

professori dell'Università di Chicago. Come ho già raccontato nel primo capitolo, egli mi disse che non potevo andare in giro comportandomi calorosamente e amichevolmente e prendendo la gente sottobraccio; dovevo diventare austero, formale, riservato e autoritario. Bevendo con me un caffè mi espose la sua teoria di come si interpreta il ruolo di professore.

Durante il primo anno alla Boston University cercai di seguire tali consigli e ne fui avvilito. Mi sentivo falso. Il mio concetto di me stesso era quello di una persona cordiale, tenera, amorevole, centrata sullo studente, tutto il contrario di un rigido professore. Alla fine dell'anno accarezzavo l'idea di dimettermi e tornare a dirigere associazioni private, dove potevo essere me stesso. Invece decisi di rimanere un secondo anno, per vedere come me la cavavo se cercavo di essere semplicemente me stesso. Cominciai a stabilire relazioni cordiali con gli studenti, a dare incoraggiamenti invece di giudizi, a facilitare la loro partecipazione attiva nel pianificare e condurre le loro esperienze di apprendimento e, perfino, a coinvolgerli nella loro stessa valutazione. Scoprii che potevo fare quasi tutto quello che avrei desiderato fare, purché mi limitassi alla mia classe. Decisi che potevo essere un buon professore pur continuando a essere me stesso — con pochissimi compromessi — e decisi di rimanere.

Tuttavia, affrontare in questo modo il mio ruolo di consigliere per i dottorandi mi stava creando non poche preoccupazioni. Su questo aspetto, mi si aprirono gli occhi all'inizio del secondo anno all'università. Un giorno entrò nel mio ufficio il mio primo dottorando in fase di progetto; dandomi un abbozzo del suo progetto di tesi disse: "Mi piacerebbe sapere che cosa ne pensa". Dopo averlo letto, risposi: "Non credo che la commissione lo accetterà". E quello replicò: "Per ora non mi preoccupo della commissione: voglio sapere che cosa ne pensa lei". Mi colse di sorpresa, perché compresi che non gli stavo rispondendo con il mio io autentico, ma stavo recitando il ruolo del presidente di una commissione. Rillessi lo scritto e reagii dandogli osservazioni e suggerimenti, preceduti frequentemente dalla frase "Come la vedo io...". I suoi occhi si accesero: "Grazie dell'aiuto". In seguito, mi ritrovai a cadere nella stessa trappola con altri due o tre studenti, così decisi di fare qualche cosa per porvi un rimedio. Durante i successivi colloqui con studenti dottorandi, chiesi a un secondo studente di assistere al colloquio, osservarmi e segnalarmi quando percepiva che non ero autentico (spiegando al mio interlocutore che il collega stava osservando me, e non lui o lei). Dopo tre incontri con feedback di questo genere, avevo superato il vizio.

Questa trasformazione di personalità fu rinforzata qualche settimana

na più tardi, quando mi ritrovai a organizzare un corso sulle relazioni di gruppo e interpersonali, il cui scopo era di aiutare gli studenti a sviluppare abilità di formatori nel campo delle relazioni umane. Dopo un'interazione interessante, dissi: "Fermiamo l'azione per un momento e analizziamo che cosa è appena successo. Penso che potreste imparare qualche cosa". Istantaneamente uno degli studenti interrogò: "Malcolm, tu che cosa vuoi imparare da questo?". Allora una volta rimasi confuso, rendendomi conto che stavo avvertendo un ruolo di "addestratore" invece che di persona in apprendimento, come avevo annunciato all'inizio del corso. Allora dissi: "Mi piacerebbe capire se posso ottenere indicazioni su quali tipi di affermazioni producono comportamenti difensivi" e da lì, partimmo a condividere le nostre osservazioni su questo fenomeno.

Da allora credo di non essere caduto molte volte dal treno dell'autenticità. Osservando altri insegnanti e formatori ho potuto cogliere molte idee tecniche e comportamenti, ma sempre cercando di adattarli al mio stile personale, e non di copiarli. Quando avvio un seminario o un corso ci tengo a presentarmi come essere umano, piuttosto che come autorità. Descrivo gli incarichi che ho retto, ma per le esperienze che ne ho ricavato e che possono servire come risorse per l'apprendimento. Allo stesso tempo, sottolineo che tutti i partecipanti al seminario o al corso hanno vissuto esperienze che possono servire come risorse per l'apprendimento, anzi dedico la lezione immediatamente successiva a far emergere queste esperienze. Invito inoltre i partecipanti a chiamarmi Malcolm piuttosto che dottor Knowles o professor Knowles, spiegando loro che questo aiuterà me a essere una persona autentica e loro a mettersi in relazione con me come essere umano.

Come vincere le resistenze all'apprendimento

Nel corso di educazione degli adulti dell'Università di Boston proponevo una successione di quattro semestri collegati, dal titolo: "Relazioni di gruppo e interpersonali". Il primo semestre era un laboratorio di formazione di base sulle relazioni umane. Nel secondo semestre, gli studenti che intendevano proseguire (e cioè la maggioranza) avevano il compito di osservatori del processo che si realizzava nei laboratori di base di quel semestre. Nel terzo gli osservatori del semestre precedente diventavano assistenti della formazione nei laboratori di base e, durante il quarto semestre, finalmente operavano come conduttori. La prima volta che proponemmo questa successione aderirono volentieri parecchi studenti iscritti alla Scuola Infermieri. I risultati fu-

rono così soddisfacenti che il secondo anno la Scuola Infermieri rese obbligatoria la frequenza per tutti gli allievi che si stavano specializzando come dirigenti.

Fu subito evidente che diversi allievi infermieri stavano opponendo resistenza: non partecipavano attivamente e mancavano agli incontri. Allora radunai tutti gli studenti per un incontro generale, in cui dissi: "Voglio essere certo che ciascuno di voi comprenda lo scopo di questo corso e le sue applicazioni alla propria vita, in quanto gli permetterà: 1) di approfondire la comprensione del comportamento che viene spontaneo adottare nelle relazioni interpersonali e delle conseguenze che ne derivano; 2) di affinare la capacità di partecipazione efficace nelle relazioni interpersonali; 3) di sviluppare la capacità di progettare e condurre attività di formazione sulle relazioni interpersonali; 4) di applicare i principi delle relazioni interpersonali efficaci quando si agisce nel ruolo di leader. Ora, io capisco bene che alcuni di voi sono obbligati a essere qui. Questo mi mette a disagio. Vorrei che tutti voi foste qui perché lo avete scelto volontariamente. Ma né io né voi possiamo farci nulla in questo momento mentre potremmo essere in grado di far togliere l'obbligatorietà per il futuro. Spero che, nonostante questo, il tempo che passeremo insieme possa rivelarsi piacevole e produttivo per tutti".

Come fu chiaro in seguito, la resistenza stava diminuendo, fino apparentemente a scomparire. La mia ipotesi è che esplicitando la mia conoscenza del fatto che alcuni partecipavano obbligatoriamente, e il mio desiderio che non fosse così, avevo raffreddato gli animi degli allievi resistenti, legittimandoli in questo modo a lasciarsi coinvolgere. Da allora la stessa strategia, in genere con risultati analoghi, mi è stata utile in molte situazioni, ogni volta che percepivo che alcuni erano stati "inviati" ai miei seminari.

Da quella volta ho potuto osservare e sperimentare altri modi di vincere le resistenze e di accrescere la motivazione ad apprendere. Una strategia consiste nell'utilizzare dei modelli di ruolo. Uno degli esempi più eclatanti di questa strategia riguarda l'educazione in carcere. Qualche anno fa uno dei miei ex studenti, diventato direttore della formazione in un istituto di pena del New Jersey, mi invitò come osservatore di un esperimento che stava cercando di realizzare. Mi spiegò che il sistema carcerario del New Jersey aveva adottato la politica di sottolineare la preparazione dei carcerati a funzionare in maniera produttiva dopo il loro rilascio. I responsabili avevano organizzato un servizio di orientamento e consulenza, ma le loro speranze erano riposte soprattutto in un programma di istruzione professionale.

Il mio ex studente mi spiegò che la frequenza ai corsi professionali

(obbligatoria) era buona, ma che la motivazione era scarsa: non si impegnavano e non imparavano molto. E così, avendo individuato un ex carcerato che "ce l'aveva fatta", aveva pensato di invitarlo a incontrare un gruppo di reclusi per descrivere la sua esperienza. Assistetti con lui, in un angolo della stanza, all'esperimento. L'ospite invitato era vestito in abito doppiopetto, con camicia e cravatta, ed emanava successo da tutti i pori. Comincio dicendo che quando per la prima volta aveva partecipato a un corso di disegno e lattoneria in carcere non era veramente interessato, non si era impegnato sul serio, limitandosi a fare dei ghirgorigori e non imparando nulla. Però, via via che si avvicinava la data della scarcerazione, cresceva in lui la preoccupazione per il lavoro che avrebbe dovuto trovarsi dopo il rilascio e, così, aveva deciso di proseguire il corso. Questa volta si era davvero impegnato, diventando un bravissimo lattoniere. Dopo la scarcerazione aveva cominciato a fabbricare pezzi metallici nel suo garage per venderli alle imprese. Si spartì la voce che i suoi prodotti erano di alta qualità e le ordinazioni cominciarono ad affluire. Dopo un po' dovette prendere in affitto parte di un deposito, rinnovare il suo equipaggiamento e assumere degli aiutanti. Il giro di affari continuava ad aumentare finché dovette affittare un intero edificio e assumere dozzine di operai. L'incontro aveva luogo in una stanza con una grande vetrata (dotata di sbarre, naturalmente) che si affacciava sul parcheggio. Quando ebbe finito di descrivere la sua esperienza, indicò fuori dalla finestra: "Vedete quella Mercedes bianca là fuori? È la mia".

Qualche mese più tardi, il mio ex studente mi riferì che, in seguito a quell'esperienza, i carcerati erano diventati molto attivi nei corsi professionali; il tasso di occupazione dopo il rilascio era sensibilmente aumentato.

Negli anni Sessanta sviluppai una variante più elaborata sull'uso dei modelli di ruolo. In tutto il paese, gli ospedali stavano introducendo le prime unità di terapia intensiva coronarica, e dovevano affrontare il problema di istruire il personale infermieristico con rapidità in modo da poterlo impiegare in questi reparti. Gli istituti di sanità dei diversi stati diedero un sostegno finanziario ingente al reparto ROCOM della Hoffman-LaRoche Company per elaborare un pacchetto multimediale da poter utilizzare nell'addestramento degli infermieri generici per il lavoro nelle unità di terapia intensiva. Fu preparato un prodotto eccellente che si dimostrò efficace nei test-pilota. L'Associazione dei cardiologi ne acquistò molte copie e le donò a parecchi ospedali. Gli studi di verifica mostrarono che quando gli ospedali informavano il personale della disponibilità del pacchetto formativo, per uso individuale o

a piccoli gruppi, solitamente il pacchetto rimaneva su uno scaffale, inutilizzato.

A quel punto la ROCCOM mi chiese di far visita a un paio di ospedali per cercare di capire che cosa non funzionasse e se ci fosse una soluzione. Bastarono una mezza dozzina di colloqui per mettere in luce che gli infermieri generici non sentivano nessun bisogno di ricevere ulteriore addestramento. Dopo tutto si stavano già prendendo cura dei pazienti cardiaci nei reparti di Medicina generale. Era ovvio che non tenevano conto delle differenze tra un reparto di Medicina generale e l'ambiente "ad alta pressione" delle terapie intensive, in cui un infermiere deve tenere sotto osservazione quasi costante almeno mezza dozzina di pazienti attraverso delle finestrelle, tra lo scintillio degli oscillografi, lucette rosse lampeggianti e frequenti suoni di campanelli.

Il mio consiglio alla ROCCOM fu di portare una telecamera portatile in un'unità di terapia intensiva e riprendere dal vero quello che vi succede. Accettarono e, così, filmammo circa ventiquattro infermieri al lavoro. Poi scegliemmo dodici episodi che mostravano prestazioni inadeguate, medici ed eccellenti. Mi accordai con un ospedale per mostrare il film durante una normale riunione dello staff infermieristico. Per prima cosa mostrai il film integralmente, in modo che potessero averne un'idea generale. Poi dissi che l'avrei mostrato ancora ma, questa volta, dovevano classificare le prestazioni degli infermieri (cui erano stati dati nomi fittizi) come inadeguate, medici o eccellenti. Quando gli astanti riportarono i loro giudizi, fu evidente che non avevano avuto difficoltà a valutare e che c'era consenso. Mostrai il film una terza volta, chiedendo ai presenti di elencare gli attributi (conoscenze, abilità, atteggiamenti) che sembravano caratterizzare i colleghi che erogavano le prestazioni migliori e che invece mancavano a chi forniva prestazioni inadeguate o medici. Ancora una volta, gli infermieri non ebbero alcuna difficoltà a farlo e ci trovammo alla fine con una lista con più di dodici caratteristiche che io scrissi su una lavagna. Infine, chiesi a ciascun infermiere individualmente di attribuirsi un punteggio per ciascuna di quelle caratteristiche, su una scala da 1 (basso) a 5 (alto). Non fu chiesto loro di riportare queste valutazioni ma vi di sui loro fogli molti 1, 2 e 3.

A questo punto li informammo che il pacchetto di formazione multimediale della ROCCOM, che trattava questi aspetti, era disponibile ventiquattro ore su ventiquattro presso la biblioteca del servizio di formazione interna, per una visione individuale o a piccoli gruppi. Dopo qualche settimana l'ospedale mi comunicò che il pacchetto formativo veniva richiesto parecchie volte al giorno. Elaborammo allora un manuale per il facilitatore con istruzioni per il programma diagnostico, in

modo che i direttori locali della formazione interna potessero accompagnare i loro staff attraverso il percorso.

Ho trovato molte fonti d'informazione preziose sulle strategie per aiutare le persone a prendere coscienza dei propri bisogni di apprendimento e quindi a ridurre la resistenza e aumentare la motivazione. *La pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire (1970) descrive tecniche particolarmente efficaci per i soggetti con bassa istruzione. Pfeiffer e Jones hanno curato una serie di nove volumi intitolata *Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training* (1969) che presenta esercizi di simulazione e altri strumenti per rendere attente le persone ai propri bisogni formativi. Al momento il libro più completo sulle strategie motivazionali è *Enhancing Adult Motivation to Learn* (Wlodkowski, 1985).

Come ho appreso qualcosa sull'educazione interculturale

Negli anni Cinquanta, Sessanta e nei primi anni Settanta condussi diversi seminari a Puerto Rico, in Inghilterra, in Francia, in Guatemala e in Venezuela, senza mai pensarli come attività formative interculturali. Semplicemente pensavo ai partecipanti come persone interessate a conoscere i principi dell'apprendimento adulto e la loro applicazione a una varietà di situazioni educative. Utilizzavo lo stesso schema processuale dei seminari che tenevo negli Stati Uniti (descritto nella tabella 2.1) e che chiaramente coinvolgeva i partecipanti nella condivisione delle responsabilità (essendo io un *facilitatore* dell'apprendimento), nell'assumere il compito di diagnosticare i propri i bisogni di apprendimento, nella formulazione degli obiettivi, nella pianificazione, gestione e valutazione delle esperienze di apprendimento. Scopriti che le persone appartenenti a queste diverse culture rispondevano pressoché nello stesso modo dei partecipanti americani.

Nel 1973 mi chiesero di tenere una conferenza sui "Principi dell'apprendimento adulto applicati allo sviluppo delle risorse umane, nel primo congresso sudamericano sullo sviluppo delle risorse umane, a San Paolo, in Brasile. La mia conferenza era prevista per il primo giorno, dalle 17 alle 18. Il congresso cominciò alle 9 del mattino in un grande auditorium con circa duemila persone sedute in posti fissi, a gradinate. Il programma prevedeva una conferenza ogni ora, con un intervallo di due ore per il pranzo. Le relazioni erano tenute su un podio dotato di leggio: la maggior parte dei conferenzieri leggeva, qual-