

Identità, solidarietà e formazione al lavoro e alla nuova cittadinanza

A) Contributo di LUCIA LA TORRE

Premessa

La necessità di sviluppare capacità adattative, nell'uomo, comporta l'attivazione della *funzione mentale* che si esprime nel saper cogliere i problemi e avviare la ricerca delle possibili risposte, orientate verso differenti soluzioni che contengano sia la possibilità evolutiva del soggetto (sviluppo ontogenetico) ma anche e successivamente, quella legata alla specie umana, tradotta in quella dimensione complessa e articolata che va sotto il nome di cultura (sviluppo filogenetico). Risale a McCulloch e al suo gruppo l'insieme di studi e ricerche sulla fondazione biologica della conoscenza e, in particolare sull'apprendimento come funzione dell'evoluzione del vivente nelle interazioni ricorsive tra individuo e ambiente.

L'*adattamento biologico*, vitale e metabolico avviene al di fuori della consapevolezza dell'individuo e agisce secondo automatismi che non necessitano di coscienza, valutazione razionale o "complicazioni emotive" di sorta.

La legge fondamentale, secondo quest'ottica, si esplica nella ricerca genetica del modello più forte, cioè che è in grado di sopravvivere e riprodursi, attraverso la selezione naturale. Il fine è mantenere in vita

l'essere specifico affinché sopravviva la stirpe. Tutto ciò che non serve, cioè non è congruente a questo obiettivo, viene eliminato, perché intralcio.

Nel mondo della natura non esiste la malattia e quindi le cure per affrontarla, ma il soggetto più debole diventa cibo per quello più forte che deve continuare ad esistere proprio per supplire il più debole.

La consapevolezza dell'esistenza e quella del suo contrario, cioè la morte, scatena la lotta alla ricerca della sopravvivenza e a tutto ciò che permette di migliorare la qualità della vita prolungandola.

L'istinto, come spinta alla soddisfazione del soggetto ed affermazione delle sue potenzialità in modo esclusivo rispetto ai simili, è mediato dalla dimensione del valore che include in termini antiomeostatici la possibilità dell'altro con pari dignità e quindi anche bisognoso di cure, attenzioni ed aiuti.

L'adattamento nell'essere umano si arricchisce di un'altra fondamentale dimensione: la capacità di trovare risposte innovative che rendono "più felici più soggetti", tanto più soggetti quanto più è ampia la comprensione mentale e la relativa elaborazione dell'umanità intesa come "coscienza di essere persone perché capaci di considerare le persone".

"Fare" formazione

L'attività di formazione nasce allora come espressione di raffinata attenzione all'altro, inteso non come individuo da modellare, vedi il potere politico, ma in termini di persona che possiede un potenziale evolutivo ed un patrimonio culturale che può essere solamente liberato perché cresca, secondo quanto è possibile, nel rispetto dei limiti che ognuno vive. Di Chiara dice: "Il rispetto dell'esistenza dell'altro di sé. Questa per me è la sostanza del punto di vista scientifico".

La formazione si presenta dunque come una strategia eminentemente relazionale, finalizzata a cogliere e a valorizzare quanto *emerge* nell'evento formativo in cui la relazione è situata prestando particolare attenzione ai mutamenti, anche inattesi e sorprendenti, che avvengono nel rapporto che ognuno ha con il sapere

Non sempre, purtroppo, la formazione è il risultato di persone motivate alla crescita valoriale dell'altro.

Un aspetto trascurato del fare formazione è quello del rapporto *saperepotere*, combinato con l'attenzione alla dimensione *affettiva* della conoscenza. Se il pensiero e la conoscenza, infatti, si costituiscono attraverso processi di costruzione di significati, diventa essenziale prestare attenzione alla dimensione affettiva della conoscenza stessa. "La costruzione di significati richiede, infatti, prima di tutto, la capacità di accogliere dentro di sé l'impatto emotivo dell'incontro col mondo, elaborando mentalmente" (Zanarini).

Il credere di possedere una cultura di livello superiore fa automaticamente pensare di essere detentore di valori superiori e quindi sentirsi autorizzati a spacciare i propri come essenziali anche per l'affermazione esistenziale dell'altro

Diviene invece importante approfondire l'analisi delle *esperienze emotive* che sono in stretto rapporto con le teorie della conoscenza, con le pratiche che la riguardano e con la sua costruzione. "C'è la possibilità di dare almeno un'idea del mondo che si viene a scoprire non appena ci si accinge a comprendere il nostro comprendere".

L'attività di formazione fluttua talvolta tra la presentazione di un pacchetto di contenuti concettuali, ritenuti elementi indispensabili per rinnovare il già acquisito e noto, e l'assunto di poter modificare lo stile relazionale di un soggetto, e in ultima analisi il suo livello di felicità, in base alla "potenza", attribuita per definizione, al messaggio cui il formando è stato esposto.

Esiste una sorta di illuminismo benefico che il formatore ritiene di possedere in base alla sua competenza e conoscenza scientifica che lo abilita a cambiare l'altro senza, a volte, che l'altro lo sappia.

Questa è la premessa perché non avvenga nessuna forma di cambiamento autentico ed originale, ma piuttosto un adattamento imitativo di superficie che svanisce presto.

Formazione-cambiamento

Il binomio *formazione-cambiamento* rischia di essere considerato il criterio principe con il quale verificare l'efficacia di un intervento, sia per la novità dei contenuti affrontati sia per le strategie apprese in un corso specifico. Questa logica produttivistica parte da un presupposto di realismo trasformativo verso una persona che, se ben trattata, diventerà ciò che il formatore si aspetta.

Le resistenze al cambiamento, i fallimenti nel non essere stati capaci di "produrre modificazioni" significative nei soggetti, vengono frequentemente imputati alla rigidità dei corsisti, alla complessità del problema affrontato, alle conflittualità del rapporto soggetto-organizzazione-istituzione della storia personale che ognuno porta dentro di sé.

È compito del formatore creare un *ambiente-spazio mentale*, individuale e di gruppo, per riflettere e pensare insieme sul proprio operare quotidiano, sul modo in cui si opera e su quali sono le risonanze emotive: un luogo cioè per interrogarsi e per *apprendere dall'esperienza*.

Il primo limite di un'attività di formazione sta nella contrattazione: chi ha chiesto che cosa? È il soggetto che è interessato ad apprendere dei contenuti? Oppure vuole modificare qualche tratto del suo modo di interagire sul piano delle relazioni umane? Desidera aumentare il suo potere nell'ambito del mondo del lavoro? Deve fare un corso per non restare disoccupato? Esiste un ente che ha la prerogativa di cambiare gli altri? C'è una cultura superiore che ha la funzione di migliorare le culture inferiori?

L'offerta di formazione-aggiornamento con implicita promessa di un premio finale non definito, che scivola sulle aspettative non sufficientemente evidenziate, rischia di essere la migliore esperienza per provare il senso di

fallimento e di incapacità nel rinnovarsi e ridefinire il proprio futuro in una processualità dinamica, fluida e realistica.

“Essere” formatore

Riteniamo che l'esperienza di formazione abbia un valore di riflessione e di proposta verso qualche cosa di diverso se il soggetto è pienamente consapevole di che cosa chiede rispetto ai bisogni di cui soffre. Che cosa significa operativamente tutto ciò?

È evidente che nel momento in cui una persona chiede di frequentare un corso di aggiornamento-formazione è lontana dalla consapevolezza delle energie necessarie per raggiungere l'obiettivo manifestato nel corso suddetto, è abbastanza inconsapevole della reale portata di tale percorso e di quanto effettivamente tale esperienza possa rispondere ai suoi bisogni.

Il primo compito del formatore consisterà allora nel non partire da concetti precostituiti intorno a delle dimensioni, anche se di tipo valoriale, in quanto esse rischiano di essere le proprie, e pertanto non rispettose di un percorso di scoperta delle dimensioni di bisogno e di affermazione dei corsisti.

Paradossalmente un progetto di formazione si può scrivere soltanto alla fine dell'esperienza come racconto del percorso di riflessione su di sé per conoscere sé e liberamente decidere come essere.

Il primo passo di un'esperienza di formazione consistere nel far emergere il significato della presenza del soggetto a quella attività, e cioè scoprire se la presenza nel gruppo nasce dal:

- bisogno di lamentarsi della propria insoddisfazione;
- desiderio di comunicare una sofferenza intensa e celata;
- ricerca di un luogo dove potrà “mentalizzare” un eventuale cambiamento;
- consapevolezza delle potenzialità non ancora espresse e disponibili per un nuovo progetto personale.

Appare forse ora più evidente il pericolo dell'atteggiamento “illuministico” del formatore se parte dalla definizione di contenuti privilegiati rispetto alla realtà che è costituita da ciò che i corsisti hanno dentro senza saperlo.

Il formatore non dovrebbe indicare che cosa si deve “fare” né tantomeno valutare le persone o la loro condotta di lavoro; il processo formativo non è da intendere come un processo ideologico di condizionamento che espone al rischio di sollecitare una sorta di “fantasia di Pigmaglione”. La realtà del lavoro consiste invece in ciò che c'è nei corsisti e che loro non conoscono. “Nessuno può far crescere un'altra persona; può solo inibire o favorire un processo” è indispensabile quindi “riconoscere i fattori che facilitano o interrompono lo sviluppo (Casement).

La scoperta delle proprie dimensioni di insoddisfazione come differenza tra la percezione di sé e l'immagine interiorizzata del modello ideale apre la riflessione alla lettura delle potenzialità che non sono utilizzate perché irrealistico è

il percorso immaginato. La realtà delle energie e la realtà del percorso nel quale realizzarle rappresentano il vero lavoro di esperienza confrontata non con l'opinione del formatore ma con i timori dei corsisti, incertezze e fantasie sostituite all'accettazione dei limiti e delle potenzialità presenti nei soggetti.

Ogni soggetto ha propri timori, peculiari capacità e originali percorsi di realizzazione. È ipotizzabile che attraverso la domanda di teorie e metodi la vera richiesta di fondo che i partecipanti fanno al docente formatore è che questi possa accogliere, contenere e bonificare i sentimenti che essi provano in una situazione sconosciuta come quella dell'aula di formazione, ma anche i sentimenti dolorosi sperimentati nel loro lavoro. Questi sentimenti sono di *paura ansia, confusione*.

Chi partecipa ad un *corso* solitamente chiede metodi e tecniche; in realtà chiede di risolvere queste ansie. Il problema non è solo dargli metodi e tecniche, poiché tali ansie non si risolvono in questo modo, ma di capire di dar loro un nome perché questa è la strada per risolverle o, se non è possibile, tollerarle meglio.

È l'esperienza di *libertà*, favorita dal conduttore, anche nel leggere se stesso che potenzia la libertà di cambiare se stesso fuori dal gruppo di formazione.

L'*apprendimento* come *adattamento* attivo alla realtà ha infatti a che fare con il processo in base al quale "il soggetto si trasforma, modifica il contesto, si modifica egli stesso" (Pichon-Rivière). Questa affermazione meglio chiarisce l'impossibilità di accettare come criterio di validazione e valutazione del lavoro di gruppo il binomio formazione-cambiamento rispetto ad un livello preconstituito, generico e per tutti.

Allora le *resistenze* al cambiamento indicano prevalentemente le esigenze di differenziarsi del formando dalla proposta soffocante del conduttore e quindi sono indici di evoluzione rispetto ad una esperienza che non rispetta la libertà di "essere". Ciò significa che ognuno ha l'opportunità di definire l'obiettivo che vuol raggiungere se *l'esperienza della riflessione su di sé* come esperienza di libertà nel pensarsi è stata valorizzata dal conduttore.

Finalità, obiettivi del corso

La metodologia applicata nel corso ha cercato di realizzare una mediazione tra i *contenuti culturali*, proposti come fonte di approfondimenti ed i "*contenuti emotivi*", cioè ciò che i corsisti portano del loro *mondo interno* nel gruppo. È infatti il *mondo interno*, fatto di fantasie, affetti, sentimenti a determinare il nostro modo di vedere la realtà esterna, di considerare noi stessi e di metterci in relazione con altre persone.

La possibilità di far vivere l'esperienza di "*leggersi*" ha caratterizzato l'impostazione generale privilegiandola rispetto alle informazioni di stampo scientifico che corrono inevitabilmente il pericolo di assumere un potere magico, onnipotentemente predisposto a risolvere ogni problema.

In primo luogo progettare significa, a nostro avviso, possedere i contenu-

ti culturali congruenti ai fenomeni ed ai rapporti che si intendono approfondire e sviluppare, ma al tempo stesso l'analisi del "contenuto" dovrebbe predisporre la possibilità di passare, usando la terminologia piagetiana, dall'assimilazione all'accomodamento.

Quindi il lavoro sui concetti è inserito in un evolversi dialettico tra *contenuto e contenitore*. Ciò che si sa è il contenuto, le categorie che organizzano nella mente i contenuti sono i contenitori.

La *creatività* del pensiero è direttamente proporzionale alla chiarezza epistemologica del contenuto, che permette il suo trasferimento da una categoria all'altra, soprattutto quando i problemi sono complessi e non possono essere affrontati in una direzione unica di causa-effetto, ma necessitano di un approccio "circolare e sistemico".

Quando l'oggetto del pensiero è l'uomo con i suoi problemi, rapporti, valori, è indispensabile che il pensiero possa, utilizzando i contenuti, servire a migliorare e trasformare in una logica "etica" ed universale le culture umane di incontro e di convenienza.

Il fallimento di questo percorso mentale può portare all'integralismo, al razzismo, alle lotte ideologiche e, in ultima analisi, alla guerra tra culture.

Il contenuto permette la comprensione del "fatto"; il pensiero, insieme di relazioni fra categorie, consente l'elaborazione di nuove dimensioni promotrici di valori che superano il "fatto" stesso.

La nostra offerta di formazione è stata sì ricca di contenuti chiari e significativi, ma contemporaneamente ha cercato di aprire un percorso di riflessione permeabile al cambiamento di se stessi affinché i corsisti potessero acquisire strumenti per favorire il cambiamento dell'altro.

La riflessione su di sé, intesa, prima, come insieme di contenuti, cioè il patrimonio culturale che ognuno ha elaborato nella propria storia professionale e, successivamente, nei termini di stile personalizzato, cioè comprendere e rispondere ai messaggi provenienti dal mondo esterno, trova la sua esplicazione nel quadro teorico di partenza che comprende le dimensioni di "ESSE-RE" e di "FARE" (vedi in allegato: A, DIMENSIONE CONCETTUALE).

A. DIMENSIONE CONCETTUALE

ESSERE		FARE	
IDENTIFICAZIONE (credere di essere perché si assomiglia a...)	IDENTITÀ (essere perché si accetta se stessi)	PRODUTTIVITÀ (saper fare per avere)	SOLIDARIETÀ (fare per far crescere)
momentanea	permanente	individuale	collettiva
fluttuante	stabile	efficientistica	relazionale
acritica	valutativa	commerciale	propositiva
inconscia	consapevole	selettiva	educativa
difensiva	costruttiva	redditizia	progettuale
narcisistica	oblativa	competitiva	sociale

B. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA

	I UNITÀ	II UNITÀ	III UNITÀ	IV UNITÀ
RIFLESSIONE	Lo sviluppo della maturità	Il ritorno dell'adolescenza nella maturità	identità e relazione educativa	Identità e cambiamento
GRUPPO	Categorie maturazione nell'uomo e nella donna	Categorie di differenziazione tra adolescenza e maturità	Categorie descrittive della relazione educativa	Categorie descrittive del cambiamento evolutivo
INTERGRUPPO	Tabella integrativa	Tabella integrativa	Tabella integrativa	Tabella integrativa

Nella *dimensione organizzativa* (vedi schema B allegato) la riflessione ha il significato di sottolineare come l'essere umano evolve dalla situazione di aver bisogno dell'altro al poter aiutare l'altro attraverso l'autonomia e la maturità attraverso i CONTENUTI CULTURALI.

Il Gruppo consente l'emergere dei CONTENUTI EMOTIVI, cioè quello che i corsisti portano come espressione del loro essere e della loro storia fino a quel punto più o meno consapevolmente realizzata.

L'intergruppo consente il confronto e l'integrazione delle singole esperienze con l'obiettivo di sganciare ciascun individuo dalla propria dimensione che può apparire come l'unica possibile.

CONTENUTI CULTURALI	CONTENUTI EMOTIVI
IDENTIFICAZIONE: MODELLI ATTRAVERSO I QUALI IL SOGGETTO È CRESCIUTO MA NON HA ANCORA RAGGIUNTO UN'IDENTITÀ STABILIZZATA E QUINDI UN LIVELLO DI MATURITÀ ADEGUATO	SONO QUI PERCHÉ CERCO QUALCHE COSA CHE MI FACCIÀ MIGLIORARE, ESSERE PIÙ REALIZZATO. HO FATTO..., SONO STATO MA ..., CERCO DI..., HO CAMBIATO PERÒ...
IDENTITÀ: ESSERE PERCHÉ SI ACCETTA SE STESSI	SONO..., HO QUESTE CAPACITÀ..., HO QUESTI LIMITI, LE MIE POTENZIALITÀ SONO...
PRODUTTIVITÀ: LA CAPACITÀ DI SVOLGERE LA PROPRIA PROFESSIONE, VERIFICATA E RICONOSCIUTA, COME STRUMENTO DI AIUTO E DI CRESCITA	HO IMPARATO..., SO FARE..., NON SO FARE..., SONO DISPONIBILE AD IMPEGNARMI PER IMPARARE..., SONO COMPETENTE IN...
SOLIDARIETÀ: SCELTA DI AIUTARE L'ALTRO LASCIANDOLO LIBERO DI SCEGLIERE	RICONOSCO CHE C'È QUALCUNO CHE HA BISOGNO..., POSSO FARE QUALCHE COSA IN BASE ALLA MIA COMPETENZA...

L'esperienza nei gruppi

Il gruppo era composto da 12 persone, di sesso opposto, dai 20 anni ai 50 circa, tutti docenti di Centri di formazione professionale, provenienti da varie città d'Italia. Questo corso rientrava nell'ambito delle proposte di aggiornamento, offerte dal CNOS/FAP.

Il fine del traguardo formativo non solo voleva contribuire alla crescita delle persone, ma anche a quella di gruppi che sapessero mettere in relazione la ricerca di una migliore qualità della vita e professionalità, il perseguimento degli interessi personali o del gruppo, con il bene sociale, la solidarietà, la promozione di reale cittadinanza per tutti.

In particolare si è trattato di:

— *far emergere* riflessioni e considerazioni personali e di gruppo relativamente ai nodi tematici del percorso: identità, solidarietà, formazione al lavoro ed alla nuova cittadinanza;

— *comprendere* che essere cittadini significa prendersi cura di se stessi, della "casa comune", e perciò della casa di tutti. Ciò equivale ad assumersi la responsabilità di essere protagonisti della creazione e gestione delle condizioni che segnano la vita delle persone;

— *coscientizzare* che l'essere cittadini richiede di giocare la propria vita nella *circolarità ermeneutica* della solidarietà tra *io-noi*?

A tal fine si è intesa la categoria ESSERE come il vissuto cognitivo del "io sono un insegnante" che "insegna", categoria che si traduce nel FARE.

L'analisi di questi concetti base e il successivo lavoro di gruppo hanno consentito di fornire criteri utili per rispondere alle seguenti domande:

- che tipo di insegnante sono?;
- come insegno ed educo?;
- come la mia personalità (contenitore) condiziona o facilita la mia professione?;
- i miei valori che spazio riconoscono a quelli degli altri?;
- la mia necessità-bisogno come influisce sul mio "saper fare", promotore dell'autonomia dell'altro?;
- come sono io insegnante-educatore e comunico all'altro, cioè a colui che ritengo bisognoso del mio apporto educativo-formativo?.

IL PROGETTO DI ESPERIENZA DI RIFLESSIONE SU DI SE HA AVUTO COME OBIETTIVO QUELLO DI SAPER EDUCARE RISPETTANDO L'IDENTITÀ DELL'ALTRO

La metodologia scelta ha considerato:

— *griglie operative* per analizzare alcuni concetti guida (identificazione, essere uomo, essere donna, identità, maturità, produttività, professionalità, affermazione, autorealizzazione, l'altro, solidarietà, collaborazione, libertà, scelta);

— *role-playing* con video registrazione per consentire l'osservazione delle proprie modalità di comunicazione (su griglia predisposta) e successivamente quelle relative allo stile relazionale (sul modello dell'Analisi transazionale).

I UNITÀ: 2 gruppi di 6 persone ciascuno, il primo composto esclusivamente da maschi ed il secondo da femmine per facilitare l'analisi degli stereotipi nella definizione della identità sessuale.

La prima esperienza ha portato i corsisti da una iniziale diffidenza legata al bisogno di controllare una situazione nuova, ad un'accettazione positiva dello stimolo sul piano concettuale e quindi ad una partecipazione attiva al lavoro di gruppo.

Commento: Il processo "conversativo" ha avuto inizio con un'attiva comunicazione sul privato-passato lavorativo carica di coinvolgimenti emozionali data anche la problematicità di alcuni contesti lavorativi. Sono emersi dubbi ed incertezze riguardo a un realistico ed effettivo cambiamento di alcune situazioni scolastiche.

Successivamente è emersa la consapevolezza di quanto gli stereotipi di genere, e non solo quelli, sono presenti nell'immagine adulta di sé, e come possono dar luogo al conflitto.

II UNITÀ: 2 gruppi misti di 6 persone ciascuno per esaminare le modalità relazionali attraverso le quali si sono sviluppate le identità di genere a partire dalla propria adolescenza.

È emersa una valorizzazione della fase adolescenziale riguardo agli aspetti che creano curiosità, apertura, solidarietà, idealizzazione, cambiamento. Sono state rintracciate altresì alcune dimensioni di rigidità e chiusura tipiche della fase adattata adulta.

Commento: l'intensa curiosità sollecitata era funzionale anche al tentativo di allontanamento dalla situazione attuale di rispetto alla soddisfazione professionale. Il recuperare una parte della emotività adolescenziale ha però aperto possibilità di definizione di una nuova lettura al loro modo di interagire dei corsisti con l'adolescente-studente.

III UNITÀ: 3 gruppi misti impegnati nel *role-playing* videoregistrato per consentire ad ognuno di aumentare la consapevolezza del proprio stile di comunicazione e di relazione verso gli altri.

1° *role-playing*: "Acquisti di abbigliamento invernale per il proprio figlio adolescente".

Commento: il ruolo dell'adolescente è stato quello che ha occupato il maggior spazio e anche quello preferito e privilegiato dai componenti. Le figure parentali sono apparse dipendenti dai bisogni dell'adolescente, gratificanti, non autoritari ed eccessivamente permissivi fino a giungere ad una dimensione di non autorevolezza.

2° role-playing: "Assunzione di un handicappato in fabbrica".

Commento: Il conflitto tra l'adesione ad un modello di solidarietà sociale e le esigenze produttive di guadagno ed efficienza sono apparse nel ruolo del datore di lavoro e nei suoi messaggi svalutanti ed ambigui verso l'handicapato per la difficoltà di assumere una posizione che esprimesse il suo punto di vista. Da un lato si è manifestata rigidità e dall'altro richiesta di solidarietà.

3° role-playing: "Arresto di uno zingaro minorenne sorpreso durante un furto in un condominio".

Commento: È previsto un modello di lettura della delinquenza minorile a carattere nomade su un piano di giustificazione e riabilitazione in base al modello culturale orientato verso l'accoglienza e la giustificazione piuttosto che la responsabilità individuale e consapevole.

La peculiarità di questa metodologia consiste nel permettere ai corsisti la libera espressione di un vissuto sollecitato da un ruolo carico di coinvolgimento emotivo e successivamente analizzarlo senza modificazioni o alterazioni anche sul piano della comunicazione e della relazione.

Rappresentazione di un vissuto personale, analisi dello stile comunicativo e della modalità principale di come si vive e definisce una relazione interpersonale sul modello intrapsichico costituiscono un triplice percorso conoscitivo-riflessivo delle proprie modalità di rapporto. Può così essere raggiunto l'obiettivo di vivere l'esperienza di essere attore e spettatore critico nei confronti di sé.

IV UNITÀ: 2 gruppi misti per raccogliere le indicazioni circa un positivo modo di comunicare e di entrare in rapporto con l'altro.

Il lavoro di sintesi è stato caratterizzato dalla difficoltà emersa nel distinguere l'aspetto dei contenuti concettuali (più facilmente gestibile perché meno ansiogeno) da quello della relazione che li vedeva esposti in base al roleplaying dove tutti avevano partecipato e quindi "detto" qualcosa di loro agli altri.

Commento: Possedere dei modelli di lettura sulla comunicazione e sulla relazione "fa crescere" l'impressione di saper controllare meglio i rapporti con le persone. La sintesi che porta a dire "allora io mi comporto così" richiede una capacità riflessiva più consistente supportata da meccanismi di *mentalizzazione* capaci di affrontare la frustrazione del desiderio non realizzato e della mediazione egoica di poter "fare qualcosa" che è però diverso dal "fare tutto".

Conclusioni

Nella giornata conclusiva i corsisti hanno avuto modo di riflettere sull'esperienza dell'intero percorso formativo.

È emersa la consapevolezza che per poter apprendere è necessario poter elaborare le *risonanze emotive* che derivano dall'incontro con qualcuno o

qualcosa che prima non si conosceva. Tale incontro risulterà creativo solo se ci si metterà in rapporto con l'altro, lo si rispetterà e si cercherà di conoscerlo: un atteggiamento di autentica *comprensione*, ma anche di *ammirazione* per l'esistenza dell'altro, quale essa sia, è l'essenza dell'etica. L'atteggiamento etico dovrebbe essere un atteggiamento di *moralità interiore* tale da consentire il raggiungimento di un *fine intenzionale e consapevole*: è quindi connesso al problema della responsabilità.

Infine l'atteggiamento etico permette di accettare, nel rapporto con gli altri, *la separatezza e la diversità* nella consapevolezza che il riconoscimento della diversità è proprio ciò che fonda, al contrario dell'incomunicabilità, *l'incontro, la creatività, lo scambio e l'apertura*.

ALCUNE INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- BATTISTELLI A., MAJER V., ODOARDI C. (1995), *Sapere fare, essere*, Franco Angeli, Milano.
- BERNE E. (1981), *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano.
- BION W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Tr.it. Armando, Roma, 1990.
- BROWN D., ZINKIN L. (1996), *La psiche e il mondo sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- CASMENT P. (1985), *Apprendere dal paziente*, Tr.it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1989.
- KANEKLIN C. (1993), *Il gruppo in teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- KANEKLIN C., OLIVETTI MANOUKIAN (1990), *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- MCGUILOC W. (1965), *Embodiments of Mind*. MIT Press, Boston.
- MUNARI A. (1993), *Il sapere ritrovato*, Guerini e Associati, Milano.
- PIAGET J. (1967)? *Biologia e conoscenza*, Tr. it. Einaudi, Torino, 1983.
- PICHON-RIVIERE E. (1971), *Il processo grupale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*, Tr. it. Libreria Editrice Lauretana, Loreto 1985.
- QUAGLINO G.P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
- QUAGLINO G.P., CARROZZI G.P. (1992), *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano.
- QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A. (1992), *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ZANARINI G. (1990) *Diario di viaggio*, Guerini e Associati, Milano.

Premessa

Viene qui presentato il percorso svoltosi a Quarto (Genova) per operatori della Formazione Professionale nel quadro delle attività di carattere innovativo programmate dalla federazione CNOS/FAP per il 1996. Seguendo le indicazioni della Federazione e considerando la tipologia di utenza individuata, formatori che fanno docenza nell'area culturale per giovani ed adulti della formazione professionale, si è cercato di delineare un percorso che, accanto alla giusta esigenza di fornire occasioni di stimolo riflessione e confronto sulle tematiche evidenziate — *Identità solidarietà e formazione al lavoro ed alla nuova cittadinanza* — proponesse anche metodologie e strumenti potenzialmente fruibili dagli operatori nel loro lavoro quotidiano.

Finalità ed obiettivi

Ci siamo poste l'ambizioso traguardo formativo di contribuire alla crescita della libertà di persone e gruppi che sapessero mettere in relazione la ricerca di una miglior qualità della propria vita e professionalità, il perseguimento degli interessi personali o del gruppo, con il bene sociale, la solidarietà, la promozione di reale cittadinanza per tutti. In particolare si è trattato di:

— far emergere riflessioni e considerazioni personali e di gruppo relativamente ai nodi tematici del nostro percorso; identità, solidarietà, formazione al lavoro ed alla nuova cittadinanza;

— comprendere che essere cittadini significa prendersi cura di sé stessi, della "casa comune", e perciò della casa di tutti; ciò equivale ad assumersi la responsabilità di essere protagonisti della creazione e gestione delle condizioni che segnano la vita delle persone;

— comprendere che l'essere cittadini richiede di giocare la propria vita nella circolarità ermeneutica della solidarietà tra io-noi.

Il progetto: alcune riflessioni

Le principali domande da cui siamo partite ed alle quali, per poter rispondere alle finalità del nostro percorso formativo, abbiamo cercato di fornire criteri utili ad individuare delle ipotesi di lettura, sono state:

* che tipo di insegnante sono, come la mia personalità (contenitore) condiziona o facilita la mia professione (contenuto)?

* La mia necessità-bisogno come influisce sul mio sapersi fare promotore del bisogno dell'altro?

* Come io, insegnante-educatore, oltre a comunicare all'altro, ossia a

colui che ritengo bisognoso del mio apporto educativo-formativo, comunico anche con l'altro?

* Cosa intendiamo, oggi, per nuova cittadinanza, solidarietà e lavoro?

Si è ritenuto opportuno approcciare il percorso riflettendo su queste domande-stimolo nella convinzione che "saper progettare", competenza indispensabile per coloro che si occupano di formazione, significa sì possedere i contenuti culturali congruenti ai fenomeni ed ai rapporti che si intendono approfondire e sviluppare, ma al tempo stesso l'analisi del contenuto dovrebbe predisporre la possibilità di passare, usando la terminologia piagetiana, "dall'assimilazione all'accomodamento".

Quindi il lavoro sui concetti è inserito in un evolversi dialettico tra contenuto e contenitore: ciò che si sa è il contenuto, le categorie che l'organizzano nella mente sono i contenitori.

La creatività del pensiero è direttamente proporzionale alla chiarezza epistemologica del contenuto, che permette il suo trasferimento da una categoria all'altra, soprattutto quando i problemi sono complessi e non possono essere affrontati in una direzione unica di causa-effetto, ma necessitano di un approccio "circolare e sistemico".

Il contenuto permette la comprensione del "fatto"; il pensiero, insieme di relazioni fra categorie, consente l'elaborazione di nuove dimensioni promotrici di valori che superano il "fatto" stesso.

Pertanto, pensiamo che l'esperienza di formazione debba essere sì ricca di contenuti chiari e significativi, ma aprire contemporaneamente un percorso di riflessione permeabile al cambiamento di se stessi se si vuole essere in grado di favorire il cambiamento dell'altro.

La riflessione su di sé, intesa, prima, come insieme di contenuti, cioè il patrimonio culturale che ognuno ha elaborato nella propria storia professionale, e, successivamente, nei termini di stile personalizzato, cioè comprendere e rispondere ai messaggi provenienti dal mondo esterno, trova la sua esplicazione nel quadro teorico di partenza che comprende la dimensione di "essere" e di "fare".

Nel nostro caso, la categoria «essere» sottende il vissuto cognitivo dell'"io sono una persona che insegna". (fare).

L'analisi di questi concetti base ed il successivo lavoro di rielaborazione e progettazione sono partiti proprio da qui.

Il percorso concettuale

Il percorso concettuale ha visto quindi riflessioni-stimolo articolate sulle seguenti tematiche:

- l'Identificazione: passaggio dal mondo dell'infanzia a quello dell'adulto;
- l'Identità: accettazione emotiva di sé;
- la Produttività: competenza professionale, "saper fare" secondo il proprio ruolo;

- la Solidarietà: costruire nuove relazioni autentiche per sé e per l'altro;
- la Cittadinanza: la capacità di farsi carico delle proprie povertà e di quelle altrui.
- il lavoro: strumento di crescita, di identificazione, di relazione, di socialità, di responsabilità.

Il percorso operativo

Considerando che le prime due giornate di lavoro erano sostanzialmente concentrate sull'approfondimento della dimensione dell'identità giocata in un contesto di relazione, nelle successive si è cercato di allargare lo sguardo ad una dimensione più ampia: la solidarietà, la nuova cittadinanza ed il lavoro.

La metodologia scelta ha considerato:

- esercitazioni attraverso griglie operative ed attività di approfondimento e ricerca per evincere bisogni di senso della nuova cittadinanza, del lavoro, della solidarietà oggi;

- *role-playning* per promuovere una formazione capace di interrogare le coscienze, affinché assumendo ruoli e giocandosi in prima persona rispetto ad una situazione data, si creassero le condizioni per attivare processi di riflessione sui propri comportamenti, sugli atteggiamenti più o meno consapevoli di accettazione o rifiuto del "diverso", sulle modalità comunicative e relazionali.

- lavoro in gruppo per consentire uno scambio più libero ed esteso di esperienze e riflessioni;

- brevi puntualizzazioni teoriche per offrire strumenti di rielaborazione e sistematizzazione dei contenuti che andavano via via emergendo;

I UNITÀ: 4 gruppi di tre persone ciascuno, eterogenei per provenienza, sesso, esperienza, età, costruiscono un puzzle che rappresenti, utilizzando materiale povero, la propria visione di nuova cittadinanza collegata a solidarietà e lavoro.

Questa esperienza ha portato i corsisti a confrontarsi sulle diverse prefigurazioni e significati che attribuivano ai concetti sopra elencati, considerando che solidarietà, cittadinanza per statuto epistemologico, non appartengono alla sfera cognitiva, ma sono qualità diverse della relazione con l'altro, e dunque si collocano nell'ambito affettivo e comportamentale, psico-relazionale, gestuale.

Commento: Il processo "conservativo" ha avuto inizio con un'attiva discussione intorno ai prodotti di ogni gruppo e, a partire da una griglia precedentemente predisposta dal conduttore, si è cercato di sintetizzare le diverse riflessioni in un unico cartellone che contenesse idee condivise su solidarietà, nuova cittadinanza e lavoro.

Sono emersi dubbi ed incertezze riguardo un realistico ed effettivo cambiamento di alcune situazioni non propriamente solidali e contemporanea-

mente la necessità di riflettere sul significato dei propri comportamenti e modalità relazionali.

II UNITÀ: 3 gruppi di 4 persone ciascuno per esaminare le domande di nuova cittadinanza, di senso del lavoro, di solidarietà.

Si forniscono ad ogni sottogruppo brani, frasi e riflessioni di diversi autori (Mounier, Dahrendorf, Lazzati, Don Milani, Sartori) e si invita, attraverso opportune domande-stimolo, a evidenziare i bisogni di nuova cittadinanza, di lavoro e di solidarietà ed a evincere tesi a sostegno e tesi contro la solidarietà.

Commento: I partecipanti si sono messi in discussione cercando di far emergere pregiudizi, precomprensioni e coerenze tra il dichiarato ed il vissuto, tra tesi a sostegno della solidarietà e comportamenti individuali non sempre rispettosi delle differenze e promotori di reale cittadinanza.

Il tutto ha costituito il punto di partenza per evidenziare una comune cultura del gruppo.

III UNITÀ: "Il processo alla solidarietà" — 2 gruppi di 6 persone l'uno - confrontano tesi a favore e tesi contro la solidarietà.

Ne emerge una discussione molto animata che interroga ognuno rispetto alle proprie posizioni, ai propri vissuti e comportamenti. Si struttura quindi una rete concettuale che sistematizza quanto emerso collettivamente e fa comprendere quanto i diversi punti di vista possono costituire una ricchezza perché portano il contributo, l'esperienza, i pensieri di ognuno e di tutti insieme.

IV UNITÀ: Un gruppo impegnato nel role-playning "Un consiglio comunale che progetta un intervento integrato volto a risolvere alcune problematiche legate alla presenza di extra-comunitari sul suo territorio" e un gruppo che osserva la discussione evidenziandone coerenze tra il dire ed il fare, modalità comunicative, elementi rilevanti nell'assunzione delle decisioni.

Commento: L'accostamento esperienziale ai contenuti precedentemente affrontati ha consentito ai partecipanti di entrambi i gruppi di cogliere le molte sfaccettature presenti in una realtà complessa, le difficoltà nel progettare nuovi interventi, gli ostacoli che possono diventare risorse se si è attrezzati a coglierne le variabili in gioco e ad agire coerenze tra i dichiarati e le scelte attuate.

V UNITÀ: Breve puntualizzazione teorica per evidenziare il filo conduttore del percorso svolto ed introdurre alla progettazione di unità didattiche aventi come oggetto — "Tra povertà sociali e nuova cittadinanza: il lavoro un bene comune" —.

Commento: Perché non vi fosse utopia troppo lontana dal lavoro quotidiano, è sembrato utile e necessario un lavoro di progettazione volto a valorizzare l'impegno dei corsisti nella definizione di unità didattiche potenzialmente fruibili nel loro lavoro di ogni giorno.

Si è quindi innescata una discussione sul come riuscire a sviluppare una pedagogia sociale che consentisse di individuare delle modalità utili a rendere educativi i contesti scolastici e di vita dei propri studenti.

Si è ritenuto opportuno assumere alcune delle metodologie sperimentate nel corso come possibili attività operative da proporre agli allievi nel corso dell'anno, inserendole in specifici momenti delle unità didattiche che si andavano a progettare.

VI UNITÀ: 3 gruppi di quattro persone ciascuno definiscono un'unità didattica che contenga:

— elementi di contesto (ambito in cui si colloca, territorio e sue caratteristiche, tipologia di utenza a cui è rivolta);

— Progettazione generale (le domande cui rispondere, i problemi che si vogliono affrontare, le attenzioni e gli elementi prioritari che si intende considerare nella progettazione, la definizione delle finalità e degli obiettivi);

— Progettazione specifica (fasi del progetto, strumenti, tempi, criteri di verifica e valutazione, responsabilità);

VII UNITÀ: in plenaria ogni gruppo ha presentato agli altri il proprio operato; tre unità didattiche con obiettivi, contenuti e metodologie variegati, ma complessivamente tutte molto interessanti e fonte di lavoro futuro.

Commento: Il confronto tra modalità di progettazione, tra unità didattiche differenti, il dotarsi di strumenti utili per il proprio lavoro ha implementato modalità collaborative e di partecipazione attiva, facendo crescere motivazioni e capacità di riflettere sul significato del proprio operato, del proprio essere in relazione per un progetto comune all'interno del quale c'è anche il contributo peculiare di ognuno.

Metodologia e strategia operativa

Nel programmare le varie fasi del percorso formativo si è sempre cercato di privilegiare una metodologia di tipo attivo, meno centrata quindi su lezioni frontali e più attenta a proporre quelle attività che facessero emergere e mettere in relazione il patrimonio di saperi ed esperienze già presenti nei partecipanti. Questo ha consentito il crearsi di un clima positivo e collaborativo all'interno del gruppo, reso protagonista del processo di auto-formazione e di valorizzazione del proprio bagaglio culturale.

L'attenzione e la cura per gli aspetti di metodo è stata decisiva per il buon esito del progetto stesso.

Il lavoro svolto si può definire come un intervento educativo realizzato con insegnanti attraverso l'attuazione di momenti di ricerca, progettazione di unità didattiche, formazione, studio e riflessioni teoriche.

Il momento della ricerca e della progettazione ha caratterizzato prioritariamente la fase conclusiva dell'esperienza, quella che ha portato alla defini-

zione degli obiettivi delle unità didattiche su identità e lavoro, su povertà sociali e nuova cittadinanza, su lavoro — un processo da costruire, del programma delle attività da svolgere, del metodo di lavoro da approntare, delle possibili verifiche in itinere e conclusive da proporre.

Accanto ad un "bisogno di sapere", in parte già patrimonio dei partecipanti, si collocava un "bisogno di capire" fatto di ascolto reciproco, di ripensamenti meditati sulle proprie ed altrui esperienze di rapporto con i giovanissimi e giovani. Per gli educatori, alle prese con il complesso lavoro di formazione della personalità giovanile, si poneva un bisogno di risposte progressive agli interrogativi posti dal loro difficile "mestiere", l'istanza di dare un qualche ordine alle parole ed ai contenuti già presenti.

Alla formazione del gruppo si sono spese energie e tempi; non sono infatti da sottovalutare i passaggi inerenti al conoscersi, al situarsi personalmente e come gruppo in una situazione di corresponsabilità, implicanti elementi di "sperimentazione", di inedito e nuovo.

Il farsi gruppo avviene sui problemi, sulle situazioni, sulle condizioni visute: si avvale di momenti di studio e di confronto, di ascolto e raccolta di conoscenze, di simulazione e prova di nuovi ruoli.

A fronte di tutto questo, si sono predisposte occasioni esperienziali formative per preparare gli operatori a momenti di auto riflessione su se stessi, sul proprio lavoro, a momenti di animazione, semplici ma essenziali, quali il preoccuparsi che ogni partecipante al gruppo avesse posto e parola per esprimere propri convincimenti; quali il rispetto delle consegne e dei compiti, l'attenzione a sintetizzare gli interventi senza eccessivi travisamenti; quali l'applicazione di piccole tecniche per l'emersione e la verbalizzazione dei contenuti essenziali.

La nostra presenza di "esperte" è stata orientativa, educativa, consulenziale, per supporti tecnici e conoscitivi richiesti al raggiungimento degli obiettivi individuati secondo modalità creative, progettuali, produttive.