

GLI STRUMENTI DELLA FORMAZIONE

Barbara Di Tommaso e Valter Tarchini

Con la denominazione “strumenti della formazione” intendiamo far riferimento a quei molteplici dispositivi a cui si può ricorrere per sostenere dei processi di apprendimento nell’ambito di varie attività formative. Il termine “strumenti” immediatamente sembra rimandare a qualche cosa di “tecnico”, ad arnesi collaudati che si usano conoscendone caratteristiche e potenzialità, e che, adoperati con adeguata attenzione, con abilità o con maestria, danno risultati efficaci. Si potrebbe pensare che siano oggetti, la cui funzionalità dipende essenzialmente da chi li maneggia. Il precisare che sono dei “dispositivi” rimanda piuttosto a qualche cosa che viene disposto (“sistemato convenientemente secondo determinati criteri”, “apprestare”, “mettere in una condizione”) ovvero preparato, collocato a sostegno di processi di apprendimento in modo diverso e pensato secondo i contesti, considerando più variabili e più elementi in gioco. Viene così sottolineato che per utilizzare in modo appropriato gli strumenti della formazione abbiamo una imprescindibile esigenza di contestualizzazione, di riconoscimento di situazioni diverse, che richiedono delle declinazioni degli strumenti stessi in rapporto ad uno specifico percorso di formazione, con un determinato gruppo di persone, in un contesto organizzativo definito. È sostanzialmente in relazione a questa contestualizzazione che gli strumenti prendono valore e senso (1). Nello strumento vi è una componente tecnica che ne fa qualcosa che può contribuire a creare, costruire, modificare. Il mito della tecnica che pervade le nostre società, riportato ai contesti formativi, può svilupparsi verso gli strumenti della formazione delle attese relative alla produzione di effetti dovuti allo strumento in sé, delle attese “a-stratte” (tolte da un contesto, indipendenti da questo), connotando lo strumento come

UNA PREMESSA

(1) Nell’articolo faremo particolare riferimento agli strumenti che accompagnano l’intervento formativo all’interno dei momenti seminari strutturali (quella che con un termine secondo noi riduttivo, e che rimanda di fatto ad una concezione della formazione di tipo scolastico, viene chiamata attività d’aula). Alla costruzione e sperimentazione di questi strumenti, che vengono utilizzati nelle attività formative dello Studio, ha dato un contributo essenziale Angelo Riccio. Non tratteremo, se non con alcuni rimandi, degli strumenti riferiti ad altri aspetti del processo formativo, quali ad esempio l’analisi della domanda, la progettazione, l’accompagnamento con i partecipanti e con il sistema cliente, la valutazione. Una presentazione articolata della formazione in prospettiva psicosociologica e degli strumenti per la formazione in riferimento all’esperienza dello Studio APS si trova in C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l’organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Carocci, Roma 2003 (1ª ed. 1990)

(2) Le riflessioni che proponiamo prendono spunto in particolare da quanto elaboriamo con i partecipanti nel corso di due seminari proposti da Studio APS, *Gli strumenti della formazione e Role Playing e drammatizzazione e all'interno del Ciclo di formazione formatori*.

dotato di valore in quanto tale. Gli strumenti certamente producono degli effetti, perché la tecnica non è neutra e interagendo con un contesto comunque lo modifica: non sono tuttavia esiti definiti e automatici, ma dipendono dal contesto, e dall'interazione strumento-contesto: sono elementi di un processo, si inseriscono in quella dimensione processuale che è intrinseca alla progettazione e rielaborazione formativa.

Se si ri-considera più attentamente del resto la stessa parola "strumento" - "*instrumentum*" - rimanda a "*instruere*", ovvero "allestire, preparare, equipaggiare, munire di qualche cosa, dotare di conoscenze e saperi". La radice semantica illumina l'ambiguità inscritta nella dizione "strumenti della formazione", segnalando la compresenza nelle attività formative di fattori e condizioni strutturali che vanno costruiti e predisposti e di componenti meno governabili costituite dalle potenzialità soggettive e relazionali. Richiama e forse riattualizza annosi e tormentati processi culturali con cui si sono andati distinguendo diversi modi e diversi risultati dell'apprendimento e si è differenziata l'istruzione come acquisizione di saperi costituiti, dalla formazione come acquisizione di capacità di uso attivo e personale di saperi sparsi, depositati in ambiti accessibili attraverso iniziative e aperture al ricercare e all'elaborare.

La contestualizzazione è connessa ad una visione della formazione come processo di ricerca, come processo che sostiene lo sviluppo sia di apprendimenti che di capacità di apprendere, e quindi lontano da orientamenti che vedono la formazione come qualcosa che è finalizzato alla sola o prevalente trasmissione di saperi o conoscenze già definite. Generale e particolare, lavoro sulla conoscenza tecnica degli strumenti e sul riconoscimento del contesto sono dunque i riferimenti tra i quali ci si muove nell'approfondire il senso, l'utilità e le competenze d'uso degli strumenti della formazione (2).

In condizioni sociali, economiche ed organizzative caratterizzate da fluidità, incertezza, dinamicità, come quelle in cui per lo più oggi si lavora, assumere la prospettiva della formazione come processo di ricerca e di apprendimento dall'esperienza ci

LA FORMAZIONE
COME PROCESSO
DI RICERCA E DI
APPRENDIMENTO
DALL'ESPERIENZA

pare non solo ragionevole ma più che mai importante. Nella nostra società, è difficile che i membri di un'organizzazione o di un gruppo sociale si misurino solo con problemi ricorrenti, predefiniti, chiari. Più frequentemente hanno a che fare con questioni sfuggenti, instabili, costruite da soggetti dinamici. La capacità di agire sulla base di *routine* consolidate diventa insufficiente, mentre emerge come essenziale la necessità di misurarsi con l'imprevisto. È necessaria una capacità costruttiva sia a livello operativo che cognitivo, sia a livello individuale che di gruppo od organizzativo. Ci si rappresenta uno scenario operativo e progettuale dove spesso gli stessi problemi non sono chiari, non si dispone di soluzioni predefinite applicabili, né di tecniche certamente efficaci. La formazione che pare adeguata è allora orientata a sviluppare la capacità di costruire conoscenze, problemi e soluzioni non esatte, ma plausibili, utili per il contesto sociale e lavorativo. È una formazione che si rappresenta non solo attori organizzativi, ma anche e contemporaneamente autori organizzativi. Soggetti, individuali e collettivi, che debbono affiancare alla capacità di conservare e implementare un sapere, anche quella di sviluppare processi di conoscenza.

È un approccio che ritiene insufficiente l'acquisizione di nuove *routine* operative e cognitive; che ipotizza come necessaria, per vivere in una società e in organizzazioni che richiedono flessibilità, la capacità di produrre conoscenza: una capacità di oscillare tra l'avvicinarsi, per entrare in contatto con la specificità delle situazioni, e l'allontanarsi per poter vedere diversamente il mondo di cui siamo pur parte e parzialmente autori. Si tratta di una prospettiva che intende alimentare la curiosità, il piacere per l'esplorazione e la ricerca. Che intende riconfigurare la rappresentazione dei problemi da mera indicazione di incompetenza o inadeguatezza ad occasione di riflessione e ricerca sociale e organizzativa. Questa formazione certo espone ai costi della rinuncia ad un sistema di saperi esaustivi e definitivi, in molti campi dell'agire sociale e organizzativo.

Ci pare però fondamentale, nella complessità dei problemi della vita sociale e organizzativa d'oggi, creare le condizioni per costruire processi di conoscenza aperti e immaginativi.

CONTESTUALIZZARE L'UTILIZZO DEGLI STRUMENTI NEL PERCORSO DI FORMAZIONE

Gli strumenti della formazione permettono dunque di rendere più fattivo un percorso di formazione, offrendo supporti ai processi di apprendimento entro un'ipotesi di formazione come processo di ricerca. In particolare si potrebbe dire in modo ancor più esplicito che aiutano a rendere fruibile l'esperienza delle persone per farne poi oggetto di rielaborazione ed apprendimento.

Consentono nel "qui e ora" del setting formativo di riconsiderare i "là e allora" dell'esperienza sociale e organizzativa.

È in questo senso che una maggior conoscenza e sensibilità rispetto agli strumenti permette di farli diventare dei preziosi supporti alla ricerca e all'apprendimento: ricerca e apprendimento che sono del formatore, del gruppo, e del formatore e del gruppo assieme.

Questa dinamica attiva e cooperativa del processo formativo è collegata a diversi fattori: agli strumenti, al contesto operativo, al setting che si è allestito, alla storia del gruppo in formazione. Non ci sono dimensioni assolute. Ogni strumento utilizzato in un determinato contesto e processo genera possibilità elaborative. È l'insieme delle condizioni e dei fattori che è però importante assumere come riferimento per l'elaborazione e l'apprendimento. È riconoscendo l'insieme delle condizioni che lo strumento può essere scelto e utilizzato a sostegno dei processi di ricerca e di apprendimento.

Vi sono tre macro-variabili che è importante rappresentarsi nella scelta, declinazione e utilizzo degli strumenti dentro ai percorsi formativi:

- A) il contesto socio-organizzativo nel quale avviene il percorso
- B) le aree di investimento formativo
- C) il setting spazio-temporale del percorso di formazione

Lo schema che segue ne visualizza in sintesi componenti e connessioni:

A) Il contesto socio organizzativo

La cultura organizzativa

I soggetti (persone, ruoli...)

Gli interventi precedenti

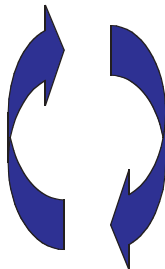
B) Aree di investimento formativo

Sensibilizzazione.
Conoscenze generali.

Competenze specifiche.
Competenze di ruolo.

Costruire problemi.
Apprendere ad apprendere.

C) Il setting spazio - temporale



Struttura e ritmo
del percorso

Articolazione delle
singole sessioni

Dove

IL CONTESTO SOCIO- ORGANIZZATIVO

Si vuole sottolineare qui l'esigenza di sviluppare una conoscenza e comprensione del contesto sociale e organizzativo all'interno del quale avviene l'intervento, per poterlo assumere a riferimento della progettazione formativa. Di questo contesto possiamo in particolare evidenziare tre aree: quella culturale di sfondo, ed in particolare la cultura organizzativa che caratterizza il sistema cliente; i soggetti a cui si rivolge la formazione, cioè le persone nelle loro caratteristiche soggettive e di ruolo organizzativo; i vissuti, le rappresentazioni e le attese riferite anche a precedenti esperienze formative.

Alcuni di questi elementi possono essere conosciuti in anticipo, e sono risorsa fondamentale per la progettazione, altri emergono nello sviluppo del processo formativo (3). L'attenzione alla elaborazione degli elementi che emergono nel processo di formazione ai fini dello sviluppo di apprendimento e conoscenza anche da parte dei formatori è infatti elemento fondante della formazione come ricerca.

La cultura organizzativa. Vi sono culture organizzative più aperte alla ricerca e altre meno, più orientate a logiche meccanicoburocratiche o più processuali-sistemiche, più ideologico-nor-

(3) Per tutto il tema dell'analisi della domanda, della progettazione formativa e degli strumenti che le possono accompagnare, rimandiamo anche qui a C. Kaneklin, F. Manoukian Olivetti, *Conoscere l'organizzazione...* (op. cit.)

mative o più aperte alla dialogicità e all'innovazione. Vi sono organizzazioni dove le persone si sentono più sole, esposte, e altre dove le persone si sentono di più in un percorso collettivo. Le persone sviluppano orientamenti d'azione e modelli di pensiero collegati alle organizzazioni in cui operano. Le organizzazioni non producono infatti solo beni e servizi, ma anche identità e cultura. Realizzare un intervento formativo con le persone dentro un contesto organizzativo implica rapportarsi con dimensioni di identificazione, attaccamento, sofferenza che le persone hanno con questi modelli. Il legame non è lineare, automatico, unicamente costrittivo. L'orientamento psicosociale dà proprio la possibilità di riconoscere gli elementi dinamici che connettono persone, gruppi e contesti, allo scopo di individuare e sostenere processi di conoscenza e di esercizio di ruoli più aperti e immaginativi nell'interpretare i confini, le possibilità dell'azione organizzata, le potenzialità del singolo attore.

I *soggetti.* Nella formazione incontriamo persone che hanno le loro storie ed esperienze organizzative e di vita. Hanno sviluppato modelli di apprendimento. Sono socializzate ad una professione. Vivono le dinamiche di potere, conflitto e cooperazione connesse ai diversi ruoli, alle diverse professioni collocate all'interno delle organizzazioni. Queste differenziazioni e dinamiche a volte sono fisicamente entro i gruppi in formazione, nel senso che vi sono presenti i diversi ruoli e i diversi poteri organizzativi, altre volte non ci sono ma si "sentono" e vengono rappresentati nei discorsi, nelle battute. Tutto questo genera diverse disponibilità e possibilità nelle interazioni e verso la proposta formativa.

Gli interventi precedenti. Quando ci avviciniamo ad un'organizzazione per un percorso formativo non siamo generalmente i primi che lo fanno. Prima di noi ci sono stati altri interventi, altri formatori. È anche con queste esperienze, con le dimensioni positive e problematiche che hanno creato, con i modelli di apprendimento che hanno sostenuto cooperando, confliggendo o colludendo con l'organizzazione o con i partecipanti, che noi ci confrontiamo. Non si tratta né di buttare né di assumere orientamenti, modelli e strumentazioni operative precedenti, ma di cercare di conoscerli per entrare in dimensione rielabo-

rativa, per riaprirli. Le cose, sia le precedenti che le nostre, non sono mai cose usa e getta, non sostituiscono magicamente una storia.

Ci sono dunque un contesto e uno sfondo che vanno riconosciuti e assunti, proprio per poter creare le condizioni di ricerca che permettano individuazioni, aperture, apprendimenti. Pena altrimenti la messa in campo di dimensioni di rifiuto, chiusura, riconferma dell'esistente da parte delle persone coinvolte nel percorso di formazione, oppure di azioni di blocco, espulsione, sabotaggio da parte di altri livelli dell'organizzazione o delle committenze dirigenziali.

Pensando allora agli strumenti, un role-playing ad esempio, proprio perché strumento molto aperto e che mette in gioco le persone del gruppo, in determinati contesti può risultare molto "esponente", e quindi essere sentito come minaccioso. Ci si può allora difendere non facendolo, banalizzandolo, giocandolo in modo esecutivo. Al contrario una lezione aperta alla discussione o un lavoro di gruppo su un caso proposto dal formatore, possono permettere prese di parola, differenziazioni e movimenti nei partecipanti, intuizioni relative al problema su cui si incentra la formazione.

Strumenti come le esercitazioni, che sono preziose per far emergere i saperi impliciti presenti nelle organizzazioni e nelle persone, possono apparire deboli, produttrici solo di "discorsi" su una realtà che è "già quella", dentro organizzazioni ideologiche orientate a dare indirizzi certi, o che sottovalutano le esigenze di rapporti più complessi e dialogici tra persone, organizzazione e ambiente.

In altre situazioni invece, quando ci sono o si sono create le condizioni, strumenti più aperti quali esercitazioni focalizzate sui processi di gruppo o role-playing permettono di dare spazio a fecondi percorsi di comprensione delle dinamiche individuali e organizzative connettendole anche alle dimensioni affettive e implicite così importanti nei processi identitari delle persone e in quelli sociali e organizzativi.

Una seconda grande variabile è collegata alle aree di lavoro che vengono privilegiate nella realizzazione di attività formative. Anche qui, gli strumenti possono essere oggetto di scelta e di gradazione nel loro essere a supporto dei processi di apprendimento. Abbiamo identificato tre grandi aree di investimento formativo.

LE AREE DI
INVESTIMENTO
FORMATIVO

Sensibilizzazione e conoscenze generali. Una prima area è relativa a percorsi che hanno come obiettivo la sensibilizzazione o la diffusione di conoscenze generali attorno ad alcuni temi. Possono essere la qualità, l'orientamento al cliente, i cambiamenti in atto nel sistema dei servizi, le evoluzioni nei sistemi gestionali, le nuove forme e fenomenologie dei problemi sociali. Sono iniziative che possono avere una loro rilevanza. Non vanno sottovalutate. Sempre più nelle nostre iniziative di consulenza organizzativa ci confrontiamo anche con delle esigenze di "acculturazione", di favorire l'entrata in contatto con orientamenti che stimolino ad una maggiore apertura rispetto alle problematiche che attraversano gli scenari sociali e organizzativi. Sono iniziative che possono precedere e creare le condizioni per interventi più approfonditi o possono essere a volte anche le sole iniziative possibili per quell'organizzazione (per problematiche di budget, per incertezze di mercato, perché sono il primo passo per legittimare investimenti formativi, ecc.). Anche in questo caso ci possiamo accostare alle situazioni organizzative con orientamenti di ricerca anziché di "trasmissione" di contenuti preconfezionati.

Anche con gruppi grandi di 40-50 persone possiamo ad esempio coniugare la presentazione di quadri di riferimento attraverso lo strumento della lezione strutturata con altri strumenti che favoriscano un avvicinamento interattivo con le esperienze quotidiane, attraverso lavori in sottogruppi su casi o su griglie di analisi, o anche costruendo macrosimulazioni che portino in scena diversi soggetti o gruppi sociali. Dai lavori si possono generare materiali sui quali interagire, riaprire, rilanciare. Conoscenze utili a contestualizzare interventi di sensibilizzazione in questi contesti possono anche essere costruite interagendo con la committenza, facendosi segnalare problemi, criticità ricorrenti, episodi particolarmente emblematici, o anche procurandosi dati e materiali prodotti in quell'organizzazione.

Competenze specifiche e competenze di ruolo. Una seconda area di investimento formativo può riguardare l'acquisizione di competenze professionali più specifiche o di componenti importanti per l'esercizio di un ruolo all'interno dell'organizzazione. Possiamo ritrovare qui interventi formativi rivolti ai ruoli di autorità o di coordinamento, alla ridefinizione di orientamenti

e di strumenti professionali e organizzativi richiesta da cambiamenti in atto, alla conduzione di riunioni e gruppi di lavoro, allo sviluppo di specifiche competenze comunicative all'interno o all'esterno dell'organizzazione, all'approfondimento del rapporto tra servizio e clienti, ecc...

Sono questi degli interventi formativi in cui è in particolare presente la necessità di creare le condizioni per dimensioni di avvicinamento ed elaborazione del vissuto dei singoli soggetti e delle logiche organizzative, perché si possano sostenere dinamiche di appropriazione e traduzione creativa di nuovi quadri di riferimento, strumenti professionali, comportamenti organizzativi. Per questo occorre creare le condizioni per una interazione dinamica tra dimensioni cognitive e dimensioni emotive, tra pensieri e vissuti, tra riferimenti espliciti e impliciti; vi è la necessità di rappresentare e tematizzare almeno in parte i complessi legami tra persone, gruppi e organizzazioni e il valore delle interpretazioni soggettive.

Gli strumenti della formazione saranno allora maggiormente orientati a far emergere e favorire queste dimensioni riconoscimento e il gruppo in quanto tale viene ad essere uno strumento di lavoro fondamentale. Esercizi focalizzati e role-playing diventano strumenti assai significativi. Si apre lo spazio alla ricerca facendo riferimento approfondito a casi e situazione reali dei partecipanti. Anche lo strumento della lezione si articolerà in diverse modalità e avrà un maggiore spazio una lezione di tipo "rielaborativo" finalizzata a favorire sistematizzazioni e concettualizzazioni che partono anche dal materiale prodotto dai partecipanti, al fine di sostenere possibilità di riconoscimento, contestualizzazione e appropriazione più ampia e consapevole di quanto visto con le esercitazioni.

Costruire problemi. Una terza area riguarda interventi formativi più incentrati su quel che possiamo chiamare il costruire problemi e l'apprendere ad apprendere. Sono interventi formativi più approfonditi, incentrati sull'analisi di problematiche con cui si confrontano le persone e le organizzazioni, che possono essere svolti articolando momenti di lavoro in gruppo con momenti di lavoro nel contesto operativo gestiti direttamente dai partecipanti. Possono essere percorsi di approfondimento tema-problema, ma anche prendere la forma di ricerche-azioni

e di lavoro su innovazioni organizzative. Gli obiettivi sono sia di apprendimento individuale che di apprendimento organizzativo. La trasferibilità al sistema organizzativo di quanto emerge può essere componente fondamentale delle questioni assunte nella progettazione del percorso, e su questo può essere chiesta una esplicita implicazione ai partecipanti. Sono percorsi che possono lavorare su criticità che l'organizzazione incontra, su sofferenze, su esigenze di innovazione in termini di prodotto-processo, di modalità e logiche organizzative, di gestione delle relazioni interne e con il contesto. I problemi sociali ed organizzativi non sono infatti già dati, non esistono di per sé, ma sono piuttosto delle costruzioni sociali che dipendono dalla mediazione delle diverse rappresentazioni che di essi hanno le persone e i gruppi sociali, e per questo è cruciale anche l'accompagnare anche attraverso la formazione i modi con cui avvengono queste mediazioni e costruzioni. Vedere cose nuove o vedere in modo nuove cose conosciute diventano punti di riferimento sia per le persone che per l'organizzazione.

Anche su queste questioni e aree di lavoro gli strumenti della formazione saranno particolarmente orientati a vivere, far emergere ed elaborare dimensioni e consapevolezze che vedano in relazione dinamica persone, gruppi, organizzazione e contesto esterno. Possono prendere maggiore spazio strumenti che aiutano un'interazione diversa con il contesto, supportano i partecipanti a prendere contatti anche inusuali attraverso interviste e colloqui con membri dell'organizzazione, con clienti o stakeholder. Possono essere favorite raccolte finalizzate di dati qualitativi e strutturali attorno ad alcuni fenomeni o problemi utilizzando griglie strutturate. Vi è un'interazione con il contesto che è favorita sia da azioni che stanno nei momenti seminariali con il formatore che in momenti e tempi "oltre aula", ed anche in questi tempi e azioni oltre l'aula possono svilupparsi raccordi e interazioni con i formatori. In questi percorsi prende particolare rilevanza l'utilizzo di strumenti di elaborazione e comunicazione a valenza sia formativa che organizzativa quali report, progress, schemi e documenti. La dimensione produttiva va però connessa ad una dimensione elaborativa e di apprendimento. Hanno dunque un valore peculiare esercitazioni e role-playing che favoriscono la rimessa in gioco di elementi impliciti e di vissuti, e che permettono di rappresentare questioni che diventano oggetto di ricerca con altri strumenti. Anche lo strumento della lezione si articolerà in diverse modalità con un maggiore spazio ad una lezione di tipo rielaborativo volto a dare valore, comprensibilità e utilizzabilità organizzativa a quanto prodotto.

Con il termine “setting” si denomina l’insieme delle costanti nell’ambito delle quali si svolge il processo formativo: gli elementi dunque all’interno dei quali e in rapporto ai quali si genera e si va a sviluppare il processo stesso. Questi elementi sono diversi. L’organizzazione e la struttura dei tempi e degli spazi ne costituiscono una componente importante. Fanno però parte del setting anche altri elementi riconducibili alle ipotesi di riferimento e agli orientamenti formativi quali la regolazione delle distanze-vicinanze e della astinenza-intervento su contenuti o processi nonché le modalità specifiche di utilizzo degli strumenti (la tecnica d’uso). La stessa forma di gestione del setting previsto (es. tenuta o variazione) rispetto a eventi che emergono nel percorso sia generale che d’aula costituisce elemento di setting.

Rispetto ai fini che ci proponiamo nell’articolo prendiamo ora però in considerazione due dimensioni del setting che concorrono a definire il contesto più generale nel quale avviene l’intervento formativo e che sono importanti nella scelta e declinazione d’uso degli strumenti: la struttura e articolazione del percorso complessivo di formazione e delle singole sessioni e il luogo fisico in cui avviene la formazione (4).

Il setting temporale. Il tempo è un fattore molto importante nello sviluppo di un percorso di formazione e nella scelta e nella gradazione degli strumenti da utilizzare. Il tempo nella formazione è qualcosa di pluridimensionale, e queste dimensioni sono fattore di progettazione, sono elementi del setting. In parte sono dimensioni-tempo definite dalle caratteristiche dei contesti in cui si opera, ed in parte sono progettualmente definibili proprio in relazione ad essi. Vediamo ora queste diverse dimensioni del tempo.

Innanzitutto vi è un tempo che potremmo definire di tipo *strutturale*, che ha a che fare con la quantità complessiva di tempo previsto per il percorso di formazione e con l’arco temporale in cui esso si svolge o potrebbe svolgersi (numero di ore, o anche giorni, e di mesi o anni).

Vi è poi un tempo che invece possiamo chiamare *armonico* da-

(4) Per un approfondimento dei diversi elementi che compongono il setting e del loro significato nel processo di formazione si veda C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l’organizzazione...* (op. cit.)

to dalla dinamica generata della distribuzione nel tempo delle ore, dei moduli o dei seminari formativi. È diverso ad esempio se il percorso si svolge tutto in giorni consecutivi, oppure distribuito in incontri intervallati nel tempo. La distribuzione nel tempo può essere più o meno dilatata e con specifici ritmi tra incontri, regolari oppure alcuni ravvicinati e altri più diluiti.

Vi è anche il *frat-tempo*, cioè il tempo tra i tempi, riferito ai periodi che intercorrono tra un incontro e l'altro. È questo un tempo che se rappresentato e assunto da parte della formazione può favorire dialoghi tra l'esperienza formativa e l'esperienza lavorativa, permette pensieri e rielaborazioni, diventare ambito per approfondimenti, ricerche, connessioni.

C'è il tempo *vissuto*, che è legato allo svolgersi progressivo dell'esperienza formativa, allo sviluppo di dinamiche specifiche tra le persone del gruppo e il conduttore, al formarsi di una storia e di un patrimonio di elaborazioni a cui ricorsivamente ricollegarsi.

Vi è inoltre un tempo che è *specifico*, ed è legato all'articolazione di un modulo, un seminario, una unità didattica. A questo tempo è riferita la progettazione di dettaglio con focus di approfondimento, tempi specifici, strumenti.

Vi è infine il tempo della *dinamica* dello strumento della formazione. L'uso di ogni strumento è infatti da gestire in una dinamica ampia che vede presenti tre momenti:

- presentazione
- realizzazione
- rielaborazione

Il tempo di *presentazione* è quello legato alla introduzione dell'*obiettivo di lavoro*, dello strumento della formazione con cui si opererà, delle modalità di lavoro che si utilizzeranno. La presentazione è importante perché in essa si propone il senso del lavoro e del processo di lavoro, si istituiscono le condizioni per operare su delle questioni facendo riferimento a strumenti articolati (5).

Quello della *realizzazione* è il tempo dedicato allo sviluppo del lavoro direttamente supportato dallo strumento (es. il lavoro su un caso, il tempo per l'analisi con il supporto della griglia, la

(5) In questo senso un'esercitazione già conosciuta o già realizzata dai partecipanti in un altro percorso non è un problema perché questa, nel "qui e ora" del percorso, è un mezzo (strumento) per lavorare su delle questioni che sono peculiari di quel processo, inserite in quel contesto organizzativo, con quel determinato gruppo. In momenti diversi o con gruppi diversi possono generarsi cose diverse. Al centro vi sono le questioni da trattare, non le meccaniche dell'esercitazione da ripetere.

messa in scena del role-playing). Questo lavoro prende però valore in relazione alla presentazione che ne ha istituito il senso, altrimenti è un tempo esecutivo o di azione disorientata. Infine vi è il tempo della *rielaborazione*, che è quello all'interno del quale si prende parola su quanto è emerso nella realizzazione, si analizzano gli elementi emersi, si individuano le connessioni, ci si rende consapevoli degli apprendimenti.

È dunque anche in relazione a queste diverse dimensioni del tempo che gli strumenti prendono possibilità d'uso e potenzialità all'interno dei percorsi di formazione.

I diversi strumenti necessitano di attenzioni e metodologie specifiche nella gestione dei diversi tempi.

In particolare, esercitazioni e role-playing, per i diversi livelli affettivi e cognitivi, espliciti e impliciti che mettono in gioco, per la quantità di materiale che mettono a disposizione, per le forti implicazioni emotive che coinvolgono le persone, chiedono che sia tutelato un significativo tempo per la rielaborazione, sia immediatamente dopo la loro realizzazione (per cui non sono strumenti da "fine giornata"), ma anche "un po' dopo", nel momento formativo successivo (per cui non sono strumenti da "ultima giornata").

Lezioni, casi portati dal formatore e griglie per lavori di gruppo sono invece strumenti abbastanza flessibili in relazione alle diverse dimensioni del tempo. Possono essere utilizzati anche quando il gruppo ha poca storia, anche dentro un quadro temporale di breve durata, sia come tempo strutturale del percorso, che come tempo specifico di ogni singolo modulo/intervento di formazione. Se la dinamica complessiva dei vari tempi lo consente, è invece possibile un uso più articolato e potenziale di questi strumenti, e orientarsi verso lezioni più rielaborative, a casi portati dai partecipanti, a griglie che fanno a supporto di percorsi di ricerca fuori dall'aula. Infatti, per rielaborare attraverso una lezione occorre aver prodotto qualcosa in un lavoro in gruppo, magari con un'esercitazione realizzata in precedenza; per portare un caso proprio (o autocas) occorre aver creato una certa storia, avere un grado di fiducia nelle altre persone partecipanti; per usare una griglia "oltre l'aula" occorre avere un certo frat-tempo e un nuovo appuntamento.

Ci sono invece strumenti che sono meno flessibili, che richiedono specifiche condizioni in rapporto alle dimensioni temporali: un role-playing semistrutturato richiede che si sia costruita fiducia, e difficilmente potrà essere utilizzato in fase troppo iniziale; un role-playing aperto e non strutturato richiede che il gruppo abbia una certa storia; un'esercitazione in genere richiede tempo per una sua rielaborazione "a caldo", e quindi deve avere del tempo per trattare quanto è emerso nella sua realizzazione.

Il setting spaziale. Lo spazio, il luogo fisico nel quale avviene la formazione non è neutro rispetto ai processi che vengono generati e che si possono sostenere dentro i percorsi di formazione.

In linea di massima possiamo avere percorsi che hanno luogo:

- entro i luoghi che sono quelli abituali di lavoro, ad esempio utilizzando delle sale riunioni;
- in altri luoghi diversi da quelli abituali di lavoro ma che appartengono comunque all'organizzazione, quali ad esempio aule deputate ad ospitare attività formative;
- in luoghi esterni alla propria organizzazione, quali ad esempio aule affittate presso enti, istituti, alberghi ecc.;
- presso la sede propria della società di consulenza che gestisce l'intervento di formazione.

Il luogo a volte può essere scelto, essere legato ad un'intenzionalità progettuale su cui interviene anche il formatore. Altre volte può essere dovuto a elementi di cultura organizzativa più o meno consapevoli, più o meno elaborati o agiti anche da parte dell'organizzazione. O anche può essere legato a necessità, a limiti di budget. Realizzare la formazione presso la propria sede può essere visto a volte invece come affermazione simbolica di un investimento che deve essere visibilizzato internamente.

Il luogo come dicevamo non è neutro e concorre a generare vincoli e possibilità nei processi formativi che possono essere oggetto di elaborazione. Allo stesso tempo generano vincoli e possibilità anche in relazione ai diversi strumenti utilizzabili nell'accompagnare la formazione.

Fare formazione nel proprio *luogo abituale di lavoro* rende di fatto l'organizzazione più "presente" e "immanente". Tutto quello che succede è impregnato di quotidianità (gli spazi, i rumori, i tempi...). In queste situazioni inoltre può risultare difficile tutelare lo spazio (fisico ma anche emotivo e mentale) della formazione: capita che possano entrare altre persone per chiamare qualcuno; che qualcuno che è in formazione arrivi in ritardo o prolunghi un intervallo perché passa prima a sbrigare delle faccende, a fare una telefonata ecc. Ci possono essere ri-

correnti "interruzioni di processo".

Queste dinamiche sono più attenuate quando la formazione si svolge in *aule deputate* alla formazione, spesso situate in luoghi diversi da quelli del lavoro abituale.

Nel primo come nel secondo caso si ha però una specifica forma di presenza dell'organizzazione e della sua quotidianità che è parte integrante del percorso. Può mettere in gioco aspetti e dinamiche di realtà che possono essere utili e utilizzate nell'elaborazione.

Allo stesso tempo però può attivare vissuti persecutori, può far sentire osservati e meno liberi: frasi del tipo "anche i muri hanno orecchie" o "magari ci guardano con una telecamera" non sono infrequenti.

Questo a maggior ragione in organizzazioni sentite come persecutorie o in organizzazione segnate da ideologia.

Fare formazione in *luoghi esterni*, come presso alberghi, istituti, enti porta ad allontanarsi un po' da queste dinamiche, a creare un contesto spazio-temporale più tutelato dalla quotidianità e dall'incombenza dell'organizzazione, a identificare di più il gruppo ed il percorso.

Il problema non infrequente che si può riscontrare in queste situazioni, è che i luoghi ospitanti siano pensati e strutturati per attività formative "classiche", "trasmissive", con docente che spiega supportato da strumentazione multimediale e i formandi che ascoltano. Possono essere dunque spazi rigidi dal punto di vista della logistica interna (tavoli, sedie...), eccessivamente ampi e dispersivi.

A volte possono essere prestigiosi, per segnare un'importanza data agli eventi. Altre volte possono essere un po' lasciati andare, e danno messaggi di svalutazione.

Quando la formazione è presso la *società di consulenza* che gestisce l'intervento si ha l'istituzione di un setting che segna forti discontinuità dalla quotidianità: l'organizzazione è lontana, le regole e i dati per scontato della quotidianità che attraversano quegli spazi sono diversi, la formazione è più al centro dello stare lì, il gruppo può rappresentarsi una maggiore tutela (non scissione o separazione) dall'organizzazione.

Riprendendo il tema degli strumenti, se si è in situazioni di possibili o frequenti interruzioni di processo per persone esterne che entrano in aula, esercitazioni e role playing diventano poco adeguate perché necessitano di avere un grado di tutela della dinamica che si genera nel momento in cui si svolgono: è quanto si genera in essa che infatti fornisce il materiale per l'elaborazione del gruppo. Se inoltre l'organizzazione è sentita troppo immanente, perché si fa formazione in una sala riunioni interna, può essere difficile che le persone si mettano troppo in gioco con strumenti più dinamici o esponenti quali esercitazioni o role-playing. Questi strumenti sono possibili però se il percorso, la storia del gruppo genera una sufficiente fiducia nel gruppo e nel formatore in particolare. In situazioni dove il setting offre più protezione diventano invece strumenti privilegiati. Complessivamente si hanno meno problemi di utilizzo nelle varie situazioni di altri strumenti quali lezioni, casi o lavori con griglie di analisi. Possono essere strumenti di avvio per costruire progressivamente condizioni di approfondimento con altri strumenti.

ALCUNI STRUMENTI IN USO NELLA FORMAZIONE COME RICERCA

I diversi strumenti, dicevamo, hanno la funzione di sostenere processi di apprendimento. Nella formazione come ricerca sono dunque dispositivi che aiutano ad accostare problemi e contesti e a generare attorno ad essi dimensioni di ricerca, di comprensione, di riconoscimento. Gli strumenti concorrono a sostenere dimensione generative e co-costruttive tra i partecipanti ma anche tra formatore e partecipanti.

Sostengono dimensioni produttive favorendo la produzione e la messa in campo elementi e di materiali a diversi livelli. Si hanno dunque una serie di materiali generati "partendo da" o "lavorando su" che sono preziosi sia per i partecipanti che per il formatore.

Presentiamo ora alcuni strumenti della formazione con delle osservazioni relative alle loro potenzialità e ai loro utilizzi dal punto di vista della formazione psicosociologica, e in particolare ci proponiamo di richiamare quelli meno frequentemente utilizzati: i Casi, le Griglie, le Esercitazioni, i Role-Playing. Non ci soffermeremo pertanto sulle lezioni e neppure sulle riunioni e i colloqui, che sono senz'altro strumenti importantissimi, ma anche strumenti su cui molto si è già detto e scritto.

Proponiamo una rappresentazione, consapevolmente parziale

e discutibile di tali particolari strumenti, fornendo alcune chiavi di lettura e alcune differenziazioni e precisazioni, costruite in anni di esperienza formativa in una prospettiva psicosociologica, maturata e rivisitata da parte dei professionisti dello Studio APS. In particolare il *Ciclo formazione formatori* ed i seminari *Strumenti della formazione e Role Playing e drammatizzazione* hanno fornito e continuano a fornire importanti spunti di riflessione e approfondimento, grazie al lavoro di ricerca, sperimentazione ed analisi compiuto in collaborazione coi partecipanti.

Il “caso” è uno degli strumenti da tempo utilizzato e riconosciuto all’interno della formazione degli adulti (6). Quello che ci prefiggiamo qui è di metterne in luce gli elementi che lo caratterizzano come strumento nella prospettiva della formazione come ricerca e apprendimento dall’esperienza. Faremo riferimento sia ai casi predisposti ad hoc dai formatori, che ai casi portati dai partecipanti (chiamati anche autocasi) e ne presenteremo elementi comuni e specifiche.

POTENZIALITÀ E CARATTERISTICHE

Un “caso” rappresenta un “frammento” di una situazione complessiva che può essere soggettiva, organizzativa, sociale. Mette in campo alcuni elementi di complessità di queste situazioni. È un lavoro che ci riporta alla ricerca qualitativa, dove il lavoro in profondità su elementi delimitati permette di riconoscere le caratteristiche degli elementi stessi, del loro contesto, e delle relazioni tra elementi e contesto. È un lavoro su dimensioni e situazioni specifiche che al contempo sono da riconoscere nelle loro particolarità e da ricollocare nelle loro dimensioni di scenario.

Nel lavoro sul caso, e nello specifico sul testo scritto che lo presenta, si lavora sul riconoscimento degli elementi. Questi possono essere presenti nel testo, ma possono anche esserlo nell’esperienza e nei contesti delle persone in formazione. Possono dunque essere “generati” interagendo con il testo, cioè con il problema e il contesto presentati.

I CASI

(6) Si pensi ai suoi impieghi nelle Business School americane dagli inizi del 1900, e alla lunga tradizione della formazione degli operatori psicosociali attraverso l’analisi e la supervisione dei casi.

Il caso infatti permette di operare dei “rispecchiamenti”, dei riverberi tra sé, la propria situazione e la situazione presentata. Il riconoscimento della situazione oggetto del caso, dei propri rispecchiamenti e delle analogie e differenze con i diversi membri del gruppo viene ad essere un ricco materiale su cui operare analisi e rielaborazioni formative.

Nell’analisi del caso si mettono in campo valutazioni, criteri, giudizi; si mettono dunque in campo le conoscenze e i quadri di riferimento di cui si dispone, sia espliciti che impliciti e inconsapevoli.

I partecipanti, trattando il caso, possono porsi in rapporto di reciproca consulenza, contribuendo ad esplorare diversi aspetti dei problemi e degli scenari posti.

Quando tutto questo viene agito nel lavoro sul caso, può essere poi riconosciuto, trattato, interrogato, rielaborato.

I casi presentano delle caratteristiche che li rendono uno strumento della formazione che può essere costruito e utilizzato con molta flessibilità in diversi contesti e percorsi formativi.

Una loro caratteristica sono le dimensioni di concretezza e di veridicità che sono particolarmente evidenti ed immediate. Essi presentano infatti contesti e problemi che sono reali, che sono riferiti a situazioni che c’entrano con i partecipanti al percorso di formazione o con l’oggetto della formazione. In questo senso, rispetto ad altre esercitazioni (role playing, simulazioni, esercitazione sui processi di gruppo...) possono provocare meno reazioni difensive, possono essere meno tacciati di essere un gioco, una finta, una cosa non reale.

Un’altra caratteristica è che presentano un materiale che in prima battuta è “esterno” ai partecipanti. Si lavora infatti su un testo, su dei materiali che sono stati portati dal formatore (vediamo poi lo specifico di quelli predisposti da un partecipante), e quindi permette di affrontare delle questioni partendo da qualcosa che è già in campo, è già sul tavolo, e su cui si può iniziare a interagire.

Una terza caratteristica è il livello di interazione tra quantità e

qualità degli elementi messi in gioco. Il caso può essere infatti costruito mettendo in campo molti dati, offrendo diversi appigli “visibili” per l’interazione tra le persone, o può partire da pochi elementi per favorire essenzialmente un lavoro evocativo e associativo di elementi “altri” da parte dei partecipanti.

Queste caratteristiche lo rendono quindi uno strumento utilizzabile con molta flessibilità nei diversi contesti e percorsi di formazione. Può essere utilizzato nelle fasi iniziali, quando le persone si conoscono poco o sono più difese, così come può punteggiare lo sviluppo del percorso di formazione mettendo via via a tema oggetti ed contenuti di lavoro con le relative articolazioni e complessità. Può essere utilizzato in contesti organizzativi poco abituati ad una formazione più attiva o in contesti valutativi, dove le persone hanno più paura a mettersi in gioco, così come in contesti più aperti alla ricerca e alla costruzione cooperativa della conoscenza.

I CASI PREDISPOSTI DAI FORMATORI

Nella predisposizione di un caso gli elementi che lo caratterizzano e rispetto ai quali si possono operare delle scelte per renderli coerenti con gli obiettivi e con il contesto del percorso sono:

- i problemi che mette a tema
- il contesto che fa da sfondo
- i dati che introduce
- la struttura narrativa

I Problemi. Il caso pone in primo piano dei problemi su cui si vuole focalizzare il confronto e la ricerca dei partecipanti. È importante che siano coerenti con il percorso formativo e con il suo svolgersi. Vi sono problemi che il formatore introduce progettualmente quando costruisce il caso; altri problemi (o livelli di problema) possono essere generati, co-costruiti dai partecipanti stessi nel corso del lavoro sul caso.

Il contesto. Il contesto è quello familiare, organizzativo, sociale nel quale il caso si colloca, è la sua ambientazione. Ogni situazione o problema avviene sempre in un contesto e ricono-

scere le interazioni tra problema e contesto è negli obiettivi della formazione. Generalmente anche il contesto che fa da sfondo al problema oggetto del caso è coerente con il contesto organizzativo o con il contesto del percorso formativo (es. un caso di conflitto ambientato in un ufficio di un'azienda all'interno di un percorso formativo con un gruppo di capi area amministrativi). A volte però, allo scopo di allentare alcune difese o di ridurre dei possibili timori di valutazione, può essere utile porre il problema in un contesto diverso (es. un problema di gestione del personale ambientato in un'industria chimica all'interno di un percorso per responsabili di SerT). Questo può facilitare la messa in campo di pensieri più "trasgressivi".

I dati. I dati introdotti nel caso possono essere di diversi tipi: quantitativi, strutturali, qualitativi, storici, culturali.... Possono essere espliciti o impliciti. Possono essere per certi versi più "evocati" che "dichiarati". La quantità e tipologia di dati è legata agli obiettivi ed è un fattore importante nella progettazione e costruzione del caso. Tanti dati possono dare sicurezza, ma anche razionalizzare e appiattire un po' troppo l'analisi che ne farà il gruppo, riducendo le dimensioni vitali di rispecchiamento. Pochi dati possono lasciare troppo vaga e indeterminata una situazione, non creando quegli appigli o quegli stimoli che risultano necessari per attivare le connessioni con la propria esperienza. È importante rimarcare che accanto ai dati proposti dal formatore nel testo vi sono poi quelli introdotti e co-costruiti dai partecipanti nelle loro interazioni e associazioni. Sono questi dei dati che ci dicono molto delle realtà vissute dai partecipanti e sui quali è importante ritornare poi nell'analisi del lavoro sul caso.

La struttura narrativa. La struttura narrativa ci riporta al fatto che un caso è un testo che ha un inizio, uno sviluppo e una conclusione; che può utilizzare linguaggi razionali, descrittivi, ma anche linguaggi più evocativi; che può mettere in campo dimensioni cognitive ma anche dimensioni emotive; che può descrivere in modo approfondito alcune situazioni o può dare di esse delle pennellate di suggestione. La scelta della struttura narrativa è anche questo fattore di progettazione.

Un caso ha poi anche una sua “dimensione”, una sua corporeità, che è legata agli obiettivi e all’equilibrio che si cerca di dare tra gli elementi prima richiamati. Non necessariamente il testo di un caso deve essere molto lungo. Può anche essere di una sola pagina, proprio perché in questa vi possono essere focalizzate od evocate delle dimensioni rispetto alle quali si può avviare il processo di analisi e co-costruzione delle persone. Così come il caso può essere di più pagine e corredato di allegati, quando si vogliono favorire dimensioni di lavoro su un contesto più determinato o favorire la modalità di trattamento di alcuni dati specifici.

Le fasi di un processo di lavoro in aula sui casi sono essenzialmente tre: la presentazione dell’esercitazione e delle modalità di lavoro; il lavoro in relazione al testo; l’analisi e la rielaborazione del lavoro sul testo.

Possiamo utilizzare diverse modalità per lavorare sul caso, ma quelle utilizzate prevalentemente sono due. Nella prima tutto il gruppo può lavorare sul caso proposto. In questa modalità il gruppo comincia a confrontarsi sul caso nel tempo dato e il formatore osserva lo svolgersi del lavoro. Oppure, nella seconda, una parte del gruppo lavora sul caso proposto e una parte invece osserva. In questa modalità dunque il gruppo lavora sull’analisi e sui rispecchiamenti assumendo due posizioni diversificate.

I CASI PREDISPOSTI DAI PARTECIPANTI DEL PERCORSO FORMATIVO

I casi predisposti dai partecipanti ed in particolare quelli predisposti tra una fase e l’altra di un percorso formativo, presentano dal punto di vista generale tutte le caratteristiche precedentemente descritte, con però alcune specificità e potenzialità.

Con questa tipologia di casi vi sono alcune problematiche a cui dedicare attenzione nella scelta, nella preparazione e nell’analisi. La modalità di lavoro in aula inoltre è diversa: il gruppo non opera direttamente in rapporto ad un testo, come con i casi predisposti ad hoc dal formatore, ma in relazione ad un

racconto supportato da un testo, e in relazione ad un partecipante, al suo problema e al suo contesto.

I problemi e i contesti che rappresentano sono quelli reali e quotidiani dei partecipanti e la loro predisposizione è in due fasi: una prima che avviene all'interno dell'aula quando con i partecipanti si individua chi porta il caso e su che situazione problematica questo verterà; una seconda gestita dal partecipante e relativa alla predisposizione del caso e del materiale di supporto per la sua presentazione (scheda o materiale informativo su problema e contesto ed eventuali allegati di supporto).

La loro scelta permette sia di valorizzare dei desideri diffusi di partecipazione più attiva che di stimolare l'entrata in scena più diretta di persone restate fino allora più marginali. Quello che è importante è che il problema trattato nel caso sia utile e venga percepito nel gruppo come interessante per il percorso, altrimenti quando viene presentato c'è il rischio che il gruppo resti freddo, poco implicato.

Nella preparazione è importante focalizzare le questioni, individuare gli snodi da presentare. Già il lavoro di predisposizione del caso è molto utile alla persona che lo porta, perché può essere l'occasione per prendere in esame in modo articolato una questione sentita come critica, problematica. Nella preparazione è utile predisporre delle schede sintetiche che aiutino sia a presentarlo che a interagire su di esso. Se i materiali predisposti sono troppo corposi e generici il gruppo non riuscirà ad utilizzarli; se il racconto del partecipante non è supportato da una scheda questi rischia di disperdersi e i partecipanti fanno fatica ad avere un quadro più sistematizzato di elementi su cui interagire.

Nella presentazione il partecipante può disperdersi, oppure correre via veloce, semplificare; può esporre in modo coinvolgente o può presentare le cose in modo anaffettivo, "buttare lì" le cose. Le persone del gruppo interagendo possono essere orientate all'analisi o al giudizio, possono intervenire aiutando

approfondimenti ma anche deviazioni ecc...

Il lavoro sul caso entra in contatto con le dinamiche di gruppo nel rapporto con la realtà di quel partecipante, con quel partecipante, con i problemi di quel partecipante e al formatore si pone sempre la scelta del quanto tutelare o rielaborare di più dimensioni di contenuto o di processo, quello che il caso offre o il come si lavora sul caso e in rapporto alla realtà del partecipante.

Le griglie sono uno strumento di formazione che ha delle potenzialità interessanti nella prospettiva della formazione come ricerca. Apparentemente si presenta come uno strumento rigido, normativo, distante, ma offre invece delle possibilità di lavoro molto utili in relazione ai contesti formativi e al collegamento tra questi e i contesti organizzativi e sociali che caratterizzano lo scenario di lavoro delle persone (7).

POTENZIALITÀ E CARATTERISTICHE

Dal punto di vista generale le griglie sono rappresentabili come matrici a doppio ingresso, che presentano delle variabili in ordinata e in ascissa. Un problema analizzato attraverso una griglia viene dunque "de-composto" rispetto ad alcuni elementi per poi essere "ri-composto" nel trattamento e nell'analisi dei dati che sono stati visibilizzati e collegati attraverso la griglia. Qualità, quantità, posizione e connessione tra le variabili di ascissa e ordinata concorrono a rendere possibile la raccolta, i collegamenti, la ricomposizione.

Vediamo ora alcune potenzialità e utilità delle griglie come strumento della formazione in riferimento anche a quello che abbiamo sperimentato nei nostri percorsi.

Un prima potenzialità è che le griglie aiutano a rapportarsi ai problemi in modo un po' diverso da quello che si fa abitualmente e a collegarsi a situazioni specifiche

Una griglia è uno strumento di ricerca. Contiene delle ipotesi sui problemi, sulle priorità e criticità ad essi associati, sulle connessioni possibili. La griglia li esplicita attraverso la sua struttu-

LE GRIGLIE

(7) Rimandiamo anche al complesso utilizzo delle griglie di rilevazione dati nei servizi, utilizzate a volte con l'illusione di ridurre-risolvere in modo eccessivamente semplificato la complessità della realtà, ma anche alle difficoltà e reattività che spesso hanno gli operatori quando si trovano a dover descrivere-tradurre la propria operatività anche attraverso sistemi di raccolta dati. Su questo vedi il Laboratorio relativo al Corso sperimentale di autoformazione per giudici e pubblici ministeri dell'area della famiglia e dei minori, *Quaderni del C.S.M.*, 2001, n.117, vol. 1, e anche *Spunti*, Rivista dello Studio APS, n.7-2003, monografico su *L'approccio psicosociologico alla valutazione*.

ra. Offre quadri di riferimento, chiavi di lettura, prospettive attraverso cui accostare e guardare un problema.

Nella sua dimensione di selettività, riferita alle variabili previste, spinge l'attenzione su quegli elementi di contesto e di processo che spesso sono dati per scontato, non sono visti, non sono rappresentati, sono sottovalutati. Viene inoltre a rappresentare una sorta di lente di ingrandimento su delle dimensioni circoscritte, che così possono essere selettivamente osservate.

Una delle utilità dal punto di vista dei processi formativi sta proprio in questa "forzatura" che la griglia propone e per certi versi impone. Forzatura negli elementi da osservare e nella prospettiva della loro osservazione.

I quadri di riferimento professionali, le idealità o le ideologie attorno ai problemi, le routines organizzative e professionali portano a costruire specifiche selettività in rapporto alla realtà, a valutare, sottovalutare o scartare elementi. Attraverso la griglia si stimola l'attenzione e la raccolta di dati e osservazioni che poi, una volta elaborati, possono portare a nuovi o diversi riconoscimenti.

Un processo di lavoro all'interno di un'organizzazione o di uno schema professionale può così essere identificato intorno ad alcuni passaggi critici e, attraverso la griglia, si può sostenere una maggiore attenzione al come avvengono questi passaggi, agli elementi che vi intercorrono, ai dati e alle informazioni che vengono utilizzati ecc...

Nella prospettiva della formazione come ricerca questo serve non tanto per classificare e ridurre la complessità, quanto per raccogliere elementi che permettono di aumentare consapevolezza, per vedere meglio come alcune cose avvengono, per creare le condizioni per favorire dei nuovi livelli di rappresentazione dei problemi. La griglia è dunque intesa come strumento aperto, non saturo, che permette di produrre più che di definire, di creare più che di classificare.

Questo processo di raccolta di elementi forzando un po' lo sguardo è particolarmente utile nella formazione riferita al

mondo dei servizi, perché questo ci porta ad un'altra sua potenzialità come strumento della formazione: la griglia aiuta ad "oggettivare" l'immateriale.

Gli elementi raccolti attraverso la griglia, di fatto diventano dati, annotazioni, presenze o assenze di passaggi, frequenze di eventi o di operazioni. Questi elementi, opportunamente trattati ed elaborati permettono di "dare corpo", di costruire delle "oggettivazioni parziali" di dimensioni del lavoro altrimenti difficilmente rappresentabili.

Attraverso gli elementi e i dati raccolti è possibile rendere "visivamente" alcune cose, generarne delle rappresentazioni "materiali" e prendere parola su di esse. Parliamo di oggettivazione parziale perché quello che la griglia mette in luce non è la definizione oggettiva della realtà, ma ne è una sua rappresentazione parzialmente oggettivata. È una rappresentazione che però costruisce un campo comune, visibile, presente sul tavolo, sulla quale è possibile prendere parola, interagire, costruire dei significati.

Nella loro dimensione al contempo di concretezza e di parzialità, i dati raccolti permettono così di lavorare su oggetti inerenti aspetti lavorativi e professionali che sono connotati da immaterialità. È possibile ad esempio favorire rilevazioni che aiutino a rendersi più consapevoli dei dati che vengono utilizzati da parte degli operatori sociali per costruire progetti di lavoro attorno ai casi in carico (8), a comprendere e progettare il contenuto di ruoli lavorativi rielaborando l'uso del tempo in un determinato periodo (9), a mettere a fuoco gli esiti possibili di strumenti professionali mappando alcune variabili di processo (10), ecc...

Lo strumento griglia allora, entro un processo di formazione e ricerca di gruppo, permette di costruire progressivamente un oggetto su cui operare poi rielaborazioni e approfondimenti.

I dati raccolti individualmente vengono associati a quelli degli altri partecipanti. Un fenomeno, un problema trova una sua rappresentazione collettiva, ed attorno a questa si lavora.

Si genera così un prodotto collettivo coglibile, trattabile a diversi livelli, dove al contempo si possono riconoscere sia le singole persone che il gruppo.

(8) Con una griglia che supporta ad esempio la rilevazione dei dati (quantità, tipologia....) che vengono rilevati sull'utente, sulla sua famiglia, sul contesto sociale, oppure dei dati che vengono trasmessi ad altri operatori o servizi ecc...

(9) Si possono progettare diverse forme di budget-time finalizzati a rendere visibili contenuti poco visti del lavoro, ad orientare meglio l'uso del tempo ecc...

(10) Un vissuto di improduttività o stress riferito ad esempio alla gestione dei colloqui può essere meglio compreso cercando di visibilizzare e collegare tipologie di colloqui, di utenti, di contenuti del colloquio, ecc...

PREDISPOSIZIONE E UTILIZZO

Lo strumento griglia, in relazione al contesto e agli obiettivi, può sia essere predisposto dal formatore che co-costruito con i partecipanti. È uno strumento di ricerca, di raccolta di elementi, che può essere utilizzato sia in aula sia nel tempo che intercorre tra le sessioni formative, e può supportare dei lavori sia individuali che di gruppo.

In generale, se lo scopo di una griglia è di essere utilizzata all'interno di un'unità formativa con l'obiettivo di scomporre e riorganizzare aspetti di un processo di lavoro perché si avviino dei primi riconoscimenti e rielaborazioni, oppure per far produrre dei dati su un determinato problema, questa può benissimo essere predisposta prima dal formatore ed essere da subito utilizzata. Anzi, nella sua progettazione e costruzione questi mette in evidenza quelle variabili critiche rispetto alle quali ritiene utile favorire de-costruzioni, riconoscimenti, rielaborazioni.

Se le griglie debbono supportare una raccolta di dati approfondita su un oggetto complesso da trattare in più sessioni, oppure debbono supportare un processo di osservazione e raccolta dati nell'intervallo che intercorre tra sessioni formative, è importante che queste abbiano dei livelli più forti di co-costruzione e appropriazione con i partecipanti.

Le fasi di un processo di lavoro in aula con le griglie sono quattro: la costruzione e/o la presentazione della griglia e delle modalità di lavoro; il suo utilizzo; l'aggregazione e il trattamento dei dati; la rielaborazione.

Quella della "appropriazione" dello strumento da parte dei partecipanti è una dimensione importante da presidiare, proprio per rendere possibili le operazioni di ri-descrizione di elementi della propria realtà alla luce delle variabili proposte. Se non vi è questa appropriazione, cioè un far proprie alcune prospettive e tipi di sguardo sull'oggetto da osservare, lo strumento viene visto come inadeguato, incapace di leggere, eccessi-

vamente parziale. Nel caso di griglie co-costruite con i partecipanti allo scopo di realizzare dei percorsi di rilevazione più complessi, il tema dell'appropriazione è più articolato. In questo caso infatti anche la co-costruzione dello strumento viene ad essere una fase formativa molto importante, perché è lì che con i partecipanti si prefigurano nuovi contorni e prospettive riferite all'oggetto da osservare e trattare.

Le griglie producono dati sui quali vanno poi realizzati dei lavori di aggregazione e trattamento. A seconda del problema affrontato, del tipo di griglia e di dati raccolti, i processi di trattamento potranno produrre sintesi numeriche, descrizioni riassuntive, metafore, o anche un mix tra questi elementi. Le griglie hanno anche dei vuoti e dei pieni, delle concentrazioni e delle rarefazioni di elementi. Anche queste questi sono dati e informazione che sono importanti da trattare. Il processo di aggregazione dei dati, a seconda degli obiettivi, può avvenire in aula o nel tempo che intercorre tra le sessioni, può essere fatto dal formatore o da sottogruppi di partecipanti.

Per le diverse caratteristiche che sono state prospettate, le griglie sono uno strumento che ha delle notevoli caratteristiche di flessibilità d'uso sia rispetto alle diverse culture organizzative in cui si opera, che rispetto alle aree di lavoro su cui investe il percorso di formazione e alle dimensioni di setting spazio-temporale. Può infatti supportare scambi in gruppo, autoriflessione e, in quanto strumento anche di ricerca sociale, raffinati percorsi di analisi organizzativa.

LE ESERCITAZIONI

Nell'articolato panorama di strumenti ed attività che caratterizzano i processi formativi uno spazio particolare va dedicato a quell'insieme composito e variegato che definiamo "esercitazioni".

Il senso degli strumenti in questione è rintracciabile già a partire dalla definizione: esercitarsi (*dal latino exercere: azione volta a far muovere*) chiama immediatamente in causa la messa

in gioco e l'attivazione dei soggetti coinvolti, cui in sostanza è richiesto di fare pratica per apprendere. Si tratta di consentire/accelerare il processo di apprendimento, unendo alle dimensioni cognitive quelle esperienziali, pratiche, operative, soprattutto laddove si tratti di acquisire competenze relative a ruoli professionali, a sequenze operative, a tecniche applicate, per realizzare manufatti o obiettivi. Laddove, cioè, il solo approccio teorico e razionalizzante non garantisce un effettivo apprendimento e una significativa sensibilizzazione alle dimensioni operative ed al contesto in cui la competenza professionale stessa dovrà essere portata, spesa, declinata ed arricchita.

POTENZIALITÀ E CARATTERISTICHE

L'origine di tale impostazione è facilmente rintracciabile nell'addestramento militare e a quelle professioni dove l'abilità operativa è fattore determinante circa gli esiti del lavoro (uso di macchinari e tecnologie, conduzione di mezzi di trasporto, velivoli,..).

Più recentemente vi è stata una valorizzazione delle esercitazioni e delle dimensioni esperienziali nei processi di apprendimento, grazie al contributo della pedagogia attiva e dello studio sui gruppi e le organizzazioni, nel riconoscere il valore della partecipazione e delle motivazioni dei soggetti, non più rappresentabili come fruitori passivi di saperi strutturati e chiusi da ricevere in relazioni di tipo trasmissivo.

Il "fare esercizio/fare esperienza" diventa allora la condizione privilegiata per l'apprendimento e la costruzione di conoscenze.

Lo sviluppo nell'uso di tali particolari strumenti può essere ricondotto sostanzialmente a due filoni principali:

- dimostrazione: c'è un modello di azione/comportamento ritenuto giusto, da acquisire e saper ripetere in situazione. C'è una sequenza preordinata di operazioni da imparare e ci si esercita (in una situazione laboratoriale e/o di simulazione, quindi protetta) ad applicarla, dopo una congrua dimostrazione.
- sensibilizzazione-ricerca: ci sono tante situazioni lavorative

possibili e tante variabili ingovernabili nelle realtà operative, si tratta di imparare a riconoscere come vengono approcciate e utilizzate, quali blocchi e risorse vengono messi in gioco, cosa può essere importante tenere presente, quali elementi non visti consentono possibilità di azione innovative e dinamiche, ...

Il primo orientamento, molto presente nella formazione professionale e nell'approccio formativo addestrativo, può essere importante e costruttivo nelle situazioni in cui effettivamente le competenze richieste siano relative alla ripetizione corretta di sequenze predefinite, con margini di variazione minimi e prevedibili, dove i saperi e le tecniche professionali siano codificati e stabili (ma quante sono ancora le realtà professionali, sociali ed organizzative così connotate oggi?).

Si rintraccia tale impostazione anche nelle situazioni scolastiche e formative in cui i conduttori, insoddisfatti dei risultati delle tecniche puramente trasmissive, si pongono l'obiettivo di animare un processo di apprendimento attraverso un maggiore protagonismo dei partecipanti, indicando loro un percorso di ricerca il cui esito, però, è scontato e predefinito (vedi esercitazioni "a tesi", come sulla comunicazione, il gruppo,...). Come dire: "attraverso questa attività scoprite da soli ...quello che c'è da sapere".

Pur riconoscendo il valore degli approcci sopra menzionati, la psicopsicologia ha progressivamente costruito un impianto tecnico-strumentale per la formazione che si riconosce maggiormente nel secondo approccio, articolandolo ulteriormente.

Le esercitazioni, in questa chiave, sono quei particolari strumenti che, in funzione del contesto, del set, del tipo di percorso formativo, possono meglio favorire l'apprendimento, unendo alle dimensioni cognitive quelle esperienziali, ma anche culturali e affettive., legate ai modelli introiettati ed agiti, spesso in modo automatico e ripetitivo, dalle persone.

Si sta parlando di un apprendimento relativo al fare, ma che deve anche poter sostenere il pensare ed il pensarsi mentre si

fa; un apprendimento dall'esperienza e nell'esperienza, quindi, che attraverso lo svolgersi dell'esercitazione nel processo formativo trova un'occasione significativa di sperimentazione.

Grazie all'azione e alla riflessione successiva alle persone è possibile entrare in contatto in maniera diretta e coinvolgente con occasioni, stimoli, situazioni, che pur non riferendosi sempre direttamente al proprio contesto e ruolo lavorativo ne evocano e trattano alcuni nodi critici, offrendo un materiale di osservazione e discussione ricco e sensibile.

Nel declinare questa pratica formativa si producono e si evidenziano azioni, simboli, rappresentazioni, modelli di interazione e interpretazione dei ruoli, che opportunamente analizzati consentono di sviluppare

- comprensione di come ci si rapporta alle situazioni,
- conoscenze relative a temi/problemi
- conoscenze su propri ed altrui comportamenti in relazione ad un compito/problema
- rielaborazione di modelli impliciti
- comprensione delle influenze del contesto sulla situazione ed i comportamenti
- suggestioni ed aperture verso nuove modalità di azione/interpretazione dei ruoli e dei compiti

Schematicamente si possono suddividere le tipologie di esercitazioni in tre raggruppamenti:

a esercitazioni dimostrative: giochi ed esercizi strutturati sui processi di comunicazione, sulla leadership e il funzionamento dei gruppi, sulla percezione,... (la mongolfiera, l'isola deserta, giochi di cooperazione...) (11);

a esercitazioni focalizzate: attraverso una sequenza di azioni proposte al gruppo si produce materiale osservabile e rielaborabile collettivamente su una o più questioni rilevanti nel processo formativo, come il funzionamento dei gruppi, il rapporto gruppo-compito, il coordinamento e la conduzione,... (esercitazione dell'immagine, costruzione dell'oggetto, role playing strutturati,...) (12);

(11) Per una rassegna ampia e suggestiva delle esercitazioni più note ed utilizzate nella formazione vedi E. Spaltro, U. Righi, *Giochi psicologici*, Celuc Libri, Milano, (1980).

(12) Per una descrizione di questi strumenti vedi C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, (1990), Cap. 8.3.

c esercitazioni destrutturate: il gruppo di formazione stabilisce la questione su cui lavorare e insieme al conduttore costruisce il gioco di ruoli che poi verrà realizzato (role playing non strutturati).

Lo schema che segue a pag. 147 riassume caratteristiche e potenzialità dei tre diversi tipi di esercitazione

Nell'orientamento psicosociologico , che valorizza e promuove la dimensione della formazione come ricerca, vengono maggiormente utilizzate le esercitazioni focalizzate e destrutturate. Quelle, cioè, che meglio consentono l'esplorazione e l'apertura verso conoscenze/soluzioni originali, non ripetitive e meccaniche, non necessariamente confermant i il sistema di premesse e i riferimenti a disposizione dei soggetti e delle organizzazioni.

Si tratta di assumere l'importanza, ma anche la parzialità, degli apprendimenti possibili in relazione a compiti e a ruoli lavorativi complessi, laddove il riferirsi a modelli di azione-interazione stabiliti e collaudati nei diversi contesti rappresenta più spesso un'illusione che una strada effettivamente percorribile per produrre risultati soddisfacenti.

All'interno di un percorso di formazione per selezionatori del personale in un'azienda, ad esempio, ci si chiede quanto sia utile proporre esercitazioni (ma anche role-playing) "a copione fisso", dove alle persone è richiesto di adeguarsi ed uniformarsi ad una modalità di gestione del colloquio o delle prove standardizzata e meccanica, dove lo spazio per i pensieri, le intuizioni, le strategie di interazione del selezionatore sono fortemente compresse. Più interessante (anche se allo stesso tempo meno rassicurante) può essere il proporre delle consegne semistrutturate, dove alle persone sia dato lo spazio per agire rappresentazioni e modelli impliciti, automatismi e affetti, a partire da un canovaccio . Questo tipo di materiali prodotti, a volte, rappresenta la parte più creativa e vitale da conoscere e gestire ai fini del compito lavorativo; i soggetti possono imparare a declinare ed utilizzare le proprie caratteristiche personali in modo consapevole e funzionale, se avranno avuto occasioni di elaborazione e riflessività, se avranno cioè avuto modo di vedersi ed essere visti in azione.

Le esercitazioni, a partire da queste potenzialità e caratteristiche, possono produrre reazioni ed emozioni di segno opposto, a seconda delle sensibilità e delle esperienze dei singoli, ma anche delle culture e delle storie sedimentate nell'organizzazione. Possono infatti mobilitare disponibilità ed interessi in gruppi e contesti molto orientati all'azione, all'attivazione, alla partecipazione (cooperative sociali, gruppi scout, équipes di educatori,..), così come possono creare distanza, paura, diffidenza, in situazioni connotate da grandi conflitti irrisolti, da una tendenza all'astrazione e alla razionalizzazione delle problematiche lavorative, da una maggiore consuetudine col modello formativo trasmissivo (scuole e università, aziende e gruppi di lavoro con alta competizione interna, gruppi di lavoro con capi autoritari,..).

Ciò non significa, comunque, che gli esiti siano positivi in un caso e negativi nell'altro, in quanto spesso l'esercitazione può venire intesa come diversivo, rottura della monotonia, divertimento, animazione, da partecipanti in realtà disponibili solo per questi aspetti e non necessariamente per le possibilità di riflessione e apprendimento proposte dal formatore.

Nel qual caso si produrrà quello che spesso viene definito "un buon clima, il divertimento", ma non necessariamente la produzione di conoscenze utili.

Viceversa in situazioni con presupposti critici la diffidenza ed il distacco, se opportunamente accolti ed elaborati, possono costituire una significativa base per osservazioni e analisi fertili.

Ciò che forse più connota questo genere di strumenti è in ogni caso l'entrata in scena, nel set formativo, di alcuni suggestivi indizi sulla realtà operativa e sul mondo interno dei partecipanti, difficilmente intercettabili col lavoro sui casi, la lezione, le griglie.

Si osservano le persone "al lavoro", prendono sostanza e colore le affermazioni e le rappresentazioni portate in precedenza, i corpi in movimento e l'espressività non verbale sottolineano/contrastano i principi affermati e le teorie di riferimento, le emozioni irrompono, circolano o sono trattenute.

In un corso di formazione sulla conduzione dei gruppi di lavoro si può registrare un discreto accordo tra i partecipanti su modalità e stili che facilitino la partecipazione, il coinvolgimento, la messa in gioco dei colleghi, confrontandosi con teorie di riferimento, analisi di casi, classificazioni,.. Realizzando, ad esempio, l'esercitazione della costruzione di un oggetto tridimensionale, sarà possibile comprendere come chi esercita la funzione di coordinamento dei lavori interpreti concretamente tale funzione, in relazione a ciò che il gruppo fa e consente. Una riflessione collettiva a partire dall'osservazione della dinamica coordinatore-gruppo-compito scaturita dall'esercitazione può risultare molto più proficua e vicina alle necessità di apprendimento dei partecipanti, anche se (e proprio perché) li espone maggiormente.

PREDISPOSIZIONE ED UTILIZZO

Le potenzialità e caratteristiche proprie delle esercitazioni evidenziano quanto sia importante e delicato il predisporle ed utilizzarle, per fare in modo che facilitino realmente i processi di apprendimento auspicati. Una collocazione dell'esercitazione nel percorso formativo solo ai fini di animarne il clima, "riempire il tempo", provocare il gruppo, può quantomeno svilirne il senso e la ricchezza, se non addirittura sollevare obiezioni e resistenze da parte dei partecipanti.

È importante progettare adeguatamente la scelta dell'esercitazione (quale? Perché?), la sua collocazione nel percorso complessivo (quando? In che fase può essere meglio utilizzata dalle persone?), la sua "personalizzazione" (come posso trasformarla/tararla/costruirla per questo particolare gruppo e obiettivo?), le piste per l'osservazione/rielaborazione (tra le tante cose osservabili a quali fare più attenzione? Quali selezionare in base al progetto formativo?)

Si tratta poi di presentarne il senso e lo svolgimento, dedicando tempo ed attenzione al coinvolgimento dei soggetti, alla creazione delle premesse indispensabili (clima, comprensione dei passaggi), al rispondere a dubbi e obiezioni che possono sorgere, anche in relazione alla eventuale paura di esporsi di alcuni.

Il formatore può accogliere tali movimenti e rassicurare sul senso della proposta, senza necessariamente colludere o farsi manipolare, mostrando ed utilizzando le sue ipotesi e la sua

(13) Nelle esercitazioni e nei Role Playing è importante prevedere sempre il ruolo degli osservatori, per diverse ragioni:

- coloro che non si sentono di assumere parte attiva potranno comunque contribuire col loro punto di vista e partecipare in un modo avvertito come sostenibile soggettivamente;

- i contributi alla rilettura di quanto accaduto nell'esercitazione potranno essere offerti da chi ha posizioni maggiormente asimmetriche (il formatore) e da chi è collocato in posizioni simmetriche (i partecipanti-osservatori) con i diversi gradi di legittimazione attribuibili a ciascuno;

- le osservazioni costituiscono un materiale interessante da riprendere ed elaborare perché consentono di mettere in luce i modelli di pensiero, i criteri di selezione, le emergenze, i riferimenti anche di chi non ha contribuito direttamente alla dinamica prodotta nell'esercitazione.

convincione professionale che sia possibile e ne valga (se di questo si tratta) la pena.

In questo senso è richiesto un certo tasso di affidamento al formatore, che però si adopererà per sviluppare una discreta dose di consapevolezza e condivisione sul senso dell'attività proposta. Il tempo che segue è il tempo dello svolgimento dell'esercitazione, scandito dai suoi modi e tempi, dai compiti richiesti e precedentemente illustrati.

Il formatore conduce ed osserva, insieme ai partecipanti non direttamente implicati, decidendo contestualmente se/come richiamare al compito, alle consegne, al tempo che passa. Può valutare di segnalare lo scadere del tempo, o di fare attenzione a quanto i partecipanti ne tengano conto autonomamente e può compiere (13) queste scelte in funzione di variabili legate al tipo di gruppo, alla sua storia, al contesto.

Se nel corso dell'esercitazione dell'immagine un sottogruppo, per esempio, ha ampiamente dimostrato di investire sulla parte creativa, ma poco o nulla sulla produzione effettiva di un risultato comune (la storia del sottogruppo da costruire), il formatore, segnalando che mancano 10' alla conclusione di quella tappa dell'esercitazione, darà un'opportunità alle persone di muoversi diversamente e di sperimentare altre dinamiche. Viceversa potrà lasciar fare senza intervenire e analizzare dopo ciò che è avvenuto, insieme agli osservatori e ai partecipanti.

A conclusione delle fasi tecnicamente previste nell'esercitazione si tratta di accompagnare il passaggio dalla fase dinamica alla fase rielaborativa. Attori ed osservatori tornano su quanto è avvenuto, soffermandosi su dimensioni emotive, su descrizioni e ricostruzioni, sottolineature di passaggi, soddisfazioni e frustrazioni,...

Il tempo dedicato a questa cruciale fase deve essere in prima battuta funzionale all'espressione delle persone, coi loro tempi, modi, priorità, per consentire anche la presa di distanza dall'azione e l'uscita dalla situazione rappresentata. Spesso questo è anche il tempo del disordine, dell'accumulo di materiali diversi e frammentati, ed è a partire da ciò che è possibile effettuare le prime riorganizzazioni cognitive coi partecipanti,

sottolineando le piste di riflessione più coerenti con l'obiettivo formativo e l'obiettivo specifico dell'esercitazione.

Il lavoro di costruzione dei significati di quanto è avvenuto è ciò che qualifica e dà senso all'esercitazione; la produzione di conoscenze che, sia soggettivamente che collettivamente i partecipanti realizzano, viene resa possibile grazie alla conduzione del formatore, centrato sull'obiettivo da presidiare e in ascolto di ciò che è successo e continua a succedere anche in questa fase.

Come già detto precedentemente, è importante che le esercitazioni siano collocate nella struttura del percorso formativo in modo da permettere un'adeguata rielaborazione "a caldo", successiva all'azione, ma anche ex post. Spesso i partecipanti hanno la necessità ed il desiderio di tornare con maggior distacco su quanto l'esercitazione ha evidenziato, su ciò che ha suscitato; in altri casi non riescono a separarsi dai vissuti sperimentati. Si tratta allora di consentire una ripresa della riflessione, per facilitare l'utilizzo dell'esperienza nella direzione degli apprendimenti possibili. Ecco perché non sembra consigliabile proporre le esercitazioni alla fine di un corso di formazione, o quando c'è poco tempo per la fase di rielaborazione, o in percorsi molto brevi.

L'introduzione di tali dispositivi nel percorso formativo comporta anche una modificazione nel clima e nella storia del gruppo: l'attivazione delle persone, l'entrata in scena di codici diversi, il movimentarsi del set, segnano il passaggio ad uno stadio diverso, dove i rapporti tra partecipanti e conduttore si riconfigurano, le distanze si accorciano, le culture e le emozioni agiscono, le dinamiche fino ad allora sperimentate si possono articolare.

Capita spesso che attraverso un'esercitazione riescano a prendere parola istanze e soggetti che in fasi precedenti erano stati piuttosto compressi, silenti, laterali. Nei gruppi di formazione si possono instaurare interessanti meccanismi di cooperazione, leadership, competizione, dipendenza, resistenza all'apprendimento,... Attraverso un dispositivo che chiama in causa nuovi possibili codici, altre modalità espressive, diverse competenze, è possibile che emergano risorse diverse delle persone e dei gruppi e che si sbloccino o riconfigurino disponibilità, relazioni comportamenti. Soggetti

che durante le lezioni o il lavoro sui casi fanno fatica a partecipare e non si sentono in grado di portare il loro contributo possono, “per gioco” e temporaneamente, assumere funzioni cruciali o mettere in campo risorse fino ad allora poco visibili; emozioni e vissuti di cui vi è scarsa consapevolezza e che non era stato possibile nominare o razionalizzare vengono finalmente in superficie e diventano quindi trattabili.

I ROLE PLAYING

Un approfondimento specifico va dedicato a questi particolari dispositivi che negli ultimi 20 anni si sono notevolmente diffusi nelle occasioni formative più diverse e nei contesti sociali ed organizzativi più vari (14).

Ciò in forza del consistente apporto in termini di apprendimento che si è scoperto essere il risultato osservabile della gestione responsabile e pensata dei Role Playing nella formazione.

In generale, però, la “popolarità” di queste esercitazioni è dovuta anche al suo potenziale *divertente* e *divergente* rispetto ad altri strumenti della formazione, per cui possono essere concepite ed utilizzate a seconda dei casi per obiettivi e con modalità assai diverse (15).

Le radici del R.P. affondano nel teatro e nello psicodramma, grazie soprattutto al contributo teorico e pratico dello psichiatra rumeno J. L. Moreno (1889 - 1974) e al suo “Teatro della spontaneità”, dove alle persone era proposto di agire sulla scena teatrale e drammatizzare ruoli improvvisando, senza copione, in riferimento a situazioni e vissuti critici, non gestibili e superabili solo attraverso la narrazione. Viene superata l’idea di recitazione, l’enfasi è posta sull’espressione individuale dei soggetti in relazione tra loro e ad una situazione, alla ricerca della liberazione dai ruoli sociali codificati e rigidi.

Il ruolo non è più qualcosa da riprodurre, in cui calarsi, ma spazio-tempo di espressione di sé, anche a fini terapeutici, attraverso il processo catartico.

Da allora si sono sviluppate molte varianti ed applicazioni di quei principi, si sono differenziate le tecniche e gli obiettivi dello psicodramma (finalità terapeutiche, centratura sul soggetto,...)

(14) Un contributo considerevole alla messa a punto della tecnica del R.P. nella formazione in Italia è stato offerto negli anni da Angelo Riccio. Molte delle riflessioni presentate in questo articolo sono frutto delle sue esperienze ed elaborazioni. Lo strumento in questione nella formazione psicosociologica meriterebbe una trattazione più articolata ed esauritiva, che in questa sede non è possibile fare.

(15) Nei seminari e nei corsi di formazione è sempre più raro trovare persone che non abbiano una qualche conoscenza ed esperienza dei R.P. Curiosamente capita spesso che le persone dicano “ho subito tre R.P.”, “mi hanno fatto cinque R.P.”, “detesto i R.P.”, mettendo in evidenza attraverso le parole utilizzate i possibili, diversi usi dello strumento ed i sentimenti collegati, che talvolta non è stato possibile rielaborare.

da quelle del R.P. (apprendimento in relazione a ruoli sociali, professionali ed organizzativi, centratura sulle interazioni,..).

Gli apporti della psicologia sociale e della sociologia, dell'addestramento professionale e di parte della pedagogia, hanno contribuito a delineare ed articolare lo strumento secondo logiche differenti; molta rilevanza hanno assunto le *simulazioni* (16) e i *sociodrammi* (17).

Nell'approccio psicosociologico alla formazione un certo utilizzo dei R.P. si è rivelato funzionale e coerente con gli obiettivi di ricerca, apprendimento e costruzione di conoscenze che lo connotano.

Il R.P. è pensato e proposto come strumento privilegiato per favorire l'esperienza e la sua elaborazione, la capacità di simbolizzare ciò che si sperimenta. Viene utilizzato in quanto consente l'emersione del sociale che è presente nel soggetto, favorendo la presa di contatto coi modelli culturali, con le attese e gli impliciti che sono fattori determinanti nell'interpretazione dei ruoli, nei comportamenti e nelle interazioni.

Più che osservare-analizzare-correggere-condizionare il comportamento individuale, si mettono al centro le diverse rappresentazioni dei ruoli, intesi come vincoli e attese del contesto, nonché come vincoli e attese del soggetto, per contribuire alla creatività dei soggetti nella costruzione del loro specifico ruolo all'interno delle relazioni e condizioni in cui sono collocati.

Ciò permette di sgombrare il campo dai fantasmi dell'analisi/interpretazione psicologica individualizzata, dello psicodramma e del consiglio/prescrizione sui comportamenti ideali, per lasciare invece spazio ad azioni, interpretazioni ed elaborazioni che i partecipanti stessi possono produrre, a partire da ciò che si è osservato.

LE DIVERSE TIPOLOGIE DI R.P. E GLI ASPETTI TECNICI

Esistono fondamentalmente tre tipi di R.P.:

- R.P. strutturato: lo prepara il formatore, prima del lavoro col gruppo, definendo problema, scena, personaggi, loro carat-

(16) Molti chiamano i R.P. "simulate", laddove la presunta equivalenza dei termini alimenta l'ambiguità della proposta: si tratta di distinguere tra situazioni e operazioni da riprodurre fedelmente, limitando gli scarti possibili dal modello corretto (le simulazioni) e situazioni verosimili a partire dalle quali alcuni giocatori-ruoli possano costruire ex novo una vicenda tra le tante possibili.

(17) Si tratta di azioni che coinvolgono gruppi e collettivi numerosi, dove esistono dati ed informazioni di partenza e caratterizzazioni di gruppi differenti, che hanno il compito di costruire una dinamica possibile intorno ad un problema. Spesso le istruzioni e le caratterizzazioni dei gruppi e dei ruoli sono molto dettagliate, per provocare effetti specifici.

teristiche,... fa parte delle esercitazioni che sono state definite *focalizzate*;

- R.P. semistrutturato: il formatore definisce e comunica alcuni elementi del R.P., lasciando maggior spazio alla caratterizzazione specifica (della situazione, dei ruoli, del contesto) da parte dei giocatori;
- R.P. non strutturato: il formatore conduce il gruppo di formazione all'individuazione e strutturazione progressiva di un R.P. da giocare.

Il tipo di R.P. va individuato in funzione del progetto formativo complessivo (contesto, lunghezza del percorso, tipo di gruppo, obiettivi,...).

Ogni R.P. riguarda un processo di interazione tra un minimo di due ruoli e un massimo teoricamente illimitato; i ruoli si possono riferire a situazioni della vita quotidiana e lavorativa o a situazioni del tutto immaginarie; i giocatori possono rappresentare sé stessi, costruire personaggi ispirati alla realtà che conoscono, inventare ad hoc.

Nei R.P. strutturati e semistrutturati la situazione può essere del tutto immaginaria e identificata solo a fini formativi, nel qual caso deve offrire un'analogia in qualche misura funzionale alle questioni trattate. Si può viceversa trarre spunto ed ispirazione da fatti realmente accaduti, oppure verosimili, ma "psicologicamente reali" per i membri, che devono sentire di poter cominciare ad agire.

Possiamo distinguere tecnicamente diverse fasi di questi R.P.:

- avvio: le persone devono sapere perché si propone loro di fare il R.P., a cosa serve, di che si tratta.
È meglio far scegliere e non assegnare i ruoli, dopodiché le persone vanno aiutate a costruirli ed assumerli attraverso il
- doppiaggio: si aiuta ogni giocatore a immaginare e costruire

il ruolo, ad avvicinare e rappresentarsi la situazione che verrà giocata, non ci si cala in qualcosa che è già dato e definito. Si accompagna il monologo di ogni giocatore su ruolo, personaggio, oggetto di lavoro. Questa fase si chiama anche *worming up, mise en train*.

- rappresentazione: i giocatori cominciano ad agire, mentre il formatore e gli altri partecipanti osservano, senza interferire. Il formatore può intervenire con *l'inversione dei ruoli* (se ci sono dinamiche bloccate, se qualcuno è in evidente difficoltà, se serve far vedere diversi punti di vista,...). In questo caso si aiuta a ripartire doppiando nuovamente per i soggetti implicati. Poi c'è *l'a parte*, o *soliloquio*, dove si fa sospendere l'azione per far esprimere pensieri di alcuni giocatori su quella situazione, sul loro stato d'animo, sospendendo temporaneamente l'interazione. Altra possibilità è la *rotazione dei ruoli*, per far sperimentare in quanti diversi modi si può percepire, utilizzare, interpretare un ruolo.

- rielaborazione: il gruppo dei giocatori è invitato a raccontare come ognuno si è sentito nel ruolo, come ha visto gli altri e la situazione, anche per aiutare a uscire dalle dinamiche del gioco vero e proprio. Progressivamente il formatore e gli eventuali osservatori aiutano a ricostruire quanto accaduto e ad analizzarlo, cercando di collegare agli obiettivi formativi, in quanto lo strumento favorisce l'emersione, ma poi è necessario il passaggio al piano cognitivo.

Ciò che le persone dicono in questa fase è molto importante e parla del senso attribuito agli eventi; può essere più interessante e ricco della stessa rappresentazione.

La rielaborazione costituisce indubbiamente il passaggio tecnico più complesso e delicato e si rende possibile se c'è un'ipotesi sul perché fare un R.P.: il materiale che esce è solitamente abbondante e denso, vanno quindi orientate la rilettura e la discussione.

Possono essere utilizzate le interpretazioni, ma non tanto sulla persona, quanto in riferimento a modelli, stili di pensiero,...

Nei R.P. destrutturati il formatore facilita il processo di individuazione-costruzione di una trama possibile, in collaborazione col gruppo. Qualsiasi esito sarà valorizzato e utilizzato. Naturalmente nella fase di rielaborazione si tratterà, tra l'altro, di dare un senso alla particolare scelta di *quel* R.P. da parte di *quel* gruppo, in quel determinato passaggio della sua storia di formazione.

Nel R.P. non si rappresenta in funzione degli altri (teatro) o per la conoscenza pura di sé (psicodramma), si assumono ruoli per imparare di sé ed altri in situazione; gli osservatori più che un pubblico giudicante sono in funzione di questi apprendimenti, il formatore allestisce le condizioni prima, durante e dopo, per l'apprendimento (18).

Il rischio per gli osservatori e per il formatore è quello dell'intervento pedagogico - normativo, dove ci si orienta a misurare lo scarto tra il modello ideale e la realtà, con interventi correttivi - ortopedici ("si fa così", "non hai fatto...",...). Diverso è ricercare il senso di ciò che si è agito, riconoscere i modelli sottesi ai comportamenti, evidenziare le componenti culturali e affettive in gioco.

Il modello prescrittivo - normativo è molto diffuso nella formazione che si caratterizza come *addestramento*, ma soprattutto è depositato nella storia formativa di ciascuno, per via dell'esperienza scolastica. È anche con la potenza di questo modello che il formatore ed i partecipanti devono confrontarsi nel decidere di utilizzare un Role Playing

Le persone attraverso i R.P. sono poste nella condizione di agire/riconoscere/elaborare le proprie ed altrui oscillazioni tra il desiderio di avere un modello di comportamento ideale e giusto da riproporre e il piacere un po' sfidante di costruirsi su misura e ad hoc ruoli e comportamenti originali e creativi, finalizzati ad obiettivi.

(18) Allestire è uno dei significati del verbo latino *instruere*, da cui *instrumentum*. Ragionare sugli strumenti chiama quindi in causa qualcosa di più complesso dell'esercizio di una tecnica, riguarda il saper creare le condizioni adatte, allestire una situazione funzionale, curando diversi aspetti ed implicazioni.

TIPI DI ESERCITAZIONI	Dimostrative	Focalizzate	Destrustrate
ESEMPI	Giochi ed esercitazioni su comunicazione, leadership, influenzamento nei gruppi, cooperazione,..	L'immagine, la costruzione dell'oggetto, gruppo su gruppo, R.P. strutturati e semistrutturati	R.P. da costruire col gruppo di formazione
OBIETTIVI	Esemplificazione, dimostrazione, facilitazione della comprensione di un postulato	Sviluppo di apprendimenti su una particolare questione, emersione/elaborazione di rappresentazioni e schemi di riferimento per l'azione, accompagnamento all'assunzione di ruoli lavorativi	Emersione/elaborazione di modelli impliciti, di dimensioni culturali e affettive relative a ruoli, oggetti di lavoro, processi formativi
POSSIBILITÀ PER IL GRUPPO	Indovina, scopre, si avvicina o manca l'obiettivo previsto, ripropone o sbaglia il comportamento ritenuto corretto	Si appropria di un compito e lo interpreta, agisce e analizza l'azione	Agisce modelli consci ed inconsci, mette in scena le "emergenze" e collabora ad analizzare e rielaborare ciò che è avvenuto
FUNZIONI DEL FORMATORE	Rinforza, conferma, corregge, dimostra	Valorizza ciò che emerge, aiuta la rilettura e l'attribuzione di significato, riorganizza cognitivamente, collega al processo formativo complessivo	Idem come Focalizzate
TIPO DI PROGETTO FORMATIVO	Sensibilizzazione-acculturazione, formazione di base, addestramento	Formazione di base ed avanzata su temi e ruoli: coordinamento, lavoro di gruppo, funzionamento organizzativo, selezione del personale,...	Formazione approfondita, percorsi consistenti su vari temi e ruoli, nelle dimensioni sociali e organizzative

BIBLIOGRAFIA

- * W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971
- * W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972
- * S. Capranico, *Role Playing*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997
- * R. Carli, M. Paniccia, *Analisi della domanda*, Il Mulino, Bologna, 2003
- * M. Castagna *Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicologiche*, Franco Angeli, Milano, 2001
- * C. Kaneklin, *Il gruppo in teoria e in pratica*, Raffaello Cortina, Milano, 1993
- * C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Carocci, Roma, 2003 (1^a ed. NIS), Roma, 1991
- * C. Kaneklin, G. Scaratti, *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1998
- * E. Giusti C. Ornelli, *Role Playing. Teoria e pratica nella clinica e nella formazione*, Sovera Multimedia, Roma, 1999
- * D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995
- * B. Longoni, G. Perucci, *Noi ci siamo. Guida psicosociale per gli operatori dell'assistenza*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano, 1997 (1^a ed. 1993)
- * G. Mazzoli, A. Morlini, *Capire la politica. Un'esperienza e un metodo*, ed Dehoniane, Bologna, 1994
- * W. Pfeiffer, J. Jones, *Le repertoire de l'animateur de groupe*, Vol. 1-6, Actualisation, Paris, 1978
- * G.P. Quaglino *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985
- * E. Spaltro, *Giochi psicologici*, Celuc Llibri, Milano, 1980
- * Studio APS, *Rivista Spunti*, n° 4-2001, monografico su *Il Gruppo*
- * Studio APS, *Rivista Spunti*, n° 7-2003, monografico su *L'approccio psicosociologico alla valutazione*