



**1**

**GRUPPI  
ORGANIZZAZIONI  
COMUNITÀ**

**Avanzamenti di  
Psicosociologia  
e Psicologia di Comunità**

**Gennaio–Giugno 1993**

a cura di  
Guido Contessa  
e Maria Vittoria Sardella

**Edizioni Arcipelago**





**GRUPPI**

**ORGANIZZAZIONI**

**COMUNITÀ**

## **Sommario**

<b>EDITORIALE</b> .....	<b>7</b>
<b>STORIA ORALE</b> .....	<b>10</b>
Intervista a Joseph Luft .....	10
<b>15 ANNI DI AVANZAMENTI (ARIPS)</b> .....	<b>15</b>
Teoria e tecnica per l'induzione della creatività .....	15
Per una psicologia del benessere .....	20
Fattori essenziali della tecnica Lewiniana .....	22
Suggestioni per una geometria e una geografia della psiche .....	25
Gli universi dell'identità .....	29
<b>TEORIA &amp; PROFESSIONE</b> .....	<b>31</b>
Attraverso il mare per una nuova terra .....	31
<i>Alberto Raviola</i>	
La formazione psicologica .....	39
<i>Margherita Sberna</i>	
La misura e le determinanti del burn-out .....	47
<i>Ignazio Drudi, Maria Vittoria Sardella</i>	
<b>ESPERIENZE</b> .....	<b>57</b>
Prevenzione primaria in una piccola comunità .....	57

*Guido Contessa, Margherita Sberna*

**METODI & STRUMENTI ----- 72**

Uno strumento per la creatività: La mappa mentale----- 72

*Ferruccio Cavallin*

**SCHEDE & DISPENSE----- 78**

Le parole chiave dell'evaluation ----- 78

Difese di piccolo gruppo e di comunità----- 81

Le dimensioni emotive del lavoro di gruppo----- 82

Le dimensioni operative del lavoro di gruppo ----- 83

*Guido Contessa*

Il marketing sociale: promo, incentivi, media ----- 84

*Margherita Sberna*

**PROPOSTE DI FORMAZIONE----- 86**

**ITALIA & MONDO ----- 94**

**UN LIBRO----- 96**

Stephen King: "Ossessione" ----- 96

*Aldo Terracciano*

GRUPPI, ORGANIZZAZIONI & COMUNITÀ – GO&C

Avanzamenti di Psicosociologia e Psicologia di Comunità  
Rivista semestrale edita da [ARIPS](#)

© [Edizioni Arcipelago](#)

Edizione su carta 1993 a cura di Città Studi

Edizione Elettronica 2003 a cura di [Edizioni Arcipelago](#)  
Via Bertelli, 16 20127 Milano

COMITATO SCIENTIFICO E REDAZIONALE:

Fabrizio Alboni, Dino Campiotti, [Ferruccio Cavallin](#), [Guido Contessa](#), Loredana Crestoni, Laura Cristanini, [Ignazio Drudi](#), Monica Fusina, Emanuela Lomuscio, [Alberto Raviola](#), [Maria Vittoria Sardella](#), [Margherita Sberna](#), Aldo Terracciano.  
Viale Brescia, 6 – 25080 Molinetto di Mazzano (tel. 030/2620589)

**N. 1 Gennaio – Giugno 1993**

(a cura di [Guido Contessa](#) e [Maria Vittoria Sardella](#))

Autorizzazione Tribunale di Brescia n°24/93 del 6.8.93

TUTTI I MATERIALI PUBBLICATI DA GO&C POSSONO ESSERE RIPRODOTTI E  
DIVULGATI PURCHÈ SIA CITATA LA FONTE PER ESTESO (autore, nome e  
indirizzo della rivista).

Questa Rivista è un'iniziativa promossa da [ARIPS](#) a quindici anni dalla sua fondazione. ARIPS è un'associazione non profit, che raccoglie ricercatori, professionisti e operatori interessati allo studio e alla sperimentazione negli aggregati umani.

Caratteristica dell'ARIPS fin dalla sua fondazione è quella della riflessione sulla prassi e della ricerca su interventi prototipo: tale carattere ha permesso l'accumulazione di molte originali elaborazioni che hanno anticipato di un lustro la loro diffusione fra gli operatori delle aggregazioni umane.

Il primo scopo di GO&C è quello di presentare le esperienze, le riflessioni e il dibattito che il gruppo di formatori, ricercatori, consulenti che fa riferimento all'ARIPS ha maturato in questi quindici anni e ancora sta portando avanti per numerosi committenti.

Il secondo scopo di GO&C è quello di valorizzare, nel panorama delle scienze e delle pratiche umane e sociali, i particolari approcci della Psicosociologia e della Psicologia di Comunità.

Si tratta di due modi di vedere e di intervenire negli aggregati umani che derivano dalla psicologia del lavoro sociale e che hanno sviluppato, negli ultimi venti anni, alcuni dei paradigmi più generativi nel lavoro di ricerca, di formazione e di consulenza oltre che di gestione nei sistemi interumani.

FERRUCCIO CAVALLIN

Laureato in Sociologia e Psicologia. Formatore libero professionista, partner di Studio Centro Formazione (Vicenza) e membro senior ARIPS. Nel campo formativo si interessa particolarmente della ricerca e dello sviluppo delle competenze creative in ambito aziendale. Autore dei volumi: “Il novizio e la tribù” (F. Angeli, Milano, 1992); “Imparare a negoziare” con M. Sberna (Città Studi, Milano, 1992); “Essere creativi” con M. Sberna (Città Studi, Milano, 1993).

GUIDO CONTESSA

Laureato in Scienze Politiche. Formatore free lance dal 1973, membro senior dell'ARIPS, vicepresidente della SIPS, redattore del giornale “Noi Psicologia Oggi”. Si occupa in particolare di progettazione formativa e di interventi in macro – sistemi. Autore di oltre 200 pubblicazioni, fra le quali: “Prevenzione primaria delle tossicodipendenze” (Clup, Milano, 1987); “Prigioni, monasteri, fabbriche” (Clup, Milano, 1988); “La formazione” (Città Studi, Milano, 1993).

IGNAZIO DRUDI

È laureato in Scienze Statistiche e opera dal 1979 come libero professionista nel campo delle ricerche socioeconomiche e nel trattamento statistico – informatico dei dati. È Presidente della REScoop di Bologna e dal 1990 è ricercatore presso la Facoltà di Scienze Statistiche dell'Università di Bologna. Ha pubblicato, fra l'altro, “Il sistema industriale delle Puglie” (Il Mulino, Bologna, 1988).

ALBERTO RAVIOLA

È laureato in Filosofia e coordina attività di formazione professionale. Ha perfezionato un training quadriennale come formatore polivalente presso ARIPS acquisendo nel 1993 il ruolo di membro junior. Si interessa in particolare dei problemi epistemologici ed etici della formazione.

MARIA VITTORIA SARDELLA

Laureata in Filosofia, ha fatto il suo training psicosociale presso IRIPS di Milano nel 1976. Dopo circa dieci anni di lavoro come psicologa, opera come libero professionista e membro senior dell'ARIPS dal 1981. Opera anche nel settore delle ricerche socioeconomiche e del trattamento informatico dei dati con la REScoop di Bologna. Si interessa in particolar modo di ricerche sul burn-out e sull'evaluation. Ha pubblicato, fra l'altro, “Teoria e tecniche dell'evaluation” (Clup, Milano, 1989).

MARGHERITA SBERNA

Laureata in Magistero e Psicologia, ha fatto un training psicosociale presso IRIPS di Milano nel 1976. Dopo quasi vent'anni di lavoro nella Scuola, ha iniziato la libera professione come membro senior dell'ARIPS, di cui è Presidente. È redattore del giornale Noi Psicologia Oggi. È particolarmente impegnata nelle ricerche sull'uso delle tecniche creative e simulative. Ha pubblicato, fra l'altro, “Giochi psicopedagogici 1” (Clup, Milano, 1987) e con F. Cavallin “Imparare a negoziare” e “Essere creativi” (Città Studi, Milano, 1993).

ALDO TERRACCIANO

È laureato in Agraria e specializzato in Animazione presso il CEMEA francese. Opera come formatore professionista dal 1985. È membro del SAIPS di Forlì, membro senior di ARIPS e Presidente della Società Italiana Animazione – SIA. Si occupa specialmente di animazione, educazione alla salute e prevenzione primaria. Ha pubblicato, con altri, “Giochi Psicopedagogici 3” (Clup, Milano, 1989).

**I**l panorama delle riviste scientifico-professionali in Italia è piuttosto desolante. In un Paese dove ognuno conserva nel cassetto un libro di poesie, un diario-romanzo, una sceneggiatura, sono pochissimi quelli che scrivono della professione che fanno. Mettere in piazza il proprio privato sembra meno osceno che far conoscere il proprio lavoro. D'altro canto siamo anche un Paese di non-lettori e ciò vale anche per gli operatori delle professioni umane e sociali, per le quali il "fare" sembra più importante del leggere e del pensare.

GO&C è dunque una sfida. Un gruppo di ricercatori, formatori e consulenti che decide di autofinanziarsi per varare una rivista specializzata, rappresenta un fatto davvero temerario. Intanto perché, nel varare GO&C, i fondatori-redattori si impegnano a scrivere, cioè a riflettere e comunicare sul proprio lavoro: sottoponendosi al giudizio dei lettori. E proprio questo sottoporsi al giudizio è atteggiamento non frequente nelle professioni sociali. In secondo luogo perché GO&C si propone di trovarli i suoi lettori, stanandoli dall'isolamento nel quale in larga misura si trovano.

La rivista ha come sottotitolo "Avanzamenti di psicosociologia e Psicologia di Comunità", il che indica il campo di ricerca e di lavoro nel quale si colloca. Il termine Avanzamenti esprime l'ambizione di dare conto dei progressi che queste discipline di frontiera hanno accumulato negli ultimi venti anni e stanno incubando in questo scorcio di Millennio. La Psicosociologia e la Psicologia di Comunità hanno una matrice anglosassone, ma l'Europa e in particolare l'Italia hanno dato ad esse un contributo originale e per certi versi più teoricamente qualificato.

Perché inserire nella stessa rivista due discipline apparentemente diverse? L'ipotesi da cui parte GO&C è che la Psicosociologia e la Psicologia di Comunità sono discipline provenienti dalla stessa matrice teorica. Il loro albero genealogico affonda le radici nella Gestalt Theorie che è una delle correnti fondative della psicologia moderna (Koffka, Kohler, Wertheimer) e vede come ramo portante in questo secolo la Psicologia Topologica di Kurt Lewin, vero padre, troppo spesso dimenticato, della Psicologia Sociale moderna.

La Psicologia Sociale europea ha avuto una strana storia di sdoppiamento. Una parte di essa ha trascurato K. Lewin e si è concentrata sulla ricerca empirica e descrittiva, sviluppata in ambito accademico, portando avanti molti temi classici e producendo lavori interessanti ma nessun paradigma che abbia assunto un peso operativo significativo.

Un'altra parte della Psicologia Sociale, segnata dall'apporto lewiniano, ha trovato un proficuo matrimonio con la Psicologia del Lavoro, che in Europa ha avuto la sua culla, ed ha prodotto i paradigmi qualitativi (teorici e metodologici) dominanti nella psicologia operativa contemporanea non clinica.

Intorno al decennio 1950–1960 gli inglesi (E. Jacques e Tavistock), i francesi (M. Pages e Arip) e gli italiani (E. Spaltro e Irips) lavorarono appunto alla

creazione di un originale mixing, enormemente generativo: Psicoanalisi, Psicologia Topologica e Psicologia del Lavoro. Un mixing che originò il paradigma, vincente sul piano operativo, della Psicosociologia, con le sue sottofamiglie della Socio-psicoanalisi, e della Psicologia dell'Organizzazione. Nel decennio successivo (1960–1970) gli Usa (D. C. Klein, I. Iscoe), la Gran Bretagna (M. Jones) e la Francia (J. Hochmann) produssero un primo avanzamento della Psicosociologia e della Psicologia del Lavoro Sociale, coniugandole con la Psichiatria e dando vita alla Psicologia di Comunità.

In Italia, è il 1979 che vede il battesimo della Psicologia di Comunità, riconosciuta al Congresso della SIPS di Acireale, dopo una battaglia condotta da un gruppo di psicologi fra cui D. Francescato, M. Sberna e il sottoscritto.

Tre sono i paradigmi vincenti della Psicosociologia, che ancora oggi ispirano tutto il lavoro della psicologia operativa professionale, e che si devono a K. Lewin. Il primo è il concetto di "*campo psichico*", che deriva da quello di Forma o Gestalt, e che si può considerare il genitore dei concetti di "soggettività plurale" come gruppo, organizzazione e sistema. Il secondo è il concetto di *Ricerca-Intervento* (A-R), che è una applicazione ai sistemi plurali del concetto freudiano di relazione analitica, ma che ha generato molte delle successive metodiche di Sviluppo Organizzativo e di Intervento Comunitario. Il terzo è il *T-Group*, che è la madre di tutte le tecniche formative di gruppo.

In ultima analisi le tre grandi idee di Lewin sono la traduzione psicologica del principio di indeterminazione di Heisenberg, che ha sancito, nelle scienze fisiche, la sostanziale impossibilità di distinguere fra Soggetto e Oggetto. Con questa traduzione Lewin pone la psicosociologia e, per estensione, l'intera Psicologia, come Scienza della Soggettività.

La Psicosociologia è la scienza operativa degli aggregati umani (gruppi, organizzazioni e comunità chiuse), e la Psicologia di Comunità è la Psicosociologia delle comunità aperte (territorio).

Di cosa parlerà GO&C? Di tutti gli argomenti teorici, metodologici e professionali che interessano coloro che studiano ed operano per la gestione e la trasformazione degli aggregati umani: piccoli gruppi, organizzazioni sociali e produttive, comunità chiuse e territorio.

L'approccio sarà prevalentemente psicologico, ma non solo. Avranno spazio su GO&C tutte le discipline e pratiche limitrofe: dalla formazione al management, dall'epistemologia alla politica, dalla sociologia al marketing. Ciò che GO&C vede come suo filo conduttore non sono tanto le discipline quanto l'applicazione professionale: GO&C parte dall'esperienza operativa per arrivare alla teoria e non viceversa. Non a caso il gruppo promotore e redazionale della rivista è composto da ricercatori, formatori e consulenti che operano professionalmente per gruppi, organizzazioni e comunità.

Una certa attenzione GO&C la darà alle radici storiche delle teorie e delle pratiche che la interessano, nel tentativo di mettere in luce la ricchezza di una tradizione troppo spesso trascurata dalle mode culturali. La Psicosociologia e la Psicologia di Comunità sono uno dei rami nobili della psicologia come disciplina e come prassi sociale, e hanno una leadership nel panorama delle pratiche di intervento, ma non sempre hanno il riconoscimento e la notorietà che



meritano. GO&C vuole cercare di farne conoscere, al di là del ristretto circolo degli esperti psicosociologi e degli psicologi di comunità, la dignità teorica, la preveggenza e le potenzialità generative.

*Questa rubrica intende offrire, mediante interviste, un quadro della storia delle relazioni interpersonali e dei principali problemi della Psicosociologia e della Psicologia di Comunità. Ci sembra importante ricostruire le radici della nostra pratica professionale e le connessioni fra percorsi che appaiono diversi e lontani fra loro, attraverso la testimonianza diretta di “maestri” che hanno vissuto e in parte fatto la storia.*

### **Intervista a Joseph Luft<sup>1</sup>**

#### **1- Dove, quando e con chi ha effettuato il suo iter accademico e il training professionale (in particolare il training di gruppo)?**

**I**l mio primo insegnante di psicologia alla scuola superiore fu Solomon E. Asch. Ci iniziò ai lavori dei primi psicologi della Gestalt (Wertheimer, Kohler e Koffka), alle avveniristiche ricerche della psicologia sociale (come lo studio di Lewin, Lippitt e White sugli effetti di una leadership “laissez-faire”, democratica e autocratica) e alla teoria del Campo di Kurt Lewin e alla sua ricerca sulle dinamiche di gruppo.

Entrato all'Università dello Stato della California di Los Angeles (U.C.L.A.), seguii dei corsi sulla psicologia clinica – teorica e applicata – basati sull'opera di Freud e dei neo-Freudiani. Allora, la psicologia sociale e sperimentale venivano insegnate come materie complementari alla psicologia clinica. Uno dei miei docenti all'U.C.L.A. fu Carl Rogers e, sotto il suo influsso, migliorai la mia comprensione della Psicologia Umanistica.

Frequentai poi un corso post-laurea alla Scuola Medica di Harvard sulla Psicologia di Comunità col Dr. Gerald Caplan, il quale mi introdusse alle teorie per i programmi di prevenzione per la salute mentale. Questo corso comprendeva anche un lavoro sul campo in centri cittadini per la riabilitazione dei giovani, in Centri Sociali, ed in scuole pubbliche “a rischio”.

Precedentemente, come membro del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Stanford, aiutai ad organizzare il primo gruppo di counseling per padri, i cui figli erano stati visitati alla Clinica Psicologica dell'Università.

#### **2- Quali sono state le più importanti relazioni che hanno influenzato il suo punto di vista riguardo il gruppo e le organizzazioni?**

**F**ra i molti scienziati sociali, quelli ai quali mi sento più obbligato sono Roland Lippitt e Rensis Likert dell'Università dello Stato del Michigan. Sulla costa occidentale trovai molto utile l'opera di Watzlawick, Beavin e

---

<sup>1</sup> J. Luft è noto in Italia per avere pubblicato:

- “Introduzione alla dinamica di gruppo” La Nuova Italia, Firenze 1973
- “Psicologia e Comunicazione”, Isedi, Milano 1975

Indirizzo: 927, Shattuck Ave. - Berkeley, California 94707

\*\* Ringraziamo Cristiana Sala per la traduzione

Jackson. Insieme portarono avanti alcune delle migliori idee della psicoanalisi e della cibernetica, particolarmente nel lavoro con le famiglie.

### **3- La più importante esperienza o progetto di lavoro che ha avuto nel corso della sua carriera?**

**L**a mia primissima esperienza con gruppi di formazione (o T-Groups), fu come membro dello staff dei Western Training Laboratories (W.T.L.), sponsorizzato dall'Università dello Stato della California di Los Angeles. Come membri dello staff formammo gruppi di formazione, condotti non residenzialmente, con studenti adulti che si incontravano ogni giorno per una o due settimane. Gli incontri serali dello staff risultavano essere molto importanti poiché ci permettevano (come membri della Facoltà), di confrontare le nostre conoscenze teoriche applicate agli eventi che succedevano nei singoli gruppi mentre, nello stesso tempo, potevamo imparare dalla nostra interazione. I W.T.L. divennero presto parte del National Training Laboratories (N.T.L.) a Bethel, Maine.

I N.T.L. erano il diretto sviluppo del lavoro svolto da Kurt Lewin con gruppi sociali ad Hartford, Connecticut. Il concetto del T-Group è stato ideato da Lewin e dai suoi collaboratori mentre stavano studiando l'uso dei piccoli gruppi come mezzo per affrontare i problemi sociali.

I N.T.L. sono ormai al quarantesimo anno come istituto impegnato nel cambiamento personale e sociale.

La mia collaborazione coi N.T.L. ha incluso lavori che comprendevano l'interazione umana, i seminari sul management, la crescita personale, la teoria e la pratica delle dinamiche di gruppo e le conferenze sul lavoro professionale.

Al momento sono coinvolto in workshops sulla comunicazione, il prossimo dei quali si terrà a Bethel, nel Maine, dal 19 al 24 Luglio 1993.

Inoltre insegno "Teoria dell'Organizzazione" e faccio parte dello Staff della Scuola di Management delle Relazioni Umane e di Direzione presso l'U.C.L.A.

### **4- Come può definire il suo lavoro con i gruppi e le organizzazioni?**

**S**ono a conoscenza del fatto che il lavoro di ognuno sia influenzato inevitabilmente dalla cultura e dallo spirito del tempo.

Le idee di Lewin sullo spazio vitale, il campo di forza e la risoluzione del conflitto sono così ampiamente integrate nel lavoro coi gruppi o le comunità, che noi spesso le diamo per scontate.

La stessa cosa accade per la Teoria dei Sistemi (iniziando da von Bertalanffy); per la cibernetica (N. Wiener) e per la varietà di concetti olistici ed organismici. Anch'io mi muovo in questi scenari.

In questo modo, il potere del prevalere e delle metafore inventive permea il nostro pensiero ed i pensieri dei nostri clienti.

Lavorare con delle persone ed in particolar modo con i gruppi di persone, è una sfida per noi poiché dobbiamo discernere metafore significative e miti, da usare come chiavi per capire quello che sta succedendo. Gruppi in confusione e in conflitto lottano per generare e per re-inventare nuove trame per loro stessi e per le loro relazioni.

E le metafore, il linguaggio simbolico e i miti marcano questa strada.

Alcune attenzioni:

1. Credo siamo tutti pervasi da teorie individualiste. Non è un'idea nuova ovviamente, ma è rilevante. La tendenza ad attribuire le difficoltà dei gruppi o delle comunità a persone o a personalità, di particolari individui, è assai diffusa e pervasiva.
2. I consulenti sotto l'influenza della cultura organizzativa tendono, tutti troppo frequentemente, ad educare o formare managers secondo uno "stile manageriale freddamente manipolativo" (Bellah). Io ne sono consapevole e ritengo necessario vigilare sulle mie stesse tendenze a fare la stessa cosa.
3. Etnocentrismo e xenofobia. Noi che condividiamo interessi nel campo dei gruppi e delle comunità, non possiamo evitare i problemi delle difficoltà inter-etniche e inter-razziali. Freud usò l'espressione "narcisismo delle differenze minori" per riferirsi ai conflitti fra persone che non sono realmente molto diverse fra loro. Io mi sento così ignorante ed impotente nei confronti dell'etnocentrismo nel mondo che ci circonda! Come possiamo diventare più coscienti e forse fare di più per apprendere sulle comunità e sugli antagonismi di gruppo? C'è voluto così tanto tempo per iniziare, solo per iniziare, a riconoscere i nostri pregiudizi sulle donne, per esempio, considerate come una minoranza nelle nostre stesse case, quartieri e posti di lavoro! Siamo solo all'inizio.
4. Noi sposiamo una serie di valori, ma ne pratichiamo un'altra? Secondo le ricerche su questa domanda, la risposta è "sì". Noi che lavoriamo con persone, gruppi e organizzazioni, non siamo capaci di vivere secondo i valori che trasmettiamo e che abbiamo cari.

#### **5- Quando conduce un gruppo qual è il suo principale focus? E quando è consulente presso un'organizzazione o una comunità?**

**N**ell'incontrare i clienti, i compiti principali del consulente sono quelli di ascoltare, osservare e cercare di capire la cultura dell'organizzazione.

Cercare di capire chi sono e la natura dei loro dilemmi e, nello stesso tempo, cercare di costruire fiducia in tutte le loro relazioni.

Se ci sono motivazione ed energia, riunire i clienti in una grande stanza e mettersi subito all'opera su argomenti da loro stessi proposti. Non intromettersi. Prestare attenzione. Ascoltare. Farli parlare. Seguirli da vicino.

Se il gruppo sembra confuso, in conflitto, demoralizzato o letargico, cercare di scoprire cosa stia succedendo. Ascoltare pazientemente.

Può essere opportuno occuparsi dei loro conflitti immediati, dei loro problemi o dilemmi (Ronald Lippitt) chiedendo loro di guardare al futuro, molti anni in avanti. Chiedere loro di immaginare una situazione ideale nella quale il loro gruppo, organizzazione o comunità di appartenenza funzioni secondo le loro speranze e i loro desideri.

Incoraggiarli a condividere le immagini che hanno creato e a spiegare come il gruppo immaginato incontra i loro bisogni e le loro aspirazioni. Poi chiedere loro di ritornare al presente.

In questo modo potranno trovare nuovi interessi, nuove energie e nuove idee che possono rendere il gruppo capace di muoversi verso una confidenza e una speranza maggiori.

Come consulente, cerco di aiutarli a vedere solo ciò che possono vedere. Ascoltare, apprezzare e provare a supportare la loro confusione, la loro insoddisfazione e i loro lamenti lunatici. Essi inizieranno così a darsi dei

compiti e a porre delle domande. Qui si è già a buon punto. Fateli lavorare su questi compiti e queste domande in piccoli e grandi gruppi. E non intromettetevi.

La formula di Lewin, "dal congelamento allo scongelamento al ricongelamento", funziona.

Comprendo quanto questo abbozzo sia abbastanza inadeguato e probabilmente confuso. Dopotutto, come si può esporre chiaramente una miscela di scienza del comportamento e di arte del comportamento? In realtà non siamo tutti degli "amatori"? Amatori interessati a imparare su sé stessi e sugli altri; circa le vecchie e le nuove comunità; e sulle relazioni umane in tutte le loro forme, da quelle creative a quelle tragiche.

#### **6- Cosa può dire riguardo i più importanti problemi del lavoro con i gruppi od organizzazioni oggi e in futuro?**

**I**l problema più importante è l'unicità della cultura e come questa si manifesta, come comunità o organizzazione, attraverso gli stadi di sviluppo. Incoraggiare e accrescere gli sforzi di cooperazione, il mutuo rispetto e il comune desiderio di imparare e di aprirsi al non-conosciuto. Costruire una cultura che valorizzi ed includa il contesto sociale e fisico di un gruppo, organizzazione o comunità.

#### **7- Quali sono le principali differenze esistenti nel lavorare con piccoli gruppi, organizzazioni e comunità?**

**Q**uando c'è uno scontro culturale fra un gruppo o un'organizzazione o una comunità e il suo contesto sociale; oppure quando prevalgono le condizioni di scarse risorse, tutte le diversità tendono ad aggravarsi.

In un gruppo umano di interazione, i processi di gruppo sono al servizio sia del singolo sia del gruppo come totalità, simultaneamente.

Molto importante: è sempre essenziale capire lo stadio di sviluppo con il quale il gruppo sta lottando/lavorando.

Nelle organizzazioni o comunità si tende a focalizzare la produzione o i servizi per i quali sono state create. Ad ogni modo i processi di base sono essenzialmente simili nelle comunità, nelle organizzazioni e nei piccoli gruppi.

Un'organizzazione è una comunità, e per alcuni – che ci piaccia o no –, è una comunità significativa nella loro vita. Ma i miei interessi principali sono il lavoro di comunità, la costruzione della comunità, le soddisfazioni e le responsabilità della comunità.

#### **8- Lei ha spesso lavorato in Europa, in particolare in Italia: quali le differenze che ha notato fra questi due mondi?**

**L**e diversità sono importanti ma i punti in comune sono maggiori. Personalmente preferisco le "lasagne al forno" made in Italy!

Il vero piacere di lavorare con un'équipe straniera o con persone singole che si conoscono, è il fatto che il lottare per superare delle difficoltà trascende ogni nazionalità.

Un pericolo lo vedo un po' dovunque. La tendenza ad operare con ogni gruppo, organizzazione o comunità usando tecniche e trucchi nel nome dell'efficienza e dell'utilità, è un problema per tutti noi che lavoriamo con le persone.

Io mi tengo lontano dai giochi, dagli aggeggi e dai tests sulla personalità. In un libro recente (1987), Marv Weisbord descrive questo brevemente, ma con precisione. "Chiunque si offre di venderti un'esenzione dell'esperienza chiarificatrice di non riuscire a raccapezzarsi attraverso un cambiamento, è un ciarlatano. Con più esperti nella nostra specialità, meno vediamo possibile impattare su un sistema le nostre soluzioni favorite. Nemmeno mi immagino come si possano eliminare – con ogni conosciuto giochetto magico e misterioso, tecnica, sistema, gergo, libro, conferenziere, o spettacolo da circo – il travaglio, la confusione, il caos e l'ansietà, che sono naturali per la nostra specie come il respirare. Queste condizioni favoriscono la crescita, l'eccitamento, la creatività, la gioia, l'energia e l'impegno. Come consulente vengo spesso investito del potere di accordare esenzioni alla gente dalle condizioni di rifiuto e confusione. Purtroppo, come il Mago di Oz (che sapeva di essere un impostore quando pretendeva che le sue tecnologie funzionassero) dico: "Non lo posso fare". Nemmeno io posso. Lavorare con la gente in una professione che è anche impossibile può essere frustrante, pieno di modesto pragmatismo, ma anche molto piacevole. Senza computer o formule o ricette, tranne forse un po' di compassione mescolata ad una manciata di origano e un pizzico di aglio. Far bollire lentamente, con gentilezza e affettività.

*Questa rubrica presenta i materiali prodotti da operatori dell'ARIPS nell'arco di quindici anni. Si tratta di contributi sintetici, spesso a circolazione interna o pubblicati sui mezzi di informazione dell'Associazione (Notiziario, Supplementi o Avanzamenti), quindi noti solo ai soci e agli allievi. Solo raramente si tratta di articoli già pubblicati su riviste, che ripubblichiamo per quella che ci sembra la loro attualità.*

*Abbiamo deciso di presentare i contributi in ordine sparso, per dare il segno della varietà dei temi affrontati in questi anni. Inoltre, ogni pezzo segnerà la propria data di uscita, per testimoniare del carattere anticipatorio che la ricerca ARIPS ha e ha avuto. Infine, i contributi non sono firmati, per sottolineare che la loro matrice è il lavoro collettivo che ARIPS ha portato avanti: questi contributi, pur avendo un autore, sono più di altri effetto e rappresentazione di un dibattito e di un confronto di gruppo e vanno dunque considerati un patrimonio collettivo.*

---

### **Teoria e tecnica per l'induzione della creatività<sup>2</sup>**

**P**uò sembrare paradossale, ma è vero. Solo vent'anni fa i sostenitori della creatività umana nel processo produttivo, erano guardati con sospetto. Oggi lo scenario produttivo e sociale è sempre più consapevole della necessità di uomini creativi. Non solo per lo sviluppo, ma anche per la stessa sopravvivenza, il complesso sistema produttivo-sociale necessita di "nuovi" modi di pensare e di reagire ai problemi.

L'automazione e la terziarizzazione stanno trasformando la qualità del lavoro e della vita, in occidente, assai più in fretta e più in profondità di quanto potessero sperare le ideologie più conflittuali degli Anni Sessanta.

Di fronte alla sfida di cambiare interi comparti produttivi e la "cultura" di milioni di lavoratori e cittadini, il sistema produttivo ha compreso la necessità di sviluppare il potenziale di creatività presente (sia pure in latenza) in tutti. La creatività sembra la capacità indispensabile per affrontare i problemi posti dalla transizione postindustriale. Essa infatti non è intesa come fantasia evasiva né come originalità artistica, ma "come capacità concreta" di risolvere in modo nuovo i problemi.

Sono noti i lavori di famosi autori che hanno identificato la creatività come "pensiero divergente" (Guilford) o come "pensiero laterale" (De Bono); come "sentimento oceanico" (Koestler) o come "processo terziario" (Arieti); come "pensiero produttivo" (Wertheimer) o come "sorpresa efficace" (Bruner). E centinaia sono gli studi e le definizioni di creatività che le scienze umane e sociali hanno elaborato.

---

<sup>2</sup> \* Pubblicato su IMPRESA E SOCIETÀ, anno VIII, n°21, giugno 1986

Non altrettanto numerosi sono i contributi che possono fondare una prassi pedagogica. Purtroppo, il cambiamento epocale che stiamo attraversando ci chiede una pedagogia ed una didattica della creatività, più che una filosofia. E allora occorre approfondire la questione, a partire dal "come" si possa sviluppare e diffondere la creatività, piuttosto che a partire dal "cosa" sia. Tale procedimento può sembrare superficiale, ma è assai diffuso anche nelle scienze cosiddette "dure".

## **1- L'asse emotivo/razionale: ovvero la bi-logica**

La secolare querelle circa la natura intellettuale o emotiva della creatività, può considerarsi superata dal lavoro di I. Matte Blanco. Tale autore dimostra in modo definitivo l'inscindibilità degli aspetti razionali dalle emozioni, e degli aspetti emotivi dall'intelligenza. Possiamo dunque affermare che lo sviluppo della creatività richiede una ristrutturazione cognitiva ed emotiva. Se il pensiero creativo è un ampliamento ed una ricomposizione del modo abituale di pensare, esso è anche una "ristrutturazione dei sentimenti". Il mosaico razionale del soggetto (o dell'organizzazione) muta assieme al suo caleidoscopio emotivo.

In termini pedagogici, questo assunto indica la strada di un doppio intervento, finalizzato a modificare l'asse emotivo/razionale.

Sul piano razionale deve trovare una sospensione temporanea l'intero sistema di pensiero della tradizione occidentale: il principio di non contraddizione, il principio di causa-effetto, l'intera architettura logica. Sul piano emotivo devono trovare contenimento l'ansia, l'incertezza ed il senso di colpa connessi a tutti i cambiamenti; e devono invece essere favoriti l'abbandono, il galleggiamento, la fiducia, la curiosità.

È intuitiva la difficoltà di agire, in chiave formativa, nel territorio di questa bi-logica. Un'eccessiva facilitazione della mobilitazione emotiva (attraverso forti stimolazioni transferali), a parte la difficoltà ad essere realizzata in contesti formativi ordinari, porterebbe a risultati di dipendenza "mistica", cioè a un tipo "peak experience" nient'affatto nuovo e creativo.

Un troppo insistito lavoro sui meccanismi cognitivi, cioè sui processi di pensiero, sarebbe accompagnato da un'eccessiva "vigilanza" della razionalità a scapito della mobilitazione emozionale.

Mi pare che la via d'uscita stia in una struttura binaria dell'azione pedagogica, capace di operare sul piano della bi-logica necessaria a stimolare la creatività. Una struttura pedagogica (setting, didattica, stile del formatore) che si caratterizzi come ambigua e ambivalente, atta a "riscaldare" e "raffreddare" alternativamente il clima emotivo, ma anche capace di attivare processi razionali "divergenti".

## **2- L'asse individuo/gruppo**

Dalla una parte esiste la tradizione dell'artista, creativo e solitario. Dall'altra è diffusa l'equazione gruppo = conformismo. Tutto ciò è bastato per associare la creatività con la singolarità. In realtà il pensiero creativo può essere inteso come "espansione plurale". Esso richiede infatti un'estensione spaziale e temporale, una moltiplicazione delle prospettive, una pulsazione ed un rimescolamento della diversità, che sono dimensioni tipiche della pluralità.



Una cosa è puntare sulla ricerca del genio isolato, risultante diversa ed originale del tessuto storico e sociale, creativo in quanto eccentrico e marginale, singolare eccezione frutto di un'alchimia casuale. Altra cosa è ricercare la trasformazione di atteggiamenti generalizzati, chiamati a passare da un sistema di pensiero ad un altro, da un ordine logico ad un altro, attraversando una foresta di apparente "disordine logico" o di "ordine illogico".

La singolarità artistica non è altro, in fondo, che il distillato di una pluralità di milioni di persone. La creatività diffusa è invece una pluralizzazione dei soggetti. L'individuo o l'organizzazione, per sviluppare la loro creatività, devono rendere plurale la loro "macchina del pensiero".

Sul piano pedagogico è acquisito (da Lewin in poi) che ogni processo di pluralizzazione è facilitato dal gruppo. Dal momento che lo sviluppo psichico del soggetto è sicuramente un fatto gruppale (famiglia, pari, micro-ambiente, ecc.), la ristrutturazione di questo sviluppo è condizionata ad una esposizione gruppale.

Lo sviluppo della capacità creativa individuale è favorito dalle relazioni interpersonali, non tanto a motivo della mutua integrazione, quanto grazie ai processi psico-mentali che la pluralità provoca. Sul piano emotivo il gruppo può offrire motivazione e protezione, fiducia e curiosità, grazie alla sua doppia natura di "ignoto/circoscritto" o di "contenitore misterioso".

Il gruppo infatti è una dimensione ignota quindi esplorabile, potenzialmente oggetto di investimento e di curiosità. Ma è anche una dimensione controllabile e controllata, atta a contenere e circoscrivere l'incertezza e la colpa connesse all'ignoto.

Dal punto di vista razionale il gruppo è luogo di confronto/scontro di diversi modelli di pensiero. È tale diversità che, appartenendo allo stesso sistema logico, ne evidenzia le dimensioni "altre". Se tante diversità possono rientrare nella stessa logica di pensiero, allora è legittimo ipotizzare l'esistenza di più logiche, cioè di molte dimensioni nascoste nell'universo del pensiero.

L'induzione o lo sviluppo della creatività non è dunque un processo solitario, né massificato: è un'attività formativa fondata sulla dialettica individuo-gruppo. Dove il gruppo non è spazio fusionale, né fondale teatrico del soggetto, ma rappresentazione e specchio della sua pluralità interna, attuale e potenziale.

### **3- I fattori "tecnicamente" facilitanti l'induzione della creatività.**

**P**. Matussek racconta che ad un simposio sulla creatività svoltosi negli USA gli scienziati presenti diedero più di 400 definizioni del concetto di creatività. Ma è proprio questa mancanza di univocità che mette in luce una caratteristica fondamentale del concetto stesso e della "modalità creativa" di operare: la pluralità.

E pluralità "plurale", cioè a differenti livelli e con possibilità molteplici per ogni situazione.

Nessun percorso può essere considerato, in tale ottica, irrinunciabile per ottenere un certo risultato, e dunque nessuna tecnica di stimolazione è essenziale in sé stessa.

Un primo elemento determinante è l'esistenza nell'individuo di una motivazione che lo spinge a cercare di migliorare le proprie capacità creative. Non si tratta di una semplice adesione di massima ad un progetto, o di un atteggiamento da "buoni propositi", perché tali impostazioni di partenza si svuotano di contenuto

alla prima difficoltà, tanto da trasformarla in un ostacolo insuperabile. Occorre dunque un convincimento profondo e serio che può essere stimolato o "predisposto" attraverso un intervento di tipo psicologico.

Due sono gli elementi su cui far leva: il primo è una specie di "competitività intrapsichica" usando questo termine per indicare la tensione continua a superare se stessi, a migliorarsi, a non accontentarsi dei risultati cui si arriva. Questa insoddisfazione non ha però connotazioni depressive o in qualche misura autodistruttive, ma trova nei successi che precedono il nuovo livello di insoddisfazione lo stimolo e l'energia sufficienti a compiere il nuovo passo.

Il secondo elemento importante è l'allenamento alla sopportazione delle situazioni in cui si verifica una delusione delle aspettative. Chi affronta un training per migliorare la sua creatività è spesso portato a credere che scoprirà cose eccezionali rispetto alle tecniche: che più è consistente il bagaglio di informazioni possedute sia a livello individuale, sia di gruppo, più è possibile che si produca l'insight creativo. Questa serie di dati immagazzinati nella memoria aumentano nell'individuo in proporzione con l'interesse, l'attenzione, l'atteggiamento psicologico nei confronti della realtà. Ma aumentano anche in rapporto alle connessioni che si riescono a stabilire fra essi e alle tecniche di "allenamento creativo" che si utilizzano nei momenti in cui è necessario risolvere dei problemi.

Quindi non si tratta solo di avere una mente costruita come una sorta di "banca dati", ma anche di conoscere bene le tecniche di pensiero creativo per poter individuare, nella necessità, le strategie più efficaci.

Informazioni, tecniche, capacità personali non possono dunque mai essere considerate in quantità e qualità sufficiente così come un atleta non considera mai definitivo il record appena raggiunto nella sua specialità.

Un terzo fattore determinante è rappresentato dall'aspetto emotivo già menzionato in precedenza. In termini tecnici si tratta di sviluppare un potenziale energetico che risulti funzionale alla situazione ed ai risultati che si perseguono.

Da un lato ciò significa favorire l'emersione dei desideri, degli impulsi, anche dell'immaginazione di ciascuno, intendendo tutto questo come risorsa che è connotata emotivamente.

Da un altro punto di vista può significare creare dei "marchingegni" utili a scatenare l'emotività. Uno degli strumenti più efficaci consiste nel simulare in qualche maniera situazioni di competizione o di emergenza. Le prime, nelle quali un individuo o un gruppo sfidano altri individui o gruppi, sono le più facili da realizzare in termini tecnici e anche di immersione dei partecipanti, che in brevissimo tempo si scatenano per prevalere nelle gare predisposte.

La situazione "emergenza" è forse un po' più difficile da simulare, ma se è provocata (per es. privando i partecipanti di strumenti necessari alla soluzione del compito che è stato loro assegnato) produce discreti effetti anche in tempi brevi.

Occorre avere presente in questa situazione che si devono tenere sotto controllo le difficoltà oggettive e la complessità del problema, per evitare che la depressione e lo sconcerto producano una demotivazione al lavoro.

#### **4- La connessione come "meccanismo" di fondo**

Ovviamente le variabili che entrano in gioco ed influenzano lo sviluppo della creatività sono anche altre ed alcune di esse non sono nemmeno influenzabili, nel senso che sfuggono alla possibilità di “intervento formativo”. Però tutte sono idealmente unite da un filo conduttore rappresentato dalla "connessione", che può essere considerata il fulcro intorno al quale si svolge il processo creativo. Connettere, unire, congiungere in modo sempre diverso entità o parti di esse può diventare un gioco.

Certo è un'attività che, una volta appresa, tende a coinvolgere, a conquistare tanto da essere utilizzata non solo dove e quando è necessario, ma anche in termini "speculativi". Inoltre la sua "giocosità" sta nella possibilità di utilizzarla sia per ricercare la soluzione di un problema complesso, sia per formulare una battuta spiritosa. Queste caratteristiche la rendono particolarmente adatta non solo alle diverse fasi del processo creativo, ma anche consentendo il continuo sviluppo delle potenzialità creative dei soggetti.

## Per una psicologia del benessere<sup>3</sup>

**L**a psicologia italiana, forse più che negli altri Paesi, è stata fortemente condizionata dal modello clinico. Da una parte ha avuto grande peso il potere sociale della corporazione medica; dall'altra ancora gioca l'equivoco originario della psicologia non intesa tanto come "professione", quanto come pratica "autoanalitica e autoterapeutica".

Questo insieme di fattori porta alla costante identificazione della psicologia con la terapia, sia negli studenti delle Facoltà, sia nella generalità dell'utenza. Non intendiamo certo negare l'importanza decisiva della psicoterapia in molte situazioni di disagio. Vogliamo invece sottolineare come l'identificazione "psicologia = terapia" sia insieme riduttiva e pericolosa. È riduttiva in quanto esclude una diffusione della psicologia a tutti quei settori che non sono connotati dal disagio. Possiamo dire che neppure la medicina, scienza terapeutica per eccellenza, si sia ridotta alla terapia tanto quanto la psicologia. Nessun'altra scienza umana o sociale si è limitata alle sole aree di disagio. La pedagogia non si è ridotta ad essere "differenziale". La sociologia si occupa di decine di problemi, oltre a quelli della devianza. L'economia non si occupa solo di fallimenti; né l'antropologia si occupa solo di popolazioni in via di estinzione. La psicologia sembra invece occuparsi solo di follia, di handicap, di crisi e di disturbi.

Questa concezione, oltre che riduttiva, è anche pericolosa sul piano sociale e politico. Negli anni a cavallo del 1970 tutta la pubblicistica psicologica e sociale si è sforzata di delimitare, o in qualche caso negare, il concetto di malattia psicologica e di psicoterapia. Anche le correnti di pensiero meno radicali hanno difeso l'esistenza del disturbo mentale, ma in un'area circoscritta dove esistono effettivi problemi di funzionalità. Molti psicologi invece, a partire da una critica del concetto di "malattia mentale", arrivano a identificare ogni intervento psicologico con un intervento psicoterapeutico. Poiché non è possibile delimitare il campo della malattia e della terapia, tutto è terapia. Attività definibili come formazione, educazione, sensibilizzazione, informazione, diventano tout court terapeutiche. Non si tratta solo di una questione terminologica. Perché definire un'attività come terapeutica, porta conseguenze precise:

- a) l'utente è collocato in posizione di "disagiato da guarire";
- b) il disagio viene sempre e comunque ridotto all'individuo;
- c) l'operatore ed il setting sono orientati essenzialmente al modello clinico.

Così si offrono esperienze psicoterapeutiche o training psicoterapeutici indifferentemente a insegnanti che hanno difficoltà nel lavoro di gruppo, ad assistenti sociali che hanno qualche problema nel lavoro sui casi, a genitori che vogliono migliorare il loro rapporto coi figli, a semplici cittadini che vogliono

---

<sup>3</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, 1° Trimestre, n° 14, 1983

espandere la loro potenzialità. Sembra di essere in presenza di un progetto più o meno consapevole di "colonizzazione psicoterapeutica universale".

Di fronte a questo fenomeno persino il recente Congresso della Società di Psicoanalisi si è interrogato, con onestà, sul problema se la psicoanalisi sia un metodo terapeutico oppure di ricerca e di educazione.

L'ARIPS non è affatto contrario alla pratica psicoterapeutica. Tuttavia ritiene che si debba parlare di psicoterapia solo in casi limitati di reale e doloroso disturbo funzionale. La gran parte dei problemi che gli utenti devono affrontare nel corso dell'esistenza, può essere affrontata con attività di prevenzione, formazione, sensibilizzazione.

Partendo da queste considerazioni l'ARIPS cerca di promuovere un approccio non clinico della psicologia, cioè una psicologia del benessere invece che del disagio. La psicologia può infatti offrire il suo contributo di conoscenze e di pratiche specialmente in quelle situazioni (che sono per fortuna le più numerose) nelle quali esistono problemi di conoscenze, di capacità, di atteggiamenti, di relazione e di organizzazione. Ripetiamo che non è solo una questione terminologica: dietro le parole si nascondono conseguenze relative al training dell'operatore, al setting, ai metodi ed alle tecniche. Una psicologia del benessere privilegia anzitutto gli interventi preventivi su quelli terapeutici; antepone l'approccio plurale (di gruppo, di comunità, organizzativo, sistemico) a quello di coppia (medico – paziente); si propone un metodo interdisciplinare, invece che settoriale; guarda al territorio, piuttosto che al laboratorio (studio, ufficio).

Una psicologia del benessere esce dall'angolo riduttivo dei servizi sanitari, e può esplorare settori oggi ancora "nuovi" per gli psicologi: dal lavoro al tempo libero; dagli enti locali alle associazioni, dai settori creativi all'informazione. Settori per i quali una psicologia professionale seria può fornire conoscenze e strumenti assai utili.

## **Fattori essenziali della tecnica Lewiniana<sup>4</sup>**

**D**a quindici anni mi occupo di formazione e non ho ancora trovato una tecnica più efficace, flessibile e raffinata del T-Group.

Col termine T-Group qui intendo in sintesi tutte le diverse forme di intervento "destrutturato ed autocentrato", che sono derivate dal primitivo classico T-Group lewiniano.

La raffinatezza del T-Group sta essenzialmente nella sua ricercatezza e compiutezza tecnico-metodologica. Esso richiede infatti precisi argomenti nella fase di contratto formativo ed in quella di composizione del gruppo; nella definizione del setting e nella pianificazione dei tempi e delle attività. Richiede anche una precisione cronometrica, nella fase di gestione del gruppo, circa gli interventi del formatore, le espressioni, il linguaggio, i toni e lo stile. Il T-Group è una tecnica raffinata anche perché richiede nei partecipanti un insieme di motivazioni, attenzioni e capacità non primitive.

Ho sempre pensato al T-Group come ad una tecnica circense: un misto di acrobazia, equilibrismo, jonglage e prestidigitazione.

Di queste tecniche il T-Group ha gli stessi rischi, la stessa spettacolarità, la stessa fascinazione magica, ma anche la stessa razionalità millimetrica.

Certo, si può fare un T-Group senza rischi, senza emozioni, acrobazie, magie: ma il risultato è quello di un circo di provincia, patetico ed inutile.

Nella metafora circense non penso solo al ruolo del trainer-formatore, ma anche e soprattutto a quello del partecipante. La capacità di immergersi, la disponibilità all'apertura, l'energia investibile, la raffinatezza analitica del partecipante sono la materia prima del T-Group. E non ho ancora trovato niente di "artificiale", che sia mobilitante come un T-Group, per qualità tanto raffinate dell'uomo.

La flessibilità del T-Group sta nella sua evolutività e potenzialità. La prima forma di T-Group ha dato vita a centinaia di variazioni, nelle quali questa tecnica è stata trasformata radicalmente senza tuttavia perdere la sua struttura essenziale. Nessuna altra tecnica si è mostrata finora tanto proteiforme.

Il T-Group è nato come un'esperienza di lunga durata, per individui estranei fra loro, avente come contenuto i processi di gruppo; è nato in una cultura anglosassone, colta, borghese; alimentato da una scienza nota come psicologia sociale. In questi 40 anni abbiamo sperimentato, e spesso con successo, T-Group brevi e brevissimi, per famiglie o colleghi dello stesso ufficio; con contenuti diversissimi: dall'alcoolismo alla morte, dal lavoro sociale al management; in ambienti operai e sottoproletari italiani o giapponesi; col supporto di scienze diverse come la psicoanalisi e la filosofia, la sociologia e la cibernetica, l'economia e la politologia.

Una tecnica che è stata modificata quasi in ogni parte, applicata per gli scopi più eterogenei, mescolata alle teorie e tecniche più diverse, inserita in

---

<sup>4</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, anno VII, 4° trimestre, n°22, 1986

programmi diversissimi fra loro: ma che raramente ha mostrato di essere meno utile di altre.

Infine l'efficacia. Il T-Group, fra tutte le tecniche sociali, è quella che è stata sottoposta al maggior numero di ricerche di efficacia. Nessun altro strumento sociale è stato "testato" come il T-Group: non la psicoanalisi né lo psicodramma; non le conferenze né il case-work; non i filmati didattici né i tirocini sul campo.

Le ricerche empiriche non sono univoche, riguardo al T-Group. Non abbiamo la certezza empirica dell'efficacia del T-Group, ma per tutte le altre tecniche in uso, abbiamo anche minori certezze.

L'osservazione clinica, cioè l'impressione soggettiva di partecipanti, conduttori e ricercatori, porta a considerare il T-Group come la tecnica più efficace per l'induzione di cambiamenti/apprendimenti, almeno fra quelle formative. Le difficoltà nella diffusione del T-Group in Italia non sono dovute alla sua scarsa efficacia, ma al contrario, alla sua eccessiva efficacia, in contrasto col sostanziale "provvidenzialismo" mediterraneo, che continua a preferire il destino al progetto.

A prova di ciò basta osservare che il T-Group non è sostituito, in Italia, da altre tecniche efficacissime, né è frenato dalla esiguità dell'azione formativa. Al contrario, l'Italia ha nell'ultimo decennio moltiplicato l'intervento formativo, in campo aziendale ed in campo sociale. Accettando la diffusione di un vuoto "verbalismo formativo", il cui costo è inferiore solo alla sua inutilità, almeno nei riguardi del cambiamento programmato ed intenzionale.

Avendo parlato di T-Group in senso generale, comprendente una gran varietà di forme teoriche ed applicate, è necessario indicare i tratti distintivi di questa tecnica.

Quei tratti essenziali, cioè, che permangono nelle diverse forme del T-Group e che lo diversificano da ogni altra tecnica.

I quali tratti sono:

- 1) il ruolo non pedagogico del formatore;
- 2) l'implosione della dimensione spazio-temporale;
- 3) la riduzione della frattura fra soggetto ed oggetto della ricerca.

## **1- Ruolo non pedagogico del formatore**

Con questa definizione voglio indicare l'assenza, negli interventi e nello stile del formatore, di ogni indicazione sul come il gruppo debba perseguire l'obiettivo del T-Group. Spesso si è parlato di non-direttività, ma questa definizione è troppo ambigua per essere mantenuta. Molti infatti hanno interpretato il termine rogersiano come assenza e abdicazione del formatore dal suo ruolo o come riduzione degli obiettivi del T-Group al semplice "stare insieme". Invece il T-Group ha obiettivi precisi di apprendimento, trattandosi di un'attività formativa; e il trainer-formatore ha il ruolo di stimolare il gruppo a raggiungerli, mediante interventi diversi, ma puntuali. Possiamo dire che il trainer ha il ruolo di "difendere" gli obiettivi, dalle inevitabili difese dei partecipanti. Difendere l'obiettivo non significa tuttavia indicare le modalità con cui deve essere perseguito, né la gradazione del raggiungimento dello stesso. I modi ed il livello del perseguimento dell'obiettivo, sono insieme un'area discrezionale del gruppo ed il terreno dell'apprendimento "per esperienza". Questo ruolo non pedagogico apre la strada ad esperienze fortemente emotive,

che sono il "carburante" del T-Group: la delusione delle aspettative, la larga (anche se non totale) destrutturazione, il confronto con un'autorità non nutritiva che facilita l'emersione di sentimenti ambivalenti.

L'eliminazione di elementi "pedagogici" dal ruolo del trainer lascia ampi spazi di interpretazione dello stesso: da quello strettamente analitico a quello provocatorio; da quello empatico-supportivo a quello proiettivo e silente. Ognuno di questi ruoli ha generato varianti del T-Group riconducibili alla stessa matrice teorica.

## **2- Implosione della dimensione spazio-temporale**

**L**a regola centrale del T-Group è quella del "qui ed ora". Essa è correlata al carattere esperienziale del T-Group, perché solo il tempo e lo spazio presenti sono le dimensioni dell'esperienza. Il passato è il tempo della memoria, il futuro quello dell'immaginazione.

Questa implosione-contrazione del tempo e dello spazio, da una parte riduce il territorio di lavoro del gruppo, dall'altra consente l'accumulazione di una grande quantità di energia. Avviene una specie di "fusione" di quelle dimensioni che abitualmente sono diluite ed articolate. Inoltre, la regola del "qui ed ora" taglia molte vie di fuga, spingendo i partecipanti a misurarsi con l'esperienza, sia interiore sia interpersonale e gruppale. L'intersecazione della doppia direttrice (spazio-tempo) si auto-tutela, in quanto il nunc sospinge a fronteggiare il "campo" gruppale come presenza invasiva, mentre l'hic focalizza le energie sul tempo presente (passato e futuro sono là ed allora). In altre parole, il "campo" (noi, qui) ed il presente si alimentano e controllano a vicenda, stimolando la concentrazione e limitando le difese dei partecipanti. In tal modo l'esperienza diventa simultaneamente individuale e sociale, perché il presente è l'unico tempo condivisibile e controllabile, sia dal singolo che dal socius. Esso è l'unico tempo sociale agibile dall'individuo, e l'unico tempo individuale agibile dal sociale. È questa binarietà e reversibilità che fa del T-Group la massima opportunità di apprendimento/cambiamento dell'individuo sul contesto, e del campo sull'individuo.

## **3- La riduzione della frattura fra soggetto ed oggetto della ricerca**

**Q**uesta caratteristica del T-Group ne fa lo strumento più tipicamente psicologico che si conosca. In tutte le scienze, l'oggetto è separato dal soggetto ricercatore; solo la psicologia è la scienza che esplora in modo esplicito l'oggetto (cliente, utente, aziende) tenendo conto della relazione di questi col soggetto ricercatore. Questo avviene nell'osservazione, nel colloquio, nell'intervista, nelle varie terapie inclusa la psicoanalisi. Ma il T-Group fa di più: "non si limita" infatti a tener conto del fatto che il campo gruppale contiene il formatore; il T-Group si fonda su una identificazione dell'oggetto col soggetto.

Il gruppo (soggetto) impara studiando se stesso (oggetto), mentre esiste studiandosi. Tale identificazione, unita alla regola del "qui ed ora", ne comporta un'altra; quella tra l'esistere e il riflettere. Nel T-Group esistere, agire, vivere è una modalità del riflettere e viceversa. La riflessione non solo intesa come pensiero, ma anche come andata e ritorno di immagini allo specchio, in piena simultaneità.



## Suggestioni per una geometria e una geografia della psiche<sup>5</sup>

### 1- Il paradigma spaziale

La nostra vita di tutti i giorni è obbligata a confrontarsi con problemi di spazio. Innanzi tutto siamo costantemente chiamati a organizzare il nostro “spazio interno”. Dobbiamo cercare di mantenere la nostra unità-identità (forma) articolando, differenziando e armonizzando le diverse parti che la compongono: razionalità ed emozioni; mente e corpo; sogni e bisogni; progetti e paure; maschile e femminile; paterno, filiale e fraterno... Queste “regioni” della psiche, questi “quartieri” della nostra città interna, sono in costante movimento. Il loro equilibrio instabile ci sottopone alla necessità di un’azione continua di riordino spaziale.

In secondo luogo, dobbiamo ogni giorno fare i conti con lo spazio inter-umano, cioè quello che comprende noi e gli altri. Dobbiamo valutare quanto stare “vicini” e quanto stare “lontani” da chi incontriamo; se stare “sopra” o stare “sotto”, “dentro” o “fuori”; se penetrarci, concentrarci o deconcentrarci rispetto agli altri. Poi non siamo solo persone, ma anche operatori. E allora dobbiamo fare i conti col rapporto fra privato e pubblico, lavoro e tempo libero, spazio personale e spazio civile e politico.

Anche i gruppi, le organizzazioni e le comunità sono spazi fisici e psicologici: unità differenziata al loro interno, la cui estensione spaziale dipende dal grado di potere e di libertà. L’appartenenza e la partecipazione, così come il potere, il conflitto e la negoziazione sono anche il risultato, oltre che la causa, dei processi di gestione dello spazio.

La “competenza” non indica solo la capacità di svolgere un compito, ma la giurisdizione istituzionale, cioè lo spazio riservato nominativamente ad un organismo.

Anche il cambiamento è un concetto legato allo spazio: si tratta infatti di una “locomozione”, uno spostamento da un luogo all’altro e da una ad un’altra forma.

Le discipline scientifiche sono territori riservati di indagine, rappresentati e difesi da “comunità” (cioè entità soprattutto psicologiche) di scienziati. Allo stesso modo delle professioni e dei lavori, che sono spazi operativi circoscritti da corporazioni. E anche del linguaggio, territorio circoscritto da un codice. Ciò che connota uno spazio sono le sue demarcazioni. Il perimetro è il segno dell’individuazione e dell’esistenza, e la sua assenza ci collega all’infinito, che è la dimensione del divino o del non Essere. Ma il perimetro è anche il segno del limite, e cioè della morte. La vita dell’uomo può dunque essere letta come una permanente “dialettica e dinamica dei confini”. La dialettica dei confini

---

<sup>5</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, anno IX, 4° trimestre, n°24, 1987

riguarda la scelta fra l'assenza di essi (onnipotenza infantile e allucinata, crisi di identità, psicosi) e la loro quantità e rigidità (potere generativo o distruttivo, implosione o evoluzione, cambiamento o nevrosi). La dinamica dei confini riguarda il problema delle "difese" e del cambiamento. La cinta muraria consente l'identità e la comunità degli abitanti, oltre che difenderli da un minaccioso "esterno". Ma la sua impermeabilità impedisce la comunicazione interno-esterno, l'esplorazione del mondo e l'allargamento (evoluzione) del sistema recintato. La cinta muraria può diventare facilmente carceraria. Il Paradiso (giardino recintato) non basta ad Adamo, che lo perde seguendo l'impulso ad esplorare.

Esplorare significa anche piangere (*ex-ploro*), cioè soffrire per l'abbandono dei confini protettivi e per la minaccia dell'ignoto. Ciononostante l'uomo sposta continuamente i suoi confini, modificandoli e allargandoli.

La stessa semplice gestione dei confini esistenti apre questioni come le guardie, i pedaggi, gli ambasciatori, la cartografia, il commercio, il matrimonio esogamico, le guerre, le conquiste, le colonie, lo spionaggio, le minoranze etniche e l'esilio.

Questioni assai note e studiate in senso politico e storico, etnologico o economico, ma piuttosto nuove per psicologia degli individui e dei gruppi. Usando il paradigma spaziale applicato alla psicologia degli individui e degli aggregati umani, possiamo forse far luce sulla dialettica e la dinamica dei confini, che oggi siamo tutti chiamati a vivere.

## **2- Dalla geometria euclidea ai frattali**

**N**on vi è dubbio che tutto il XX secolo è stato dominato da un processo di progressiva frantumazione. Dalla letteratura (Joyce) alla fisica (Einstein), tutto il Novecento pare percorso dalla disintegrazione e dalla frammentazione. Pur essendo questo il secolo in cui abbiamo sperimentato la forma più assoluta, astratta e unitaria di governo (i totalitarismi), l'onda storicamente più forte è stata quella del soggettivismo, dell'individualismo, dello sradicamento.

Le forme geometriche dei secoli precedenti erano quelle euclidee della retta, dei piani e dei solidi. A questi sogni spaziali aurei si ispiravano le forme comunitarie, organizzative, espressive e psicologiche. Alla geometria esterna corrispondeva una geometria interna.

Verso la fine del secolo la frantumazione è diffusa, non più come una maledizione dello spirito e della società, ma come un'ipotesi di una nuova e più ricca forma spaziale. La geometria che rappresenta questi decenni è quella dei "frattali". Le linee frastagliate di una costa e i ricami del fiocco di neve (forme fratte, cioè rotte all'infinito), così come la ragnatela, il labirinto l'arcipelago sono la forma spaziale dell'Evo postmoderno.

Il processo di frammentazione ha attraversato i singoli soggetti, producendo spesso crisi di identità gravissime; i generi sessuali; i rapporti interumani; le organizzazioni e le comunità; il lavoro e le professioni; le scienze e i linguaggi. La seconda metà del secolo ha esteso a livelli di massa le inquietudini anticipate da una ristretta élite che le ha espresse a cavallo del Novecento.

Decenni in cui soggetti, gruppi, organizzazioni hanno dovuto (e devono ancora) fronteggiare i problemi di un'epocale ristrutturazione dello spazio e dei confini.

La geometria e la geografia psicologica e sociale del XXI secolo sono in fase di costruzione in questi anni. Tutti sentiamo il peso, l'urgenza e la difficoltà di questo processo.

Soprattutto lo sentono gli educatori e i terapeuti il cui compito è sempre quello di aiutare le persone e i gruppi a definire e gestire i confini. Ne sono però coinvolti anche i dirigenti, preposti dalle loro organizzazioni a gestire i confini, fra le parti interne e fra il dentro e il fuori. Allo stesso modo dei negoziatori (ambasciatori, sindacalisti, venditori, politici) che devono collegare frantumi dai confini confusi e instabili. Insomma molte professioni tradizionali sono coinvolte direttamente in problemi di spazio del tutto nuovi. Ma soprattutto sono coinvolti nel processo coloro che possiamo definire "connettori". I detentori delle decine di nuove professioni nate dalla frantumazione e collocati in spazi interstiziali, dai confini ancora indefiniti, ma con l'apparente compito di "connettere": formatori e animatori, pianificatori e valutatori, agenti di sviluppo e di cambiamento, orientatori, esperti di marketing e di pubbliche relazioni, informatrici e operatori dell'informazione. Come cavalieri medioevali si aggirano fra città, stati, monasteri, alla ricerca di uno "spazio" proprio nella perenne alternativa del diventare banditi o baroni. Intanto portano notizie e valori nuovi. Alcuni si dedicano all'arte e altri alla scienza e mescolando improbabili frammenti sembrano, ai più, maghi, alchimisti e stregoni. Quali frammenti delle scienze possono aiutarci per formulare una nuova geografia e geometria psico-sociale?

### **3- Frammenti di scienze**

**P**er ripensare ai problemi dello spazio in senso psicologico e sociale, possiamo cercare di riunire schegge sparse e lasciate come segnali nel corso del secolo. Eccone alcune.

Anzitutto dobbiamo rivedere le teorie di K. Lewin, quella nota come "del campo" per prima, e poi quella delle "barriere" e della "locomozione". Lewin per primo distinse chiaramente fra spazio fisico e spazio "odologico" (cioè immaginario-psicologico), e questa fu l'origine della scoperta delle "dinamiche di gruppo".

Grande importanza hanno poi le riflessioni in campo psicoanalitico sul "setting", che è lo spazio "terapeutico". Le più recenti delle quali hanno portato R. Langs a distinguere fra "psicoterapie della cornice sicura" e "psicoterapie della cornice deviante". Un grande aiuto ci proviene dal lavoro di I. Matte Blanco che ha mescolato la terapia psicoanalitica alla matematica, pervenendo all'ipotesi dell'inconscio "come insieme di infiniti". Né possiamo dimenticare E. Spaltro per i concetti di "limitazione amabile" e di "progettabilità limitata". Frammenti indispensabili sono quelli che riguardano le teorie psicologiche di "comunità", intesa nel duplice senso di organismo dinamico e di dispositivo meccanico (J. Maxwell e spunti di F. Fornari). Sui confini e le difese possiamo anche fare tesoro delle elaborazioni di M. Klein, W. Bion, E. Jacques e delle esperienze del Tavistock Institute di Londra. Infine, sui rapporti corpo-spazio, dobbiamo tener conto del lavoro fatto da M. Argyle e simili.

Fra le scienze "molli" possiamo pescare a piene mani nella Storia specie per l'altra epoca della grande frantumazione che è stato l'Alto Medioevo (J. Le Goff e la sua scuola). Non possiamo neppure trascurare i contributi etologici di K. Lorenz.

E infine, la nuova geografia proposta da G. Dematteis, intesa come “cartografia del potere” e dove lo spazio è presentato come “...un semplice operatore mentale, un sistema di coordinate”.

Le suggestioni che provengono dalle scienze “dure” sono parecchie. La teoria della relatività di A. Einstein, prima fra tutte. Poi la teoria delle “catastrofi” di R. Thom e quella delle “biforcazioni” di I. Prigogine; la “sinergetica” di H. Haken; la matematica dei “frattali” di B. Mandelbrot e quella che l’ha preceduta.

Un altro frammento necessario all’esplorazione dello spazio e dei confini viene dal gioco e dalla fantasia: due facoltà che ci possono aiutare a portare Huzinga e R. Callois oltre a J. Verne e I. Asimov.

Sullo spazio molto ci ha dato il teatro, specie negli ultimi 20 anni (Grotowsky e Barba, fra gli altri), ma qualcosa dobbiamo anche a J. Moreno con il suo psicodramma.

## Gli universi dell'identità<sup>6</sup>

Cos'è l'identità? Cos'è il soggetto? Cosa definisce entrambi? Soprattutto, esistono l'identità e il soggetto? A queste domande, le risposte che l'umanità ha trovato nei secoli, sono diverse, e le variazioni di queste risposte hanno sempre contraddistinto le epoche di crisi.

La fine del Secondo Millennio è un tempo di crisi e di interrogativi. La frammentazione sociale corrisponde alla frantumazione del soggetto e della sua identità, e tutte le risposte storicamente trovate finora appaiono insieme vere e false.

La concezione liberale che sovrappone la soggettività e l'identità al singolo individuo, appare vera quando pensiamo alla irrinunciabilità dei diritti umani e civili, ma mostra la sua inadeguatezza di fronte alla constatazione della "debolezza dell'Io" e del pensiero che esso ha prodotto in questo secolo. La concezione nazionalista, che ha dominato il secolo scorso legando l'identità alla Patria ed alle tradizioni, ha avuto un brusco tracollo con la Seconda Guerra Mondiale, e sembra ora definitivamente sepolta dalle ipotesi di ispirazione planetaria. La visione "socialista" della "classe" come matrice dell'identità, sembrava vera fino a pochi lustri or sono, ma ora è stata falsificata dalla segmentazione dei processi produttivi e della forza-lavoro. La concezione cristiana ha per secoli offerto una risposta al bisogno di identità, ancorandola alla fede nella trascendenza, ma ora sembra incapace di soddisfare gli interrogativi posti dall'etica quotidiana.

Le risposte sono in crisi e, con esse, il soggetto e la sua identità.

La dimensione spazio-temporale ha definito storicamente i confini dell'identità.

L'attaccamento alla terra, prima, poi alla comunità ecclesiale o urbana, poi ancora alle corporazioni lavorative ed infine alla nazione, hanno sempre fornito le coordinate spaziali del soggetto. Lo "stare vicino o dentro" un'entità più grande definiva l'identità.

Oggi lo spazio che contiene l'esistenza è frantumato in mille labirinti che il soggetto attraversa in continua mobilità, senza duraturi legami che funzionino da contenitori e da definitori dei confini di identità. Lo stesso spazio corporeo sta subendo una progressiva indeterminazione attraverso la pratica dei trapianti, della chirurgia e della genetica: cosa definisce l'identità di un individuo che vive grazie al cuore di un altro, o con un viso ricopiato dalla star di turno? Il tempo ha avuto per secoli ritmi lentissimi, con variazioni significative che si registravano ogni tre o più generazioni. La scarsità di numero di cambiamenti che potevano investire un'esistenza, consentiva di definire un soggetto come "identico" (identificato) nel tempo.

Con lo sviluppo dell'industrialesimo e la diffusione delle macchine, il tempo ha subito una vistosa accelerazione: i cambiamenti strutturali e culturali che incidono sulle identità si misurano in lustri. Lo stesso tempo richiesto per definire e delimitare un'identità, cioè il periodo di acculturazione e socializzazione, è quasi raddoppiato: la maturità e l'emancipazione che in altre

<sup>6</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, anno XI, 1° semestre, n°27, 1989

epoche si raggiungevano a 15-18 anni, ora richiedono una incubazione di trenta e più anni. Una delle ragioni di questo fenomeno è l'accelerazione del tempo, che rende difficilissima la "fissazione" di un'identità.

Un'epoca caratterizzata dallo spostamento e dall'accelerazione, cioè da una moltiplicazione delle dimensioni spazio-temporali, come può facilitare la definizione delle identità? Oppure essa produce forse una pluralità di universi soggettivi tale da creare "multi-identità" nuove che ancora non sappiamo riconoscere?

La pluralità degli universi soggettivi produce significativi effetti su diversi versanti.

Sul versante psichico, i processi di frantumazione dell'Io hanno aperto varchi sempre più larghi al suo interno, fino a rendere difficili le comunicazioni e le connessioni fra l'identità fisica (corpo ed emozioni), l'identità mentale (rappresentazione di sé) e l'identità retorica (comunicazione ed espressione di sé). Il soggetto è il crocevia dell'universo fisico, dell'universo mentale e dell'universo retorico (G. Lai, "Disidentità", 1988): cioè dei bisogni primari, delle rappresentazioni e delle comunicazioni. Cosa accade quando fra i tre universi non esiste unità o almeno connessione?

Malattia psicosomatica, nevrosi e follia sono possibili effetti in termini individuali; mentre in termini sociali si registra un degrado della qualità della convivenza o una ricerca ossessiva di oggetti compensatori.

Proprio attraverso gli oggetti, gli individui e la civiltà industriale, hanno cercato di definire le identità, arrivando a volte a sostituire con le merci la soggettività. Sentimenti, consapevolezza e comunicazione (cioè identità fisica, mentale e retorica) trovano una unità-identità grazie al sistema delle merci, il che spiega lo sviluppo dei consumi, delle mode e dei miti contemporanei. Tuttavia ciò spiega anche la sottomissione dei soggetti al sistema totalizzante della produzione e del consumo, in una sorta di patto faustiano, il cui risultato è un diffuso senso di dipendenza-impotenza e di deserto etico.

Come ritrovare un funzionamento qualitativo del soggetto sottraendo l'identità al dominio delle merci, ed insieme riconoscendo e connettendo la molteplicità dei suoi universi interni?

Un secondo versante di grande rilevanza è quello del lavoro. Fino a non molto tempo fa, il lavoro era un "produttore di identità", ora ha perso anch'esso la sua identità. Le professioni ed i mestieri tradizionali, ma ancor più "i nuovi lavori", sono alla ricerca di identità.

La frantumazione del corpo sociale e la segmentazione del sistema produttivo; la rottura dei confini spaziali e l'accelerazione temporale; la pluralizzazione degli universi psichici soggettivi, non potevano non incidere sull'identità lavorativa. Anche qui assistiamo alla frattura fra il lavoro in senso fisico (il fare quotidiano), in senso mentale (la percezione soggettiva e sociale della professione) ed in senso retorico (il mestiere in cui si parla e discute). La separazione di questi universi lavorativi produce la debolezza sociale delle nuove professioni e le crisi di identità dei lavoratori tradizionali.

*Questa rubrica presenta contributi sui principali problemi teorici e professionali della Psicosociologia e della Psicologia di Comunità. Si intende qui offrire stimoli alla riflessione o conclusioni generali di lunghe esperienze sul campo, oppure contributi su argomenti controversi e dibattuti nella comunità professionale. L'idea di fondo è che ciò che distingue una professione non è solo il saper fare (know how), ma anche il saper spiegare e generalizzare (know why) gli interventi. GO&C condivide l'aforisma lewiniano per il quale "non c'è niente di più pratico di una buona teoria".*

*Alberto Raviola*

## Attraverso il mare per una nuova terra

## Viaggio attraverso la formazione come dinamica formatore / formandi

*“Bello, quando sul mare si scontrano i venti  
e la cupa vastità delle acque si turba,  
guardare da terra il naufragio lontano:  
non ti rallegra lo spettacolo dell'altrui rovina,  
ma la distanza da una simile sorte”.  
Lucrezio, De Rerum Natura II,1-4*

### 1. (Quasi una) premessa gnoseologica

L'immagine lucreziana del "naufrazio con spettatore" consente di descrivere lo spazio del rapporto tra soggetto ed oggetto della conoscenza, come esercizio della "theorein", cioè l'abitudine a contemplare il mondo in modo analogo a quello in cui si assiste ad uno spettacolo.

Le trasformazioni, che sono avvenute in due millenni di storia, di questa metafora illustrano i rischi dell'esistenza umana e rinviano agli atteggiamenti che individui e culture assumono dinanzi al mondo.

Infatti se proviamo a scomporre la metafora lucreziana potremo avere delle sorprese notevoli:

spettatore	←————→	attore
sicurezza	←————→	rischio
estraneità	←————→	coinvolgimento
immobilità	←————→	movimento

Le strutture oppositive che formano le costanti di tale immagine sono i limiti soggettivi all'interno dei quali si muove la conoscenza umana.

Esse si trovano tutte all'interno di uno spazio logico e metaforico determinato da una distanza di rapporto variabile. La prima colonna di termini caratterizza una situazione di isolamento, esteriorità e astrazione rispetto ad un contesto di minaccia, pericolo, cambiamento. L'altra una condizione aleatoria e mutevole in cui si è già immersi e da cui non si può e non si vuole fuggire.

Il pericolo e le modalità per farvi fronte sono una componente essenziale dell'esperienza e della vita umana, che è fragile, sempre minacciata, sempre esposta al fallimento e al "naufregio". Al pericolo, alla minaccia, all'imprevedibile, all'improgettabile si può sfuggire in due modi: evitandolo, rinchiudendosi nella torre di cristallo dove si esercita la teoresi, oppure ritornando al più presto dal luogo dell'insicurezza alla terra ferma, nel porto, vicino casa. C'è chi però al pericolo e alla minaccia dei flutti non vuole sottrarsi, in nome di un bene superiore o perché vuole accettare e riconoscere la precarietà dell'avventura terrena. Per costui non esiste più un luogo, una base incrollabile, un "fundamentum inconcussum", assolutamente sicuro in un universo che ha perduto il suo centro.

Non si possono più trovare punti di vista privilegiati e fissi per spettatori sereni e imperturbabili e, nemmeno, teorie cartesianamente fondanti. Cade la differenza tra terra e mare; la terra vacilla e spalanca i suoi abissi: si potrebbe paradossalmente naufragare sulla/nella terra non più ferma.

Quindi solamente un pensiero disponibile al rischio e alla scommessa può essere messo in campo (o in mare!) con la possibilità di prodursi in azione e di trasformarsi in inter-azione. Il soggetto osservatore, spettatore vacilla, si dilegua, e con esso le possibilità di una distinzione forte tra soggetto ed oggetto, tra theorein e praxis, tra pensato e agito, tra conoscere e fare: nel mare dei pericoli lo spettacolo corre con lo spettatore.

Le strutture oppositive della metafora lucreziana spettatore/attore, sicurezza/rischio, estraneità/coinvolgimento, immobilità/movimento, che connotano lo spazio del rapporto conoscente-conosciuto, si riferiscono ora ad un soggetto privo di una forte consapevolezza del suo nuovo status ontologico. Anch'egli fa parte del gioco e perde così la possibilità di interpretare il ruolo privilegiato di "puro occhio rimirante" e di "sicura mano descrivente" che in passato gli si attribuiva.

C'è bisogno di una nuova consapevolezza delle caratteristiche, vincoli e possibilità, limiti e opportunità, che il soggetto possiede nel momento in cui descrive il mondo e interviene nel mondo. E, inoltre, questa consapevolezza si deve dilatare e andare a coinvolgere anche gli spazi in cui il soggetto progetta e realizza azioni, con l'intenzione di modificare il mondo intorno a lui. Tale consapevolezza deve trovare ulteriore approfondimento nelle situazioni in cui il soggetto interagisce con altri, offre e riceve sapere, pone interrogativi e ottiene risposte, produce interventi ed esercita poteri. Un soggetto che riflette sulla parzialità del suo essere e osserva il suo osservare, che consideri la necessità di abbandonare l'hybris dell'onniscienza, non può che dar vita ad un processo di seria ricerca del significato della reintegrazione del proprio punto di vista nelle teorie che determinano il suo descrivere il mondo.



## 2. Verso la consapevolezza della teoria

*“Non c'è nulla di più pratico  
di una buona teoria”.*

**Kurt Lewin**

**I**l rapporto tra fare formazione e pensare una teoria della formazione appare centrale nel dibattito contemporaneo della comunità scientifica dei formatori.

Questo rapporto tra formazione e teoria mi pare debba essere arricchito e ampliato ad un grado conoscitivo e di consapevolezza ulteriore, innestando nella dualità un terzo elemento, e cioè il formatore.

Teoria e formazione sono necessariamente interagenti con la figura del soggetto formatore: è quest'ultimo che riempie di senso e significato il momento dell'aula, attraverso la coerente traduzione dei principi teorici, metodologici, psicologici in azioni concrete a favore del processo di apprendimento del gruppo dei formandi.

Se seguiamo un filo di ragionamento contrario rispetto al precedente, scopriamo analogamente che ogni formatore realizza il suo intervento agendo tecniche e comportamenti che rimandano ad un impianto teorico e metodologico preciso. Questo significa che ogni formatore, o chiunque si occupi di "educazione di adulti", agisce quantomeno implicitamente secondo una teoria di riferimento e così, seppur non consapevolmente, connota le modalità di apprendimento del soggetto in formazione.

Ecco allora che il triangolo, i cui vertici sono teoria-formazione-formatore, si caratterizza dalla necessaria condizione di consapevolezza della teoria, richiesta al formatore, da cui consegue la possibilità del "fare formazione" consapevole. Quanto più è forte lo stato di consapevolezza del formatore riguardo la teoria della formazione che egli agisce, tanto più si ha la sicurezza che la pratica formativa, come esperienza di azioni e relazioni formatore/formandi, contribuisca ad aumentare il "pieno di consapevolezza" del formatore.

Il circolo ermeneutico consapevolezza della teoria ↔ consapevolezza della formazione, che il formatore esercita nella professione, può rappresentare un magnifico strumento di conoscenza e valutazione della valenza metabelica dell'azione prodotta. D'altra parte ciò si rivela come necessità, deontologica ed etica, ineludibile per il fatto che la professione del formatore ha a che vedere con un ambito di intervento interumano, responsabilizzante e delicato, affollato di soggetti dentro e fuori l'aula.

Un formatore che non abbia come obiettivo una costante attenzione e un continuo aggiornamento del proprio modello di intervento, confortato dal rapporto con il dato di realtà dell'attività formativa, si rivela irresponsabile e, al limite, dannoso. Infatti se la formazione viene intesa come pratica mirante al cambiamento (soggettivo-intersoggettivo-organizzativo), e cioè come azione che permette al gruppo di persone in apprendimento di collegare, a sua volta, conoscenza e azione, teoria e prassi, non è possibile pensare al formatore privo di consapevolezza teorica, metodologica e, non per ultima, esistenziale.

Di seguito, vedremo come la consapevolezza di teoria e prassi della formazione e la ridefinizione di ruoli e skills del formatore rappresentino variabili fondamentali nell'esercizio di potere verso il cambiamento che, in aula e fuori,

il professionista della formazione deve mettere in gioco nel rapporto con il committente e con l'utente.

Solo all'interno di tale quadro di riferimento potrà delinearsi la qualità dell'influenza del formatore in ordine all'apprendimento e al cambiamento del gruppo dei formandi.

Abbiamo fin qui considerato la necessità di fare una formazione che abbia un modello teorico alle spalle, in modo tale da consentire al formatore di rivedere e ripensare criticamente la propria azione professionale. Ogni formatore deve, o dovrebbe, quindi possedere una o più teorie psicologiche, che gli permettano di descrivere la personalità dell'individuo nei suoi tratti evolutivi di stato cognitivo e affettivo.

Queste teorie considerate separatamente e/o nelle loro combinazioni significative e scientificamente fondate, offrono la possibilità al formatore di conoscere gli stadi di costruzione e maturazione della personalità. Ma non solo. Ogni teoria della personalità descrive e permette la conoscenza del modo in cui l'apprendimento avviene nel soggetto da essa descritto; ciò significa che una certa teoria della personalità rimanda ad una teoria dell'apprendimento, ad essa collegata e in grado di delineare i modi del cambiamento psicologico e cognitivo dell'individuo e della sua relazione con la dinamica del gruppo in cui si realizzano.

Se la formazione ha come obiettivo la modificazione dello stato psicologico o comunque la riorganizzazione del sapere, del saper fare e saper essere dell'individuo, allora il formatore dovrà costruire una metodologia di realizzazione coerente ai presupposti della teoria della personalità e del cambiamento a cui ha aderito. La coscienza dello stretto legame teoria della personalità-teoria dell'apprendimento e del cambiamento psico-cognitivo rappresenta il background culturale e di sapere professionale caratteristico di ogni formatore.

Naturalmente solo una profonda consapevolezza della teoria o delle teorie che si utilizzano per descrivere il soggetto e per interpretare lo sviluppo del gruppo possono consentire la costruzione di interventi formativi progettualmente e metodologicamente coerenti. In questo senso pensare alla fisionomia psicosociale del soggetto e del gruppo come attiva o come passiva, come "paziente" o come agente del proprio processo di apprendimento, produce una impostazione progettuale dell'iniziativa formativa ricca di notevoli differenze sia metodologiche che tecniche.

La progettazione, infatti, rappresenta il ponte tra la Weltanschauung e la teoria del soggetto che il formatore possiede, tra l'analisi dei bisogni e l'intervento vero e proprio che il formatore realizza. Nella costruzione di questo ponte intervengono numerose variabili di complessità come quelle rappresentate dall'organizzazione di appartenenza dei formandi, dal committente e da possibili utenti indiretti dell'intervento formativo. Questi soggetti, appartenenti al cosiddetto "sistema cliente", sono ambigualmente e fantasmaticamente presenti nell'inconscio di chi progetta e possono presentarsi come nuclei problematici all'interno del setting formativo.

La progettazione, quindi, non deve aderire ad un modello meccanicistico di operazioni da compiere bensì rimanda ad un universo di singolarità e provvisorietà, all'interno del quale il punto di vista del formatore è fortemente vincolante. In questo senso le scelte che il progettista opera nella definizione

degli obiettivi non sono, né si potranno mai prefigurare come neutrali o puramente tecniche.

In tali scelte confluiscono teoria e filosofia del formatore, le quali delineano l'intenzionalità dell'intervento e la sua carica anticipatrice rispetto al futuro. Possiamo rilevare così, all'interno della costruzione progettuale, una significativa influenza che il formatore esercita rispetto al cambiamento dei soggetti in formazione e rispetto all'orientamento di tale mutamento. L'analisi dei bisogni, la sua interpretazione, la traduzione in percorsi formativi sensati che, inevitabilmente, perché pensati da un soggetto, aprono orizzonti e prospettive di novità rispetto alle aspettative degli utenti e del committente, sono il primo segnale del potere di influenzamento esercitato in aula dal formatore. Ma anche coloro che si dispongono ad apprendere sono in possesso di un'ipotesi di progetto, strutturata su aspettative rispetto ai risultati della formazione, alle strategie didattiche che il formatore metterà in campo, alle modalità in cui si potrà concretizzare la relazione formativa.

Questa ipotesi progettuale struttura all'interno del gruppo strategie di conoscenza che i formandi agiscono nella dinamica di apprendimento e che necessariamente influenzano l'ipotesi progettuale, le procedure metodologiche e tecniche che il formatore mette in campo.

Perciò l'influenza reciproca tra formatore e gruppo dei formandi si prefigura già all'interno del campo progettuale e costringe il progettista ad esercitare in senso forte le capacità di osservazione e di critica del prodotto del proprio lavoro. Questo aspetto del rapporto di influenza formatore-formandi chiama nuovamente in causa l'esercizio di un forte controllo da parte del progettista sul prodotto che intende utilizzare per raggiungere determinati traguardi.

Tale controllo deve essere previsto fin dal momento della progettazione attraverso l'inclusione di criteri e misure della qualità del prodotto e del processo della formazione. Un sistema di verifica e valutazione, d'altro canto, non può essere realizzato in senso unilaterale ma deve vedere come protagonisti a pari dignità, formatore e gruppo dei formandi.

In questo gioco di confine, agito in un precario equilibrio, tra formatore, progetto e consapevolezza della necessità della valutazione critica del progetto stesso, emerge la prima qualità della dinamica di influenza tra formatore e formandi.

Denotiamo questa qualità come "influenza teorico-progettuale".

### **3. Il soggetto formatore e le caratteristiche dell'intervento formativo**

*Ogni formazione è esercizio  
di potere.  
Enzo Spaltro*

**P**rogettare significa dunque anticipare, pensare, immaginare ciò che poi si realizzerà sul piano reale, con i dati e le capacità che sono disponibili, agibili nello spazio delimitato dell'aula. All'interno dell'aula, dunque, si concretizzano e prendono lo stato di parole e azioni i pensieri e le aspettative dei soggetti, che si incontrano con un obiettivo comune, e cioè quello dell'apprendimento e del cambiamento.

In questo contesto formatore e formandi giocano in posizioni e ruoli diversificati che comunque convergono attraverso lo strumento psicologico del

contratto formativo, nell'orientamento comune di promuovere, attualizzare, esercitare capacità fino a quel momento inesplorate. Il contratto formativo, infatti, rappresenta una sorta di "garanzia delle intenzioni" che il soggetto sottoscrive con l'obiettivo di immettersi in una situazione di apprendimento: solo con la motivazione, il coinvolgimento, la responsabilizzazione consapevoli il gruppo in formazione può affrontare, con probabilità di successo, l'evento formativo.

Nello spazio dell'aula e all'interno del gruppo assume importanza fondamentale il prodursi delle relazioni interpersonali, le quali sono occasione per ogni individuo di strutturare sé stesso, almeno inizialmente, attraverso modalità che rimandano ad esperienze precorse di rapporto (come per es. quella infantile e/o genitoriale).

Ciò significa che ogni modificazione del sistema del sé può essere attivata all'interno del gruppo se la formazione fa vivere ai soggetti rapporti nuovi e diversi, latori di un possibile cambiamento negli atteggiamenti e nei comportamenti. Per chi persiste nell'instaurare rapporti infantili, la formazione può far vivere relazioni "alla pari" e adulte; per coloro che temono la diversità, è possibile scoprire che essa esiste dentro e fuori di loro come una ricchezza e non come una minaccia; per quelli che reprimono la propria sfera emotivo-affettiva è possibile sperimentare rapporti in cui essa viene valorizzata.

Lo spazio plurale del gruppo offre la possibilità ai partecipanti di sperimentare situazioni e modi di reagire, compiti e ruoli che consentono di attivare apprendimento e cambiamento, cognitivo ed emotivo. Nella situazione di gruppo gli altri rappresentano una risorsa infinita di opportunità di cambiamento e, in questo senso, "l'altro" che riveste il ruolo di maggiore responsabilità è il formatore.

Egli rappresenta la figura che tutela, da una parte, lo svolgimento delle attività in relazione agli obiettivi formativi prefissati e, dall'altra, che garantisce la qualità del clima del setting formativo. Se rispetto al primo compito qui individuato ci pare possibile far riferimento alle considerazioni presentate in precedenza, per il secondo è necessario arricchire questo contributo attraverso alcune riflessioni sulle skills e sui ruoli che il formatore deve possedere ed interpretare.

Il conduttore di un intervento formativo all'interno di un gruppo assume un ruolo che si deve necessariamente rapportare con le finalità e gli obiettivi del progetto formativo. Il formatore può, quindi, interpretare il ruolo di terapeuta, per guarire e restaurare; di maieuta, per far venire alla luce; di analista, per interpretare; di riparatore, per farsi carico; di insegnante, per esercitare la docenza e offrire sapere. Insomma il ruolo del formatore si stabilisce all'interno del progetto formativo e viene deciso in relazione agli utenti e all'oggetto-problema che caratterizza il rapporto con i partecipanti: esperto-docente, animatore, gestore, facilitatore-agevolatore, rappresentano ruoli differenziati rispetto all'ampiezza variabile dell'area di controllo sull'apprendimento, attribuita al formatore e ai soggetti.

Mi preme sottolineare che, specificatamente al tema che stiamo trattando, è necessario affrontare il campo delle caratteristiche psicologiche e relazionali in gioco nel fare formazione.

Nel setting formativo vengono messe in gioco attese di ruolo che stabiliscono territori e modalità di influenza decisamente rilevanti. Se pensiamo che l'attesa rispetto ad un ruolo, e quindi rispetto ad atteggiamenti e comportamenti

conseguenti, è risultato di approcci paralinguistici, "annusamenti" reciproci, timide esplorazioni verbali, allora comprendiamo come risulta fondamentale il modo di presentarsi del conduttore in apertura dei lavori di un gruppo. La percezione iniziale dei suoi sentimenti e atteggiamenti rappresenta per il gruppo una variabile determinante per l'instaurarsi di un clima positivo di lavoro.

Ciò significa per il formatore entrare nel gioco delle aspettative e dei bisogni reciproci di sicurezza, accettazione, fiducia e dei loro opposti, in una condizione di precisa responsabilità, ma con uno status di privilegio.

Il formatore può, infatti, fin dall'inizio dei lavori, influenzare la struttura del campo dei rapporti tra gli altri protagonisti del gruppo attraverso il suo modo di presentarsi e il suo esempio.

Questo atteggiamento del conduttore è frutto dello strumento principale che egli possiede, e cioè sé stesso: offrire un'immagine di sé, in sede di approccio, favorente la motivazione e il coinvolgimento dei formandi, rappresenta un primo significativo passo verso l'attivazione del processo di apprendimento.

Un altro elemento di forte influenza per il cambiamento dei formandi è la presenza di un clima, cioè un ambiente e un insieme di regole, che renda il gruppo efficace spazio di sperimentazione e di apprendimento.

Il formatore che non sia in grado di facilitare l'espressione e la conseguente valorizzazione delle emozioni, potrà soltanto aspettarsi che nel gruppo emergano comportamenti ostacolanti la dinamica e di eccessiva razionalizzazione dei vissuti emotivi. Infatti le condizioni favorenti un setting, all'interno del quale il partecipante possa sentirsi parte del processo evolutivo in atto, non possono essere semplicemente delegate agli aspetti strutturali, quali un ambiente confortevole, un'agenda di lavoro preconosciuta o la predisposizione di materiali appropriati.

Ruolo, qualità psicologica e clima gruppale rappresentano variabili determinanti nel processo metabelico della formazione.

Denotiamo questa qualità della dinamica tra formatore e formandi come "influenza psico-relazionale".

Il relativo grado di intensità è collegato, come abbiamo visto in precedenza, al progetto formativo e alle caratteristiche del "sistema cliente", ma anche alla professionalità e alle skills del formatore. Porsi nei confronti del gruppo dei partecipanti come "altro" che rende possibile la relazione interpersonale, l'esplorazione di atteggiamenti e comportamenti, l'apprendimento di contenuti e abilità, rimanda ad una specifica competenza e ad una profonda consapevolezza di sé.

Utilizzare sé stessi come strumento principale di lavoro significa essere consapevoli delle proprie risorse esistenziali; significa focalizzare le proprie energie sul gruppo, piuttosto che sui propri pensieri ed emozioni; inoltre significa avere la competenza di saper analizzare il transfert e il controtransfert, i processi di identificazione e dis-identificazione e la loro sequenza. Per ogni formatore è infatti illusorio escludere o negare la propria dimensione emozionale, ma è compito praticabile osservare ed ascoltare sé stesso in relazione a ciò che succede, utilizzando al meglio sentimenti ed emozioni come strumento di lavoro all'interno del gruppo.

La qualità del conduttore, espressa dalla consapevolezza delle proprie conoscenze, abilità e caratteristiche psicologiche, è garanzia della strutturazione di interventi formativi, attenti al gioco psicologico e alle aspettative dei partecipanti all'interno del gruppo.

Ogni evento formativo, inoltre, viene realizzato e fortemente condizionato dall'attiva partecipazione dei formandi che, insieme al conduttore, rappresentano le due fonti di esercizio di potere e influenzamento gruppale.

In questo senso la scelta di offrire l'opportunità al gruppo di essere protagonista, in tutte le fasi, dei cambiamenti che il formatore intende promuovere, si configura come una delle possibili modalità di esercizio del potere di influenzamento.

Se il gruppo dei formandi ha la possibilità di costruire il proprio cambiamento allora la dinamica relazionale formatore-formandi, necessariamente asimmetrica nella sua costituzione, può assumere una fisionomia cooperativa.

La possibilità di condividere l'esercizio del potere e di cooperare nella concretizzazione degli apprendimenti, rappresenta un nodo che non può trovare il completo scioglimento all'interno di una riflessione sulla professionalità, in termini di competenze, ruoli e skills del formatore.

La decisione di strutturare una relazione formativa che interpreti l'asimmetria formatore-formando promuovendo o censurando la possibilità di agire il potere nel contratto, nella realizzazione, nel controllo del processo formativo, rimanda ad una visione etica (ed estetica) della proposta e della ricezione.

Ma la riflessione odierna, all'interno della comunità scientifica dei formatori, sulla rilevanza etica della formazione può essere ben rappresentata dalla metafora lucreziana della conoscenza:

*"Bello, quando sul mare si scontrano i venti  
e la cupa vastità delle acque si turba,  
guardare da terra il naufragio lontano:  
non ti rallegra lo spettacolo dell'altrui rovina,  
ma la distanza da una simile sorte".*

## **Bibliografia**

F. AVALLONE, "La formazione psicosociale. Metodologia e tecniche", La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989

H. BLUMENBERG, "Naufragio con spettatore. Paradigma di una metafora dell'esistenza", il Mulino, Bologna 1985

J. L. LE MOIGNE, "Progettazione della complessità e complessità della progettazione", in "La sfida della complessità", a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano 1985

G. P. QUAGLINO, "Fare formazione", Il Mulino, Bologna 1985.

E. SPALTRO, "Pluralità. Manuale di psicologia di gruppo", Patron, Bologna 1985

AA.VV., a cura di G. Varchetta, "Etica ed estetica della formazione", Quaderni di Ariele, Guerini e Associati, Milano 1990

Articoli, dispense, materiali ARIPS – Scuola di Specializzazione per Formatori

*Margherita Sberna*

## La formazione psicologica<sup>7</sup>

### Insegnamento della psicologia e formazione di skills psicologiche

La scelta del tema di quest'anno ci è stata suggerita dall'osservazione di un fenomeno, che possiamo chiamare di "migrazione", che interessa in particolare il mondo della formazione psicologica. In pratica si tratta di un movimento di alcuni professionisti da certi settori ad altri: in particolare ci pare che siano numerosi gli psicoterapeuti che si "riciclano" come formatori, forse per il calo della richiesta nella loro aula o forse per la difficoltà – dovuta alla normativa che riguarda l'Albo – a rimanere nel settore primitivo di attività. Ma non sono gli unici: sono molti anche coloro che provengono da altri settori, spesso senza laurea, che si inseriscono nell'area della formazione solo sulla base dell'esperienza acquisita con il lavoro o con la loro professione. Spesso non hanno altro: solo la sicurezza che l'aver svolto bene una certa attività gli consentirà di insegnarla ad altri. Innanzi tutto il primo elemento di dibattito riguarda la specificità della formazione come professione a sé stante o come funzione interna ad altre professionalità. Ancora prima di fare disquisizioni teoriche ci sono almeno due elementi concreti che possiamo offrire come riferimento. Il primo di essi riguarda l'esistenza di persone e di gruppi di sedicenti "formatori": essi si propongono sul mercato evidenziando la formazione come loro principale area di intervento, anche se spesso non unica, e i loro "servigi" sono acquistati in rapporto a queste dichiarazioni.

Un altro elemento è osservabile nella concreta offerta di miriadi di corsi, corsetti e seminari di durata diversa e con gli obiettivi più svariati. Di solito chi vuole frequentarli deve iscriversi versando una quota in denaro che a volte è modesta ma che può essere anche consistente. Versando il denaro, il rapporto contrattuale cambia: da un lato c'è un'offerta che va mantenuta, e dall'altro ci sono delle richieste che, sulla carta, dovrebbero essere soddisfatte attraverso l'intervento formativo. Esistono quindi obiettivi definiti da raggiungere che non

---

<sup>7</sup> Sul tema è stato da ARIPS promosso e organizzato un incontro che si è svolto presso l'Università di Padova con la partecipazione di Vincenzo Mayer, per la stessa Università, Enzo Spaltro, come Presidente della SIPS, Renato Teti, come socio fondatore e past-President di AIF, oltre a Guido Contessa per ARIPS. Ringraziamo tutti per aver stimolato la riflessione: questo articolo è anche merito loro.

Il termine "formatore" è usato con significato omnicomprensivo e generico, come del resto accade per il termine "insegnante". Il collegamento non è casuale. Spesso infatti di entrambe queste professioni si pensa che non richiedano alcuna specializzazione: non è forse vero che tutti possono educare e insegnare e che spesso nella vita si trovano a doverlo fare senza competenze, per esempio nei confronti dei figli?

possono essere bypassati o ridotti se non attraverso una negoziazione fra le parti coinvolte.

Questo significa che la formazione è un “bene” che può essere oggetto di una transazione e che, quindi, prevede l’esistenza di un mercato e di un fornitore. Non tutti però la pensano così.

Eppure esistono elementi che distinguono chi ha compiti e funzioni educative e di insegnamento da chi fa di professione il formatore: per esempio il percepire un compenso per l’attività svolta, la responsabilità nei confronti dei risultati che si ottengono, l’assenza di relazioni affettive o genetiche fra le parti coinvolte. In altre parole, se è vero che in qualsiasi civiltà esiste un processo di trasmissione di informazioni sia culturali che comportamentali, da parte degli adulti nei confronti dei giovani, perché questo accade? Ciascuno per la posizione che ha nella società, e limitatamente ad essa, può essere in grado di educare. Io credo che in questo contesto il concetto di “educazione” abbia soprattutto un significato etico-valoriale che in fondo significa “ti insegno ad essere un uomo/cittadino” di questo mondo...”, dove l’aggettivo dimostrativo non è casuale, ma indica lo specifico di ogni contesto culturale. Anche questo elemento evidenzia una significativa diversità fra la funzione e la professione di formatore. La funzione, infatti, lavora perché ci sia una sorta di continuità fra passato e futuro; i valori trasmessi da assumere sono, all’interno di una cultura, più o meno gli stessi da sempre: non uccidere altri uomini, rispetta la libertà degli altri, lavora per l’uguaglianza e la parità di tutti gli esseri umani, e così via. Chi si occupa di formazione come professionista, invece, non ha come scopo la “riproduzione” di comportamenti prefissati e ritenuti idonei e accettati nella società in cui opera, bensì ha il compito di offrire una serie di “informazioni” in senso lato che rendano possibile al formando di compiere delle scelte. Insegnare ad un bambino a scrivere non vuol dire determinare che cosa lui scriverà, poesie piuttosto che lettere minatorie, ma renderlo competente di una tecnica che potrà essergli utile nella vita. L’impegno etico, per il formatore, è di tipo pedagogico e didattico: “espandere” il più possibile il patrimonio consapevole dell’individuo utilizzando gli strumenti e le tecniche più adeguati per ottenere buoni risultati con i minori costi energetici possibili.

L’aspetto della consapevolezza è un altro elemento che a mio parere differenzia la formazione dal punto di vista antropologico o professionale. Nel primo caso c’è il tentativo, peraltro perseguito con accanimento, dell’adeguare chi deve essere cresciuto ed educato ad un modello esistente, che richiede poche o nulle elaborazioni personali. Nel secondo caso si parte da una convinzione di fondo che riguarda due aspetti dell’essere umano: il suo patrimonio genetico, che gli assicura, indipendentemente da qualsiasi intervento, dei “talenti”, e la sua capacità di apprendere, utilizzando i percorsi di conoscenza altrui e tesaurizzando i risultati ottenuti. Poi la società in cui un individuo nasce, la cultura di fondo, l’esperienza di vita, agiscono a livellare alcune caratteristiche e ad esaltarne altre, in genere seguendo il procedimento dell’omologazione al modello esistente.

La formazione parte dall’assunto che, salvo differenze eccezionali dovute ad anomalie o patologie di vario genere, ogni essere umano ha un patrimonio di capacità in nuce che vengono sottoutilizzate e che, di conseguenza, col tempo tendono ad atrofizzarsi: compito del professionista è aiutare il formando a diventare consapevole delle sue doti/qualità per poter decidere come utilizzarle.



Infine, c'è un'altra sostanziale differenza tra funzione e professione in quest'ambito: insegnare delle cose, educare, sviluppare e allargare l'orizzonte di una persona, significa rendere possibile, e abbastanza probabile, l'uso creativo e "rivoluzionario" di ciò che si è appreso. Il formatore non ha come finalità del suo intervento quella di mantenere lo status quo, ma piuttosto ha la responsabilità di consentire e facilitare lo sviluppo evolutivo, in qualsiasi senso, della nostra civiltà. Niente quindi ha valore assoluto ed è immutabile. Si può capire che apprendere può anche significare semplicemente scoprire che esistono le automobili per me che sono un aborigeno dell'Australia rimasto "all'età della pietra". Pare ovvio che la conseguenza di questa conoscenza modifichi la mia vita. Ma non altrettanto ovvio tutto questo appare quando ci sono di mezzo abitudini e comportamenti che coinvolgono interi gruppi o popolazioni. Scoprire che i gas di scarico delle auto sono fra le peggiori cause di inquinamento che stanno distruggendo il nostro pianeta, può anche originare cortei di protesta, leggi che limitano l'uso dell'automezzo, far nascere nuovi schieramenti politici, per fare degli esempi.

Per il formatore professionista fa parte della sua etica avviare un processo, individuale o collettivo, che offrendo dati e informazioni, stimola il cambiamento, l'evoluzione, il progresso della civiltà umana: sarebbe al di sotto delle necessità se ci fosse una pura trasmissione ed una conseguente assunzione di ciò che potremmo indicare come l'esistente. Vivremmo ancora come i nostri antenati.

L'intenzionalità con cui un formatore svolge il suo intervento è un altro elemento a favore dell'aspetto professionale: le procedure, le tecniche e gli strumenti utilizzati non sono scelti a caso, ma per la loro specificità rispetto alle variabili in gioco. O per lo meno così dovrebbe succedere. Se devo insegnare ad usare un certo programma informatico, per esempio di contabilità, non è necessario che inizi le mie lezioni illustrando com'è stato costruito il computer oppure che spieghi la metodologia che ha consentito l'elaborazione del software. È molto più utile che io illustri le caratteristiche del programma in funzione della normativa che riguarda la contabilità e, in seconda istanza, che proponga le attività di addestramento attraverso una serie di esercitazioni, in modo da consentire l'acquisizione di una concreta abilità strumentale. Questa non è certo la preoccupazione principale se parliamo della formazione come competenza diffusa antropologicamente: anche con le migliori intenzioni, l'intervento è soprattutto fortuito e casuale, spesso strettamente connesso in termini di causa-effetto al contesto in cui si produce e agli avvenimenti che lo caratterizzano. Anche da questa analisi emerge la specificità professionale della formazione.

Molte delle affermazioni precedenti valgono anche se sostituiamo alla variabile "gente comune" quella di "professionisti in genere" di vari settori e vari campi di specializzazione. Si usano qui anche argomentazioni che potremmo definire più intellettuali e circostanziate. Per esempio c'è chi sostiene che sapere tutto su un certo argomento abilita ad insegnarlo. Questo può valere se diamo alla parola insegnare il significato di "riferire, raccontare riportare fedelmente una situazione". A parte che anche in questo caso ci vuole una certa abilità in termini di capacità di comunicare, questa modalità consente al massimo l'acquisizione di dati e non rende visibili i collegamenti fra le varie parti se non come sequenza temporale. Restano sottintesi tutti i collegamenti logici e i procedimenti che hanno determinato un certo tipo di evoluzione. In altre parole,

si può rispondere alla domanda “com’è avvenuto” e non alla domanda “perché e perché proprio in questo modo?”. Possedere il sapere quindi non garantisce la possibilità di trasmetterlo, perché questo richiede la conoscenza delle modalità di apprendimento e l’utilizzo di tecniche adeguate didatticamente. Questo discorso vale anche per l’acquisizione di “comportamenti strumentali”. Un buon esempio in questo senso è rappresentato dall’artigiano di una vecchia bottega che vuol trasferire in un giovane le sue competenze e abilità. Seguendo da vicino il suo apprendista, egli potrà giungere a fargli eseguire la sequenza di operazioni necessarie a ottenere un certo elaborato, ma ben difficilmente riuscirà in questo modo, se non del tutto casualmente, a ricavarne un professionista creativo e originale. L’imitazione di una serie di gesti non produce l’interiorizzazione degli stessi e delle leggi che li determinano e li guidano, e di conseguenza mantiene chi apprende in uno stadio esecutivo anziché stimolarne l’autonomia.

Quindi la conoscenza non è sufficiente a produrre un apprendimento foriero di cambiamenti ed evoluzioni: un buon tecnico informatico difficilmente sarà in grado di dirigere il suo reparto solo in base alla sua competenza strumentale. Oltre a non possedere i mezzi adeguati alla trasmissione del proprio sapere e delle proprie abilità, i professionisti specializzati in diversi settori mancano anche di un’altra competenza: quella relativa alla gestione della relazione con l’allievo. Qualsiasi situazione che metta in contatto persone produce ed è caratterizzata dall’instaurarsi di una relazione. Questa variabile è di estrema importanza parlando di formazione. Essa determina la motivazione del formando all’apprendimento, che si tratti di ascoltare una cronaca, o di farsi coinvolgere più attivamente in una discussione, o ancora di “giocarsi” direttamente in un’attività di addestramento o di simulazione. Il bombardamento di stimoli a cui siamo continuamente sottoposti agisce in modo da farci selezionare gli input proprio in base alla loro significatività per noi. Ogni informazione, in senso lato, entra a far parte della nostra gestalt, e quindi diviene un apprendimento, se noi le attribuiamo importanza. Basta pensare a una disciplina scolastica che da ostica ci è diventata particolarmente cara solo in seguito al cambiamento dell’insegnante!

Certamente è possibile che si stabilisca un buon feeling fra gli allievi e un formatore che non ha competenza rispetto alla gestione della relazione: ogni regola ha le sue eccezioni. Ci sono persone che sanno produrre nei loro confronti sentimenti di simpatia, oppure che hanno doti carismatiche naturali che le facilitano nello stabilire rapporti interpersonali. Anche in questi casi, che per la verità non rappresentano la norma del panorama, manca l’elemento sostanziale dell’intenzionalità.

Può anche accadere che si stabilisca fortuitamente una buona relazione, più difficile è che essa sia utilizzata in modo finalizzato agli apprendimenti così da facilitarne l’acquisizione. Pur ammettendo che si possa per caso scegliere la procedura più efficace, l’assenza di una competenza specifica relativa a quest’area rende improbabile sia la ripetizione del caso sia la capacità di reagire più congruentemente soprattutto in situazioni impreviste e problematiche. Gli iter formativi normali che preparano gli insegnanti prevedono solo per quelli che si occuperanno delle aree cosiddette umanistiche – e anche qui con alcuni “distinguo” – una preparazione pedagogica e psicologica. E comunque anche in questi casi si tratta più frequentemente di trasmissione di informazioni piuttosto che di preparazione alla gestione concreta della pratica didattica e relazionale.

Le altre professionalità, comprese quelle che richiedono una laurea per il loro esercizio, sono assolutamente prive di qualsiasi riferimento in queste aree. Ne consegue quindi che essere ottimi professionisti in elettronica, ingegneria, fisica, medicina, ecc., di solito non rende buoni insegnanti e tanto meno formatori adeguati.

C'è un'altra argomentazione che limita l'utilizzo di questi professionisti nella formazione. Fin qui parrebbe ovvio che gli iter formativi riguardano solo il settore del lavoro e dell'occupazione in generale o, con altra più ampia definizione, l'educazione di cittadini responsabili. Ma c'è un'altra area della formazione che riguarda il campo sociale: ci sono persone che richiedono interventi formativi a livello individuale, per esempio per migliorare la propria capacità di lavorare in gruppo; altre che vogliono imparare a gestire meglio i loro ruoli sociali, per esempio di genitori; altre ancora che vogliono sviluppare alcune loro capacità da utilizzare nel tempo libero, per esempio l'espressività. In tutto questo settore non esiste uno stretto collegamento fra attività formativa e mondo lavorativo e delle organizzazioni, ma si fanno sempre più evidenti gli "ingredienti" di un processo formativo che sono il sapere, cioè il patrimonio informativo specifico di una certa disciplina; la relazione finalizzata all'apprendimento; le tecniche di cambiamento, anch'esse in certi aspetti specifici rispetto al contesto. Chi intende occuparsi di formazione deve essere competente in tutte queste aree. Se anche i professionisti di settore lo fossero per quanto li riguarda direttamente, non potrebbero però per questo occuparsi del settore sociale della formazione, dove è esplicita la richiesta di skills di tipo psicologico.

Inoltre, nel loro stesso settore, il loro utilizzo sarebbe limitato alla gestione d'aula, e molto più difficilmente sarebbero in grado di gestire un intervento formativo complesso e comprendente sezioni diverse fra loro integrate.

La formazione è una pratica programmata e valutabile, che ha come scopo principale il cambiamento e l'evoluzione del sistema cognitivo, strumentale e affettivo-emotivo sia a livello individuale, sia di collettivo (gruppo e organizzazione). Essendo indirizzata a persone, la formazione richiede una progettazione che tenga conto della soggettività, cioè della diversificazione fra individui, modi di pensare e di sentire, ecc.

Parrebbe questo il regno dello psicologo ed è in effetti così, ma ciò che in questo caso è necessario non è solo una competenza teorica e astratta. È necessario avere una conoscenza diretta della propria soggettività con un conseguente aumento di consapevolezza e delle capacità d'uso delle proprie caratteristiche professionali. In altre parole lo psicologo che potremmo definire generico, senza specializzazione, è per certi aspetti molto simile al professionista accreditato in una certa disciplina, esperto relativamente ai contenuti, ma non adeguatamente competente nella gestione della relazione intesa come strumento di apprendimento e di cambiamento. La formazione globalmente ha come finalità quella di rendere consapevoli, riconvertire o stimolare, a livello individuale o collettivo, competenze nelle aree cognitiva, strumentale ed emotiva e perché questo avvenga è necessario che lo stesso formatore metta in campo queste stesse competenze. Può non essere sempre necessario un livello ottimale, ma certamente perché il processo evolutivo si avvii e arrivi a compimento, occorre "toccare" tutt'e tre questi specifici. E uno psicologo senza training specifico non è in grado di farlo, per lo meno in modo programmato.

Alcuni psicologi affermano, in modo non proprio disinteressato, che se è reale la necessità di un training specifico per diventare formatori, è anche da ritenere sufficiente quello degli psicologi del lavoro e dell'organizzazione. Il ragionamento pare un po' azzardato. Esso presuppone, anche in questo caso, che possedere un sapere garantisca un corretto intervento pedagogico e didattico. Alcune delle argomentazioni precedenti valgono anche in questo caso. Ma ancor di più vale qualche dato di realtà. Innanzitutto esistono numerosi corsi che vengono realizzati all'esterno delle organizzazioni di lavoro: tutti i corsi del Fondo Sociale Europeo, per fare un esempio, rientrano in questo settore o in quello della riconversione di professionalità ormai obsolete in altre ipoteticamente necessarie. In alcune occasioni, addirittura, attraverso la formazione si creano nuovi ruoli e professionalità da "spendere" poi innovando il mondo del lavoro e il settore imprenditoriale. È evidente che in tutti questi casi non esiste, né potrebbe, un collegamento fra organizzazione lavorativa e formazione: se fosse vero ciò che sostengono gli psicologi del lavoro, questa formazione non dovrebbe esistere, o comunque non dovrebbe poter godere di supporti teorici o metodologici. Ma nella realtà non è così. D'altra parte si possono contare sulle dita di una mano le organizzazioni che promuovono e realizzano attività formative al loro interno con lo scopo di modificare il modello di lavoro. E anche quando succede, in casi rari e illuminati, che il committente espliciti una richiesta di questo genere, di solito non è consapevole di cosa ciò significhi concretamente, tanto da rifiutare, quando un cambiamento reale viene avviato, le conseguenze del suo gesto. Ne consegue che per attivare iter formativi anche interni ad aziende non è necessario conoscere i modelli organizzativi del lavoro cui esse si riferiscono (non che questo tipo di competenza danneggi, semplicemente non è necessaria per un corretto intervento).

L'altra obiezione, già fatta, riguarda le richieste di formazione che potremmo indicare come "extra-lavorative" (ruoli sociali, tempo libero , ecc.). In questo caso l'evidenza mi esonera dall'esprimere altre motivazioni.

Se mai la competenza necessaria riguarda la gestione dell'aula, il che significa saper intervenire in situazioni di gruppo. Da questo punto di vista lo psicologo più adeguato è senz'altro lo psicosociologo. Fra l'altro le sue teorie di riferimento, di derivazione lewiniana, stigmatizzano il piccolo gruppo come strumento principe per l'apprendimento soprattutto nell'area del saper fare e del saper essere. Gli psicosociologi possiedono quindi teorie, strumenti, tecniche e metodi che li rendono adeguati a realizzare iter formativi. Va precisato che questa specializzazione si acquisisce attraverso un training extra e post-universitario.

Tenendo conto del panorama italiano e della situazione attuale, oltre ovviamente alle osservazioni di merito, si può così rispondere alle diverse domande implicite nel quesito di partenza:

- 1- la formazione è un ruolo professionale; questo non impedisce che essa possa esprimersi casualmente e saltuariamente anche come funzione in professionisti e non, che non hanno una preparazione specifica riguardo ad essa;
- 2- formare significa attivare processi di evoluzione e cambiamento che riguardano tre settori: il sapere (area cognitiva), il saper fare (area strumentale) e il saper essere (area dei comportamenti affettivi ed emotivi);

- 3- possono essere soggetti di formazione singoli individui così come organizzazioni, relativamente a contesti lavorativi e professionali o esterni a questo campo;
- 4- a uno stesso vocabolo non corrispondono uguali definizioni: attualmente in Italia si autodefiniscono “formatori” anche coloro che sono competenti e formano solo rispetto a una o due aree delle tre che contraddistinguono un corretto iter formativo;
- 5- un iter formativo può essere realizzato congruentemente da professionisti con competenze diverse, purché appropriate allo specifico obiettivo di ogni singolo step del percorso; quindi non è necessario che tutti abbiano uguali competenze, ma è necessaria una intenzionalità, attraverso il progetto e il programma di un percorso formativo finalizzato e valutabile;
- 6- la relazione che si stabilisce fra formatore e formando/i è elemento essenziale per l’efficacia dell’intervento; essa dovrebbe essere spazio di intervento di psicologi con specifico training alla gestione di situazioni di gruppo e relazionali in genere; di fatto comunque tutti stabiliscono un rapporto che influenzerà l’apprendimento. Esiste quindi una sorta di scala su cui si definisce di volta in volta la posizione del cursore rispetto al livello relazionale necessario. A questo riguardo si possono trovare nei formandi competenze diversificate. La scelta da compiere è o fra chi è in grado di gestire qualsiasi livello di relazione oppure individuando chi ha la competenza necessaria a quel particolare livello;
- 7- se l’obiettivo della formazione riguarda l’acquisizione di capacità/skills di tipo psicologico, il formatore adatto è uno psicologo con competenze sia nei contenuti – anche di tipo psicologico – sia nei processi di apprendimento e il cui training possa garantire competenze relativamente a:
  - a- capacità di analisi dei bisogni degli utenti/allievi per intervenire in risposta ad essi
  - b- capacità di progettazione e di pianificazione di iter formativi a diversi livelli di complessità
  - c- capacità di verifica e di valutazione del percorso fatto (magari anche predisponendo appositi strumenti di controllo)
  - d- conoscenze e capacità di utilizzo di strumenti, tecniche e metodologie didattiche in rapporto alle variabili presenti nell’attività formativa, ivi comprese quelle relative a specifiche skills di tipo psicologico.
- 8 - Gli psicoanalisti o gli psicoterapeuti in genere sono ovviamente fuori da questo discorso non tanto perché carenti di specializzazione e ancor meno rispetto alla relazione, ma perché la loro impostazione teorico-tecnica è radicalmente diversa da quella necessaria nel settore formativo: possono occuparsi di formazione di psicoterapeuti, ma con una certa prudenza anche in questo settore e certamente con un “aggiustamento” della loro metodologia di intervento. Pare ovvio che l’approccio con un paziente con un problema che gli crea disagio nella quotidianità è del tutto diverso da quello con un allievo, considerato sano e normalmente equilibrato; rimuovere un problema aiutando a risolverlo è differente dallo scoprire e sviluppare potenzialità e capacità psicologiche funzionali a svolgere una certa attività.
- 9 - In definitiva chi vuol fare il formatore dovrebbe:
  - a - avere una laurea – meglio se in psicologia, ma comunque una laurea
  - b - frequentare un training specifico.

ARIPS ha una proposta in merito che viene presentata nei dettagli nelle ultime pagine di questa rivista. In sintesi gli apprendimenti riguardano:

a - la capacità di individuare i reali bisogni dei clienti (individui od organizzazioni)

b - la capacità di progettare e programmare interventi formativi congruenti con le necessità del cliente

c - la capacità di gestione del piccolo gruppo di apprendimento

d - la capacità di utilizzo di svariate tecniche di intervento formativo

e - la capacità di verificare e valutare iter di formazione.

*Ignazio Drudi e Maria Vittoria Sardella*

## **La misura e le determinanti del burn-out**

### **1- Un po' di storia**

Nel 1987 pubblicammo, insieme ad altri Autori, un libro dal titolo evocativo: *L'operatore cortocircuitato*. Era un avvio di sistematizzazione di sperimentazioni e riflessioni "italiane" sulla sindrome del burn-out. Esistono oramai molte definizioni di burn-out, ne citiamo una per tutte, quella che a tutt'oggi ci si sembra ancora la più chiara e convincente, data da Edelwich e Brodsky nel 1980: "una progressiva perdita di idealismo, energia, propositi e scopi che viene vissuta come risultato delle condizioni di lavoro di chi opera nelle helping professions".

Nel nostro paese si incomincia a "sussurrare" (più che parlare) di burn-out solo agli inizi degli anni ottanta ed è necessario l'intero decennio non solo per avere i risultati di alcune (ancora poche) ricerche e pubblicazioni "nostrane", ma anche per vedere tradotto in italiano BURNOUT – THE COST OF CARING di Christina Maslach, considerato testo ispiratore da chiunque si occupi di questo problema.

Ma torniamo a noi. All'interno dell'ARIPS il sussurro italiano era invece un grido di rivolta. Molti di noi erano stati operatori sociali di primo livello, a vario titolo, negli anni caldi delle grosse riforme (leggi 517, 180, 194) e avevano sentito l'acre odore del cortocircuito sulla propria pelle; inoltre siamo un'Associazione che, per vocazione statutaria, si prefigge di studiare i fenomeni emergenti in gruppi, organizzazioni e comunità. Per questi motivi, dopo una serie di incontri di riflessione, decidemmo di effettuare un ricerca empirica e mettemmo a punto un questionario di rilevazione del burn-out. Questo strumento fu somministrato ad uno sparuto campione (110) di operatori "dell'aiuto" con un triplice, ambizioso obiettivo:

- verificare l'ipotesi (mutuata da Edelwich e Brodsky) che il burn-out sia una malattia professionale, generata dalle "cattive" condizioni di lavoro;
- sperimentare uno strumento costruito ad hoc per la situazione italiana;
- trovare un attendibile e veloce "misuratore" della sindrome che potesse essere agevolmente autosomministrato a scopo preventivo per un intervento immediato.

I risultati ottenuti con quel primo esperimento furono talmente incoraggianti da spingerci a proseguire sulla strada intrapresa. In questi anni, infatti, la ricerca è andata avanti con sviluppi sempre più soddisfacenti. Sono proprio questi sviluppi che vogliamo illustrare nell'articolo come contributo al dibattito scientifico e, soprattutto, alla prevenzione o, almeno, all'individuazione precoce della sindrome. In particolare il questionario sul burn-out è stato sottoposto ad un discreto numero di persone e questa operazione ci consente, oggi, di validare statisticamente lo strumento e le scale che utilizziamo. Inoltre, l'estensione del

campione a diverse situazioni lavorative getta nuova luce sulle determinanti della sindrome.

Illustriamo brevemente il questionario utilizzato. Esso si compone di 5 sezioni:

- anagrafica (sesso, età, titolo di studio, qualifica, tipo di contratto, luogo di lavoro, numero anni di professione, etc.);
- modalità, organizzazione e valutazione del lavoro (peso percentuale del tipo di attività esercitata, delle modalità e del tempo di lavoro, utenti e tipo di disturbo, bilancio dell'attività lavorativa);
- vissuti e percezione di burn-out (sentimenti provati o considerazioni ripetute nell'andare al lavoro);
- motivazioni e aspettative riguardo al lavoro (sia al momento di compilazione del questionario che come ricordo della situazione di inizio della professione);
- aspetti e situazioni da modificare e attività svolte o in progetto per migliorare la situazione lavorativa.

Per motivi di economia di spazio non pubblichiamo lo strumento, che è esaurientemente descritto da G. Contessa nel libro "L'operatore cortocircuitato" (1987). Il questionario è leggermente modificato rispetto a quello pubblicato nel testo; chi fosse interessato a prenderne visione o ad applicarlo può richiederlo all'[ARIPS](#).

Ricordiamo che, già dopo la prima applicazione, fu possibile (utilizzando congiuntamente i risultati ottenuti con le due domande relative ai vissuti e alla percezione di burn-out) costruire un agile strumento/misuratore che definimmo "termometro per il burn-out". Il termometro è allegato in appendice e Vi invitiamo a compilarlo per misurare la Vostra febbre, con l'augurio che segni meno di 37°.

Dal 1987 abbiamo utilizzato il questionario in due direzioni: come mezzo di indagine conoscitiva e come strumento di analisi e sviluppo organizzativo.

In particolare, per ciò che riguarda la prima direzione, abbiamo effettuato una ricerca in ambito nazionale sul burn-out degli operatori sociali penitenziari. L'indagine è stata sollecitata da un gruppo di coordinamento di operatori del Ministero di Grazia e Giustizia come contributo all'approfondimento del conflitto di ruolo degli operatori penitenziari<sup>8</sup> e ha ottenuto risposta da oltre 140 operatori. Inoltre, il questionario è stato distribuito durante alcuni Corsi di formazione gestiti dall'ARIPS per operatori di comunità terapeutiche e insegnanti. Sul secondo versante, il questionario è stato somministrato, insieme ad altri strumenti, per condurre un intervento di sviluppo organizzativo in una grande organizzazione che si occupa del recupero di handicappati psichici (oltre 110 operatori). Attualmente è utilizzato in un progetto di prevenzione primaria in alcune scuole.

In totale abbiamo accumulato circa 500 questionari che riguardano diversi contesti lavorativi e differenti figure di operatori.

## **2- La validazione statistica**

**P**ochi argomenti all'interno delle teorie psicologiche mostrano una capacità discriminativa pari a quella che appare collegata al problema della misurazione. La distinzione fra favorevoli e contrari a qualsiasi processo di

---

<sup>8</sup> I risultati sono stati presentati nell'ambito del Convegno "Carcere e ruolo degli operatori sociali" tenutosi a Milano il 16 maggio 1992. L'articolo è in corso di pubblicazione.



misura degli atteggiamenti è radicale; a volte la contrapposizione si fa addirittura acerrima e spesso preclude qualsiasi possibilità di discussione e approfondimento. Non è questa la sede per addentrarsi in un tale campo minato, tuttavia, almeno per la parte che riguarda la validazione statistica dello strumento di misurazione del burn-out, qualche considerazione va svolta.

La discrasia cui si è accennato ha fatto sì che, molto spesso, il processo di misura delle variabili psicologiche assumesse un ruolo secondario, se non addirittura ancillare, rispetto allo sviluppo delle scuole di pensiero della psicologia. Tanto che le principali linee interpretative del comportamento umano si sono sviluppate senza alcun supporto di misurazione; così come, d'altra parte, numerosi tentativi empirici di misurazione di atteggiamenti, opinioni, problemi, sindromi vengono esperiti con scarsi o nulli riferimenti ad un solido supporto interpretativo. Questa situazione di teorie senza misure e di misure senza teorie acuisce il contrasto: le prime sembrano pure enunciazioni verbali, le seconde semplice raccolta di numeri.

È evidente che in questo contesto non è facile parlare di validazione di strumenti di misura. L'incertezza circa la legittimità stessa dell'operazione sembra un ostacolo insormontabile. Tuttavia, l'analisi delle prestazioni di uno strumento di misura, alla luce di ipotesi interpretative di un comportamento, è l'unico modo per tentare di uscire dall'impasse.

In questo senso, e anche con questo ambizioso obiettivo, abbiamo sempre accompagnato l'ideazione e le successive somministrazioni del termometro del burn-out con un'analisi delle sue performance e attitudini metriche.

Certamente, all'inizio della storia, l'esiguità dei collettivi che le scarse risorse ci consentivano di intervistare, non permetteva una verifica di attendibilità secondo i canoni che la letteratura dettava; tuttavia, già sul primo centinaio di questionari, una verifica di validità (nel senso che preciseremo tra breve) era stata condotta. Con grande sorpresa e soddisfazione di tutta l'équipe ARIPS i risultati si mostravano straordinariamente coerenti, stabili e verosimili. Oggi siamo nelle condizioni di lavorare su un campione di dimensioni accettabili (oltre 500 questionari), che consentono di verificare anche la coerenza interna dello strumento in termini statistici più rigorosi.

### *2.1 L'attendibilità del "termometro"*

La valutazione delle caratteristiche metriche degli strumenti di misurazione psicologica viene centrata sull'analisi di due fattori: l'attendibilità e la validità<sup>9</sup>. L'attendibilità è, sostanzialmente, il livello di coerenza interna della scala di misurazione. In particolare, si richiede che la capacità del test di misurare la caratteristica psicologica latente sia indipendente dalla variabilità dei soggetti che vengono intervistati. Per spiegarci meglio, facciamo riferimento al caso che ci interessa. Possiamo pensare che le risposte di ciascun soggetto alle diverse voci delle domande che misurano il burn-out siano determinate da due fattori: il livello di "bruciatura" che l'individuo sta provando (che è la variabile latente che vogliamo misurare) e alcune condizioni soggettive che influenzano la risposta (l'umore del momento, i ricordi del passato, la simpatia per il somministratore, l'estetica delle frasi da scegliere).

---

<sup>9</sup> Per gli argomenti trattati in questo paragrafo circa le procedure di validazione si veda, ad esempio, Ghiselli, Campbell, Zedeck, 1981

Il secondo gruppo di fattori è una componente di disturbo, cioè di errore nel processo di misura. Tuttavia questa componente è strettamente legata al soggetto e non vi è motivo di pensare che si ripeta sistematicamente in ogni individuo; anzi siamo autorizzati a pensare che questa erraticità si compensi in un collettivo di soggetti sufficientemente numeroso. Su 500 persone qualcuno avrà risposto in un giorno uggioso, qualcun altro in uno di sole; ad alcuni una particolare frase avrà ricordato l'amico d'infanzia, ad altri il maestro "cattivo". È ora chiaro il motivo per cui si richiede un campione sufficientemente numeroso: in esso le "particolarità" soggettive si compensano.

Se si accettano queste ipotesi, ciò che misura la validità di un test è la sua capacità di distinguere fra misura della variabile latente (spesso chiamata valore vero) e la variabilità soggettiva (errore di misura).

La percentuale di variabilità "vera" catturata dal test rispetto alla variabilità totale è misurata da un indicatore proposto per primi da Kuder e Richardson (1937), chiamato K-R20 e poi ripreso e generalizzato da Chronbach (1951) che lo ha denominato indice  $\alpha$ . Nel nostro caso il valore di  $\alpha$  è pari a 0.82, il che sta a significare che l'82% della diversità di comportamento catturata dallo strumento è da attribuirsi a diversi livelli di burn-out. O, se si vuole, che lo strumento è in grado di individuare il livello di bruciatura di un individuo all'82%.

Un secondo modo per annullare gli effetti della particolarità delle circostanze legate al momento specifico della somministrazione è quello di ripetere la compilazione a distanza di tempo (test-re-test). È ovvio che da un punto di vista delle risorse e della disponibilità dei soggetti, questa strada non sempre è praticabile e, secondo alcuni autori, essa non è del tutto esente da distorsioni (noia nel ricompilare lo stesso questionario, ricordo delle risposte già fornite). Questo fa sì che spesso si preferisca proporre due test equivalenti o paralleli all'interno dello stesso questionario.

È il caso delle due domande presenti nel termometro che sono poste in modo differente e distanziate nel modello e che poi vengono utilizzate congiuntamente nella determinazione della febbre. In questa situazione le due domande "misurano" la stessa variabile. Pertanto un'altra indicazione di coerenza del test è il livello di correlazione fra le risposte delle due domande parallele. Anche in questo caso i risultati sono molto incoraggianti: il livello dell'indice di correlazione (split-half reliability test) si attesta su un valore pari a 0.78. Dal punto di vista dell'attendibilità, dunque, il termometro ha superato brillantemente la prova.

## *2.2 La validità dello strumento*

La misura dell'attendibilità di un test costituisce la condizione necessaria, ma non sufficiente, per il suo utilizzo a pieno titolo. In altre parole, non basta che la scala misuri con precisione una data caratteristica, occorre anche verificare che la caratteristica misurata sia quella che ci interessa. Di norma, la misura della validità di un test fa riferimento ad altre osservazioni indipendenti dalla scala considerata. Usualmente si osserva il rendimento del test in sottogruppi di individui, oppure la correlazione del punteggio con le risposte ad altre domande che si pensa influenzino la caratteristica da misurare.

Nel nostro caso, ad esempio, è possibile individuare, a priori, sulla base di ciò che abbiamo definito come burn-out, quali particolari ambienti di lavoro ne

possono essere più affetti e quali, potenzialmente, dovrebbero esserne immuni. Ancora, alcune variabili rilevate in altre parti del questionario riguardano livelli di soddisfazione per il lavoro svolto e valutazioni circa la motivazione al lavoro.

È evidente che, per la definizione che abbiamo dato di burn-out, se la nostra scala è effettivamente in grado di misurarlo, dovremmo rilevare "febbri" più alte nelle categorie giudicate, a priori, più a rischio. Inoltre, alte temperature di burn-out dovrebbero associarsi a bassi livelli di soddisfazione e di motivazione al lavoro. Questo modo di procedere è conforme a due dei canoni di valutazione della validità dei test psicologici proposti dall'American Psychological Association. Si tratta della cosiddetta validità predittiva e convergente. Le altre due specificazioni di validità proposte dall'APA (validità di contenuto e dei tratti) non sono applicabili al nostro strumento perché presuppongono la misurazione di più caratteristiche psicologiche simultaneamente. Anche in questo caso i risultati sono molto positivi. Infatti la correlazione con i livelli di soddisfazione/insoddisfazione del lavoro svolto sono molto alti e significativi. In assoluto la domanda che richiede di fare un bilancio della propria attività lavorativa ha la maggiore capacità di differenziare i livelli di febbre. Ad un bilancio positivo corrisponde una temperatura di 36.6°, a bilanci negativi si accoppia una febbre pari a 39.5°, differenza assai elevata e statisticamente significativa ( $t=11.1$ ).

D'altra parte, anche l'esame dei sottogruppi di operatori conferma la capacità del termometro. Due ambienti di lavoro detengono il primato della febbre: il carcere e le comunità terapeutiche. In questi luoghi la febbre si aggira intorno ai 38°. All'estremo opposto troviamo le scuole con una temperatura attorno ai 37°. Come si può notare è piuttosto evidente la coerenza di questi risultati con la definizione e le caratteristiche della sindrome. Ma ancora di più di questi risultati conta la flessibilità che questo strumento ha dimostrato in tutte le occasioni in cui è stato utilizzato e la sua capacità, più volte sperimentata, di stimolare e promuovere la riflessione e la discussione sui problemi legati al lavoro degli operatori sociali.

### **3- Le determinanti del burn-out**

Come si è detto, il questionario, che contiene al suo interno la scala di misurazione della febbre del burn-out, raccoglie anche una quantità elevatissima di informazioni di altro genere. Approssimativamente si tratta di più di 120 dati elementari che vengono raccolti per ciascun soggetto. È chiaro che non è possibile rendere qui ragione del ruolo che ogni variabile gioca nel determinare il livello di febbre; né in termini di analisi è conveniente studiare separatamente la relazione di ciascuna di esse con l'intensità di burn-out. Il ricorso a tecniche statistiche multivariate è perciò pressoché irrinunciabile. D'altra parte, l'obiettivo che qui ci proponiamo è chiaro: costruire una graduatoria delle variabili che maggiormente influenzano il livello di febbre.

Esistono diverse tecniche statistiche che consentono di conseguire questo obiettivo; la scelta viene effettuata in base al tipo di dati che si hanno a disposizione. Nel nostro caso abbiamo a che fare con due distinte tipologie di variabili. Alcuni caratteri rilevati nel questionario sono di tipo qualitativo (sesso, stato civile, luogo di lavoro); altre sono o possono essere espresse su una scala quantitativa. In considerazione di ciò, la scelta è caduta su due

tecniche di analisi: l'analisi di segmentazione binaria (per le variabili qualitative) e l'analisi di regressione stepwise per quelle quantitative.

Non entriamo in questa sede nel dettaglio del funzionamento delle due tecniche<sup>10</sup>. Ci limitiamo a sottolineare che la prima (segmentazione binaria) costruisce un albero gerarchico partendo dal collettivo iniziale che ogni volta viene bipartito in sottogruppi successivi sulla base delle variabili che, ad ogni livello dell'albero, dimostrano la maggior capacità di discriminare la febbre dei sottogruppi. Ad esempio, se la variabile che meglio di tutte discrimina fra sani e malati è il sesso, allora divideremo il nostro collettivo in maschi e femmine e, all'interno di ciascuno dei due sottogruppi, andremo a vedere quale altra variabile crea sotto/sottogruppi il più differenti possibile per livelli di febbre. Scopriamo, ancora per esempio, che per i maschi è l'età (giovani/vecchi) che mostra la maggiore differenza di febbre, mentre per le femmine potrebbe essere l'avere o no dei figli. Formiamo, allora, 2x2 gruppi (maschi - giovani, maschi - vecchi, femmine con figli, femmine senza figli). Su ciascuno di questi 4 gruppi ripetiamo lo stesso procedimento con altre variabili tanto da formare 4x2 gruppi e così di seguito. Il processo si ferma quando la consistenza dei nuovi gruppi formati è troppo esigua per ulteriori suddivisioni. I risultati dell'applicazione della tecnica consentono di attribuire ad ogni variabile qualitativa raccolta un posto in graduatoria in funzione della sua capacità di "spiegare" la febbre.

Per i soggetti del nostro campione, al primo posto nella graduatoria delle variabili di spiegazione della febbre si colloca il luogo di lavoro. In particolare, si individuano due gruppi: il primo è composto da circa i 2/3 degli operatori intervistati e comprende persone che lavorano nella scuola e per il recupero degli handicappati; che registrano una temperatura di burn-out intorno ai 37°. All'estremo opposto si colloca circa 1/3 degli intervistati con 38° di febbre: il loro luogo di lavoro è la comunità terapeutica e il carcere.

La divaricazione è piuttosto netta e conferma che una delle maggiori cause di bruciatura è costituita sia dal contatto con situazioni devianti e di emarginazione sia dalla permanenza in istituzioni "totali". Si tratta di operatori che lavorano in settori che richiedono un forte impegno personale e un alto investimento emotivo e che, quindi, sono maggiormente esposti al burn-out. L'alta temperatura risulta, inoltre, direttamente correlata al livello dell'impegno lavorativo: chi lavora stabilmente, a tempo pieno, nelle carceri o in comunità ha una febbre pari a 38.5°, contro i 37.3° di chi, nelle stesse organizzazioni, ha un contratto a tempo definito. Per chi, invece, ha un contratto a tempo determinato diventa cruciale la qualifica e, quindi, la mansione: operare in carcere o in comunità a tempo determinato come educatore o psicologo è più problematico (febbre media 37.8°) che fare il medico o l'animatore o l'insegnante (37°).

Veniamo ora ai meno cortocircuitati, cioè agli operatori della scuola e dei servizi di riabilitazione. Per questo gruppo sembra discriminante il numero di figli; in particolare, chi ha 2 figli pare godere di buona salute (febbre 36.7°), soprattutto se svolge la stessa professione da meno di 15 anni.

Investimento all'esterno? Realizzazione personale?

Se è rilevante osservare quali variabili influenzano la febbre, è altrettanto importante considerare quelle che mancano all'appello. In primo luogo tutti gli aspetti che riguardano più da vicino la storia personale (con la sola eccezione,

---

<sup>10</sup> Qualsiasi manuale di statistica multivariata le descrive ampiamente, si veda ad esempio Fabbris, 1983

già vista, del numero di figli). Nessuna variabile "anagrafica" influenza il rischio di contrarre la sindrome: non il sesso, né l'età, né lo stato civile; nemmeno l'esperienza recente di lutti o separazioni sembra essere determinante. Vi è in questi risultati una sostanziale concordanza con quanto anche la Maslach (1992) rileva utilizzando il suo questionario.

Il burn-out si conferma, dunque, malattia squisitamente professionale, legata significativamente solo all'ambiente di lavoro e alle modalità con cui ciascun operatore presta il proprio servizio.

### *3.1 Le variabili quantitative*

La tecnica di regressione stepwise ha come obiettivo la spiegazione dei livelli di una variabile dipendente (la febbre) in funzione di un certo numero di fattori indipendenti che vengono graduati in base alla loro capacità di "spiegare" la febbre. Per ogni variabile viene calcolato una sorta di "punteggio" che indica la sua capacità esplicativa.

In generale le variabili individuate appartengono a tre tipologie principali: quelle relative alle modalità in cui si impiega il tempo di lavoro, quelle relative alle motivazioni iniziali al lavoro e, infine, quelle relative alle motivazioni attuali. Al primo posto nella classifica delle variabili esplicative troviamo la motivazione che recita così: "continuo a fare questo lavoro perché non so cos'altro fare e dove andare". Si tratta di un'ottima conferma della scala di misura: è evidente che ad alti livelli di burn-out si associa un forte disinvestimento motivazionale circa l'attività svolta.

Passando ad analizzare la seconda variabile, che è la percentuale di tempo di lavoro dedicata ai tossicodipendenti, registriamo un dato veramente allarmante: ogni punto percentuale di tempo passato con questo tipo di utenti innalza la febbre di quasi 4 decimi di grado!

Un antidoto alla sindrome è costituito dal sentirsi utile agli altri e dalla possibilità di dedicare parte del proprio tempo di lavoro all'aggiornamento. Chi sognava di evitare lavori ripetitivi e di trovare un ambiente di lavoro stimolante è oggi fortemente disilluso. Di contro, coloro che hanno trovato stimoli nell'ambiente e nei colleghi soffrono meno della bruciatura lavorativa. Riunioni e stesura di relazioni sono fonti sicure di febbre (1.5 decimi di grado per ogni punto percentuale). Le visite e il lavoro con individui "sani" hanno un potere antipiretico.

Siamo ben consci di avere appena sfiorato la ricchezza di informazioni che l'insieme dei dati raccolti racchiude in sé. L'esposizione è stata forzatamente schematica per tenere conto di due esigenze contrapposte: da un lato, l'obiettivo di rendere conto di un percorso di ricerca ricco di molte conquiste ed articolato su più fronti; dall'altro, la necessaria sintesi richiesta in un articolo. In realtà, l'argomento merita una riedizione ampliata del volume pubblicato nel 1987. A quella riedizione rimandiamo per una più approfondita esposizione degli argomenti che qui abbiamo solo potuto accennare.

#### **Riferimenti bibliografici:**

AA. VV., *L'operatore cortocircuitato*, CLUP, Milano, 1987

ASPE, *È un sintomo di salute la "febbre" degli operatori penitenziari*, FATTI e COMMENTI, n.10, maggio 1992

Cherniss C., *La sindrome del burn-out*, Centro Scientifico Torinese, Torino, 1983

- Cifiello S. - Pasquali R., *Stress e sindrome del burn-out nella professione di educatore*, Animazione Sociale, n.2, febbraio 1988
- Cifiello S. - Pasquali R., *Stress e burn-out nel lavoro sociale ed educativo*, CLUEB, Bologna, 1989
- Contessa G., *L'operatore sociale cortocircuitato*, Animazione Sociale, n.42-43, novembre 1981 – febbraio 1982
- Cronbach L. J., *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, Psychometrika, 16, 1951
- Del Rio G., *Stress e lavoro nei servizi*, NIS Roma, 1990
- Edelwich J. – Brodsky A., *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*, Human Sciences Press, New York, 1980
- Fabbri L., *Analisi esplorativa di dati multidimensionali*, CLEUP, Padova, 1983
- Ghiselli E.E. - Campbell J.P. - Zedek S., *Measurement theory for the behavioral sciences*, Freeman, San Francisco, 1981
- Kuder G.F. – Richardson M.W., *The theory of the estimation of test reliability*, Psychometrika, 2, 1937
- Lo Iacono A., *L'operatore bruciato*, Melusina Editrice, Roma, 1991
- Maslach C., *La sindrome del burnout*, Cittadella Editrice, Assisi, 1992
- Palmonari A. - Zani B., *Psicologia sociale di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1980
- Pedrabissi L. - Santinello M., *Confronto tra due scale per la misura del burn-out*, Bollettino di psicologia applicata, n.199, 1991
- Rossi G., *La sindrome del burnout nel lavoro sociale*, Laboratorio Sociale, n.0-1, luglio - settembre, 1992
- Santinello M., *La sindrome del burnout*, ERIP, Pordenone, 1990
- Sirigatti S. - Stefanile C., *Maslach Burnout Inventory in Italia alla luce dell'analisi fattoriale confirmatoria*, Bollettino di psicologia applicata, n.200, 1991
- Zemin C., *Il burn-out nella professione di assistente sociale*, Animazione Sociale, n.26, febbraio 1990

### Prova a misurarti la “febbre”

**V**i invitiamo a misurare la Vostra temperatura di burn-out<sup>11</sup>.

Pensando agli ultimi sei mesi, cerchi di indicare se Le è capitato di sentire o fare le cose descritte di seguito.

Segni con una X le voci che indicano sentimenti o fatti che Le sono capitati più spesso o con più intensità:

- ☐ la mattina, andare al lavoro, è un grosso sforzo per me
- ☐ il lavoro che faccio, in fondo, è del tutto inutile
- ☐ quando penso al lavoro sento rabbia e risentimento
- ☐ il lavoro mi serve solo per sopravvivere economicamente
- ☐ non riesco a trovare niente di positivo nel lavoro che faccio
- ☐ la mia vita vera è al di fuori del lavoro; lì mi basta riuscire a farmi i fatti miei
- ☐ durante la giornata di lavoro mi sento stanchissima/o
- ☐ ogni giorno non vedo l'ora che arrivi il momento di andare a casa
- ☐ dopo una giornata di lavoro mi sento distrutta/o
- ☐ in verità coloro con cui ho rapporti sul lavoro non mi piacciono molto
- ☐ appena posso cerco di evitare i "contatti" con gli utenti
- ☐ penso che i miei utenti non siano tanto "belli"
- ☐ faccio molta fatica ad "ascoltare" veramente ciò che vogliono dirmi gli utenti
- ☐ mi sembra di essere sempre allo stesso punto, di non fare progressi
- ☐ in fondo, se i miei utenti non traggono vantaggi dal mio aiuto, è colpa loro
- ☐ ciò che conta, alla fine, sono soprattutto le formalità (procedure, regolamenti, schede, ecc.)
- ☐ mi addormento con difficoltà e dormo poco e male
- ☐ coi colleghi cerco di evitare ogni discussione
- ☐ sul lavoro la cosa che mi importa di più è "star bene", stare in pace, farmi i fatti miei
- ☐ penso che ci vorrebbero più misure di controllo sul comportamento dei miei utenti (più disciplina, più punizioni, più psico-farmaci, ecc.)
- ☐ soffro spesso di influenze, allergie, mal di testa, disturbi intestinali
- ☐ faccio fatica a cambiare opinione e non sopporto l'idea di dover cambiare qualcosa nel mio lavoro
- ☐ sono molti, sul lavoro, quelli che ce l'hanno con me o non mi stimano
- ☐ prendo pillole di ogni genere
- ☐ appena posso mi assento dal lavoro adducendo motivi familiari, o di salute, o altro
- ☐ in famiglia sono irritabile e litigiosa/o; oppure ho problemi col partner
- ☐ che cosa sto facendo? chi me lo fa fare?

---

<sup>11</sup> Tratto da: AA.VV. L'operatore cortocircuitato, CLUP, Milano, 1987.

- ☐ sto sacrificando troppo il "mio" privato
- ☐ in fondo per le "tre lire" che mi danno
- ☐ certi miei utenti, certi colleghi, certi dirigenti guadagnano come o più di me senza "sbattersi" tanto
- ☐ quale carriera mi aspetta? posso andare avanti in questo posto per vent'anni?
- ☐ forse mi conviene guardarmi in giro o riprendere a studiare non si sa mai
- ☐ non riesco ad essere utile ai miei utenti
- ☐ nel mio territorio è impossibile fare un buon lavoro
- ☐ l'Istituzione non offre alcun valido appoggio, anzi
- ☐ tutta l'organizzazione in cui lavoro non risponde alle reali esigenze degli utenti
- ☐ superiori, dirigenti e politici non hanno alcun apprezzamento per il mio lavoro
- ☐ gli utenti non hanno quasi alcun apprezzamento per ciò che faccio
- ☐ schede, relazioni, rapporti scritti mi soffocano
- ☐ sono impreparato per il lavoro che faccio, e si vede
- ☐ a causa del mio sesso, ho più problemi degli altri, nel mio lavoro
- ☐ non so mai cosa devo fare io e cosa devono fare gli altri (colleghi, amministratori, dirigenti, consulenti, etc.)
- ☐ nel territorio il mio prestigio è quasi zero
- ☐ i rapporti coi colleghi sono inesistenti o negativi
- ☐ verso il lavoro provo spesso noia o nausea
- ☐ l'importante è evitare problemi, sul lavoro
- ☐ i casi difficili, le riunioni, gli straordinari se li facciano gli altri
- ☐ meno impegno possibile, sia mentale che temporale
- ☐ ora mi defilo, mi do per occupatissimo
- ☐ devo cercare di farmi dare un incarico di tutto riposo
- ☐ quanto mi manca per la pensione minima (o per la fine del servizio civile)?

Ora contate le crocette, dividete il loro numero per 4 e aggiungete 36. Il risultato di questa operazione è la vostra "febbre".



*Questa sezione di GO&C presenta rapporti di esperienze professionali, cercando di descrivere la cronaca degli interventi, le difficoltà incontrate e le riflessioni indotte. Per un professionista ogni intervento non è solo lavoro, ma anche una fase di una ricerca permanente finalizzata a trovare linee metodologiche esportabili e generalizzabili. I contributi che offriamo si propongono la massima minuziosità descrittiva per consentire ai lettori di sviluppare considerazioni critiche a partire da informazioni precise. Ciò allo scopo di superare il fenomeno assai diffuso nel settore sociale, per cui non è abbastanza chiaro il modo di operare concreto. Questa rubrica spera di offrire fatti e riflessioni, al posto di dichiarazioni astratte e ideologiche.*

*Guido Contessa e Margherita Sberna*

### **Prevenzione primaria in una piccola comunità<sup>12</sup>**

**I**l contributo è diviso in quattro parti: la prima descrive la struttura del Progetto; la seconda elenca le azioni realizzate; la terza i problemi incontrati; la quarta, presentando i successi e gli insuccessi, cerca di estrarre dall'esperienza indicazioni teoriche e metodologiche.

#### **1- Struttura e organizzazione del progetto**

**A**ll'ARIPS ci occupiamo di Prevenzione Primaria fin da quando questo concetto è stato introdotto in Italia attraverso la legislazione che riguardava l'attività dei CSZ trasformati in USSL. Ma ancora prima l'argomento ci interessava da vicino anche dal punto di vista teorico e sperimentale sia relativamente a quanto avveniva in Italia, sia all'estero, soprattutto nei paesi anglosassoni.

Il modello di intervento di Prevenzione Primaria in una comunità è quindi di vecchia data, per lo meno nella sua impostazione di fondo, e se mai è stato perfezionato sulla base dell'esperienza e delle continue verifiche a più livelli cui è stato sottoposto.

Ogni progetto concreto perciò segue una filosofia di fondo che si può riassumere schematicamente nei punti seguenti:

- l'obiettivo principale è la riduzione delle cause di insorgenza di qualsiasi tipo di disagio a esiti auto o etero-distruttivi;
- l'utente dell'intervento non è visto come fruitore passivo, ma è inteso come protagonista-attore delle azioni avviate e in tal senso è progettista, propositore, gestore il più possibile diretto di quanto viene proposto;

---

<sup>12</sup> Questo articolo è la sintesi di tre anni di lavoro, per la prevenzione primaria, nel piccolo Comune di S. Fermo della Battaglia (Como).

- l'utente-soggetto non è individuato in chi evidenzia situazioni patologiche di qualsiasi tipo, ma in tutta la popolazione definibile "sana e normale", dunque non solo la popolazione giovanile o, all'interno di essa, una fascia specifica;
- le attività da avviare devono riguardare più "contesti" e devono essere realizzate in contemporanea e non in sequenza, per moltiplicare i risultati e non disperdere la risorsa tempo, così preziosa e irrecuperabile in caso di errori;
- il gestore del progetto deve essere la comunità attraverso i suoi rappresentanti, eventualmente con un aiuto esterno in termini di consulenza e mai di espropriazione dei contenuti e dei processi di scelta;
- le competenze minime del settore devono essere trasmesse dalla comunità, che le fa proprie attraverso alcuni suoi rappresentanti cui spetterà poi il compito di proseguire l'intervento avviato anche al termine del rapporto di consulenza;
- l'intervento deve avere una durata almeno triennale per predisporre sia le strutture organizzative che le competenze necessarie alla continuazione completamente autonoma dell'iniziativa;
- il modello di intervento deve prevedere momenti diversi di formazione per coloro che dovranno continuare il progetto: si dovrà trattare di iniziative diverse per tipo di utenti, obiettivi, impostazione, ecc. e dovranno essere calibrate sulle necessità della comunità stessa;
- la comunità va valorizzata in tutti i suoi aspetti ed espressioni e ciò significa anche incentivare e stimolare sinergie fra l'esistente, indipendentemente dall'impostazione "ideologica";
- il progetto che avvia l'intervento è un "contenitore vuoto", nel senso che costituisce una traccia di massima soprattutto dei precedenti da seguire, con le tappe che occorrerà toccare, ma il cui contenuto va precisato con la comunità stessa; addirittura è prevista anche una modificazione radicale di quanto è stato proposto in avvio, in seguito all'emersione di bisogni diversi da quelli ipotizzati;
- le attività di marketing sono di estrema importanza sia per l'avvio che per il successo di iniziative di Prevenzione Primaria che si basano sul Volontariato e che richiedono un cambiamento di impostazione della vita e della convivenza comunitaria.

Da questi punti di partenza derivano conseguenze concrete dalle quali dipende il successo dell'intervento. Su di essi è stato impostato il progetto realizzato a San Fermo della Battaglia, località alla periferia di Como, con circa 4.000 abitanti molti dei quali "immigrati".

Di estrema importanza è la creazione della struttura portante del progetto, quella che poi consentirà di renderlo permanente. Di solito essa è costituita da alcuni gruppi formali che hanno compiti e funzioni diversificate fra loro ma che si integrano ottimizzando il rapporto costi/benefici.

Va detto che la prima variabile da considerare è rappresentata dal committente-ideatore dell'intervento. Perché il progetto nasca con reali possibilità di essere efficace occorre un "committente forte" o, in altre parole, significativo e riconosciuto in larga misura dalla comunità nella quale si trova inserito. Di solito si tratta della USSL o dell'Amministrazione Comunale, del Distretto Scolastico o del Provveditorato. È quindi un processo difficilmente avviato dalla "base popolare", anche se non può avere successo senza la collaborazione di tutti i cittadini. Di solito si tratta di amministratori o funzionari, od operatori

illuminati, che intendono intervenire sul territorio secondo lo stesso spirito delle più recenti Leggi Italiane, e quindi prevenendo le situazioni di disagio o patologia, anziché trovarsi a dover intervenire “su catastrofe”.

Così a San Fermo il progetto è stato voluto dall'Amministrazione Comunale che ha elaborato a lungo al suo interno la proposta fino a trovare il consenso di tutti i Consiglieri. Situazione simbolicamente significativa: tutta la Comunità voleva migliorare la qualità della propria vita, riducendo il più possibile le situazioni di malessere. L'operazione si è quindi avviata affidando alla Giunta il compito di controllare l'andamento dei lavori nel primo anno di attività e di preparare la struttura organizzativa dell'intervento.

Così sono nati in seguito alcuni gruppi che hanno poi di fatto gestito il progetto. Primo a comporsi e a insediarsi è stato il Comitato Politico che è al vertice dell'organigramma del progetto di Prevenzione Primaria, ed è costituito dai rappresentanti della Comunità cittadina nelle sue componenti formali e istituzionali. Quindi innanzi tutto Sindaco e Assessori coinvolti dall'area di intervento (nel nostro caso, per motivi vari, si trattava inizialmente degli Assessori all'Assistenza & Servizi Sociali, al Bilancio, all'Urbanistica e allo Sport); poi, il rappresentante della USL, il Preside della locale Scuola Media, due insegnanti delegati dal Direttore Didattico per le Scuole Elementare e Materna, i Presidenti, loro delegati, delle diverse Associazioni presenti sul territorio Comunale, il Parroco. Il Comitato, composto da circa quindici persone, aveva come principali obiettivi: sostenere il Progetto di Prevenzione Primaria, promuovendolo e raccomandandolo quindi alla Comunità nel suo complesso; stimolare le attività realizzate in connessione e sinergia fra le diverse Associazioni e Istituzioni presenti sul territorio; controllare la “qualità” dell'intervento.

In pratica il gruppo, che si incontrava a scadenze trimestrali, doveva innanzitutto precisare la “filosofia” dell'iniziativa, individuando un significato comune per il concetto di prevenzione primaria e quindi tracciando, almeno a grandi linee, i contenuti del progetto. Questa prima operazione, a carattere prevalentemente teorico e astratto, doveva consentire al gruppo anche di ricercare e stabilire gli indicatori di successo dell'operazione, attraverso i quali controllare periodicamente il suo buon funzionamento. Accanto a tutto questo, non certo di estrema semplicità nella realizzazione, il Comitato aveva anche il delicato compito di stimolare i suoi membri, rappresentanti delle realtà aggregative e istituzionali, a collaborare fra loro e a offrire alla comunità un “surplus” di attività che avessero come scopo principale di rendere più vitale e soddisfatta la popolazione in tutte le sue fasce. Una maggiore integrazione fra le persone, un miglior livello di socializzazione non solo fra giovani, ma anche fra tutti gli abitanti del Comune che da anni vivono e in parte “subiscono” il fenomeno dell'immigrazione nel loro territorio e di una conseguente “polverizzazione” del tessuto urbano, anche dal punto di vista fisico e geografico (non esiste più un centro del paese).

Il secondo gruppo fu il Comitato tecnico, la cui costituzione dipendeva in parte dai membri del Comitato Politico: infatti a loro spettava di indicare in prima istanza rappresentanti delle loro realtà, possibilmente competenti nel lavoro sociale e interessati a partecipare attivamente all'intervento. In seconda battuta, l'offerta sarebbe stata “aperta” ad altre persone motivate a dare il loro contributo.

Il compito del Comitato Tecnico riguardava in particolare la realizzazione di concrete attività sia su indicazione del Comitato Politico, sia direttamente progettate dal gruppo stesso, sia, infine, in collaborazione con altre aggregazioni presenti sul territorio comunale. In pratica si trattava di chiarire, all'interno del gruppo, cosa si intendesse per Prevenzione Primaria e, una volta stabilito un significato comune, progettare attività congruenti indirizzate in particolare ai giovani (ma anche ad altre fasce della popolazione, dal momento che l'intervento riguardava tutta la comunità), specificarle attraverso un programma, e quindi realizzarle curando ogni parte del lavoro, dall'ideazione alla gestione.

Fra le iniziative da promuovere, uno spazio particolare era riservato a quelle che avevano come scopo l'aggregazione giovanile. Anche la collaborazione con altre realtà presenti era considerata determinante per il successo del progetto, ed era quindi necessario promuovere e facilitare collegamenti fra le associazioni, in vista di attività comuni.

Il Comitato Tecnico, nella fattispecie, era costituito per la maggior parte da persone adulte di San Fermo, molto motivate e anche competenti su alcune aree. Ma il problema dell'età rendeva comunque difficile creare un contatto con i giovani e d'altronde rendeva difficile la realizzazione di attività a loro dirette (anche per questioni di tempo limitato per gli adulti impegnati sia con la famiglia che con il lavoro). A fianco del CT sono stati dunque creati due altri gruppi, costituiti da giovani che fra l'altro avevano seguito una breve iniziativa di formazione che li rendeva in grado di agire congruentemente rispetto ai loro obiettivi.

Il primo gruppo di volontari animatori era costituito da una dozzina di giovani dai 16 ai 20 anni che dovevano attivarsi per proporre ai loro coetanei attività ludico-ricreativo-culturali da realizzare nel tempo libero. Un'altra ipotesi prevista era che questi giovani, provenienti da realtà diverse, animassero i loro stessi gruppi di appartenenza: l'idea era interessante perché i giovani che si erano iscritti al corso erano fra loro diversi anche per gusti e abitudini e quindi la loro nuova competenza poteva produrre benefici effetti che si sarebbero moltiplicati a cascata.

Il secondo gruppo di giovani volontari, un po' più vecchi d'età, costituì l'Osservatorio permanente della Comunità; un servizio di monitoraggio permanente che avrebbe messo in luce sia l'evoluzione positiva della situazione che il sorgere di eventuali problemi. Il tutto in tempo reale, cioè in modo da rendere possibile un intervento tempestivo ed efficace.

Durante lo svolgimento del progetto sono nati altri due gruppi che all'inizio non erano preventivati, ma che furono accolti dal nostro punto di vista di consulenti con entusiasmo. Il primo fu una sorta di Forum/Consulta delle Associazioni, le quali preferirono coordinarsi e connettersi fra di loro utilizzando il CT come servizio organizzativo che rendesse più veloci i collegamenti e che offrisse un supporto concreto alle diverse necessità operative inerenti alla realizzazione di iniziative collettive.

Il secondo gruppo, più autonomo fin dall'inizio e meglio organizzato, fu costituito da alcuni genitori, che fra loro si conoscevano e avevano esperienze in comune di scoutismo, che proposero iniziative per i minori del paese.

## 2- Azioni realizzate

Nel corso dei tre anni, tempo di durata della nostra consulenza, numerose sono state le azioni intraprese e realizzate. Qui nomineremo quelle macroscopiche che spesso hanno prodotto il risultato di numerose azioni “microscopiche”, necessarie per modificare atteggiamenti allentare pregiudizi, ottenere collaborazioni.

Nel primo anno si è realizzata un’attività di “riscaldamento” della Comunità di San Fermo attraverso iniziative animate che erano indirizzate in particolare ai minori e ai giovani. Si è avviato il progetto in questo modo perché, a detta del committente (amministrazione Comunale), il livello di socializzazione fra gli abitanti era molto basso. L’attività in realtà ci è servita anche per realizzare un’esplorazione dell’ambiente attraverso i luoghi di ritrovo (sia al chiuso sia all’aperto) e di minima conoscenza dei loro abituali frequentatori. Così abbiamo potuto constatare l’esistenza di pregiudizi, radicati e diversificati a seconda della categoria di persone presa in esame, attraverso i quali in particolare i giovani venivano “catalogati” su una scala buono/cattivo (dove cattivo era spesso inteso come drogato).

Da questi contatti sono scaturite indicazioni concrete di persone interessate a due gruppi, quello del CT e quello dei genitori.

Si sono quindi formalmente insediati, dopo un lavoro abbastanza lento di informazione e di coinvolgimento “a macchia d’olio”, il Comitato Politico e quello Tecnico, che hanno deciso, come prima attività, di realizzare una Ricerca-Intervento su tutti i giovani della Città, dagli allievi della Scuola Elementare fino ai ventenni. Sono stati così creati quattro strumenti, calibrati sulle capacità di comprensione delle persone cui erano indirizzati: di essi, uno voleva coinvolgere i sanfermini extra scuola dell’obbligo, che frequentavano la Scuola Superiore a Como o che lavoravano. Mentre nei primi casi si è trattato di una somministrazione “a tappeto”, in questo si è trattato di una ricerca “postale” con una risposta pari al 30% degli interessati. Ovviamente i questionari seguivano una stessa traccia e avevano domande in comune, in particolare relative alla loro soddisfazione per la loro modalità di vita a scuola e/o sul lavoro, in famiglia, in paese, durante il tempo libero.

Al di là dei risultati, che hanno confermato le nostre prime impressioni, la ricerca è effettivamente servita per avviare i collegamenti fra le persone e una prima collaborazione concreta. Per fare degli esempi, l’impostazione generale dei questionari è stata decisa in collaborazione con i rappresentanti dell’Amministrazione Comunale, i membri del Comitato Politico e quelli del Comitato Tecnico. Inoltre, nelle Scuole Elementari è stata data l’informazione su quello che si andava facendo, è stato richiesto il consenso per la compilazione del questionario e, addirittura, alcuni genitori e insegnanti hanno collaborato alla raccolta dei dati e alla loro elaborazione minima. Il Collegio dei Docenti della locale Scuola Media ha dibattuto in due occasioni con l’ARIPS sia l’impostazione del questionario che i dati e le informazioni emersi dallo stesso. Infine, i dati sono stati presentati alla popolazione sia attraverso le Associazioni esistenti sia attraverso un incontro aperto a tutti i cittadini.

In realtà quindi si è cominciato, in modo efficace, a stimolare la comunità perché riflettesse su se stessa. Le Associazioni si fecero più attive e propositive

e alla successiva tornata di elezioni Amministrative fu creato l'Assessorato ai Giovani, prima inesistente.

Il primo anno di attività si era chiuso con la presentazione, da parte del Comitato Tecnico, di una serie di proposte concrete, dalle attività più semplici a quelle più ambiziose, che potevano essere avviate e realizzate perseguendo un'attività di prevenzione primaria.

Ecco un breve elenco di quelle che sono state attuate.

Una ricerca sui genitori degli allievi delle Scuole Elementari. Questo lavoro aveva tre obiettivi: innanzi tutto intendeva appurare se i genitori conoscevano bene i loro figli (in pratica se conoscevano i loro bisogni, desideri e problemi, così come erano stati espressi attraverso il questionario compilato dai minori).

In seconda istanza si pensava di utilizzare la ricerca e il successivo dibattito fra genitori, per fare loro un'offerta che migliorasse l'approccio educativo e li sostenesse in situazioni problematiche di difficoltà.

Un corso per animatori volontari indirizzato a una quindicina di giovani dai 16 ai 18 anni: a loro sarebbe poi spettato di proporre ai coetanei iniziative, attività, occasioni di incontro che avrebbero moltiplicato le possibilità di socializzazione fra i giovani e suggerito modalità nuove di trascorrere il tempo libero. Le competenze dei giovani animatori volontari potevano trovare un utilizzo anche all'interno dei loro gruppi di appartenenza per proporre e organizzare nuovi passatempi e attività da realizzare insieme. Interessante in questa occasione è stato il tipo di giovani interessati all'esperienza, che rappresentavano diverse "tendenze" e "culture" di San Fermo: da quelli più educati e attivi, a quelli considerati un po' "discoli". Ciò rendeva il gruppo particolarmente significativo perché concretamente rappresentativo delle realtà giovanili del Comune e, insieme, perché potenziale esportatore fra tutti i giovani di nuove idee e possibilità.

Questo gruppo ha realizzato, anche in parallelo col corso, alcune feste da ballo fra coetanei.

Un'altra attività corsuale realizzata è stata indirizzata alla creazione di un Osservatorio Permanente di Comunità e alla formazione dei giovani operatori "addetti" allo stesso. In questo caso si trattava di giovani fra i 18 e i 23 anni, quindi più "vecchi" che nel caso precedente e anche più acculturati. L'intenzione era di creare una struttura operativa che consentisse alla comunità di avere il polso della situazione in tempo reale in modo da poter intervenire in caso di situazioni a rischio se fosse stato necessario. Occorreva quindi individuare indicatori del benessere e del malessere della vita a San Fermo e gli strumenti relativi alla misurazione di queste variabili. Il lavoro era certo impegnativo, ma consentiva un monitoraggio costante attraverso il quale era possibile analizzare la realtà e individuare eventuali strategie di intervento.

Il gruppo, nella sua attività di formazione, ha raccolto dati e informazioni realizzando in concreto una terza ricerca, evidenziando, fra l'altro, il grado di diffusione delle informazioni circa il Progetto.

Un altro strumento di coinvolgimento dei cittadini, soprattutto giovani, e insieme di pubblicizzazione del Progetto di Prevenzione Primaria è stato il concorso per l'ideazione di un logo/simbolo e di un nome che consentisse una facile identificazione dell'intervento. La partecipazione degli allievi della Scuola Media è stata massiccia, grazie alla collaborazione di Preside e Docenti, ma anche allievi delle elementari e studenti delle superiori hanno inviato i loro prodotti e addirittura – fuori concorso – ne sono stati inviati dai paesi vicini.

L'iniziativa è stata un successo anche perché ha avuto dei corollari: una mostra in cui tutti i lavori erano esposti al giudizio della popolazione che poteva votare l'elaborato preferito; una serata di presentazione della propria idea da parte degli "artisti"; una giuria che sceglieva il bozzetto definitivo fra quelli selezionati dai visitatori; una premiazione ufficiale con conseguente utilizzo del disegno e dello slogan come logo del Progetto di Prevenzione su tutto il materiale promozionale e informativo.

Un'altra iniziativa di successo, anche se costosa in termini di energie da utilizzare, è stata la creazione di una testata e di una redazione che ha dato vita a un periodico di informazione sulle attività organizzate dalle Associazioni presenti sul territorio del Comune o da gruppi informali. Scopi principali erano quello di creare uno strumento di connessione fra l'esistente, di consentire l'acquisizione di maggiori informazioni sullo specifico di ogni gruppo stimolando i giovani ad associarsi, di offrire uno spazio dove esprimersi, fare richieste e offerte, incontrarsi esprimere il proprio parere. La redazione, formata in un primo tempo solo da adulti, successivamente si è arricchita con la presenza di giovani.

Anche le Associazioni hanno collaborato attivamente, dopo un primo momento di perplessità, e hanno organizzato alcune iniziative di più giorni (da un minimo di tre a due settimane intere) con giochi, spettacoli, gare, ecc. Il livello di integrazione è andato variando da un livello minimo – attività realizzate durante lo stesso tempo, nello stesso luogo, ma gestite autonomamente – a uno stadio più elevato – un unico tipo di attività cogestita.

Numerose attività, soprattutto per i minori, sono state poi promosse e organizzate dal gruppo genitori che si era costituito fin dall'avvio del Progetto: partecipazione al carnevale con maschere e costumi costruiti coi bambini; attività varie di scambio di giocattoli, libri, giornalini, ecc.; pomeriggi di gioco; costruzioni di aquiloni e di mongolfiere.

Per un motivo o per un altro un po' alla volta si è messo in movimento anche il settore del marketing sia in modo formale – articoli e comunicati stampa sui giornali, "passaggi" in televisione o nelle radio locali; manifesti, locandine, ciclostilati vari – sia in modo informale – chiacchiere della gente, passaparola, promozione da parte dei cittadini delle iniziative a cui loro stessi volevano partecipare.

Si sono dedicati tempo e soldi a curare un po' di più l'immagine del Progetto, utilizzando anche dei budget che ne consentissero una maggiore conoscenza attraverso modalità più ludiche.

Nella fase finale del progetto sono state poi variate tre iniziative particolari. Una serie di quattro iniziative-dibattito sul tema "Il mestiere del genitore", che hanno visto la partecipazione di una trentina di genitori. Un convegno di confronto tra tutti i Progetti consimili attuati nei Comuni limitrofi. Un seminario di tre giorni per il consolidamento del Comitato Tecnico in vista della fine della consulenza.

### **3- I problemi incontrati**

**I**n ogni progetto di prevenzione ci sono una serie di scogli quasi impossibili da evitare che possono essere bypassati solo se esiste un maggior rapporto di fiducia con il consulente del Progetto stesso.

Anche a San Fermo abbiamo incontrato gli ostacoli classici: in alcuni casi ci pare di essere riusciti a superarli o, almeno, di aver mosso passi strategicamente utili. In altre occasioni non si è raggiunto l'obiettivo desiderato. Ci sono a nostro parere due tipi di situazioni critiche: quelle di grosso calibro, legate – almeno apparentemente – a impostazioni che potremmo definire ideologiche, che determinano conflitti tra punti di vista diversi. Ci sono poi le “questioni di lana caprina”, che producono le stesse conseguenze che i grandi problemi, abbassando drasticamente il grado di raggiungimento degli obiettivi.

Il primo problema deriva dalla necessità, non sempre riconosciuta e quindi soddisfatta, di una linea organizzativa che si occupi di alcuni compiti essenziali che potremmo sintetizzare in: coordinamento del Comitato Tecnico, segreteria organizzativa, struttura di collegamento fra le varie entità coinvolte nel Progetto e comunque esistenti sul territorio cittadino.

Nel nostro caso, dopo una partenza corretta da questo punto di vista, si è piombati nel caos passando da un aiuto qualificato ma inesperto a uno dequalificato e inesperto, fino all'assenza totale di qualsiasi supporto.

Parrebbe evidente che i volontari che già prestano la loro collaborazione per ideare proposte interessanti non possano poi anche avere il tempo per realizzare tutto concretamente: il peso dell'impegno diventa consistente e di conseguenza la motivazione può drasticamente abbassarsi. A San Fermo in particolare i membri del Comitato Tecnico e del Gruppo Genitori si sono attivati in maniera inaspettata e quasi con abnegazione, sopportando molto spesso carichi pesanti di lavoro per poter realizzare i loro progetti.

L'attività di animazione con cui il Progetto era stato avviato, quasi una fase di riscaldamento, non ha funzionato come nelle aspettative: forse l'autunno particolarmente rigido e la stagione in genere che invitava più a rimanere al chiuso, oppure la naturale diffidenza verso delle facce nuove o ancora l'assenza di una qualsiasi struttura fisica non connotata in qualche maniera, dove potersi riunire e stare senza dover dare spiegazioni a nessuno o, infine, l'assetto urbano di San Fermo, senza un vero centro, con case anche isolate. I contatti stabiliti fra animatori e locali, di diverse età, sono stati per quantità e qualità molto limitati. In gran parte questo approccio è dunque fallito: la nostra personale ipotesi di spiegazione individua qualche responsabilità nella debolezza del marketing iniziale del Progetto.

In realtà la strategia di un Progetto di Prevenzione Primaria non è quella sequenziale, ma quella della contemporaneità: più azioni si avviano insieme, più si diminuisce il rischio di errori e fallimenti. Per motivi vari, il “bombardamento” ha il vantaggio di focalizzare più rapidamente l'attenzione sul Progetto e in più consente di differenziare l'offerta rispondendo ai bisogni diversi e quindi interessando un numero più alto di persone.

Nel nostro caso, per una serie di problemi, fra cui non va sottovalutata la “prudenza” suggerita da una situazione del tutto nuova, l'avvio operativo del Progetto è stato piuttosto lento nel senso che si è preferita la sequenzialità alla contemporaneità.

Sempre per questioni di prudenza, l'avvio del Progetto è stato poco pubblicizzato e ciò ha costituito un altro limite non indifferente per le operazioni. È molto difficile convincere dell'opportunità di utilizzare strumenti inventati per la vendita di prodotti materiali anche in situazioni no-profit. Sembra immorale paragonare l'obiettivo della FIAT (vendere più macchine) a quello di qualsiasi parroco (aumentare il numero dei fedeli). Lo stesso capita a



chi lavora in campo sociale: pare brutto sottolineare che parte dei soldi dei cittadini sono utilizzati per iniziative culturali o, peggio, ludiche indirizzate a giovani sani e magari addirittura in situazioni di benessere. La nostra cultura insiste per l'intervento catastrofico piuttosto che per quello preventivo e ogni buon cittadino sottolinea quanti soldi si sprecano senza immaginare quanti la prevenzione ne fa risparmiare. I cittadini volontari che partecipano a queste grandi operazioni sono compensati solo dal riconoscimento che viene pubblicamente dato alle loro azioni: non averne significa alla lunga demotivarsi e abbandonare l'iniziativa.

A San Fermo questo concetto è stato compreso, ed è stato accettato con molta difficoltà, rallentando così la diffusione delle idee, il confronto e il dibattito, la partecipazione e la collaborazione dei cittadini come individui e come collettività.

Nonostante il Progetto avesse un committente forte (l'Amministrazione Comunale), e quindi fosse nato con delle buone garanzie, molte sono state le opposizioni espresse formalmente o attraverso i comportamenti da parte di quasi tutte le Istituzioni e le Associazioni presenti sul territorio. È un fenomeno comune che però trova sempre impreparato "l'iniziatore": sorpresa, stupore, giochi di potere, timore di diventare impopolare, insicurezza relativamente ai risultati attesi...questi e altri sono i sentimenti che hanno turbato i rappresentanti dell'Amministrazione Comunale di fronte a certi atteggiamenti dei delegati delle realtà aggregative cittadine. La situazione, com'è comprensibile, è densa di ambiguità, manca l'esperienza che possa suggerire un'adeguata modalità di comportamento e dunque si perde molto tempo a individuare una strategia relazionale.

In pratica ciò significa trovare con difficoltà persone disposte a collaborare in quanto individui, ma anche aggregazioni passive e resistenti, quando non in contrapposizione sfrenata. La prima reazione a un'operazione che ha come obiettivo primario il miglioramento delle relazioni fra le persone e i gruppi che compongono la comunità è di solito ostile e sospettosa, cioè esattamente opposta alla necessità. Il che significa anche che diventa difficile "tirar dentro" attivamente nell'impresa: si tratta di un'operazione elitaria che diventa "di massa" solo col tempo. In più molti considerano questi come veri e propri espropri di aree di intervento che gli appartengono o gli competono: difficilmente l'azione viene vista come vantaggiosa per tutta la comunità, associazioni e istituzioni comprese.

#### **4- Riflessioni teorico – metodologiche**

Un'esperienza triennale di prevenzione primaria del disagio di una comunità territoriale di 3.000 abitanti non è cosa di tutti i giorni. La gran parte degli interventi oggi si misura con realtà sopra i 10.000 abitanti o, ancora più spesso, fra i 30.000 e i 100.000.

Il motivo è evidente. Le realtà medie hanno la quantità minime di risorse, economiche e professionali, necessarie a un intervento di prevenzione; godono delle istituzioni sociali che interessano la realtà giovanile (Scuola Superiore, Servizi Distrettuali USSL, eventuale Centro Culturale); infine sono meno lacerate delle aree metropolitane. Le realtà sopra i 100.000 abitanti dispongono di tutti gli strumenti necessari ma hanno anche il tessuto comunitario meno

agibile e, in genere, un sistema politico talmente complesso e disarticolato da essere incapace di un progetto sociale qualsiasi.

Le realtà sotto i 10.000 abitanti dispongono solitamente di un territorio più relazionale e compattato, ma mancano di mezzi, competenze e strutture. I non frequenti casi a noi noti di piccoli centri che varano un qualche progetto di prevenzione primaria, si limitano ad azioni di volontariato spontaneo, raramente competente. Un precedente noto e apprezzato di prevenzione in un piccolo paese è il Progetto P, realizzato a Marone (BS) negli anni ottanta, che ebbe come punto di forza l'impegno profuso dalla USL locale, tramite uno psicologo e un'assistente sociale.

Il nostro Progetto si realizza in un Comune di 3.000 anime che è stato capace di dotarsi delle necessarie risorse economiche e professionali, mettendosi dunque in una situazione privilegiata e diversa da altre realtà della stessa dimensione. Il lato negativo della situazione sta nella condizione socio-territoriale del Comune che non ha i vantaggi di compattezza solitamente presente nelle piccole realtà. Intanto il nostro Comune si trova a ridosso di un capoluogo di Provincia, che assume il ruolo di polo di attrazione sociale e culturale per l'intera comunità e per i giovani in particolare, con vistosi fenomeni di pendolarismo (facilitato da autobus di linea). In secondo luogo la sua struttura urbana è molto frantumata e labirintica, fatta di piccoli gruppi di abitazioni collegati da una viabilità piuttosto tortuosa. Malgrado le piccole dimensioni, il Comune costituisce dunque per i suoi abitanti un "campo psicologico" blando. Due ulteriori aggravanti della scarsa appartenenza vanno ricercate nell'alto tasso di immigrazione recente e nella compattezza politica (un solo Partito ha una larga maggioranza) che ha facilitato una tradizione di delega e dipendenza verso l'Amministrazione.

A fronte di queste difficoltà esisteva però un elemento positivo: la presenza di un Sindaco molto illuminato e di un Assessore alle Politiche Giovanili molto sensibile e attivo.

L'esperienza triennale realizzata ha consentito una serie di osservazioni e riflessioni utili alla raffinazione di un modello di intervento.

Purtroppo la modestia del finanziamento disponibile ci ha impedito di fare, come invece avviene spesso, una evaluation del Progetto. D'altra parte le stesse piccole dimensioni del Comune avrebbero sconsigliato una evaluation classica. Le riflessioni che seguono mancano dei "dati giustificativi", ma si basano sulle nostre osservazioni e induzioni.

La prima riguarda i successi, che possiamo così sintetizzare:

1. aumento della percezione del Comune come comunità o campo psicologico di appartenenza, con due conseguenze:
  - aumento delle relazioni cooperative fra gruppi di tempo libero organizzato;
  - aumento della responsabilizzazione verso il lavoro di comunità in due gruppi di cittadini coinvolti (genitori e giovani);
2. aumento della sensibilità e delle competenze nei gruppi coinvolti;
3. attivazione di uno spazio-giovani autogestito;
4. attivazione di un Osservatorio di Comunità (gestito dai giovani);
5. attivazione di un Giornalino (gestito dai genitori).

In termini di risultati visibili, cosa ha generato e lasciato sul campo il nostro intervento triennale?

1. un gruppo di volontari (giovani e genitori), coordinati dall'Assessore alle Politiche Giovanili, chiamato Comitato Tecnico, e responsabile, con la competenza acquisita, della regia del Progetto per i prossimi anni;
2. un gruppo di giovani dai 15 ai 22 anni, costituitosi come autonomo, responsabile dell'autogestione di un apposito Spazio-Giovani;
3. un gruppo di giovani dai 18 ai 24 anni, costituitosi come autonomo Osservatorio di Comunità, responsabile e capace di redigere rapporti periodici sull'andamento degli indicatori del disagio nel Comune;
4. un Comitato Inter-Associativo che progetta e realizza, in forma autonoma e cooperativa, una grande manifestazione comunitaria ogni anno (Giugno Insieme);
5. un incremento di competenze educative e animative in un piccolo gruppo di genitori (meno di dieci).

La seconda riguarda gli insuccessi che ci sembrano i seguenti:

1. mancata integrazione delle Scuole Elementare e Media nel Progetto;
2. mancato coinvolgimento attivo della Parrocchia;
3. scarso coinvolgimento dei giovani della fascia 18-25 anni e 11-15 anni;
4. aumento della conflittualità interna al ceto politico;
5. fragile situazione organizzativa per la continuazione del Progetto dopo l'uscita (programmata e condivisa) del consulente ARIPS.

In termini di risultati assenti (carenze osservabili rispetto a quanto progettato), possiamo segnalare:

1. un Comitato Inter-Istituzionale (gestore politico del Progetto in rappresentanza della Comunità) poco presente e responsabile;
2. una vistosa estraneità fra Progetto e Scuola e fra Progetto e Parrocchia, da cui discende uno scarso coinvolgimento dei preadolescenti e degli adolescenti;
3. una bassa stabilizzazione delle risorse di gestione del Progetto in senso professionale;
4. il mancato incremento di competenze educative e animative nei leaders delle associazioni, degli insegnanti e delle famiglie;
5. il mancato aggancio di un buon gruppo di giovani sopra i 20 anni.

Gli insuccessi, cioè i mancati risultati attesi, sono da ascrivere a problemi oggettivi, esistenti nel territorio, che tuttavia il nostro intervento non ha saputo superare.

Anzitutto il problema politico. La comunità in oggetto presenta una situazione politica insieme particolare (grande maggioranza di un solo Partito) e omologa ai trends nazionali (vistosa frammentazione del ceto politico e sua distanza dalla realtà). La mancanza di una vera opposizione partitica, da una parte ha consolidato nei cittadini fenomeni di delega e dipendenza verso la maggioranza; dall'altra ha spostato la conflittualità all'interno della maggioranza. Tutto il Progetto è stato minato dalla competizione fra colleghi della stessa Giunta, che forse vedevano nel Progetto il vantaggio elettorale di un Assessore sull'altro. Mai infatti è emersa un'esplicita alternativa al progetto: il conflitto era centrato sull'ostruzionismo o sul mugugno da corridoio. Per esempio, in tre anni non si è riusciti a far cooperare al Progetto l'unica Assistente Sociale esistente.

Il secondo problema è stato il rapporto inter-istituzionale. Malgrado le Scuole e la Parrocchia avessero dato la loro adesione formale al Progetto, accettando di entrare nel Comitato Politico di Coordinamento, non si è mai potuta avviare alcuna concreta cooperazione. Per la Scuola si è trattato di un'estraneità attribuibile a Collegi di docenti di scarsa sensibilità. Per la Parrocchia si è trattato di un sottile atteggiamento di competizione e diffidenza, quasi che il Progetto potesse porsi in competizione nel lavoro coi giovani. Va detto che simili diffidenze fra Parrocchie ed Enti Locali sono molto diffuse e provengono soprattutto da quelle verso questi. La possibilità che un'azione combinata con l'Ente Locale possa essere utile a tutti i giovani della comunità e magari anche allargare il numero di quelli che gravitano sulla Parrocchia, è spesso respinta dal clero, in quanto percepita come un'accusa di scarsa efficienza o come un tentativo di sottrarre alla Chiesa i giovani.

Molti sono i Parroci convinti di "non poter fare di più" e che la cooperazione con l'Ente locale possa inquinare i giovani frequentatori dell'Oratorio. La semplice constatazione che in una comunità il 70% dei giovani è estraneo alla Parrocchia, ma anche ad altre organizzazioni educative, invece di produrre uno stimolo a un maggiore impegno combinato con le istituzioni, produce, forse per l'emergere di una coscienza del fallimento, un isolamento difensivo quando non anche ostile. È ovvio che, specie in zone largamente cattoliche, la semplice distanza della Chiesa da un Progetto dell'Ente Locale ne mina la credibilità fra i cittadini. Non so quanto la Chiesa si sia mai interrogata circa le sue responsabilità verso i fallimenti dei Progetti di Prevenzione avviati in questi anni.

Il terzo problema ha riguardato la vicinanza del Comune a un altro, capoluogo di Provincia, in quanto polo attrattore per gli studi superiori e per il tempo libero. Era ovvio da subito che i giovani dai 18 anni in su sarebbero stati di difficile contatto proprio a causa della loro centratura sul capoluogo. Ciò malgrado, il fatto che il Progetto sia riuscito ad attrarre solo 5 o 6 giovani sopra i 18 anni, va considerato un limite di progettazione ed esecuzione.

Il quarto problema si colloca al livello del mondo degli "educatori". Il Progetto prevedeva azioni di sensibilizzazione, informazione e formazione degli educatori formali e informali, sull'intera scala comunale. Nei fatti non siamo andati oltre la formazione di un piccolissimo gruppo di genitori, impegnati come volontari attivi nel Progetto, e una sensibilizzazione molto superficiale (4 serate) di una trentina di altri. Non si è realizzato l'ipotizzato avvio di gruppi permanenti di genitori interessati a una supervisione o a una consulenza educativa: il che ci sembra ascrivibile a qualche errore da parte nostra. Analoga mancanza è avvenuta verso gli insegnanti e verso i leaders delle associazioni. I primi sono restati sostanzialmente estranei al progetto, malgrado i nostri numerosi inviti e malgrado proprio nello stesso periodo il Ministero P.I. sollecitasse le Scuole al varo di Progetti di Prevenzione in cooperazione col territorio. La spiegazione che riusciamo a dare di questo mancato risultato è la tipologia di questi docenti, in larga misura poco sensibili e attivi.

Per i leaders delle associazioni del tempo libero va invece fatto un discorso analogo a quello delle Parrocchie, ed estendibile a molti altri Progetti italiani. L'associazionismo e il privato sociale in genere vivono in Italia due diversi tipi di condizione. Una è quella della totale emarginazione dall'Ente Locale, di solito assegnata ai gruppi di ispirazione antagonista o semplicemente ai gruppi fieri della propria autonomia e incapaci di invadenza. L'altra condizione è

quella dell'appropriazione dell'Ente Locale, che si traduce in un atteggiamento rapace e in una richiesta di delega totale. Per questi gruppi l'unico modo per l'Ente Locale di fare interventi sociali, come i Progetti di Prevenzione, consiste nel finanziare l'associazionismo, il volontariato, il privato sociale, dando ad essi carta bianca. Solitamente la forza dei gruppi in questa situazione risiede nella loro capacità elettorale e dunque comprende quelle aree culturali che sono organiche alla partitocrazia. Sia i gruppi antagonisti sia quelli organici esprimono abitualmente un atteggiamento privatistico e anti-comunitario, centrandosi soltanto sul proprio particolare interesse, identificativo via via come quello di intere categorie. Il fenomeno dei gruppi isolati ed emarginati è speculare a quello dei gruppi organici al regime, nel senso che gli Amministratori locali, per privilegiare un rapporto coi secondi, scelgono di eludere quello coi primi. Lo scambio non è quasi mai fra delega (dell'E.L.) e prestazione (dell'associazionismo), bensì fra delega e consenso.

È inevitabile che un simile scambio si possa considerare insieme causa ed effetto della "privatizzazione del sociale" che ha sostenuto per decenni il regime partitocratico. Ed è evidente che tale privatizzazione, da parte degli Amministratori locali e del privato sociale, si pone come ostacolo serissimo a ogni azione "comunitaria", cioè pubblica. Il che diventa palese quando un E.L. tenta di avviare un Progetto comunitario, rompendo un tacito patto decennale. Le associazioni e i gruppi di volontariato si oppongono a ogni regia e iniziativa da parte comunale, identificandole come tentativi di sottrarre autonomia. Nel nostro Comune per tre anni questo problema ha creato tensioni mai ridotte, sia pure con intensità alterna. I gruppi "storici" hanno vissuto il progetto come una sottrazione di risorse, invece che come un'opportunità di crescita qualitativa. Anche il privato sociale, come la Chiesa, dovrebbe interrogarsi sulle proprie responsabilità verso la frantumazione sociale e i fallimenti degli interventi comunitari.

L'ultimo problema riguarda la stabilizzazione di un "erede" competente in grado di continuare il Progetto anche dopo l'uscita di scena della consulenza. ARIPS opera secondo un modello di intervento a tempo determinato, che prevede una presenza massima di soli tre anni, solo in rarissimi casi estesa a cinque anni. Il principale motivo di questa scelta risiede nel principio che ogni intervento deve puntare sull'autonomia del sistema cliente. Tale autonomia si ottiene in due modi: la formazione diffusa e la costruzione di un'organizzazione stabile. Competente nella gestione autonoma del Progetto. La formazione è cosa relativamente semplice, che ormai ARIPS riesce a realizzare con elevati livelli di efficienza ed efficacia. Nel caso in questione, il Progetto ha formato il gruppo Osservatorio e il Comitato tecnico, rendendo entrambi in grado di operare in regime di buona qualità.

Il problema aperto resta quello dell'organizzazione stabile, e mette in discussione il modello consulenziale usato da ARIPS nel Comune in questione. L'organizzazione stabile in questo caso è il Comitato Tecnico, che ha governato il Progetto nel triennio, con la consulenza e la formazione fornite da ARIPS. Il fatto è che questo gruppo ha una composizione molto gracile sia nella struttura sia nell'immagine. Esso infatti è composto da una decina di cittadini volontari ed è coordinato dall'Assessore alle Politiche Giovanili.

Il volontariato totale rende il gruppo troppo fragile di fronte ai problemi di tempo disponibile e di continuità che possono insorgere in futuro. L'inserimento dell'Assistente Sociale, unico operatore professionale comunale coinvolgibile,

poteva rappresentare una garanzia per la continuità. Tuttavia, resasi improponibile questa ipotesi, nessun'altra alternativa è stata ricercata.

Il coordinamento di un organo tecnico e volontario da parte dell'Assessore alle Politiche Giovanili, a parte il caso specifico della persona in questione (piena di buona fede e risorse personali), è un ulteriore elemento di volatilità: si sa che gli Amministratori vanno e vengono! Inoltre l'esposizione così diretta da parte di un politico, rende fragile l'immagine del Comitato e tende a farlo appiattare su quella dell'Amministrazione, togliendo ad esso la funzione di ente operatore a nome dell'intera comunità.

Queste osservazioni rimandano al modello della consulenza, cioè stimolano a chiederci se, nei piccoli Comuni, l'apporto di un organo tecnico-professionale debba configurarsi come nei medi e grandi.

In questi ultimi è giusto ipotizzare l'esistenza, anche potenziale, di risorse professionali stabili da qualificare e far coinvolgere nella gestione autonoma di un progetto di Prevenzione: quindi un modello di intervento che veda la risorsa esterna come consulente pare appropriato, in quanto non direttivo né vicariante.

Ma nei piccoli Comuni, quali risorse professionali stabili possono essere coinvolgibili? E la consegna al volontariato, sia pure reso più competente, offre sufficienti garanzie di continuità?

È troppo presto per dare risposte a questi interrogativi (l'intervento è terminato da tre mesi e per ora il Progetto continua in modo soddisfacente). Tuttavia, l'impressione è che nei piccoli Comuni avremmo più garanzie di continuità se al modello consulenziale fosse affiancata un'ipotesi di inserimento nella comunità di una risorsa professionale stabile. In altre parole, sarebbe auspicabile che, nei piccoli Comuni, alla consulenza per lo sviluppo dei processi comunitari si affiancasse o succedesse la presenza di un "animatore di comunità", forte di un contratto professionale continuativo nel tempo. Come risolvere il problema economico? Dal momento che una risorsa, anche part-time, ma professionale e continuativa, può costare dai dieci ai venti milioni l'anno, è possibile che tale somma possa essere indisponibile per un piccolo Comune. Allora le vie d'uscita sono tre. La prima consiste nel ricorso alle Istituzioni sopra-sistemiche (Provincia, Regione, Governo), per le quali un investimento in risorse stabili sarebbe preferibile alle decine di attuali interventi effimeri. La seconda consiste nel "cliente comunità": l'operatore potrebbe essere retribuito non solo dall'E.L. ma anche dalle organizzazioni del privato sociale alle quali potrebbe fornire quei servizi che per i volontari sono molto onerosi (organizzazione, promozione, documentazione, pubblicità, contatti burocratici con le istituzioni). La terza potrebbe prevedere per l'operatore una parte di finanziamento da parte dell'E.L. o/e del cliente comunità e una parte come ricavo da iniziative a pagamento offerte alla cittadinanza (servizi per minori o giovani, vacanze, feste, concerti, ecc.).

## **5- Raffinazione del modello**

**I**l modello che abbiamo presentato in questo articolo può essere definito come di "comunità". La prevenzione primaria del disagio si configura dunque come un intervento specifico, pro-attivo, programmato, valutabile, di sviluppo delle competenze comunitarie relative all'espressività, la partecipazione, la cooperazione di tutti i suoi settori. Un simile modello prevede un metodo, cioè

un percorso con una serie di punti fermi obbligati, l'assenza di ognuno dei quali indebolisce le speranze di successo:

1. committente "forte" (convinto e credibile) interno alla comunità
2. adesione consapevole e attività del maggior numero dei gruppi e delle istituzioni attive nel sistema
3. precisa e formale "ingegneria" del sistema dei gruppi attivi nel Progetto (chi si assume la responsabilità di fare cosa)
4. attivazione di volontariato ad hoc per il Progetto (specie nelle fasce di utenza più direttamente interessate)
5. presenza o inserimento di un adeguato numero di risorse professionali stabili, che compensino la transitorietà della consulenza
6. forte e qualificato piano di "marketing" (informazione, promozione, incentivi, ecc.)
7. precisa distinzione fra ruoli tecnici e politici
8. aumento delle competenze educative, animative e cooperative nel maggior numero possibile di soggetti
9. forte spinta alle connessioni inter-istituzionali, inter-settoriali e inter-generazionali.

#### **NOTE**

- 1) Il Progetto è stato commissionato dall'Amministrazione Comunale all'ARIPS, con la copertura finanziaria totale offerta dalla Legge 162 (£.55.000.000 per il triennio). Gli autori dell'articolo sono anche gli operatori che hanno avuto maggiori responsabilità nel Progetto, che tuttavia ha avuto anche il contributo di Fabrizio Alboni, Ignazio Drudi, Maria Vittoria Sardella, per gli aspetti della ricerca-intervento e della formazione, e quello di Kiki von Borries, Toti Licata e Roberta Migliaccio per l'animazione della fase di avvio.
- 2) Un ringraziamento particolare va all'Assessore alle Politiche Giovanili del Comune di San Fermo (Como), Pierluigi Mascetti, alla cui apertura e tenacia si deve la maggior parte dei successi del Progetto descritto.
- 3) Chi fosse interessato ad approfondire l'approccio ARIPS circa gli interventi di Prevenzione può consultare G. Contessa "PREVENZIONE PRIMARIA DELLE TOSSICODIPENDENZE", Clup, Milano, 1987.

*Questa rubrica intende presentare metodi e tecniche di lavoro, tipiche della Psicosociologia e della Psicologia di Comunità. Molte delle tecniche che saranno presentate sono nate all'interno di queste discipline, molte sono state originate dentro contesti diversi, ma poi integrate con esse. La rubrica vuole presentare il know how (come si fa) relativo al lavoro di formazione o di intervento nei sistemi.*

*Ferruccio Cavallin*

---

### **Uno strumento per la creatività: la mappa mentale**

**Q**uanto riusciamo ad usare del nostro potenziale mentale? Quanto ne impieghiamo nel lavoro e nell'attività quotidiana?

Attorno agli anni '50, gli psicologi stimavano che l'individuo era in grado di utilizzare circa il 50% della capacità del cervello; negli anni tra il '60 ed il '70 tale stima era scesa al 10%. Negli anni '80, infine, l'orientamento prevalente emerso dalle ricerche è quello di ritenere che l'impiego corrisponda a pochi punti percentuali.

Paradossalmente, in una società dove aumenta la complessità e quindi la problematicità, scopriamo di possedere pochi strumenti per trovare risposte innovative, pur disponendo di una potenzialità ricchissima.

Dalla seconda metà di questo secolo, tuttavia, diversi studiosi e ricercatori, tra cui P. Guilford, P. Torrance, A. Osborn, E. De Bono, hanno messo a punto una serie di metodologie e tecniche per incrementare l'uso delle risorse mentali in ottica innovativa. L'ambito della cosiddetta Creatività Applicata si è sviluppato soprattutto negli ultimi due decenni, traducendo modelli teorici in comportamenti e procedure che facilitano e stimolano sia il lavoro individuale che quello di gruppo.

Un contributo significativo al progresso in questo settore è stato dato da studiosi non appartenenti all'ambito psicologico, ma operanti nel settore neurofisiologico.

Gli studi di N. Hermann sul funzionamento cerebrale hanno aiutato a comprendere come differenti zone contribuiscano all'elaborazione del pensiero. Un notevole progresso nell'uso dei processi mentali per stimolare la creatività è dovuto a Roger Sperry, un neurofisiologo del California Institute of Technology che, attraverso alcuni esperimenti su pazienti epilettici, è riuscito a dimostrare la differenza funzionale dei due emisferi cerebrali. Sperry ha trovato che, mentre l'emisfero sinistro è responsabile del linguaggio, della logica, dei numeri delle sequenze, coglie i dettagli, è lineare e simbolico e rappresentazionale, l'emisfero destro elabora immagini, ritmi, musica, l'immaginazione, coglie gli insiemi, le relazioni. Oggi, quindi, viene comunemente accettata la specificità funzionale degli emisferi cerebrali, e su questo assunto sono state elaborate le metodologie per lo sviluppo della creatività.



Tra gli strumenti impiegati per recuperare in modo sinergico e per valorizzare parte delle risorse mentali a fini innovativi, la Mappa Mentale è certamente uno dei più efficaci.

Essa è stata sviluppata negli anni '70 da Tony Buzan e ha oggi acquisito una diffusione in molti ambiti sia dell'educazione che dell'organizzazione.

In termini di funzionamento cerebrale essa consente l'attività contemporanea dei due emisferi, valorizzando al contempo sia il pensiero logico-lineare di sinistra, sia quello sistemico relazionale di destra.

## **1- Gli elementi della Mappa Mentale**

**I**l vantaggio di questo strumento è che obbliga la mente a cogliere contemporaneamente il tema "mappato" sia nel suo insieme sia nei dettagli che lo compongono. Si impiega per esplorare un problema ed una situazione in modo aperto e divergente, senza essere catturati dalle trappole della logica e delle conoscenze già acquisite.

Come si costruisce praticamente?

- Il tema centrale da focalizzare è trascritto o rappresentato simbolicamente al centro di un foglio bianco. Nel caso si tratti di un lavoro fatto in gruppo la Mappa deve essere visibile a tutti.

All'inizio è fondamentale mettere a fuoco con precisione il tema di analisi. Si tratta di 1/2 parole che rappresentano l'essenza del tema a cui pensare. Soprattutto se si tratta di situazioni complesse o articolate, ci si deve sforzare per coglierne l'essenza, il vero cuore. Doverle, pertanto, descrivere attraverso un'unica parola, costringe ad un lavoro di estrema sintesi, ma anche ad un'azione di chiarificazione. Qualora nel tema siano presenti elementi diversificati, la sintesi da cui partire, costringe a selezionare quello fondamentale. Un ulteriore vantaggio di questo "concentrato" è che abitua a distinguere tra elementi del problema e sintomi dello stesso. Non è infrequente, infatti, che i due vengano scambiati tra loro, con il rischio di intervenire sulle manifestazioni esteriori, piuttosto che sulle cause di un problema.

- Dallo stimolo costituito dal tema trascritto si inizia ad associare in massima libertà, lasciando fluire liberamente le idee che vengono alla mente ed evitando di giudicarle: queste vanno trascritte nel foglio attraverso parole chiave o concetti di estrema sintesi. Le parole chiave sono nomi o verbi che rappresentano sinteticamente concetti più complessi.

L'estensore deve preoccuparsi di trascrivere chiaramente il contributo di ogni partecipante evitando di tralasciarne alcuni ed invitando a non valutarne la portata. Obiettivo è quello di raccogliere ogni contributo del gruppo senza intervenire con modalità valutativa.

- Ogni parola chiave aggiunta è connessa graficamente a quella che l'ha originata, mediante un tratto grafico. Questo simbolo serve a definire la contiguità tra i due concetti ed il loro legame.

- Le parole chiave vengono trascritte raggruppandole in strutture "ramificate" e poste radialmente rispetto al centro. Tali raggruppamenti rappresentano "categorie" omogenee. A questo proposito va notato che la costruzione in categorie segue la logica dell'estensore della Mappa. Ciò significa che, se ci si trova in gruppo, le sequenze indicate dal trascrittore possono non essere condivise da gli altri membri. Per superare, almeno in parte questo ostacolo, chi

propone una parola chiave, ha la possibilità di indicare anche l'eventuale altra parola della Mappa a cui va graficamente collegata;

- Si possono impiegare colori o simboli grafici particolari per stimolare altre connessioni o indicare "snodi" chiave tra i concetti espressi. L'uso di simbologia non letterale costituisce un aggancio ulteriore per la lettura attraverso l'emisfero destro.

La Mappa Mentale non rappresenta un lavoro completo in sé, ma l'inizio di un'attività che proseguirà attraverso operazioni di maggiore dettaglio. Essa è quindi parte di un processo che inizia attraverso una visione d'insieme del problema, da cui si evidenziano alcune indicazioni di dettaglio per il lavoro successivo.

Alcune regole di lavoro devono essere rispettate dal gruppo. Fondamentalmente si tratta dei suggerimenti elaborati da A. Osborn per la sua famosa tecnica del Brainstorming.

- Abolire ogni forma di censura e di critica alle proposte. Questa norma vale nei confronti dei colleghi, ma non va trascurata nei confronti di sé stessi. Quante volte, infatti, si è portati all'autocensura per il timore di venire criticati o valutati dal gruppo? Per questo l'abolizione della critica contribuisce a creare un clima di sicurezza psicologica in cui le persone si sentono libere di esprimere realmente ogni associazione che viene alla mente.

- Lavorare con l'obiettivo di cercare la quantità piuttosto che la qualità. In altre parole si tratta di trovare molte associazioni che arricchiscano il quadro di lavoro.

- Accettare anche ciò che apparentemente sembra slegato dal tema perché assurdo o fantastico. In realtà ogni associazione ha un significato per chi la esprime ed è certamente legata al tema di lavoro.

- Ogni parola chiave trascritta nel foglio può costituire lo spunto per realizzare ulteriori associazioni. Quindi non si tratta solamente di fare collegamenti con il tema di partenza, ma è utile moltiplicare tali occasioni con ogni stimolo suggerito dalle altre parole chiave.

Quanto più vengono rispettate queste regole di lavoro, tanto più la Mappa Mentale riesce a favorire il raggiungimento degli obiettivi per cui è stata impiegata. Infatti si tratta di allontanarsi sempre più dal tema centrale di analisi per scoprire, attraverso le libere associazioni, aspetti sempre più insoliti e solo apparentemente lontani da quello di partenza.

Quanto più procede il percorso associativo, tanto più si colgono collegamenti "deboli" col tema centrale. È proprio tale legame debole a costituire una visione originale ed insolita che non sarebbe stata certamente colta da un'analisi tradizionale di tipo lineare. La creatività consiste appunto nello sfruttamento dei legami "deboli" tra le idee, al contrario della logica che privilegia i legami "forti", già conosciuti e quindi più ovvii.

### *Gli usi della Mappa Mentale*

Possiamo distinguere due tipi di Mappa Mentale: quella Divergente e quella Convergente.

La prima, quella Divergente, è utile nei casi di esplorazione, quando necessita una progressiva apertura sul tema di analisi, secondo una logica di continuo allargamento del campo di lavoro e quindi dell'incremento delle informazioni disponibili.

La Mappa Mentale Convergente è particolarmente indicata quando si tratta di attivare un percorso di riduzione, di sintesi di un insieme di informazioni molto ampio. In questo caso, invece che una modalità esplorativa, diviene uno strumento di raccolta e di selezione di informazioni e stimoli. Il suo obiettivo, quindi, è di estrapolare da un universo informativo troppo ricco le parole chiave ed i concetti più rappresentativi dell'universo stesso. Sia nel caso della Mappa Divergente, che di quella Convergente, la realizzazione pratica non presenta differenze significative. In realtà le diverse Mappe consentono impieghi differenti, secondo una logica di "apertura" o di "chiusura". Non si tratta di strumenti differenti, ma di impieghi con obiettivi opposti.

## **2- Le Applicazioni della Mappa Mentale Divergente**

**L**o strumento può essere impiegato per differenti usi. Ecco i principali modi nei quali utilizzarlo.

### *2.1- Produzione di idee*

In questo senso rappresenta uno strumento classico del problem solving creativo. Può essere impiegato sia in sessioni individuali che in sessioni di gruppo. Esso favorisce il libero fluire delle idee sviluppate secondo la logica delle libere associazioni. In un certo senso si può paragonare ad un Brainstorming organizzato, nel quale le idee vengono raggruppate secondo "alberi" logici che rappresentano categorie omogenee.

Oltre che uno strumento per produrre idee, può costituire una modalità di esplorazione di un problema per scoprire interessanti piste di lavoro.

Nei procedimenti di problem solving, infatti, la Mappa Mentale può costituire la fase di analisi del problema per scoprire aspetti insoliti o non evidenziati da una superficiale esplorazione. Le "ramificazioni" della Mappa costituiscono alcune delle facce della situazione da risolvere, rispetto alle quali determinare una scala di priorità.

### *2.2- Stesura di discorsi, articoli, libri*

Il tema da sviluppare in una composizione scritta è il focus della Mappa. Le libere associazioni portano a ramificare degli insiemi di concetti. Questi rappresenteranno i blocchi portanti del discorso, i paragrafi dell'articolo o i capitoli del libro. Una volta definita la sequenza logica delle parti, sarà possibile entrare nel dettaglio descrittivo di ciascuna, partendo dalle singole parole chiave contenute in ogni "ramo" della Mappa. Una volta identificate le ramificazioni portanti della struttura, prima di passare alla stesura del dettaglio è opportuno stabilire la priorità di trattazione delle stesse, costruendo così lo "scheletro" dell'intervento.

### *2.3- Socializzazione/Autoanalisi*

È un ottimo esercizio di presentazione delle persone alla costituzione di un gruppo di lavoro. Ognuno realizza la propria Mappa ponendo al centro del foglio il proprio nome.

Il lavoro interessante è la successiva presentazione al gruppo di ciascuno attraverso la Mappa realizzata (in questo caso potrebbe essere interessante realizzarla su un foglio di acetato e poi proiettarla con la lavagna luminosa). Oltre alle informazioni sulle persone del gruppo, questo lavoro consente di evidenziare quali "categorie" siano state scelte dagli estensori. Infatti oltre a quella professionale, scolastica o anagrafica in generale, in molti casi vengono inserite categorie divergenti (passioni nascoste, passatempi, situazioni di rifiuto...) che arricchiscono la presentazione con notizie insolite e divertenti. In alcuni casi la Mappa può essere impiegata anche come strumento di autoanalisi per identificare e valorizzare componenti della personalità o capacità utili all'attività o al benessere della persona. La Mappa come autoanalisi si è dimostrata utile anche per aiutare a definire i propri obiettivi professionali o di vita di soggetti che non li avevano ancora chiariti.

#### *2.4- Organizzazione di progetti*

Un ulteriore contributo della Mappa lo si ha nella stesura di progetti. Il focus posto al centro del foglio è costituito dagli obiettivi che si intendono perseguire. Attraverso la struttura delle ramificazioni si sviluppano le parti costitutive del progetto: dalle risorse, ai tempi, alle persone, agli strumenti, alle verifiche. Un aiuto all'identificazione dei rami principali è quello di porsi le domande: Chi? Cosa? Quando? Dove? Perché? Come? Risorse? Ogni ramificazione va sviluppata fino ad identificare anche gli elementi di dettaglio che concorrono al successo del progetto.

### **3- Le Applicazioni della Mappa Mentale Convergente**

#### *3.1- Prendere appunti*

La Mappa è un comodo strumento per prendere appunti in occasione di lezioni, conferenze o seminari. Al centro del foglio è posto il tema trattato da cui si dipartono le ramificazioni principali costituenti i sottotemi interessanti. La fase successiva è quella di dettagliare ogni sottotema in parole chiave che entrano maggiormente nell'analitico. Il risultato è una Mappa che consente di cogliere con un unico colpo d'occhio tutto l'argomento, evidenziando soprattutto le relazioni tra le singole parti e permettendo anche un'analisi del dettaglio. Certamente questo strumento è vantaggioso rispetto alla presa di appunti tradizionale che non fornisce l'insieme del tema e rende difficile la ricerca di singole parti della trattazione.

#### *3.2- Riunioni ed incontri*

In questo caso la Mappa è un potente e ricco strumento di sintesi di ciò che è accaduto e delle decisioni intraprese dal gruppo. I rami possono sviluppare in senso prospettico ciò che accadrà dopo l'incontro. Chi farà che cosa? In quali tempi? Con quali risorse? Con quali strumenti di verifica? Un ulteriore impiego è di raccogliere gli obiettivi e le aspettative dei partecipanti all'inizio dell'incontro per definire, da parte del conduttore, quelli che potranno essere soddisfatti. In questo senso è un contributo alla

realizzazione del Contratto Psicologico tra il gruppo ed il conduttore che potrà essere mantenuto visibile durante tutto l'incontro.

### **Bibliografia**

- T. Buzan "*Usiamo la testa*" Frassinelli, 1986
- F. Cavallin, M. Sberna "*Essere creativi*" Citta Studi, Milano, 1993
- N. Hermann "*The creative Brain*" Brain Books, Lake Lure, NC 1988
- A. Osborn "*Applied Imagination*" Scribner's Sons, New York, 1987
- P. Russell "*The Brain Book*" E.P. Dutton, New York, 1979
- R. Sperry "*Some general aspects of interhemispheric integration*", in V. Mountcastle "*Interhemispheric relation and cerebral dominance*" J. Hopkins Press, 1962
- J. Wycoff "*Mindmapping*" Berkley Books, New York, 1991

*Questa rubrica presenta schede sintetiche relative a un problema, utilizzabili come schemi per lezioni d'aula o come dispense in progetti di formazione o di lavoro territoriale.*

*Trattandosi di prestazioni sintetiche, esse non avranno un andamento discorsivo, ma per punti o tavole sinottiche, e saranno corredate di indicazioni bibliografiche utili per gli approfondimenti. I materiali pubblicati in questa rubrica, come tutti quelli proposti da GO&C, possono essere fotocopiati e utilizzati per divulgazione, senza alcuna autorizzazione, PURCHÈ SIA DEBITAMENTE CITATA LA FONTE (autore, numero, nome e indirizzo della Rivista).*

*Guido Contessa*

---

### **Le parole chiave dell'Evaluation**

**C**on il termine evaluation indichiamo un processo formalizzato di verifica e valutazione dell'efficienza, dell'efficacia e della soddisfazione di un intervento, progetto o servizio.

#### **Processo formalizzato**

Con questo termine intendiamo una sequenza trasferibile di atti intenzionali e programmati, comunicabili e confutabili.

#### **Verifica**

Fase dell'EVALUATION, prevalentemente tecnica, nella quale si misura il grado di raggiungimento dei risultati attesi.

#### **Valutazione**

Fase prevalentemente "politica", nella quale si dà un valore alle misurazioni ottenute dalla verifica. La valutazione dovrebbe stabilire in anticipo le soglie di accettabilità dei risultati, cioè le soglie di successo.

#### **Efficienza**

Rapporto ottimale fra risorse impiegate e risultati ottenuti. Per risorse qui intendiamo sia quelli materiali (denaro, strutture, materiali) sia quelle intangibili (salute, tempo, perdite indotte).

La variabile efficienza porta all'interrogazione se gli stessi risultati possono essere raggiunti con minori costi; o se con gli stessi costi potevano essere ottenuti maggiori risultati.

#### **Efficacia**

Rapporto ottimale fra risultati ottenuti e obiettivi o bisogni, che ispirano il progetto o servizio. La variabile efficacia porta all'interrogazione se i risultati

siano o meno significativi rispetto agli obiettivi o, più ancora, ai bisogni sociali che hanno originato l'azione.

### **Soddisfazione**

La soddisfazione è la variabile intangibile e soggettiva che governa il clima, gli atteggiamenti, le opinioni degli utenti, degli operatori e dei committenti, e del “campo” in genere. La variabile soddisfazione porta all'indagine sul piano delle rappresentazioni, dei vissuti e dell'immagine.

### **Soggettività, intersoggettività e oggettività**

I risultati, i costi, i bisogni e la soddisfazione devono essere indagati sia sul versante quantitativo che qualitativo; sul versante oggettivo (atti, quantità, comportamenti) sia su quello soggettivo (percezioni, atteggiamenti, opinioni). Entrambi i versanti comunque sono stabiliti da un processo partecipato intersoggettivo.

### **Sistema utente**

È l'insieme strutturale, normativo e soggettivo, per la cui modificazione è promosso il progetto o servizio.

### **Sistema committente**

È l'insieme strutturale, normativo e soggettivo, che promuove e amministra il progetto o servizio (in certi casi si identifica, in tutto o in parte, col sistema committente).

### **Sistema consulente**

È l'insieme strutturale, normativo o soggettivo, che realizza operativamente il progetto o servizio (in certi casi si identifica, in tutto o in parte, col sistema committente).

### **Tempi e luoghi dell'evaluation**

Il processo di evaluation richiede raccolte dati, osservazioni e misurazioni in tempi diversi (prima, durante, al termine, postea) in modo da poter controllare le variazioni del sistema utente, sia nell'intervallo pre - post sia nel corso dell'intervento.

L'evaluation viene effettuata nel sistema utente, nel corso delle attività oggetto dell'intervento (aula), di nuovo nel sistema e infine, a volte nel sopra-sistema contenitore, e nei sistemi committente e consulente. In certi casi può essere utile ricorrere a gruppi di controllo, onde valutare le variazioni ottenute in un sistema sottoposto a intervento, rispetto a uno non sottoposto.

La delimitazione dei tempi e dei luoghi dell'evaluation è operazione artificiale e convenzionale, in parte tecnica e in parte “politica”.

### **Metodi e strumenti**

L'evaluation è una ricerca operativa a scopi valutativi. Essa può prendere il carattere di ricerca-intervento nella misura in cui il suo processo non è riservato solo all'organo tecnico, ma partecipato in ogni fase da porzioni dei sistemi utente e committente.

La strumentazione dell'evaluation è quella tipica della ricerca nelle scienze umane: intervista, colloquio, test, questionario, griglia di osservazione, analisi documentale.



## Difese di piccolo gruppo e di comunità

### Paure sottostanti e tipologie degli interventi dell'operatore

<b>Piccolo gruppo</b>	<b>Comunità</b>	<b>Paura di</b>	<b>Tipologia di interventi</b>
Fuga nel passato	Tradizione	Cambiamento	Ricondurre a obiettivi
Fuga all'esterno	Nemo propheta	Relazioni	Connettere
Fuga in avanti	Utopia	Responsabilità	Test realtà
Fuga nell'amore	Tutto O. K.	Conflitto	Emersione differenze
Provocazione protettiva	Trasgressione	Disamore	Repressione o supporto
Lamento/rifiuto	Richiesta mirac.	Crescere	Autonomia
Attacco/fuga	Maldicenza	Confronto	Trasparenza e formalità
Teorizzazione	Ideologia	Azione	Far fare
Personalizzazione	Stigma	Negatività	Condivisione conflitti e colpa
Assistenza all'operatore	Competizione	Coinvolgimento	Definizione ruoli
Silenzio	Assenze	Esporsi	Aumento comunicazione
Dipendenza	Dipendenza	Rischio	Autonomia
Controdipendenza	Controdipendenza	Responsabilità	Autonomia
Leadership centralizzata	Potere	Delega	Distribuzione leadership

Chiamiamo “difesa” ogni comportamento teso a sviare, rallentare, ostacolare il compito del gruppo. Le difese “in” gruppo sono quelle espresse da singoli, per loro bisogni personali; le difese “di” gruppo sono espresse dal gruppo o da singoli ma in funzione dei bisogni del gruppo.

### **Le dimensioni emotive del lavoro di gruppo**

1. Un gruppo è funzionale quando è capace di elevate performances e consente un'elevata soddisfazione dei suoi membri.
2. La soddisfazione dei membri di un gruppo è legata a dimensioni invisibili ed intangibili, chiamate dinamiche di gruppo.
3. I problemi o le fasi nelle quali le dinamiche sono più delicate o a rischio sono: la comunicazione, i ruoli, le decisioni.
4. Le fasi suddette sono spesso inquinate da meccanismi ostacolanti che chiamiamo difese o resistenze. Un gruppo maturo è un gruppo capace di riflettere su sé stesso, individuare le difese e riportare le fasi in direzione funzionale.
5. La comunicazione efficace comprende:
  - un'espressione chiara di opinioni e vissuti di ogni membro;
  - una coerenza fra messaggio (contenuto) e meta-comunicazione (relazione);
  - un ascolto empatico fra tutti i membri del gruppo;
  - un frequente ricorso al feed-back
6. I ruoli sono comportamenti costanti, risultato delle aspettative del gruppo e del soggetto detentore. Essi influenzano le relazioni e l'operatività del gruppo. I ruoli sono funzionali nel gruppo quando:
  - sono accettati sia dai singoli che dal gruppo;
  - sono definiti per ogni membro;
  - sono mobili nel tempo e in base all'operatività.
7. Il ruolo del leader è necessario e funzionale quando non limita l'espressività ed il confronto fra i membri, ma al contrario riesce a interpretare i bisogni dell'intero gruppo.
8. Le decisioni del gruppo possono essere di quattro tipi:
  - a somma altamente negativa (-2): io perdo – tu perdi (distruttività);
  - a somma negativa (-1): io perdo un po' – tu perdi un po' (compromesso);
  - a somma zero (0): io vinco – tu perdi (competizione);
  - a somma positiva (+1): io guadagno qualcosa – tu pure ( mediazione);
  - a somma altamente positiva: (+2): io vinco – tu vinci (sintesi).Un gruppo maturo si sforza di cercare decisioni unanimi a somma positiva.
9. Per la funzionalità del gruppo è indispensabile dedicare una parte delle riunioni all'analisi dello stato individuale di soddisfazione.

### **Le dimensioni operative del lavoro di gruppo**

1. Un gruppo efficiente è un gruppo che si dà delle regole esplicite e le rispetta.
2. Un gruppo efficiente è un gruppo che decide insieme molte azioni ma lascia anche ai singoli un grado di discrezionalità elevato.
3. Un gruppo responsabile di un progetto si riunisce periodicamente per discutere e decidere, ma il lavoro operativo viene fatto per incarichi individuali. L'eccesso o la carenza di lavoro riservato al gruppo, sono fenomeni patologici.
4. Ogni riunione deve avere un preciso orario di inizio e di fine ed un chiaro e limitato ordine del giorno, deciso la riunione precedente. In via normale ogni riunione dedica una parte alla valutazione del lavoro fatto (qualità del lavoro e soddisfazione dei membri) e una parte al lavoro da fare.
5. Ogni riunione deve concludersi con una sintesi delle decisioni prese ed ogni decisione operativa deve concludersi con l'affidamento di incarichi (chi fa cosa).
6. Ogni membro del gruppo si impegna a presentarsi alla riunione con qualche idea o proposta, relativamente all'ordine del giorno.
7. Ogni qual volta un membro del gruppo ha difficoltà, deve richiedere l'aiuto del gruppo.
8. Ogni riunione del gruppo è coordinata, in assenza di un ruolo già formalizzato, da un membro scelto dal gruppo stesso annualmente.
9. I problemi discussi al di fuori delle riunioni hanno un valore comunicativo, ma non decisionale. Ogni problema del gruppo deve essere, prima o poi, affrontato in gruppo.
10. Il gruppo elabora e decide nel corso delle riunioni previste, anche se qualche membro è assente. L'assente sarà informato e dovrà adeguarsi.
11. Una riunione straordinaria può essere richiesta da ogni membro del gruppo che la ritenga opportuna: ove non sia impossibile, essa deve essere concessa.
12. Fallimenti e successi di un gruppo sono responsabilità e merito di ogni membro.

Quando una decisione è presa ed un incarico affidato, ciascun membro, fino a decisione contraria, deve impegnarsi per l'attuazione al massimo livello, anche se non si trova d'accordo.

### **Il marketing sociale: promo, incentivi, media**

#### **A- Definizione dello specifico**

- il marketing è nato per stimolare consumi di massa dei diversi prodotti
- ogni organizzazione, anche no profit, per essere vitale deve:
  - coinvolgere risorse
  - produrre attraverso esse “beni”
  - diffondere questi “beni” prodotti
- il marketing si basa sul concetto di scambio di valori
- il marketing tende a rendere efficace ed efficiente la gestione degli scambi volontari

#### **B- Il marketing sociale**

- E. Mayo, attraverso le ricerche sull'organizzazione del lavoro, rilevò l'esistenza di un rapporto significativo fra produttività e comunicazione
- l'uso delle metodologie specifiche consente un miglioramento nella realizzazione degli obiettivi
- lo studio del “prodotto” richiede uno sforzo di precisione e di identificazione
- il prodotto venduto risponde, secondo la scala di Maslow, a bisogni e desideri sofisticati ed elaborati.

#### **C- Promo**

- occorre identificare anche esteriormente il bene/prodotto (marchio-simbolo; nome; ecc.)
- occorre creare un'immagine adeguata al target cui il prodotto/bene/servizio è diretto.

#### **D- Incentivi**

- Sono particolarmente importanti nelle iniziative no profit
- consentono di agire sul comportamento delle persone
- moltiplicano le risorse disponibili
- nel settore sociale un buon incentivo è costituito dall'interesse per le persone, i loro punti di vista e i loro problemi.

## **E- I media**

- Sono canali di comunicazione estremamente efficaci
- sono da un lato sufficientemente accessibili per tutti e insieme abbastanza prestigiosi da mantenersi appetibili
- consentono spesso una “prova di efficacia” che permette di verificare la significatività di una situazione.

*XXI laboratorio di dinamiche di gruppo e di comunità*

## **Il morbo di Hueste**

### **Decisioni fra valori, razionalità e affetti**

**D**al dopoguerra è in atto nel mondo Occidentale una progressiva trasformazione delle gerarchie dei valori. Questo mezzo secolo di passaggio è stato caratterizzato dal relativismo valoriale e dunque da un sistema definito di "pensiero debole".

Erroneamente molti hanno parlato di caduta dei valori, laddove era in atto una lenta mutazione fra valori riconosciuti socialmente e valori fondati sulla razionalità privata. Una razionalità che, persa la sua oggettività (cioè il fondamento nel consenso sociale), ha trovato radici nella soggettività.

La razionalità soggettiva è il frutto dell'elaborazione del mondo affettivo, cioè delle emozioni, dei bisogni psichici, delle pulsioni individuali.

La guida per le decisioni e per le azioni degli individui è dunque il mondo interno, devastato dalla crisi e tormentato dai dubbi. Lungi dall'avverare la predizione nitschiana, la caduta dei valori tradizionali non ha prodotto ancora "superuomini" capaci di auto-orientarsi nell'azione, al contrario ha generato milioni di "Io deboli" in perpetua ricerca di consenso interpersonale.

L'uscita da questo impasse storico sembra avere due possibilità.

La prima è la definizione di una nuova gerarchia valoriale, sorretta da una situazione politica neo-imperiale: una strada coerente con la conservazione delle debolezze individuali. La seconda è la convivenza di molteplici micro-aggregazioni valoriali, legittimate da un ordine politico di tipo federativo: e questa strada richiede un processo di sviluppo e rafforzamento delle capacità dei singoli.

Nel frattempo come prendere le grandi decisioni, tipiche degli stati di crisi? A quale razionalità fare ricorso? Come legittimare le scelte e come tenere sotto controllo il mondo emotivo nei suoi risvolti più oscuri e regressivi?

Per cercare insieme risposte a queste ed altre domande, ARIPS propone il suo XXI Laboratorio, secondo l'ormai collaudato modello di sintesi fra il metodo autocentrato e la simulazione.

Lo staff responsabile dell'esperienza è composto da: F. Cavallin, D. Campiotti, G. Contessa, M. Fusina, M. V. Sardella, M. Sberna, A. Terracciano.

L'appuntamento è a Sulzano d'Iseo (BS) nei giorni 3-4-5-6 APRILE 1993 (inizio ore 10 del 3 aprile e conclusione ore 16 del 6 aprile).

**DATO IL GRANDE NUMERO DI RICHIESTE DI PARTECIPAZIONE GLI INTERESSATI SONO INVITATI A PRENOTARE SUBITO INVIANDO L'INTERA QUOTA TRAMITE ASSEGNO O VAGLIA POSTALE.**

♦ Modalità di iscrizione al XXI LABORATORIO "Il morbo di Hueste":

Inviare £.1.000.000+Iva (fatturazione a Enti e Organizzazioni); o inviare £.500.000 (soci ARIPS o partecipanti a titolo individuale con carattere di non commercialità). Le spese di

residenzialità (circa £.140.000 per vitto e alloggio) saranno versate direttamente all'Hotel Villa Rosa di Sulzano.

## **Il giocatore di poker Il rischio, la sfida e l'azzardo**

**E**siste un fenomeno sociale costante e che in certi periodi appare più visibile che in altri e che trae il suo interesse da un'intuitiva relazione con la situazione storica e sociale.

Si tratta della tendenza, molto diffusa tra i giovani, ma ora anche nel mondo adulto, a competere col destino, sfidare la sorte, misurarsi col limite. I giovani esprimono questa tendenza con certe folli corse in auto o in moto; con l'assunzione di sostanze eccitanti; con la passione per sport pericolosi come il deltaplano, il parapendio il free climbing. Gli adulti si impegnano in traversate desertiche, oceaniche e polari; fanno la coda ai vari Camel Trophy, spendono miliardi in tutti i giochi d'azzardo possibili; lottano per l'America's Cup.

Si tratta dell'emersione dell'istinto di morte, che preme sotto la soglia del benessere d'Occidente? Oppure del bisogno di avventura, rafforzato da una società ipercontrollata? Oppure ancora di una disperata ricerca di identità e vitalità per confronto con l'annullamento e la fine?

D'altro canto viviamo in un'epoca di passaggio, per cui il rischio e la sfida sono una necessità quotidiana per la ricerca di un nuovo assetto planetario. Il problema è quello di definire il confine fra rischio ragionevole, sfida calcolata e azzardo cieco: e il giocatore di poker sembra la perfetta metafora della sintesi fra queste tre dimensioni.

Quanto di abbandono al caso e di azione volontaria e consapevole esiste nell'assunzione dei rischi? Cosa separa il folle cieco e suicida dal coraggioso che affronta le sfide e supera i limiti?

Cosa differenzia Ulisse da Icaro, Cristoforo Colombo dal Capitano Achab, Prometeo dai fratelli Wright?

Per cercare insieme risposte a queste e altre domande, ARIPS propone il suo XXII Laboratorio, secondo l'ormai collaudato modello di sintesi fra il metodo autocentrato e la simulazione.

Lo staff responsabile dell'esperienza è composto da: F. Cavallin, D. Campiotti, G. Contessa, M. Fusina, M. V. Sardella, M. Sberna, A. Terracciano.

L'appuntamento è a Sulzano d'Iseo (BS) nei giorni 15, 16, 17, 18 APRILE 1993 (inizio ore 10 del 15 aprile e conclusione ore 16 del 18 aprile).

**DATO IL GRANDE NUMERO DI RICHIESTE DI PARTECIPAZIONE GLI INTERESSATI SONO INVITATI A PRENOTARE SUBITO INVIANDO L'INTERA QUOTA TRAMITE ASSEGNO O VAGLIA POSTALE.**

♦ Modalità di iscrizione al XXII LABORATORIO "Il giocatore di Poker"::

Inviare £.1.000.000+Iva (fatturazione a Enti e Organizzazioni); o inviare £.500.000 (soci ARIPS o partecipanti a titolo individuale con carattere di non commercialità). Le spese di residenzialità (circa £.140.000 per vitto e alloggio) saranno versate direttamente all'Hotel Villa Rosa di Sulzano.



## Scuola di specializzazione per formatori – SSF

L'ARIPS è una delle poche organizzazioni che da anni si preoccupa di preparare formatori professionali. I cambiamenti epocali che il mondo occidentale sta affrontando richiedono a tutti i livelli un arricchimento di competenze ed un cambiamento di atteggiamenti. Milioni di uomini e migliaia di organizzazioni sono alla ricerca di una ri-formazione che li metta in grado di affrontare da protagonisti le sfide di questo scorcio di millennio. Il mondo dell'industria e quello dei servizi hanno un sempre maggiore bisogno di operatori con nuove capacità, adatte a fronteggiare i nuovi problemi produttivi, commerciali e sociali del pianeta.

Tutto ciò ha fatto della formazione una delle strategie più utilizzate e dei formatori dei veri e propri professionisti.

È sempre più chiaro – come l'ARIPS sostiene da oltre 15 anni – che la formazione non è una funzione ma un ruolo professionale autonomo, che richiede conoscenze, abilità e capacità specifiche.

ARIPS propone, unica in Italia, un iter formativo quadriennale post lauream che prevede un impegno attivo di circa 1000 ore, con ampi spazi di FORMAZIONE INDIVIDUALIZZATA.

Il curriculum che ARIPS propone prevede infatti la partecipazione a seminari e incontri di supervisione, attività di ricerca ed editoriali, esperienze di osservazione e gestione della formazione, diversificati in base ai singoli partecipanti.

L'orientamento generale dell'ARIPS è quello psicosociale, ma la Scuola è aperta a contributi di culture limitrofe come le scienze organizzative e dei sistemi, la pedagogia sociale e la psicologia di comunità.

Il risultato finale cui punta l'ARIPS non è quello di fornire solo informazioni o una generica sensibilità, ma piuttosto di formare professionisti in grado di operare sul mercato, sia dentro organizzazioni sia come free lance.

Perciò la metodologia della SSF prevede non solo seminari teorici, ma anche numerose esperienze addestrative, osservazioni sul campo, simulazioni, ricerche e partecipazioni a concrete esperienze di gestione della formazione.

In termini generali il primo biennio è centrato sulla capacità di condurre gruppi di formazione, mentre il secondo biennio è focalizzato sulla progettazione e gestione dei progetti formativi. Trasversale a tutto il quadriennio è lo sviluppo delle capacità psicologiche minime per la gestione del ruolo formatore. L'impegno medio per anno è di 250 ore (pari a circa 30 giornate) suddivise fra aula ed extra-aula, tuttavia, poiché la SSF prevede una formazione individualizzata, le precedenti esperienze formative e lavorative saranno tenute in considerazione per eventuali riduzioni dell'impegno.

Al termine di ciascuno dei primi tre anni è previsto un esame, mentre il quadriennio si conclude con la compilazione di una tesi. Al termine dell'iter è rilasciato un attestato di FORMATORE PROFESSIONALE ARIPS.

**Nota:** Inviare domanda e curriculum, chiedendo appuntamento per colloquio di orientamento.

*Programma 1° anno – marzo/dicembre 1993*

1-Gruppo di Incontro	2 gg.
2-Teoria e pratica della comunicazione	2 gg.
3-I ruoli e la leadership nei gruppi	2 gg.
4-I processi decisionali	2 gg.
5-Dinamiche di gruppo	3 gg.
6-Autoeterovalutazione	1 g.
7-Teorie della Formazione	2 gg.
8-Teorie dei Gruppi	2 gg.
A- Osservazioni	5 gg.
B- Supervisione (due ore mese indiv./gruppo)	3 gg.
Aula +Extra–Aula tot	24 gg.

A questo ammontare minimo si aggiungono da 6 a 10 giorni in più di lavori individuali, di seminari aggiuntivi o di abbuoni per lavori già fatti (tot. ca. 30 giorni).

*Programma 2° anno – gennaio/dicembre 1994*

1- Dinamiche di Gruppo	3 gg.
2- Tecniche di Approccio	2 gg.
3- Organizzazione del Gruppo	2 gg.
4- Gestione dei Conflitti	2 gg.
5- Esercitazione di Conduzione	2 gg.
6- Esercitazione di Conduzione	2 gg.
7- Ruolo e stile del conduttore di gruppo	2 gg.
8- Metodi e Tecniche della Formazione	2 gg.
9- Progettazione unità didattiche	2 gg.
A- Osservazioni	5 gg.
B- Supervisione (due ore mese indiv./gruppo)	3 gg.
Aula + Extra–Aula tot.	27 gg.

A questo ammontare minimo si aggiungono da 4 a 8 giorni in più di lavori individuali, di seminari aggiuntivi o di abbuoni per lavori già fatti (tot.ca.30 giorni).

*Programma 3° anno – gennaio/dicembre 1995*

1- Laboratorio	4 gg.
2- Progettazione unità didattiche	2 gg.
3- Metodi e Tecniche della formazione	2 gg.
4- Evaluation aula – 1	2 gg.
5- Evaluation aula – 2	2 gg.
6- Conduzione aula nei casi critici	2 gg.
A- Osservazioni	5 gg.
B- Supervisione (due ore mese indiv/gruppo)	3 gg.
Aula + Extra–Aula tot.	22 gg.

A questo ammontare minimo si aggiungono da 6 a 10 giorni in più di lavori individuali, di seminari aggiuntivi o di abbuoni per lavori già fatti (tot.ca.30 giorni).

*Programma 4° anno – gennaio dicembre 1996*

1- T-Group/Lab	4 gg.
2- Progettazione interventi formativi complessi	2 gg.
3- Progettazione interventi formativi complessi – 1	2 gg.
4- Evaluation interventi formativi complessi – 2	2 gg.
- Contratti e gestione dello staff	2 gg.
6- Etica e mercato della professione	2 gg.
A- Osservazioni	5 gg.
B- Supervisione (due ore mese indiv./gruppo)	3 gg.
Aula + Extra–Aula tot.	22 gg.

A questo ammontare minimo si aggiungono da 6 a 10 giorni in più di lavori individuali, di seminari aggiuntivi o di abbuoni per lavori già fatti (tot.ca.30 giorni).

NOTA: ogni partecipante avrà un iter personalizzato e differenziato nella qualità e nella durata.

## Calendario attività formative ARIPS 1993<sup>13</sup>

### A – SCUOLA QUADRIENNALE SPECIALIZZAZIONE FORMATORI

a. Gruppo di Incontro (residenziale)	27–28 marzo
b- Teoria e pratica della comunicazione	24–25 aprile
c- I ruoli e la leadership nei gruppi	15–16 maggio
d- I processi decisionali	5–6 giugno
e- Dinamiche di gruppo (residenziale)	25–26–27 giugno
f- Auto-eterovalutazione	6 luglio
i- Supervisione di gruppo	14 luglio
h- Teorie della Formazione	18–19 settembre
i- Teorie dei gruppi	9–10 ottobre
l- Supervisione di gruppo	13 novembre

### B – MODULO DI FORMAZIONE PSICOSOCIALE

#### “SAPER STARE IN GRUPPO”

a- Gruppo di Incontro (residenziale)	27–28 marzo
b- Teoria e pratica della comunicazione	24–25 aprile
c- I ruoli e la leadership nei gruppi	15–16 maggio
d- I processi decisionali	5–6 giugno
e- Dinamiche di gruppo (residenziale)	25–26–27–giugno
f- Auto-eterovalutazione	14 luglio

### C – IV OFFICINA DI CREATIVITÀ

Laboratorio annuale sulle tecniche di induzione della creatività applicata alla soluzione di problemi sociali.

Data: 14 febbraio

Ore: 10-18

Sede: Molinetto di Mazzano (BS)

Quota di iscrizione: £.100.000 + tessera ARIPS

### D – V WORKSHOP “GIOCARRE PER IMPARARE”

Laboratorio annuale sulle tecniche ludiche applicate ai processi di apprendimento.

Data: 14 marzo

Ore: 10-18

---

<sup>13</sup>

1. Il calendario potrà subire variazioni in accordo coi partecipanti;  
2. Ogni seminario inizia alle ore 9,30 e termina alle ore 17;  
3. La sede dei seminari sarà Milano o Brescia in base alle esigenze dei partecipanti;  
La quota di iscrizione è di £.950.000 + tessera ARIPS versabili in due rate (spese di residenzialità a carico dei partecipanti).

Sede: Molinetto di Mazzano (BS)

Quota di iscrizione: £. 100.000 + tessera ARIPS

## **E – FORMAZIONE ALLA PSICOLOGIA DI COMUNITÀ<sup>14</sup>**

### **Teoria, metodo e tecniche per la prevenzione primaria**

Seminario di presentazione degli avanzamenti teorici e metodologici nella prevenzione primaria in Italia.

Data: 16-17 settembre

Sede: Via Chioggia,3 Milano

Quota di iscrizione: £.400.000 +IVA per enti e organizzazioni; £.200.000 per soci ARIPS.

### **Il marketing sociale**

Seminario teorico e pratico sulle idee per la promozione di servizi e progetti sociali.

Data: 16 – 17 ottobre

Sede: Via Chioggia,3 Milano

Quota di iscrizione: £.400.000 + IVA per enti e organizzazioni; £.200.000 per soci ARIPS.

## **F – SERVIZI INDIVIDUALI**

a- Tutorship per la formazione individuale (curricula per singoli)

b- Consulenza su Servizi e Progetti (per operatori e funzionari)

**Per informazioni, colloqui ed iscrizioni telefonare al numero 030-2620589.  
L'iscrizione si intende perfezionata con l'invio della quota.**

---

<sup>14</sup> Ogni seminario inizia alle ore 9,30 e termina alle ore 17.

**6° CONGRESSO EUROPEO DI PSICOLOGIA  
DEL LAVORO E DELLE ORGANIZZAZIONI**  
*ALICANTE (SPAGNA), 14-17 APRILE 1993*

Questo congresso, organizzato sotto l'auspicio dell'ASSOCIAZIONE EUROPEA DI PSICOLOGIA DEL LAVORO E DELLE ORGANIZZAZIONI (EAWOP), è la continuazione di una serie di congressi che si sono tenuti successivamente a Nijmegen 1983, Aachen 1985, Antwerpen 1987, Cambridge 1989 e Rouen 1991.

**Obiettivo del congresso**

Il principale obiettivo del Congresso è quello di promuovere lo scambio di conoscenze ed esperienze tra gli Psicologi del Lavoro e delle Organizzazioni (ricercatori e professionisti) e di sviluppare la cooperazione nel contesto europeo.

**Società Italiana di Psicologia  
Divisione Psicologia Lavoro e Organizzazione**

SEGRETERIA DEL CONGRESSO  
SIXTH EUROPEAN CONGRESS ON WORK AND ORGANISATIONAL  
PSYCHOLOGY  
POSTBOX 9 B-2100 DEURNE-2 BELGIUM  
Tel. 32 - 3 - 366 01 81  
FAX 32 - 3 - 366 16 88

**UN NUOVO PROGRAMMA AVANZATO  
DEL TAVISTOCK INSTITUTE**

**Consulenza organizzativa**

**L**a prima edizione di AOC – Advanced Organisational Consultation avrà inizio nell'Ottobre 1993 e fine nel Maggio 1995.

Il Programma prevede Moduli residenziali, tenuti in località vicino a Londra, e in Sessioni applicative tenute nelle località di lavoro dei partecipanti.

Complessivamente l'impegno previsto è di 400 ore e gli obiettivi dell'apprendimento sono:

- ◆ l'attivazione e gestione di relazioni di lavoro
- ◆ la diagnosi e l'intervento in sistemi di ogni dimensione
- ◆ la valutazione del cambiamento organizzativo
- ◆ la consulenza a compiti impossibili
- ◆ la gestione della fine della consulenza.

Il programma è rivolto a consulenti, dirigenti, specialisti in Sviluppo Organizzativo o coinvolti in situazioni di cambiamento tecnologico.

Per ulteriori informazioni:

Rita Friend

The Tavistock Institute

120 Belsize Lane

LONDON NW3 5BA

UNITED KINGDOM

*Esistono diversi casi, nella letteratura universale di tutti i tempi, di lavori che pur essendo stati concepiti come supporti concettuali alle professioni connesse alla psicologia, appaiono densi di spunti e di ragionamenti che possono essere utilizzati come utili complementi di percorsi di riflessione e di formazione personale e collettiva.*

*Questa rubrica sarà dedicata, in ogni numero di GO&C, a descrivere e a commentare un libro non scientifico né tecnico che presenti elementi di elaborazione relativi ai temi della psicologia e della psicologia sociale, nella convinzione che l'esplorazione di mondi diversi o paralleli non possa fare altro che fornire materiale che proprio perché analogico può risultare proficuo e giovevole per le elaborazioni teoriche di ciascuno.*

*Aldo Terracciano*

---

### Stephen King Ossessione

**Bompiani, Milano, 1988**

Una caratteristica della letteratura internazionale di ogni tempo e luogo è quella di focalizzare la narrazione sul personaggio, sull'eroe, sul soggetto.

Il singolo appare cioè il catalizzatore non solo dello sviluppo degli eventi che vengono descritti, ma anche dell'introspezione che l'autore propone attraverso il suo racconto.

Nei rari casi in cui viene privilegiata una scelta di natura collettiva, gli scrittori non escono quasi mai da una dimensione di tipo ristretto o familiare. È il caso, per fare qualche esempio, di opere come "I tre moschettieri", "I fratelli Karamazov", "I Buddenbrook" o "Cent'anni di solitudine". La letteratura si presenta al lettore più come una proposta soggettiva che plurale, mette al centro della propria ricerca più l'uomo che le aggregazioni che spesso lo contraddistinguono.

A volte però ci si imbatte in romanzi, novelle o racconti la cui scelta è quella di concentrarsi sul collettivo, in modo particolare sul gruppo. Appartengono a questa categoria "Il signore delle mosche" e "I ragazzi della via Pal", lavori nei quali la dimensione del gruppo o ancor meglio della banda, viene attentamente analizzata in merito alle dinamiche interpersonali, alle norme che regolano la vita collettiva e ai processi di formazione dei ruoli funzionali all'organizzazione interna.

È in questa dimensione che va collocato un racconto di Stephen King, autore ingiustamente ristretto nell'etichetta di scrittore dell'orrore, redatto nel 1977 a firma Richard Bachman e tradotto in Italia per i tipi della Bompiani nel 1988. Il



racconto si intitola "OSSESSIONE" ed ha come sottotitolo la dicitura "La follia nascosta di un ragazzo come tanti".

La trama dell'elaborato è molto semplice. Charlie, un ragazzo problematico che frequenta con esiti non propriamente entusiasmanti un istituto superiore, decide che è arrivato "il giorno della grande svolta". Si impossessa di un revolver appartenente a suo padre, va a scuola e uccide, in classe, l'insegnante che sta facendo lezione. Da quel momento in avanti il gruppo dei suoi compagni viene posto sotto sequestro, rinchiuso a chiave nell'aula. Siamo a pagina 45 del libro. Da questo punto, ancora per quasi 200 pagine, la storia si sviluppa interamente all'interno dell'aula raccontando qui e ora, momento per momento, come all'interno di un paradossale T-Group, le azioni, i sentimenti, le comunicazioni, i desideri, le paure, le inconsapevolezze di un gruppo di adolescenti che si trovano coinvolti loro malgrado in una situazione coatta, ma per certi versi catartica e liberatoria. Il protagonista conduce l'intera classe in una disperata avventura coinvolgendo nella sua ossessione privata la vita e il destino dei suoi compagni. Storie segrete di sesso, di sangue e di odio vengono alla luce, ciascuno si libera della maschera di ipocrisia con la quale affronta normalmente la propria quotidianità, percorrendo una sorta di confessione tragica e profonda. Il focus della narrazione è proprio quello della contrapposizione tra l'apparenza della logica e della normalità e l'autenticità di tutto quello che spesso esula dalla norma e che rimane sepolto nella mente di ognuno in nome dell'accettazione e del riconoscimento sociale.

Non mancano nel racconto elementi di riflessione soggettiva che l'autore, straordinario analista della psicologia adolescenziale, deviata e non, si sofferma ad esplorare con attenzione e acutezza, così come non sono estranei alla storia i percorsi relazionali di quei ragazzi nei confronti delle loro famiglie e degli adulti significativi a cui fanno riferimento.

Il punto focale del racconto, il centro di gravità della storia, sta tutto nell'ambivalenza tra i vissuti di tipo ufficiale ed esplicito e sentimenti non espressi quantunque pregni di energie potenziali di cambiamento individuale e collettivo. Dice qualcuno, ad un certo punto: "puoi farti tutto il tragitto dalla culla alla tomba convincendoti che la vita è logica, la vita è prosaica, la vita è normale. Soprattutto normale. Penso, dunque sono. Ho i peli sulla faccia; perciò mi rado. I miei parenti sono rimasti gravemente feriti in un incidente di automobile; perciò prego. È tutto logico, tutto normale. Ma come sanno bene la Warner Bros, e pochi altri, c'è un Mister Hyde per ogni simpatica faccia di Jekyll, un volto scuro dall'altra parte dello specchio. Il cervello dietro quel volto non ha mai sentito parlare di rasoi, di preghiere o della logica dell'universo. Io lo vedo come il mio dinosauro privato, enorme viscido e senza cervello, che se ne gironzola traballante nelle paludi del mio inconscio senza mai trovare un giacimento di idrocarburi grande abbastanza per contenerlo. Questo sono io".

La tematica del mondo interiore non è nuova in letteratura, ma quasi mai è stata sviluppata in termini così attenti descrivendo situazioni gruppali che la amplificano e che ne mettono in risalto gli aspetti connaturati alla relazione con gli altri.

Certe fasi del racconto potrebbero sembrare vere e proprie trascrizioni di situazioni gruppali finalizzate all'esplorazione delle dinamiche di gruppo o alla terapia di gruppo: "Nessuno diceva niente. Ad alcuni sfuggiva il nocciolo della questione, posto che ce ne fosse uno. Mi guardavano con aspettativa, come in

attesa della battuta finale di una gustosa barzelletta. Altri si studiavano le mani. Però nessuno diceva niente. L'orologio ticchettava con sommessima determinazione... Il bisogno di vedere tutti allo stesso livello, gorgogliare nello stesso coro e dare addosso all'individuo. Il gruppo è sempre pronto a far fuori lo strano, il diverso, il mutante, e quello ero io”.

Come già accennato più sopra, un'altra parte stimolante ed interessante del libro si sviluppa nella narrazione del rapporto tra i ragazzi e il mondo adulto al quale essi fanno riferimento. Le relazioni con i genitori, gli amici di famiglia, gli insegnanti, la scuola e una serie di istituzioni vengono sviscerate con sapienza, anche se con uno stile leggermente morboso. Soprattutto il rapporto con le istituzioni (scuola, servizio sociale, servizi di consulenza psicologica, ...) sembrano costituire un vero e proprio nocciolo problematico per i ragazzi coinvolti nell'esperienza iniziata da Charlie.

L'ossessione del protagonista lo porta, ad esempio, a vedere la psichiatria come una disciplina da fuggire, da evitare, da combattere. È emblematico, a questo proposito, l'incontro con lo psichiatra Grace "basso, tutto in tiro. Pelato in mezzo, con un paio di basettoni come per compensare. Un uomo che teneva nella testa un arsenale di utensili aguzzi e taglienti. Uno scopacervelli. A questo servono gli psichiatri: il loro mestiere consiste nel fottersi le persone affette da turbe mentali e ingravidarle di normalità. Ti fanno sentire solo e ti portano sull'orlo del pianto, ti mettono nelle condizioni di mollare tutto se solo promettono di andarsene per un po'. In definitiva non abbiamo altro che menti simili a ciccioni terrorizzati che implorano che gli occhi dell'altro si abbassino al più presto”.

Stephen King possiede una straordinaria abilità narrativa: sa costruire intorno a trame semplici e scarse un castello di idee capace di avvincere il lettore, di prenderlo e di condurlo per mano nei meandri più intimi e segreti del mondo che sta raccontando. "Osessione", un libro che chi si occupa di aggregazioni di giovani dovrebbe inserire nella sua biblioteca personale e professionale, non sfugge a questa prassi: basta incominciare per non staccarsene più fino alla fine.

Qualche anno fa alcuni bibliotecari di piccoli comuni dell'Emilia svolsero un'indagine informale sul consumo di libri da parte dei ragazzi di età compresa tra i 13 e i 17 anni. Molta fu la sorpresa quando scoprirono che le richieste di libri di Stephen King costituivano il doppio della somma delle richieste di tutti gli altri autori. Leggendo "Osessione" se ne può intuire il motivo.