




**2**

**GRUPPI  
ORGANIZZAZIONI  
COMUNITÀ**



**Avanzamenti di  
Psicosociologia  
e Psicologia di Comunità**

**Luglio – Dicembre 1993**

a cura di  
Loredana Crestoni  
Margherita Sberna  
Aldo Terracciano

**Edizioni Arcipelago**



# 2

GRUPPI

ORGANIZZAZIONI

COMUNITÀ

## Sommario

<b>EDITORIALE</b> .....	<b>7</b>
<b>STORIA ORALE</b> .....	<b>10</b>
Intervista a Enzo Spaltro .....	10
<b>15 ANNI DI AVANZAMENTI (ARIPS)</b> .....	<b>18</b>
Alle radici della Psicologia di Comunità .....	18
Questione di etica .....	21
Scenario .....	23
Psicologia di Comunità e occupazione giovanile .....	25
Per una qualità del sociale .....	30
<b>TEORIA &amp; PROFESSIONE</b> .....	<b>33</b>
Il tutor d'aula .....	33
<i>Aldo Terracciano</i>	
Codice deontologico .....	47
<i>Guido Contessa</i>	
Il problema della misura .....	57
<i>Ignazio Drudi</i>	
<b>ESPERIENZE</b> .....	<b>68</b>
La formazione di QIGC per i SILOG .....	68
<i>Guido Contessa</i>	

<b>METODI &amp; STRUMENTI</b> -----	<b>82</b>
La tecnica della simulazione nei grandi gruppi-----	82
<i>Margherita Sberna</i>	
 <b>SCHEDE &amp; DISPENSE</b> -----	 <b>91</b>
Le ragioni del silenzio-----	91
<i>Edouard Limbos</i>	
Psicologia per il marketing-----	95
<i>a cura di Margherita Sberna</i>	
Comportamenti e stili del Coordinatore-----	99
Suggerimenti per l'animatore di discussione-----	104
La Psicologia di Comunità nel settore della salute mentale-----	106
<i>a cura di Guido Contessa</i>	
 <b>PROPOSTE DI FORMAZIONE</b> -----	 <b>109</b>
 <b>ITALIA &amp; MONDO</b> -----	 <b>115</b>
 <b>UN LIBRO</b> -----	 <b>116</b>
Il Maestro e Margherita-----	116
<i>Maria Vittoria Sardella</i>	

GRUPPI, ORGANIZZAZIONI & COMUNITÀ – GO&C

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

© [Edizioni Arcipelago](#)

Edizione su carta luglio 1993 a cura di Città Studi

Edizione Elettronica maggio 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. 2 Luglio – Dicembre 1993**

(a cura di Loredana Crestoni, [Margherita Sberna](#) e Aldo Terracciano)

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).

#### 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).

#### LOREDANA CRESTONI

Laureata in Psicologia, si è specializzata in Formazione presso la Scuola quadriennale dell'ARIPS. Si occupa di formazione psicologica come professionista soprattutto in ambito sociale. È membro e collaboratore di ARIPS, del consultorio familiare AIED di Verona e della Cooperativa AfoS Education di Trento.

#### 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).

#### EDOUARD LIMBOS

È certamente l'autore più produttivo e più noto nell'area dell'animazione socio-culturale: i suoi libri si occupano sia della teoria che delle tecniche di animazione e sono tradotti in inglese, danese, spagnolo, italiano e portoghese. La sua attività di formatore e animatore lo ha reso noto e lo ha fatto apprezzare in Belgio, dov'è nato, ma anche nei paesi africani in via di sviluppo – dove ha lavorato per l'UNICEF – ed anche in Italia. In questi ultimi anni nel nostro Paese ha partecipato a iniziative formative in campo psicosociale con ARIPS; nel settore delle Comunità Terapeutiche con il CEIS; e con la SIA (Società Italiana di Animazione) per contribuire allo sviluppo della cultura animativa.

#### 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 simulate. 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).

Una delle speculazioni che coinvolge maggiormente le discussioni di questo ultimo anno è quella dell'etica. Le questioni di carattere morale appaiono centrali in molti campi, dalla politica alla professione, dalla religione ai rapporti generali tra le persone.

Come molti sanno, l'etica riguarda il comportamento pratico dell'uomo, riguarda l'attività umana di fronte ai concetti astratti di "bene" e di "male". Essa concerne, quindi, i presupposti di tutti i comportamenti umani con particolare attenzione al rapporto che questi comportamenti hanno con la scelta e il criterio di giudizio tra ciò che viene considerato bene e ciò che viene considerato male. L'etica si configura come uno dei poli della ricerca umana della conoscenza. Accanto a domande come "Quali sono le radici del nostro pensiero?" oppure "In che cosa si esprime la conoscenza?", consegue legittimamente il quesito etico: "Come dobbiamo agire?". Espressione operativa dell'etica è la morale. Le parole "etica" e "morale" richiamano il concetto di coscienza ma anche quello di libertà, quello di norma e quello di valore, quello di insegnamento (la morale di una favola, per esempio) come il complesso delle manifestazioni e delle condizioni della vita intellettuale e di quella psichica (si dice, ad esempio, essere giù di morale, risollevare il morale ad una persona). Anche l'"etichetta" (il complesso delle regole relative al comportamento nell'alta società) ha qualche legame etimologico con l'etica, così come ce l'ha con l'"etichetta" intesa come contenuto di dati che permettono di riconoscere un oggetto o un contenuto (come l'etichetta del prezzo o di una marca).

Etica deriva da *ethos*. Nella retorica antica *ethos* è un grado moderato di emozione con cui si cerca di commuovere l'ascoltatore ed è diverso dal *pathos* che prevede una carica drammatica molto maggiore (da cui patologia). Appartengono a questo effetto emotivo denominato *ethos* una serie di condizioni tutte favorevoli ad orientare il consenso di chi ascolta. *Ethos* significa infatti, dal greco, "carattere", "costume" o anche "sentimento", tutti concetti strettamente correlati alla maggior parte dei fenomeni collettivi.

Fino a questo punto, parlando di filosofia, abbiamo usato una terminologia che è propria o limitrofa anche dei temi trattati in questa rivista. Parole come professione, rapporti fra persone, norma, valore, insegnamento, vita intellettuale e psichica, regole, emozione, consenso, costume, sentimento e fenomeni collettivi, sono proprie dell'espressione psicologica e della comunicazione riguardante i Gruppi, le Organizzazioni e la Comunità.

Chi opera come formatore vive quotidianamente l'*ethos* e l'etica nella sua azione professionale. Coloro che svolgono la loro opera come insegnanti, trainers di gruppo, tutors dei corsi di formazione professionale, per non parlare, toccando un altro campo, di

psicoterapeuti e psicoanalisti, si trovano da una parte a dover governare la loro azione secondo una serie di precisi criteri deontologici (problematiche di collusione con il cliente, controllo del transfert, rispetto dell'autodeterminazione dell'utente...), dall'altra hanno la missione di farsi ascoltare, farsi capire e di indurre strategie di cambiamento e conseguenti azioni concrete: da una parte l'etica, dall'altra l'ethos.

La nozione di etica viene così arricchita del senso di "responsabilità morale personale" che assume come dato di fatto la scissione tra il piano conoscitivo e il piano delle concrete regole dell'agire. "La virtù – dice Aristotele nella sua "Etica Nicomachea" – dipende da noi e parimenti anche il vizio. In ciò infatti in cui il fare dipende da noi, anche il non fare dipende da noi".

Qualche riga più sopra abbiamo parlato di criteri deontologici. Si impone allora, a questo punto, una breve precisazione concettuale. Etica e deontologia sono due concetti sinonimi tra loro, ma afferiscono a sfere "geografiche" diverse. L'etica impone l'universalità, richiama cioè il campo della globalità; la deontologia è invece di carattere locale e sintetizza la sistematizzazione delle regole dell'agire di un gruppo locale: la deontologia non può bastare a se stessa. Che cos'è dunque l'etica? Potremmo dire che è una ricerca di presupposti universali, condivisi in modo esplicito, di ogni argomentazione razionale per la quale possono essere valide tutte e solo le norme che trovano il consenso di ognuno dei soggetti coinvolti nell'azione pratica.

I ragionamenti più sopra tratteggiati ci portano ancora una volta al nostro mestiere e a questa rivista: viene spontaneo chiedersi a questo punto: "Ma qual è allora la legittimazione delle norme in base alle quali si svolge la nostra azione professionale? Chi possiede le regole del giudizio in merito a tale legittimazione?".

Non si potrà rispondere in modo completo ed esaustivo, ma questo numero di GO&C, che ha molto in comune con l'etica, con la morale e la deontologia, vuole offrire lo spunto e lo stimolo per incominciare a farlo. Diversi articoli di questo secondo numero della rivista si propongono questioni che sono simultaneamente professionali, concettuali ed etiche: alcuni lo fanno utilizzando riferimenti concreti, altri, pur non occupandosene direttamente, presentano con etica e morale un rapporto doveroso.

Per quanto riguarda la prima categoria, tre articoli trattano direttamente i temi con cui abbiamo introdotto questo editoriale: "Questioni di etica", "Il codice deontologico del formatore" e "I comportamenti del conduttore". Questi tre contributi toccano il tema passando dal generale al particolare, tentando di costruire il filo conduttore delle norme che dovrebbero governare la nostra azione professionale. Nella seconda categoria, quella che comprende i contributi indiretti, possiamo trovare una serie di articoli che parlano di "comunità" o di "occupazione giovanile", di "qualità del sociale" o di "prevenzione della malattia mentale", parlando, cioè, di persone e fra queste di quelle più deboli e con minore potere, fanno sì che il ricorso all'etica, soprattutto nei tempi



che il nostro paese sta vivendo, appaia oltre che legittimo, indispensabile.

Sta nascendo, si dice, un mondo nuovo; anche chi si occupa professionalmente o volontariamente di Gruppi, Organizzazioni e Comunità dovrà presto o più tardi fare il conto con il nuovo che sta arrivando: l'articolo sul "problema della misura" apre, da questo punto di vista, prospettive interessanti e forse possibili nuove connessioni interdisciplinari.

Crediamo, con i nostri mezzi, di dare con questo numero il nostro contributo alla riflessione.

Le notizie si susseguono, in questo periodo, con una rapidità impressionante: fatti politici, eventi di natura giudiziaria, casi istituzionali, drammi e rivoluzioni nei partiti, movimenti del popolo e, soprattutto, un radicale cambiamento nel profondo delle coscienze. Tutto avviene con una velocità formidabile e l'azione sembra essere l'unica espressione accettabile delle nuove possibilità dei cittadini. Proprio per questa ragione, proprio in questo periodo, è necessario fermarsi un attimo e pensare, è indispensabile trovare il tempo per prendere una pausa che permetta, con calma, di riflettere. Dice Socrate che la morale è innanzi tutto sapienza e che l'immorale è immorale perché è ignorante. Chi non ha morale è preda di un falso ragionamento che gli fa vedere come male ciò che è bene e come bene ciò che invece è male.

Questa rivista, per come è concepita, contiene parti che si possono leggere semplicemente per il desiderio di conoscere cose nuove; altre per apprendere qualche metodo o imparare a utilizzare qualche strumento; altre ancora possono essere utili per arricchire il proprio bagaglio di lavoro e per permettere ai lettori di diventare, almeno nella nostra presunzione, bravi professionisti. In fondo, la nostra intenzione è che questo lavoro possa essere utile. In questo numero però c'è altro ancora: con questo numero di GO&C vogliamo fornire un contributo a quanti intendono fermarsi un attimo per pensare, perché chi si occupa di Gruppi, Organizzazioni & Comunità possa, nel proprio campo, aiutare questi tempi a generare un mondo migliore.

*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 Enzo Spaltro<sup>1</sup>**

#### **1- Dove, quando e con chi hai fatto la professione accademica e professionale (in particolare riguardo al training di gruppo)?**

**M**i riferisco alla formazione di gruppo. Non sapevo neanche che Mesistessero i gruppi. Quando mi trovai negli Stati Uniti a fare il mio training in psicologia del lavoro, era la fine del 1959, mi capitò tra le mani un articolo di Carl Rogers. Siccome in quel momento Rogers era andato a Madison come titolare della cattedra di psichiatria e si era creato un pandemonio mai visto su questa storia di uno psicologo non medico che diventava psichiatra, gli scrissi, ma con la mentalità italiana pensavo che non mi avrebbe risposto. Invece mi rispose e mi consigliò di iscrivermi a un workshop su grouptraining che si sarebbe tenuto a febbraio a Chicago e ci andai. Lì conobbi Jhon Schlein che faceva gruppi rogersiani che mi invitò a fare un ..., lo chiamavano T-Group, nel maggio/giugno del 1960 a Chicago: durò circa 40 giorni! Quindi feci due gruppi che erano T-Group per modo di dire. Erano gruppi non diretti, gruppi di base, ma non erano i classici T-Group; però imparai che esisteva questo mondo. Al ritorno in Italia, tramite Mirella Ducceschi, entrai in contatto con l'EIT (European Institute for Training) che era l'equivalente del NTL (National Training for Laboratories) americano. La Ducceschi insieme al NTL aveva già organizzato a Santa Marinella un T-Group per le aziende dei gruppi ENI-IRI, ma io non c'ero. Mirella Ducceschi con l'OS e NTL ne rifece un altro, mi pare a Sirmione, agli inizi del 1967. C'era Charles Mertens de Wilmars, che successivamente è stato il mio trainer.

---

<sup>1</sup> Laureato in medicina nel 1953, ha insegnato Psicologia Sociale e Psicologia del Lavoro all'Università Cattolica di Milano, all'Università di Pavia e Trento, dal 1970 è Ordinario di Psicologia del Lavoro all'Università di Bologna. È specialista in Medicina del Lavoro e Psicologia del Lavoro. È stato Presidente dell'Associazione per la Psicologia Sociale del Lavoro, dell'Associazione Italiana di Psicoterapia di Gruppo e dell'Istituto Ricerche e Interventi Psicosociali. Attualmente è Presidente della Società Italiana di Psicologia. È autore di numerose pubblicazioni su svariati temi, tra cui la psicologia organizzativa e la conflittualità.

Nel frattempo c'è stata l'organizzazione del III congresso internazionale di psicoterapia di gruppo, fatto a Milano nel 1963.

Subito dopo il seminario di Sirmione, nell'agosto del 1967, ne organizzammo un altro in cui il trainer era de Wilmars e io ero una specie di osservatore. In questo primo gruppo c'erano moltissimi dei trainer di oggi: Carlo Casnati, Silvio Stella, Guido Cattabeni, Agopik Manoukian, Cesare Kanelin, Livia Saviane Kaneklin, Renzo Carli e altri che adesso non mi vengono in mente. In pratica il mio primo gruppo, chiamato T-Group, è del 1967 a Brunate. Nel 1965, però, avevamo già fondato un Istituto per la ricerca sui gruppi all'Università Cattolica di Milano e nel 1963, quando c'era stato il Congresso internazionale di psicoterapia di gruppo, avevamo fatto l'AIPG (Associazione Italiana di Psicoterapia di Gruppo). Fino al 1967 però ero in ambito psicoterapeutico, perché i gruppi rogersiani, a cui avevo partecipato in America e la mia partecipazione a questo gruppo milanese per lo sviluppo della psicoterapia (insieme a Galli, Berta Neumann e Mara Palazzoli Selvini), avevano orientato la mia attività verso psicoterapia di gruppo. Se non avessi incontrato Mirella Ducceschi, che era una "NTL classica", Luigi Meschieri che, pur non accettando di essere considerato un "grupparolo", aveva un forte interesse per questo approccio e de Wilmars, non sarei mai arrivato al T-Group. Dopo ho cominciato a prendere contatto con tutto il gruppo del EIT, che aveva come sede Vienna, ed era composto tra gli altri da Pagés, Enriquez, Bridger, Lindner. Da Traugott Lindner ho imparato una cosa che mi piace fare nei gruppi: gli interventi "a battuta".

È una cosa che amo fare, credo faccia parte del mio stile di conduzione di gruppo, non faccio interventi lunghi, anzi, mi danno fastidio gli interventi lunghi, interpretativi; mi piace, invece, l'intervento simbolico a battuta.

Questa è la mia formazione accademico-professionale. In realtà la mia formazione sui gruppi non è stata accademica, perché l'Accademia è ancora oggi tetragona. Io sono stato anche denunciato dalla Procura della Repubblica nel 1967, per ciò che riguarda le tecniche di gruppo. È successo questo: dopo il gruppo di Brunate mi sembrava che tutto ciò che riguardava il gruppo fosse una cosa fondamentale, per cui mi misi a fare gli esami di gruppo. Mi cacciarono dall'Università Cattolica, chi mi cacciò fu il Preside Gianfranco Miglio, attuale senatore della Lega. Mi denunciò per falso ideologico in atto pubblico e fui costretto a dare le dimissioni dalla Cattolica.

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

**S**ui gruppi sono stato influenzato da personaggi che vorrei ricordare: Uno, anche se era morto molti anni prima, è stato Padre Gemelli, perché mi ha insegnato sui gruppi una cosa fondamentale. Gemelli aveva una chiave sola che apriva sia il portone dell'Istituto sia tutti gli Studi, quella chiave ce l'ho ancora, con quella chiave potevi andare in tutti gli

Studi e stava a significare una disponibilità ad entrare su tutte le cose e questa è una concezione grupale certamente interessante.

Un'altra persona che vorrei ricordare è Gino Martinoli, Amministratore delegato dell'Olivetti, che, in epoca non sospetta (anni '60), sosteneva che non è possibile una ricerca, un'attività che non sia di gruppo. Un'altra persona che ha influenzato molto il mio lavoro di gruppo è Carl Rogers. Rogers era una persona estremamente autoritaria, però era un autoritario di gruppo. Ricordo che nei primi gruppi che feci a Chigago e che lui supervisionava ci facevamo fare delle conduzioni di prova e Rogers, guardando, mi diceva: "you are not listening" (tu non ascolti). Questo è stato un grande insegnamento, perché è vero ed è una cosa a cui cerco di rimediare ma che ho ancora, ho una certa difficoltà ad ascoltare. Un'altra persona che mi ha influenzato molto è Noel Mailloux, che è stato il mio analista, che mi disse che la mia analisi personale non poteva andare avanti se non sui gruppi. E anche questo è vero, perché la dimensione di coppia mi fa sentire prigioniero anche dal punto di vista personale, io ho bisogno della dimensione di gruppo, non riesco a stare a due, ho sempre bisogno di chiamare altra gente.

Un'altra relazione molto importante è stata quella con Enrico Mattei anche questa ha influenzato molto l'atteggiamento di gruppo, perché era una persona che "apriva" e quindi, vedendolo, imitandolo, da ragazzino sono stato influenzato riguardo ai gruppi e alle organizzazioni. Mentre tutti dicevano che i gruppi erano la fine della creatività, il conformismo, Mattei era uno che credeva nel discorso grupale.

### **3- Come puoi definire il Tuo lavoro con i gruppi e le organizzazioni (approccio teorico e tecnico)?**

**C**redo molto nella logica del gruppo non strutturato, la destrutturazione del gruppo è una delle più grosse scoperte degli ultimi tempi. Il mio lavoro con i gruppi e le organizzazioni è essenzialmente un tentativo di fluidificare in termini di diminuire il peso delle strutture. Ritengo le strutture estremamente pesanti: oggi anche coi gruppi, non c'è spazio per le variabili psicologiche indipendenti. Quando affermi l'importanza di una destrutturazione vieni totalizzato, non è ammesso che si possa parlare sui gruppi destrutturati protempore. Ti accusano di voler destrutturare tutto, ma in realtà io voglio fare un'esperienza, limitata nel tempo, di destrutturazione, perché la gente si riappropri dell'origine soggettiva delle strutture. I gruppi e le organizzazioni sono anche dei sentimenti e delle mentalità. Il mio lavoro con i gruppi e le organizzazioni è essenzialmente un lavoro di destrutturazione allo scopo di reimpadronirsi delle origini soggettive delle stesse. A volte dà anche dei buoni risultati.

Da un punto di vista teorico, lo studioso a cui mi sono originariamente richiamato è stato Kurt Lewin. Recentemente sono in fase di fanatismo costruttivista e quindi c'è George Kelley che è il mio autore preferito. Un altro che mi piace moltissimo è Slater.

#### **4- Quando conduci un gruppo qual è il Tuo focus principale?**

È una tautologia, ma è il gruppo. Nella prima seduta di un qualsiasi gruppo, quando uno si mette tranquillo, soprattutto se non è stanco, mentre gli altri cominciano a parlare, incomincia a entrare nell'ordine delle idee. Concentrarsi sul gruppo significa incominciare a prefigurarsi la propria scomparsa, è una delle cose che maggiormente va focalizzata, sedersi e chiedersi mentalmente: "Vediamo se questo gruppo ce la fa senza di me", poi contare fino a 100 prima di parlare, guardare un po' tutti, non concentrarsi sempre su uno, e poi a poco a poco girare, girare, riuscire a entrare in una logica circolare, focalizzarsi sul gruppo: andare per gruppi, come a me piace dire.

#### **5- È cambiato dagli inizi della carriera, se sì, come e perché?**

Sì, è cambiato, perché la situazione è molto migliorata. All'inizio avevi la sensazione carbonara di essere lì a fare delle cose strane, avendoceli tutti contro. Sapendo che quello che insegnavi e facevi era qualcosa di strano e di atipico, deviante. Adesso, dal 1968 in poi, è molto più semplice. Le grandi esperienze che abbiamo fatto come ARIPS, questi grandi Laboratori con 100 persone, tutti uno contro l'altro, sono state grandi esperienze in cui soprattutto si è fatta la decriminalizzazione di queste attività.

#### **6- Quando intervieni in un'organizzazione, qual è il Tuo focus principale?**

Parto da una definizione di organizzazione che è quella che mi ispira sempre: l'organizzazione è essenzialmente sentimento e, quindi, per creare questo sentimento va bene qualsiasi cosa dalla pacca sulla spalla, alla retribuzione, dall'ordine di servizio, al contratto collettivo. Quello che è importante è che si crei un concetto di organizzazione che è molto legato al sentimento di potere. Un individuo è in un'organizzazione se si sente potente in quella organizzazione, se crede di non contare niente non fa parte di quella organizzazione. Credo non si possa impattare, proprio in termini di potere, un'organizzazione "di faccia", perché l'organizzazione ti distrugge, è troppo grande. E allora si deve passare attraverso il piccolo gruppo. A questo punto ricompare il discorso del T-Group: il gruppo destrutturato è una specie di porta magica per entrare nelle organizzazioni. Altrimenti non si entra. Quando intervengo in un'organizzazione penso sempre ai gruppi che posso farci dentro. Se non riesco a farci dei gruppi non posso intervenire in quell'organizzazione.

#### **7- È cambiato dagli inizi della carriera, se sì, come e perché?**

Sì, molto. Prima non si accedeva alle organizzazioni, era difficilissimo. La grande occasione è stata l'idea che il conflitto che è tipico di ogni organizzazione è un fatto produttivo, non è un fatto così

negativo come sembrava. In definitiva, l'idea dell'unità a tutti i costi (uniti si vince) bloccava tutto, perché in nome dell'unità si era costretti a penalizzare, a schiacciare le differenze. Invece, adesso, il conflitto è diventato sempre più una nozione produttiva, per cui gestire il conflitto, e quindi tutti i discorsi negoziali che sono sempre discorsi di gruppo, di piccolo gruppo, diventa abbastanza importante.

#### **8- Ci sono e quali sono le principali differenze fra il lavoro con i gruppi e quello con le organizzazioni?**

Sicuramente sì. Forse tecnicamente può essere la stessa cosa, però il lavoro con i gruppi è un lavoro che si basa essenzialmente sull'acquisizione di mentalità o sull'acquisizione di obiettivi mentali. Le organizzazioni sono finalizzate al rendimento, all'efficienza, e quindi utilizzano anch'esse i gruppi, però il focus è sull'efficienza e, di conseguenza, sul risultato. Trattati sempre gruppi, però l'approccio è diverso. Lo stato d'animo organizzativo è diverso dallo stato d'animo gruppale. Jacob Moreno, che ho conosciuto molto bene al Congresso di Washington nel 1962 e che poi mi affidò l'organizzazione del III Congresso di psicoterapia di gruppo a Milano, alla domanda: "Che cosa distingue un gruppo da un collettivo?" rispose: "È semplicissimo, nel gruppo c'è il tele, mentre nel collettivo c'è il conflitto fra diversi tele e quindi c'è una pluralità di tele". Alla domanda: "Che cosa è il tele?" la risposta fu: "Il transfert divide, il tele unisce". In sé e per sé mi sembrò una sciocchezza, pensai che mi prendesse in giro. Ripensandoci, però, penso che sia vero, perché il transfert ti fa prigioniero del passato. Transfert e controtransfert non sono altro che dei vincoli del passato. Invece il tele è questo discorso di relazione che non si riferisce al passato. In pratica, è una relazione unitaria che avviene in un gruppo: chiamiamola "noità", chiamiamola sentimento di gruppo, "weness", appartenenza forse è il termine migliore, che non è connessa con passato. Il tele è ciò che Kurt Lewin chiamava atemporalità. È chiaro che il passato ha influenza su di noi, ma ci sono delle cose che dipendono da una atemporalità e te ne accorgi. Ogni cambiamento, ogni innovazione è un discorso di tele. Quando avviene un cambiamento si avverte una frattura, la sensazione di questo istante ti unifica la coscienza del presente.

#### **9- Quali sono stati i "lavori" che consideri più significativi nella Tua carriera professionale?**

Ci sono due esperienze che considero delle "cose" belle: l'esperienza di Lovere (1972-1973) e l'esperienza di Barilla (1974). Lovere, Italsider, fonderia, 600 persone, tanti infortuni sul lavoro, conflittualità immensa, accordo fra direzione e sindacato perché bisognava abolire gli infortuni. Non aveva senso che la gente morisse o si facesse male. Aiutato da persone come Pier Enrico Andreoni, Roberto Vaccani, Gino Galletti, non mi vengono in mente gli altri, comunque una buona équipe,

abbiamo passato mesi senza un infortunio, tramite il lavoro di gruppo e questa logica permane anche adesso. Non più tardi di 2 o 3 mesi fa alla SIP, a Bologna, un mio allievo ha fatto dei gruppi destrutturati: passavano del tempo in gruppo analizzando un po' di processi: una riunione alla settimana, quasi 600 persone, riduzione del 60% degli infortuni. Infine sono le interpretazioni. Considero l'esperienza di Lovere, su cui non ho mai scritto niente, fondamentale per me.

L'altra è quella alla Barilla, nel periodo in cui l'azienda era ancora sotto gli americani, si trattava di fronteggiare una crisi: il prezzo politico della pasta, l'aumento del costo del lavoro. Usando proprio le tecnologie di gruppo, abbiamo inventato tutti i discorsi dei "climi organizzativi" che non esistevano; nessuno parlava di climi. L'abbiamo inventato perché abbiamo fatto la considerazione che l'unica maniera per uscire dalla crisi, che è obiettiva, è mobilitare le risorse interne. In quell'occasione, sulla base dell'uso dei gruppi destrutturati per fare la misura dei climi, nacquero almeno 3 cose: l'idea della misura dei climi, l'ergonomia (che già aveva portato avanti nel 1966-1967 all'Università Cattolica ma che lì ci servì per progettare e realizzare i nuovi uffici della Barilla) e l'impiego delle taskforces con una leadership differenziata per quello che poi è diventato il Mulino Bianco.

Era necessario che l'azienda non andasse in rosso. Sotto questa spinta ebbi da parte dell'allora Amministratore Delegato, che era Manfredo Manfredi che io considero uno dei più grandi manager italiani, la fiducia di usare questi gruppi. Facevamo dei T-Group completamente destrutturati con i managers di allora.

E questa è un'altra esperienza che io considero molto significativa nella mia carriera professionale.

#### **10- Puoi citare piste di ricerca, gruppi, ricercatori che consideri in qualche modo "ispirati" e stimolati dal tuo lavoro?**

Urti contro la mia ben nota paranoia! Considero un po' ispirati e stimolati dal mio lavoro quasi tutti quelli che conosco, naturalmente dal mio punto di vista soggettivo. Ritengo che l'IRG e l'IRIPS abbiano dato origine a quasi tutte le organizzazioni che adesso si occupano di gruppi. Tra le organizzazioni sicuramente l'ISMO, la SPO, l'ARIPS, l'ERGI, l'ATELIER; tra le persone Renzo Carli, Franco de Maria, Gimmi Lo Sverso, Giovanni Sprini, Alida Lo Cocco. Tutti questi citati e anche altri hanno proseguito in un certo stile di gruppi destrutturati. In un certo senso anche Ivan Rondone che è un medico del lavoro che con me non ha avuto a che fare: tutta la sua teoria dei gruppi omogenei nacque dai discorsi che facevamo sull'esperienza di Lovere. Perché i primi gruppi omogenei in Italia furono quelli fatti a Lovere è lì che nacque il concetto di gruppo omogeneo.

**11– Quali sono oggi e nel prossimo futuro i principali problemi nel lavoro con i gruppi e le organizzazioni?**

Questo è molto semplice. Creare un'impostazione costruttivista delle Organizzazioni. Cioè incominciare a capire che siamo noi che facciamo le organizzazioni. Se vogliamo è la vecchia ideologia anarchico-libertaria: lo Stato non esiste, siamo noi che lo facciamo, le aziende, le imprese, siamo noi che le facciamo. O ci servono per stare meglio altrimenti è meglio abolirle. Ed è quello che sta succedendo, è questo il problema centrale. I gruppi sono il decodificatore, lo strumento tecnico, per capire l'origine soggettiva della realtà sociale. Sono convinto che stiamo vincendo, perché tutta la scena politica dimostra che utilizzando criteri strutturali non si va avanti. La dimensione soggettiva non può essere trattenuta e nel momento in cui scoppia la soggettività la si può gestire, il che non significa manipolare o comprimere, ma farne sorgente di benessere solamente attraverso il gruppo. Bisogna incominciare a concepire un'organizzazione e una società fatta da una miriade di piccoli gruppi, magari in lotta, in conflitto. Non ha più senso il manager solitario che, nel quieto del suo ufficio, decide tutto da solo quello che si deve fare. Ormai bisogna entrare nell'ordine delle idee che siamo in tanti e che dobbiamo gestire in tanti. Non c'è nessuno che può fare a meno degli altri. La soggettività, cioè il pluralismo, sta emergendo e i gruppi sono l'unico strumento che abbiamo a disposizione per gestirla.

**12– Quando abbiamo celebrato il quarantennale della nascita del T-Group (1986) eri dell'opinione che questa metodologia non fosse più adatta ai tempi che stavamo vivendo, anche perché “il T-Group costa e adesso le cose che costano forse si preferisce non farle. Però chissà, in futuro...”. Che cosa ne pensi, oggi, a distanza di 7 anni?**

Mi sono un po' ricreduto. Dal 1984 al 1986 c'è stato un salto di qualità, la gente ha incominciato ad assaporare il gusto dell'abbondanza. Questa società è diventata gratificante, ha decriminalizzato il benessere. Ancora non ci siamo, siamo ancora lontani, però è scattato qualcosa. La gente adesso è disposta a pagare, non parlo economicamente ma psicologicamente. Lo si vede anche politicamente che la gente è disposta a pagare e qui il costo è molto alto, soprattutto per le persone della mia generazione, perché non si sa più a chi riferirsi.

A distanza di 7 anni penso che la gente incominci a preferire di sopportare certi costi. È finita l'epoca del malessere come deterrente. Nel 1986 stavamo vivendo l'epoca di passaggio, in pratica per muovere le persone le dovevi ricattare col malessere probabile. Oggi la gente ha incominciato a capire che il benessere è possibile, costa, però è diverso l'approccio. Un tempo bisognava prevenire il malessere e, quindi, fare le riforme istituzionali... quelle cose che ancora adesso i politici continuano a proporre. Invece non è più lì il bandolo della matassa, ma è



questa irrefrenabile voglia di stare bene, che la gente vuole esprimere. La gente non si sente più colpevolizzata né dalla società dei costumi, né dalle riforme istituzionali, né dall'Europa di Maastricht, questo errore gravissimo di volere fare l'Europa economica. L'Europa economica è una contraddizione, non esiste e non esisterà mai; l'Europa è come l'organizzazione: è uno stato d'animo, il resto viene di conseguenza. Se si vuole fare l'Europa economica si deve farla con l'ECU, non con il Marco e la svalutazione della Lira.

Si paga anche per avere un benessere, però si paga "per". Invece per prevenire un malessere si paga per pagare, è la politica dei sacrifici. È come vivere in funzione del Paradiso. Ma il Paradiso può essere un costrutto mentale, se si crede nell'al di là; il Paradiso è essere nell'al di là, è l'immortalità. A questo punto chi ci crede fa un'ipotesi di benessere. Però, già nel III secolo inventano l'Inferno, che non esisteva prima. Gli Ebrei e il primo Cristianesimo non hanno l'Inferno, gli Ebrei avevano la Geena che è la non sopravvivenza. Nella Geena le persone sono mescolate, non hanno individualità però non è la punizione, l'Inferno che è un'immortalità negativa. L'immortalità negativa non ha senso, tant'è vero che è durata per sei/sette secoli e poi hanno dovuto inventare il Purgatorio, perché con l'immortalità negativa non si controllava più nessuno. La gente si deve autoconvincere dell'esistenza di un al di là; e già costa. Ma se c'è il rischio che l'al di là sia negativo, la gente non ci crede più. Funziona se dici alla gente adesso soffri "per", allora è simile al costo del T-Group per avere dei vantaggi, ma se dici che il T-Group porta all'Inferno non lo fa più nessuno! Allora bisogna inventare il Purgatorio. Infatti tutta l'espressione dell'al di là è sul Purgatorio che poi dà vita alle indulgenze, all'Inferno a tempo, alla lotta contro le indulgenze, al protestantesimo, a Max Weber e all'origine del capitalismo. Tutti questi costrutti sono la dimostrazione che la gente è disposta a pagare un prezzo per portare via qualcosa. Il Paradiso deve essere raggiungibile, se è terrestre meglio ancora. Questa è la grande forza della religione ebraica che dà il Paradiso in terra, perché crede nell'al di là però, se sei bravo, onesto e rispetti le regole del gioco, sei premiato su questa terra, diventi ricco, potente.

Tornando al nostro T-Group credo che oggi le persone siano disposte a pagare perché pagano per un qualcosa. Non fanno i T-Group perché sono di moda o perché bisogna soffrire. C'è un sintomo abbastanza interessante che ho notato negli ultimi gruppi che ho fatto. Prima i gruppi facevano la presa di decisione sempre nel prolungamento delle sessioni, c'è un impossessamento dello schema temporale decidendo di prolungare l'ora e mezzo. Recentemente, mi è già successo tre o quattro volte, i partecipanti decidono di finire prima. È che c'è un discorso di impossessamento non soltanto con un sovraccarico di lavoro; questo fenomeno rientra anche nel discorso organizzativo delle imprese in genere: c'è tanta gente che vuole lavorare meno e non viene colpevolizzata. Il grande marchingegno che colpevolizza il discorso dell'iperlavoro è la qualità. Queste considerazioni mi fanno dire, oggi, che il T-Group avrà ancora successo.

*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.*

---

## **Alle radici della Psicologia di Comunità<sup>2</sup>**

Quando si tratta di lanciare una nuova disciplina è importante presentare credenziali storiche ragguardevoli. Dalla Psicologia di Comunità si dice che è una disciplina giovane. In realtà si tratta di una grande rimozione, la cui causa meriterebbe di essere spiegata. La Psicologia di Comunità affonda le sue radici negli studi e nelle esperienze di Kurt Lewin e della sua équipe, negli anni della seconda guerra mondiale.

È poco noto che dal 1940 al 1944 K. Lewin fu consulente, insieme a Rondal Lippit, per i programmi di ricerca dei Boy Scouts d'America. Questo lavoro era stato commissionato da Charles Hendry, direttore appunto dell'Ufficio Ricerche e Statistiche di quella organizzazione. Hendry aveva conosciuto la ricerca di Lewin, Lippit e White sugli stili di leadership autocratico, democratico e permissivo del 1943.

Nel 1944 Lewin presentò a Hendry un progetto per la realizzazione di una commissione per le Relazioni Intercomunitarie (CIT) da far sponsorizzare dal congresso ebraico. Nello stesso periodo Lewin stava varando il Centro di Ricerca per la Dinamica di Gruppo presso il MIT.

Al CIT collaboravano in misura diversa fin dall'inizio psicologi come: A. Bavelas, D. Cartwright, K. Clark, M. Deutsch, L. Festinger, M. Jahoda, R. Lippit.

---

<sup>2</sup> Utilizzata come dispensa interna per seminari sulla psicologia di comunità e sulla prevenzione primaria.

La CIT aveva anche un comitato consigliere formato da esperti del comportamento umano fra i quali: Gordon W. Allport, Rensis Likert, Douglas McGregor, Margaret Mead, Fritz Redl, Edward Tolman e Alfred J. Marrow, vale a dire il meglio della psicologia sociale del mondo.

Uno dei primi lavori della CIT, realizzato da Cook, Chein e Harding, sotto la supervisione di Lewin fu quello di mettere a punto una tipologia dell'action-research.

Tale pratica, in futuro più nota col termine di ricerca attiva o ricerca partecipata o ancora ricerca-intervento, era stata teorizzata proprio da Lewin negli anni precedenti. Per la CIT dunque l'AR poteva distinguersi in 4 tipi:

- 1) L'AR diagnostica (il ricercatore prende in considerazione un problema, ne fa una diagnosi e poi propone provvedimenti tesi a porre dei rimedi)
- 2) L'AR partecipante (i residenti di una comunità dovevano collaborare ad una ricerca e all'individuazione dei rimedi dei problemi)
- 3) L'AR empirica (accumulazione di esperienze di lavoro quotidiano in situazioni simili e poi generalizzazione teorica)
- 4) L'AR sperimentale (studio controllato di tecniche diverse in situazioni sociali simili).

È facile sottolineare come il tipo 3 è quella metodologia di lavoro che la psicologia di comunità odierna in Italia sta portando avanti. Ma l'idea come sempre in Lewin non rimanesse solo teorica. La CIT, proprio a cavallo della morte di Lewin, portò avanti quasi 50 progetti in aree le più disparate: dalla devianza giovanile all'integrazione razziale, dall'appartenenza all'autovalutazione collettiva.

Su quest'ultimo tema l'èquipe di Lewin realizzò un lavoro importantissimo. Lewin constatò che in molte comunità pochi cittadini erano preoccupati per le discriminazioni, mentre la maggioranza preferiva pensare che le cose stavano andando bene, preferendo insomma chiudere gli occhi di fronte alla realtà dei problemi.

La Psicologia di Comunità in Italia affronta oggi un problema simile riguardo al fenomeno della tossicodipendenza o dei portatori di handicaps. La CIC mise a punto un "indice di discriminazione" che poteva essere interpretato come la lettura di un barometro.

Il luogo scelto per il primo esperimento pilota fu chiamato Northtown ed era una località di 40.000 abitanti vicino a New York. In due mesi e mezzo furono raccolte 409 interviste, che misero in luce l'esistenza di una diffusa e pesante discriminazione in ogni settore della convivenza comunitaria.

Nel febbraio del 1948, poco dopo la morte di Lewin, i dati furono presentati a tutti i rappresentanti delle organizzazioni cittadine. Lo strumento messo a punto per la "autovalutazione comunitaria" fu applicato in seguito a ben 17 comunità diverse.

Il principio messo a punto da Lewin e colleghi si basava su due pilastri. Il primo era che la ricerca fosse (dovesse essere) simultaneamente anche un metodo di intervento. La spiegazione di questa idea risiedeva nella famosa "teoria del campo". Secondo questa teoria, il comportamento

degli individui è influenzato dal campo di forze psicologiche che lo circondano.

L'entrata di un ricercatore in questo campo, non è dunque solo un atto conoscitivo, ma anche un fattore di mutamento del campo e dunque un elemento che stimola il cambiamento del comportamento del soggetto.

Il secondo punto di forza è che gli scienziati sociali possono servire come guida ma il lavoro di diagnosi e cambiamento deve essere gestito dai cittadini stessi. Secondo Lewin, qualsiasi gruppo di cittadini deve aiutarsi da sé; un autoaiuto di questo tipo coinvolge l'orgoglio personale, la fiducia e i sentimenti di autocrescita. E questi tendono ad annullare e in definitiva a dissipare i blocchi emotivi che impediscono di rimuovere ciò che alimenta il pregiudizio.

La modernità di questa impostazione spiega forse l'origine della rimozione operata su questi concetti dagli anni '40 di psicologia occidentale. Occorreva forse che idee come la partecipazione, il protagonismo dei cittadini, la democrazia di base trovassero udienza nel panorama politico occidentale, prima che le teorie lewiniane sfociassero in una prassi sociale come quella che oggi (e non da molto) chiamiamo Psicologia di Comunità.

Ci preme ricordare che l'ARIPS cercò nel 1980 di mettere a punto uno strumento di "autovalutazione comunitaria" relativo al problema della "felicità" realizzando un'esperienza pilota proprio nella comunità di Molinetto dove l'associazione risiede. Nel 1979 operatori dell'ARIPS e dello IALCISL di Brescia misero a punto uno strumento di "autovalutazione comunitaria" relativo alla soddisfazione del lavoro scolastico nel distretto 98 della provincia di Brescia.

Coloro che sono interessati ad esplorare l'approccio lewiniano al metodo dell'action-research nella comunità possono consultare:

Marrow, Alfred J. "Kurt Lewin fra teoria e pratica" La Nuova Italia/FI 1977

Il primo testo teorico e pratico circa l'"autovalutazione comunitaria" è Wormser, Margot Haas & Selltiz C. "How to conduct a Community SelfSurvey of Civil Rights" Association Press New York 1951.

## Questione di etica<sup>3</sup>

Una delle principali caratteristiche dell'essere umano è quella di avere una coscienza. Nel linguaggio comune si dice che l'uomo si distingue dagli animali perché sa pensare e far tesoro delle esperienze che accumula e perché ha principi etici e morali, sicuramente non connaturati con l'individuo, ma derivazione del contesto in cui l'uomo vive.

Ciò significa che alcune "leggi" o norme di comportamento possono cambiare di significato totalmente o in parte a seconda delle situazioni di riferimento. Per esempio, il concetto di giustizia si modifica se noi lo applichiamo all'umanità in senso lato o se lo usiamo nello specifico di un tribunale o, ancora, se lo applichiamo al mondo del lavoro. Eppure nessuno si scandalizza per questo.

Il principio per cui l'uomo è responsabile se è libero e "compos sui" è di quelli che parrebbero inattaccabili, eppure nelle prigioni di alcuni stati U.S.A. ci sono minorenni e handicappati che attendono il giorno dell'esecuzione capitale per delitti che hanno commesso.

D'altro canto i nazisti, in particolare quelli che operarono nei lager, hanno proclamato la loro innocenza al processo di Norimberga dichiarando di avere solamente eseguito gli ordini: hanno sostenuto di non avere agito secondo il libero arbitrio, ma di aver "dovuto" ubbidire ai superiori.

Obbedire per evitare rappresaglie, libera dai doveri etici che ciascun uomo ha verso gli altri? E poi, quali "altri"? Ancora, l'omertà che protegge la mafia va inquadrata secondo alcuni come espressione di fedeltà e condivisione ideologica degli obiettivi di un gruppo; per gli altri è di volta in volta un comportamento che evidenzia paura o connivenza in rapporto con la delinquenza.

Su un altro versante, nessuno ci considera complici di quei governanti, magari di paesi lontani, che torturano, seviziano e condannano senza processo i cittadini, se non siamo tra gli attivisti di Amnesty International.

Non ci sono, pare, distinzioni nette fra comportamenti sicuramente definibili eticamente corretti o no. Il contesto globale nel quale sono inserite connota in maniera significativa le nostre azioni e ne individua il livello di "moralità". Ciascun individuo ha un primo giudice, spesso molto severo, in sé stesso, nei principi e valori morali che ha interiorizzato durante la sua vita e che fanno da modello al quale paragonare ogni gesto e comportamento.

Ma gli uomini vivono prevalentemente in situazioni collettive sia di piccolo gruppo, come la famiglia, o di grande gruppo: i compagni di

---

<sup>3</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, anno XI, 2° semestre, n.28 – 1989.

scuola o di lavoro, il gruppo di amici, la comunità del paese o del quartiere nel quale sono inseriti. E questo agglomerato urbano fa da punto di riferimento per i comportamenti di ciascuno dei suoi membri anche quando essi ne sono lontani.

Il grado di pressione esercitato dal gruppo è percepito da ciascuno dei membri dipende da una serie di variabili anche di tipo personale e derivanti da una sorta di “fenomeno di proiezione”.

È difficile stabilire in queste situazioni il grado di libertà reale del singolo nei confronti del gruppo e insieme il tipo di implicazione per i comportamenti di ciascuno che ciò sottintende. Tornando all'esempio della mafia, la Famiglia garantisce “protezione assoluta dei suoi membri, ma esige fedeltà in ogni momento rifiutando situazioni di stallo e di ambiguità”: “...o con me, o contro...”.

Se scorriamo i testi di diritto, che lo “codificano per iscritto” e non secondo la consuetudine e/o la tradizione, scopriamo che anche in questo caso si può compiere una lesione dal punto di vista giuridico sia perché si compiono certe azioni, sia perché si omettono. In altre parole, non sempre l'astensione è considerata analogicamente simile all’“aurea mediocritas” di antica memoria. Neppure si ritiene sia indice di un comportamento equilibrato e maturo: benché in alcuni casi non siano previste sanzioni al comportamento non ritenuto lesivo, ciononostante la persona che lo assume subisce un giudizio negativo.

In alcuni settori è infatti piuttosto difficile stabilire quale sia la via che è giusto percorrere, ma chi si astiene dal percorrerne una in realtà esprime una difficoltà di prendere decisioni, un'incapacità a compiere una scelta e ad assumersi delle responsabilità.

Non sempre fra l'altro è vero che un tale comportamento non esprima comunque una posizione etica e valoriale.

Se davanti a un sopruso compiuto sotto i miei occhi resto immobile e mi astengo da qualsiasi azione, in realtà almeno moralmente sono complice del misfatto che viene attuato. Ma è pur vero che la responsabilità è connessa con la libertà e se mi percepisco “costretto”, impedito, limitato non importa se materialmente o psicologicamente, io non rispondo più da nessun punto di vista delle mie azioni.

In che rapporto stanno le valenze soggettive con quelle collettive in questo campo? Valori, bisogni, motivazioni, processi evolutivi, sentimento di appartenenza, pregnanza della propria identità e della percezione del proprio gruppo privilegiato di riferimento, “consistenza” della situazione, investimento emotivo su di sé e sugli altri come singoli o come gruppo... sono alcune delle variabili il cui mixage produce poi un comportamento oggettivamente osservabile e descrivibile.

Restano sempre da stabilire i termini di riferimento attraverso i quali “catalogare” o almeno comprendere l'azione...

Il colonnello del “Ponte sul fiume Kwai” che nel campo di prigionia giapponese costruisce con i suoi soldati un bellissimo ponte per i nemici, come può essere definito: collaborazionista, traditore, oppure rispettoso applicatore delle norme della Convenzione di Ginevra sui prigionieri di guerra?

## Scenario<sup>4</sup>

La frantumazione della modernità rende assai ipotetica una Ricomposizione unitaria. Le profezie del nuovo Rinascimento fondato su un'ideologia forte e unitaria e su progressivi accorpamenti politico-economici, sembrano in parte troppo illusorie e in parte addirittura minacciose.

Illusorie perché la differenziazione, la segmentazione, l'articolazione sembrano irreversibili, in tempi medi o brevi. Il vecchio ordine, ancora vicino, non è più ripristinabile; e un nuovo ordine planetario richiederà decenni. I geologi ipotizzano che il movimento che ha portato da Pangea ai Continenti (dall'unità delle terre emerse alla loro frantumazione), condurrà a una nuova unificazione, ma in milioni di anni. Minacciose perché è fondato il sospetto che una riduzione della frantumazione possa avvenire anche oggi all'ombra del "Grande Fratello". Lo scenario attuale è dunque configurabile con l'immagine dell'arcipelago. Una distesa di schegge dalle forme irregolari e dalla distribuzione apparentemente caotica; ciascuna delle quali non ha più o non ha ancora necessariamente un'identità, una specializzazione, un ruolo. Anzi, ciascuna scheggia è un'aggregazione casuale di elementi eterogenei. Il quadro assomiglia alla vetrata di una cattedrale frantumata in milioni di pezzi piccolissimi e poi parzialmente accorpati in unità più grandi, ma senza il disegno precedente.

Questo processo ha attraversato le scienze e le tecniche, i gruppi e gli Stati, fino alle stesse psicologie individuali; i saperi, i mestieri e i poteri; le identità e le apparenze.

La fine del XX secolo e l'inizio del XXI secolo richiedono un'ipotesi per la gestione dell'arcipelago. E questa ipotesi è offerta dallo sviluppo delle tecnologie informatiche che permettono la "cablatura", cioè la connessione fra isole di diversità. La frantumazione non è solo angoscia e distruzione; essa è anche apertura a nuovi destini e nuovi orizzonti.

In termini geografici il nuovo orizzonte è il pianeta e poi l'intera galassia. In termini storici il nuovo destino si colloca sull'asse del recupero del passato e della progettazione del futuro.

La connessione fra isole mediante una rilettura del passato (tutto oggi è revival) e un'estensione verso il futuro (la fantascienza è "genere" espressivo di questi anni), sembrano la caratteristica del secolo a cavallo fra i due millenni. Il riconoscimento dell'arcipelago come mercato e come comunità, richiede una strategia delle connessioni fondata sulla creatività combinatoria e sulle relazioni negoziali.

---

<sup>4</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, anno X Decennale, n°25, giugno 1988.

Il modello oggi generalizzato è ancora quello della città e dell'organizzazione "moderna", cioè industriale, sostanzialmente centripeta, gerarchizzata e compartimentata. Questo modello prevede un centro, cui tende tutto lo spazio territoriale e istituzionale; un vertice, che distingue i livelli di potere e coordina i numerosi settori specializzati, originatori di domande e risorse ma anche fruitori di risposte e interventi.

Un modello conico o piramidale, nel quale i flussi informativi si muovono in direzioni binarie: periferia-centro-periferia oppure base-vertice-base oppure ancora da un settore a un altro. Flussi basati sulla cultura di "coppia". Il prodotto più raffinato di questo modello teorico è il computer sequenziale, che opera con continui viaggi di bit dalla memoria all'unità centrale di elaborazione e viceversa.

Invece, il modello interpretativo di queste iniziative parte da una concezione della città e dell'organizzazione che definiamo per comodità "postmoderna", cioè informatica, policentrica, negoziale e interconnessa. Questo modello ha molti centri, molti vertici e numerosi settori sovrapposti, fungibili, obbligatoriamente interattivi. È un modello assai complesso, avvicinabile all'arcipelago o alla costellazione, geometricamente rappresentabile come la "spugna" di Sierpinski o come un cubo booleano. La struttura frattale, a labirinto o ragnatela, prevede flussi informativi che si muovono in direzioni plurime, alla base, in altezza e in profondità. Flussi basati sulla cultura di "gruppo". Il prodotto più raffinato di questo modello teorico è la "macchina connessionistica" (Connection Machine) che opera mediante 65.636 unità di elaborazione "in parallelo", ciascuna delle quali dotata di una sua propria memoria. Il paradigma del computer sequenziale, a livello di organizzazione sociale, ha la sua forza nella specializzazione delle competenze (intese nel duplice senso di conoscenze/capacità e aree riservate/obbligatorie di intervento) e dei ruoli di "trasferimento" (capi intermedi, funzionari, delegati sindacali, ambasciatori e rappresentanti). Caratteristica di questi ultimi è quella di appartenere a un subsistema, dal compito specifico di dialogare con un altro subsistema, nella veste di trasmettitori, di traduttori o di seduttori. I gradi di discrezionalità di questi gangli indispensabili sono molto modesti. Il paradigma della macchina connessionistica, a livello sociale, ha la sua forza nell'integrazione delle parti e nella loro fungibilità oltre che nei dispositivi e nei ruoli di "istadamento".

Qui diventano cruciali le procedure (cioè i metodi e i modelli) e i ruoli smistatori e informatori (animatori, consulenti, promotori, esperti di media, divulgatori, collegatori attivi). Caratteristiche di questi ultimi sono l'appartenenza a più sistemi, il possesso di competenze trasversali e un grado maggiore di discrezionalità. Tutto il Convegno è ispirato al modello della Connection Machine, cioè alla visione della città/arcipelago/labirinto fatta di isole autonome, governata da un'amministrazione locale che assuma una funzione di istadamento.



## **Psicologia di Comunità e occupazione giovanile<sup>5</sup>**

In questi ultimi anni anche in Italia il problema dell'occupazione in generale si è fatto più pressante e dopo gli "anni dell'abbondanza" hanno avuto inizio quelli le cui principali caratteristiche sono l'incertezza, l'insicurezza e la precarietà. Il problema non è tipicamente italiano, anche se nel nostro Paese ha connotazioni particolari connesse al passato, alla situazione di dipendenza in particolare dagli USA, alla cultura. Il fenomeno comunque è vasto e dà non pochi motivi di preoccupazione soprattutto per quanto riguarda la pianificazione del futuro. Gli ultimi decenni hanno evidenziato un'evoluzione velocissima in tutte le attività lavorative, sia in quelle più strettamente produttive, sia in quelle collaterali. Si può parlare di "terza rivoluzione industriale" e non solo perché l'informatica ha prodotto delle significative innovazioni nell'organizzazione e nello svolgimento del lavoro. Ma ciò che crea più difficoltà è la situazione di cambiamento continuo, così rapido da non poter essere assimilato correttamente e così inaspettato da rendere difficile qualsiasi tipo di previsione sul futuro. La caratteristica di questo periodo, definito postindustriale, è il cambiamento che, iniziato in un settore apparentemente circoscritto e limitato, in realtà agisce su tutta la vita dell'individuo e della collettività, senza consentire un tempo di adattamento e di preparazione. Così, se provassimo a guardare "dall'alto di un campanile" la situazione mondiale potremmo constatare una serie di fenomeni tra loro contraddittori ma che dovrebbero consentirci di formulare riflessioni più congruenti e visioni prospettiche più realistiche e veritiere. Per esempio, i Paesi cosiddetti occidentali, e quelli europei in particolare, ad alta industrializzazione sono percorsi da un fenomeno di stabilizzazione della popolazione. Al contrario, tutti i Paesi poveri e sottosviluppati, o nei quali il processo di industrializzazione è più arretrato rispetto agli standard occidentali, sono caratterizzati da un aumento geometrico della popolazione, nonostante in alcuni casi siano state adottate misure anche legislative per il suo contenimento. Ancora, nelle nazioni ad alta industrializzazione si "estremizza" la richiesta e la necessità di manodopera: le attività lavorative esistenti richiedono o un livello adeguato di specializzazione oppure una enorme disponibilità per eseguire lavori estremamente generici e dequalificati. Per questi ultimi, alla lunga diventerà sempre più difficile trovare in loco persone disponibili e, già fin d'ora, si

---

<sup>5</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS – anno IX, n°23, Giugno – Settembre 1987.

registra un fenomeno di immigrazione che va facendosi sempre più consistente e che si muove per quanto riguarda il nostro Continente dall'Africa all'Europa. Solo i "negri", in senso sia fisico che figurato, accettano oramai di svolgere certi tipi di lavori ritenuti denigranti o comunque privi di qualsiasi elemento di soddisfazione.

Il livello di competizione esistente nel mondo economico e produttivo produce, di volta in volta e a seconda delle differenti situazioni, o lo "scoppio" delle aziende che entrano in crisi e sono costrette a chiudere (edificante l'esempio della Silicon Valley), o la nascita di attività intermedie che possono cioè offrire un utile supporto all'esistente con servizi super specializzati (tutto il settore del terziario avanzato). Ciò suggerisce l'avvento di un mondo forse un po' fantascientifico, ma certo più probabile di quanto si pensi, basato sul binomio distruzione-produzione, in cui cioè non sarà più il prodotto consumato ad esser sostituito, ma l'abitudine culturale a far sostituire un oggetto ancora funzionante con qualcosa di nuovo e non strettamente necessario.

In più l'evoluzione generale e l'organizzazione del lavoro porta ad un aumento del tempo libero sempre maggiore, che si ingrandirà proporzionalmente all'incapacità del soggetto stesso a gestirlo. Le conseguenze di tutta questa situazione appena accennate sono numerose e preoccupanti per la qualità della vita in generale e per tutti gli abitanti del pianeta.

### **La posizione dei giovani**

Qual è lo spazio occupato dai giovani e quali sono le possibilità con cui fare i conti? A grandi linee, e analizzando in particolare la situazione italiana, si possono elencare una serie di elementi significativi che possono offrire qualche dato sul come operare. Innanzitutto i giovani hanno molto elevato, rispetto al passato, il loro livello di scolarizzazione. Il miglioramento della cultura, certamente portatore di situazioni migliori da certi punti di vista, ha però costretto i giovani a un forzato rallentamento dei ritmi di crescita precedentemente seguiti: per cui, il passaggio dall'adolescenza-giovinezza all'età adulta è rallentato e posticipato, con un conseguente rinvio all'assunzione di responsabilità e di autonomia che sono tipici di questo stato. In più i nostri giovani ricevono spesso un messaggio contraddittorio o che per lo meno poco si adatta alla loro situazione di prolungata adolescenza. Infatti da più parti, Ministero del Lavoro compreso, si sentono più volte dire che il loro futuro come lavoratori da un lato ha lo spettro della disoccupazione e dall'altro la visione idilliaca dell'iniziativa autonoma "super" che promette come un miraggio un lavoro soddisfacente, che produce rapidamente ricchezza e che apre orizzonti illimitati. Tutto questo, però, serve soprattutto a produrre nei giovani una situazione di smarrimento che in realtà serve solo a complicargli la vita, soprattutto se si considera lo scenario complessivo di riferimento brevemente descritto più sopra.

## La Psicologia di Comunità

Essendo questa la situazione generale, quali sono le reali possibilità di intervento che possono consentire un miglioramento della contingenza attuale? Certamente, ci pare, la Psicologia di Comunità ha qualcosa da dire in questo settore. Essa è la disciplina che ha come scopo principale quello di consentire ai membri di una comunità di riappropriarsi delle proprie risorse per determinare la propria vita e il proprio futuro. In più, il problema dell'occupazione, e in particolare quello giovanile, non può essere risolto demandandolo ai singoli diretti interessati, perché ciò non è possibile essendo esso provocato da una ricca serie di varianti tra loro connesse e che coinvolgono tutta la comunità nel suo complesso. Insomma, non si può pensare che i giovani siano degli scansafatiche che preferiscono vivere alle spalle dei loro genitori. In realtà la situazione di cambiamento continuo, veloce e a volte quasi traumatico richiede per loro un intervento complesso che coinvolge tutto il contesto comunitario, nessuno escluso, né singolo cittadino né ente pubblico preposto.

In pratica il problema diventa: come mantenere o, in alcuni casi più disastrosi, come produrre la vitalità all'interno della comunità. Non è quesito semplice e nemmeno di veloce soluzione. E richiede, per la soluzione, una specifica procedura che è, appunto, quella tipica della Psicologia di Comunità.

Innanzitutto occorre che tutta la comunità, nella sua globalità o attraverso i suoi più significativi rappresentanti, si focalizzi attorno al problema: in questo caso l'occupazione giovanile in prima istanza, ma anche il futuro della comunità nel suo complesso. Questo è certo il primo passo necessario e ineliminabile per poter ottenere risultati significativi. Di solito il passo seguente consiste in un'attività di raccolta di ulteriori e più precise informazioni che riguardano lo "stato dell'arte" del problema in esame. Questa attività ha come unico scopo l'acquisizione di dati e di notizie, ma è finalizzata particolarmente a stimolare la comunità sul dibattito allargato. Tutte le organizzazioni comunitarie si devono sentire investite del problema e devono sentire la necessità di occuparsene e di offrire un loro apporto. Ovviamente questo tipo di attività, che può in qualche modo essere definito "di riscaldamento" della comunità intorno ad un problema, non è semplice, né sbrigativo, né di breve durata, e risulta essere di estrema importanza per gli sviluppi futuri dell'intervento.

Successivamente a questa fase esplorativa si ha in genere un momento dedicato all'individuazione di iniziative, attività e strategie, fra loro connesse e articolate, che dovrebbero consentire la risoluzione del problema e, spesso, l'avvio di un sistema autonomo. Riuscire nel tempo ad "aggiustare il tiro" in rapporto alle evoluzioni che si vanno via via osservando all'interno della comunità e in ciò che vicino o lontano la circonda e potrebbe influire su di essa. In questa fase dunque non basta essere creativi, avere tante idee; occorre piuttosto trovare proposte che ben si adattino al territorio per il quale sono state pensate; che

“sfruttino” la sua “vocazione”; che vitalizzino e valorizzino l’esistente, per lo meno nella sua parte più ricca e rispondente ai trends futuri; che “educino” la popolazione nel prepararla ad affrontare situazioni nuove, non solo adattandovisi passivamente, ma riuscendo ad esprimere al massimo le proprie potenzialità umane, e farle assumere quindi ruoli da protagonista. Occorre infine avere anche dei buoni sistemi di verifica e di valutazione di quanto si va realizzando per poter misurare, il più oggettivamente possibile, le modificazioni della realtà prodotte e i loro effetti sulla comunità, sia in termini di efficienza, sia di soddisfazione, sia di qualità della vita.

### **Qualche esempio**

**S**e è vero che tutta la comunità deve partecipare a questo processo, va anche tenuto presente che un’operazione di questo genere rappresenta un investimento soprattutto sulla parte giovanile della comunità stessa, perché le possibilità di cambiamento riguardano e coinvolgono in particolare i giovani, attraverso i quali la comunità si proietta negli anni a venire.

La città di Forlì si muove ormai da anni sulla linea indicata dalla psicologia di comunità. Dopo aver rilevato una situazione di difficoltà nel settore giovanile, ha ideato e attuato il progetto FOTOSS, iniziativa a carattere preventivo nei confronti del fenomeno delle tossicodipendenze.

Il progetto è stato ideato e gestito insieme con l’ARIPS nel momento della sua fase nascente. Dopo il suo “collaudo”, durato circa un anno, con la nostra consulenza, l’iniziativa è andata acquistando un’autonomia sempre maggiore che non ha però messo in crisi la sua solidità: a distanza di quattro anni dalla sua nascita il FOTOSS continua. Non solo, ma ora hanno avuto anche origine numerose iniziative tutte ugualmente importanti per la comunità e per il futuro dei giovani forlivesi<sup>6</sup>.

Un’altra iniziativa significativa, che pure ci ha visto come progettisti e gestori, è stata realizzata dal Comune di Mazzano. Si tratta del progetto MASTER, col quale l’Amministrazione locale ha inteso porre le basi per una più consapevole pianificazione del futuro sviluppo economico del suo territorio. Si trattava infatti di una ricerca che aveva due principali obiettivi: descrivere lo stato attuale della situazione occupazionale ed

---

<sup>6</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, anno IX, terzo trimestre, n°23, 1987. In particolare, proprio in quest’anno, l’Assessorato ai problemi del lavoro e occupazione giovanile ha realizzato il progetto S.I.L.O.G. specificamente focalizzato sul futuro lavorativo dei giovani. In esso sono contenute numerose iniziative. Ci piace qui segnalare in particolare quella cui abbiamo collaborato. Si tratta di un corso di formazione aperto a una dozzina di giovani e finanziato economicamente dal Fondo Sociale Europeo e dalla Regione Emilia Romagna. L’obiettivo del corso è quello di sviluppare le capacità imprenditoriali e di consulenza dei giovani partecipanti, perché possano diventare degli “stimolatori” di altri giovani relativamente alle loro scelte occupazionali. (vedi articolo “La formazione dei QIGC”).

economica in genere; individuare una serie di elementi sui quali fosse possibile intervenire sugli sviluppi futuri della situazione. Entrambe le esperienze evidenziano la tendenza a operare sulla realtà per renderla il più possibile adeguata alle necessità della comunità e per evitare di doversi, invece, adattare passivamente.

## Per una qualità del sociale<sup>7</sup>

Il termine “paradigma” proposto da T. Kuhn in un famoso testo è stato accusato di essere nebuloso e comprensivo di una ventina di diversi significati. Mi sembra tuttavia che la precisazione dell’Autore sia interessante: “Da un lato il termine paradigma rappresenta l’intera costellazione di credenze, valori, tecniche condivise dai membri di una data comunità. Dall’altro esso denota una sorta di elemento delle costellazione, le concrete soluzioni di quel rompicapo che, usate come modelli o come esempi, possono costituire regole esplicite come base per la soluzione dei rimanenti rompicapo della scienza normale.” Per Kuhn dunque un paradigma è insieme una costellazione di credenze e un esempio-simbolo.

Credo che la seconda metà del Novecento sia dominata da fenomeni e riflessioni che hanno al centro processi di scissione.

Frantumazione, Despecializzazione, Corporativizzazione, Decentramento, Autonomismo, Conflittualità, Frattali sono termini e fenomeni che appartengono al processo di scissione. Il processo di unificazione del macro-sistema d’Occidente, durato quasi 5 secoli, è culminato con gli Stati Totalitari sorti nei primi anni 50 di questo secolo. La seconda metà del Novecento nasce con un episodio mostruoso e simbolico fondato sulla scissione: la bomba atomica. E probabilmente l’Età della Frantumazione tramonterà a cominciare da una grande scoperta fondata sulla fusione, che si spera ci darà un’energia pulita. Quanti anni sono dunque coinvolti da processi di scissione, che possono essere considerati gli elementi del paradigma dei nostri decenni. Noi chiamiamo “paradigma dell’arcipelago” l’insieme dei modi di pensare e di agire della comunità post-moderna.

I processi di scissione sono stati accompagnati da tentativi e strategie di Ricomposizione, Comunicazione, Reintegrazione, Negoziazione. Azioni e sforzi finalizzati a gettare ponti fra le isole dell’Arcipelago e a ricomporre identità pluri-insulari.

Noi chiamiamo questi sforzi come “Strategia delle Connessioni”. Se la forma della modernità è imperiale, quella della post-modernità è confederale; la prima è generica, la seconda è pattizia. Operare per l’attivazione delle Connessioni significa lanciare legami fra gli spezzoni scienze diverse; progettare professionalità di nuova specializzazione a partire dalle despecializzazioni precedenti; sperimentare nuove sintesi di

<sup>7</sup> Pubblicato su NOTIZIE ARIPS, anno X, quarto trimestre, n°26, 1988.

tecniche già collaudate in settori diversi; sinergizzare comparti prima estranei.

Le Connessioni sono a livello sociologico ciò che le Comunicazioni sono a livello psicologico: modalità di relazione e di integrazione.

Tuttavia Relazioni e Connessioni sono modi o processi, non ancora contenuti pieni. Si possono infatti instaurare relazioni distruttive o Connessioni per delinquere.

Il contenuto, possiamo dire il valore, della post-modernità, si può indicare nel concetto di Qualità, che sta sostituendo quello precedente di Esecuzione. Il principio di esecuzione esprime un'esigenza di gerarchia e sottomissione, adattamento e eterodirezione.

Il principio di Qualità indica un bisogno endogeno di eccellenza, di autonomia, di salute e di bellezza. Gli individui, i gruppi, le organizzazioni perseguono una maggiore Qualità non tanto per la necessità di eseguire un disegno esterno universale o un dovere, quanto per il desiderio di realizzare un sogno interno e particolare. L'Esecuzione indica una distribuzione molto diseguale del potere; la Qualità nasce da una più allargata dislocazione di esso. Qualità del Lavoro, della Vita, dell'Ambiente, delle Professioni sono sogni e bisogni sempre più diffusi e vissuti.

L'ARIPS ha iniziato la sua attività nel momento più maturo della fase di frantumazione, negli anni di Piombo (1978) e nei suoi dieci anni di vita ha lavorato nell'Arcipelago, come isola operante nella direzione delle Connessioni e della Qualità.

L'ipotesi di fondo dell'ARIPS fu che intanto occorreva ripensare alle teorie che facevano da sfondo al lavoro sociale. Ma non va dimenticato che l'associazione è nata nella fase dello Stato Assistenziale maturo in Italia. Quando la società era considerata insieme grande madre cui attingere e neonato da accudire, e lo Stato era il magnifico elemosiniere.

E quando la scienza e la pratica sociale stavano consumando gli ultimi sgoccioli della compartimentazione.

L'ARIPS ha innanzi tutto impostato il suo lavoro in modo interdisciplinare, piegando le discipline ai problemi e non viceversa.

E spaziando così dalla psicologia all'antropologia, dall'economia alla sociologia, dalle scienze fisiche all'arte. In secondo luogo ha elaborato una costellazione di teorie raggruppabili sotto l'insegna del sociale come mercato. Il principio di QUALITÀ dei prodotti e dei processi sociali; l'evidenza del ruolo di "nuovo proletariato" dell'operatore sociale; la necessità di valutazione di efficienza e di efficacia anche per i prodotti e i servizi immateriali; la prospettiva della massima professionalità: ecco alcuni pezzi del mosaico elaborato dall'ARIPS.

In secondo luogo abbiamo approfondito i modelli di intervento sociale, aprendo nuove piste di riflessione sulle comunità di cambiamento, sugli interventi di prevenzione, sui servizi per i giovani. Ragionando sulla complessità del sociale come meccanismo aggiustabile e non più come organismo predestinato.

In terzo luogo l'ARIPS ha lavorato sulle professioni del mondo sociale e produttivo, approfondendo il tema del management, sia scolastico sia

delle organizzazioni non-profit; il tema delle skills, cioè delle capacità e competenze necessarie per affrontare la Terza Ondata o l'Età della Luce; e il tema delle malattie sociali, cioè della burning-out syndrome.

Infine abbiamo ricercato molto sul piano dei metodi e delle tecniche, cercando di uscire dalla logica elemosiniera della buona volontà e del missionarismo, per entrare nei meandri della raffinazione strumentale. In questa direzione siamo partiti dal T-Group, per arrivare a macro-simulazioni complesse, all'uso degli Specchi organizzativi e comunitari, fino a numerose tecniche ludiche e creative finalizzate all'intervento di cambiamento.

Un gran lavoro insomma, che nel Decennale vogliamo verificare e confrontare pubblicamente nella speranza anche di ottenere l'indicazione dei nuovi sentieri e dei nuovi ponti da attivare per vivere sempre meglio nell'arcipelago.



*Questa rubrica presenta contributi sui principali problemi teorici e professionali della Psicosociologia e della Psicologia di Comunità. Si intendono qui offrire stimoli alla riflessione e 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".*

*Aldo Terracciano*

### **Il tutor d'aula: qualche riflessione sulle sue competenze, capacità, ruolo e lavoro**

#### **1- Una (lunga) premessa teorica: che cos'è l'apprendimento**

**I**l repertorio delle nozioni aride, spesso inutili, di cui la scuola troppo spesso si dota, avrebbe senso in una società immutabile, non in un mondo dove le trasformazioni procedono oramai ad un ritmo vertiginoso. Per di più, un apprendimento di tipo nozionistico, informativo, permette il coinvolgimento dell'individuo soltanto dal "collo in su", mentre ci sarebbe bisogno sempre di più di un apprendimento che tenga conto dei sentimenti e delle motivazioni personali e che sia basato, sopra ogni cosa, sull'esperienza e sugli interessi vitali del soggetto che apprende. L'apprendimento, quindi, va inteso come sempre meno legato ai criteri della nozione, della pura informazione e della mentalità del "risultato finale". Il luogo della nozione è l' "enciclopedia". Il significato originario di questo termine, secondo Edgar Morin ('83), non era quello alfabetico e stupidamente accumulativo in cui si è degradato nell'epoca moderna. Il suo significato d'origine era quello di Ankyklios Paideia, apprendimento che mette in circolazione il sapere: si tratta cioè, di en-ciclo-pedizzare, ovvero imparare ad articolare i punti di vista disgiunti del sapere in un ciclo attivo. Lo sforzo deve essere quello, sostiene Morin, non riferito alla totalità delle conoscenze, ma alle conoscenze cruciali, ai punti strategici, ai nodi di comunicazione, alle organizzazioni organizzative; ciò che è vitale, in poche parole, non è soltanto apprendere, ma riorganizzare il nostro sistema mentale per imparare a imparare. Questo ragionamento si porta dietro due corollari dei quali è necessario considerare l'importanza in termini di formazione:

- a) non è possibile en-ciclo-pedizzare se non si è partecipi dell'esperienza, se non si è protagonisti in prima persona del proprio imparare;

- b) non è possibile attivare un processo di apprendimento dell'apprendimento se ci si focalizza solo sui risultati: in una procedura formativa delineata secondo i criteri precedentemente descritti, è molto importante il percorso, l'itinerario che il prodotto finale.

Non c'è dubbio che la parola apprendimento denoti un cambiamento, anzi, come dice Carl Rogers, l'insegnamento e il fine dell'educazione deve essere l'agevolazione del mutamento. Un cambiamento indica un processo e ogni processo è a sua volta soggetto a cambiamento perché può accelerare, rallentare o subire altri tipi di cambiamento dopo i quali si dirà che si tratta di un processo diverso. Si tratta allora di rivedere il processo di acquisizione della conoscenza in termini di, come proponeva Gregory Bateson ('88), deutero-apprendimento, ovvero il processo dell'apprendere ad apprendere. Non è importante divenire archivi umani di informazioni, ma imparare dove si trovano le informazioni, non occorre essere depositari di un sapere immobile, ma diventare dinamici, elastici, rapidi ricercatori del Sapere.

La classica triade specificativa di una esperienza di formazione – Sapere, Saper Fare e Saper Essere – che indica il bagaglio che il formando deve acquisire in termini cognitivi, pratici e psicologici, va interpretata alla luce delle riflessioni dell'“imparare a imparare”. Il “Sapere” non deve essere solo introduzione e memorizzazione di nozioni, ma piuttosto dei processi significativi che portano alle nozioni utilizzabili in un certo tempo e in un certo luogo, secondo una strategia del contingente più che dell'accumulativo. Il “Saper Fare” non deve contenere soltanto l'appropriazione di tecniche e di metodologie, ma anche la comprensione dei meccanismi attraverso i quali si creano, in un dato momento, quelle specifiche tecniche e quei particolari metodi. Il “Saper Essere”, infine, non deve limitarsi alla struttura psicologica dell'individuo in formazione, ma deve permettergli di acquisire competenze personali che gli consentono di valutare il contesto dentro il quale, di volta in volta, si troverà a vivere la propria esperienza. Occorre, in ultima analisi, rivedere le metodiche della formazione e riconsiderare l'apprendimento per quello che realmente può creare di significativo nella vita di un individuo. Perché avvenga una modificazione derivata dall'apprendimento di un'esperienza, perché compaia, cioè, un comportamento, un'abilità, una conoscenza, un modo di fare, di agire, di pensare, oppure perché davanti ad una medesima situazione si reagisca, si dica, si pensi, si agisca, in maniera nuova, occorre che l'individuo:

- a) abbia fatto un'esperienza,
- b) l'abbia memorizzata o interiorizzata,
- c) sia capace di riutilizzarla in situazioni riconducibili all'esperienza fatta.

Alcune considerazioni sull'apprendimento (secondo Rogers):

- a) gli esseri umani hanno una naturale capacità di apprendere;
- b) l'apprendimento più significativo si ha quando la cosa da apprendere ha un alto interesse immediato;

- c) l'apprendimento che comporta un mutamento nella percezione di sé è minaccioso e tende, quindi, a incontrare resistenze;
- d) l'apprendimento è maggiore se si riescono a ridurre al minimo gli influenzamenti e le resistenze di ordine esterno;
- e) gran parte dell'apprendimento significativo è promosso e acquisito tramite l'agire;
- f) l'apprendimento è facilitato quando il discente è partecipe delle scelte educative e se ne assume le relative responsabilità;
- g) l'apprendimento è facilitato quando è prioritaria l'autocritica rispetto alla critica esterna;
- h) l'apprendimento è più penetrante quando sa coinvolgere l'intera personalità dell'“educando” considerato come unità psicofisica;
- i) l'apprendimento più utile del mondo sociale è l'apprendimento del processo di apprendimento.

Fattori che governano il processo di apprendimento (da P.R. Mico, elaborato da Guido Contessa):

- a) nessuno insegna qualcosa di significativo a qualcun altro; viene appreso solo ciò che il soggetto considera importante o utile per sé, nel corso delle esperienze che fa;
- b) si apprendono e si interiorizzano solo concetti e idee che sono rilevanti per i propri bisogni;
- c) l'apprendimento è una conseguenza dell'esperienza;
- d) si impara molto di più quando ci si impegna in un processo di apprendimento insieme ad altri e quando ci si aiuta in questo processo;
- e) apprendere significa spesso disapprendere vecchi e confortevoli modi di essere, pensare e fare;
- f) bisogna considerare il partecipante al processo di apprendimento come una ricca risorsa per raggiungere l'obiettivo dell'imparare;
- g) ciò che viene appreso ha un senso differente per ogni persona coinvolta nel processo;
- h) l'apprendimento è sempre, e simultaneamente, intellettuale ed emozionale, cognitivo e affettivo.

Fattori che promuovono il processo di apprendimento (P.R. Mico, elaborato da Guido Contessa):

- a) creare situazioni che spingono i partecipanti ad essere attivi (ognuno impara meglio quando è coinvolto personalmente, quando fa e parla invece di ascoltare);
- b) promuovere occasioni che possono facilitare la scoperta delle idee personali dei partecipanti;
- c) attivare situazioni che incoraggiano l'emersione e l'esplorazione delle differenze (le differenze fra le persone sono ricchezza di disponibilità);
- d) riconoscere il diritto di commettere errori (l'errore non deve essere considerato un male: è ineluttabile nell'apprendimento e, forse, ne è la sola giustificazione);

- e) promuovere valutazioni collaborative e autovalutazioni (trovare i criteri per misurare e valutare i propri processi di apprendimento);
- f) stimolare situazioni che incoraggiano l'apertura piuttosto che il mascheramento;
- g) promuovere la fiducia verso sé (si impara quando si incomincia a percepirsi come una buona fonte di idee, una risorsa positiva per sé e per gli altri);
- h) far sentire ai partecipanti che vengono rispettati (si impara solo quando non ci si sente forzati a farlo);
- i) far sentire ai partecipanti che essi e le loro idee sono accettati;
- j) incoraggiare occasioni di stimolo al confronto.

È quindi essenziale, nel processo di apprendimento, dal punto di vista dell'educatore:

- 1) l'autenticità dell'"educatore" stesso (ovvero la tranquillità di apparire così come si è, senza maschere, falsità o impersonalità negli atteggiamenti);
- 2) l'accettazione del discente "per quello che è" (ovvero la consapevolezza di avere di fronte una persona che può sbagliare, che può pensarla diversamente dall'educatore, che può non accettare l'insegnamento; in altri termini una persona diversa che assume valore proprio in ragione di questa diversità);
- 3) la comprensione empatica (ovvero il sapersi mettere nei panni dell'altro, percepire le condizioni "hic et nunc" dell'altro e saperle valutare);
- 4) la promozione dell'autonomia dall'"educatore" stesso (lo scopo finale dell'autorità pedagogica, come di tutta la pedagogia, è forse quello di rendersi superflua).

## **2- Il tutor d'aula**

**I**l tutor d'aula (o monitore d'aula, come viene anche definito) può essere considerato, all'interno del repertorio delle diverse figure che si occupano di formazione, come un vero e proprio animatore della formazione in aula.

Quello del tutor d'aula è un ruolo emerso da non tanto tempo, ma appare sempre più in via di potenziamento, visto che anche le Università, ad esempio, stanno cominciando a dotarsi di figure di tutorship che la struttura accademica prevede come un servizio agli studenti. Chi si occupa professionalmente di formazione conosce perfettamente l'importanza che tale personaggio assume all'interno della struttura didattica. Alcuni enti di formazione (l'IVL della Regione Veneto, ad esempio), anzi, si sono preoccupati anche di attivare corsi per formare tutors d'aula: un segno dell'importanza che questa figura sta conquistandosi.

All'interno della struttura organizzativa di un corso di formazione, il ruolo del tutor d'aula assume rilevanza particolare relativamente alle

responsabilità e alle funzioni di cui questa figura deve farsi carico. Dal punto di vista metodologico, il tutor d'aula deve farsi carico di tre settori di intervento, quelli riguardanti il gruppo, gli apprendimenti e l'addestramento. Nei corsi dove è fondamentale apprendere la capacità di comunicare con gli altri, esiste un quarto settore di cui farsi carico: quello dell'aumento delle competenze comunicative. Per ognuno di questi settori, il tutor deve porsi obiettivi specifici e individuare le metodologie e le tecniche adatte al loro raggiungimento.

## **2.1- Gruppo**

**I**n relazione al gruppo, il lavoro da effettuare in un corso di formazione deve essere essenzialmente focalizzato su due aspetti:

- facilitare gli allievi nel compito di diventare un gruppo,
- aumentare le capacità di questi, relativamente al lavoro di gruppo.

Nel primo caso la principale attenzione di cui farsi carico si esprime nel tenere sotto controllo le variabili collegate al clima, cioè alle relazioni interpersonali tra i partecipanti.

Nel secondo caso il compito deve essere più che altro quello di controllare i fattori connessi al compito, ovvero alla produttività degli allievi.

Diventare un gruppo, nel senso professionale del termine, perché è di professionalità che parliamo durante un processo formativo, significa in primo luogo conoscere gli strumenti di cui una "organizzazione" necessita per affrontare il lavoro con efficienza ed efficacia, e in secondo luogo dotarsi di tutte quelle competenze umane, sociali, comunicative necessarie a entrare in relazione con gli altri partecipanti allo stesso processo formativo. Diventare un gruppo all'interno di un processo di formazione significa, in ultima analisi, mettere in moto un cambiamento, soprattutto psicologico, tale per cui diventi possibile la costruzione di una rete di relazioni autentiche necessarie alla nascita e alla maturazione di una, sia pur microscopica, società.

Diventare un gruppo professionale non è, però, sufficiente: occorre che l'insieme dei partecipanti apprenda i meccanismi che permetteranno loro di lavorare in modo produttivo, efficiente nei processi ed efficace nel raggiungimento dei risultati. Per questo motivo, all'interno di un corso di formazione è necessario occuparsi in maniera particolare di tutti quegli aspetti organizzativi e funzionali che possono servire al gruppo per lavorare con tranquillità e partecipazione. In questo caso il compito del tutor è anche quello di presentarsi come contenitore, cioè un elemento della struttura finalizzato alla "protezione" degli allievi che hanno intrapreso il percorso formativo. Il termine "proteggere" non va inteso come sinonimo di "viziare": in questo contesto è usato nell'accezione di "far sentire agli allievi che esiste la possibilità di sperimentare ciò che si impara senza correre il rischio di pagare un prezzo pesante nel caso in cui vengano commessi errori". L'ambito della formazione è quello in cui ci si deve sentire liberi di sbagliare per potere, dagli sbagli, arricchire il proprio sapere.

Per raggiungere i due obiettivi sopra delineati (fare il gruppo e lavorare in gruppo) il metodo più utile da utilizzare è quello della verifica costante e periodica.

Il momento della verifica, un momento cioè all'interno del quale viene, come si dice, "fatto il punto" della situazione d'aula, deve essere focalizzato principalmente sugli aspetti peculiari dell'evoluzione di un gruppo:

- i processi collettivi,
- le dinamiche interpersonali,
- le comunicazioni esplicite, ma soprattutto implicite, ufficiali, ma anche informali, verbali e non verbali tra gli allievi e i docenti e tra gli allievi fra loro.

Alcune tecniche da utilizzare per concretizzare questo procedimento sono quelle tipiche della conduzione di gruppi: dalla gestione di momenti autocentrati all'utilizzo di giochi di ruolo e simulazioni, dalle osservazioni strutturate alla promozione di processi decisionali.

Oltre a quanto su descritto, non bisogna dimenticare che una delle funzioni del tutor d'aula è quella del mantenimento del gruppo, cioè che i partecipanti portino a termine il loro processo di apprendimento senza abbandonare precocemente il percorso formativo nel quale sono inseriti. L'esperienza di socializzazione e di integrazione degli allievi, il sentimento di appartenenza, il livello di empatia e di sensibilità interpersonale sono elementi da curare con particolare attenzione, soprattutto nella consapevolezza del fatto che nei gruppi in formazione prevalgono spesso variabili di tipo competitivo e oppositivo.

Il successo di questo processo socializzante può essere provocato e accelerato dall'attivazione di momenti di "counseling" degli allievi. Spesso, all'interno dei corsi di formazione, si evidenziano problematiche individuali, duali o gruppali, o anche di motivazione e di tenuta nei confronti dell'esperienza che si sta affrontando, che non è possibile trattare in gruppo o negli spazi informali. È per questa ragione che si può destinare parte del tempo a momenti di consulenza individuale programmati e calendarizzati. Questa iniziativa può svolgere una funzione preziosa di mantenimento del gruppo, anche perché momenti di questo genere possono avere in diverse occasioni la funzione di equilibrare e gestire l'emotività e le difficoltà nelle relazioni tra gli allievi, consentendo una migliore elaborazione dei conflitti e quindi, indirettamente, un miglioramento dei processi gruppali.

## **2.2- Apprendimenti**

**I**n un processo formativo, oltre alle problematiche legate al gruppo e al suo funzionamento, sono da tenere in considerazione anche altre variabili: quelle connesse alla didattica.

In relazione a questo aspetto, l'obiettivo principale che ci si deve proporre all'interno di un corso di formazione, va ricercato nell'ottica di aumentare al massimo le potenzialità di apprendimento degli allievi. In

particolare, allo scopo di ottenere un buon apprendimento dei partecipanti, ci si dovrebbe preoccupare che questi:

- comprendano, capiscano quello che viene loro trasmesso (non solo in termini semantici, di significato verbale, ma anche in termini di riconduzione delle informazioni ai propri schemi di riferimento),
- memorizzino, cioè fissino le informazioni e le esperienze (non solo dal punto di vista cognitivo, intellettuale, ma anche da quello profondo, psicologico),
- elaborino il materiale che viene loro proposto acquisendo la capacità di applicarlo alle situazioni concrete, e di riutilizzarlo allo scopo di risolvere situazioni problematiche analoghe a quelle rappresentate dalle fonti delle informazioni. Per raggiungere l'obiettivo del massimo apprendimento possibile da parte degli allievi, è necessario possedere la capacità di miscelare sapientemente le istanze formative di natura prettamente ricettiva (nozioni, informazioni, fonti...) con una serie di momenti attivi finalizzati a stimolare il gruppo a trasformare un apprendimento di tipo passivo in uno di tipo dinamico e partecipato, gestito dai partecipanti in prima persona.

I metodi che possono essere utilizzati per soddisfare questo tipo di obiettivo possono essere in particolare due: uno centrato sulle risorse esterne e l'altro focalizzato sulle risorse interne al gruppo.

Nel primo caso ci si deve sforzare di porsi come tramite tra i docenti e i corsisti, cercando di attivare tutti quei meccanismi che possono servire da una parte a orientare meglio le lezioni focalizzandone il contenuto sulle lacune o sugli interessi non saturati dagli allievi, dall'altra a semplificare le concettualizzazioni delle informazioni che i diversi docenti propongono durante le loro lezioni. Il problema è quello, in altri termini, di "guidare" i docenti in maniera tale che i loro insegnamenti siano il più possibile utili per gli allievi, e di aiutare questi ultimi a comprendere i passaggi più ostici, le riflessioni maggiormente difficili, i concetti più importanti, stimolandoli all'approfondimento, all'analisi e all'elaborazione di tipo concettuale.

Nel secondo caso, la funzione principale svolta dal tutor d'aula è quella di aumentare al massimo le occasioni di riflessione sia individuale che collettiva. La riflessione può essere stimolata e guidata attraverso l'utilizzo di tecniche e moduli addestrativi che possano indurre gli allievi a concentrare le proprie energie sugli aspetti particolari e significativi che i momenti ricettivi mettono, di volta in volta, in risalto.

Anche nel caso dell'apprendimento, momento insostituibile per il conseguimento di risultati che abbiano un buon valore didattico è quello della verifica. Questa va strutturata in modo tale che i partecipanti concentrino la loro attenzione su due aspetti fondamentali:

- i prodotti elaborati,
- i metodi utilizzati durante il processo di apprendimento. A questo proposito, possono essere privilegiate una serie di tecniche didattiche adatte a promuovere l'enucleazione delle problematiche più importanti come, a titolo di esempio, le simulazioni, le attività di "problem-solving", i lavori di sottogruppo, i giochi didattici e

finalizzati all'apprendimento, le tecniche centrate sulla messa in comune del vocabolario e del linguaggio tecnico specifico che il gruppo va assumendo come proprio bagaglio culturale.

Per fornire qualche esempio concreto, tra le attività da proporre allo scopo di migliorare e fissare gli apprendimenti possono essere svolti:

- giochi competitivi (ad alto tasso di ludicità) aventi come focalizzazione le materie del corso,
- giochi a quiz (modello “rischiatutto”) sui diversi argomenti proposti dai docenti,
- momenti di riflessione e confronto su tematiche di natura semantica, allo scopo da un lato di uniformare e correggere il vocabolario laddove ce ne fosse il bisogno, dall'altro di ragionare sul linguaggio tecnico della propria professione (nella realizzazione di un corso per operatori socio-sanitari), ad esempio, è stupido memorizzare termini tecnici quando questi possono essere ricavati da una superficiale conoscenza etimologica. Ad esempio, tutte le volte che c'è il prefisso “emo” si sa che c'entra il sangue come nel caso di “emofilico”, quando si trova “mio” in qualche modo c'entrano i muscoli come il vitale “miocardio”, se si mette in fondo ad una parola il suffisso “ite” è probabile che ci si imbatta in un'inflammazione come l'“appendicite”. Ovviamente avere qualche piccola nozione di questa natura, può evitare all'allievo la fatica di imparare a memoria tutte le diverse parole che, nell'esempio, contengono “emo”, “mio” e “ite”,
- brevi moduli di creatività e di sviluppo delle capacità creative (mettere in moto il cervello, stimolare il funzionamento delle sue parti spesso poco usate, per non dire atrofizzate, può essere di grande utilità nell'elaborazione e nella ricerca di soluzioni ai problemi di studio, di memorizzazione, di comunicazione dei contenuti, senza contare che questo può diventare un utile training in vista della progettazione di attività con l'utenza),
- un ultimo esempio di attività che può essere effettuata con gli allievi di un corso di formazione può essere un'attività di riflessione degli apprendimenti basata sull'idea di approfondire alcune tematiche attraverso il cinema (che costituisce un registro sintetico e di immediata comprensibilità). Potrebbero essere scelti films di argomento pertinente alle materie svolte durante il corso, visionarli e far seguire alla proiezione una discussione guidata stile “cineforum”.

### **2.3- Addestramento**

**I**l terzo aspetto fondamentale all'interno di un possibile mansionario del tutor d'aula inserito in un processo di formazione, riguarda l'addestramento, ovvero l'acquisizione di una serie di abilità, competenze e capacità tecniche e funzionali mediante metodi o regole derivanti essenzialmente dall'esperienza. Quello dell'addestramento specifico è un tema importante: sempre più spesso, infatti, a fianco delle situazioni didattiche di carattere prettamente cognitivo, le conoscenze di



tipo pratico e strumentale appaiono come un elemento determinante all'interno del bagaglio culturale richiesto alle persone in formazione.

L'obiettivo principale da perseguire all'interno di un corso di formazione in relazione alle situazioni addestrative, è quello di aiutare gli allievi ad acquisire tutta una serie di automatismi professionali e funzionali focalizzati sulle materie di studio. È bene tenere in gran conto, ad esempio, quelle situazioni utili a tradurre l'informazione teorica in nozioni specifiche, mirate e congruenti, di tipo pragmatico. Oltre all'uso, quindi, di spazi dedicati allo studio e al ripasso, è bene pensare a "luoghi" destinati al confronto e alla messa in comune di ciò che si sta apprendendo tentando collegamenti e connessioni con le implicazioni pratiche e tecniche che dalla teoria possono essere desunte. Si tratta, in altri termini, di aiutare gli allievi, attraverso il confronto, lo scambio e il ragionamento, a familiarizzare con le potenzialità concrete che la teoria lascia intravedere. Come dice Kurt Lewin, "nulla è più concreto di una buona teoria": nella formazione bisogna trovare insieme la strada per rendere questa concretezza alla portata degli allievi.

Un discorso a parte meritano le materie di per sé pratiche previste durante lo svolgimento del percorso didattico.

L'addestramento specifico professionale previsto, ad esempio, da insegnamenti di tipo infermieristico, può essere stimolato dai docenti stessi che possono coinvolgere gli allievi in simulazioni, role-playing e prove concrete. Sempre restando nell'esempio, un importante elemento addestrativo, al di là del tirocinio pratico, può essere quello di proporre visite guidate presso reparti ospedalieri allo scopo di permettere agli allievi di sperimentare direttamente, con le attrezzature giuste, ciò che si sta illustrando in teoria.

## **2.4- Comunicazione**

**A**ll'interno della maggior parte dei corsi di formazione, segnatamente quelli progettati in direzione delle professioni del sociale, è necessario attivare una quarta area di approfondimento: quella dello sviluppo della comunicazione. I lavori sociali si connotano più di altri come "mestieri della comunicazione interpersonale". Non è concepibile, per definizione, un operatore sociale che non sappia che cos'è la comunicazione umana e che non si adoperi per sviluppare e accrescere le proprie competenze comunicative.

Questa variabile deve essere presa in considerazione, tenendo conto di almeno 10 sfaccettature:

- 1) *Comunicazione interpersonale tra allievi*: è necessario concentrarsi attentamente sulle caratteristiche della comunicazione interpersonale tra i partecipanti. Comprendere che ogni comportamento può essere letto come comunicazione può permettere agli allievi di migliorare le relazioni interne al gruppo. Lo stimolo fornito da tutor d'aula può invitare il gruppo a fare emergere conflitti latenti per consentirne la gestione e la soluzione. Alla fine del percorso formativo, durante gli

ultimi due giorni d'aula, anche allo scopo di valutare il processo del gruppo, potrebbe essere effettuata una verifica sulle comunicazioni interpersonali all'interno del gruppo utilizzando alcuni giochi psicopedagogici.

- 2) *Comunicazione interpersonale tra allievi e utenti*: su questo argomento ci si può soffermare soprattutto riflettendo sulle esperienze di tirocinio. Il problema della comunicazione professionale e tra ruoli andrebbe affrontato sia durante gli incontri di “Lavoro di Gruppo – Tutorship” in aula, sia da alcuni docenti. È oltremodo utile per gli allievi ragionare sulle modalità di relazione che vengono messe in atto, in sede di stage, tra gli operatori “professionisti” e gli utenti dei diversi servizi. Oltre a questo, ci si dovrebbe anche soffermare su una situazione di autoanalisi finalizzata a osservare i propri comportamenti comunicativi attivati nei confronti dell'utenza.
- 3) *Comunicazione interpersonale tra utenti*: anche questo argomento potrebbe esser trattato soprattutto riflettendo sulle esperienze di tirocinio. Andrebbero stimulate l'osservazione delle diverse modalità di comunicazione tra gli utenti dei servizi perché questa osservazione può rivelarsi anche un utile allenamento finalizzato a cogliere e a diagnosticare i bisogni dell'utenza. Comprendere che non solo dal contenuto, ma soprattutto dal modo diverso dal quale vengono lanciati e recepiti i messaggi, è possibile conoscere meglio i propri utenti è un argomento da esplorare in modo preciso all'interno dei corsi. In termini tecnici, potrebbero essere analizzati dei casi concreti, accaduti ed osservati durante il tirocinio, con la supervisione del tutor d'aula.
- 4) *Comunicazione nell'équipe di lavoro*: si tratta, in questo caso, di soffermarsi sulle problematiche della relazione comunicativa tra colleghi appartenenti a una stessa équipe lavorativa. Ancora una volta l'esperienza di tirocinio può rivelarsi preziosa allo scopo di trarre argomenti di riflessione utili al proprio futuro impegno professionale. In questo caso lo sforzo deve essere focalizzato sulle differenze, all'interno di un'organizzazione, tra persona e ruolo professionale. Ciò che viene comunicato tra i ruoli non può essere letto come messaggio tra persona e persona: se critico un collega per le sue inadempienze sul lavoro, questo non significa che lo sto mettendo in discussione come persona; se c'è un conflitto all'interno di un'équipe, questo non vuol dire necessariamente che le persone che la compongono hanno qualcosa di personale fra loro.
- 5) *Comunicazione gerarchica*: l'ultimo ragionamento del punto precedente va ancora più sottolineato se il flusso comunicativo avviene tra ruoli appartenenti a livelli gerarchici differenti. Difatti, mentre all'interno di un'équipe di lavoro le responsabilità sono

grosso modo divise equamente, avere un “grado” superiore comporta generalmente una maggiore responsabilità nei confronti dell’organizzazione e dell’utenza di questa. Questo tema potrebbe essere trattato soprattutto dai docenti di materie come, ad esempio, “Progettazione”, “Organizzazione”, “Teoria dei Gruppi” e da quelli impegnati nella realizzazione dei moduli di carattere “Psico-Sociale” con il quale si chiudono alcuni cicli di studio, ma l’argomento andrebbe preso in considerazione anche durante gli incontri di lavoro del tutor d’aula.

- 6) *Comunicazione tra istituzioni, enti e organizzazioni*: un altro tema nodale da affrontare con gli allievi dei corsi di formazione per operatori sociali è quello della comunicazione cosiddetta istituzionale. Le modalità attraverso le quali enti, istituzioni e organizzazioni formali comunicano fra di loro ha ben poco a che fare con i parametri della normale comunicazione interpersonale. Per svolgere con professionalità il proprio mestiere è però necessario possedere una sia pur superficiale informazione delle procedure e delle norme che regolano i rapporti fra le diverse agenzie. A questo proposito ci si dovrebbe soffermare sul valore della comunicazione scritta e di quella formale.
- 7) *Comunicazione intrasistemica*: ogni organizzazione può anche essere vista come un sistema composto da diversi subsistemi. Spesso questi sottosistemi appaiono come i compartimenti stagni dei sottomarini: completamente chiusi. Un operatore del sociale deve porsi il problema delle connessioni, dei collegamenti, delle relazioni anche tra le parti del sistema dentro il quale è inserito. Per fare questo è necessario studiare le strategie giuste per attivare una comunicazione efficace fra le parti. A questa problematica andrebbe dedicata almeno una parte del lavoro, anche in connessione con i docenti di discipline come, ad esempio, “Organizzazione” e “Teoria dei Gruppi”.
- 8) *Comunicazione verbale*: quando si parla di comunicazione, una delle suddivisioni più consuete è quella tra comunicazione verbale e non-verbale. Ambedue gli argomenti vanno presi in considerazione durante lo svolgimento dei corsi per operatori del sociale. Gran parte degli insegnamenti pertinenti andrebbero trattati durante lo svolgimento delle materie psicologiche, ma è bene soffermarsi anche a livello di quei momenti dedicati alla tutorship o al lavoro di gruppo. In modo particolare, per quanto riguarda la comunicazione verbale, ci si dovrebbe soffermare, almeno, sul linguaggio e sull’uso delle parole. Imparare a usare un linguaggio congruente alle varie situazioni, utilizzare un linguaggio comprensibile per gli utenti appare sicuramente fondamentale per un operatore del sociale. Ancor più importante è porre attenzione all’uso intenzionale che si può fare con le parole. Sapere, ad esempio, che esistono parole connotate emotivamente in modo positivo o negativo e che quelle parole

possono essere percepite come comunicazioni positive o negative al di là del loro significato semantico, può essere di grande aiuto nel lavoro quotidiano, soprattutto se è un lavoro basato sulle relazioni tra persone.

- 9) *Comunicazione non-verbale*: analogo discorso può essere fatto in relazione a quella parte della comunicazione definita non-verbale. Possedere la consapevolezza che gesti, cenni del capo, espressioni del volto, sguardi, posture, orientamento nello spazio, lontananza e vicinanza, cenni, toni, timbri e pause sono di fondamentale importanza nella comunicazione interpersonale significa essere un professionista migliore. È bene soffermarsi più volte, all'interno del percorso formativo, su come la comunicazione è pesantemente, spesso inconsapevolmente, condizionata da elementi non verbali e su come questi elementi determinino percezioni corrispondenti e comportamenti conseguenti.
- 10) *Comunicazione di contenuti*: l'ultimo aspetto della comunicazione che dovrebbe essere trattato durante lo svolgimento di un corso per operatore del sociale è quello della comunicazione relativa ad argomenti specifici. Le persone possono avere una buona competenza comunicativa ma spesso questa non è sufficiente per parlare di un argomento particolare. È necessario, quindi, proporre momenti dedicati all'apprendimento di questa capacità, soprattutto in vista dell'esame finale previsto da quasi tutti i corsi di formazione e all'interno del quale gli allievi debbono spesso sostenere una prova orale sugli argomenti del corso. Alla comunicazione dei contenuti sarebbe bene dedicare gran parte dell'ultimo mese d'aula.

### 3- Qualche parola di conclusione

Ogni processo di formazione è un percorso di cambiamento complesso. Quindi porta con sé almeno due elementi che debbono essere tenuti in debita considerazione. Il primo di questi elementi è il **cambiamento**, il secondo è la **complessità**. Le trasformazioni producono effetti riscontrabili non soltanto nella diversità dei risultati che ne derivano, ma anche (forse soprattutto) nel processo che viene attivato per modificare una certa realtà. In altri termini, l'ottenimento di un differente "prodotto" finale risulta essere fortemente condizionato dalla qualità e dall'efficacia del processo che si determina. La problematica del cambiamento è la problematica dei **processi di cambiamento** con tutto il loro carico di difficoltà, resistenze, ansie da interpretare e da gestire.

A questa problematica va senz'altro aggiunta la consapevolezza che la formazione non è più, come si pensava una volta, di tipo "ferroviario", una concezione, cioè, analoga a quella del viaggiatore che, acquistando il biglietto, sale su un veicolo che ha un percorso prefissato e impossibile da modificare. Egli può solo arrivare a destinazione o scendere prima. La formazione è un **processo complesso**, un itinerario da

affrontare con una jeep o con una motocicletta da fuoristrada. A differenza del treno, che prevede un manovratore, questi veicoli debbono essere guidati da chi li adopera. Chi ne fa uso deve imparare a guidarli e deve essere aiutato in questo attraverso una “scuola guida” che permetta il massimo grado di esperienza diretta. La problematica della complessità della formazione è quella di insegnare a guidare il mezzo, non di insegnare l’inventario completo delle strade da percorrere: ce ne sarà sempre una nuova che nessuno conosceva prima.

Per vivere nel modo migliore possibile un’esperienza di **cambiamento complessa** è necessario che chi partecipa al percorso formativo impari il gusto di apprendere, cioè qualcosa che si impara innanzitutto da qualcuno che ce l’ha. Il “gusto di apprendere” può essere trasmesso, non insegnato, e si acquisisce in tutte quelle situazioni in cui è presente una motivazione che viene coltivata con cura e dedizione. Il tutor d’aula ha un compito molto simile a quello dei giardinieri in quella riflessione di Jaques Dropsy: *“I giardinieri hanno imparato che non si può forzare la natura, che si può solo conoscerla, seguirla e facilitarne i compiti. Se occorre un anno perché nel nostro clima una pesca arrivi a maturazione, è inutile cercare di ottenerla in sei mesi, poiché il frutto che si otterrà non è che l’imitazione esteriore di una pesca, ne avrà la forma e il colore ma non il sapore né il valore nutritivo. I giardinieri, avendo appreso tutto questo con l’esperienza, hanno un’infinita pazienza, sanno bene che non sono loro a far maturare la pesca, ma sanno anche qual è il valore del loro sforzo quotidiano che permette alla natura di dare frutti di una bellezza e di un sapore che non hanno confronti con quelli selvatici. Sono fieri del loro lavoro e questo dà loro la forza di lavorare giorno dopo giorno e anche di accettare che, con una gelata o con la grandine, la natura possa distruggere il risultato del loro lavoro. Sapere questo li libera da un’inutile tensione verso il risultato che devono ottenere. L’obiettivo da raggiungere continua a sussistere e guida sempre gli sforzi di ogni momento, ma se il giardiniere non è impaziente svolge il suo lavoro con profonda tranquillità. I giardinieri hanno imparato anche un’altra cosa dalla natura: che nessun risultato può essere ottenuto direttamente. Non si fanno crescere i rami spingendoli verso l’alto, bisogna allontanare l’attenzione dal frutto che si vuole ottenere e rivolgere i propri sforzi da un’altra parte. Il risultato che si spera di ottenere in alto sarà raggiunto con un lavoro indiretto verso il basso, verso la terra da seminare, da arare, da concimare. È su tutti questi mezzi che bisogna concentrare la propria attività se si vuole un giorno arrivare ai fini che ci si era proposti”*. Il tutor d’aula è un po’ il giardiniere della formazione. Deve “saper essere” un buon coltivatore, deve “saper” nozioni e concetti essenziali per curare nel miglior modo possibile il terreno che gli è stato affidato, deve “saper fare” in relazione agli strumenti metodologici e tecnici che possiede e deve “saper far fare” a coloro di cui si occupa il processo più utile alla loro crescita. È un compito difficile e proprio per questo non va sottovalutato. Il mondo è pieno di buona terra coltivata male.

#### **4- Bibliografia utilizzata**

- G. Bateson, VERSO UN'ECOLOGIA DELLA MENTE, Adelphi, 1988
- W. R. Bion, APPRENDERE DALL'ESPERIENZA, Armando, Roma, 1972
- W. R. Bion, ESPERIENZE NEI GRUPPI, Armando, Roma, 1971
- C. Caley, LA SOCIALIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI, Zanichelli, Bologna, 1981
- G. Contessa, LA FORMAZIONE, CittàStudi, Milano, 1993
- G. Contessa, LA FORMAZIONE E I FORMATORI, in AA.VV. LA FORMAZIONE ALTERNATIVA, Etas Libri, Milano, 1975
- G. Contessa, LA FORMAZIONE, IL FORMATORE E IL FORMANDO in "Impresa & Società", CEDIS, Roma, anno XVII, n°10-11, maggio-giugno 1987
- G. Contessa, LA FORMAZIONE: TEORIE, MODELLI E PROBLEMI in "Impresa & Società", CEDIS, Roma, anno XVII, n°6, marzo 1985
- J. Dropsy, VIVERE NEL PROPRIO CORPO, Ottaviano, Milano, 1973
- E. Enriquez, DE LA FORMATION ET DE L'INTERVENTION PSYCOLOGIQUES in "Connexions", n°17, 1976
- E. Enriquez, ULISSE, EDIPO E LA SFINGE. IL FORMATORE TRA SCILLA E CARIDDI in AA.VV., FORMAZIONE E PERCEZIONE PSICOANALITICA, Feltrinelli, Milano, 1980
- H. Jaoui, FIN DES FORMATEURS?, in "For", rivista dell'AIF, F.M.R., Parma, n°12, aprile 1991
- G. Lai, GRUPPI DI APPRENDIMENTO, Boringhieri, Torino, 1973
- P. R. Mico, DEVELOPING YOUR COMUNITY BASED ORGANIZATION, Thied party Pub. Co., Oakland, California, USA, 1981
- E. Morin, IL METODO. ORDINE, DISORDINE, ORGANIZZAZIONE, Feltrinelli, Milano, 1983
- C. R. Rogers, LIBERTÀ NELL'APPRENDIMENTO, Giunti-Barbera, Firenze, 1973
- A. Robbins, COME OTTENERE IL MEGLIO DA SÉ E DAGLI ALTRI, Bompiani, 1987
- R. Rosenthal, L. Jacobson, PIGMALIONE IN CLASSE. ASPETTATIVE DEGLI INSEGNANTI E SVILUPPO INTELLETTUALE DEGLI ALLIEVI, Angeli, Milano, 1983
- A. Terracciano, EN-CICLO-PEDIZZANDO, in "Contesto, rivista di Intervento e Formazione culturale", Comune di Forlì, n°2, aprile 1988
- A. Terracciano, IL TUTOR D'AULA in AA.VV., IL CORSO DI FORMAZIONE PER QUADRI INTERMEDI DI GESTIONE E COORDINAMENTO. Strategie formative per i SILOG, Collana "Quaderni del Lavoro Giovanile", Comune di Forlì, 1987
- A. Terracciano, L'ANDAMENTO FORMATIVO IN AULA, in AA.VV. IL MIO LAVORO DOMANI, Amministrazione Provinciale di Forlì, 1990

## **Codice deontologico del formatore**

### **1- Iter di sviluppo di una professione**

**I**n Italia ancora non esiste una professione del formatore e non esiste un codice deontologico né un'autorità in grado di applicarlo. Questa debolezza rende da una parte la professione più vulnerabile di fronte al mercato e dall'altra mette l'utenza in condizioni di facile strumento.

Le ragioni di questa situazione sono tante e tipiche di tutte le professioni post-moderne. Ogni professione vive fasi storiche molto simili. La prima è quella dei pionieri che inventano il mestiere, ne tracciano le coordinate e si insediano nel mercato in piccole unità. La seconda fase prevede che i padri fondatori producano allievi e si impegnino nell'acquisire una dignità culturale, fondando riviste, associazioni professionali, scuole.

L'espansione degli allievi va di pari passo con quella del mercato con una progressione accelerata, dalla quale l'auto-organizzazione della categoria viene distanziata. La professione presenta dunque due parti: quella dei fondatori ormai insediati nel mercato e alla ricerca della sola legittimazione culturale; e quella delle seconde e terze generazioni, alla ricerca di sbocchi sul mercato e di garanzie economiche, normative, organizzative.

Insomma le fasi storiche che ogni professione attraversa sono: invenzione, esplorazione, espansione, auto-organizzazione, regolazione. La psicologia si trova ormai alla fase della regolamentazione, con la Legge sull'Ordine; la formazione sembra ancora alla fase tre: dell'espansione.

Il passaggio fra le diverse fasi è regolato essenzialmente da due fattori: il mercato e il potere negoziale che la professione riesce ad avere verso lo Stato. È la richiesta del mercato che progressivamente incrementa una professione, nei numeri, nella qualità e nel potere contrattuale. A questo genere segue un potere negoziale che i professionisti organizzati acquistano verso lo Stato, per ottenere una normativa e una tutela. Questo iter tipico di tutte le professioni più povere, è accelerato o abbreviato da certe professioni che riescono ad avere potere negoziale, prima di un vero consenso del mercato, semplicemente arrivando ad ottenere il consenso o la complicità dell'autorità istituzionale. Un esempio classico di queste professioni privilegiate è dato dai notai, dai taxisti di certe città, dai giornalisti, dagli agenti di borsa. Queste categorie sono riuscite ad arrembare lo Stato e solo dopo hanno ottenuto un insediamento coatto nel mercato.

I formatori come categoria sono ancora nella fase di espansione selvaggia, grazie alla tumultuosa crescita della domanda. La cosa necessaria per lo sviluppo di questa professione è ora l'auto-organizzazione, di cui l'AIF (Associazione Italiana Formatori) è per ora solo un embrione. L'auto-organizzazione si fonda su norme accettate volontariamente da formatori e su patti informali negoziati e rispettati fra formatori, clienti e utenti.

## **2- Il ruolo dei gestori verso il codice deontologico**

Uno dei primi passi dell'auto-organizzazione è la nascita di un codice deontologico rispettato e fatto rispettare dai formatori, ma anche dai clienti e dagli utenti.

In assenza di un'autorità pubblica o privata in grado di sanzionare le effrazioni del codice deontologico, occorre che in via transitoria tutti gli attori del processo formativo si impegnino a ispirarsi a un insieme di regole etiche, la cui trasgressione può avere i soli effetti del discredito sul mercato e dunque della minore "vendibilità". In questo senso i gestori della formazione possono avere un ruolo importante. Essi possono decidere se impegnare o non impegnare un formatore in un intervento e se affidare o meno un progetto a un ente formativo.

I gestori della formazione sono i project leaders di un intervento e come tali decidono chi incaricare e chi no, ma sono anche i compratori di servizi formativi e in questa veste possono usare, fra i criteri di scelta, l'adesione alle norme di un codice deontologico. Il problema oggi purtroppo, per i gestori, è quello di passare da un metodo di selezione dei formatori e degli enti di formazione che possiamo definire o causale o clientelare, a un metodo basato sulla qualità professionale e la correttezza etica. Il passaggio dal sistema attuale a uno più serio dipende in una certa misura dalla competenza del gestore, ma in altra misura dalla sua autonomia professionale. Sono ancora troppi i casi nei quali il gestore dell'intervento formativo deve ricorrere a formatori o enti di formazione imposti dall'autorità superiore in base a criteri politici. D'altro canto anche i gestori della formazione sono formatori e quindi pagano la loro ancora scarsa credibilità professionale con una minore autonomia: anch'essi spesso sono scelti in base a criteri casuali o clientelari. La speranza è che il cerchio gradualmente si spezzi in favore della professionalità a tutti i livelli.



## **Codice Deontologico del Formatore**

### **A- Norme a tutela dell'ente**

- 1) L'utente ha il diritto alla difesa della propria privacy mediante la garanzia del segreto professionale: nulla di ciò che avviene alla presenza del formatore, mentre questi svolge il proprio compito professionale, può essere divulgato a terzi in forma nominativa.
- 2) L'utente ha il diritto alla propria libertà e integrità psicofisica. Il formatore non può costringere l'utente ad alcunché, facendo ricorso alla forza fisica e al convincimento forzato; egli deve altresì astenersi da ogni rapporto personale privato al di fuori della situazione di lavoro. L'utente deve scegliere liberamente di lavorare con il formatore e deve essere lasciato libero di comportarsi come crede e di sottrarsi in ogni momento all'attività formativa.
- 3) L'utente ha il diritto a fruire di un'accurata competenza professionale: il formatore non potrà in nessun modo impegnarsi in ruoli o in funzioni per cui non sia preparato con certificazione. Il curriculum vitae del formatore deve poter essere consultabile in ogni momento dagli utenti.
- 4) L'utente ha il diritto all'informazione preventiva, precisa ed esauriente circa le attività di formazione nelle quali viene coinvolto.
- 5) L'utente ha il diritto al rispetto integrale, da parte del formatore del contratto formativo: ogni variazione del programma del calendario, degli orari, della sede deve essere negoziata.
- 6) In nessun caso l'attività formativa dovrà essere utilizzata per altre azioni come la selezione, la misura del potenziale, lo sviluppo della carriera.
- 7) Durante l'azione formativa in aula è consentita la sola presenza di formatori professionali o di formatori in training nella veste di osservatori silenziosi.

### **B- Norme a tutela del committente**

- 8) Il cliente ha diritto alla riservatezza che deve essere garantita mediante il segreto professionale: nulla di ciò che viene detto dal committente deve essere divulgato a terzi senza la sua esplicita autorizzazione.
- 9) Il committente è il titolare dell'intervento di formazione: ogni relazione, articolo, saggio, rapporto che divulga l'intervento in forma che consenta il riconoscimento del cliente deve essere esplicitamente autorizzato.

- 10) Il cliente ha diritto a fruire di una certa competenza: il formatore si asterrà dal fornire prestazioni per le quali non ha specifica preparazione. La veridicità del curriculum vitae fornito dal formatore è un obbligo non derogabile.

### **C- Norme a tutela dei colleghi**

- 11) Il formatore deve astenersi da ogni maldicenza critica o pettegolezzo relativo a colleghi a meno che non sia in grado di provarne la fondatezza.
- 12) Il formatore che opera come terzista per un ente o un gruppo di formatori non potrà negoziare col cliente né coi partecipanti alcuna prestazione personale diretta per almeno un anno, salvo autorizzazione.
- 13) Qualsiasi rapporto o relazione, articolo o libro venga pubblicato in conseguenza di un'azione formativa deve contenere la citazione di tutti i formatori coinvolti nell'intervento e deve recare le firme di tutti coloro che hanno materialmente preso parte alla scrittura e solo di costoro.

### **D- Norme a tutela della dignità professionale**

- 14) Il formatore non deve, nella sua veste professionale, prestarsi a favore di Partiti, gruppi politici o candidati a elezioni.
- 15) Il formatore deve astenersi da prestare la propria opera per incarichi diversi da quelli della sua mansione.
- 16) Il formatore non deve in nessun caso mettere in atto comportamenti considerati illegali dalla legislazione penale o civile dello Stato Italiano.
- 17) Nessun formatore può screditare l'ente di cui fa parte mediante maldicenze, critiche o pettegolezzi dei quali non è in grado di provare la fondatezza.

### 3- Il codice deontologico

Il codice deontologico che qui proponiamo come avvio del dibattito è applicato all'interno dell'ARIPS e maturato in oltre 15 anni di esperienze formative. Ogni capitolo nasce dall'osservazione di comportamenti registrati in questi anni sul mercato della formazione e della loro valutazione in base a principi etici e di metodologia professionale.

Le norme a tutela aprono il codice, anche per sancire la centralità dell'utente nel processo formativo e per sottolineare che il codice innanzitutto ha la sua motivazione nella difesa dell'ente.

L'articolo 1 intende evidenziare l'obbligo, da parte del formatore, al segreto professionale. Potrebbe sembrare un'indicazione superflua, dal momento che l'attività formativa mette in campo anche elementi profondi e privati dell'utente. Nella realtà ogni formatore può citare versi di vistosa trasgressione a questa norma. Non sono pochi i formatori che portano al di fuori, in forma nominativa, quanto accade dentro un'aula.

Formatori che raccontano ai capi (più o meno sollecitati) alcuni episodi buffi o strani nei quali questi utenti sono stati coinvolti, non sono rari. Come frequenti sono i casi di formatori che rendono noti, in situazioni informali e private, i comportamenti di certi utenti ad altri. La formazione è una situazione che implica, anzi sollecita, la massima apertura personale e il diritto all'errore. È facile dunque che qualche utente esprima aspetti del proprio mondo interiore e segreto, racconti fatti buffi o poco edificanti della propria vita, faccia o racconti madornali errori professionali, tenga comportamenti che, sotto lo stress della vicenda formativa, appaiono enfatici.

L'esportazione di questo materiale a chicchessia è da una parte un tradimento della fiducia e dall'altro un atto del tutto inutile. Il tentativo di inferire dai comportamenti e dai fatti d'aula, quadri diagnostici o valutazioni del comportamento lavorativo è un errore teorico prima ancora che etico. L'aula infatti è un sistema auto-referenziale, nel quale i comportamenti e i fatti hanno un significato e un valore al suo interno. Fra i formatori è diffuso il detto che "il buon partecipante" può essere un pessimo operatore e viceversa. Il processo di apprendimento ha grande importanza, ma non è il prodotto. Il prodotto dell'apprendimento e il suo trasferimento, sono qualcosa di assai più complesso della dichiarazione o del gesto consumati in aula.

L'articolo 2 sancisce il diritto dell'utente alla libertà e alla scelta responsabile circa il proprio apprendimento. Tale norma si fonda sulla convinzione teorica che non esiste apprendimento reale, cioè cambiamento significativo, senza la libera, attiva e consapevole adesione del soggetto. Nella prassi concreta questa è fra le norme più disattese.

In molti casi è negata tout court la libertà di scelta all'utente in quanto viene costretto alla formazione dai capi o da certe norme legislative (v. corsi abitanti, nella Pubblica Amministrazione). In altri casi viene posta

in essere da parte del formatore un'azione psicologica o fisica di costrizione: basta pensare a certi decaloghi d'aula della corrente umanistica o a certe tecniche della Gestalt; oppure ai ricatti di varia natura cui vengono sottoposti utenti in difficoltà, per esempio nelle comunità rieducative per maggiorenne; oppure ancora ai sistemi di manipolazione cui ricorrono spesso i formatori di fronte a comportamenti trasgressivi o semplicemente eterodossi.

In questo articolo è inserito anche il comma riguardante le relazioni personali fra singolo formatore e singolo utente, che dovrebbero essere vietati non solo durante l'azione formativa ma, in certi casi, anche nei sei mesi successivi. Il motivo di tale inserimento sta appunto nel fatto che ogni rapporto privato è da considerarsi come diminuzione dei gradi di libertà dell'utente.

Non sono rari i casi di manipolazione o di abuso di potere messi in atto da formatori che usano il privato (bar, ristorante, viaggio in auto, camera da letto) sia come compensazione a proprie personali difficoltà sia come metodo di acquisto del consenso in aula. Non va dimenticato che il formatore agisce un ruolo di autorità verso gli utenti e che tale ruolo è tantopiù implicante quanto più la formazione agisce su skills personali. Il rapporto privato extra-aula è una strategia di seduzione a volte usata dall'utente, ma più spesso dal formatore, per insicurezza, per competizione, per narcisismo. In entrambi i casi il risultato di questo rapporto, oltre che una destabilizzazione del gruppo in apprendimento, è sempre una diminuzione dei gradi di libertà dell'utente in aula. Duole a chi scrive sottolineare che tali commistioni fra ruolo formatore e vicende private è quasi esclusivamente messa in atto da uomini rispetto a donne. Potrei citare almeno venti casi di formatori maschi che hanno abusato del ruolo per fini sessuali, ma non ne ho visto alcuno coinvolgere formatrici donne.

Il terzo articolo mette in campo la questione competenza. Può sembrare paradossale che una professione centrata sull'apprendimento di competenze, e che prospera sancendo che ogni lavoro va imparato e aggiornato costantemente, escluda poi per se stessa ogni processo di formazione delle competenze. Eppure è così. I Corsi e le Scuole per formatori oggi attivi in Italia non arrivano a superare la decina e non sfornano più di 50 formatori l'anno, complessivamente. Alcuni formatori, è vero si sono preparati all'estero, ma sono un'esigua minoranza. Insomma, a occhio, possiamo dire che il 10% dei formatori professionali ha una formazione al ruolo di un certo peso. Il 90% non ha alcuna formazione specifica oppure si è formata in meno di 100 ore con qualche seminarietto tecnico. La professione del formatore è dunque, fra le nuove, una delle meno formate!

Gli enti di formazione più grossi, privati e pubblici, assumono neo-laureati e, dopo un fulmineo addestramento, li spediscono in aula, crudi e naif come sono. La lavagna luminosa ha in parte consentito questo obbrobrio, permettendo una diffusione dei "kit" che il neo-formatore si limita a indicare e leggere.

Senza contare poi i casi di conversione repentina. Giovani che, dopo una laurea in legge e qualche esperienza come conferenzieri sulle norme di sicurezza vengono promossi tutor d'aula. Giovani che dopo la laurea in ingegneria e qualche esperienza come animatori di discussione vengono promossi come addestratori di creatività. Anziani impiegati o quadri intermedi che diventano, dopo la pensione, formatori in Scienze Organizzative. Psicoterapeuti privi di pazienti, che in virtù di una vecchia nevrosi e di due lustri di psicanalisi, si trasformano in esperti in Comunicazione. Insomma la gran parte dei formatori italiani oscilla oggi fra innocenti parvenu e scarti riciclati: il che spiega molto della debolezza politica e culturale della categoria ma che evidenzia quanto sia disatteso il diritto dell'utente alla competenza del formatore.

Poiché non esiste normativa o Albo che tuteli l'utente, penso che la trasparenza e la pubblicità del curriculum siano l'antidoto minimo a queste evasioni del diritto alla competenza. Se gli utenti avessero accesso libero al curriculum, molti formatori non potrebbero entrare in aula, molti gestori della comunicazione sarebbero costretti a fare scelte più orientate alla competenza, e molti committenti non potrebbero imporre ai gestori delle scelte di qualità.

“L'utente ha il diritto all'informazione preventiva, precisa ed esauriente...” recita l'articolo 4. E anche questa norma si fonda sulla libertà e la dignità dell'utente, obbligando i formatori a presentare prima le attività nella quali coinvolgeranno gli utenti. Anche questo può sembrare ovvio, ma si tratta di una regola molto evasa. Sono molti i formatori che fanno corsi a sorpresa, in qualche caso addirittura teorizzando che gli utenti meno sanno e più è meglio. Specie in questi casi nei quali magari il contratto formativo è fatto col committente ma non con gli utenti, dei quali si presume una eventuale ostilità.

In certi casi la formazione è data in modo incompleto o criptico. Per esempio è assai diffusa l'abitudine a presentare l'ente formatore, ma non i nomi dei singoli formatori. È ovvio che questo offre all'ente maggiore elasticità di programmazione e lo tiene al riparo da brutte figure anticipate, ma è anche molto scorretto. A parte il fatto che la formazione è un processo basato su relazioni interpersonali fra utenti e fra questi e i singoli docenti, per cui è indispensabile che fra le informazioni, vengano dai i nomi e magari i curricula dei formatori. Resta anche la questione se l'utente abbia diritto a controllare la qualità dei formatori messi in campo dagli enti formatori. È assai frequente il fatto che un ente formatore, famoso per il suo leader, la cui competenza offre una certa garanzia, invii come docenti dei neo-laureati appena assunti. L'informazione deve dunque essere completa al punto da comprendere tutti i dati atti a valutare preventivamente il suo valore. Ma anche chiara. L'uso di anglicismi e i termini da addetti ai lavori è costume disdicevole, che ostacola la piena comprensione e l'adesione consapevole degli utenti al processo formativo.

Esiste un motivo preciso che rende l'informazione, chiara ed esaustiva, un dovere del formatore: il contratto formativo.

Solo la chiarezza e la completezza della proposta formativa, consentono infatti all'utente di decidere liberamente di aderirvi ed eventualmente controllare le possibili elusioni del contratto a opera del formatore. La mancanza e la loro imprecisione mettono il formatore in condizioni di onnipotenza, autorizzandolo a variare a piacere il processo formativo senza alcun controllo. Non è possibile chiedere, come solitamente fanno i formatori, una partecipazione attiva e responsabile all'attività formativa, se fin dall'inizio l'utente è messo in condizione passiva e non paritaria di negoziazione e controllo.

L'articolo 5 è collegato al precedente, e sancisce il diritto dell'utente al rispetto del contratto, cioè alle dichiarazioni, chiare ed esaustive, che il formatore ha dato all'inizio. In questo campo si vede di tutto. Orari cambiati perché il formatore deve prendere l'aereo; i contenuti saltati per errori di calendario; temi non svolti per incomprensione fra docenti d'aula e coordinatore. L'ultima che ho sentito è quella di un formatore che, non gradendo le contestazioni degli utenti circa la mancata informazione preventiva, se ne è andato dall'aula per l'intera giornata. Certo capita che spesso siano gli utenti a chiedere, non prima ma durante l'iter formativo, modifiche di orario, di sede o di contenuti, a volte ragionevoli a volte non tanto. Oppure capita un imprevisto che spinge il formatore a ritenere utile o necessaria una variazione qualsiasi. Il contratto formativo è come ogni altro contratto, da rispettare integralmente fino alla successiva rinegoziazione. Quindi il formatore può rinegoziare parti del contratto, purché si accerti del libero consenso degli utenti, senza costrizioni o manipolazioni. Tipico in quest'ultimo senso è il formatore che apre dicendo: "Proporrei, se siete d'accordo..." e poi passa ad eseguire la decisione unilaterale, senza lasciare nemmeno un secondo alla discussione.

L'articolo 6 pone un chiaro divieto, come conseguenza degli articoli 1 e 2, all'uso della formazione per fini impropri. Non è raro il caso di committenti che chiedono ai formatori di usare la formazione per avere dati sui quali fare una selezione o per decidere un avanzamento di carriera. Magari questo non viene detto prima ma la richiesta viene lasciata cadere con disinvoltura, nel corso dell'attività formativa o al suo termine. Il formatore eticamente orientato sa evadere queste richieste, in base agli argomenti già detti, ma non sono pochi quelli che, per accontentare il cliente, cedono a queste insidie. Un caso diverso sul piano etico, sarebbe laddove questi obiettivi impropri o collaterali fossero chiaramente esplicitati agli utenti sin dall'inizio. Qui, più che un caso etico, saremmo di fronte a una situazione deontologicamente legittima anche se professionalmente discutibile.

L'articolo 7 tende a offrire un'ulteriore tutela agli utenti di fronte alla segretezza e competenza. Stabilito che gli utenti hanno diritto a entrambe, risulta ovvia la norma che limita la presenza in aula di ruoli terzi oltre a quello del formatore e del formando. Per esempio è limitativo del principio della segretezza, ammettere in aula membri dell'organizzazione diversi dai partecipanti, a meno che siano presenti come docenti o testimoni. Invece la voglia di "osservare dal buco della

serratura” è molto diffusa fra i membri delle organizzazioni, i capi, gli aspiranti formatori che magari si illudono di rubare il mestiere al professionista. Unica deroga a questa norma a difesa della privacy è quella che riguarda giovani formatori in training, sull’esempio dei giovani medici in formazione.

La formazione dei formatori richiede l’osservazione di particolari momenti d’aula o di staff, senza la quale un training sarebbe monco. Per costoro si può richiedere, nel contratto formativo, la deroga della norma di esclusione dall’aula, ma a precise condizioni. La prima è che si tratti di veri formatori in training e non di parenti, amici o fidanzate del formatore: cosa più diffusa di quanto si pensi. Questo implica che il formatore in training abbia, come minimo, una discreta quantità di formazione alle spalle, tale da consentirgli sia una sufficiente capacità di lettura dell’aula sia un adeguato controllo delle proprie comunicazioni non verbali. È straziante osservare questi giovani inesperti mandare segnali di consenso o di disprezzo agli utenti a seconda della simpatia o del suo contrario. La seconda precauzione è che comunque il giovane in training svolga il suo ruolo di osservatore silente, riservando le sue osservazioni al momento del confronto col supervisore. Ricordo numerosi casi di osservatori inesperti lasciati sfogare dal formatore e capaci, con una sola frase infelice, di uccidere un intero seminario. Gli utenti hanno diritto alla competenza e se uno è in addestramento non è, per definizione, competente. Accetteremo in ospedale una diagnosi o una terapia date al paziente da uno studente del terzo anno in medicina? Lo studente può, forse, dire la sua nella riunione col professore medico, non di fronte al paziente. Nell’aula ci sono due attori, il formatore e gli utenti; l’osservatore è un’eccezione negoziabile, purché sia un giovane formatore in addestramento e se ne stia assolutamente (con la voce e con il corpo) muto.

La seconda parte del codice proposto impegna a tutelare anche il committente, che è colui che pagando acquisisce almeno tre diritti: alla segretezza, alla titolarità e alla competenza.

Il committente è il gestore del sistema dal quale provengono gli utenti, a meno che si tratti di un’azione formativa individuale, nella quale utenti e committenti coincidono. L’aula e le inevitabili ricerche preliminari, mettono il formatore a conoscenza di aspetti riservati dell’organizzazione, che tali devono restare. La divulgazione di aspetti (specie negativi) e problemi della organizzazione emersi durante l’azione formativa, assume la configurazione di vero e proprio spionaggio industriale, oltre che fornire un danno all’immagine.

Il secondo diritto riguarda la titolarità dell’intervento formativo, che viene retribuito e dunque è un bene posseduto dal committente. L’uso dell’intervento per fini editoriali o peggio, l’uso di strumenti didattici elaborati e pagati per un intervento e poi utilizzati per altri, è grave scorrettezza. Nel primo caso sembra sufficiente l’uso dell’anonimato, per evitare la trasgressione della norma deontologica; nel secondo pare necessaria un’autorizzazione formale del committente.

Infine il terzo diritto, che riguarda la competenza. Fino a oggi, a parte quei committenti ben lieti di strapagare enti formativi incompetenti per garantirsi la totale assenza di formazione, non sono pochi quelli che subiscono vere e proprie truffe, pagando cifre esorbitanti in cambio di sorrisi.

Il decennio demenziale-yuppy degli anni Ottanta ha fatto crescere una pletora di studi professionali, master post-universitari, formatori free lance d'assalto che il mercato ha ingoiato senza tanti distinguo, più abbagliato dalla carta lucida dei depliant che dalla qualità delle prestazioni. Una norma sulla pubblicità e trasparenza, oltre che veridicità, dei curricula dei formatori (non degli enti di formazione) può costituire un piccolo freno allo stordimento generale.

La terza parte del codice riguarda la tutela dei colleghi. Anche in questo campo la situazione "silvestre" della formazione ha prodotto un panorama desolante, che è ora da riqualificare. L'uso del pettegolezzo anche fra formatori e "laici", non solo fra formatori, è tipico delle categorie professionali deboli. Il fatto è che, non esistendo reali palestre di confronto pubblico, all'interno della comunità dei formatori (i convegni sono solo celebrazioni individuali o collettivi) le critiche più o meno fondate sul comportamento e la professionalità dei colleghi trovano spazio nell'informalità. Ciò è comprensibile, forse, ma anche molto dannoso alla categoria e, in quanto informale, poco etico. La storia della formazione, specie nel decennio '80-'90, è una storia di piccole e grandi scorrettezze, le più vistose delle quali sono quelle segnalate dagli articoli 12 e 13, la cui chiarezza non richiede alcuna aggiunta.

Il codice si conclude con tre norme a tutela della dignità del formatore stesso.



## Il problema della misura

### 1- Un po' di storia

Una leggenda piuttosto dura a morire attribuisce nientemeno che a Caino l'invenzione delle misure. Il primo omicida, anzi fratricida della storia dell'umanità sarebbe stato l'iniziatore della pessima abitudine di soppesare, valutare, confrontare, classificare e contare. Secondo la Bibbia, dunque, misura e invidia, misura e omicidio, misura e potere sono nati insieme. Il mito romantico di un'umanità innocente e felice senza proprietà privata e quindi senza denaro, con nessun bisogno né di pesi né di misure, ha affascinato per lungo tempo schiere di intellettuali aristocratici almeno fino all'Illuminismo. Montaigne, ad esempio, favoleggia sugli abitanti del nuovo continente che, secondo lui, solo il cinismo e la spregiudicatezza importata dagli europei avrebbe "costretto" a inquinarsi con pesi, misure e proprietà privata. Tuttavia in quello stesso periodo, la stessa classe di aristocratici utopisticamente sognava e concretamente poneva le basi per l'adozione di un sistema di misure universale, valido in tutto il mondo!

Sia pure sotto altre forme, il mito del buon selvaggio continua a serpeggiare ancora oggi. Quante volte, almeno tra i cultori delle scienze cosiddette umane, si sente ripetere che il misurabile appartiene alle scienze "dure", è regno della matematica, è rigido, formale, massifica gli individui e nasconde la ricchezza del contatto umano? Chi si occupa di uomini, di atteggiamenti, di relazioni umane, di processi psichici non avrebbe bisogno di sterili qualificazioni, dubita spesso della fondatezza e della utilità del misurare, in ogni caso rifiuta qualsiasi apporto che altre scienze possono offrire perché inquinato da formalismi matematici e mistificato da processi di misura oscuri e discutibili. Pensa forse di vivere nel nuovo mondo favoleggiato da Montaigne, senza pesi senza misure (quindi senza comparazione e verifiche) anche se non parrebbe che la ripulsa possa spingersi fino al rifiuto del denaro, a cui viene riconosciuto (forse obtorto collo?) una certa capacità di quantificare tempi di lavoro e competenze individuali.

Al di là del mito la storia della misura è del tutto parallela alla storia dell'evoluzione della civiltà umana.

Nell'antichità la misura, che è soprattutto misura del terreno, nasce per esigenze di carattere pratico: è legata da un lato all'affermazione e alla salvaguardia delle proprietà del sovrano, dei sacerdoti, dei singoli possidenti, dall'altro alla determinazione della quota di tributi da pagare; infine allo sviluppo degli scambi commerciali.

Come si vede il connubio misura e potere è fortissimo, e tale connubio diviene pressoché insolubile in seguito alla pratica costante di attribuire al massimo potere esistente la prerogativa di fissare i campioni di misura e di far osservare la correttezza dei pesi e delle misure utilizzati nella pratica quotidiana. Questo stato di cose ha fatto in modo che ogni piccolo centro di potere locale abbia sempre avuto la sua personale unità di misura, spesso a seconda del suo tornaconto. Molto spesso infatti la variazione dell'unità di misura costituiva un modo mascherato di aumentare tasse e profitti. Ad esempio una misura di capacità per sostanze anidre, molto popolare, il moggio, aveva numerosissime versioni, a seconda della convenienza del commerciale o del sistema di balzelli da versare al signorotto o al vescovo locale. Un moggio di grano comprato all'ingrosso conteneva più grano del moggio venduto ai consumatori: l'invettiva biblica contro chi fa uso di "due pesi e due misure" deriva proprio da questa pratica. Non parliamo poi di quando occorreva riscuotere le tasse in natura sotto forma di una parte del raccolto: in questi casi il moggio del fisco era ancora più abbondante!

Esistevano così tanti moggi quante erano le convenienze mercantili dei singoli. Ecco alcuni esempi di aggettivi che venivano aggiunti per qualificare il tipo di moggio: antiquum, novum, magnum, parvum, rasum, culmum, coagitatum, dominicale, decimale, affictale, castellanum, episcopale, abbatiale, canonico, comitale, monasterii, ecclesiae, ecc.

Dovrebbe essere più chiaro, a questo punto, quale intreccio caratterizza momento storico, o meglio, organizzazione del potere, livello degli scambi e sistema di misura. Tanto che, dopo gli inizi frammentari, una prima unificazione si realizza sotto l'influsso forte dell'espansione romana. Come sempre i Romani tolleravano la sopravvivenza di misure locali, ma esigevano che l'attribuzione della proprietà terriera, la tassazione delle rendite e dei raccolti, l'amministrazione della giustizia, fosse definita al sistema di misure in uso a Roma.

Quando l'impero si sfalda, e l'organizzazione produttiva agricola si accartocchia sul sistema feudale, l'universo delle misure si frantuma e la definizione dei singoli micro-sistemi diventa prerogativa del signore locale. I primi segni di insofferenza si avvertono quando i mercati di scambio cominciano ad allargarsi oltre la cerchia del castello e i Comuni si affacciano alla ribalta della storia come centri di mercato e punti di concentrazioni di attività artigianali. Le corporazioni di artigiani e mercanti si pongono allora come il centro di potere alternativo e naturalmente reclamano il diritto di definire e gestire i loro pesi e le loro misure.

Il localismo dei sistemi di misura e la loro connessione con le classi dominanti prosegue senza grandi differenziazioni (anche i grandi regni europei, nonostante i loro sforzi, poco possono in termini di unificazione), fino a quando la grande utopia della razionalità illuministica non perfeziona il suo sogno di dare ordine e stabilità alle misure, definendo e cominciando a proporre il sistema metrico decimale come sistema universale. L'idea che la razionalità stessa del sistema

fosse garanzia di una diffusione “naturale” ovviamente naufraga miseramente sugli scogli di una Restaurazione che, assieme ad altre istanze più importanti, distrugge anche l’illusione di un linguaggio metrologico universale.

Ma il virus dello sviluppo e della diffusione della conoscenza ha ormai fatto la sua comparsa in grande stile sulla scena del mondo, e, ora piegandosi a servire, ora contrastando questo o quel politico, avvia nel frattempo un’operazione irreversibile: impone l’esigenza di un linguaggio agile, semplice e soprattutto universale. Parallelamente i mercati si vanno sempre più ampliando e gli scambi diventano regionali, nazionali e, infine, internazionali.

Sotto la pressione congiunta di queste due poderose trasformazioni, i vecchi sistemi non potevano resistere a lungo: nel 1875, 44 paesi firmarono la cosiddetta “convenzione del metro” in cui, almeno formalmente, concordavano l’adozione del sistema metrico decimale francese.

Il momento è rilevante: quel giorno, simbolicamente, si è passati da una gestione del sistema si misura da “patto leonino”, cioè con contratti non scritti ma capestro per la parte sociale più debole (il consumatore, il contribuente, il servo della gleba) a un sistema di convenzione inter pares, che liberamente definiscono le clausole di un contratto al quale liberamente decidono di attenersi. Da quel momento il sistema di misura cessa di essere atto di supremazia per divenire convenzione esplicita, parte costituente del contratto sociale sul quale si fonda la convivenza.

## **2- Misura e convenzione**

**N**on è dunque da molto tempo che, almeno nei suoi aspetti più comuni, il sistema di misura è diventato codice comune per un gran numero di persone. Non solo, questa mega-invenzione riguarda solo un tipo piuttosto specifico e delimitato di misure: quello per le quali è possibile definire una scala numerica additiva di rappresentazione. Lo specifico dell’accordo riguarda, infatti, la definizione di una serie di unità di misura elementari e il fatto che il processo di misure consiste nel contare quante volte ciascun unità di misura è contenuta nella cosa da misurare. Questo, evidentemente, implica che le unità di misura siano sommabili e divisibili, e quindi limita i processi di misura a quei fenomeni che possono essere rappresentati secondo un modello matematico elementare.

Si avverte con molta chiarezza in questa definizione l’influenza congiunta della rigidità della fisica classica secondo cui il mondo è descrivibile e prevedibile unicamente in termini di lunghezze, masse e tempo, legate fra loro da relazioni lineari e della concezione matematica della misura secondo cui “Dicesi misurazione di grandezze, nel senso più generale, qualsiasi metodo con cui si stabilisca una corrispondenza univoca e reciproca tra tutte o alcune grandezze di un dato genere e tutti o alcuni numeri.” (Russell , *The Principles of Mathematics*, 1903).

È piuttosto chiaro che posto in questi termini il problema della misura si allontana dalle motivazioni della sua nascita che, come abbiamo visto, sono eminentemente pragmatiche e tende ad assumere i contorni di uno strumento volto unicamente ad assicurare la replicabilità degli esperimenti scientifici, la verifica o la falsificazione di modelli a cui si fa riferimento per misurare.

Tuttavia questa concezione riduttiva del concetto di misura ha numerosi limiti:

- 1) Esclude una gran parte di fenomeni che da sempre sono oggetto di misura. In particolare tutto ciò che ha a che fare con le relazioni sociali che caratterizzano l'individuo e tutto ciò che concerne la sua sfera individuale. Ad esempio, esiste una misura con cui noi abbiamo a che fare tutti i giorni che non rientrerebbe nella definizione della convenzione stipulata: i prezzi dei beni che acquistiamo. Essi misurano, infatti, simultaneamente il valore sociale dei prodotti, la qualità che i consumatori vorrebbero acquistare, la quantità che è offerta sul mercato, l'insieme dei costi di produzione necessari e molte altre grandezze. Tuttavia, non solo fluttuano ogni giorno e in maniera diversa per le diverse merci, ma non è possibile sommarli: non si ottiene il prezzo del generico bene frutta sommando i prezzi delle mele, delle pere, etc. La misura del valore aggregato è operazione estremamente più complessa che richiede un livello di convenzione molto più raffinato di quello previsto per il metro. Sul modo di trattare i prezzi come misura si dividono scuole di pensiero economico e sono nati addirittura movimenti ideologici (la teoria del plusvalore può essere letta anche in quest'ottica).

Non parliamo poi di qualsiasi concetto astratto non direttamente osservabile, la razionalità, l'intelligenza, la felicità, il benessere, la competenza, l'abilità. Ma anche la massa di un elettrone, la velocità di un fotone, la traiettoria di una particella sub-atomica. L'elenco potrebbe continuare a lungo accomunando i fenomeni per i quali al massimo possiamo osservare solo gli effetti, e che quindi possiamo misurare solo indirettamente e a prezzo di convenzioni piuttosto ardue da accettare.

La concezione "ufficiale" di misura non contempla questa tipologia di grandezze: seppure non sempre in maniera esplicita, esse vengono considerate non misurabili direttamente o non misurabili tout court.

È evidente che una tale pretesa è assurda e la convenzione prende altre strade per affermarsi, quella del mercato per quanto riguarda i beni e la misura delle capacità professionali, quella delle relazioni umane per quanto concerne le variabili soggettive, quella sperimentale se si tratta di fenomeni fisici non direttamente osservabili.

Una breve suggestione può aiutare a chiarire questo punto: la quantità di massa di un elettrone non è ovviamente stata mai misurata direttamente con nessuno strumento. Evidentemente ogni strumento, formato a sua volta da elettroni, non ha un livello di precisione sufficiente a misurare la massa di un suo componente elementare.

Quella massa è valutata a partire dalla misura della perturbazione (amplificata da opportuni strumenti) indotta in un campo magnetico di intensità nota al momento in cui si libera l'elettrone di un atomo. Poiché si ipotizza una certa relazione fra campo magnetico e massa delle cariche in esso presenti, allora si può dedurre la massa dell'elettrone. È ovvio che per accertare la validità di quella cifra occorre non avere dubbi su molte cose: che la relazione sia vera, che gli strumenti e gli amplificatori siano costruiti in modo da non perturbarla, che effettivamente si liberi un elettrone da un atomo che l'atomo sia composto da elettroni, che la teoria della relatività abbia un qualche fondamento, etc. Viene da chiedersi se effettivamente stiamo misurando la massa dell'elettrone o se piuttosto non stiamo sognando stimolati dallo spostamento di un ago indicatore su una qualche scala strumentale.

- 2) Non tiene conto del modo forse più antico di misurare, quello che consiste nell'individuazione e nel conteggio di oggetti simili. Il primo uomo che ha cominciato a riconoscere come simili più "cose", le ha contate e ha inventato un simbolo per rappresentare tutto questo processo, ha consentito un balzo in avanti di anni luce nel processo di conoscenza e dominio del mondo. In quell'atto ardito e, forse, in quel momento non indispensabile per la sopravvivenza c'è la stessa valenza evoluzionistica del passaggio dalle quattro alle due zampe. L'uomo che esplora la vertigine del pensiero astratto, del concetto senza corrispondente fattuale visibile, traccia un cammino che stiamo ancora percorrendo.

È affascinante lasciarsi trasportare dalle suggestioni di questo esperimento mentale di ricostruzione della prima scoperta del numero. Immaginare un nostro progenitore che di colpo si rende conto che per circa 150 giorni non ha bisogno di scaldarsi, mentre gli altri 150 è bene che si trovi rifugio e legna per il fuoco, dà forse le vertigini. Dopo alcuni cicli stagionali egli è in grado di prevedere ciò che potrà succedere, può anticipare i fenomeni naturali, può cominciare a gestire almeno parte della sua sopravvivenza. È sempre meno un naufrago catapultato su una terra ostile, e sempre più un esploratore che prende gusto all'arte del governo della sua esistenza. Certo il cammino è appena agli inizi, la vita è ancora minacciata da mille e mille pericoli, tuttavia la specie più intelligente (e più feroce) del pianeta ha gettato le basi per la sua supremazia.

E tutto ciò, si badi bene, avviene senza alcuna astrazione sulla misurazione della lunghezza del giorno, del ciclo di rotazione della terra, della precessione degli equinozi, ecc. Non c'è supporto di modello scientifico formalizzato a questa scoperta, c'è l'uso intelligente di un'osservazione di regolarità.

È difficile negare a questo processo la valenza di un processo di misura; anzi, giocando a fare il radicale, si potrebbe affermare che alla radice di qualsiasi processo di misura c'è la stessa difficoltà e lo stesso ardimento di questo atto primitivo. Misurare vuol dire riconoscere eventi simili, o assimilabili secondo un qualche criterio,

riconoscere un'unità elementare minima e contare quante volte quell'unità è contenuta nell'insieme di elementi simili che stiamo osservando. Come è evidente, c'è una notevole componente di arbitrarietà in tutto questo modo di procedere.

### **Cosa vuol dire eventi “simili”?**

Il concetto di somiglianza è sfuggente, o meglio dipende dal contesto e dall'obiettivo che ci si pone. In certe circostanze, tutto è simile a tutto, in altre ogni cosa è un unicum. La categoria essere umano ha un senso se contrapposta con animali, piante, minerali, tuttavia se si ha interesse alle caratteristiche anatomiche, allora la distinzione maschi e femmine diventa rilevante. In altri contesti vecchi e giovani sono importanti, e così via.

Il criterio con cui classifichiamo i diversi aspetti della realtà è intimamente connesso al nostro livello di conoscenza della stessa e alle finalità di intervento sul reale che ci poniamo in quel momento. Nelle nostre misure c'è, in questo senso, la nostra concezione del mondo, delle regole che lo governano e l'espressione di un'intenzionalità di conoscenza quando non addirittura di intervento e cambiamento.

### **Cos'è un'unità elementare minima?**

Quesito ancora più difficile del precedente, siamo quasi di fronte a un quesito ontologico metafisico che ci chiede di determinare i confini dell'individualità, siamo spinti alla ricerca dell'atomo, dell'invisibile, del livello minimo a cui ancorare tutto il nostro sapere. Ovviamente non vi è risposta, o meglio, ancora una volta la risposta è una scelta legata al divenire storico e quindi al momento e ai protagonisti che sono chiamati a compierla. Tuttavia la divisione delle nostre esperienze in moduli più o meno simili (il termine ricorre ancora) che tendono a ripetersi è ormai inscritta nel nostro codice genetico. Il ritmo di alternanza luce-buio, che da sempre caratterizza la nostra permanenza sul pianeta terra, è ormai parte di noi e non vi è incertezza nel definire un periodo di tempo come una ripetizione di un certo numero di albe e/o tramonti, così come la semplice constatazione che la forza di un certo numero di individui è sommabile (sia pure con qualche accorgimento particolare) ci ha regalato capolavori architettonici come le piramidi. Costruire delle classi di oggetti simili e contare gli oggetti all'interno delle classi è dunque al tempo stesso unire e dividere, esaltare alcuni tipi di diversità e trascurarne altri, capire ciò che unisce e al tempo stesso definire ciò che diversifica, capire il significato profondo e rivelatore della regolarità delle nostre esperienze senza perdere di vista la sostanziale unicità di ciò che avviene nel momento in cui avviene.

Forse l'essenza del nostro processo di conoscenza e governo della realtà sta tutta in questa indissolubile dicotomia. Il salto vero e significativo avviene quando si coglie (o si ipotizza) la ripetibilità di alcune parti del reale anche in condizioni di diversità assoluta di

contesto. E questa regolarità non è forse unicamente atto mentale, astrazione razionale che osservando mille mele diverse cadere da mille alberi diversi in mille paesi diversi ha l'ardire di immaginare che ciò che fa cadere tutte quelle mele è la stessa cosa? Vista in questo modo l'avventura della conoscenza appare come un miracolo: le leggi scientifiche, le relazioni tra eventi, i modelli su cui è fondata la nostra vita, la nostra tecnologia e il nostro benessere non sono altro che coraggiose astrazioni che rinnegano la fattualità singolare, identificano (inventano?) una realtà replicabile, prevedibile, utilizzabile.

In questo contesto non stupisce che la misura si proponga con prepotenza ogni volta che instaura una relazione di qualche tipo tra concetti o tra soggetti, essa ha il compito di assicurare a condizioni accettabili la replicabilità e la scambiabilità nel tempo e nello spazio di ciò che permane al di là di ciò che muta. È la garanzia che ciò di cui stiamo parlando o ciò che ci stiamo scambiando ha una qualche collocazione regolare nella scala delle nostre esperienze e nelle astrazioni razionali che su quelle esperienze abbiamo operato.

Dovrebbe essere piuttosto evidente, a questo punto, perché qualsiasi misura richiede una convenzione. Nel senso che implica l'esistenza non solo di un patrimonio esperienziale comunicabile e partecipato, ma richiede addirittura la presenza di una serie di costrutti logici, di astrazioni razionali comuni, direi di più, richiede un certo livello di accordo di una certa rappresentazione del mondo, delle leggi che lo governano, delle relazioni sociali, della dialettica che governa il contratto sociale. Se non fossimo d'accordo (coscientemente o no, cioè come singoli o come corpo sociale) su una certa versione della legge di gravità non potremmo fidarci di alcuna bilancia.

Questo livello di convenzione è talmente radicato, che molto spesso viene dato per scontato, tuttavia una certa parte delle istituzioni che abbiamo creato e che paghiamo ha il compito di garantire che i metri e i pesi che usiamo quotidianamente siano conformi a quelli che la convenzione ha stabilito. In ogni comune italiano esiste un ufficio "pesi e misure" che ha questo compito e ogni metro o bilancia in uso è marcata per garantire la congruità. Questo tipo di convenzione ha dunque un senso profondo, non è semplice contratto tra le parti, implica un riconoscimento esplicito di una parziale visione comune che consente l'interazione e lo scambio.

In questo senso non stupisce che alcune cose siano considerate non misurabili, non nel senso che una qualche loro proprietà intrinseca ne vieta la quantificazione, ma nel senso che su queste cose non vi è un livello convenzionale giudicato accettabile, non vi è un sufficiente vissuto esperienziale comunicato né un adeguato livello di astrazione razionale tale da rendere possibile l'accordo.

Sono evidentemente le vicende storiche a determinare il livello di misurabilità, la terra posseduta che andava difesa, i prodotti del lavoro che andavano scambiati, i tributi che andavano riscossi sono stati i primi costituenti del patto che ha tenuto insieme le comunità

umane e gli stati, su di essi vi è un accordo o i rapporti tra individui cessano e con essi la necessità di comunicare e misurare. Non è un caso che uno dei principali strumenti di misura, il denaro, si affermi pressoché subito, non appena le condizioni della trasformazione produttiva consentono il passaggio a società organizzate.

Ma nelle società in cui le condizioni di benessere consentono di svincolarsi, via via, dal problema assillante della sopravvivenza e alcune energie vengono indirizzate verso altre finalità non immediatamente produttive, allora il livello di conoscenza si innalza, e la voglia di comunicare e scambiare pervade altri contesti, si indirizza verso nuovi fenomeni, tende ad arricchire il vissuto e la meditazione collettiva attraverso più ampie forme di comunicazione. Come giustificare altrimenti gli enormi progressi della fisica in campi spesso del tutto ininfluenti sul vivere quotidiano, ottenuti sempre in concomitanza con la definizione di nuovi fenomeni da osservare e quindi da misurare? Che senso avrebbe la rivoluzione galileiana dell'invenzione del cosiddetto metodo scientifico se esso non postulasse la ripetibilità delle esperienze e quindi non fondasse esplicitamente anche una convenzione misuratoria?

D'altra parte oggi assistiamo a fecondi tentativi addirittura di introduzione di concetti di misura in ciò che pareva non misurabile per definizione, cioè nel CAOS.

Dunque la misurabilità non è un attributo intrinseco del reale, è una caratterizzazione del nostro modello di realtà ed è pertanto su quest'ultimo che dobbiamo ragionare quando ci poniamo il problema della fondatezza dei nostri processi di misura. Inoltre, anche l'insieme degli atti che porta a definire una singola misura, è evidentemente parte della realtà e della nostra rappresentazione del mondo, per cui la convenzione di misura dovrà necessariamente comprendere sia la rappresentazione del fenomeno da misurare sia il processo che genera la misura.

Misura e convenzione, misura e comunicazione, misura e relazione sono le parole chiave che hanno pervaso tutto ciò che abbiamo fin qui sostenuto. Vi sono dunque diversi livelli di accordo che pervadono il mondo delle misure: accordi mondiali (o quasi) che sono in vigore da molto tempo, accordi locali che coinvolgono meno persone ma sono assai stabili nel tempo, contratti che nascono e valgono per intervalli di tempo molto ridotto, altri che sono addirittura aggiornati ogni minuto.

Si pensi al modo in cui è vissuto il valore di un titolo azionario ad esempio: la sua misura è legata a volumi e prezzi di scambio che cambiano di minuto in minuto. Chi sono i contraenti di un tale contratto? Unicamente coloro che in quel momento a quel determinato prezzo sono disposti a scambiarsi un certo numero di azioni. La nostra vita è pervasa di micro accordi locali che spesso hanno per oggetto misure. Un free-lance a ogni nuovo incarico è costretto a stringere accordi col committente circa la misura delle sue capacità professionali.



### 3- La misura dei fenomeni psico-sociali

**V**i sono alcuni mondi che sembrano particolarmente refrattari ad ammettere al loro interno anche la sola possibilità che alcune cose possano essere misurate. Osservavo nel primo numero di questa rivista che pochi temi come quello della misura hanno la capacità di creare fazioni acerrime di detrattori e sostenitori, soprattutto nel campo delle scienze umanistiche, e di quelle psicologiche in particolare. Troviamo qui i sostenitori del “niente è quantificabile”, ogni esperienza è unica, l’unica forma di comunicazione possibile è il racconto puntuale di quanto avviene. I sostenitori della necessità delle carte topografiche in scala 1:1, molto precise, ma purtroppo del tutto inutili (oltre che ingombranti da ripiegare, come sostiene Eco). Dall’altra parte ci sono gli psicometristi a oltranza che, più realisti del Re, agognano misure di caratteristiche psichiche universali, valide in ogni tempo, luogo, e collettivo. Ossessionati da una sorta di invidia per le convenzioni metriche della fisica (oramai demistificate anche dai fisici) sono alla perenne rincorsa di metodi statistici di validazione concepiti non come utilissimi strumenti per capire gli strumenti che usano, ma come una sorta di pietra filosofale capace di affrancare finalmente la psicologia dalla piaga del soggettivismo e di farla entrare fra le Scienze con la S maiuscola. Peccato che ormai le Scienze non credano più a questa sorta di chimera dell’oggettivismo misuratorio e abbiano già ampiamente accettato la problematica connessa a misure imprecise, soggettive, a volte impossibili, o definibili solo come probabilità.

Ma perché tanto accanimento pro e contro la possibilità di misurare? Perché questa un po’ ridicola radicalizzazione dello scontro?

A mio giudizio i motivi sono paradossalmente gli stessi. Chi rifiuta qualsiasi misura in realtà rifiuta la possibilità di ragionare in termini di generalità (il che non è un peccato), ma come conseguenza rifiuta la possibilità di confrontare situazioni diverse (il che è un peccato veniale), ma soprattutto, rifiuta che si possa ragionare su un metodo, cioè sul modo di affrontare i problemi psicologici, e che questi possono essere valutati (il che è un peccato mortale). Provocatoriamente sarei portato a dire che chi rifiuta la misura nega la possibilità che possano essere dati giudizi sul suo modo di procedere. Ad esempio, quale valutazione di un metodo di cura psicoanalitica è possibile pensare se i casi in cui viene utilizzato sono per definizione unici e irripetibili? Come posso capire se il metodo funziona o no se ogni volta mi viene negata la possibilità di un riferimento temporale precedente o futuro? Di più, che senso ha parlare di un metodo nel quale ciò che avviene ora è del tutto svincolato da ciò che è avvenuto e da ciò che avverrà? Quale giudizio posso dare di due persone che usano metodi diversi? Quale devo scegliere e sulla base di quali considerazioni?

Sull’altro versante, fra i misuratori a oltranza, si annida lo stesso sogno di spersonalizzazione che animava prima Newton e poi Lagrange secondo i quali tutto il futuro e il passato sono già iscritti nel mondo presente, e

l'unico problema che rimane è di trovare i giusti strumenti per leggere. Tutta l'attenzione viene spostata sulla supposta perfezione degli strumenti da utilizzare che sarebbero in grado, se ben costruiti, di mettere in luce tutte le informazioni rilevanti e – perché no? – anche di suggerire i comportamenti più adatti. Il peccato è di altro segno ma appartiene alla stessa famiglia che fa perno sulla deresponsabilizzazione del soggetto che opera e ricerca: nel primo caso si rifiuta la possibilità di valutare, nel secondo si dice che la valutazione è solo un problema di strumenti.

La stilizzazione è volutamente provocatoria, ma non è difficile ritrovarla in molti scritti che anche recentemente hanno animato la discussione sul tema della misurazione in psicologia e sociologia.

Ciò che più stupisce è che proprio la disciplina che ha fra i suoi oggetti di studio la comunicazione e la relazione sia la più restia ad ammettere il carattere convenzionale non solo dei sistemi di misura, ma anche dei modelli di interpretazione del comportamento umano e sociale. Si preferisce una sterile discussione di principio sull'ammissibilità di certi concetti piuttosto che ragionare dei concetti stessi.

Per fortuna la maggioranza degli studiosi stessi si colloca a metà fra queste due schiere l'una contro l'altra armate, e tenta con tutte le sue scarse forze di definire di volta in volta convenzioni locali, accordi limitati nel tempo, vie di comunicazione intersoggettiva che consentano di andare avanti sulla strada della conoscenza dei fenomeni psicosociali. Questa è a mio parere l'unica strada praticabile, anzi è quella che da sempre ha consentito il diffondersi di una qualche forma di conoscenza delle cose ed è quella sulla quale è possibile incontrare altre discipline anche loro alle prese con gli stessi problemi.

Allora, ogni volta che ci si trova a un qualche tentativo di misurazione e quindi di modellizzazione di un fenomeno psicosociale, la domanda da porsi non è quanto sia rigorosamente scientifico l'atteggiamento di chi la propone o quali test siano stati impiegati per validare questo o quello strumento. Queste domande vanno poste, e con forza, ma prima occorre ragionare circa i termini del contratto intellettuale che ci viene proposto, su quali siano le strade che una tale comunicazione intersoggettiva può aprire, su quale livello di interazione prima impossibile si può ora realizzare; in una parola occorre essere disposti a rischiare un po' e mettere in gioco le proprie idee e le proprie convinzioni, al limite a cambiare la propria concezione del mondo.

Alla fine di questa frettolosa panoramica sui problemi connessi alle misure quello che ci troviamo in mano non è molto, o meglio non è nulla che riguardi criteri di assicurazione esterna a noi, la scelta rimane unicamente e dolorosamente responsabilità nostra. Il problema non è se qualcosa sia misurabile o no, il problema è se noi riusciamo a dare di quella cosa una rappresentazione tale da poter essere comunicata ad altri e se questa comunicazione è per gli altri interessante. Pensare a qualcosa di nuovo è difficile; pensare a qualcosa di nuovo che sia anche utile è molto difficile, ma convincere gli altri che lo sia effettivamente

comporta un rischio personale spesso molto alto. Ma non è evitando questo rischio che riusciamo a costruire qualcosa.

**Nota**

Ho volutamente (e forse colpevolmente) trascurato di inframmezzare nel testo i rimandi alla letteratura specializzata. Il motivo è semplice: sarebbero stati moltissimi e francamente un po' sproporzionati rispetto all'economia di un articolo. Non ho intenzione qui di rimediare fornendo una bibliografia di testi che a vario titolo riguardano il processo di misura. Mi limito a suggerire a chi sia interessato ad approfondire il tema, la consultazione delle voci "Misurazione" e "Pesi e misure" nelle seguenti opere enciclopediche, nelle quali può trovare amplissimi riferimenti bibliografici:

Enciclopedia Europea Garzanti

Enciclopedia Einaudi

Enciclopedia Britannica

Enciclopedia Treccani

*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**

---

## La formazione dei QIGC per i SILOG<sup>8</sup>

### Premessa

**L**a progettazione formativa a ruoli lavorativi è, in situazioni normali, un fatto di riproduzione. Si tratta in genere di rilevare conoscenze, abilità e atteggiamenti che sono visibili in figure professionali al lavoro, e riprodurle nei soggetti da formare. In questi casi occorre fronteggiare alcuni “scarti”, cioè spostamenti, dovuti sia alle diverse soggettività dei singoli in apprendimento, sia alle differenti esigenze del sistema che fruirà del prodotto formativo, sia infine alle micro-innovazioni continue di ogni professione.

In una società semplice e a lento sviluppo, la formazione coincide con la riproduzione perché sono spesso impercettibili le differenze individuali, organizzative e professionali. In una società complessa e a sviluppo

---

<sup>8</sup> Questo articolo è già stato pubblicato su “Quaderni del lavoro e dell’occupazione giovanile n°3”, supplemento al n°2 di “Comune aperto” del luglio 1987 (Periodico del Comune di Forlì) e, in parte, in “I CILO, Centri di iniziativa locale per l’occupazione” a cura di F. Montanari, edizioni F. Angeli, MI, 1990.

Lo ripubblichiamo per la sua attualità in un momento in cui si profila nuovamente l’ombra della disoccupazione per molti giovani in particolare. L’articolo è il resoconto dell’attività formativa biennale voluta dall’Assessorato al lavoro del Comune di Forlì e finanziata dalla CEE cui hanno partecipato una quindicina di giovani disoccupati. Da questa attività è nata una cooperativa, attiva ancora oggi a sei anni di distanza, e che può elencare nel suo curriculum l’organizzazione di una quindicina di manifestazioni relative all’orientamento scolastico; l’avvio di un centinaio di nuove aziende giovanili; la produzione di pacchetti per Informagiovani di alcuni Comuni dell’Italia centrale; un programma computerizzato di informazioni sui finanziamenti CEE nel settore della formazione relativamente al mercato del lavoro; attività anche personalizzate di orientamento professionale e imprenditoriale.

vorticoso le differenze fra aree territoriali, settori produttivi, soggetti e organizzazioni aumentano e si moltiplicano in rapporto al fattore tempo. Ciononostante ogni professione o mestiere, se accelera i suoi processi di differenziazione, accelera anche quelli di codificazione. Il che consente di fare formazione in riferimento alla producibilità del “nucleo centrale” codificato. Al giorno d’oggi, assai più che negli Anni Sessanta, ogni progettazione formativa richiede una buona dose di immaginazione, anche se permangono aspetti riproduttivi.

Questo discorso vale per le figure professionali che hanno un insediamento sociale, oppure che hanno una committenza esplicita e univoca. Per esempio, c’è stata una grossa evoluzione nei confronti di figure professionali addette al marketing. Tuttavia non solo il marketing è insediato nella cultura d’impresa, ma il management pilota con sufficiente chiarezza l’evoluzione del settore mediante richieste espresse chiaramente.

Pensiamo al recente sviluppo di figure di venditori di prodotti e servizi finanziari, inesistenti fino a dieci anni fa. Il mercato finanziario ne ha favorito l’insediamento sociale e le società finanziarie hanno ben chiaro quali figure professionali servono loro (con quali conoscenze, abilità e atteggiamenti). Nel caso dei QIGC (Quadri Intermedi di Gestione e Coordinamento) ci siamo trovati di fronte a figure di insediamento sociale, senza mercato e a committenza implicita e plurima. Mentre di solito la formazione segue una professione, o almeno una richiesta di mercato, in questo caso abbiamo dovuto anticipare la formazione. Addirittura abbiamo dovuto considerare la formazione come induttrice di professione e mercato (cioè occupazione).

Ci siamo trovati a dover riprendere un’ipotesi già formulata nel 1973 per il sistema di Formazione Professionale della Regione Lombardia, per la quale la formazione poteva essere un volano sia per l’occupazione, sia per lo sviluppo di un territorio. Ipotesi che fu all’epoca accantonata dalla scarsa lungimiranza dell’Assessore allora in carica e che invece oggi può essere ripresa (e infatti lo è da più parti) come antidoto alla disoccupazione giovanile. L’ipotesi era che al tradizionale modello di sviluppo del tipo di vocazione territoriale – insediamenti produttivi – professioni – formazione, se ne poteva affiancare uno diverso e radicalmente capovolto: formazione – professioni – insediamenti produttivi – vocazione territoriale.

Non più dall’ambiente-sistema alle skills, ma dalle potenzialità all’ambiente-sistema. La formazione dunque non solo intesa come strumento di sviluppo individuale, ma come leva dello sviluppo territoriale. Una formazione che punta allo sviluppo delle “competenze comunitarie” in parallelo con l’incremento delle “competenze individuali”. In fondo un percorso simile è già stato affrontato nella storia della formazione dell’impresa. Da una prima fase di formazione degli individui al lavoro, si è poi passati alla formazione di interi comparti dell’impresa, fino ad arrivare alla “cultura” dell’organizzazione e allo sviluppo organizzativo (OD= Organizational Development).

Nel nostro caso si è trattato di pensare ai QIGC come l'innesto di un vero e proprio "sviluppo comunitario" (CD = Community Development) arrivando a progettare un iter formativo che vedesse legati inestricabilmente apprendimenti individuali e apprendimenti del territorio forlivese.

Il processo formativo ha assunto dunque due facce. Da una parte l'obiettivo di formare giovani a una professione; dall'altra formare il "territorio" perché anch'esso diventasse più professionale nella ricerca di soluzioni al problema occupazionale.

In tal senso l'azione formativa, oltre al suo carattere tradizionale di promotrice di individui, assume il ruolo di strumento centrale per un intervento di sviluppo territoriale. Un intervento formativo "puro" rischierebbe l'accademismo; come un intervento territoriale "puro" sarebbe strutturale, cioè privo di risorse umane in grado di sostenerlo.

L'esempio di Forlì ci sembra un caso paradigmatico fra formazione e intervento psicosociale di comunità.

## **1- L'approccio della psicologia di comunità**

La definizione di territorio è stata molto usata in questi anni, ma non sempre ha goduto di una messa a fuoco utile operativamente. La Psicologia di Comunità ha molto lavorato in questi anni per tentare una focalizzazione precisa del termine.

Un territorio può essere definito in senso psicologico come:

- a. uno spazio geografico e socio-economico
- b. un sistema di organizzazioni in relazione reciproca
- c. un luogo di appartenenza e di responsabilità.

Va precisato che queste tre condizioni non sono un elenco ma una sintesi di elementi ugualmente necessari. Inoltre va detto che non è possibile parlare di un territorio o di una comunità: questi infatti sono sistemi plurali, la cui identità si attualizza in determinati momenti storici e su particolari problemi. Così è possibile che nello spazio geografico e socio-economico, in genere meno variabile, non esistano abbastanza relazioni e un sufficiente vissuto di appartenenza. Oppure che ne esistano, ma solo relativamente a un problema. Il concetto astratto o formale di territorio forlivese può attualizzarsi e diventare "comunità" relativamente al problema "droga" o al problema "disoccupazione giovanile".

Questa concezione di territorio è mutuata dalla psicosociologia dei gruppi. Un gruppo di persone in senso sociologico o strutturale non ha rilevanza come sistema, se non quando avvengono particolari interazioni fra i membri o quando l'appartenenza e la responsabilità raggiungono un livello significativo. E queste condizioni avvengono in situazioni speciali e su problemi speciali.

Discorso simile può essere fatto per le organizzazioni. La psicologia ha ben descritto la differenza fra struttura (insieme di ruoli e norme formali) e significato (definito dalle relazioni e dai vissuti). Un'organizzazione sopravvive nella quotidianità, ma assume l'identità

del “sistema attivo” solo quando si presentano certe condizioni, in tempi e su problemi particolari.

Così un gruppo e un territorio esistono come forma, ma si attualizzano in porzioni di tempo definite e su aspetti parziali.

Ai tre livelli di gruppo, organizzazione e territorio (ma possiamo aggiungere anche quelli di coppia e di individuo) il “sistema” vive grazie all’attivazione delle sue parti, mentre queste vivono grazie all’attivazione del sistema.

A partire da queste idee di fondo si aprono le strade per interventi di tipo comunitario-territoriale, che la psicologia di comunità ha segnalato e sperimentato in questi anni. Nella stessa Forlì è stata seguita questa logica nel 1984, per un progetto di prevenzione primaria delle tossicodipendenze. Gli interventi comunitari si fondano su precise strategie che possiamo così definire:

1. strategia delle connessioni
2. strategia della partecipazione
3. strategia della prevenzione
4. strategia dell’intervento
5. strategie transizionali

La **strategia delle connessioni** si propone di attivare, moltiplicare e rendere permanenti le relazioni fra le diverse organizzazioni del territorio. Esistono centinaia di organizzazioni pubbliche e private, settoriali o generali che operano nello stesso spazio geografico o socio-economico. È raro tuttavia che queste operino in “relazione” le une con le altre. Ciò non significa che non abbiano interazioni, il che sarebbe impossibile. Vuol dire piuttosto che non hanno scambi significativi, né obiettivi comuni, né intese tattiche transitorie. Se questa situazione è generalizzata, il territorio è una realtà meramente formale e pochi suoi problemi possono essere affrontati. Si tratta di una “comunità psicotica”, con scarsa identità e nessuna progettualità.

Una strategia delle connessioni implica interventi tesi a superare la frammentazione e l’isolamento istituzionale in favore dell’integrazione e degli “scambi progettuali”.

La **strategia della partecipazione** nasce dalla necessità di aumentare il coinvolgimento e dunque l’appartenenza e la responsabilità. Il concetto di partecipazione è la traduzione sociologica del concetto di appartenenza. In entrambi i casi è sottesa l’equivalenza di “parte” e di “tutto” e la loro consustanzialità.

La strategia della partecipazione richiede un metodo di lavoro che incrementi l’appartenenza attraverso il “far parte di”, e aumenti la partecipazione mediante il “sentirsi parte di”. Questo duplice bersaglio si identifica con l’incremento di responsabilità, intesa come “abilità a rispondere” ai bisogni del sistema territoriale e del proprio sub-sistema, intesi nella loro interdipendenza.

La **strategia della prevenzione** ipotizza interventi che siano “anticipatori” anziché “catastrofici”, centrati sul benessere cioè sulla generalità, anziché sul malessere cioè sulla parzialità. Tale strategia implica interventi sulla complessità comunitaria, al fine di aumentare le competenze di auto-aiuto, invece che sul problema sintomo, al fine di spostarlo. Per esempio, questa strategia applicata alla disoccupazione richiede interventi sulle organizzazioni sociali implicate nei processi di produzione e di acculturazione, e non azioni sui o per i disoccupati. Questi infatti sono il sintomo di una disfunzione del sistema territoriale. Ridurre questo sintomo è meritevole, ma non esclude la sua riproduzione. Il mal di fegato, prima che con interventi sul fegato, si cura mediante cambiamenti dello stile di vita, cioè dell’organizzazione del soggetto.

La **strategia dell’intervento** implica azioni concrete e verificabili cioè il contrario del destino e della casualità. L’attualizzazione di un sistema territoriale non può avvenire mediante attese messianiche. I sistemi hanno forti tendenze entropiche e dissipative, e il tempo aumenta il disordine. Azioni casuali, episodiche, implicite e non verificabili sono l’opposto della cultura dell’intervento.

Una strategia e una cultura dell’intervento prevedono azioni fondate su un management professionale e su metodi di verifica scientifica e di valutazione programmata.

Infine per **strategia transizionale** intendiamo una progettazione complessa e articolata nel tempo, che non si limita ai punti di partenza e di arrivo.

Molti progetti interessanti falliscono per una mancanza di previsioni e di azioni che garantiscono e favoriscono la “transizione”. I cambiamenti sociali non sono riducibili a vistosi fenomeni di “catastrofe” segnalanti l’avvenuto passaggio di stato. Prima del cambiamento, anzi condizione di questo, sono micro-mutamenti orientati e programmati, magari poco visibili.

L’attivazione di un nuovo servizio richiede per esempio la preventiva selezione e formazione di operatori necessari; l’attivazione di processi di selezione e formazione richiede la preventiva identificazione di un serio management; quest’ultimo richiede garanzie e contenitori istituzionali definiti. Naturalmente la strategia transizionale si fonda su una progettualità a lungo termine e su una visione sistemica dell’obiettivo da raggiungere e del contesto dell’azione.

## **2- L’approccio psicosociale in formazione**

**L**a procedura di formazione che abbiamo adottato è tipica in psicosociologia. Abbiamo cercato di ipotizzare una mansione, cioè una serie completa di operazioni, cui i futuri QIGC potranno essere chiamati. Poi abbiamo tradotto la mansione in conoscenze, abilità e sensibilità. Infine abbiamo considerato questi aspetti della mansione come obiettivi formativi, impostando su di essi il programma.



L'approccio psicosociale postula la compresenza di tre categorie di "capacità" in ogni figura professionale. Una categoria è di quella che contiene le "capacità di pensare", cioè quell'insieme di contenuti e procedure che consentono al soggetto di lavorare sul piano conoscitivo. Poiché i nostri QIGC sono adulti abbiamo postulato di dare per scontato il patrimonio base dei processi razionali. Qui ci siamo limitati a ipotizzare quali nozioni, teorie, informazioni, dati fossero necessari perché i nostri allievi potessero espandere la loro "capacità di pensare", applicandola ai problemi cruciali del loro ruolo futuro.

Una seconda categoria di capacità è quella relativa al "fare". Ogni professione o mestiere deve disporre di una tecnica concreta, che costituisce la parte visibile e applicativa del suo sapere. Abbiamo quindi cercato le attività minime, le procedure, i trucchi, che potessero consentire ai QIGC un'efficacia concreta a breve termine.

La terza categoria concerne la "capacità di essere" nel mondo richiesto dal ruolo. Si tratta dell'aspetto più squisitamente psicosociale: sensibilità, comportamenti, atteggiamenti.

Ogni ruolo richiede un bagaglio di competenze "personali e psicologiche", che in parte sono comuni a tutti gli uomini al lavoro e in parte sono specifici del ruolo stesso. Per esempio, sembra chiaro che a un ruolo di vendita serve più aggressività mentre a un bibliotecario serve più il rigore e la pazienza.

Molti ritengono che queste competenze personali siano un bagaglio innato o acquisito nei primi anni di vita, quindi la escludono dai processi formativi. Costoro suggeriscono semmai di tenerle presenti in fase di orientamento e selezione.

L'ottica psicosociale parte invece dall'ipotesi che queste competenze siano acquisibili in età adulta, o meglio, che siano affinabili ed espandibili in ogni età. Insegnare una competenza psicologica non è dunque diverso, se non sul piano metodologico e tecnico-didattico, dall'insegnare un cumulo di teorie. E ciò è stato dimostrato da tutta la storia della psicologia (basta ricordare K. Lewin).

Naturalmente questa tripartizione è puramente schematica. In realtà le diverse capacità sono intrecciate fra loro. Nessuno può dubitare che esista un versante emotivo sia nella tecnica che nella teoria. Il pregiudizio e lo stereotipo, come l'ideologia e l'approccio provvidenzialistico, sono esempi tipicissimi di irruzione di elementi emotivi nei processi razionali e tecnici. D'altro canto è impossibile non vedere una razionalità nei processi emotivi: le difese e le resistenze sono un caso di massima razionalità possibile, per chi pone in essere, rispetto all'insieme degli elementi in gioco. Per questo il programma e la didattica del nostro corso, sia pure in presenza di fasi distinte, presentano spesso situazioni "miste" che vedono la compresenza simultanea di obiettivi e tecniche in aula differenti.

Le suddette categorie di capacità sono presenti, sia pure in dosi diverse, in ogni ruolo professionale. Nei ruoli professionali nuovi, come è il QIGC, occorre tenere conto di un ulteriore elemento di progettazione: che è la ricerca attorno al ruolo stesso.

Non si tratta infatti di allestire un “processo di riproduzione” di un ruolo codificato, sia pure con le dovute innovazioni e prospettive evolutive. Si tratta nel nostro caso di avviare un “processo di costruzione”, nel quale devono fare la loro parte tre attori diversi: i partecipanti, lo staff formativo, il territorio.

In altre parole, la formazione, in questo caso è un processo “a obiettivo poco definito”, cioè un procedere verso qualcosa la cui definizione è parte del procedere.

Questo viaggio è progettato a partire dai vincoli oggettivi, principi di sfondo e contorni di metodo, ma cresce sulla “riprogettazione partecipata permanente”.

Il principio è comune a tutti i prototipi da collaudare. Nessuno sa quale sarà la forma finale dell’auto di formula 1 per il prossimo campionato mondiale. Ci si basa sui vincoli, sull’esperienza, e sulle idee-forza dell’équipe costruttrice; poi però l’automobile viene rimodellata e perfezionata da tutti gli attori, passo passo, in base alla performance e alle ipotesi sulla gara futura.

Questo richiede negli allievi una disponibilità a ricercare su di sé e sul ruolo in costruzione; nello staff la capacità di autocorreggersi e di accettare dirottamenti; nella comunità territoriale una partecipazione solidale e responsabile.

### **3- La descrizione della “mansione” del QIGC**

**I**n questo caso il termine “mansione” è improprio perché il QIGC è un ruolo professionale, almeno com’è stato pensato a Forlì. Non una figura inserita in un’organizzazione gerarchica e burocratica, ma un ruolo di servizio e di consulenza, da “professional”. I QIGC dopo il periodo della formazione, “dovranno gestire (in forma diretta o tramite il coordinamento di risorse pubbliche e private esistenti sul territorio) un certo numero di “pacchetti” finalizzati allo sviluppo dell’occupazione previsti dal SILOG (Sistema Locale Occupazione Giovanile) promosso dal Comune di Forlì, nelle diverse articolazioni che si renderanno possibili”. Con queste parole viene fatta la richiesta al FSE (Fondo Sociale Europeo) per il Corso di Formazione.

La descrizione del SILOG non è tema di questo contributo, quindi la daremo per acquisita (eventuale documentazione è richiedibile all’Assessorato al Lavoro del Comune di Forlì).

Resta aperta la necessità di arrivare a una descrizione abbastanza analitica di quali operazioni concrete richieda la professione di chi deve “gestire pacchetti finalizzati allo sviluppo dell’occupazione giovanile”.

Siamo partiti dall’ipotesi che i QIGC dovranno:

- 1- tenere sotto osservazione continua il mercato produttivo in modo da poter rilevare cambiamenti o tendenze con riflessioni occupazionali o sulla struttura professionale;
- 2- tenere sotto osservazione continua lo sviluppo della forza lavoro, sia in termini quantitativi che qualitativi,

- 3- rilevare tutte le opportunità di insediamento di servizi nel settore terziario, in particolare dei servizi di impresa;
- 4- sensibilizzare ai problemi dell'occupazione giovanile le istituzioni pubbliche e private, produttive e sociali, affinché promuovano iniziative concrete;
- 5- promuovere iniziative di cooperazione interistituzionale, finalizzate a favorire l'occupazione giovanile;
- 6- promuovere iniziative di cambiamento istituzionale, finalizzate a favorire l'occupazione giovanile;
- 7- gestire managerialmente speciali azioni a favore dei giovani in generale o dei giovani in cerca di occupazione o disoccupati in particolare (il "pacchetto" del SILOG o iniziative consimili promosse da organizzazioni diverse);
- 8- stimolare o realizzare azioni ricorrenti di informazione e orientamento sul mercato del lavoro e le nuove opportunità, i giovani e le istituzioni educative;
- 9- stimolare l'imprenditorialità giovanile con particolari interventi diretti (verso i giovani) o indiretti (verso la scuola o altre istituzioni);

10- aiutare i giovani, intenzionati ad avviare attività produttive, a reperire le risorse economiche, professionali e strutturali necessarie. Queste sono le prime dieci attività che abbiamo pensato, come tipiche del ruolo dei QIGC. È possibile tradurre queste attività in azioni e comportamenti concreti, per poi arrivare alla progettazione formativa?

Per le attività 1-2-3 le azioni dei QIGC non devono ripetere certo quelle di Centri già occupati in esse, come Camera di Commercio, Ufficio del Lavoro, Osservatorio del Lavoro, Ufficio Statistica del Comune, Centro Studi della centrali sindacali e cooperative. Oltretutto i QIGC non avrebbero le risorse economiche e di tempo necessarie alla rilevazione sistemica dei dati.

Quando diciamo che il QIGC dovrà "tenere sotto osservazione" l'andamento della domanda e dell'offerta di lavoro (punti 1 e 2) intendiamo dire che essi dovranno accedere costantemente alle fonti, comparare i dati, trarne ipotesi e interpretazioni, farne sintesi e divulgarle. Il punto 3 ipotizza un'attività di rilevazione vera e propria, ma solo per quanto riguarda le nuove frontiere occupazionali e produttive particolarmente nell'area dei servizi all'impresa, che è quella più facilmente accessibile all'imprenditoria giovanile.

Il punto 4 parla di "sensibilizzare" le istituzioni, il che rimanda a compiti concreti quali: l'informazione e la divulgazione, la sottolineatura di problemi legati all'occupazione giovanile. Tali azioni potranno essere fatte tramite pubblicazioni ad hoc oppure accedendo ai mass media (giornali, radio, tv); mediante mostre, conferenze, dibattiti, fiere, festivals, manifestazioni pubbliche; oppure ancora con interventi

di formazione-sensibilizzazione mirati a figure chiave per l'occupazione giovanile (famiglie, insegnanti, giovani, ecc).

Per il punto 5, la promozione di cooperazione inter-istituzionale può concentrarsi nella stimolazione all'incontro fra due o più istituzioni, nel varo di comitati di coordinamento, nell'offerta di progetti da realizzare congiuntamente, nella segnalazione alle istituzioni delle opportunità inutilizzate, offerte da altre istituzioni.

Per il punto 6 i QIGC potranno inventare progetti e proposte da sottoporre alle istituzioni affinché queste modifichino e arricchiscano la loro presenza verso i giovani.

Il punto 7 propone una gestione "manageriale" dei "pacchetti". Questo indica la serie di azioni concrete tipicamente legate al management. O meglio trattandosi di "pacchetti" a tempo, cioè provvisori, indica l'insieme di azioni legate al "project-management".

Progettazione, programmazione, esecuzione, gestione risorse, marketing e promotion, valutazione sono le azioni tipiche di questo aspetto del ruolo. Poiché si tratta in genere di "pacchetti" inter-istituzionali e inter-settoriali, queste azioni vanno lette a cavallo fra il pubblico (burocrazia, legislazione, ecc.) e il privato (logiche di impresa).

Le attività collegate al punto 8 richiedono la produzione di materiale informativo (o la collezione o la rielaborazione di materiale esistente), e la sua divulgazione fra i giovani e le organizzazioni educative, la stimolazione di servizi di orientamento a opera delle scuole, delle USL e dell'ente locale (in particolare nei Centri Giovani).

Il punto 9 richiede la realizzazione di iniziative speciali rivolte ai giovani o alla scuola affinché si realizzino forme di imprenditorialità o nuove professionalità.

Il punto 10 infine richiede un'attività di consulenza, non tanto sui contenuti relativi al varo d'impresa (per i quali esistono centrali apposite o uffici di consulenza) quanto per l'accesso alle facilitazioni finanziarie, normative, fiscali e agli esistenti servizi di consulenza. Inoltre questo punto può essere concretato mediante un servizio di consulenza ai gruppi di giovani affinché questi chiariscano le proprie vocazioni e intenti.

Riassumendo sinotticamente l'elenco delle azioni concrete richieste ai QIGC:

1. accedere a tutte le fonti statistiche (economia e occupazione) del territorio
2. comparare i dati raccolti e confrontarli
3. trarre dai dati ipotesi e interpretazioni
4. sintetizzare i dati
5. divulgare informazioni, dati, sintesi, ipotesi
6. fare rilevazioni-campione in settori speciali
7. confezionare e realizzare pubblicazioni
8. utilizzare e accedere ai mass media

9. realizzare mostre, conferenze, dibattiti, fiere, festivals
10. realizzare corsi di tipo informativo o sensibilizzativo
11. organizzare “tavoli” di dialogo inter-istituzionale
12. promuovere gruppi e comitati di coordinamento inter-istituzionale
13. offrire idee e progetti da realizzare fra più istituzioni
14. segnalare opportunità inter-istituzionale
15. creare progetti, idee, programmi, proposte
16. programmare interventi operativi
17. realizzare interventi, utilizzando risorse intra ed extra-territoriali
18. gestire risorse umane, economiche e strutturali in relazione ai progetti
19. gestire iniziative di promozione e di pubblicità
20. valutare i bisogni e graduarli in ordine di urgenza e soddisfabilità
21. valutare i risultati degli interventi in relazione a costi e bisogni
22. stimolare servizi e programmi di orientamento
23. realizzare iniziative di promozione dell’imprenditoria giovanile
24. fornire ai gruppi di giovani “consulenze d’avvio” di progetti produttivi

#### **4- Dalla mansione agli obiettivi formativi**

Dall’elenco sinottico sopra scritto abbiamo definito l’elenco delle conoscenze, abilità e competenze personali necessarie al ruolo. Abbiamo poi fissato queste come obiettivi formativi. Per chiarezza e semplicità progettuale abbiamo schematicamente suddiviso gli obiettivi nelle tre categorie già indicate: conoscenze, abilità tecniche e competenze psicologiche.

Per poter gestire adeguatamente il ruolo delineato ci è sembrato necessario che i QIGC avessero conoscenze relative a:

- a. il territorio forlivese, sia dal punto di vista socio-economico (mondo produttivo, sindacale, bancario) sia da quello socio-istituzionale (Enti Locali, Istituzioni Formative, Sanità, Cultura, Volontariato);
- b. la legislazione sui giovani e sull’occupazione a livello locale, regionale, nazionale;
- c. organizzazione e amministrazione d’impresa;
- d. teoria, metodologia e tecnica di ricerca-intervento;
- e. lavoro d’équipe e interventi di comunità.

In termini di abilità tecniche e strumentali abbiamo previsto l’acquisizione dei seguenti “saper fare”:

- f. ricerche-intervento in settori campione;

- g. lavoro di gruppo (gestione di relazioni operative);
- h. interventi di comunità (promozione e gestione di connessioni inter-istituzionali);
- i. accesso, lettura, interpretazione dei dati statistici;
- j. attività promozionali (informazione e sensibilizzazione);
- k. accesso a consulenze di organizzazione e amministrazione d'impresa;
- l. uso di nuove tecnologie d'ufficio (macchine elettroniche, computer, fotocopiatori, vtr);
- m. ideazione, progettazione, programmazione, realizzazione di interventi (project management).

Infine, abbiamo puntato alle seguenti competenze psicologiche:

- n. saper gestire la complessità e l'incertezza;
- o. saper negoziare;
- p. saper connettere creativamente istituzioni, progetti, risorse;
- q. saper riflettere su e costruire il ruolo di QIGC.

## **5- Dagli obiettivi formativi al metodo**

**I**dentificati gli obiettivi formativi, siamo passati alla costruzione del metodo, cioè un'architettura coerente di attività in aula e fuori aula.

Il metodo è una combinazione di parti recettive, riflessive, attive in aula, seguite e accompagnate da parti esperienziali, applicative, sperimentali nel territorio.

Le parti ricettive riguardano i momenti d'aula nei quali docenti, testimoni, fonti portano conoscenze ai partecipanti. Queste parti vengono realizzate attraverso una grande varietà di tecniche quali: conferenze, panels, filmati e letture.

Le parti riflessive sono quelle nelle quali i partecipanti riflettono soprattutto su se stessi come persone e come gruppo di apprendimento, sull'andamento del Corso, sulla definizione del ruolo dei QIGC. Questi momenti sono attuati come unità di lavoro o interi seminari di tipo "autocentrato", con i momenti di supervisione del tirocinio, con le discussioni seguenti i dati della ricerca valutativa che tiene il "monitoraggio" di tutto il corso.

I momenti attivi sono quelli nei quali prevale il "fare" dei partecipanti. Queste parti sono realizzate attraverso le discussioni, prima o dopo ogni attività recettiva; mediante l'uso continuato di tecnologie e attività addestrative; mediante le attività di "problem solving".

Queste sono le parti del metodo che si realizzano in aula. Fuori dall'aula sono previste altre attività.

Innanzitutto le parti esperienziali, espresse specialmente dal tirocinio e dai contatti col territorio. Poi le parti sperimentali, che consistono in veri e propri saggi concreti sugli apprendimenti in aula: dalla ricerca-intervento alla negoziazione sulle modifiche da apportare al corso. Infine le parti applicative, concretate da una vera e propria "attivazione d'impresa o d'intervento", al termine del corso. Dal punto di vista della distribuzione le attività d'aula prevalgono all'inizio del corso, mentre

quelle di territorio prevalgono alla fine. Tuttavia, non si tratta di una suddivisione netta, bensì di una compenetrazione decrescente.

## **6- Le particolarità del metodo**

**I**l metodo presentato in sintesi ha almeno tre particolarità che meritano una segnalazione.

La prima è la presenza di due tutors. Uno dei due è particolarmente addetto al Tirocinio: dal reperimento delle organizzazioni ospitanti, all'assegnazione di ciascun allievo a diversi tirocini, alla supervisione delle esperienze man mano che vengono fatte. Il secondo è responsabile dell'aula. Per la lunghezza del corso, la complessità del metodo e la varietà di tecniche previste, questa figura va considerata il perno attorno al quale ruota tutta l'attività d'aula. Egli ha la responsabilità dell'apprendimento, sia mediante le attività d'aula sia mediante l'orientamento ai docenti che si alternano ogni settimana. È vero che i docenti sono orientati dal coordinatore didattico, ma è anche vero che il tutor o animatore d'aula ha il delicato compito del riorientamento quotidiano dei vari contributi e del raccordo fra ciò che avviene in aula e il coordinamento didattico.

Data la delicatezza dei compiti dei due tutors, si è deciso di sceglierli tramite un'accurata selezione basata sui titoli e su un colloquio individuale.

La seconda particolarità sta nella mescolanza calibrata di attività d'aula e fuori aula. Molte esperienze formative che si esauriscono nell'aula hanno il limite dell'eccessiva astrazione e del basso coinvolgimento del territorio. D'altra parte molte esperienze che privilegiano il "campo" rischiano di mettere i partecipanti in situazioni per le quali non hanno necessaria preparazione teorica e psicologica.

L'integrazione progettata in questo corso fra i diversi aspetti del processo formativo è poi resa più produttiva dal modo con cui le attività d'aula e fuori aula vengono gestite. Nei lavori d'aula è prevista una grande parte di attività, di simulazioni ed esercitazioni che mobilitano le energie e le capacità dei partecipanti. Nelle esperienze extra aula sono previste griglie di osservazione e valutazione, oltre che momenti di supervisione, confronto e discussione, in modo che la "realtà concreta" sia filtrata e valutata razionalmente in tutti i risvolti positivi e negativi, senza che gli allievi ne vengano fagocitati.

La terza particolarità da segnalare è il sistema di "monitoraggio" del corso. Oltre alle quotidiane osservazioni dei partecipanti stessi, dei tutors e dei docenti che concorrono alla costante valutazione dell'andamento del corso e al suo eventuale riorientamento, abbiamo approntato un sistema di "evaluation" basato su questionari. Due di questi vengono somministrati settimanalmente e compilati in forma anonima dai partecipanti: il primo riguarda l'andamento del gruppo degli allievi; il secondo i diversi aspetti della settimana trascorsa.

Altri due vengono somministrati quindicinalmente e riguardano: uno le percezioni dei partecipanti circa se stessi, i compagni, il corso, lo staff; l'altro le progressioni circa l'acquisizione del ruolo di QIGC.

I dati raccolti vengono trattati statisticamente ogni mese e vengono presentati agli allievi, diventando così la base per una riflessione partecipata.

## **7- Il ruolo del coordinatore didattico**

Un Corso complesso e di lunga durata è una “organizzazione transitoria” che, pur essendo a termine, ha tutte le esigenze di ogni organizzazione formativa. In sintesi possiamo dire che il coordinatore didattico è il manager di questa organizzazione. In quanto tale, il coordinatore didattico è il responsabile del corso verso il committente (in questo caso l'Amministrazione Comunale e per essa l'Assessorato al Lavoro) e il coordinatore delle risorse interne al corso stesso.

Per quanto concerne le risorse interne il coordinatore didattico ha quattro settori di intervento:

- a. i partecipanti al corso, verso i quali il CD svolge un ruolo d'autorità in senso formale; come tale ha un ruolo di motivazione e controllo, finalizzato a far sì che gli allievi si impegnino nel processo di apprendimento e insieme non evadano i loro doveri formali; ma ha anche un ruolo di “counselor” individuale, per i casi di crisi che facilmente i corsisti affrontano durante il lungo sforzo loro richiesto, e di interlocutore per i possibili negoziati relativi a particolari richieste;
- b. i tutors, d'aula e di tirocinio, con i quali il CD deve trovare un'intesa affinché il corso proceda verso gli obiettivi definiti, verso questi colleghi il CD ha un ruolo di supervisione e di consulenza, oltre che di coordinamento;
- c. i docenti, che il CD deve individuare e con i quali deve negoziare l'inserimento nel corso nelle modalità e nei tempi più consoni agli obiettivi; verso di loro poi il CD deve intervenire “in itinere”, laddove il tutor d'aula non fosse in grado di rendere il loro contributo funzionale all'andamento del corso;
- d. la segreteria organizzativa, che risponde in prima istanza al CD; attraverso di essa il CD organizza il materiale didattico, l'informazione degli organi di stampa, i contatti con gli enti di tirocinio e coi docenti, e cura i problemi amministrativi e burocratici.

Nei confronti dell'esterno il CD ha il compito di:

- e. tenere i rapporti con il committente (Amministrazione Comunale);
- f. tenere i rapporti con organizzazioni e istituzioni della Città e della Regione, sia per ottenere risorse didattiche sia per la determinazione dei tirocini (laddove il tutor a ciò preposto avesse qualche problema);
- g. stimolare i mass-media in modo che intorno al corso si crei un clima positivo.



Oltre a questi compiti istituzionali, il CD del corso in oggetto ha coordinato la fase di progettazione del programma didattico, ha selezionato i tutors e allestito gli strumenti per l'evaluation dell'azione formativa.

Tuttavia, il ruolo del CD non può essere descritto in termini meramente operativi. In effetti egli ha come effetto primario quello di "contenitore psicologico" e "negoziatore strategico". Il ruolo di contenimento psicologico è espresso in ogni direzione: verso il committente, gli allievi, lo staff, e la segreteria. Un'organizzazione transitoria provoca un forte carico di ansietà per il grande numero di variabili in gioco e la mancanza di ancoraggi rassicuratori: il CD deve fornire questa rassicurazione a tutti gli attori.

Il ruolo del negoziatore strategico concerne la tenuta degli obiettivi, senza che essi arrivino a negare le esigenze delle parti in causa. La situazione di un simile Corso è così complessa e mutevole che facilmente gli attori possono smarrire gli obiettivi. Il CD deve dunque affrontare tutte le emergenze avendo ben chiari e definiti gli obiettivi da raggiungere e la strategia per la quale deve passare ogni soluzione. D'altro canto egli deve evitare il rischio che gli obiettivi diventino una difesa eccessiva dall'ansia e dalla pluralità delle esigenze dei diversi attori.

Essi vanno dunque quotidianamente negoziati in modo flessibile ma strategicamente orientato. L'unico che può fare questo, in quanto responsabile dell'insieme, è appunto il CD.

*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.*

*Margherita Sberna*

---

### **La tecnica della simulazione nei grandi gruppi**

#### **1- La simulazione: definizione del concetto**

**I**n campo educativo e formativo la parola "simulazione" non ha connotati valoriali ed etici tipici del contesto culturale, bensì quelli di uno strumento particolare progettato ed elaborato tenendo presenti specifiche finalità di apprendimento. In pratica con il termine simulazione ci si riferisce ad una situazione o ad un contesto che **somigliano** alla realtà pur senza esserlo e nei quali le persone coinvolte agiscono concretamente, ma senza subire materialmente le conseguenze di quello che fanno, compresi gli eventuali errori.

Sentimenti ed emozioni stimolati dalle situazioni simulate non sono però falsi o "recitati", ma vissuti in prima persona. Questo è uno degli elementi che consente l'apprendimento e l'esportabilità di esso in contesti concreti.

Così un pilota che sta imparando a volare con un simulatore non può né morire né distruggere ingenti patrimoni economici, ma certamente può lavorare sui suoi limiti nelle manovre ed imparare moltissimo tornando poi a volare sugli aerei veri con una professionalità di gran lunga migliorata. D'altra parte, anche se il contesto cambia radicalmente, si può fare un ragionamento analogo per un micino che gioca con una palla di carta, o per dei bambini che giocano con le bambole a fare una famiglia.

Gli elementi che diversificano fra loro le situazioni esemplificate sono da ricercare nell'intenzionalità con cui le azioni sono svolte nella consapevolezza del processo che si sta compiendo. Per il resto si impara comunque. Inoltre da ogni esempio risulta evidente che non solo si possono commettere errori senza paura di conseguenze disastrose e costose, ma si possono anche sperimentare strategie alternative ed innovative in una situazione protetta. Dunque tutto questo riconduce al gioco ed alle sue caratteristiche fondamentali che riguardano tutte le attività ludiche sia quelle dirette ai bambini, sia quelle destinate agli

adulti. Va anche sottolineato che non solo i cosiddetti giochi didattici, ciclicamente preferiti o trascurati dai genitori per i loro figli, ma la totalità dei giochi, attuali video-games compresi, stimolano e consentono degli apprendimenti.

Nel campo della formazione degli adulti con simulazione si intende quindi indicare qualsiasi situazione che sia abbastanza vicina alla realtà da non essere pura fantasia, ma abbastanza diversa da essa da consentire e facilitare le sperimentazioni di comportamenti atipici o nuovi potendone ricavare riflessioni e apprendimenti e non disagi e punizioni.

Quando si gioca a tombola piuttosto che a monopoli si vuole vincere, e si prova rabbia o delusione se si perde. Se si gioca a mamme o a principesse ci si diverte e si ha piacere per i travestimenti, ma anche per le avventure che si inventano. Sentimenti, emozioni e affetti caratterizzano ed arricchiscono il contesto ludico consentendo una connotazione più significativa anche degli apprendimenti relativi a quella specifica situazione. Anzi, nella nostra memoria si imprime con più incisività quegli avvenimenti che sono collegati con sentimenti e passioni che abbiamo vissuto e che hanno lasciato un segno dentro di noi, mentre molto più facilmente dimentichiamo tutto quanto per noi è stato "asettico" o comunque privo di qualsiasi caratteristica emotiva.

## **2- I Laboratori per i grandi gruppi**

**F**in dal 1971 in Italia, soprattutto per merito di Spaltro e del suo gruppo, si cominciò ad utilizzare un "dispositivo" chiamato Laboratorio per rispondere alla necessità di gestire più piccoli gruppi in contemporanea: infatti, la tecnica del T-Group – di derivazione lewiniana – funzionava solo con 10/12 individui. Se le persone erano 50/70, occorreva suddividerle in più gruppi con un massimo di 12 membri e "...automaticamente la situazione diventava un laboratorio perché simulava un'organizzazione...." (E. Spaltro, 1987).

In situazione di macro gruppo pareva dunque svilupparsi naturalmente un'atmosfera che teneva legate fra loro le persone anche al di fuori del piccolo gruppo di riferimento. Ciò produceva livelli di analisi e di riflessione diversi che mettevano in luce processi e dinamiche non osservabili durante un T-Group, con un numero limitato di partecipanti. Però la nostra esperienza diretta di trainer in situazioni di Laboratorio, evidenzia alcuni "punti critici". Fra essi il più significativo riguarda il legame fra micro (ciascun piccolo gruppo) e macro (il grande gruppo risultante dalla somma di tutti i presenti). La sensazione di fondo, il "clima" già segnalato da Spaltro, in realtà pare poco efficace e troppo superficiale per consentire gli apprendimenti necessari: le relazioni fra i gruppi risultano deboli e fragili e, forse anche per il "clima" politico di quegli anni, c'è più spesso un ripiegarsi sul piccolo gruppo anziché un aprirsi al nuovo, all'integrazione, alla diversità, alla "comunità" nel suo complesso.

Un altro elemento problematico è rappresentato dal contenuto: i piccoli gruppi sono infatti collegati attraverso un argomento comune che

richiede l'apporto di tutti per evolversi verso l'obiettivo del seminario. Ma accade che "ci si perda per via" o che comunque l'interesse sia concentrato principalmente sul gruppo e sul suo cammino.

Ancora, gli utenti di un Laboratorio di questo tipo devono conoscere almeno a grandi linee il mondo aziendale e la sua organizzazione, pena l'incomprensione quasi totale di quanto via via accade.

Si potrebbe proseguire, ma le altre difficoltà si riassumono nella selettività propria di questo tipo di strumento, che lo rende poco praticabile a utenti provenienti da differenti "culture".

### **3- Qualità distintive della simulazione in campo formativo**

**L**e osservazioni precedenti sono state per noi dell'ARIPS di stimolo ad una nuova riflessione che ha accompagnato il nostro lavoro di rielaborazione e "adattamento" di un mezzo così efficace per l'apprendimento. Poiché si tratta qui di parlare della tecnica e delle sue modalità d'uso, accennerò solo brevemente ai punti salienti della nostra elaborazione, rimandando ad altra sede l'approfondimento del dibattito teorico.

Innanzitutto lo strumento della simulazione è di estrema efficacia soprattutto per quanto riguarda l'area del saper fare e quella del saper essere. In altre parole, con la simulazione si possono raggiungere ottimi risultati nell'addestramento ad un lavoro, arte o professione, perché ci si può esercitare e si possono sperimentare situazioni sempre nuove quasi senza limiti se non di tempo, essendo questa una variabile di cui comunque tener conto.

La seconda area, quella del Sé e delle modificazioni dei propri comportamenti, passa non solo dalla sperimentazione diretta, ma anche dall'aver potuto ascoltare le proprie voci interne relativamente ai vissuti provocati dalle diverse situazioni. In pratica i sentimenti, le passioni, le emozioni che hanno attraversato l'individuo durante le sue azioni e che lo hanno spinto ad insistere in certi comportamenti, se soddisfacenti, o ad abbandonarli per altri di maggiore efficacia.

È evidente che per quanto riguarda il sapere e l'area degli apprendimenti teorici in genere, la simulazione non ha quasi efficacia, mentre esistono altre tecniche che consentono di raggiungere ottimi risultati in tempi brevi.

Un altro elemento importante che incentiva nei giochi la motivazione è il protagonismo da parte dei partecipanti, anche attraverso situazioni fantastiche e create dalla loro immaginazione. Una conferma empirica a questa impressione è rappresentata dal successo sempre maggiore che hanno anche in Italia i giochi di ruolo: nonostante i volumi di regole, i giocatori hanno uno spazio adeguato per proporre le loro strategie, le soluzioni creative e creare situazioni avventurose che aumentano il loro divertimento ed interesse.

Se la simulazione deve essere un contesto che consente la sperimentazione di nuove situazioni occorre tener conto anche di altri elementi. Per esempio pare necessario che la situazione sia avvincente ed

appassionante al punto da attirare i partecipanti non solo a muoversi utilizzando i propri "talenti" naturali, ma anche a ricercare in sé altre qualità, fino a quel momento ignorate o poco utilizzate, per ottimizzare i risultati delle proprie azioni. È dunque necessario sviluppare in tutti un sentimento di forte curiosità che li spinga ad assumersi dei rischi.

Strettamente legato a questi aspetti è anche il problema dell'emotività: se si vuole che ci sia anche un apprendimento personale occorre stimolare e produrre nei singoli individui affetti, emozioni sentimenti, passioni. Si era già in precedenza notato che esercitazioni basate sul role playing, che in senso lato si fonda sullo stesso principio della simulazione, stimolavano l'emersione di difese di gruppo ed individuali sostanzialmente per due ordini di motivi: per alcuni il problema è la scarsa conoscenza del ruolo e di conseguenza la difficoltà di "interpretazione della parte"; per altri è la situazione irrealistica e che quindi riesce a suscitare emozioni solo a livello razionale, senza stimolo.

In entrambi i casi si riduce drasticamente la possibilità di un reale apprendimento, proprio perché c'era difficoltà a sentirsi "toccati" da quanto si va facendo. Occorre dunque inserire nella simulazione qualche elemento di "drammaticità" o comunque di tensione, che faciliti l'assunzione apparente di un ruolo, ma in realtà che consenta l'interpretazione di sé stessi e l'espressione dei propri vissuti.

L'oggetto della simulazione, intendendo con questo l'argomento, la situazione, il problema, il dettaglio su cui era interessante indagare pareva rivestire grande importanza nella determinazione dei dettagli tecnici. Poiché una simulazione produce una grande quantità di dati e può essere analizzata su diversi piani e da più punti di vista, si tratta di trovare la strategia che consenta una riflessione su uno spaccato specifico ed insieme permetta di osservare e studiare le dinamiche tipiche ed i processi che si sviluppano in quel particolare contesto sul quale si focalizza l'attenzione.

L'equilibrio fra le due parti, il problema da analizzare e la "veste" con cui viene presentato, è essenziale per ottenere anche apprendimenti trasferibili nella realtà.

In altre parole ancora, la simulazione deve essere strettamente connessa alla realtà sia attraverso l'argomento "esterno" trattato, sia nei processi psicologici individuali e collettivi che produce. Così come giocare a guardie e ladri serve anche per imparare che esistono differenze fra "buoni e cattivi" e a interiorizzare la necessità del rispetto delle leggi; o come giocando a monopoli si apprendono alcune regole che riguardano la gestione degli affari e di un'impresa economica.

Dato che il punto di partenza di tutto era stato il gioco con le sue caratteristiche, pareva irrinunciabile che la simulazione contenesse, o comunque consentisse, una certa quantità di divertimento e soddisfazione. In pratica ciò che stimola la vitalità e la percezione di una tensione emotiva dentro di sé, determinata e indotta dal "giocattolo" della simulazione.

Infine, ma non per importanza, la simulazione doveva adattarsi ai grandi numeri, ai seminari "di massa", cioè ai Laboratori: una sorta di tessuto

connettivo sia fra le singole persone, sia fra i gruppi che consente di vedere l'insieme come comunità complessiva. Anche perché ciò che ci interessa riguarda proprio i tre livelli: individuo, gruppo e comunità, le loro interazioni e le dinamiche più significative.

Occorreva dunque individuare un "marchingegno" utile per sollecitare un sentimento collettivo, o perlomeno la percezione dell'esistenza di un tutto complesso e variegato che ha al suo interno numerosi elementi ed aggregazioni fra loro diversi. La simulazione è una sorta di collante fra le diverse parti e ha come ulteriore vantaggio quello di mantenere intatta la trasparenza di tutto il meccanismo: il tutto e le parti fino al singolo individuo restano ugualmente visibili e possono essere osservate con precisione nelle loro diverse espressioni. In particolare ci è sembrato che la categoria del "travestimento" fosse anche quella che meglio rispondeva alle nostre necessità. La favola, la fantasia, la fantascienza sulla falsariga delle favole di Fedro e di Esopo o di Asimov, ci parevano il tipo di analogia migliore per ottenere un grande coinvolgimento emotivo ed insieme dei significativi apprendimenti.

#### **4- Dai principi alla concretezza**

Huizinga individua uno stretto rapporto fra la natura specifica del gioco e la cultura: per lui (73) e per Caillois (81) il gioco è un'attività libera, separata dalla vita normale, incerta negli esiti, improduttiva, fittizia. Caillois inoltre raggruppa i giochi in 4 grandi categorie a seconda che privilegino la competizione (agon), il caso (alea), il travestimento (mimicry), o la vertigine (ilinx) nel loro svolgimento.

Partendo da questi elementi si "costruisce" una "simulazione fantasy" che è quella che da alcuni anni ARIPS utilizza nei Laboratori di dinamiche di gruppo e di comunità.

Ecco di seguito in breve le "regole del gioco":

##### **Regola 1**

si deve trattare di un gioco o perlomeno di una situazione che abbia tutte le caratteristiche indicate da Caillois; in più, come del resto in tutti i giochi, deve rimanere incerto l'esito finale, possibilmente scatenando un minimo di competizione tra le "squadre"- i partecipanti divisi in piccoli gruppi;

##### **Regola 2**

il gioco deve potersi evolvere e sviluppare attraverso l'apporto attivo dei partecipanti, come nelle numerose drammatizzazioni che ci divertivano da bambini, quando giocavamo a "principi e principesse" o ai "banditi";

##### **Regola 3**

deve essere ridotta al minimo la necessità di "interpretare" un personaggio o comunque di recitare: come per i bambini che senza mai

aver visto, se non in TV, indiani o cow boy, riescono a "ricostruire" le loro epiche battaglie;

#### Regola 4

il gioco deve riprodurre analogicamente tutti i meccanismi e le situazioni più tipici del contesto o problema che si vuole esaminare e quindi, se per esempio si vogliono migliorare le capacità di negoziazione fra i gruppi, il gioco più adatto potrebbe basarsi sull'idea di un grande mercato arabo, dove tutti sono compratori ed insieme mercanti.

Per applicare queste regole all'ARIPS procediamo in questo modo:

1. analizziamo teoricamente il concetto sul quale è imperniato il Laboratorio confrontandone diverse definizioni, ricercandone le radici etimologiche, studiandone i sinonimi, dibattendo i punti di vista elaborati da studiosi di discipline diverse, ecc.; cerchiamo inoltre di evidenziare gli aspetti affettivi ed emotivi in genere propri di ogni significato che individuiamo.

Per esempio, se il concetto chiave è quello di bellezza si considereranno le connotazioni fisiche e materiali e quelle astratte; cosa è bello o al contrario brutto; che relazione c'è con l'equilibrio e l'armonia delle parti o il contrasto fra esse; il significato di termini che derivano dalla stessa radice; e così via fino a formulare una sorta di glossario il più possibile completo sull'argomento. Accanto a questo lavoro ne faremo un altro parallelo, sulle emozioni connesse a ogni definizione e sui comportamenti tipici che da esse derivano. In questo modo otteniamo una sorta di "mappa" dei possibili eventi all'interno della quale individuiamo una focalizzazione, cioè gli elementi sui quali vogliamo stimolare principalmente la riflessione;

2. di seguito affrontiamo il problema dei percorsi di piccolo gruppo e di Laboratorio/comunità che sono necessari a consentire la riflessione e il conseguente apprendimento. Determiniamo quindi quali sono i processi e le dinamiche "micro & macro" da facilitare e stimolare e quali sono invece quelli da trascurare perché non strettamente inerenti alle tematiche su cui è focalizzato il Laboratorio.

In questa fase si decide anche la scansione oraria dei lavori e il tipo di incontri, distribuendo, congruentemente con gli obiettivi del seminario, gli incontri di piccolo gruppo, di intergruppo e di comunità. Per esempio se – riprendendo il tema della bellezza – vogliamo focalizzare l'attenzione sul potere che la accompagna e sulla bellezza del potere, i gruppi piccolo e grande dovranno "attraversare" momenti particolari relativi a:

- la percezione di sé (come individui, piccoli gruppi e comunità);
- il livello di sicurezza, stima, fiducia individuale e reciproco dei diversi "organismi" presenti;

- la "gerarchia" dei ruoli;
- la gestione del potere nei diversi ambiti e contesti;
- il rapporto con l'autorità formalizzata (il trainer del gruppo) e non (il leader);

3. infine ricerchiamo il "vestito", cioè lo scenario esterno, la favola, la situazione immaginaria che servirà da avvio e da stimolo a tutti gli avvenimenti.

Contrariamente a quanto si può pensare, di solito si tratta di un input molto semplice e spesso quasi banale, ma in grado di produrre effetti in termini "geometrici", una volta combinato con la variabile "fattore umano".

Per esempio, nel Laboratorio su "Il Potere della Bellezza e la Bellezza del Potere" lo scenario era il seguente:

- i gruppi rappresentavano popoli diversi fra loro che, per un seguito di circostanze intendevano acquisire una cittadinanza comune
- ogni popolo aveva alcuni compiti:
  1. identificarsi e caratterizzarsi
  2. caratterizzare il proprio spazio
  3. stabilire una serie di prove (per tutti in numero uguale) scelte congruentemente con le proprie caratteristiche
  4. affrontare le prove degli altri popoli di cui si voleva acquisire la cittadinanza.

Il superamento di tutte le prove consentiva ad un popolo di ottenere la nuova cittadinanza, ma solo se tutti i popoli diventavano cittadini di almeno 3 stati si poteva considerare concluso il processo di unificazione mondiale.

Da qui in poi tutto da inventare...

I partecipanti hanno dunque molto spazio di movimento e possono quindi "inventare" come reagire e come comportarsi. È evidente come, non esistendo un modello concreto da imitare, in realtà ciascuno assuma un ruolo "proiettivo" che non deve quindi recitare perché gli consente di esprimere se stesso. È un gioco, ma tutto anche molto vero con il "plus" di una lampadina (il trainer) che ogni tanto si accende per offrire elementi di riflessione e di consapevolezza.

## 5- Conclusioni e possibilità d'uso

**M**i rendo conto che quanto ho detto resta un po' "criptico" per chi non ha mai fatto uso di questo tipo di simulazione e non rende possibile usare le regole per costruire un seminario effettivamente utilizzabile. Ma, analogicamente – come per la simulazione – questo è ciò che succede anche con le regole di matematica o di greco quando, dopo averle sentite spiegare e magari anche dopo averle imparate a memoria, le dobbiamo applicare. Ma accade di capire poco anche quando si affronta un nuovo gioco di cui si leggono le regole sul retro della



copertina: è molto più semplice ed efficace imparare a giocare guardando altri che lo fanno.

Questo è quindi un esplicito invito indirizzato ai formatori incuriositi da questo articolo, innanzi tutto a partecipare ad un Laboratorio di dinamica di gruppo e di comunità promosso e gestito dall'ARIPS ed in secondo luogo a prendere parte attiva ai lavori dell'Associazione, per poter approfondire e dibattere direttamente i vari aspetti di questa modalità di utilizzo della simulazione.

La simulazione termina sempre almeno un'ora prima della fine del seminario e questo tempo è usato per discutere coi partecipanti su tutto quanto è avvenuto (è anche una sorta di verifica per lo staff dell'ARIPS sul raggiungimento degli obiettivi anche di apprendimento che il Laboratorio si proponeva).

Va detto che a più di dieci anni dall'invenzione di questo particolare modo di fare simulazione, possiamo ritenerci soddisfatti e dichiarare quasi inesistenti le critiche ed i commenti negativi sul modello pedagogico; in più molti degli interventi fatti dai partecipanti rivelano numerose "illuminazioni" che esplicitano un buon livello di comprensione anche dei meccanismi nascosti nello scenario.

La nostra esperienza dice che questo tipo di strumento dà ottimi risultati di apprendimento in situazioni di grande gruppo con un minimo di 30/40 partecipanti e un massimo di un centinaio (il limite numerico è dovuto anche agli spazi fisici e a problemi "tecnici" che non consentono di lavorare con numeri più alti per lo meno allo stadio attuale delle nostre ricerche).

I partecipanti sono divisi in gruppi, ma è il contesto complessivo ad essere il centro dell'attenzione come luogo di interazione fra i gruppi e di processi complessi. Si crea quindi, come in una comunità reale, una serie di relazioni e di rapporti fra entità diverse che coesistono in uno stesso territorio. In un seminario di lunga durata temporale, almeno per la nostra esperienza, la simulazione fantasy consente di mantenere un buon livello di emotività e di tensione che facilita l'emersione e l'uso di risorse sotto utilizzate sia a livello individuale, sia di piccolo gruppo, sia infine di comunità.

## **Bibliografia**

AA.VV. "T-Group" - Clup, MI, 1988

AA.VV. "I giochi di simulazione nella scuola"

AA.VV. "Nuovo dizionario di Sociologia" - ed. Paoline, Cinisello Balsamo, 1987

J. Baudrillard "Simulacri e impostura" - Cappelli, BO, 1980

J. Caillois "I giochi e gli uomini" - Bompiani, MI, 1981

G. Contessa "Skills per il terzo millennio" in *Impresa e Società* n.6, marzo 1987, Cedis, Roma

G. Contessa "La formazione, il formatore, il formando" in *Impresa e Società*, n. 10-11 maggio-giugno 1987, Cedis, Roma

O. Cotinaud "Dinamica di gruppo e analisi delle istituzioni" - Borla, Città di Castello, 1977

J. Huizinga "Homo ludens" - Einaudi, TO, 1973

A. J. Marrow "Kurt Lewin fra teoria e pratica" - Nuova Italia, FI, 1977

Z. T. Moreno -J. Moreno- G. Boria "Introduzione allo psicodramma moreniano" Centro di Psicoterapia, BS, 1979

M. Perniola "La società dei simulacri" - Cappelli, BO, 1983

E. Spaltro "Pluralità" - Patron, BO, 1981

J. L. Taylor - R. Walford "I giochi di simulazione" - Mondadori, MI, 1979

*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 presentazioni 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 la divulgazione, senza alcuna autorizzazione, PURCHÈ SIA DEBITAMENTE CITATA LA FONTE (autore, numero, nome e indirizzo della Rivista).*

*Edouard Limbos<sup>9</sup>*

---

## **Le ragioni del silenzio**

### **Le ragioni che riguardano l'individuo**

1. Si pensa di essere incompetenti in materia.
2. Si ha l'impressione di esprimersi male: mancanza di vocaboli, esitazioni, cattiva articolazione, perdita del filo delle idee, parlare precipitoso.
3. Ci si immagina di essere antipatici, poco amati, incompresi. In una certa misura si prova una certa sofferenza in gruppo.
4. Si ha un difetto fisico: handicap, deformazione, tic nervoso.
5. Non si è d'accordo su ciò che si dice o si fa, e si esprime così la propria opposizione (ci si dimentica del proverbio: "chi tace acconsente").
6. Altri, più vivi e rapidi, hanno già espresso ciò che si voleva dire.
7. Si aspetta che altri dicano ciò che vi vuole esprimere.
8. Non si ha nessun interesse per ciò che si dice o si fa; è il caso di coloro che sono obbligati ad assistere ad una riunione insipida.
9. Si è stanchi o distratti; per esempio si è dormito poco e male.
10. Fisicamente non ci si sente in forma: mal di denti, di testa, febbre.
11. Si ha un accento straniero, provinciale: genera paura.

---

<sup>9</sup> Edouard Limbos ci ha lasciato qualche mese fa e il mondo è un po' più povero senza di lui..., con i suoi scritti – libri, articoli, materiale didattico – ha lasciato però un evidente segno del suo passaggio sul nostro Pianeta. Ci piace ricordarlo attraverso uno di essi, a testimonianza della sua raffinatezza di analisi e della sua ricca professionalità.

12. Non si ha ancora un'opinione ben definita, e si esita a dare un'opinione non ben definita.
13. Non si capisce quello che si dice o che si fa, per esempio perché il contesto della discussione è troppo elevato o fuori portata.
14. Non si è stati informati del programma della riunione e si sottolinea la propria frustrazione col silenzio.
15. È una tattica, si aspetta il momento favorevole per "piazzare" le proprie opinioni, secondo certi principi strategici o perché si vuole manipolare.
16. Si era assenti all'inizio della riunione o della discussione e l'informazione che si possiede è incompleta.
17. Si è dovuto abbandonare per qualche istante la riunione e si è perso il filo delle idee: si tace fino a quando non lo si è ritrovato.
18. Non si ha l'abitudine di vivere in comunità, non si conoscono bene gli altri partecipanti e si è intimiditi (è spesso il caso dei figli unici e delle persone che vivono sole).
19. Ciò che si vuol dire può provocare una deviazione dell'argomento e non si desidera far uscire il gruppo dai "binari".
20. Si è dato il proprio parere in precedenza e il gruppo non ne ha tenuto conto: dunque perché parlare ancora?
21. Si aspetta un'occasione: forse il seguito degli avvenimenti la offrirà.
22. È tardi e non si desidera prolungare la riunione.
23. Si è distratti per un avvenimento esterno o vicino: un aereo che passa, una decorazione, un isolato.
24. Si pensa a qualcuno, a qualcosa, a dei progetti, a dei ricordi.
25. Si ha un grave problema personale e non si ha voglia di intervenire.
26. Si tace per osservare ed analizzare meglio gli altri membri del gruppo.
27. Si mantiene il silenzio per ascoltare gli altri completamente e attentamente.
28. Ci si è assopiti.

### **Ragioni che riguardano il gruppo**

29. Timore di essere rifiutati dal gruppo.
30. Si teme di essere valutati o giudicati dagli altri.
31. C'è aggressività nell'aria e si ha paura di essere attaccati da parte di alcuni.
32. Ci sono alcuni che interrompono continuamente e voi volete parlare liberamente.

- 33. Alcuni monopolizzano gli interventi e parlano continuamente.
- 34. Si teme, intervenendo, di dare pena o di maltrattare chi potrebbe scoprire un'illusione.
- 35. Si crede di non avere motivi di non fidarsi di alcuni.
- 36. Ci si sente personalmente abbastanza aggressivi; si aspetta di essere tornati più sereni; si è di malumore.
- 37. Il gruppo è duro, c'è ironia, causticità.
- 38. I membri non sono all'altezza: incompetenti, infantili, incapaci.
- 39. Il gruppo è poco simpatico, l'atmosfera è fredda, glaciale e poco favorevole.
- 40. L'intervento rischia di evidenziare dei problemi nascosti.
- 41. Il membro ha già vissuto un'esperienza simile e non è stata soddisfacente.
- 42. Non ci si conosce, perché si sta insieme da poco.

#### **Ragioni che riguardano le figure d'autorità**

- 43. Si ha paura dell'animatore che è inquietante.
- 44. L'animatore è troppo giovane o troppo vecchio. Si pensa che sia fuori gioco.
- 45. L'animatore parla sempre e interviene su tutto.
- 46. Il leader tende a valutare e a giudicare. Si dà una grande importanza ad essere ben visti da lui; piuttosto che essere giudicati si preferisce "mantenere l'anonimato".
- 47. L'animatore impone il suo punto di vista e questo non serve a far discutere: non sopporta l'opposizione né la contestazione.
- 48. Ha interrotto uno o più interventi precedenti.
- 49. Si è fatto un transfert sugli altri leaders con i quali si è stati in contatto precedentemente o su immagini d'autorità.
- 50. Il leader è un esperto di livello troppo elevato, usa dei termini scientifici e delle idee che i partecipanti non capiscono.
- 51. L'animatore fa impressione: ha uno status troppo elevato o un titolo.
- 52. Si è in opposizione con l'animatore di fondo per la procedura.
- 53. Il leader è incompetente o incapace: inutile dunque intervenire perché sarebbe una perdita di tempo.
- 54. È un manipolatore: ha degli alleati nel gruppo; è parziale, non dice che una parte della verità.
- 55. L'animatore ha dei preferiti fra i membri.
- 56. Il leader è distante: si piazza sul piedistallo, è fuori portata.

57. L'animatore rappresenta un'istituzione contro la quale si batte il membro; per es.: la società degli adulti, gli insegnanti, la classe sociale.
58. Il leader rappresenta l'autorità e il partecipante attraversa un periodo di ostilità nei riguardi di tutte le forme di autorità. È un contestatore.
59. L'animatore incarna dei valori, delle idee che non sono accettate o che sono momentaneamente rifiutate.
60. L'animatore non è conosciuto o si è appena cominciato ad entrare in rapporto con lui.

## **“Psicologia per il marketing”<sup>10</sup>**

### **La percezione**

1. La percezione coinvolge la selezione e l'organizzazione di dati sensoriali per giungere ad una forma dotata di significato per un dato individuo. La percezione è influenzata non solo dai dati sensoriali dell'esperienza diretta, ma è condizionata dalle esperienze passate, dall'apprendimento, dagli atteggiamenti.
2. L'attenzione è un fattore determinante in rapporto a quanto viene percepito. Fra l'altro essa è anche influenzata dagli interessi degli individui, dai loro bisogni, dalle loro motivazioni e aspettative: in molti casi noi percepiamo ciò che vogliamo percepire.
3. L'aspetto esterno dei prodotti, l'immagine, è particolarmente importante nel determinare l'interesse dell'utente/cliente e a farlo scegliere fra prodotti nella sostanza uguali: il consumatore infatti non è sempre in grado di dare un giudizio sulla base delle sole caratteristiche fisiche del prodotto. Usa quindi altri elementi per compiere la sua scelta e spesso si tratta di aspetti esteriori. Non per niente ci si occupa così attentamente della confezione dei prodotti. Per lo stesso motivo in questi ultimi anni si è sempre più curata l'eleganza, per esempio dei negozi o comunque dei luoghi dove avviene lo "scambio" fra domanda e offerta. È anche questo un modo per attirare l'attenzione del cliente sulle qualità positive del prodotto in discussione.

### **La motivazione**

1. La comprensione dei processi motivazionali è fondamentale per chi si occupa di marketing, non solo per le implicazioni nella formulazione dei prodotti e per la loro strategia promozionale, ma anche per la possibilità di ottenere, alla luce di tale comprensione, un adeguato livello di rendimento da parte dei suoi collaboratori.
2. Il termine motivazione è usato per descrivere l'interrelazione dei bisogni, del comportamento diretto a superare i bisogni e del

---

<sup>10</sup> Appunti liberamente tratti da “Psicologia per il Marketing” di K. C. Williams, Edizioni Il Mulino - BO 1988

soddisfacimento di questi bisogni (cioè il raggiungimento di mete specifiche). La motivazione compare ciclicamente perché non appena un bisogno scompare perché soddisfatto, altri diventano prominenti.

3. I moventi possono essere classificati in pulsioni psicologiche semplici, primarie e non apprese ed in pulsioni complesse, secondarie ed apprese. Possono inoltre essere distinti, all'interno della precedente suddivisione, come moventi diretti a mete positive e moventi diretti a mete negative.
4. Le motivazioni secondarie diventano sempre più importanti per gli individui con l'evolversi ed il progredire del contesto della società in cui una persona vive. La loro acquisizione è il risultato di processi di socializzazione e di apprendimento. Maslow ha proposto una teoria generale che ordina i vari tipi di bisogno in una gerarchia che va dal bisogno più elementare e primario, a quello più sofisticato:
  - bisogni fisiologici (fame, sete, riparo dal freddo e dalle intemperie)
  - bisogni di sicurezza (ordine, stabilità)
  - bisogni di appartenenza (amore, affetto, appartenenza ad un gruppo)
  - bisogni di stima (rispetto di sé, prestigio, successo)
  - bisogni di autorealizzazione (bisogni che tendono a sviluppare pienamente le proprie capacità)

Secondo Maslow la motivazione è di natura ciclica: non appena un gruppo di bisogni è stato soddisfatto, altre pulsioni diventano prominenti.

McClelland, diversamente da Maslow, non prese in esame l'intera gamma dei bisogni umani, ma si concentrò sulle motivazioni apprese per il successo, l'affiliazione ed il potere.

Non va infine dimenticato che, man mano che i bisogni e le motivazioni si fanno più complessi, l'individuo è sempre più incapace di valutare cosa determini il suo comportamento, nel senso che capita che consideri l'acquisizione di un particolare prodotto come una meta in sé e non come una risposta ad un bisogno più complesso.

## **Marketing & Organizzazione**

1. Un ingrediente chiave per un marketing di successo è il grado con cui gli sforzi di un'intera organizzazione vengono utilizzati per raggiungere gli obiettivi del marketing stesso.
2. Le caratteristiche comuni delle organizzazioni sono:
  - il coordinamento degli sforzi
  - la condivisione delle mete e degli obiettivi
  - la divisione del lavoro
  - la gerarchia di autorità e di responsabilità
  - l'essere una "gestalt"
3. Esistono parecchi approcci differenti allo studio delle organizzazioni:



i più importanti sono l'approccio classico, l'approccio delle relazioni e l'approccio sistemico.

4. L'approccio classico si interessa principalmente dell'analisi e della trasparenza dell'autorità e della responsabilità, ed è caratterizzato dall'uso efficiente della divisione del lavoro e dalla standardizzazione dei metodi di lavoro. (Weber, Taylor e Fayol)
5. L'approccio centrato sulle relazioni umane (E. Mayo) focalizza l'attenzione sui fattori sociali in opera all'interno dell'organizzazione con particolare riguardo all'influenza dei gruppi informali che operano all'interno dell'organizzazione formale.
6. L'approccio sistemico è centrato sull'interrelazione tra le varie parti (o sotto-sistemi) di un'organizzazione ed il suo ambiente esterno. Gli approcci sistemici sono talvolta chiamati teorie di contingenza perché considerano l'efficacia organizzativa contingente ad una corretta corrispondenza fra la struttura interna di un'organizzazione e l'ambiente in cui essa opera.
7. Fondamentali per l'efficienza di un'organizzazione sono la facilità di comunicazione e di coordinamento. Non esiste tuttavia un modello di comunicazione ideale dal momento che gli obiettivi dell'organizzazione, la sua struttura e il suo ambiente esterno influenzeranno la natura dei flussi di informazione. Un coordinamento efficiente migliorerà la comunicazione e ridurrà il conflitto fra i gruppi formali e quelli informali esistenti all'interno dell'organizzazione.
8. Il bisogno di cambiamento organizzativo per realizzare gli obiettivi può sorgere da pressioni interne ed esterne. I fattori necessari perché l'organizzazione sia in grado di affrontare positivamente il mutamento sono: un'efficace comunicazione con l'ambiente esterno e la diffusione di queste informazioni all'interno; una flessibilità e creatività interna; l'integrazione e l'impegno verso le mete dell'organizzazione; un clima interno di collaborazione e libero da minacce.
9. Dato che molte organizzazioni vendono i loro prodotti o servizi ad altre organizzazioni, è importante valutare le varie influenze sulle decisioni di acquisto delle organizzazioni. Le principali influenze sono interaziendali, intra-aziendali, inter-divisione ed esistenti all'interno dell'ufficio acquisti. Il processo di acquisto dell'organizzazione è un processo complesso ed è importante capire le relazioni di comportamento che esistono fra gli individui coinvolti in questo processo.

### **L'individuo nell'organizzazione**

1. Il successo di un'organizzazione dipende soprattutto dall'impegno dei suoi dipendenti. È perciò importante che l'organizzazione usi idonee tecniche di assunzione, di selezione e di formazione e che sia capace

di motivare i suoi dipendenti ad un alto livello di prestazione.

2. Per ogni dipendente esiste un contratto "psicologico" tra lui e l'azienda. Un tale contratto comprende il complesso delle varie aspettative che ciascuna parte ha nei confronti dell'altra. Alcuni aspetti di questo contratto vengono stabiliti formalmente nel contratto di assunzione, mentre altri, meno tangibili, devono essere capiti se si vogliono mantenere delle buone relazioni nel mondo del lavoro.
3. La motivazione dei dipendenti è una caratteristica fondamentale per il successo organizzativo. Il compenso economico è stato spesso ritenuto l'unico fondamentale fattore motivante. Tuttavia varie ricerche mostrano che il denaro non è così importante e che la sua influenza viene diminuita dalla necessità di soddisfare altri bisogni di ordine più alto come l'autorealizzazione ed il successo.

*A cura di Guido Contessa*

## **Comportamenti e stili del Coordinatore<sup>11</sup>**

Va premesso che il contributo si adatta sia a coloro che “dirigono” organizzazioni sia a coloro che “conducono” gruppi di varia natura, ma extra-istituzionali. Negli Stati Uniti viene usato il termine “leader” per indicare il manager, il trainer e il leader rappresentativo. In italiano preferiamo usare termini come dirigente, formatore, animatore, limitando quello di “leader” alla situazione politica o al fenomeno di gruppo che vede l’emersione naturale di una figura rappresentativa. Mi sembra che quanto segue sia utile sia a dirigenti, sia ad animatori e formatori di gruppo.

### **1- Le due principali vie di comportamento**

Possiamo distinguere una prima suddivisione generale fra due diverse strade per una tassonomia del comportamento. Da una parte i comportamenti orientati principalmente al “compito”, dall’altra quelli orientati principalmente alle “relazioni”. Indichiamo con -TO- (task orientation/orientamento al compito) i comportamenti caratterizzati da iniziativa, organizzazione, direzionalità. Indichiamo con -RO- (relationship orientation/orientamento alle relazioni) i comportamenti caratterizzati da ascolto, fiducia, incoraggiamento.

### **2- Quattro tipi di comportamento**

Come mostra la figura 1, questi due orientamenti possono essere combinati fino a 4 tipi di comportamento:

- a- INTEGRATO (alto orientamento al compito e alle relazioni)
- b- INDAFFARATO (alto orientamento al compito e basso alle relazioni)
- c- RELAZIONISTA (alto orientamento alle relazioni cioè alto interesse per gli altri)
- d- ASSENTE (basso orientamento sia al compito che alle relazioni)

---

<sup>11</sup> L’autore ha tradotto e adattato alla cultura italiana, oltre che sintetizzato, l’articolo di W. J. Redding “An Integration of Leader-behavior Typologies” pubblicato su G&O.S.-UA-La Jolla – California nel settembre 1977.

alto	RELAZIONISTA	INTEGRATO
RO		
basso	ASSENTE	INDAFFARATO
	basso	TO alto

*Figura 1*

### 3- Otto tipi di coordinatore

Ognuno dei 4 sopraindicati tipi di comportamento può essere usato nelle situazioni appropriate. Se il comportamento è appropriato alla situazione, il coordinatore risulterà efficace; sarà invece inefficace se il comportamento è inappropriato alla situazione.

Consideriamo dunque l'EFFICACIA DEL COORDINATORE in base al livello di adeguamento del comportamento alla situazione. La variabile efficacia introdotta nello schema dei 4 stili porta a una tipologia a 8, indicata nella figura 2. Ogni quadro indica il comportamento con un segno + se è adeguato alla situazione e con un segno - se è inefficace.

Ciascun tipo può essere così descritto:

- ASSENTE- (“disertore”): passivo, disimpegnato, ostacolante, non coinvolto
- RELAZIONISTA- (“missionario”): dipendente, accondiscendente, impotente
- INDAFFARATO- (“autocrate”): critico, punitivo, dogmatico
- INTEGRATO- (“compromissorio”): indeciso, inconsistente, disposto a compromessi
- ASSENTE+ (“burocrate”): razionale, controllato, ruolizzato, formale
- RELAZIONISTA+ (“animatore”): fiducioso, comprensivo, cooperativo, sensibile
- INDAFFARATO+ (“autocontrollo benevolo”): deciso energico, industrioso, valutativo
- INTEGRATO+ (“manageriale”): lavoratore d'équipe, motivatore, adattabile e flessibile

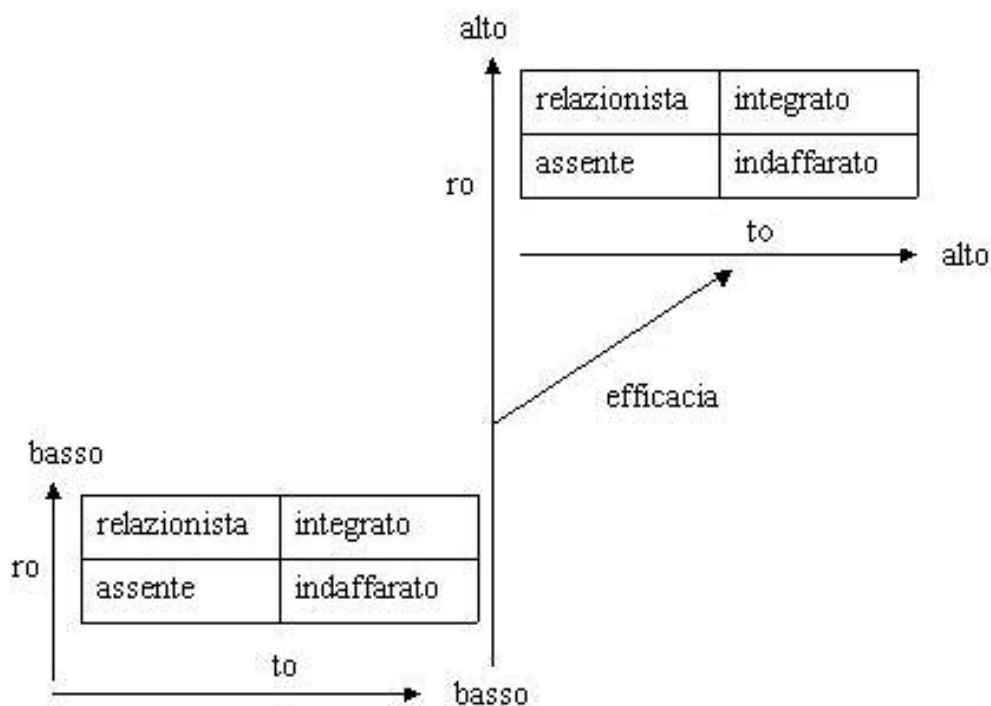


Figura 2

Precedenti tipologie basate sulle due direttrici secondo alcuni autori:  
compito (TO) relazioni (RO)

	<b>Orientamento al compito</b>	<b>Orientamento alle relazioni</b>
Murphy (1941)	Situazione lavoro	Situazione sociale
Fleishman (1957)	Struttura	Ricompense
Bales (1958)	Leader funzionale	Leader socioemotivo
Cartwright, Zander (1960)	Riuscita obiettivi	Mantenimento gruppo
McGregor (1960)	Teoria X	Teoria Y
Likert (1961)	Centrato sulla produzione	Centrato sul lavorare
Blake & Mouton (1964)	Attenzione alla produzione	Attenzione alle persone
Brown (1967)	Orientamento al sistema	Orientamento alle persone
Fiedler (1967)	Direttività	Permessività
Vroom & Yetton (1973)	Autocratico	Democratico

Precedenti tipologie basate su quattro tipi di coordinamento:

	<b>Assente</b>	<b>Relazionista</b>	<b>Indaffarato</b>	<b>Integrato</b>
Carron (1964)	Laissez faire	Democratico	Autocratico	Paternalista
Zalesnik & Moment (1964)	Razionale – procedurale	Materno – espressivo	Fraterno – assertivo	Fraterno – permissivo
Raskin, Boruchow & Golob (1965)	Interpersonale – ordinato	Dipendente – sfruttante	Ostile-impositivo	Abile a coordinare
Halpin (1966)	Quadrante III	Quadrante II	Quadrante IV	Quadrante I
Davis (1968)	Custode	Supportivo	Autocratico	Collegiale
Bowers & Seashore	Facilitazione lavoro	Supportività	Enfasi su obiettivi	Facilitazioni interazioni

#### **4- Le ricerche empiriche sull'indipendenza dell'efficacia dal comportamento**

Anderson (1959) rivide 49 studi nei quali il coordinatore autoritario e democratico erano stati empiricamente comparati. Egli conclude: “L'evidenza impedisce di dimostrare se un coordinamento autoritario o democratico sia associato in modo chiaro a un'*alta produttività*”.

Sales (1966) dopo una revisione delle maggiori ricerche sui comportamenti autocratico e democratico afferma: “L'ipotesi che un coordinamento democratico susciti maggiori energie di uno autocratico non può essere né accettata né respinta”.

Korman (1966) rivide 25 ricerche sul ruolo di coordinamento, che avevano usato criteri di efficacia diversi come la produttività, il salario, l'efficienza sotto stress. Concluse affermando: “A tutt'oggi non possiamo dire se... (l'orientamento alla struttura o alle ricompense)... hanno un valore predittivo”.

Sembra giusto concludere che l'efficacia è una dimensione non dipendente dalla tipologia del comportamento del coordinatore.

#### **5- Conclusioni**

Queste riflessioni portano alle concezioni più moderne del ruolo di coordinatore, che tendono nella quasi totalità a respingere l'idea-tipo di comportamento. Il comportamento ideale è quindi quello che meglio risponde alle esigenze della situazione. Tale affermazione porta in primo piano la necessità per il coordinatore di sviluppare capacità assai diverse dalle tradizionali “attitudini”.

In particolare diventano essenziali capacità quali:

- 1) analizzare attentamente il campo e la situazione
- 2) definire con precisione un'intenzione, un obiettivo e una strategia

3) poter contare su comportamenti flessibili sia nel corso del tempo sia verso i diversi interlocutori.

Un buon coordinatore deve saper esprimere comportamenti diversi in base alla diagnosi della situazione, alle diverse persone, alle strategie. Le variabili che devono orientare il comportamento del coordinatore sono dunque: il campo, il tempo e le finalità.

In termini di capacità possiamo citare le seguenti come le principali:

- a- saper diagnosticare (osservare, interpretare, ascoltare, analizzare)
- b- saper decidere (scegliere un obiettivo finale e una strada da percorrere)
- c- saper mutare flessibilmente i comportamenti (in base al variare dell'interlocutore e allo scorrere del tempo).

## **Suggerimenti per l'animatore di discussione<sup>12</sup>**

1. Il tuo lavoro è quello di incoraggiare le interazioni fra i membri del gruppo, NON con te;
  - quando qualcuno parla, guarda soprattutto gli altri membri del gruppo, non lui
  - non replicare a ciascun intervento; aspetta che lo faccia qualcun altro; se è necessario puoi chiedere al gruppo: "C'è qualche reazione a quanto detto?"
2. Se qualcuno parla troppo a lungo, interrompilo dicendo qualcosa come: "Sto perdendo il filo del discorso: puoi cercare di riassumere il tutto in una ventina di parole?"
3. Incoraggia le interazioni, magari anche togliendoti fisicamente dal centro dell'attenzione; dopo aver identificato e chiarito il tema, siediti magari anche in fondo alla stanza.
4. Se qualcuno irrompe troppo spesso con battute, scherzi, risate, partecipa al divertimento naturale, poi richiama il gruppo al compito
5. Quando ti vengono fatte domande dirette cerca, quando è possibile, di riportare la questione al gruppo.
6. Usa una lavagna a fogli mobili come "memoria" di gruppo. Mano a mano che i punti sono chiariti o vi sono decisioni, scrivilo. Questo dà al gruppo una sensazione di avanzamento.
7. Se ti sembra che un'idea espressa da un membro sia confusa o troppo complessa, cerca di chiarificarla dicendo qualcosa come: "Vediamo se ho capito bene. Tu hai detto che..."
8. Evita tassativamente ogni commento personale che possa essere interpretato come disapprovazione, accondiscendenza, sarcasmo, obiezione ecc.
9. Insisti affinché ciascuno si assuma le responsabilità di ciò che dice e delle sue opinioni; cerca di portare ciascuno a dire: "Io penso..." e non "Noi pensiamo..."
10. Guardati dalle banalità e dalle generalizzazioni che suonano bene ma non servono ad approfondire il tema.

---

<sup>12</sup> Adattamento tratto da "Activities for trainers" di C. R. Will – UA – San Diego – Cal – USA 1980



11. Ogni tanto cerca di fare il punto, o chiedi a qualcuno di farlo
12. Non accettare che si diano per scontate le cose; cerca sempre di chiarire i sottintesi nei vari interventi
13. Non insistere per avere l'ultima parola
14. Non mostrare approvazione o disapprovazione per gli interventi; non sei nel gruppo per premiare o punire
15. **CONSIDERA QUESTI SUGGERIMENTI COME TALI E NON COME REGOLE**

### **Condizioni di base per un gruppo di discussione**

- a. Un tema chiaro e interessante per il Gruppo (chiarezza del compito e motivazione sono indispensabili in ogni lavoro di gruppo; non economizzare mai il tempo per ottenere queste condizioni).
- b. Partecipanti che abbiano differenti opinioni (questa condizione non è un ostacolo, ma una premessa necessaria ad ogni discussione).
- c. Clima di accettazione che faciliti la libertà di espressione (accettare e facilitare la libertà di espressione degli altri non significa condividerne le idee)
- d. Un animatore e conduttore che faccia partire il lavoro e serva come “guida” (“guida” come contenitore, metodologo, regolatore e stimolatore, non come conduttore).

## **La Psicologia di Comunità nel settore della salute mentale<sup>13</sup>**

### **Principi di base per psicologi di comunità**

#### **PRINCIPIO N.1**

A prescindere da chi sei pagato, devi pensare a te stesso come dipendente della comunità.

I programmi di salute mentale nelle comunità dovrebbero essere decisi da un processo di negoziazione aperto a tutti i membri della comunità stessa. Il potere decisivo di decidere la natura di un programma di salute mentale di ispirazione comunitaria deve restare alla comunità stessa, e gli operatori della salute mentale dovrebbero lavorare nello stesso territorio solo fin quando essi percepiscono un sufficiente senso di congruità fra i programmi che la comunità e i loro valori personali e professionali.

Il lavoro nel campo della salute mentale è un'impresa fortemente valoriale e i valori non cambiano facilmente. È tuttavia importante nelle maggiori controversie, come la pianificazione familiare, che l'intero spettro delle opinioni comunitarie sia sollecitato in modo che esse possano avere un ruolo nel determinare i programmi sociali della comunità.

#### **PRINCIPIO N.2**

Se vuoi sapere quali sono i bisogni di salute mentale di una comunità, chiedilo alla comunità.

È importante che, nel determinare i bisogni di salute mentale di una comunità, i pianificatori non si limitino a chiedere le opinioni degli operatori sociali o ad esplorare delle statistiche circolanti. Ci sono almeno 3 vie per identificare i bisogni di una comunità. Anzitutto, possono essere indette assemblee pubbliche nelle quali i membri delle comunità che hanno qualcosa da dire circa i bisogni di salute mentale (loro propri, della famiglia, degli amici e dell'intera comunità), possano farsi ascoltare.

In secondo luogo si possono tenere inchieste sistematiche su campioni di persone che vengono intervistate sulle loro impressioni circa i bisogni di salute mentale della comunità.

---

<sup>13</sup> Estratto da "Community Mental Health" di B. L. Bloom, Brooks-Coll Publishing Co-Monterey, California 1984.

Infine, anche i pazienti psichiatrici possono essere una grande fonte di informazione circa i bisogni di salute mentale di comunità. Si potrebbe chiedere loro come la comunità (il vicinato o la comunità più estesa) deve strutturarsi al fine di non facilitare in loro lo sviluppo di comportamenti disorganizzati o disturbati. Un'altra cosa da chiedere sarebbe: cosa avrebbe dovuto succedere di diverso nelle loro vite per evitare il bisogno di cure psichiatriche? La formazione di uno psicologo di comunità facilita l'acquisizione di un ruolo centrale nei processi di valutazione dei bisogni di comunità. Se la pianificazione familiare è un problema nella comunità, se mancano i servizi per la pianificazione familiare, se le nascite illegittime crescono, serve a poco avere un'incompleta conoscenza delle dimensioni del fenomeno. Procedure di valutazione dei bisogni possono identificare il problema e cominciare a mettere in luce le sue ragioni e le cause della sua resistenza. Quali gruppi sembrano a speciale rischio? In quali quartieri è più acuto il problema? Risposte a queste domande possono facilitare la conoscenza dei problemi e la loro soluzione.

### PRINCIPIO N.3

Mentre tu impari a conoscere i bisogni della comunità correlati alla salute mentale, hai anche la responsabilità di rendere note alla comunità le tue conoscenze.

Questo principio mette gli operatori della salute mentale nel ruolo di educatori di comunità. L'operatore è in un'ottima posizione per capire quali situazioni comunitarie necessitano di correzioni. Essi dovrebbero portare all'attenzione della comunità i bisogni della salute mentale non soddisfatti, oltre che le proposte per azioni finalizzate a soddisfarli. La comunità competente conosce se stessa. L'analisi dei bisogni è l'inizio di un processo educativo che accresce la sapienza della comunità.

Un'inchiesta debitamente condotta sui valori e sui bisogni della comunità, abilmente diffusa sui media, può aprire un dibattito che ha il potere di trovare soluzione, poiché spesso diventa chiaro che la gente trova più aree di consenso di quante si sarebbe pensato possibile.

### PRINCIPIO N.4

Aiuta la comunità a stabilire le sue priorità.

Quando sono stati identificati i bisogni di salute mentale di una comunità, è ragionevole aspettarsi che le risorse a disposizione della comunità non saranno sufficienti a superarli. I rappresentanti della comunità dovrebbero giocare il ruolo maggiore nel decidere quali bisogni saranno affrontati per primi e come le risorse saranno divise fra i diversi bisogni.

È possibile naturalmente che i bisogni siano in conflitto fra loro; o che nell'affrontare un bisogno, un programma possa esacerbare la situazione di un altro bisogno. Quando si sollevano simili conflitti, occorre scegliere i bisogni che maggiormente soddisfino l'intera comunità.

#### PRINCIPIO N.5

Puoi aiutare la comunità a scegliere le diverse azioni utili a superare i problemi.

È un compito speciale e forse unico degli psicologi di comunità, che sanno non solo analizzare i bisogni, ma conoscono strategie usate da altre comunità e i risultati delle ricerche empiriche. Queste conoscenze possono aiutarti quando la comunità deve scegliere i vari tipi di intervento. Gli operatori della salute mentale possono identificare i gruppi ad alto rischio, e discutere le diverse strategie per affrontare i loro problemi.

#### PRINCIPIO N.6

Nel caso in cui la comunità sia così disorganizzata che i rappresentanti dei suoi vari sub-sistemi non siano reperibili, tu hai la responsabilità di aiutare la comunità a trovarli. È cruciale per gli operatori della salute mentale essere in buoni rapporti con tutta la comunità e i suoi rappresentanti, non solo con i membri selezionati di qualche gruppo di potere. Per esempio gli operatori della salute mentale dovrebbero accertarsi che i gestori dei loro servizi rappresentino tutti i gruppi socio-culturali e i livelli socio-economici presenti nella comunità.

#### PRINCIPIO N.7

Tu dovresti lavorare per un'equa distribuzione del potere della comunità. Sebbene sia difficile fare generalizzazione circa l'ottimale distribuzione del potere, il più equo sistema di distribuzione sembra essere quello proporzionale alla grandezza dei vari sottogruppi etnici, linguistici ed economici presenti nella comunità.

## PFPS

### Programmi di formazione psicosociale

Questi programmi sono nati per rispondere all'esigenza, presente nel panorama italiano, di preparare operatori sociali in grado di svolgere con competenza e serietà un lavoro in situazioni di gruppo. Nelle scuole come nelle USL, nelle associazioni e negli enti locali, nelle biblioteche e nelle imprese si fanno sempre più frequenti i momenti che vedono riunite più persone per imparare, informarsi, discutere, decidere. Ogni attività di formazione, di progettazione, di valutazione, ogni azione sociale sul territorio, ogni intervento di cambiamento organizzativo PARTONO DAI GRUPPI E PREVEDONO GRUPPI DURANTE IL LORO CAMMINO. Spesso succede che le situazioni di gruppo vengano giudicate improduttive e insoddisfacenti per motivi diversi ma frequentemente connessi: difetti di organizzazione, problemi legati ai rapporti interpersonali, difficoltà individuali. Ci sembra quindi necessario sia preparare operatori capaci di gestire le situazioni di gruppo (come animatori, coordinatori, formatori o consulenti), sia fornire maggiori capacità a coloro che si trovano a lavorare nei gruppi come semplici membri. I PFPS hanno dunque una duplice funzione:

- per coloro che lavorano in gruppo offrono un arricchimento personale
- per coloro che già svolgono un ruolo di animatore, dirigente-coordinatore, conduttore, formatore o consulente consentono un aggiornamento o una specializzazione.

I PFPS sono costituiti da MODULI AUTONOMI E COLLEGABILI che consentono una precisa scelta individuale basata sulla preparazione di base, le motivazioni e i bisogni di ogni singolo partecipante.

Non è necessario frequentare tutti i moduli, né iniziare dal primo di essi.

L'ammissione a ciascun Modulo dovrà essere preceduta da un colloquio orientativo per l'individuazione di un curriculum personalizzato.

L'iscrizione a ciascun Modulo per motivi di arricchimento personale, aggiornamento o specializzazione è aperta a tutti e non richiede un particolare titolo di studio.

L'impianto teorico dei PFPS prende le mosse da tre fonti diverse, integrate fra loro in modo originale. La prima è data dalle teorie di K. Lewin e dalle successive elaborazioni della Scuola dell'NTL; la seconda è quella di W. Bion e della Scuola di Tavistock (in particolare nei lavori dei E. Trist ed E. Jacques); la terza è quella della Scuola Francese dell'ARIP (M. Pàges, E. Enriquez, J. Maisonneuve). Questi riferimenti, validi per le teorie dei gruppi, della formazione e dell'intervento

psicosociale, sono stati rielaborati dagli operatori dell'ARIPS attraverso esperienze e riflessioni teoriche maturate nell'arco di un decennio. In particolare la nostra ricerca ha sviluppato metodologie e tecniche nuove nei settori dei gruppi autocentrati, delle simulazioni complesse e dei giochi psicologici.

Ogni Modulo dei PFPS prevede momenti diversi interconnessi e dosati in qualità e tempi differenti:

- TRAINING PERSONALE (in cui si richiede il coinvolgimento personale dei partecipanti)
- RIFLESSIONE TEORICA (attraverso letture, conferenze e discussioni di gruppo)
- ADDESTRAMENTO TECNICO (mediante esercitazioni attive, casework e simulazioni).

I PFPS si svolgono presso la sede dell'ARIPS, ma la loro flessibilità e modularità consente facilmente un'attuazione in altre sedi, dietro specifica richiesta di enti, associazioni, gruppi e organizzazioni.

### **Il ruolo e la funzione del conduttore del gruppo**

Un conduttore (tutor, animatore, coordinatore) ha bisogno di ampie conoscenze sulle teorie interpersonali, di gruppo e su se stesso perché, nonostante appaia molto semplice, seguire tutti i processi di un gruppo è estremamente complesso.

Spesso i partecipanti a un'esperienza di gruppo scherzano sul ruolo del conduttore del gruppo e lo definiscono un lavoro facile: si tratta invece di un'attività che richiede un addestramento sofisticato.

È infatti sempre necessario possedere:

- conoscenze approfondite sulle scienze comportamentali applicate
- sensibilità per comprendere molto velocemente le dinamiche personali e interpersonali
- conoscenza e capacità d'uso di diverse tecniche di intervento
- capacità di riconoscere i propri sentimenti, di accettarli e utilizzarli per il miglioramento dell'apprendimento degli utenti e in nessun modo a scopi narcisistici
- capacità di controllare il proprio comportamento non verbale e la gestualità in genere
- enorme capacità di osservazione e di memorizzazione dei comportamenti verbali e non verbali
- capacità di controllare il proprio desiderio di parlare e di moltiplicare il numero degli interventi
- capacità di individuare le differenti dinamiche e i processi che caratterizzano un gruppo e riuscire a evidenziarli per renderli percepibili agli utenti
- capacità di "investire sul gruppo", cioè di avere fiducia nelle sue possibilità
- consapevolezza della propria responsabilità in termini di apprendimento nei confronti degli utenti

- rispetto della libertà di scelta che ciascuno deve mantenere durante tutto il processo di apprendimento, al quale ogni utente deve partecipare volontariamente e consapevolmente.

## Metodologia

I PFPS si fondano sui seguenti presupposti teorici e metodologici:

- quasi tutte le strategie di cambiamento individuale, organizzativo e sociale considerano il “**piccolo gruppo**” come una dimensione cruciale. Esso è lo spazio centrale dei processi di socializzazione; è lo strumento di lavoro abituale nei servizi sociali, nei gruppi di partecipazione e nelle organizzazioni di volontariato; infine è una delle tecniche più diffuse ed efficaci nelle situazioni educative e formative
- ogni attività formativa prevede il **coinvolgimento personale e attivo** del partecipante, perché solo così egli può appropriarsi di un apprendimento sia razionale che emotivo
- ogni attività formativa deve fornire anche un patrimonio tecnico, utilizzabile in situazioni operative
- l’analisi dei livelli di partenza e delle motivazioni dei partecipanti costituisce la **base essenziale** di ogni progetto formativo
- l’apprendimento è un **processo interattivo** che si fonda sullo scambio
- l’apprendimento è una conseguenza dell’**esperienza** e della “**riflessione**” su di essa
- l’apprendimento è un **processo doloroso e faticoso** perché richiede comunque un **cambiamento** cognitivo, emotivo e comportamentale
- la formazione psicosociale si fonda sulla **soggettività**, l’**esplorazione delle differenze**, la gestione dell’**ansia**, dell’**ambiguità** e del **conflitto**.

Ogni Modulo prevede seminari di una o più giornate consecutive. La distanza fra i seminari è di circa tre settimane.

Il lavoro sarà svolto in un **piccolo gruppo** composto da un massimo di 12 persone.

Accanto ai Seminari è necessario che ogni partecipante legga sia le dispense sia la bibliografia consigliata. La mancanza di impegno in tal senso diminuisce di gran lunga la possibilità di apprendere quanto viene via via proposto. Alcuni seminari sono strettamente **residenziali**. Ciò significa che i partecipanti devono mangiare e dormire presso l’ARIPS o in alberghi vicini (comunque NON a casa propria).

Poiché l’organizzazione e la metodologia usata nei seminari è anch’essa progettata funzionalmente all’apprendimento, il **rispetto dei tempi, dei ruoli e delle procedure** è indispensabile. Nessuna deroga formale può essere consentita: ogni cambiamento deve essere contrattato col docente o col responsabile dei Programmi.

## Obiettivi

**I** 6 Moduli esistenti allo stato attuale sono programmati per raggiungere i seguenti obiettivi:

- miglioramento delle capacità personali ai rapporti di gruppo
- miglioramento delle capacità personali e professionali a compiere un lavoro di gruppo
- miglioramento delle capacità di gestione di un gruppo in termini animativi
- miglioramento delle capacità personali e professionali a dirigere un gruppo
- sviluppo delle capacità professionali di gestione di un gruppo in situazione formativa
- sviluppo delle capacità professionali a progettare e gestire attività formative.

## I Programmi dei Moduli

**I**nformazioni più dettagliate possono essere richieste direttamente alla segreteria di ARIPS; qui molto succintamente segnaliamo alcuni dati informativi che possono risultare utili:

Saper stare in gruppo	modulo propedeutico a orientamento personale	12 giornate
Saper lavorare in gruppo	modulo avanzato a orientamento professionale	12 giornate
Saper animare i gruppi	modulo avanzato a orientamento professionale	12 giornate
Saper dirigere i gruppi	modulo avanzato a orientamento professionale	10 giornate
Saper condurre gruppi di formazione	modulo avanzato a orientamento professionale	15 giornate
Saper gestire la formazione	modulo avanzato a orientamento professionale	15 giornate

## Ammissione

**P**er essere ammessi agli iter formativi promossi dall'Associazione occorre:

- inviare curriculum dettagliato
- inviare richiesta che precisi le motivazioni alla partecipazione all'attività formativa
- partecipare ad un colloquio orientativo



- inviare la quota di iscrizione al Modulo specifico; tale quota verrà restituita al richiedente qualora l'ARIPS gli sconsigli la partecipazione all'iniziativa richiesta e/o nel caso l'Associazione non sia in grado di avviare il Corso entro 6 mesi dalla data del versamento.

### **Staff**

**L**e attività formative promosse dall'ARIPS sono dirette collegialmente dal Consiglio Direttivo dell'Associazione.

Il coordinamento didattico è affidato alla Dott.ssa Sberna che si avvarrà della collaborazione di altri membri dell'Associazione come docenti e conduttori.

### **Attestato**

**A**l termine di ciascun Modulo viene rilasciato un attestato di frequenza a coloro le cui assenze non hanno superato il 20% del monte ore complessivo e che avranno preso parte attiva a tutti i "momenti didattici" previsti dall'iter formativo cui sono iscritti o che si trovano indicati in ogni singolo curriculum.

## **Formazione alla Psicologia di Comunità**

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

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

Sede: via Chioggia, 3 Milano

16 e 17 settembre

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

### **T-Group**

Seminario autocentrato di sensibilizzazione alle relazioni interpersonali e alle dinamiche di gruppo.

Sede: Hotel Villa Rosa – Sulzano (BS)

8, 9 e 10 ottobre

Quota di iscrizione: £.800.000+IVA per enti e organizzazioni; £.400.000 per Soci ARIPS. La quota è comprensiva della residenzialità.

### **Il marketing sociale**

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

Sede: via Chioggia, 3 Milano

14 e 15 ottobre

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

**Nota: ogni seminario inizia alle 9,30 e termina alle 17**

### **Servizi individuali**

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

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

**Per informazioni, colloqui e iscrizioni telefonare al numero 0302620589.  
L'iscrizione si intende perfezionata con l'invio della quota.**

9th European Symposium in Group Analysis: dal 29 agosto al 4 settembre 1993 a Heidelberg, Germania. Informazioni: Institut für Gruppenanalysen, Heidelberg e. V. Marzgasse, 5 D-6900 Heidelberg

La Scuola Estiva Internazionale sui Problemi della Nuova Europa organizza: “Società e relazioni internazionali verso gli assetti del Duemila”. Per informazioni contattare il dr. L. Pellizzoni c/o ISIG Via Mazzini, 13 – 34170 – Gorizia

Si svolgerà a Groninga (Paesi Bassi) dal 25 al 27 agosto 1993 la “2nd European Conference on Psychological Assessment”. Dr. B. De Raad. Dept. of Psychology, University of Groninga Grote Kruisstraat 2/1, Paesi Bassi.

Dal 26 settembre al 1 ottobre 1993 si terrà a Nizza il “24e Congrès International de la santé au travail”. Per informazioni C.O. 24 France, 18 avenue d’Aslace, Codex 27 F-92096 Parigi – La Défense, France.

L’Organisation Internationale de Psychomotricité organizza nell’ambito dell’Università Estiva il Corso “Sviluppo cognitivo e disturbi dell’apprendimento”. Parigi, 5-13 luglio 1993.

Segreteria organizzativa italiana: O.I.P. Via Pellicciai, 22 Verona – Tel. 045/597273

Dal 23 al 27 agosto 1993 avrà luogo a Chiba (Giappone) il “Congresso Biennale della Federazione Mondiale della Salute Mentale”. Informazioni: WFMH ’93 Japan, c/o Congress Corporation Namiki Building, 5-13 Kamiyama-cho, Shibuya-ku, Tokio 150, Giappone.

Si terrà a Toronto, Ontario, Canada, dal 20 al 24 agosto il “Meeting dell’Associazione Americana degli Psicologi”. Informazioni: APA Convention Office, 750 First Street, NE, Washington DC 20002-4242, USA.

*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.*

---

**Maria Vittoria Sardella**

---

## **Il Maestro e Margherita**

**Michail Bulgakov, Mondadori, Milano, 1991<sup>14</sup>**

Questo libro è un trattato di psicologia sociale. Naturalmente non è questa la finalità del romanzo e, sicuramente, nemmeno l'Autore, impegnato a dimostrare altro, l'ha scritto con questo intento. Proverò ad argomentare l'affermazione d'apertura che, mi rendo conto, può sembrare apodittica.

Per chi non l'avesse letto, un minimo di trama. Siamo nella Mosca di Stalin: la città è popolata di "finti" intellettuali, che sono in realtà dei privilegiati, di burocrati corrotti e truffaldini, di funzionari un po' stupidi e ipocriti. Vestendo i panni di Woland, esperto di magia nera, arriva in città il Diavolo con un bizzarro seguito: un enorme gatto nero, di nome Ippopotamo; un maestro di cappella (Korov'ëv) dotato di un pince-nez inutilizzabile e Azazello, un individuo ripugnante, rosso di pelo e con una zanna gialla. Il trio sconvolge la città: una serie di eventi tragicomici colpiscono alcuni esponenti della media classe dirigente che si occupa di letteratura e teatro. Solo il Maestro, uno scrittore incompreso e ostacolato dalle autorità, e la donna che ama, Margherita, saranno beneficiati dalla presenza di Satana che, dopo un Sabba, concederà loro pace eterna. All'interno del romanzo è presente un altro

---

<sup>14</sup> Il romanzo è stato scritto dal 1928 al 1938 e appare per la prima volta sulla rivista "Moskva" nel 1966, "tagliato" di circa 70 pagine. Cito questa edizione italiana perché sono evidenziate le integrazioni e le sostituzioni di tutte le parti censurate.

romanzo (capolavoro censurato del Maestro): è la storia di Ponzio Pilato e della passione di Cristo.

Non è facile raccontare la complessità e la ricchezza del romanzo, che assume spesso un ritmo assai serrato nel susseguirsi degli eventi. Per quanto riguarda la chiave di lettura che più mi ha colpito, ho notato che alcuni elementi si ripropongono sotto diverse vesti nelle diverse situazioni, quasi dei “fili rossi” che percorrono tutto il romanzo. Si trovano poi una serie di stimoli e concetti che appaiono episodicamente, sparsi qua e là nel testo, che colpiscono proprio per il fatto di apparire come folgoranti suggestioni isolate.

In primo luogo, e questa può essere una sorta di mia coazione a ripetere, ho letto questo romanzo almeno una dozzina di volte. In sé e per sé la notizia non è interessante se non per i motivi della scelta: l’ho riletto tante volte perché, ogni volta, mi ha suggerito spunti diversi di riflessione. Associo, in sostanza, il Maestro e Margherita alla funzione proiettiva di “schermo bianco” che viene attribuita al trainer di un T-Group.

Altro concetto generale che si ritrova in tutto il libro è quello di soggettività/verità: Cristo a Pilato che lo interroga su cosa sia la verità risponde: “Innanzi tutto la verità è che ti fa male la testa” (pag. 26); Korov’ëv, per vederci meglio, si aggancia al naso “un pince-nez” chiaramente inutile, al quale mancava del tutto un vetro, mentre l’altro era incrinato” (pag. 56), sempre Korov’ëv, a un burocrate che gli chiede se sia un pubblico ufficiale, risponde: “Che significa ufficiale o non ufficiale? Tutto dipende dal punto di vista da cui si esamina l’oggetto...” (pag.114); Satana/Woland, al Maestro che gli dice che sarebbe più tranquillizzante considerarlo un’allucinazione, controbatte: “Bè, se è più tranquillizzante, mi consideri pure come vuole” (pag.354).

In sostanza, non esiste una sola verità, come non esiste un unico modo di vedere le cose. È l’affermazione, di fatto, del pensiero duale (cioè, contemporaneamente oggettivo e soggettivo). Chi si occupa di gruppi sa bene che in gruppo si possono manifestare, contemporaneamente, due o più istanze contrapposte e che queste istanze sono tutte vere, anche se in contraddizione una con l’altra. Di solito i partecipanti inghiottono mal volentieri questo rospo, perché ognuno è convinto di essere l’unico detentore della “verità”.

Un ulteriore “filo rosso” è la presenza di un forte riferimento a un elemento tipico della psicologia della gestalt: figura/sfondo reversibile. La presenza, nel romanzo, del Diavolo, che è tradizionalmente descritto con un occhio verde e uno nero, si configura come contrapposizione tra diabolico (dividersi) e simbolico (incontrarsi), tra il bene e il male. È proprio Woland, il signore del Male, ad argomentare a Levi Matteo, che si è recato da Satana a intercedere per la pace del Maestro e dell’amata, quanto segue: “...hai commesso un’assurdità... Hai pronunciato le tue parole come se tu non riconoscessi le tenebre, e nemmeno il male. Ma vorrai essere così cortese da riflettere un attimo sulla questione: che cosa avrebbe fatto il tuo bene se non fosse esistito il male, e che aspetto avrebbe la terra se ne scomparissero le ombre? È dalle cose e dalle

persone che si genera l'ombra. Ecco qui l'ombra della mia spada. Ma ci sono anche le ombre degli alberi e degli esseri viventi..." (pp. 433-434). L'ultimo elemento che si incontra a più riprese è l'assunzione o, per meglio dire, la non assunzione di responsabilità. Il Maestro presenta a un direttore editoriale il suo romanzo su Ponzio Pilato. Si capisce dal racconto che il direttore ha deciso sin da subito che non pubblicherà quel romanzo, ma non ha il coraggio di prendere posizione, temporeggia, dice che lo farà leggere ad altri critici. Infine, due settimane più tardi una segreteria di redazione "una fanciulla strabica a furia della sua costante abitudine alla menzogna" (pag. 172) – e non il direttore! – comunica al Maestro che la pubblicazione del romanzo è venuta a cadere per la sovrabbondanza di materiali in possesso della redazione. In realtà, nei giorni a seguire, sui giornali cominciano ad apparire articoli denigratori non solo del romanzo, ma della stessa persona del Maestro; viene accusato di aver fatto un'apologia di Cristo, si propone di colpire con durezza il "bigotto" che voleva portare alle stampe il "pilatismo" e simili piacevolezze. Questa campagna denigratoria porterà il Maestro alle soglie della malattia mentale. E, apparentemente, il direttore editoriale non ha alcuna responsabilità!

Il trio diabolico organizza uno spettacolo di magia nera nel più importante teatro di Mosca e, durante lo spettacolo, succede di tutto: regali di vestiti pregiati alle signore che, una volta uscite dal teatro, si ritrovano nude; persone decapitate a cui la testa viene riattaccata, valuta pregiata che piove dal soffitto... Qualche giorno dopo Woland, commentando l'accaduto, afferma: "...il mio seguito ha organizzato questo spettacolo, io mi sono limitato a starmene seduto e a guardare i moscoviti..." (p. 249). Anche il Diavolo non si assume responsabilità!

Durante il ballo satanico compare a Margherita, che ne è la regina, una giovane donna, di nome Frida, che si è macchiata di infanticidio e implora pietà. La regina si informa sulle vicende della giovane e viene a sapere che il padrone del caffè dove lavorava aveva attirato Frida in dispensa e, dopo nove mesi, era nato un bambino, che Frida aveva soffocato perché non aveva nulla di cui sfamarlo. Alla domanda di Margherita su dove si trovasse il padrone del caffè, il gatto Ippopotamo risponde: "Regina mi permetta una domanda: che c'entra qui il padrone? Non è mica stato lui a soffocare il bambino..." (pag. 323).

Come già detto nel romanzo si incontrano, qua e là, situazioni che richiamano molti concetti propri della psicologia sociale, altrettanti fenomeni e dinamiche di gruppo: il pregiudizio, la penalizzazione della diversità, la proiezione di propri fantasmi interni, la comunicazione non verbale e il linguaggio degli occhi, la discrepanza fra ruolo sociale e capacità legate a quel ruolo. Mi adeguo allo stile del romanzo e su questi temi mi limito a fornire solo alcuni flash ed esempi.

Il pregiudizio: in una delle scorribande per Mosca, il gatto Ippopotamo sale su un tram e vuole pagare il biglietto. Nessuno è colpito dal fatto che voglia pagare, ma tutti, a incominciare dalla bigliettaia, lo scacciano, perché un gatto non può salire su un tram.

Il portiere di un negozio tenta di bloccare l'ingresso alla terribile coppia Ippopotamo/Korov'ëv, dicendo che in quel negozio si compra solo in valuta estera. E il maestro di cappella lo ammonisce: "...come fa a sapere che io non ho la valuta estera? Giudica dall'abbigliamento? Non lo faccia mai...può sbagliarsi, e per di più in modo assai marchiano" (pag. 418).

La diversità e la sua non accettazione: il poeta Ivan Nikolaevic, membro di un esclusivo circolo letterario, in seguito a un incontro con Woland e conseguenti disavventure, si presenta al ristorante del club vestito, effettivamente, in foggia strana. I presenti non ascoltano nemmeno le sue disavventure, alle prime parole del racconto del poeta etichettano la sua esperienza come allucinazione, decidono che è diventato matto e, senza comunicarglielo, lo portano in manicomio. In fondo, importa di più l'apparenza di un momento della conoscenza passata. Nikolaevic è diventato troppo diverso da loro e perciò va rinchiuso.

La proiezione dei fantasmi interni. Nel romanzo molti personaggi assistono a fenomeni strani: vestiti vuoti che scrivono ordini di servizio, esseri diabolici che si materializzano dal nulla e fanno reprimende. L'inconscio, a volte, gioca brutti scherzi!

La comunicazione non verbale. Un burocrate, che aveva incassato delle tangenti!, sogna una riunione catartica dove tutti gli occultatori di valuta possono affrancarsi denunciando le proprie colpe e restituendo il mal tolto. Il conduttore di questo strano incontro, guardando negli occhi uno dei rei confessi, si dice sicuro che abbia restituito tutto e ammonisce la platea con il seguente discorso: "Questi occhi non mentono! Quante volte vi ho detto che il vostro errore fondamentale consiste nel fatto che voi sottovalutate il significato degli occhi umani. Cercate di capire che la lingua può occultare la verità, gli occhi no!" (pag. 201).

La discrepanza fra ruolo sociale e capacità legate a quel ruolo. L'ormai nota coppia Ippopotamo/Korov'ëv cercano di entrare nel ristorante del club di scrittori. Alla porta c'è "una cittadina pallida e annoiata con dei calzerotti bianchi.." (pag. 424) che chiede ai due la tessera di ingresso. Alla meraviglia che la richiesta suscita in Korov'ëv, ribatte: "Siete scrittori?" e alla risposta affermativa dei due replica: "Le loro tessere?". Al che il maestro di cappella deluso commenta: "Ma allora, per convincersi del fatto che Dostoevskij era uno scrittore, era davvero necessario chiedergli la tessera? Ma prenda cinque pagine a caso di un suo qualsiasi romanzo e senza bisogno di alcuna tessera si convincerà di avere a che fare con uno scrittore. E suppongo che di tessere lui non ne abbia mai avute!" (pag. 425).

In chiusura, sottolineo nuovamente che il fascino di quest'opera sta nella sua capacità di offrire a ogni occasione spunti di riflessione. Se non l'avete ancora letto, leggetelo subito: scommetto che sarete in grado di aggiungere un gran numero di voci alla mia lista!