzioni e competenze dei trainer***

La condivisione e assimilazione di tali contenuti è stata promossa attraverso una riflessione più ampia sulla funzione che i trainer avrebbero dovuto assolvere e sugli strumenti metodologici utilizzabili per svolgere la funzione medesima.

La seconda area di intervento era dunque rappresentata dalla definizione della funzione di trainer. Come detto, tra le

molte possibili, abbiamo privilegiato una interpretazione del compito finalizzata all'**orientamento** e al **sostegno** degli allievi nel corso delle fasi di apprendimento dei nuovi compiti.

Immaginare di svolgere tali funzioni, sollevava alcune resistenze da parte dei trainer che temevano di non essere in grado di svolgere il compito richiesto (timore di fallire nel mandato, di essere giudicati negativamente, ...), e di non essere adeguatamente supportati dalla struttura ospitante e dai colleghi, nella gestione di un ruolo che percepivano di grande responsabilità, soprattutto rispetto ai risultati attesi dalla Scuola.

Tenendo a riferimento i comprensibili timori esplicitati, il processo di progressiva definizione del nuovo ruolo è stato dunque sviluppato attraverso un continuo confronto e dialogo con i partecipanti. È stato possibile sviluppare il lavoro sulla costruzione del ruolo di trainer partendo dal vissuto esperienziale di ciascuno dei partecipanti, attraverso la discussione e il confronto su temi quali: la loro idea di apprendimento, le loro aspettative nei confronti degli allievi, il rapporto tra la funzione di trainer e il ruolo svolto nell'ambito degli Istituti sedi di lavoro, la rappresentazione di se stessi come rappresentanti dell'Amministrazione penitenziaria e portatori delle aspettative dell'organizzazione verso gli allievi futuri vice-ispettori. Queste azioni sono state esplicitate, scomposte e ricomposte in principi utili a comprendere il valore dell'apprendimento e i metodi e gli strumenti da utilizzare per facilitarne la trasferibilità agli allievi.

L'elevato grado di coinvolgimento e il partire dall'esperienza professionale degli ispettori, ci ha consentito di far emergere, valorizzandolo, il *know-how* già posseduto, nonché di ottenere un rinforzo sul piano emotivo, predisponendo i trainer a supportare a loro volta gli allievi.

• **III area: *Come organizzare la gestione dell'apprendimento degli allievi: il supporto metodologico***

Nel corso dello stage sono state infine fornite indicazioni metodologiche alle quali i trainer-ispettori avrebbero potuto attingere per favorire l'apprendimento di tutte le funzioni connesse al nuovo ruolo da parte degli allievi vice-ispettori. La comprensione e la effettiva assimilazione di funzioni di livello gestionale era possibile solo utilizzando un modello formativo che tenesse conto in modo rilevante della realtà organizzativa e del bagaglio professionale degli allievi.

Si è così presentato in aula il modello dell'**apprendimento complesso**, inteso come processo dinamico che richiede una partecipazione attiva dei discenti e che attribuisce al contesto organizzativo la funzione di guidare ed orientare il percorso di apprendimento (fig. 3).

Fig. 3. Schema sintetico del modello di apprendimento complesso proposto ai trainer per orientare metodologicamente il loro intervento formativo nei confronti degli allievi vice-ispettori.

APPRENDIMENTO SEMPLICE	APPRENDIMENTO COMPLESSO
AGGIUNTA l'apprendimento avviene per aggiunta di nuovi elementi	RISTRUTTURAZIONE l'apprendimento avviene per modifica del campo cognitivo
COLMATIVO l'insegnamento è finalizzato alla trasmissione di nuovi elementi	COLLEGAMENTI l'insegnamento è finalizzato alla creazione di nuovi collegamenti
GENERALITÀ l'apprendimento riguarda contenuti il cui valore è assoluto e generale, indipendentemente dal contesto in cui saranno spesi	TRASFERIBILITÀ parte del processo di apprendimento riguarda la capacità del discente di usare quanto appreso nel contesto reale
CAMBIAMENTO COGNITIVO l'individuo cambia per la quantità o il tipo di nozioni/conoscenze che ha	CAMBIAMENTO GLOBALE il cambiamento investe l'individuo nel suo complesso (conoscenze, lettura della realtà, emozioni)
DISCENDENTE l'insegnamento è un processo di trasmissione di nozioni da un docente (che sa) ad un discente (a cui manca la nozione)	INTERATTIVO l'insegnamento è un processo di definizione dei nuovi apprendimenti attraverso la relazione tra docente e discente
PASSIVO il discente accoglie quanto gli viene insegnato	ATTIVO il discente è partecipe del processo di apprendimento e contribuisce a determinarne modalità e contenuti

La richiesta ai trainer di impegnarsi nell'organizzare, programmare e quindi progettare il complessivo piano di azione da svolgere nei confronti degli allievi, ha consentito la definizione e la **condivisione** degli obiettivi nel gruppo di lavoro, la costruzione di una prospettiva temporale di medio periodo che ha costretto gli stessi trainer ad un inconsueto sforzo di **pianificazione**, e di **omogeneizzazione** degli interventi all'interno degli Istituti.

6. Valutare, tra tecnica ed emozione

Il secondo obiettivo che lo stage di preparazione al compito di trainer si prefiggeva, era quello di costruire uno strumento di valutazione omogeneo dell'apprendimento degli allievi, esigenza indispensabile per contribuire alla verifica complessiva delle competenze da loro sviluppate nei sei mesi di corso.

Ogni volta che si affronta il tema della valutazione, a qualunque livello e in qualunque contesto, si crea una frattura emozionale. Entra in crisi il valutatore e naturalmente resta in crisi chi deve essere valutato, che spesso ignora o non è messo a parte dei parametri che saranno utilizzati per esprimere il giudizio nei suoi confronti.

All'interno della pubblica Amministrazione il tema, quasi un tabù, viene raramente avvicinato, e quando si è costretti ad affrontarlo ci si sforza di rintracciare criteri neutri (età anagrafica, anzianità nel ruolo, titoli di studio, e così via), nella speranza di riuscire a garantire, per chi valuta, la non sindacabilità del giudizio. È infatti più facile, e meno compromettente, valutare i requisiti oggettivi di un candidato, perché a lui esterni, piuttosto che assumersi la responsabilità di individuare criteri di valutazione che riguardino più direttamente la sua sfera personale e professionale (ad esempio capacità di comunicare, livello di conoscenza raggiunto, livello della prestazione nello svolgimento di un compito assegnato, e così via).

Il corso di formazione per gli allievi vice-ispettori normativamente prevedeva, alla conclusione del semestre formativo, un esame finale per decretare l'accesso o meno al nuovo ruolo e per definire le singole posizioni nelle graduatorie di merito con la conseguente assegnazione della sede di servizio.

L'articolazione in diverse fasi del percorso formativo richiedeva, in questo caso, una diversificazione dei criteri e delle modalità di misurazione delle capacità di apprendimento degli allievi. Tale compito era assegnato ai *docenti* delle diverse discipline (verifica del livello di apprendimento raggiunto dagli allievi *in itinere* e a fine corso, valutazione delle relazioni elaborate dagli allievi nel corso dei periodi *on the job*), ai *tutor* che seguivano in aula gli allievi (valutazione dei livelli di interesse e di partecipazione alle attività didattiche), ai *trainer* (per il lavoro svolto durante la formazione sul campo) e infine alla *commissione esaminatrice*. Ciascuno di questi soggetti aveva il compito di valutare alcuni aspetti del percorso, che sarebbero poi stati sintetizzati nel giudizio unico dell'esame finale.

Tutti gli elementi sopra esposti erano ormai parte integrante dell'esperienza pluriennale che la Scuola aveva consolidato in tema di misurazione e verifica degli apprendimenti. Tuttavia questo corso di formazione aveva caratteristiche che lo rendevano diverso rispetto alle precedenti iniziative formative, e che chiedevano di includere, come ulteriore punto di osservazione nel monitoraggio degli apprendimenti, anche il giudizio dei trai-

ner rispetto alla qualità delle attività operative svolte nel periodo *on the job*. Infatti:

- il periodo di formazione *on the job* aveva nel processo di apprendimento uno spazio significativo in termini di durata (rappresentava un terzo dell'intero percorso);

- gli allievi possedevano un *know-how* professionale pregresso che non consentiva di approcciare il tema dell'apprendimento in termini di soli "saperi", ma necessitava anche dello sviluppo e della valutazione di competenze proprie delle aree del "saper fare" e del "saper essere".

Proprio perché la valutazione riguardava personale già in servizio da anni, esisteva il timore che la proposta di utilizzare un modello valutativo mediante il quale si chiedeva ai trainer di esprimere giudizi sulle capacità professionali di colleghi, anche se più giovani, potesse essere percepita come giudicante ed arrecante nocumento all'immagine del personale di Polizia penitenziaria. Al tempo stesso ritenevamo importante costruire un modello fondato su un procedimento di formulazione del giudizio il più "oggettivo" possibile (quindi uguale per tutti gli osservatori e per tutti gli osservati), e che comunque salvaguardasse le differenze e le caratteristiche dei profili professionali dei singoli valutati.

Una scelta di questo tipo imponeva il superamento del modello usuale - ispirato al "rapporto informativo", fondato sulla formalità del linguaggio rituale e generalizzante - e la rottura degli schemi tradizionali tendenti a promuovere una visione del gruppo indifferenziata e fondata su poche categorie di riferimento, ritenute sufficienti, per strutturare un procedimento di valutazione che, seppur rispondente agli adempimenti formali, non consentiva tuttavia di avere informazioni significative sui corsisti.

Le pregresse esperienze valutative, con cui la Scuola aveva gestito il tirocinio sul posto di lavoro degli allievi agenti neo-assunti, avevano reso consuetudinaria la prassi di esprimere le valutazioni nella forma dei "rapporti informativi". Espressioni quali "*ha serbato un comportamento formalmente corretto*", ovvero "*non si registrano sanzioni disciplinari*", o ancora "*ha manifestato interesse per l'operatività*" non consentivano di evincere significative informazioni relative all'effettivo livello di professionalità acquisita. Anche sulle espressioni usate non c'era univocità e possibilità di comparazione del significato e del peso attribuito alle parole (es. cosa significa interesse? e come si misura? quale e quanta operatività è stata oggetto di osservazione?).

Rispetto ad una restituzione meramente adempitiva che non aveva aiutato mai le Commissioni esaminatrici a utilizzare fattivamente la documentazione inviata dagli Istituti sede dei tirocini, si voleva promuovere un percorso valutativo che valorizzasse il lavoro svolto dagli allievi e dagli operatori dell'Istituto ospitante.

L'introduzione di parametri meritocratici fondati non più su caratteristiche personali ma sulla individuazione di competenze professionali effettivamente spese nel contesto lavorativo, si proponeva come alternativa al vecchio modello che invece, attraverso un linguaggio formale e burocratico, portava ad esprimere giudizi di valore più sulla persona che sul professionista.

Il nuovo progetto costituiva un valido strumento a cui l'organizzazione avrebbe potuto fare riferimento in futuro per avviare un processo di cambiamento centrato sui valori del riconoscimento della soggettività e della competenza professionale.

Se da un lato esisteva l'esigenza di valutare anche la fase *on the job*, dall'altro c'era la consapevolezza di dover superare le resistenze legate al valore innovativo che tale esperienza conteneva.

L'esperienza presentava da un punto di vista eminentemente formale alcuni aspetti potenzialmente "a rischio" perché implicava di assegnare un compito valutativo a persone (i trainer), estranee all'area della formazione, che dovevano esprimere un giudizio su colleghi con una storia professionale molto vicina alla propria.

La presenza di tali elementi inoltre attivava processi di natura emotiva che rischiavano di inquinare il risultato ove non fossero stati tenuti in considerazione. Ad esempio era possibile che i trainer sviluppassero un processo d'identificazione empatica con gli allievi, cosa, questa, che non avrebbe garantito la necessaria neutralità di giudizio. In fondo era difficile valutare chi possedeva già una lunga e ricca esperienza operativa maturata nello stesso contesto.

Andava considerato poi che la metodologia valutativa, che volevamo proporre, sarebbe stata utilizzata nelle diverse e distanti sedi operative e per tale ragione diveniva necessaria la definizione e la condivisione di parametri oggettivi, omogenei e confrontabili. All'interno di una organizzazione in cui il sentimento di appartenenza risulta centrato su una percezione di forte similarità ("la galera è galera", "soffriamo tutti di carcerite acuta", ...), e in cui il sentirsi uguali tende ad essere utilizzato difensivamente per abbassare il livello delle prestazioni attese, la nostra richiesta di differenziarsi e di confrontarsi in modo

esplicito rompeva lo schema e non consentiva "alibi".

Quanto evidenziato lambiva "punti sensibili" della cultura dell'Amministrazione penitenziaria e dunque la scelta di promuovere un modello valutativo inconsueto, ricco di variabili ed incognite, esponeva il progetto a rischi d'insuccesso.

7. Gli strumenti per la valutazione

A questo punto occorre definire la metodologia di gestione del processo valutativo e le modalità e gli strumenti attraverso i quali raggiungere tale obiettivo.

Per assegnare ai trainer il compito di contribuire alla formulazione di un giudizio di valutazione nei confronti dei singoli allievi, era necessario costruire un clima fiduciario che consentisse di abbassare la soglia delle resistenze sopra descritte, e di portare avanti anche la funzione valutativa.

Nel corso di una esercitazione, partendo dalla considerazione che due erano i contesti formativi nei quali si erano sviluppati i processi di apprendimento (aula e Istituto penitenziario), fu ribadito che nella diversità delle due sedi formative era possibile cogliere aspetti differenziati dello sviluppo delle competenze degli allievi. Per questo motivo ai trainer veniva chiesto di rilevare ed analizzare le modalità con cui ciascun allievo avrebbe agito e gestito il suo ruolo (inteso nella sua dimensione di "divenire") in relazione ad alcuni aspetti del comportamento professionale individuati come significativi.

Il lavoro fu così avviato. Ai trainer fu proposto uno schema in cui venivano presentate le aree di valutazione scelte come struttura di riferimento per la costruzione del profilo del neo vice-ispettore (fig. 4), e sulla base degli obiettivi che il corso di formazione per allievi vice-ispettori si proponeva di realizzare: lo sviluppo di competenze di livello gestionale, coerenti con il ruolo da rivestire.

La prima **dimensione**, relativa al grado di partecipazione e motivazione manifestata durante l'esperienza *on the job*, fu denominata "*impegno rispetto al risultato*" (a).

Le altre, scelte sulla base del profilo atteso, erano le seguenti:

- b) *definizione e gestione del rapporto con il contesto ospitante* (Istituto),
- c) *rapporto con il gruppo di lavoro*,
- d) *integrazione delle conoscenze e competenze pregresse*,
- e) *prefigurazione del nuovo ruolo*.

Fig. 4. Dimensioni prescelte come significative rispetto al profilo atteso di vice-ispettore e utilizzate come riferimento per la costruzione delle schede di valutazione degli allievi vice-ispettori.

Le cinque dimensioni di riferimento individuate sono:

A. IMPEGNO RISPETTO AL RISULTATO

Per "impegno rispetto al risultato" si intende la chiarezza con cui gli allievi definiscono l'obiettivo della formazione *on the job*; quanto lo sentono come un obiettivo "interno", cioè fondato su una motivazione personale in relazione al percorso di apprendimento intrapreso; la coerenza dei comportamenti attuati nell'*on the job* rispetto all'obiettivo formativo; l'energia e l'entusiasmo investiti per il perseguimento dell'obiettivo; la capacità degli allievi di mettersi in gioco nel processo di apprendimento, affrontando gli aspetti di cambiamento e di novità che tale processo implica.

B. DEFINIZIONE E GESTIONE DEL RAPPORTO CON IL CONTESTO OSPITANTE

Per "definizione e gestione del rapporto con il contesto ospitante" si intende la capacità che gli allievi hanno di confrontarsi, accogliere e riconoscere la dimensione ospitante; il loro grado di comprensione delle regole comportamentali esplicite ed implicite che regolano la vita dell'Istituto; la scelta di comportamenti adeguati al contesto in cui si sono svolte le fasi *on the job*; la capacità degli allievi di negoziare gli obiettivi formativi individuali con quelli che sono i vincoli e le opportunità del contesto.

C. RAPPORTO CON IL GRUPPO DI LAVORO (*)

Per "rapporto con il gruppo di lavoro" si intende la capacità degli allievi di definire i confini del proprio ruolo, in relazione agli interlocutori incontrati durante la formazione *on the job*; la loro capacità di promuovere la propria immagine, esplicando le finalità della propria presenza nel contesto ospitante e ottenendo il riconoscimento degli interlocutori in relazione al proprio compito formativo; la capacità di considerare gli altri come risorse rispetto all'obiettivo formativo.

(*) NB: Per gruppo di lavoro si intende ogni insieme di persone con cui, per motivi formativi, l'allievo ha avuto occasione di confrontarsi nelle fasi *on the job*. Dunque in primo luogo i rapporti "orizzontali" sia con il gruppo di colleghi allievi vice-ispettori (se presenti nell'*on the job*), sia con il personale dell'Istituto, con cui l'allievo si è trovato ad interagire nel periodo *on the job*; ma anche i rapporti "verticali" con figure quali gli ispettori o i comandanti di reparto con cui hanno svolto attività formativa (es. affiancamento).

D. INTEGRAZIONE DELLE CONOSCENZE E COMPETENZE PREGRESSE

Per "integrazione delle conoscenze e competenze pregresse" si intende la capacità degli allievi di "usare" le conoscenze acquisite in aula, sperimentandole nel contesto ospitante; la capacità utilizzare e rielaborare le risorse preesistenti (cognizioni, esperienze, ecc.); le modalità utilizzate per l'apprendimento durante l'*on the job*.

E. PREFIGURAZIONE DEL NUOVO RUOLO

Per "prefigurazione del nuovo ruolo" si intende la percezione che gli allievi hanno elaborato del futuro ruolo di vice ispettore; il grado di comprensione delle funzioni di tipo gestionale che lo caratterizzano; il percorso di maturazione della persona sviluppato.

A partire da tale schema, fu chiesto ai trainer di provare ad isolare e descrivere quegli indicatori del comportamento degli allievi che avrebbero consentito di leggere, decodificare e misurare il grado di competenza da loro sviluppato.

Ad esempio per la dimensione C, *"rapporto con il gruppo di lavoro"*, si invitavano i trainer a riflettere sugli elementi che la componevano, secondo la definizione indicata nella fig. 4. Ai trainer in sottogruppo, nel corso di una esercitazione, si chiedeva *"In che modo, secondo voi è possibile comprendere se gli elementi sono presenti e in quale grado? Cosa dovreste osservare negli allievi per scoprirlo? La presenza di quali comportamenti e di quali modalità di relazione sarebbe un utile indizio?"*.

Tale schema esercitativo anche grazie al ricco confronto sviluppatosi all'interno dei gruppi di lavoro, ha portato all'individuazione degli **indicatori comportamentali**, intesi come azioni individuabili che consentono, nel loro insieme, di descrivere un'area di comportamento. Per restare nell'esempio trattato, i gruppi ritenevano che gli indicatori comportamentali utili a cogliere quale fosse il *"rapporto con il gruppo di lavoro"* potevano essere:

"Definizione dei confini del proprio ruolo: es. tiene conto di quali sono gli spazi fisici entro cui può muoversi? si comporta solo da osservatore o tende a sperimentarsi? Con quali tipi di interlocutori comunica? Gli incontri sono formali o informali? (...) Che tipo di scambi ha con gli altri (si confronta, chiede aiuto, offre aiuto, ...)? Che atteggiamento ha nei loro confronti (rispettoso, collaborativo, autorevole, saccente, modesto, indifferente, svalutativo, ...)?" *Ha accolto (o non ha accolto) i suggerimenti e i consigli delle persone che lo hanno affiancato o con cui si è trovato a collaborare? (...)"* e così via.

Tale sforzo esercitativo consentiva di concordare, predefinendoli, quali i comportamenti osservabili e quali i *significati univoci* da attribuire alle dimensioni, per favorire la creazione di un *linguaggio comune* per la lettura delle azioni comportamentali.

Il passaggio successivo, oggetto di una specifica e vivace esercitazione in aula, è consistito nella graduazione degli indicatori comportamentali delle cinque dimensioni individuate, così da consentire la misurazione dei **livelli di competenza** professionale raggiunti dagli allievi, nel seguente modo:

A= estremamente adeguato

B= molto adeguato

C= abbastanza adeguato

D= poco adeguato

E= molto poco adeguato

Questi livelli sono stati recepiti e utilizzati per l'attribuzione di un punteggio valutativo per ciascuna delle cinque dimensioni che descrivono il profilo di vice-ispettore (cfr. fig. 4). L'accordo raggiunto in aula sulla definizione e sulle modalità di misurazione dei livelli di competenza-incompetenza consentiva la *uniformità* e la *comparabilità* dei giudizi dei trainer operanti nei diversi Istituti.

I giudizi sintetici erano preceduti da uno "spazio aperto" ove i trainer potevano descrivere liberamente le motivazioni che sostenevano il giudizio valutativo attribuito.

La fase conclusiva di questo percorso ha visto la costruzione di una scheda (*Scheda di valutazione degli allievi vice-ispettori relativamente alle fasi on the job*) che gli ispettori-trainer hanno utilizzato in Istituto per descrivere le prestazioni rese dagli allievi nel corso della esperienza formativa.

Queste schede hanno costituito una preziosa fonte d'informazioni per la Commissione esaminatrice che, per esprimere la valutazione finale di ciascun allievo, ha anche utilizzato il profilo comportamentale dei singoli corsisti emerso dal contenuto delle schede.

8. Il "valore aggiunto" del modello valutativo utilizzato

Usualmente la valutazione è considerata la fase conclusiva di un percorso formativo. Anche in questo caso, temporalmente, la valutazione è stata la fase finale di questa esperienza. Ma, in realtà, l'approccio valutativo ha accompagnato l'intero percorso, producendo degli effetti di "apprendimento autonomo".

Questi effetti ad un primo livello riguardano il prodotto che a nostro avviso, l'azione valutativa – espressa dai trainer attraverso le schede – ha generato sugli **allievi** vice-ispettori.

- *la valutazione della professionalità*

Ad esempio, la scelta di utilizzare uno strumento valutativo diverso dal tradizionale "rapporto informativo" si è rivelata efficace poiché ha consentito di offrire una valutazione "personalizzata" di ciascun allievo.

Lontani dagli stereotipi di profili preconfezionati, si è ottenuta una documentazione informativa ricca e utile per la commissione esaminatrice.

Questa documentazione, acclusa ai fascicoli personali dei singoli allievi, non è stata vissuta in modo invasivo da parte dei soggetti valutati ma anzi come costruttiva attenzione connessa allo sviluppo delle proprie competenze. Infatti, a differenza del rapporto informativo, la scheda valutativa di fine corso conteneva elementi descrittivi del comportamento professionale agito, eliminando qualunque connotazione di tipo personale. Va poi ricordato che sui contenuti e sulle modalità di questo tipo di valutazione la Direzione del corso aveva informato i corsisti.

- *il recupero del passato e la valutazione del futuro*

Gli allievi vice-ispettori, inoltre, sentivano che la valutazione così concepita e realizzata aveva investito l'area del proprio "essere professionale" e quindi non aveva ignorato la pregressa esperienza, maturata in ambito penitenziario. Questa prima sperimentazione operativa nel nuovo ruolo, concepita facendo riferimento ad una logica integrata tra passato e futuro, è stata infatti vissuta come un arricchimento/riconoscimento di valore, che si è aggiunto al *know-how* pregresso.

In più il giudizio prognostico richiesto ai trainer spostava il fuoco dell'osservazione verso il futuro e verso la potenziale capacità degli allievi di tradurre in azioni professionali gli apprendimenti sviluppati ("In che misura riuscirà ad esprimere le competenze acquisite durante la formazione?", "Con quale grado di adeguatezza ricoprirà il ruolo di vice-ispettore?"). E questo rivestiva carattere di assoluta novità per tutti: allievi vice-ispettori, trainer, docenti, Amministrazione.

Fin qui gli esiti della azione di valutazione realizzata insieme con i trainer sugli allievi vice-ispettori. Ma anche i **trainer**, a nostro avviso, hanno appreso da questa esperienza:

- *il confronto*

Il lavoro in sottogruppi, lo sforzo di dover integrare e ridurre a unità le differenti opinioni ha fatto vivere ai trainer l'esperienza del confronto produttivo, e non limitativo-svalutante. A fronte dell'antico pregiudizio "ogni Istituto è un ministero" si è scoperto quanto ogni Istituto sia una ricchezza anche per gli altri Istituti, nell'impegno ad integrare le esperienze al fine di garantire standard omogenei negli allievi.

- *l'effetto rispecchiamento*

I trainer, per elaborare il profilo valutativo del vice-ispettore e la conseguente definizione delle dimensioni significative da osservare negli allievi, hanno attinto alla loro esperienza professionale in quanto ispettori. La loro partecipazione attiva a questo processo ha implicato, indirettamente, un lavoro di riflessione sul proprio ruolo e sulle proprie competenze, favorendone una rilettura personale. L'aver dovuto riflettere e definire le proprie modalità di lavoro - generalmente più agite che pensate, più implicite che esplicite - ha favorito la presa di contatto con il grado di consapevolezza del proprio sé professionale.

- *l'ampliamento dei confini di ruolo*

La riflessione sviluppata con i trainer sulla funzione che avrebbero dovuto ricoprire, ha consentito di dare risalto ad azioni professionali spesso agite ma non percepite come parte integrante del ruolo di ispettori. L'art. 23 del D. Lgs. 443/92, che prevede attività di formazione ed istruzione, viene usualmente interpretato in modo riduttivo dagli stessi protagonisti, più come azione isolata che come intervento che assolve una finalità organizzativa. In questo caso invece l'estensione del coinvolgimento, la visibilità dell'azione, l'esplicitazione del mandato formativo da assolvere in termini di obiettivi e contenuti, ha consentito una rilettura estensiva dei confini del proprio ruolo, dove la funzione formativa è entrata a pieno titolo.

A nostro avviso l'esperienza di valutazione così realizzata ha anche generato degli effetti sull'**organizzazione** nel suo complesso, influenzando alcune dimensioni della cultura organizzativa e producendo un apprendimento "di secondo livello" (cioè un apprendimento che aiuta a modificare non solo le azioni ma anche i pensieri e gli orientamenti che le guidano):

- *l'equità*

Lo sforzo di pre-definire i criteri, gli indicatori e le modalità di valutazione del periodo *on the job*, ha proposto ai trainer e agli allievi un modello di organizzazione che definisce e promuove valori di trasparenza ed equità. È noto infatti che, ove si conosce, ove si contratta, ove si comunicano i parametri di giudizio per la definizione di percorsi di carriera, graduatorie, conferimento di incarichi e così via, i membri di una organizzazione si sentono assicurati e valorizzati, cosicché aumenta il grado di investimento ed impegno nel lavoro. È quanto abbiamo volu-

to cogliere nell'elevato grado di partecipazione a tutte le fasi dello stage e nella puntuale restituzione delle schede di valutazione degli allievi.

- *il superamento del pregiudizio*

Una delle maggiori resistenze che storicamente la Scuola ha vissuto nell'inviare i corsisti presso gli Istituti, è stato quello di essere percepita come una sorta di "sonda ispettiva" sulle attività che venivano svolte negli Istituti. Questo, da un lato rendeva più complessa la creazione di un reale spazio di collaborazione tra le due parti dell'organizzazione, dall'altro impediva l'attuazione di processi di verifica, vissuti come giudicanti da parte dell'Istituto piuttosto che come *feed-back* sugli apprendimenti realizzati sul campo dagli allievi. In questo caso, invece, il coinvolgimento dei trainer fin dalla progettazione dell'intervento, ha fatto cadere il muro del pregiudizio e ha reso visibili le esperienze vissute all'interno degli Istituti.

9. *L'ultima giornata: il follow up*

Lo stage di preparazione al compito dei trainer, prevedeva *ab initio* una giornata interamente dedicata al *follow up* (vedi fig. 2); uno spazio, questo, avente per obiettivo quello di riflettere congiuntamente – noi formatori e i trainer – sull'esperienza vissuta per poi sintetizzare i punti di forza e di debolezza dell'intero percorso.

Fin dall'inizio dello stage sono stati evidenziati, nel corso delle discussioni, quegli elementi che potevano essere considerati significativi, perché caratterizzanti l'intera esperienza. Questi elementi, una volta individuati, sono stati discussi in una esercitazione mirata, per poi essere collocati in due diverse tabelle: da un lato gli *indicatori per la verifica dell'apprendimento dei corsisti* (es. interesse mostrato, motivazione al ruolo, messa in discussione delle proprie esperienze, ecc.), dall'altro gli *indicatori del riflesso dell'esperienza sull'organizzazione* (es. quali metodi e quali strategie sono state utilizzate e come hanno funzionato rispetto al mandato, i rapporti tra i trainer di tutti gli Istituti - coinvolti attivazione di una rete di confronto - il loro rapporto con la Scuola, ...).

L'attenzione posta sulla rilevazione di questi aspetti ha consentito non solo di raccogliere alcune dimensioni attorno alle quali organizzare la verifica conclusiva dello stage, ma anche la

proposta di imparare a leggere le proprie azioni al fine di monitorarle e di misurarne l'efficacia.

È stato ritenuto importante dedicare la giornata conclusiva del percorso con i trainer ad un vero e proprio *follow up* in cui questi punti sono stati presi nuovamente in considerazione come base per sviluppare una riflessione critica. In sottogruppi i trainer hanno analizzato l'esperienza adottando di volta in volta il proprio punto di vista, poi quello degli allievi ed infine quello dell'organizzazione, ed hanno elaborato i punti di forza e i punti di criticità relativi all'esperienza analizzata dalle tre prospettive proposte.

A partire dalle considerazioni formulate dai trainer, è possibile a nostro avviso individuare alcune aree di riflessione:

- *l'anello di congiunzione*

La scelta di orientare gli interventi verso una finalità integrativa e di valorizzazione dell'esperienza formativa realizzata sul campo risultava fondata sul riconoscimento che gli Istituti, in quanto luoghi di lavoro, hanno al loro interno una struttura organizzativa e gestionale nonché competenze professionali che possono proficuamente concorrere alla formazione di nuove risorse qualificate.

I trainer, fin dall'avvio della loro partecipazione, avevano espresso forti perplessità in ordine alla paventata difficoltà di non riuscire a coinvolgere l'intero staff dell'Istituto. La domanda che emergeva in modo ricorrente nel corso delle esercitazioni di preparazione al compito era "ma l'Istituto ci consentirà di lavorare così come voi ci invitate a fare?". Non era immaginabile, infatti – per il tipo di impegno assunto e per le attività che era previsto che gli allievi vice-ispettori svolgessero – realizzare con successo l'esperienza formativa senza il coinvolgimento, diretto o indiretto, di tutti gli operatori dell'Istituto ospitante (i colleghi, il comandante di reparto, gli educatori, il direttore, ma anche i detenuti).

Si trattava di un aspetto piuttosto critico che ha accompagnato l'intera esperienza sino alla sua conclusione.

Nella valutazione finale dei pro e dei contro, gli ispettori-trainer hanno compreso la funzione strategica rivestita, quale "chiave" di accesso nell'Istituto, riuscendo anche a gestire la paventata "invidia" dei colleghi!

Senza negare le difficoltà di rapporto interno-esterno, l'esperienza ha comunque realizzato un ponte tra polarità spes-

so percepite come diacroniche, dando avvio ad un processo di nuova integrazione: Centro/Periferia; Scuola/Istituti; Teoria/Pratica-Operatività.

- *gli Istituti come luoghi di apprendimento*

La delega della funzione formativa anche alle sedi decentrate, realizzata grazie al ruolo di mediazione e coordinamento giocato dai trainer, ha comportato una serie di mutamenti nelle rappresentazioni delle varie parti dell'Amministrazione. Da un lato, la Scuola ha rinunciato a parte del controllo sui processi di apprendimento, non riconoscendosi più come unica sede autorevole dei "saperi". Dall'altro, gli Istituti penitenziari, tradizionalmente vissuti dagli stessi operatori come "luoghi oscuri di detenzione", hanno - attraverso questa esperienza - rivisitato questo tipo di rappresentazione. Questa dimensione emotiva portava ad ignorare il fatto che gli Istituti, in quanto luoghi di lavoro, hanno al loro interno una struttura organizzativa e gestionale con competenze professionali che possono proficuamente concorrere alla formazione di nuove risorse qualificate. La scelta dell'Ufficio della Formazione di valorizzare l'esperienza formativa realizzata "sul campo" e di convogliare tutti gli interventi (dentro e fuori dall'aula) in una complessiva visione d'insieme integrato, ha consentito di non colludere con questo tipo di rappresentazione, favorendo l'emersione delle risorse (in termini di professionalità e competenze) di cui gli Istituti penitenziari sono portatori.

- *sentirsi abbandonati*

L'esperienza, per il contenuto innovativo e per le dimensioni emotive sollecitate, ha ingenerato un elevato grado di coinvolgimento dei trainer che hanno speso energie professionali e personali per il buon esito del progetto. Il grosso impegno ha legittimato l'emersione di aspettative elevate volte ad un maggiore riconoscimento e cooperazione da parte dell'Amministrazione sia a livello centrale che a livello periferico (ad esempio un maggiore intervento impositivo sulle Direzioni degli Istituti per ottenere il riconoscimento dell'incarico conferito dalla Scuola).

Nella fase del *follow up* è emerso il timore di non poter tesaurizzare l'esperienza e di non riuscire ad individuarne un utilizzo futuro tale da conferire il valore di un investimento. In questa direzione va letta la proposta di partecipare ad altre esperienze anche nelle fasi di sviluppo dei contenuti formativi (ad esempio confronto con i docenti incaricati di curare le lezioni teoriche).

10. Quando la valutazione diviene processo

La durata del corso di formazione (dentro e fuori dall'aula), il lavoro sui trainer e dei trainer, i diversi attori del processo, i diversi luoghi in cui si è consumata l'esperienza, determinavano un livello di complessità che rendeva necessario un monitoraggio costante dei presupposti che legittimavano l'azione e dei risultati ad essa conseguenti.

Un percorso di formazione, poiché centrato sulle relazioni umane, è comunque un processo in continua evoluzione; non può essere definito, quindi, nella fase progettuale ed essere poi esaminato, in termini di esiti e risultati raggiunti solo alla sua conclusione. Questa modalità, che definisce la valutazione come una delle fasi del percorso di formazione – quella conclusiva – a nostro avviso è riduttiva, in quanto fa riferimento solo ad una piccola parte delle informazioni contenute nel processo formativo. Prevalentemente tale approccio soddisfa la logica della valutazione intesa come “giudizio” espresso in relazione ad un risultato raggiunto, un prodotto realizzato, una competenza acquisita: ad esempio, rispetto all'obiettivo di trasmettere alcune conoscenze, quale grado di apprendimento è stato raggiunto dagli allievi?

Una modalità diversa è invece quella che vede la valutazione come un processo in cui una serie di elementi, prodotti molte volte dallo stesso processo, vengono utilizzati come informazioni per prendere una nuova decisione, orientare le scelte future, stimare il percorso in atto: ad esempio, quali sono stati gli argomenti che hanno suscitato maggiore interesse / difficoltà per gli allievi? e, conseguentemente, a quali contenuti fare riferimento nella progettazione dell'*on the job*? Questa modalità di valutazione si propone come un “monitoraggio” *in itinere* (cfr. fig. 5) che, parallelamente, accompagna l'intero processo di formazione. In questo caso scopo della valutazione non è semplicemente esprimere un giudizio sull'esito (es. grado di competenze acquisite, di soddisfazione a fine corso, ...) ma anche di fornire informazioni utili a riorientare il percorso e a ridefinirne obiettivi e contenuti (es. come progettare nuovi corsi, cosa fare per facilitare inserimento nel nuovo ruolo, quali criticità nel percorso e quali punti di forza, ...). Il processo di valutazione non è dunque a sé stante, al termine dell'azione, ma integrante e co-presente a tutte le fasi del processo di formazione (dalla analisi dei fabbisogni fino alla sua realizzazione).

Un ulteriore passo avanti, in questa esperienza, è stato compiuto sperimentando il coinvolgimento e la partecipazione di

diversi soggetti all'approccio valutativo, nelle diverse fasi del percorso formativo (costruzione degli strumenti di valutazione, valutazione dell'esperienza di valutazione degli allievi, valutazione/*follow up* del percorso formativo con i trainer, *feed-back* da parte degli allievi vice-ispettori sui contenuti formativi e sull'esperienza vissuta negli Istituti *on the job*).

Fig. 5. - Sintesi di due dei poli possibili di valutazione: come giudizio e come monitoraggio.

LA VALUTAZIONE COME GIUDIZIO	LA VALUTAZIONE COME MONITORAGGIO
l'obiettivo	
SERVE A DECIDERE SE IL RISULTATO DI UN'AZIONE È GIUSTO O SBAGLIATO, ADEGUATO O INADEGUATO	SERVE A COMPRENDERE IN QUALE GRADO CI SI STA AVVICINANDO ALL'OBIETTIVO CHE CI SI ERA PROPOSTI
i soggetti	
C'È QUALCUNO CHE VALUTA E QUALCUNO CHE VIENE VALUTATO	CHI VALUTA, VALUTA ALLO STESSO TEMPO L'ALTRO E SE STESSO
il tempo	
LA VALUTAZIONE AVVIENE SU QUELLO CHE È GIÀ SUCCESSO	LA VALUTAZIONE AVVIENE DURANTE L'AZIONE ED È ORIENTATA ALLE AZIONI FUTURE
il risultato	
L'ESITO DELLA VALUTAZIONE È UN PREMIO (O UNA PUNIZIONE)	L'ESITO DELLA VALUTAZIONE È UNA INFORMAZIONE UTILE AL MIGLIORAMENTO DELL'AZIONE

11. Una organizzazione che apprende: gli "effetti collaterali"

L'esperienza nel corso del suo svolgimento ha reso visibili altri aspetti che poi hanno fatto emergere il desiderio di divulgarne il contenuto.

Il coinvolgimento di molteplici interlocutori chiamati a cooperare direttamente o indirettamente all'iniziativa ha generato un "effetto alone": la circolarità dell'esperienza ha consentito infatti un apprendimento di livello organizzativo, aggiuntivo rispetto a quello individuale, tradotto operativamente attraverso il riconoscimento del valore che la struttura organizzativa periferica poteva apportare in termini di vissuti, competenze, esperienze, confronto.

Dal centro (Scuola), viene riconosciuto alla periferia (Istituti) un ruolo attivo nella costruzione del sé professionale dei futuri vice-ispettori, fornendo il *know-how* di cui quei luoghi

di lavoro sono i soli detentori, conferendo alle sedi operative il potere di intervento e di decisione nella azione formativa.

Il coinvolgimento della periferia, nelle fasi di progettazione e di sperimentazione, sollecita la produzione di azioni sinergiche e condivise, e allo stesso tempo comporta l'assunzione di responsabilità, da parte di entrambi i poli (Scuola ed Istituti), rispetto alle scelte effettuate e da effettuare. L'attivazione di un percorso di confronto sulle modalità di svolgimento delle procedure operative e sui risultati, avvia un processo di costruzione di reti di comunicazione – strutturate e/o informali – tra gli Istituti, superando il luogo comune per cui "ogni Istituto è un ministero".

Se all'Istituto viene dato mandato di promuovere processi di apprendimento operativo, ciò implica il riconoscimento dell'esistenza di un sapere "locale" che può essere espresso e trasferito, sollecitando la produzione di nuove forme di conoscenza e di confronto tra gli operatori. Solo all'interno di una cultura organizzativa che riconosca al penitenziario un valore generativo, è possibile integrare nel mandato istituzionale una funzione che sia anche riabilitativa.

Il cambiamento non è detto che sia sempre pensato e vissuto in linea discendente (dai vertici alla lontana periferia) ma può accadere anche che, ad un progetto, una azione, una prassi condivisa, sia attribuito un nuovo significato e possa generarsi un nuovo, diverso comportamento organizzativo.

Questa esperienza ci porta a considerare come possibile l'assunzione di nuove prassi anche all'interno di un luogo che fonda la propria esistenza su procedure e regolamenti rigidi e codificati. Scoprire questa possibilità consente alle persone – cioè a chi dà vita all'organizzazione – di recuperare margini di influenza sulla propria vita lavorativa e di pensarsi come soggetto attivo dotato di un potere che si sostanzia nell'orientare i processi di cambiamento.

Tutte le considerazioni sin qui svolte, riteniamo siano da leggere in maniera integrata, tenendo conto dell'interazione esistente tra i diversi livelli che compongono una organizzazione: la sua **struttura** (ruoli, procedure, progetti, ecc.) che può avere profonde influenze sulla **rappresentazione** che dell'organizzazione medesima hanno le donne e gli uomini che ne fanno parte, che a sua volta influenza il **mandato istituzionale** e l'insieme dei **valori** che lo connotano e lo sostengono.

Sostenere il percorso di avvicinamento ai valori sopra descritti, rendendoli parte integrante del mandato istituzionale, significa lavorare sulla sfera della motivazione e della qualità del servizio

reso. Questo è uno dei compiti che la formazione deve prefiggersi, perché nella funzione strategica che ad essa viene assegnata, il cambiamento passa attraverso l'investimento sulle risorse umane.

BIBLIOGRAFIA

- Argyris C., Schön D. (1996), *Apprendimento organizzativo*. Guerini e Associati, Milano, 1998.
- Battistelli A., Majer V., Odoardi C. (1994), *Sapere fare, essere*, Franco Angeli, Milano.
- Bellotto M., Trentini G. (1996), *Culture organizzative e formazione*. Franco Angeli, Milano.
- Bertin G. (a cura di) (1995), *Valutazione e sapere sociologico. Metodi e tecniche dei processi decisionali*. Franco Angeli, Milano.
- Carli R., Paniccia R.M. (1999), *Psicologia della formazione*. Il Mulino, Bologna.
- De Vito Piscicelli P. (1991), *La gestione delle risorse umane*. Patron, Bologna.
- Farnese M.L. (2001), "Valutazione della formazione come processo di produzione di senso". In *Professionalità*, n. 61, anno XXI, genn.-febb. 2001, pagg. 68-78, ed. "La Scuola".
- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*. Raffaello Cortina, Milano.
- Knowles M. (1997), *Quando l'adulto impara*. Franco Angeli, Milano, 1973.
- Levati W. (1992), *L'analisi e la valutazione del potenziale delle risorse umane*. Franco Angeli, Milano.
- Normann R. (1984), *La gestione strategica dei servizi*. Etas libri, Milano, 1985.
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Franco Angeli, Milano.
- Goguelin P. (1991), *La formazione/animazione. Strategie, tecniche e modelli*, Isedi, Milano.
- Quaglini G. (1979), *La valutazione dei risultati nella formazione*. Franco Angeli, Milano.
- Quaglini G., Carrozzini G. (1983), *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Franco Angeli, Milano.
- Simon H. (1967), *Il comportamento amministrativo*. Il Mulino, Bologna.
- Spencer L., Spencer S. (1993), *Competenza nel lavoro*. Franco Angeli, Milano, 1995.
- Weick K. (1995), *Senso e significato nell'organizzazione*. Raffaello Cortina, Milano, 1997.

BREVE GLOSSARIO DELLA FORMAZIONE:

FEED BACK: *Retroazione di procedure o programmi, rinvio, fornire un riscontro.* Nei processi di comunicazione indica l'informazione di ritorno (idee, opinioni, emozioni, ...) o la risposta ad una azione comunicativa. In ambito formativo il feed back è utilizzato per

conoscere il parere o la valutazione dei corsisti su una determinata azione svolta in aula.

FOLLOW UP: *Successivo, ulteriore, seguito di un'azione, visita di controllo.* Termine usato per definire la fase di verifica di una azione svolta in precedenza. In ambito formativo definisce la fase di valutazione che segue la conclusione dell'intervento formativo.

HOME WORK: *Compito a casa.*

KNOW HOW: *Abilità tecnica, complesso di cognizioni tecniche.* Si definisce in questo modo il complesso delle conoscenze e del saper fare che appartengono ad una determinata professionalità ovvero ad un gruppo di persone. Definire lo specifico know how di una professionalità consente di progettare al meglio un percorso formativo.

ON THE JOB: *Sul posto di lavoro.* Espressione usata per definire per collocare logisticamente una fase del processo formativo che si svolge nel contesto operativo.

PERFORMANCE: *Adempimento, prestazione, rendimento, resa.* Termine usato per definire una prestazione lavorativa o il compito assegnato, definendone così anche il livello di qualità in funzione dei risultati raggiunti in termini qualitativi e quantitativi.

STAGE: (dal francese) *Corso di perfezionamento.* Termine usato per definire una esperienza di apprendimento limitata nel tempo e finalizzata all'approfondimento di saperi teorici.

TRAINER: *Istruttore, allenatore, aggiornatore, formatore.* Nel linguaggio della formazione è usato per definire la persona che assicura lo svolgimento del processo di apprendimento, con funzione sia di affiancare e sostenere gli allievi, sia di indirizzare e monitorare il percorso medesimo.

TRAINING: *Addestramento, allenamento, istruzione, formazione, preparazione.* Percorso di preparazione ad un compito specifico, di natura prevalentemente professionale.

TUTOR: *Istitutore, precettore.* Nelle università inglesi è il docente incaricato di seguire un ristretto gruppo di studenti. Nella formazione, tradizionalmente la funzione di tutoraggio deve garantire la congruenza dei contenuti formativi che vengono presentati in aula dai diversi docenti che si susseguono. Il tutor è anche responsabile di assicurare all'interno delle aule un clima tale da favorire i processi di apprendimento.

RIASSUNTO

Le autrici riferiscono un'esperienza professionale che hanno costruito e gestito nell'ambito di un corso di formazione per allievi vice-ispettori di Polizia penitenziaria. Dell'intera esperienza le autrici hanno scelto di riferire il percorso formativo che ha portato alla costituzione di una nuova figura professionale, quella dei trainer, alla quale è stato attribuito il ruolo strategico di snodo e raccordo tra la Scuola, luogo tradizionalmente deputato all'apprendimento, e gli Istituti, ai quali viene conferito il mandato promuovere lo sviluppo di competenze professionali. Nel percorso è stata sperimentata una nuova metodologia per la valutazione degli allievi, che ha sostituito al rituale rapporto informativo, formale ed astratto nei contenuti, un modello di valuta-

zione centrato sull'osservazione del saper fare professionale e finalizzato alla costruzione di un profilo personalizzato, volto ad orientare non solo il valutatore ma anche il valutato.

Oltre agli aspetti innovativi dell'esperienza, relativi al percorso formativo, le autrici evidenziano come siano stati prodotti "effetti collaterali" sull'organizzazione nel suo complesso attraverso il coinvolgimento, diretto o indiretto, di diversi soggetti dell'intero apparato organizzativo. L'esperienza dunque ha generato un apprendimento organizzativo consentendo la ridefinizione degli Istituti penitenziari come risorse in grado di apportare valore aggiunto al sistema formativo, e conseguentemente alle risorse umane che del sistema stesso si avvantaggiano producendo comportamenti professionali.

SUMMARY

In the article, the authors report a professional experience they planned and managed within a vocational training project for trainees vice-Inspectors of the Penitentiary Police. From the whole experience, the authors relate the section of the vocational training that produced a new professional role, the trainer, who is in charge for the strategic function of junction and liaison between the School (the place where traditionally learning processes are carried out) and prisons (that were given the task of developing, through the stage, trainees professional skills).

During this experience, a new methodology for trainees evaluation has been tested. This approach got over the ritual informative report, characterized by formal and abstracted contents, and proposed an assessment model based on the observation of professional skills.

This model had the purpose to set out a personalized profile, aimed at guiding not only the person who evaluates but also the person who is evaluated. Besides those innovative elements introduced in the training process, the experience has produced effects on the whole organization, involving in a direct or indirect way several actors working in the organization with different roles. The experience has produced an organizational learning, allowing a re-definition of prisons as a resource generating a value added to the vocational training system and as a consequence to Human Resources benefiting of the system and growing their professional competence.

RÉSUMÉ

Les auteurs décrivent une expérience professionnelle qu'elles ont construit et géré dans le cadre d'un cours de formation pour des élèves inspecteurs-adjoint de la police pénitentiaire. Les auteurs ont choisi de parler particulièrement du parcours de formation qui a porté à la constitution d'un nouveau professionnel, le "trainer", qui joue le rôle stratégique d'articulation et liaison entre l'école, lieu d'apprentissage pour tradition, et les établissements pénitentiaires, qui ont le mandat de recevoir le développement des compétences professionnelles. Pendant le parcours une nouvelle méthodologie a été expérimentée pour l'évaluation des élèves, qui a remplacé le traditionnel rapport

d'information, formel et abstrait dans ses contenus, par un modèle d'évaluation basé sur l'observation du "savoir faire" professionnel et finalisé à la construction d'un profil personnalisé, qui pourra orienter soit ceux qui doivent faire l'évaluation soit les évalués.

Les auteurs soulignent, outre les aspects innovants de l'expérience du parcours formatif, comment des "effets collatéraux" ont été produits sur l'organisation entière à travers l'implication, directe ou indirecte, de différents sujets appartenant à l'organisation même.

Cette expérience a donc engendré un apprentissage d'organisation en permettant la redéfinition des établissements pénitentiaires comme des ressources qui peuvent apporter une valeur adjointe au système formatif et, par conséquent, aux ressources humaines, qui tirent profit de tel système en produisant des comportements professionnels.