



Il Teatro e la Ricerca Azione Partecipativa per lo sviluppo dei saperi della diversità nei contesti aziendali

Il Progetto Europeo TEJACO

Il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni

a cura di Paolo Orefice e Maria Buccolo



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Transdisciplinary Chair
Human Development and Culture of Peace
University of Florence

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO



Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

**Collana
e-book**

Il Teatro e la Ricerca Azione Partecipativa per lo sviluppo dei saperi della diversità nei contesti aziendali
Il Progetto Europeo TEJACO - Il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni
a cura di Paolo Orefice e Maria Buccolo

ISBN 978-88-6147-041-5

© 2012 CD&V Editore, www.cdev.it

© 2012 Cattedra Transdisciplinare UNESCO Sviluppo Umano e Cultura di Pace, www.unescochair-unifi.it

Realizzazione software NextIdea S.r.l., www.nextidea.it

Il presente e-book è un prodotto software concesso in licenza d'uso all'acquirente, la licenza è strettamente personale e non cedibile.

In copertina:

Spettacolo di Teatro di comunità organizzato dalle donne del quartiere Cajazera 5 per i 10 anni della Scuola Comunitaria Casa do Sol.

Foto di Maria Buccolo scattata a Salvador de Bahia in Brasile il 5 novembre del 2008

Prezzo e-book 10,00 €

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

**Il Teatro e la Ricerca Azione Partecipativa
per lo sviluppo dei saperi della diversità
nei contesti aziendali**

*Il Progetto Europeo TEJACO
Il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento
nelle organizzazioni*

Indice

Introduzione	7
Prima Parte - L'approccio teorico e metodologico della RAP nel Teatro d'Impresa.....	15
Introduzione alla Pedagogia ludica: la “formazione leggera”, di Paolo Orefice	16
La trama dei saperi emozionali e razionali nella formazione ludica in azienda: introduzione teorica, di Paolo Orefice	20
La formazione ludica in azienda attraverso la metodologia del teatro d’impresa, di Maria Buccolo ..	27
Come la formazione va in scena: presentazione del Progetto europeo TEJACO Théâtre et jeux pour l’accompagnement du changement dans les organisations, di Maria Buccolo.....	31
Modellizzare e capitalizzare la formazione ludico-teatrale in azienda attraverso la Ricerca Azione Partecipativa, di Maria Buccolo e Silvia Mongili	41
Monitoraggio e valutazione delle esperienze, di Silvia Mongili.....	48
Seconda Parte - Buone Pratiche partecipative di formazione ludica	61
Fitgio: Forum Internazionale di Teatro e Gioco nelle Organizzazioni Università degli Studi di Firenze, di Paolo Orefice e Maria Buccolo	62
L’esperienza mondiale del Teatro d’Impresa, di Maria Buccolo.....	65
Teatro d'impresa, le proposte italiane: la lezione spettacolo, di Paolo Vergnani	69
Sviluppare l’Apprendimento Emotivo per generare valore, di Pier Sergio Caltabiano.....	72
Benessere organizzativo e pratiche ludiche. Spunti di riflessione, di Maria Luisa Iavarone	76
Il teatro ludico del gioco, di Gianfranco Staccioli.....	80
Il gioco degli adulti, di Francesco Varanini	83
Teatro e comunità di pratica, di Giuditta Alessandrini.....	86
Quando le vessazioni vanno ... in scena! Raccontando le oppressioni del quotidiano il Teatro Forum esplora eventuali soluzioni attraverso forme creative e socializzate, di Alessandro Cafiero.....	90
Teatro Forum per la cittadinanza attiva: attori del cambiamento per una cultura ed un’economia della sostenibilità umana. <i>Un Progetto del Nodo In.F.E.A. della Provincia di Oristano</i> , di Silvia Mongili	95

La maschera comica e la commedia dell'arte nella formazione, di Elisabetta Tonon	103
Gli occhi vuoti delle maschere, di Alessandra Abis	113
Teatro e Organizzazione Aziendale. La nascita della relazione, di Emilio Rago.....	117
Improvvisazione e formazione: la funzione pedagogica del teatro, di Maria Rita Mancaniello.....	120
Metodologie partecipative per la formazione in azienda, di Giovanna Del Gobbo.....	124
Strumenti per la formazione esperienziale dei manager: un'indagine Isfol, di Pierluigi Richini	130
Il Teatro Organizzativo nell'attuale mercato della formazione aziendale in Italia, di Daniela Fregosi	135
Il monologo nella formazione, di Renata Borgato	138
Edutainment. Nuovi metodi e strumenti per la formazione, di Giusi Miccoli e Jader Giraldi	141
Il "Gioco" come metodologia di formazione esperienziale, di Alessandro Almonti	145
Apprendere dall'esperienza. La didattica professionale. Un <i>case study</i> sulla gestione del cambio generazionale in una Piccola Impresa del Veneto, di Monica Fedeli	147
Sciamanesimo e nuove vie della formazione, di Massimo Borgatti.....	151
Il Laboratorio professionalizzante per Form-Attori, di Mauro Talucci	157
Community Action Learning: una metodologia per coinvolgere ed agire nel sociale, di Giuseppe Florimonte	164
Terza parte - Appendice	170
Una Testimonianza di <i>Augusto Boal</i> (Premio Mondiale Unesco Teatro 2009) di Maria Buccolo	171
Biblio-sitografia.....	174
Gli Autori	190

Introduzione

Nel periodo contemporaneo di estesa globalizzazione e di grande facilità di comunicazione a livello planetario¹, ci troviamo ad affrontare su un piano di complessità² - e pertanto di difficoltà - di gran lunga superiore rispetto al passato, il problema dell'interazione fra culture diverse. Popolazioni ed etnie dei paesi che con le loro consolidate tradizioni umane, religiose, politiche ed ideologiche, spostandosi verso i paesi dell'occidente, vengono ad interagire con il nostro modo di vivere, di pensare e di concepire la vita sociale³. L'integrazione, già difficile per singoli individui che per mere questioni di sopravvivenza sono costretti ad accettare *tout court* gli usi della società che li accoglie e che li impone, diventa molto problematica nel caso di spostamento di grandi masse di persone. Si pone il problema, a tutti i livelli (politico, sociale, economico) di comprendere quali sono gli ostacoli che si frappongono all'integrazione e di come questi possano essere rimossi. Ad un esame critico, ci si rende conto che il processo di evoluzione della conoscenza del mondo da parte dell'uomo permette l'annidarsi inconscio nei nostri modelli mentali di realtà, di stereotipi e pregiudizi, integrati e cristallizzati all'interno del comune sentire di ogni società. Pregiudizi che, se da un lato permettono la descrizione schematica di caratteristiche e comportamenti di gruppi sociali, dall'altro non riflettono né la loro evoluzione nel tempo né le differenze al loro interno e finiscono con il provocare tensioni e conflitti. Ciò considerato, alla soluzione generale del problema può certamente contribuire una costante e sincera analisi dei propri ed altrui modelli di realtà. Analisi che serve a discriminare con pazienza tutti i pregiudizi incompatibili con l'incontro pacifico di culture diverse, con il risultato sperato di enucleare da tutti i modelli sociali solo i valori che si rivelano compatibili con tutte le culture. Valori che possono così essere ricondotti ai principi etici universali, espressioni dei diritti fondamentali della persona, indipendentemente dal colore della pelle o dalla geografia o di altre differenze fisiche o ideologiche.

¹ P. Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 15-47.

² Cfr., E. Morin, E. R. Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 2004.

³ Cfr., E. Morin, *Dialogo. L'identità umana e la sfida della convivenza*, Scheiwiller, Milano, 2003.

Il 2008 è stato proclamato l'anno europeo del dialogo interculturale dall'Unione Europea ed è utile a tal proposito ricordare gli obiettivi generali che sono stati poi le linee guida di diversi percorsi formativi e di programmi finanziati.

Tra i progetti finanziati dall'Unione Europea sul tema appunto della diversità e del dialogo interculturale degli adulti in azienda sembra rilevante segnalare il Progetto Europeo TEJACO - Programma di educazione e formazione continua (LLL) - 2007/2013 Leonardo da Vinci - Progetti multilaterali di Trasferimento dell'innovazione. Dal Titolo TEJACO- "*il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni*"⁴. L'obiettivo concreto del progetto è stato quello di trasferire ed adattare il saper-fare della Pedagogia Ludica in azienda per favorire l'inserimento degli immigrati e il dialogo interculturale.

Da un punto di vista scientifico il Progetto TEJACO si è appoggiato sia sulla Tesi di Dottorato di Maria Buccolo, membro dell'Università di Firenze che su dei Progetti che sono stati effettuati dagli altri partner (Festival internazionale del Teatro d'Impresa ideato da *Béatrice Boquien* del CNAM di Nantes, dal testo che la stessa ha scritto sul Teatro d'Impresa, le esperienze di formazione del CENECO e dell'Università Rumena).

L'Unità di Ricerca Italiana dell'Università di Firenze, nello specifico la Cattedra di Pedagogia Sociale diretta dal Prof. Paolo Orefice, ha contribuito alla ricognizione teorica del Progetto e si è occupata della modellizzazione, della teorizzazione concettuale e della valutazione delle buone pratiche di pedagogia ludica. Inoltre, si è fatta carico dell'organizzazione del primo Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle organizzazioni in Italia, che si è tenuto a Firenze il 12 giugno 2009 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze.

Il volume presenta nella prima parte i contributi del Progetto Tejaco che ha avuto come obiettivo principale quello di favorire l'inserimento professionale degli immigrati nelle aziende attraverso metodi di formazione ludica innovativa come il teatro e il gioco e di raccogliere, nonché di capitalizzare e modellizzare le "buone pratiche" di formazione ludica nei differenti paesi per poi trasferirle e adattarle all'interno dei percorsi formativi in azienda. Il lavoro di sperimentazione dell'Unità Italiana ha previsto l'uso della metodologia della Ricerca Azione partecipativa (RAP) attraverso l'espressione ludica del teatro formativo in azienda. L'uso di tale metodologia di lavoro ha permesso l'emergere e lo sviluppo dei saperi individuali e collettivi dei soggetti coinvolti nel processo formativo.

Tale metodologia formativa (forme laboratoriali) come è ben noto, fa riferimento ai processi mentali (razionali, operazionali, emozionali) di costruzione dei significati, orientandoli verso significati ludici che vengono applicati ai segni presenti nella vita personale e collettiva delle organizzazioni. Nel progetto questa metodologia è stata veicolata attraverso tecniche e strumentazioni ludiche quali il teatro ed il gioco, situate nei contesti personali e aziendali. Tutto questo ha portato alla creazione di un osservatorio europeo delle "buone pratiche" di formazione ludica in azienda⁵ per favorire un confronto e un dialogo con esperti internazionali.

La dimensione Europea del progetto ha riguardato la creatività delle pratiche di formazione che si è trovata singolarmente arricchita dalla prospettiva geografica e storica dei differenti metodi presenti da un paese all'altro (Italia-*Teatro Azione e Maschere della Commedia dell'Arte*, Francia-*Teatro Forum*, Belgio-*Giochi da Tavolo*, Romania-*Giochi di Platea*).

Queste modalità pedagogiche hanno permesso anche di favorire la condotta del cambiamento delle organizzazioni grazie ad una costruzione interculturale dei loro contenuti. Grazie all'opportunità del Progetto Tejaco ci auguriamo di riuscire a raggiungere dopo anni di sperimentazione il risultato tanto sperato: riconoscere la metodologia del Teatro d'impresa

⁴ Al Progetto Tejaco è stato assegnato nel 2011 il Premio "Aldo Fabris" Premio Italiano per la Formazione e la Valorizzazione del Capitale Umano, Menzione Speciale Università.

⁵ <http://colloques-cnam.typepad.fr/TEJACO>.

come “buona pratica” di formazione aziendale a livello europeo proprio per il valido contributo pedagogico che essa può offrire.

Nelle società multiculturali sempre più complesse, la formazione deve, quindi, aiutare ad acquisire le competenze interculturali che permettono di vivere insieme, malgrado le nostre differenze.

I quattro principi per una formazione di qualità, come sono definiti dal rapporto della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo sono: "saper essere", "sapere", "saper fare", e "saper vivere insieme" e possono essere applicati con successo poiché sono le basi per lo sviluppo della diversità culturale.⁶

La formazione ludica viene, dunque, presentata nel testo come stimolo per una profonda innovazione pedagogica, per una riflessione che consenta di mettere in discussione le consuetudini delle organizzazioni, valorizzare la responsabilità del professionista nell'impresa sia pubblica che privata e supportare il cambiamento e l'innovazione: una formazione che richiede di porre il problema del cambiamento complessivo del sistema organizzativo e del mercato del lavoro in generale.

Il volume presenta, inoltre, anche un'ampia selezione di buone pratiche che consentono di leggere da angolature diverse il tema dell'applicazione delle metodologie partecipative e della formazione ludica nelle diverse fasi e componenti: esperienze che nei diversi ambiti del formale (Scuole, Università), della formazione professionale e dell'educazione non formale (extrascuola, formazione nelle organizzazioni ecc.) possono diventare l'elemento concreto di riferimento per la progettazione di interventi formativi comunque caratterizzati da innovazione.

La seconda parte dell'opera dal titolo “buone pratiche di metodologie partecipative e formazione ludica” nasce per mostrare quanto citato sopra e fa riferimento all'esperienza del Primo Forum Internazionale del Teatro e del Gioco, che ha dato avvio al primo confronto internazionale tra esperti nel campo della Formazione Esperienziale legata alle pratiche del Teatro e del Gioco nelle organizzazioni. Alcuni testi presenti in questa seconda parte dell'e-book rappresentano la testimonianza diretta degli autori presenti al Forum Fitgio in qualità di relatori⁷, gli altri esperti sono stati invitati alla scrittura per dare una loro testimonianza e per creare una ampia visione su questa tematica che si presenta molto vasta e di natura complessa per dirla con le parole di Morin.

Nel capitolo scritto da Maria Buccolo e Paolo Orefice viene raccontata l'esperienza di Fitgio - Primo Forum Internazionale di Teatro e Gioco nelle Organizzazioni, organizzato dall'Università degli Studi di Firenze presso la Facoltà di Scienze della Formazione all'interno del Progetto Tejaco. Fitgio è stato il primo forum internazionale in Italia che ha avuto come tematica centrale il confronto e il dibattito sulla formazione ludica e teatrale all'interno delle organizzazioni. A tale evento hanno partecipato docenti ed esperti della formazione esperienziale sia nazionali che internazionali che hanno avuto la possibilità di confrontarsi sul futuro e sulle nuove metodologie di formazione ludica. Durante tutto il Forum in parallelo al programma generale sono stati organizzati anche degli *atelier* formativi dove è stato possibile provare le differenti pratiche ludiche.

Nel capitolo dal titolo “L'esperienza mondiale del Teatro d'Impresa”, Maria Buccolo presenta il profilo del più noto divulgatore del metodo Teatro di impresa, *Christian Poissonneau* direttore del *Théâtre à la Carte* di Parigi, oggi prima azienda leader mondiale di Teatro d'Impresa. Alla fine del capitolo sono inserite due pièces teatrali scritte da

⁶ Cfr., K. Matsuura, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* UNESCO World Report 2, UNESCO Publishing, Paris, 2009.

Poissonneau, che meglio di qualsiasi altro esempio descrivono il metodo del TdI e l'appiglio innovativo di questo approccio.

Nel capitolo di Paolo Vergnani, viene accennato il tema dell'*edutainment* per introdurre la pratica della Lezione Spettacolo che deve il suo successo alla diffusione in Italia del teatro di narrazione.

Vergnani definisce la lezione spettacolo come “un monologo, normalmente di durata tra i trenta e i novanta minuti che può essere condotto da un unico form-attore o da più form-attori in alternanza”. Nella lezione spettacolo il rapporto con il pubblico è diretto; la scena è spoglia ma può essere arricchita da oggetti, filmati ed eventualmente dalla presenza di musicisti che dal vivo accompagnano la rappresentazione. I vantaggi sono legati alla flessibilità del mezzo: può essere effettuata su qualunque argomento, in qualunque luogo ed anche la durata può essere tarata sulle esigenze del cliente con grande facilità. I limiti della lezione spettacolo stanno nel fatto che il suo successo è fortemente legato alle capacità del form-attore, essendo estremamente ridotte le altre variabili tutto dipende dal testo e dalle capacità narrative e di impatto, richiede quindi un training estremamente specifico e possibilmente una buona esperienza di insegnamento da parte di chi va in scena.

Nel capitolo scritto da Pier Sergio Caltabiano, l'autore, si sofferma sull'importanza dell'apprendimento emotivo per generare valore. Caltabiano sottolinea la complessità del processo apprenditivo e prosegue descrivendo come le emozioni e le competenze ad apprendere possano essere dei facilitatori di processo e di generazione di valore. A supporto di tale teoria, egli descrive il modello di Sviluppo dell'Apprendimento Emotivo che, lo stesso autore, ha presentato alla 1° giornata Nazionale della Formazione AIF. Secondo tale modello l'apprendimento vede il proprio elemento generativo, in termini di velocità, di percezione dell'utilità, di sedimentazione temporale dei contenuti, nella Motivazione con cui un soggetto si avvicina alle nuove conoscenze ed esperienze.

Nel capitolo di Maria Luisa Iavarone viene analizzato il tema del benessere organizzativo come fattore determinante rispetto al significato che l'uomo dà al suo lavoro. Migliorando la visione che ogni persona ha del suo lavoro, si accresce conseguentemente la sua motivazione professionale nonché la sua produttività. Riflettere su tema del benessere organizzativo comporta l'analisi di tre relazioni prevalenti: il *rapporto lavoro-emozioni* (riconoscimento di aspettative, di valori, di pratiche e di linguaggi), il *rapporto lavoro-identità* (ambiente come luogo ove ci si costruisce la propria identità) e il *rapporto lavoro-relazioni* (legame relazionali come catalizzatori di autoefficacia professionale). Per l'autrice, “una possibile convergenza tra *emozioni-identità-relazioni* sembra in effetti efficacemente possibile proprio attraverso la pratiche ricreative e in particolare il gioco che d'altra parte si rivela un vero e proprio contenitore emozionale, un tipico dispositivo identitario, un efficace espediente relazionale”.

Nel capitolo di Gianfranco Staccioli viene trattato il tema della finzione, tipica caratteristica sia del gioco che del teatro, attraverso tutta la storia dell'umanità, che nel gioco permette di esercitare e perfezionare capacità cognitive e relazionali nonché l'ambito delle competenze affettive. Altro elemento che accomuna teatro e gioco è la flessibilità, così denominata da Bateson, ovvero la capacità di trovare un'armonia e un equilibrio tra personaggio e la persona. Flessibilità e finzione risultano essere copresenti in tutta la durata del gioco in quanto la seconda risulta essere dipendente dalla prima. Il gioco diventa teatro quando “racconta le vicende del vivere mettendo in scena accadimenti lieti e tristi, [...] reali o fantastici che sono sempre espressione simulata dei comportamenti e dei messaggi simbolici che caratterizzano l'agire umano”.

Nel contributo scritto da Francesco Varanini si prende in analisi il gioco e le sue caratteristiche funzionali nell'età adulta. L'intento è quello di far riflettere il progettista di contesti formativi fondati sulla pratica ludica su cosa sia realmente il gioco, ovvero “la principale esperienza reale, dove l'io scopre le sue potenzialità e contribuisce a creare il mondo” e proporre un possibile percorso da compiere nella professione. Varanini offre una

riflessione, riprendendo parte dei pensieri di Winnicott, di Wittgenstein e la poetica di Tournier, sull'importanza del gioco per gli adulti. Questo strumento risulta ancor più importante per coloro che sono impegnati in attività produttive: "La creatività, la ricchezza che mettiamo in qualsiasi lavoro che facciamo, nasce dal gioco dalla nostra capacità di tornare ad esser [...] quelle persone che eravamo nell'infanzia". L'acquisizione di ruoli difensivi e rassicuranti nell'età adulta comporta un irrigidimento dei comportamenti e, a cascata, una difficoltà al ritorno alla "plasticità infantile".

Giuditta Alessandrini nel suo testo, analizza il gioco e il teatro all'interno delle aziende che puntano sulla creatività facendo emergere dei nuovi fabbisogni formativi che richiedono dei trattamenti metodologici innovativi. Inoltre, analizza il rapporto tra teatro, comunità di pratica e integrazione della diversità: le tecniche teatrali in ambito formativo possono permettere alla persona di riscoprire la spontaneità, la libera espressione della propria natura, e da questo, ne consegue un accrescimento della creatività e dell'inventiva.

Alessandro Cafiero, nel suo capitolo, descrive la sperimentazione, all'interno del Progetto TEJACO (Programma "Leonardo da Vinci" - Progetti multilaterali di trasferimento dell'innovazione), dell'uso del Teatro Forum in ambito aziendale.

Le conclusioni alle quali giunge Cafiero sottolineano come nel Teatro Forum le situazioni rappresentate destino sensazioni collegate a problemi che, spesso, già si conoscono e che fanno rivivere "virtualmente" quelle questioni. Tale coinvolgimento avvia un processo di costruzione di significati che inizia con la rappresentazione teatrale ma continua anche dopo, dando luogo a emozioni e riflessioni che aprono nuovi orizzonti. Poter generare emozioni è, a volte, anche un modo per purificare rievocazioni ostili.

Inoltre, l'uso della creatività, nel Teatro Forum, può condurre a esplorare nuove soluzioni, specialmente in seguito all'elevato grado di coinvolgimento dei partecipanti.

Cafiero sottolinea come, nella fase di discussione/confronto fra conduttore e pubblico, grazie alla reciprocità che si genera, le situazioni danno origine ad una catena emozionale e tutte le variazioni che vengono proposte producono nuovi e trasferibili livelli di espansione emotiva favorendo le soluzioni più diversificate. In ambito formativo questo fenomeno comporta almeno due conseguenze: un coinvolgimento che oltrepassa la sfera cognitiva del singolo determinando un valore emozionale fra spett-attori e pubblico e la disponibilità di un ambiente, avulso e non professionale, che consente di riflettere con più facilità sul proprio operare e sui propri comportamenti.

Silvia Mongili ci descrive il progetto "Teatro Forum per la cittadinanza attiva", realizzato ad Oristano e che ha coinvolto operatori della Rete INFEA e di alcune categorie di attori sociali "chiave", già impegnati nello sviluppo della cultura della sostenibilità. Il progetto ha previsto dopo una presentazione dei partecipanti, la realizzazione di un laboratorio teatrale di coscientizzazione e una sessione di teatro forum in cui venivano messe in scena delle pièces teatrali costruite di proprio pugno dai partecipanti. Da tale attività è stato possibile far emergere le diversità presenti all'interno delle nostre comunità locali e/o organizzative.

Elisabetta Tonon, invece, nel suo capitolo analizza l'applicazione delle maschere della commedia dell'Arte nei contesti formativi aziendali.

Tonon, per spiegare tale applicazione, si avvale della sperimentazione condotta all'interno del progetto TEJACO, nel quale, per la prima volta, è stata utilizzata la maschera di commedia dell'arte nel teatro-azione con un gruppo di manager aziendali.

L'autrice sottolinea che l'uso della maschera con finalità formative richiede una conoscenza più approfondita dello strumento stesso, ottenuta attraverso almeno un anno di pratica intensa e in vari contesti professionali che vanno dal teatro all'azienda. Questa caratteristica ne rappresenta contemporaneamente sia il punto di forza che il punto di debolezza.

Sull'applicazione della maschera in contesti formativi aziendali, scrive, anche, Alessandra Abis, la quale concentra il proprio contributo sull'importanza "catartica" dell'uso della

maschera al di là dei contesti squisitamente teatrali sottolineando i vantaggi della connessione tra uso della maschera e contesti formativi.

A supporto di questa sua teoria, la Abis racconta l'esperienza della sua partecipazione diretta al FITGIO, che le ha permesso di condurre, insieme ad Elisabetta Tonon, un *Atelier di Teatro Ricerca Azione Partecipativa e Commedia dell'Arte* aperto al pubblico. I partecipanti, durante l'*atelier*, hanno indossato la maschera e giocato ad essere altro da sé, liberi dalle etichette imposte dal gruppo di lavoro e soprattutto dal ruolo professionale (capo reparto, responsabile di produzione, impiegato).

Il contributo di Emilio Rago si concentra sulla nascita della relazione tra Teatro ed Organizzazione sottolineando come "l'organizzazione è teatro, ogni relazione lavorativa è teatralizzata e ogni azienda si trasforma in un palcoscenico, poiché gran parte della vita organizzativa è accuratamente motivata e prescritta da copioni di diversa natura: mansionari e ruoli, procedure e norme, codice di abbigliamento e regole di comportamento. Anche il cambiamento aziendale passa sempre di più dagli atti narrativi con cui il management riscrive la visione, la missione e il meta-copione della sceneggiatura aziendale, ossia la rappresentazione simultanea e collettiva delle voci multipli e differenti che popolano l'organizzazione".

In virtù di tale premessa, Rago, sottolinea come la crescente importanza del modello teatrale ai fini organizzativi abbia spinto la formazione e la consulenza ad introdurre forme e tecniche teatrali diverse negli interventi di formazione, dando origine all'ormai nota metodologia del teatro d'impresa.

Maria Rita Mancaniello, prende in esame l'applicazione dell'improvvisazione teatrale nei contesti formativi. Secondo l'autrice, "l'utilizzo della metodologia dell'improvvisazione teatrale in ambito formativo e nello specifico, nella formazione continua in ambito aziendale, è sicuramente di grande valore sia per la conoscenza delle proprie potenzialità che per lo sviluppo delle proprie capacità di reazione di fronte all'imprevisto". La metodologia dell'improvvisazione ha un'intrinseca capacità pedagogica, poiché permette al soggetto di far emergere in modo immediato e spontaneo, aspetti profondi del proprio essere e del proprio sentire ed, allo stesso tempo, stimola alti livelli di relazionalità con l'alterità. Un processo circolare che permette la formazione all'ascolto, all'attenzione a ciò che succede dentro e fuori, alla tolleranza della frustrazione, al trasformare lo spiazzamento provato di fronte all'inaspettato attraverso la costruzione di una soluzione non precedentemente prevedibile, a saper adattarsi e decidere rapidamente di fronte a situazioni impensabili.

Giovanna Del Gobbo fa una analisi dell'innovazione e dell'apprendimento come leva strategica per la competitività dell'organizzazione, affinché la crescita di conoscenze e competenze determini il dinamismo e la trasformazione continua del sistema produttivo. Significa che *tutte* le risorse devono poter essere considerate fonte di apprendimento e di innovazione. Bisogna generare un terreno fertile per l'emersione di saperi taciti e di saperi innovativi. La centralità dell'apprendimento per il vantaggio competitivo di una azienda pone l'accento sulle metodologie formative più efficaci, in quanto l'attenzione non è più collocata sui contenuti formativi, quanto alla relazione tra saperi pregressi individuali e di contesto e nuovi saperi. Una metodologia che sta riscontrando successo è la Ricerca Azione Partecipativa (RAP). Del Gobbo analizza nel suo contributo l'applicazione della RAP in contesti di formazione ludica quali il Teatro d'Impresa e il Teatro Forum utilizzato nel progetto Tejado e che ha presentato rilevanti potenzialità.

Pierluigi Richini, nel suo contributo pone l'attenzione sui Piani di attività dell'Isfol per la formazione esperienziale dei manager. A partire dal 2008, l'Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua dell'Isfol, nel quadro dei Piani di attività FSE, ha provveduto a realizzare una serie di attività mirate all'individuazione, l'analisi e la sperimentazione di politiche e modelli di intervento a sostegno di *figure chiave* nei processi di innovazione e competitività delle imprese, tra le quali le *figure manageriali*. Sono state considerate, in

particolare, le seguenti metodologie: *executive outdoor training, coaching, counselling, tecniche narrative, tecniche teatrali* (laboratori teatrali, teatro d'impresa ecc.), *tecniche cinematografiche, tecniche musicali* (orchestrazione e improvvisazione), *business game e learning tour*. Da tale ricerca dell'Isfol si evince che gli interventi formativi a carattere esperienziale non forniscono, per loro natura, un output "certo" ma è implicito nel loro stesso impiego la possibilità che emergano nuove criticità e nuovi significati, che richiedono un continuo monitoraggio e la ridefinizione in itinere degli obiettivi e più che di interventi formativi tradizionalmente intesi, occorre parlare di processi di *action learning*, di ricerca-intervento, che coinvolgono l'intera organizzazione e non solo i beneficiari diretti.

Daniela Fregosi nel suo capitolo descrive l'attuale mercato della formazione esperienziale in Italia che non abbraccia solo metodologie formative ma anche i ruoli dei formatori coinvolti in tali processi. L'autrice scrive che, proprio per far fronte a tale confusione, nel 2008 nasce la Community dell'Apprendimento Esperienziale che dal 2010 ha inserito, tra le numerose sezioni una rubrica dedicata al Teatro Organizzativo.

Lo scritto di Renata Borgato ci presenta il monologo come pratica formativa connotandolo come "un'applicazione della lezione spettacolo, originale variante del modello di teatro a soggetto fisso di Fustier elaborata dalla scuola italiana. Esso serve abitualmente a introdurre il tema o i temi che verranno successivamente sviluppati dal formatore. Per questo è frequente che sia seguito da un de-briefing in cui il conduttore contestualizza l'esperienza vissuta o che serva da stimolo per i partecipanti cui viene richiesto di trarne le conclusioni o di formulare osservazioni su quanto hanno visto". Il numero dei messaggi da veicolare con un monologo deve essere molto ridotto per non rendere confuso il testo e per permettere agli spettatori-corsi di cogliere facilmente le idee centrali che esso contiene.

Il capitolo di Giusi Miccoli e di Jader Girali, introduce il tema dell'edutainment come la fusione delle parole *educational* (educativo) ed *entertainment* (divertimento), una forma di intrattenimento che ha il duplice scopo di educare e di divertire attraverso i programmi televisivi, i film, la musica, i video games, i comics, i siti web, i software. I due autori passano in rassegna una serie di metodologie legate all'edutainment come il Teatro d'Impresa, il Digital Storytelling (sit-com, docu-fiction, talk show per target specifici con obiettivi didattici o di puro entertainment), gli eventi (l'evento può prendere la dimensione di un format interattivo che accelera lo scambio fra i singoli partecipanti e quindi accresce la fruizione del network, dei saperi e delle umanità presenti), team building e outdoor (progettati ricorrendo alle metodologie del teatro e del cinema, rispettando il giusto equilibrio fra esperienza e trasferibilità, fra sviluppo di competenze e incentive), i percorsi sensoriali (viaggi percettivi per scoprire le enormi potenzialità di tutti i nostri sensi. Il tatto, il gusto, l'olfatto, tre dei cinque sensi spesso trascurati, sviluppano immaginazione, concentrazione e creatività).

Nel contributo di Alessandro Almonti "*Il "gioco" come metodologia di formazione esperienziale, l'attenzione è focalizzata sull'efficacia dei "giochi formativi"*". Quest'ultimi risultano molto efficaci anche in età adulta in quanto tengono conto di tutti i concetti chiave dell'apprendimento degli adulti, efficacemente evidenziati dalla teoria andragogica. Attraverso i giochi, i partecipanti hanno la possibilità di riflettere sui comportamenti non funzionali abbassando tutte le difese. Il "gioco formativo" consente, quindi, di stimolare ed integrare apprendimenti della sfera del Sapere, del Saper Essere e del Saper Fare.

Nel contributo dal titolo: "*Apprendere dall'Esperienza. La didattica professionale. Un case study sulla gestione del cambio generazionale in una Piccola Impresa del Veneto*", Monica Fedeli analizza il tema dell'apprendimento dall'esperienza in un contesto professionale. Ci propone la lettura di un progetto realizzato in un distretto industriale composto da piccole e medie imprese. Tale *best practice* ha superato il limite dello sviluppo degli apprendimenti in ambienti de-contestualizzati rispetto ai luoghi professionali dove poi tali apprendimenti devono essere messi in pratica. La metodologia utilizzata è stata quella della didattica professionalizzata che prevede l'ampliamento e l'arricchimento delle competenze professionali

in situazioni lavorative. La finalità era facilitare il passaggio e il trasferimento di know-how da lavoratori senior a lavoratori junior. Riproponendo tale esperienza l'autrice non solo rimarca l'importanza dell'emersione della conoscenza tacita quale fattore di apprendimento per l'organizzazione, ma offre un'ulteriore opportunità per la riflessione sulle implicazioni dell'esperienza nell'ambito dell'apprendimento degli adulti.

Nel suo contributo, Massimo Borgatti, approfondisce il tema della formazione esperienziale creando un nesso tra energia e cambiamento. Dopo aver delineato quali sono le principali esigenze che spingono un'organizzazione a ricorrere alla formazione esperienziale, racchiude il comun denominatore di tali bisogni nella richiesta di un cambiamento profondo nell'individuo e/o nel gruppo.

Borgatti utilizza le lenti dello sciamanesimo e della cultura tolteca per analizzare le modalità che permettono la possibilità del cambiamento. Da tale cultura, l'autore riprende la metafora del "punto d'unione" ovvero "il centro energetico libero di spostarsi all'interno del campo energetico umano". Lo spostamento di tale punto permette all'individuo di apportare delle modifiche ai propri filtri percettivi. Da ciò si evince che ogni cambiamento richiede una quantità di energia libera spendibile per l'impresa "trasformativa".

Così come la cultura tolteca anche la formazione deve consapevolizzarsi rispetto al nesso tra energia e cambiamento e deve quindi: "fornire ai partecipanti energia necessaria per render fluido il punto d'unione; offrire stimoli concreti e spinte efficaci al movimento del punto di unione; mettere i partecipanti in condizione di mantenere il proprio livello energetico per dare continuità al processo di cambiamento".

Mauro Talucci nel suo contributo descrive l'esperienza del laboratorio professionalizzante Form-Attori tenutosi a Roma nel corso del 2011. Durante il percorso laboratoriale sono state approfondite, sia da un punto di vista teorico che pratico, diverse metodologie formative come: il teatro su misura, il teatro azione, il Teatro dell'Oppresso e i Giochi Analogici.

Il laboratorio si è concluso con la messa in scena di uno spettacolo che portava sulle scene dei testi scritti ed interpretati dagli stessi partecipanti su tematiche aziendali.

Il contributo di Giuseppe Florimonte, analizza la metodologia formativa della Community Action Learning (CAL), che "si concretizza in interventi di formazione e sviluppo che hanno una qualche forma di ricaduta nella comunità, nel sociale". Gli attori che vengono coinvolti sono principalmente tre, ovvero committente, la consulenza e un partner sociale. Per riuscire a comprendere l'efficacia e l'utilizzo della CAL, Florimonte descrive un progetto svolto con la Pirelli Stellcord, oggi rinominata Pirelli Wire Technologies, in cui è stata applicata con successo questa metodologia.

Nella parte finale del volume è inserita la bibliografia che per la complessità e la vastità dei temi trattati è stata divisa in quattro aree che vanno dalla formazione nelle organizzazioni al diversity management alla dimensione più ludica che fa riferimento alla letteratura sul teatro e sul gioco.

L'opera si chiude con la testimonianza di Augusto Boal⁸ rilasciata circa due mesi prima della sua morte il 27 marzo 2009 a Parigi quando -in occasione della Giornata Mondiale del Teatro Unesco- è stato premiato per aver diffuso la metodologia del Teatro dell'oppresso nel mondo con finalità educative.

Le parole del grande Maestro Augusto Boal rispecchiano il senso di tutto il volume che dedichiamo alla sua memoria.

"Il teatro non è solamente un avvenimento, è uno stile di vita! Siamo tutti degli attori: essere cittadino non è vivere la società, è cambiarla".⁹

⁸ Drammaturgo, Professore, Scrittore, Teorico e Regista Brasiliano. Fondatore del Metodo del Teatro dell'oppresso.

⁹ Augusto Boal dal Messaggio Internazionale per la GIORNATA MONDIALE DEL TEATRO UNESCO - Parigi, 27 marzo 2009.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Prima parte
L'approccio teorico e metodologico della RAP
nel Teatro d'impresa

Introduzione alla Pedagogia ludica: la “formazione leggera”, di Paolo Orefice

Per introdurre il concetto di formazione ludica in età adulta e in particolare nei contesti aziendali, bisogna chiarire entro quale prospettiva teorica ci si muove, ricondotta a quale ambito disciplinare.

La scelta, in questo caso, è la teoria della costruzione dei saperi ludici secondo la Pedagogia ludica. E' una teoria di secondo livello o subteoria, che discende da una teoria di primo livello o teoria generale, all'interno di un ambito disciplinare ugualmente generale: questo è dato dalla Pedagogia, quella dalla teoria scientifica del processo formativo come lavoro mentale dell'organismo umano in termini di costruzione di conoscenza in tempi e contesti dati, che produce le forme storiche del sapere individuale e collettivo su cui si regge la vita degli esseri umani e delle loro società e culture¹⁰.

L'approccio epistemologico complesso ad una teoria interdisciplinare del lavoro della mente umana ha permesso negli ultimi decenni di mettere in relazione ed ampliare le prospettive delle correnti più significative sullo studio dei processi di produzione della conoscenza umana (dal cognitivismo alle scienze della vita, dal costruttivismo al situazionismo ed al culturalismo), pervenendo ad un modello complesso della formazione dei saperi umani, tuttora in via di formalizzazione, che comunque ci permette di acquisire tra gli altri alcuni postulati scientifici, profondamente innovativi rispetto alle acquisizioni consolidate nel secolo scorso sulla cognizione: assumendo per cognizione (o conoscenza o sapere) il processo e il prodotto di elaborazione mentale dei significati attribuiti alla realtà, possiamo affermare che essa è una qualità specifica degli esseri viventi; con l'evoluzione dei viventi, evolvendosi anche la loro

¹⁰ Per gli studi ultimi dell'autore, ai quali si fa riferimento in questo scritto aggiornandoli, si rimanda in particolare ai volumi *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso al cambiamento*, Editori Riuniti, Roma, 2010; *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma, 2003; *La formazione di specie*, Guerini, Milano, 2003 e all'articolo dal titolo: "Introduzione alla Pedagogia ludica - La trama dei saperi emozionali e razionali nella "formazione leggera" in *LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning* Rivista on line Internazionale di Edaforum, Firenze, Anno 3/n°12- Ottobre 2008.

dotazione mentale (da mente biologica a mente psichica, da mente sociale a mente culturale), assistiamo all'affermarsi e articolarsi di un primo livello di produzione cognitiva che nell'elaborazione dei significati dell'ambiente e nel conseguente rapporto con esso mira a conservare e trasmettere la vita; per rispondere ai bisogni primari della vita, dall'attività neurobiologica più elementare dei vetero-invertebrati al più sofisticato lavoro della mente biopsicosocioculturale dei vertebrati superiori, il soggetto seleziona i segni della sua realtà e ne elabora i significati in termini di sensazioni ed emozioni; possiamo chiamare questo primo livello di produzione cognitiva la conoscenza del sentire: i significati del sentire costituiscono i saperi del sentire, costruiti individualmente e in gruppo attraverso l'elaborazione di sensazioni ed emozioni, primarie e secondarie, che nascono e si sviluppano secondo le dinamiche dell'avvicinamento-allontanamento e dell'attaccamento-fuga in assenza di elaborazioni razionali e prima di queste, relativamente agli esseri umani (per l'etologia cognitiva anche nei mammiferi superiori).

Riconoscere la dignità di elaborazione cognitiva ai significati sensomotori ed emozionali negli animali e, tra questi, in particolare negli esseri umani assume il carattere di una rivoluzione copernicana nell'approccio storico alla conoscenza umana ed alla sua pretesa di razionalità assoluta, pura e imm modificabile: è un capovolgimento di approccio che investe la stessa concezione di scienza e i modelli teorici consolidati delle scienze dell'uomo come della natura, aprendo la strada ad ulteriori innovative teorie della formazione umana (con cui la stessa Pedagogia e la Pedagogia ludica non possono non fare i conti).

La presenza di questo primo livello di produzione cognitiva, che riepiloghiamo nei saperi del sentire, ereditata dagli esseri umani attraverso l'evoluzione filogenetica dei viventi, apre un orizzonte di ricerca in buona parte ancora da esplorare sulla struttura e sulle forme della conoscenza umana, che possiamo chiamare di secondo livello e connotare in termini di conoscenza storica.

La tradizione degli studi della nostra cultura sulla conoscenza umana ha riconosciuto che la sua specificità è nel potere della ragione, la cui produzione cognitiva ha, tra gli altri, gli attributi dell'astrazione, la concettualizzazione, la simbolizzazione, la coscienza: sono le forme di sapere prodotte dal pensiero, che hanno permesso la nascita, i cambiamenti progressivi e le innumerevoli diversità degli uomini e delle donne della storia, come delle società e delle culture storiche.

Tale tradizione, nel riconoscere ed esaltare - giustamente - la specificità della produzione razionale umana, è caduta in due omissioni (in via di smascheramento dalla stessa conoscenza razionale più avanzata, espressa dal pensiero scientifico complesso degli ultimi tempi) nell'elaborazione dei significati della realtà e nel conseguente rapporto con essa mirato a conservare e trasmettere la vita: ha espunto il valore conoscitivo - inteso come elaborazione interpretativa dell'ambiente - dei saperi del sentire negli uomini e, ancor più, negli altri animali e, di conseguenza, non ha considerato la relazione strutturale che nella mente umana c'è tra l'elaborazione del sentire e l'elaborazione del pensare.

Tale relazione ci permette di riconoscere che nell'attuale specie umana affermatasi nel nostro pianeta è presente un secondo livello di conoscenza, che possiamo chiamare la conoscenza storica, che non è data dalla presenza della razionalità autoreferenzialmente intesa (il mondo dell'idea in sé), ma dalla combinazione strutturale del sentire e del pensare nella mente biopsicosocioculturale.

Possiamo riepilogare alcuni caratteri di questo ulteriore livello di elaborazione cognitiva, propria degli esseri umani:

- assumendo per cognizione (o conoscenza o sapere) il processo e il prodotto di elaborazione mentale combinata (mente biologica + mente psichica + mente sociale + mente culturale) dei significati sensomotori, emozionali e razionali attribuiti alla realtà, possiamo riconoscere che essa permette all'uomo/donna storici di costruire se stessi (Io) e l'ambiente antropizzato (Altro);

- con l'affermarsi e articolarsi di questo secondo livello di produzione cognitiva l'elaborazione dei significati dell'ambiente e il conseguente rapporto con esso mira a trovare risposte ai bisogni primari (conservare e trasmettere la vita) e secondari (conservare ed espandere l'Io in relazione all'Altro); per rispondere ai bisogni primari e secondari della vita umana, il soggetto seleziona i segni della sua realtà e ne elabora i significati in termini di sensazioni ed emozioni che si incrociano con le idee prodotte;
- possiamo chiamare questo secondo livello di produzione cognitiva la conoscenza del sentire e del pensare: i significati prodotti costituiscono i saperi del sentire e del pensare, costruiti individualmente e in gruppo attraverso l'elaborazione di sensazioni, emozioni e idee, che nascono e si sviluppano, sul piano del sentire, secondo le dinamiche del piacere/dispiacere che generano avvicinamento-attaccamento e allontanamento-fuga e, sul piano del ragionare, secondo le dinamiche dell'ordine/disordine che fanno e disfanno le regole del vivere con gli altri.

In conclusione, i saperi storici individuali e collettivi sono di natura composita in quanto generati dall'intreccio e dalla reciproca influenza delle sensazioni e delle emozioni, elaborate sulla base dell'eredità filogenetica, e delle idee, elaborate grazie all'ulteriore bagaglio neurobiologico e psichico esclusivo della nostra specie.

Una prima tipologia (per prevalenze) dei saperi storici in cui convivono, attraverso le combinazioni e le soluzioni cognitive più disparate, sensazioni, emozioni, idee dei singoli e dei gruppi sociali e culturali può essere così descritta:

1. *saperi dominanti* : prevalenza del sentire o del pensare;
2. *saperi duraturi*: prevalenza nel tempo e nello spazio;
3. *saperi graduati*: prevalenza di maggiore o minore contenuto di realtà (rappresentazioni o immaginazioni/fantasie),
4. *saperi permanenti*: prevalenza dei caratteri e dei sentimenti;
5. *saperi ponderati*: prevalenza dell'attaccamento o del distacco (significati possessivi o leggeri).

Tra le prevalenze dei saperi è da collocare la costruzione dei significati ludici, che rientrano nella macrocategoria elaborativa della "leggerezza", in opposizione a quella della "possessione": si danno, pertanto, sensazioni leggere, emozioni leggere, pensieri leggeri, sentimenti leggeri.

Possiamo parlare di una vera e propria categoria di Homo ludens, tematizzata dalle letterature, particolarmente versato nella produzione dei saperi ludici o saperi giocosi: sono le elaborazioni del sentire e del pensare alimentate dalle dimensioni leggere del gioco 11. Dimensione ludica e dimensione del gioco qui vengono assunte come intercambiabili in quanto, in termini generali, assolvono alle medesime funzioni.

Volendo riportare una breve e necessariamente incompleta rassegna delle funzioni attribuite ai saperi ludici o del gioco dell' Homo ludens dalle diverse prospettive disciplinari e relative correnti di pensiero, si possono segnalare in prima battuta le seguenti.

Preliminarmente, una prima definizione dei saperi ludici o del gioco che, come si è anticipato, rientrano nelle più generali espressioni dei saperi leggeri, può essere ricondotta alle forme elaborative in cui prevalgono significati della realtà *liberi, incerti, improduttivi, regolati, fittizi*¹² : sono forme di *sentire e pensare* che non hanno preclusioni elaborative, all'interno comunque di "regole del gioco" condivise e, pertanto, non hanno esiti previsti, semmai prevedibili e comunque incerti (in questo partecipano molto della natura dei saperi investigativi); in quanto tali, non sono vincolati a una produzione ordinativa applicata, anche se rimangono nella sfera delle conoscenze d'uso, perché si avvalgono della trasposizione fantastica della realtà, mascherata dalla finzione. Da questa ultima angolatura mantengono

¹¹ A. Kaiser, *Genius Ludi: Il gioco nella formazione umana*, Armando, Roma, 2001.

¹² R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 2000.

tutto il valore reale della conoscenza simbolica, che interpreta e opera sulla realtà attraverso ben precise rappresentazioni costruite e accolte dalla mente, individuale o collettiva che sia.

Ne discende una prima e fondamentale funzione: le forme del gioco, attraverso i saperi leggeri che lo alimentano, è un meta-linguaggio ed una meta-comunicazione¹³. I suoi saperi espliciti, per quanto importanti nei processi interpretativi e comunicativi della finzione, nascondono saperi impliciti più impegnativi, che hanno lo scopo di indirizzare altre forme o linguaggi interpretativi della realtà e, dunque, altre esperienze di relazioni intersoggettive.

Da questa funzione primaria discendono altre funzioni, curvate maggiormente sul versante o dei saperi collettivi o dei saperi individuali.

Il gioco con i suoi saperi collettivi ha un'incidenza determinante nella metabolizzazione mentale dei processi di socializzazione e di inculturazione: nell'*Homo ludens* di Huizinga¹⁴ la leggerezza del gioco diventa veicolo potente del complesso sistema culturale; lo stesso Caillois riconosce nel gioco un mondo di segni/significati profondamente connotati nei quali trovano la sintesi le caratteristiche delle diverse concezioni del mondo delle società in cui sono in uso.

Sul versante della costruzione dei saperi individuali, la dimensione ludica, espressa o meno in forme tecniche di gioco, svolge una funzione ugualmente importante nel rafforzamento degli stili mentali e, dunque, nella costruzione della personalità individuale e nelle sue manifestazioni comportamentali. Sono conosciuti gli studi psicologici e pedagogici di Piaget sull'incidenza del gioco nello sviluppo cognitivo e della personalità, come quelli di Vygotskij sulla forza attiva del gioco come atto gratuito per l'evoluzione affettiva e, più in generale, per la crescita umana complessiva e la strutturazione della personalità. In tale problematica si collocano le funzioni del gioco come pre-esercizio e post-esercizio: per la prima prospettiva il giocare, anche nella vita adulta, è momento propedeutico alla vita reale; per la seconda, l'attività ludica ottimizza una nuova dinamica comportamentale.

In ogni caso, la pratica ludica, sia come modalità particolare di elaborare i significati della realtà attraverso giochi specifici sia come modalità generale del soggetto di costruire conoscenza ludica, rimanda alla Pedagogia ludica come strategia formativa che poggia sulla leggerezza e non sulla pesantezza dell'azione formativa. Non si tratta di una riproposizione aggiornata dell'educazione attiva spontanea e unilaterale basata sugli interessi del momento del bambino come del giovane e dell'adulto (è ormai archivio storico della critica pedagogica il falso liberismo della pedagogia e dell'andragogia del *laisser faire*), ma di riconoscere che la Pedagogia della leggerezza ha molte possibilità di successo formativo in termini di qualità dei saperi valorizzati e di maturazione del rapporto Io-Altro.

¹³ G. Bateson, *Verso un' ecologia della mente*; Trad. it. G. Longo, Adelphi, Milano, 1977.

¹⁴ J. Huizinga, *Homo Ludens*, Pantheon Amkademische, Amsterdam, 1939; Trad.it, C. Van Schendel, Einaudi, Torino, 2002.

La trama dei saperi emozionali e razionali nella formazione ludica in azienda: introduzione teorica, di Paolo Orefice

1. La costruzione dei saperi nella formazione ludica

Come per ogni affermazione di principio occorrono le prove della sua applicabilità per riconoscerne la validità operativa, così per la formazione ludica occorre passare dalla teoria della costruzione dei saperi ludici alla pratica delle metodologie educative in grado di realizzare saperi ludici nei soggetti in formazione.

La questione non è di poco conto: si può rimanere irretiti nelle maglie di modelli teorici impraticabili oppure di pratiche empiriche sterili o comunque di corto respiro.

In questa sede, ci si limita ad introdurre solo alcuni aspetti rilevanti di ordine teorico e metodologico - sollecitati dal Progetto europeo *Tejaco* (più avanti citato) - che ovviamente hanno poi bisogno di più ampi e articolati approfondimenti.

Sul piano della teoria pedagogica del processo formativo che si alimenta della teoria complessa della costruzione dei saperi, riportata nel precedente capitolo, va chiarito qual è l'ambito dei saperi ludici che la Pedagogia ludica assume come suo obiettivo formativo strategico. Si è fatto riferimento prima a sensazioni leggere, emozioni leggere, pensieri leggeri, sentimenti leggeri. Ora si possono chiarire alcuni elementi di tale leggerezza fatti propri dalla Pedagogia ludica riportando alcune esemplificazioni di saperi del sentire e del pensare a cui essa offre spazi di liberazione espressiva.

Non si vuole sostenere che la Pedagogia ludica sia monocorde, e dunque riduttiva, nell'elaborazione dei significati della realtà. In quanto subdisciplina della Pedagogia generale non può non occuparsi di qualsiasi espressione elaborativa dei saperi del sentire e del pensare: dalle sensazioni più sgradevoli a quelle più appetibili, dalle emozioni della paura a quelle della gioia, dai concetti più semplici a quelli più elaborati, dai sentimenti più distruttivi a quelli più realizzanti.

Come la Pedagogia generale in tali processi introduce elementi di liberazione del potenziale cognitivo (su questa dimensione finalistica e trasformativa della Pedagogia come scienza dell'autopoiesi¹⁵ umana, così la Pedagogia ludica vi inserisce elementi di *leggerezza critica*¹⁶.

La dimensione liberante del potenziale cognitivo umano assume nella Pedagogia ludica i caratteri propri della cognizione critica che, consentendo al soggetto di guardare con occhio insieme interno ed esterno la situazione esperienziale, lo accompagna nell'elaborazione di saperi leggeri come vie di uscita comunque positive e gratificanti alle limitazioni ed ai condizionamenti dell'accadere umano.

Non si tratta di una pedagogia del relativismo universale né del disancoramento dalla condizione storica, anzi di una pedagogia dell'impegno e dell'ottimismo della mente nella situazione contingente per produrre i cambiamenti di miglioramento e di affrancamento da ogni forma di chiusura della mente e di oppressione della vita umana e dei suoi contesti naturali, sociali e culturali.

In questa ottica la Pedagogia ludica non si limita a valorizzare i saperi leggeri per se stessi, ma li utilizza come veicoli indispensabili per la costruzione di comunità di vita solidali e collaborative, eticamente ed esteticamente significative.

Sul versante dell'individuazione dei saperi leggeri di cui essa si serve nell'azione formativa, possono essere indicate a titolo esemplificativo alcune forme cognitive dove i significati del sentire e del pensare viaggiano simultaneamente, pena l'impossibilità di generare una cognizione insieme emozionale e razionale, condizione indispensabile per la nascita e l'affermazione dei saperi leggeri. Questi, infatti, si basano sulla modulazione delle sensazioni/emozioni e delle idee (equilibrio tra saperi dominanti), sulla loro persistenza spazio-temporale (equilibrio nelle variazioni di spazio e tempo), sul temperamento di realtà e finzione (equilibrio tra saperi graduati), sull'alimentazione di sentimenti positivi (equilibrio dei caratteri), sul bilanciamento tra attaccamento e distacco (equilibrio tra saperi ponderati).

Rientrano in tale tipologia (che dal criterio della prevalenza passa a quello dell'equilibrio) *i saperi leggeri complessi*, nutriti in maniera integrata o comunque correlata di sentire e pensare.

Al riguardo, si indicano alcune piste di lavoro della Pedagogia ludica, in cui sentire e pensare si combinano insieme secondo uno stile mentale tutto particolare.

L'educazione ludica dei sensi. Nessuno dei sensi viene escluso dalla pedagogia ludica, ma ciascuno e tutti vengono chiamati in causa perché il soggetto li riconosca, li osservi nel loro funzionamento e nelle loro possibilità esplorative della realtà e li utilizzi nelle loro elaborazioni senso-motorie sia come espressioni cognitive di primo livello sia come veicoli di emozioni, di idee, di sentimenti.

Nel primo caso, si tratta di dare spazio alle sensazioni come linguaggi del corpo, di accoglierle, di lasciarsi invadere senza giudicarle, cioè di fermarsi a sentirle riscoprendo la loro elaborazione filogenetica profonda, il loro carattere ludico, la loro dimensione di gioco contemplativo (come la sensazione benefica del vento sulla pelle, della notte di stelle, del balbettio di un bimbo, del fiore profumato, dell'acqua di fonte) che la nostra vita contemporanea di uomini e donne accelerati, estroversi e distratti perde o cerca di recuperare in maniera artefatta e malefica, come nelle tossicodipendenze da fumo, alcool, tv, droghe.

Nel secondo caso, si tratta di riconoscerne l'importanza e il ruolo che assumono nel gioco delle emozioni, delle fantasie, ma anche dei pregiudizi e delle ideologie e, dunque, nell'accettarle, ridimensionarle, alimentarle, in una parola nel gestirle con l'intelligenza ludica

¹⁵ P. Orefice, *La formazione di specie*, Guerini, Milano, 2003.

¹⁶ P. Orefice, "Introduzione alla Pedagogia ludica - La trama dei saperi emozionali e razionali nella "formazione leggera" in *LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning* Rivista on line Internazionale di Edaforum, Firenze, Anno 3/n°12- Ottobre 2008.

che le interpreta e le accoglie con leggerezza appunto, senza lasciarsi né dominare né esaltare da esse più di tanto.

L'educazione ludica delle emozioni. Vale per le emozioni quanto si è detto per le sensazioni. L'impostazione dell'approccio pedagogico è ovviamente il medesimo: far dialogare sentire e pensare in chiave ludica, in questo caso sia nella lettura delle emozioni in quanto tali sia nel loro rapporto con le sensazioni da una parte e con le idee dall'altra. E' il livello di approfondimento che cambia, dal momento che nell'eredità filogenetica esse hanno assunto un peso e un valore centrale nell'elaborazione dei significati per conservare e trasmettere la vita e, dunque, la loro relazione con il pensiero nell'elaborazione dei saperi storici degli uomini e delle donne è in funzione del livello più alto di risposta ai bisogni più sofisticati della realizzazione umana.

Nel lavoro educativo di lettura e gestione razionali delle emozioni la Pedagogia ludica svolge un ruolo importante di smascheramento dei suoi significati (la dimensione meta-linguistica) sia all'interno del soggetto che le prova in sé sia all'esterno dell'altro osservato nel provarle (la dimensione meta-comunicativa): la capacità di riconoscerle nei loro molteplici condizionamenti di malessere come nelle loro grandi potenzialità di benessere mentre porta alla luce, da una parte, i processi di costruzione mentale dell'Io (le dimensioni della personalità) e, dall'altra, quelli di costruzione mentale dell'Altro (le dimensioni della socializzazione e dell'inculturazione), offre anche la condizione leggera del gioco per modificarle e, dunque, per rafforzare o cambiare stili mentali e tratti comportamentali, ma anche processi di appartenenza e di esclusione.

In tutto questo lavoro di smascheramento e di rimodellamento dell'identità e dell'appartenenza, per niente facile e molto delicato, l'assunzione della ludicità, per gli attributi di leggerezza che ha in sé, costituisce il terreno fertile perché l'uno possa più facilmente venire alla luce, pure in presenza di scontate e radicate resistenze, e l'altro possa in maniera più sciolta essere avviato, anche se il rischio di rimanere scoperti nel cambiamento della propria maschera è duro da accettare per chiunque. E' in questa ottica pedagogica del cambiamento personale, nella vita privata come nelle organizzazioni, che va dunque collocato il lavoro educativo di alimentazione delle emozioni leggere.

In questo caso la leggerezza è nel modo di trattare le emozioni vissute durante l'azione formativa, qualunque possa essere la loro intensità originaria: la connotazione ludica dell'esperienza formativa si riverbera su ogni emozione risvegliata e questa, grazie alla finzione del gioco assume i caratteri della coloritura gioiosa o, comunque, accettabile.

Questo alleggerimento emozionale del vissuto reale attraverso la trasposizione fantastica del gioco consente poi alla ragione di vederlo com'è di fatto, riconoscerlo nella situazione speculare e lavorarci, ancora una volta leggermente, cioè in maniera allusiva e sfumata, ma non meno incisiva di una critica frontale, ed elaborare forme di cambiamento migliorativo dei personali schemi mentali e comportamentali al proprio interno e nei rapporti con l'alterità.

L'educazione ludica dei pensieri. L'azione della ragione, come si è potuto notare, è necessariamente presente nell'educazione dei sensi e delle emozioni: gli uni e le altre, per il carattere di elaborazione cognitiva non scelta e non consapevole, da sole ci riporterebbero al potenziale cognitivo di primo livello, quello controllato dalla sola evoluzione filogenetica. Essendo il potenziale cognitivo umano di secondo livello, cioè di carattere storico, la presenza della ragione diventa indispensabile per governare i processi formativi personali.

E' un principio che si ritrova in tutte le teorie pedagogiche che fanno appello alla rivoluzione moderna dell'uomo razionale, fautore di se stesso e della storia. E' un principio indubitabile, che è alla base della scienza moderna come della democrazia moderna, ma che nel secolo scorso ha perso definitivamente il suo potere risolutorio di tutti i mali dell'uomo per le grandi crisi che esso stesso ha generato a livello planetario: innanzitutto, belliche, economiche, sociali, ambientali, esistenziali. Non è questa la sede per continuare questa critica, ma una considerazione va fatta, che interessa direttamente la presente analisi: la

ragione cartesiana senza emozioni e sensazioni è un tradimento della natura umana e del suo complesso e completo potenziale cognitivo.

La Pedagogia ludica, nel suo spaccato (all'interno della Pedagogia scientifica del processo formativo)¹⁷, prova a fare ragionare la mente umana in mezzo all'apparente caos delle emozioni e delle sensazioni: non le lascia fuori la porta, come s'illude di fare la ragione fredda che non le vede rientrare dalla finestra ed invadere subdolamente le sue geometrie intellettualistiche, ma le chiama direttamente in causa, chiede loro di esporsi senza remore e senza difese trasferendosi nelle rappresentazioni del gioco e poi le osserva, le smaschera, le smonta fino a ridicolizzarle o addirittura umiliarle nelle loro negatività (scoprendo, ad esempio, la goffaggine dell'invidia o la stupidità della violenza), ma anche apprezzando e sostenendo le loro positività (come la capacità risolutiva dell'empatia o la forza trainante della gioia).

Per potersi districare tra le intensità forti e deboli e le instabilità alte e basse dei saperi del sentire, che a loro volta cercano di appesantirlo e irretirlo in ragionamenti fuori misura, tra il depresso e l'esaltato, il pensiero ha bisogno di recuperare tutta la sua libertà elaborativa e tutti i suoi spazi creativi. Impresa non facile, perché il suo sapere storico rimane comunque intriso del sentire. La tentazione è di disfarsene, come è avvenuto al pensiero autoreferenziale, che però perde la presa con la realtà più complessiva, che i saperi del sentire concorrono a mettere a fuoco e ad interpretare. Il pensiero allora non può non accettare la sfida: accogliere in sé le indicazioni che gli vengono dalle sensazioni e dalle emozioni e allearsi con esse.

Si tratta però di un'alleanza che non nasce automaticamente, qualunque fede vogliamo avere nella bontà della natura umana, ma richiede un patto su una linea da seguire: pensare e sentire non devono chiudersi in loro stessi, nelle ragioni della difesa reciproca, ma guardarsi fuori, guardarsi dal di fuori, prendere le distanze nel momento stesso in cui si pensa a se stessi, si sente il proprio mondo. In una parola, non prendersi troppo sul serio, ma giocare con i propri pensieri, con le proprie emozioni, con le proprie sensazioni: diventare finalmente *Homo ludens*¹⁸, che con il pensiero *ludens* gioca con il proprio sentire e con il sentire *ludens* gioca con il proprio pensare.

Questo tipo di alleanza non è di natura né politica né economica, né sociale né espressione di qualunque altro interesse parziale. È *esistenziale e formativa*: si occupa esclusivamente del miglioramento della condizione umana del soggetto e dei contesti di vita.

La progettualità pedagogica è chiamata direttamente in causa nel sostenere l'alimentazione del pensiero ludico nei termini appena riportati. Come per l'educazione dei sensi e delle emozioni, si riportano alcune esemplificazioni, per altro già visibili nel tipo di pensiero impiegato per sviluppare la dimensione ludica nei saperi del sentire.

All'interno delle forme di pensiero leggero è facile riconoscere alcune qualità mentali e, dunque, comportamentali, che lo generano e lo sostengono: i pensieri ludici non si ritengono né i primi né gli ultimi, né tanto meno immutabili o precari; non si danno le arie, ma sono discreti; non condannano, ma sono comprensivi nei loro giudizi; non prendono tutto sul serio, ma non sono superficiali; se criticano, lo fanno con rispetto e se ironizzano lo fanno con umorismo; sono capaci di trasformare anche gli insuccessi peggiori in imprese vincenti e i disastri più duri in azioni risolutive; non si arroccano sulle sicurezze raggiunte, ma come vento leggero oltrepassano mille ostacoli, attratti dal fascino della vita e del mondo, consapevoli di essere generati da un essere molto limitato, l'uomo, un mucchietto di particelle subatomiche nell'universo sconfinato.

Per potere realizzare la formazione ludica la stessa Pedagogia, dunque, deve farsi ludica: non può solo teorizzare e realizzare un pensiero che riflette sulla dimensione ludica

¹⁷ P. Orefice, *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso al cambiamento*, Editori Riuniti, Roma, 2010.

¹⁸ J. Huizinga, *Homo Ludens*, Pantheon Amkademische, Amsterdam, 1939; Trad.it, C. Van Schendel, Einaudi, Torino, 2002.

(ricadrebbe nel peggiore intellettualismo dimezzato), ma deve essere in grado di entrare in presa diretta con il pensare e il sentire ludico: come farlo? Ha bisogno di metodologie e tecniche che traducano in soluzioni concrete le sue indicazioni teoriche e queste, a loro volta, devono sapere apprendere da quelle come elaborare ulteriormente la teoria dell'educazione ludica. Non sorprende questo processo teoria-pratica nei due sensi: la conoscenza, anche quella disciplinare che aspira ad elaborare modelli il più possibile oggettivi, è sempre elaborazione di significati della realtà, nel nostro caso della realtà della pratica.

Il problema della Pedagogia ludica si sposta, allora, alle pratiche metodologiche e tecniche che possono essere chiamate buone in quanto si alimentano e alimentano buone teorie e, necessariamente, agli attori di tali pratiche e teorie, che non possono non essere, a loro volta, educatori ludici. Vi è un rapporto diretto tra gli stili metodologici degli educatori ludici e le metodologie e le tecniche ludiche. Non poche volte si parla di approcci metodologici, tecnici e strumentali senza tenere nel dovuto conto la relativa formazione e le dovute competenze di coloro che sono chiamati a realizzarle nelle situazioni operative più svariate.¹⁹ E' una dicotomia da superare, altrimenti metodi e tecniche formalizzati rimangono sulla carta e metodi e tecniche impliciti e consolidati nella pratica rimangono divergenti e poco incisivi nei cambiamenti mentali dei soggetti in formazione. Il rapporto tra educatore ludico e metodologie e tecniche ludiche è problema di non poco conto, e richiederebbe una trattazione a parte, che investe il profilo mentale e professionale del primo e le modalità formative e professionali con cui si appropria delle seconde e le metabolizza nel suo stile di vita che accoglie tra le sue dimensioni quella dell'*Homo ludens*. E' una questione importante che in questa sede rimane sottesa.

Per rispondere alle indicazioni teoriche discusse, le metodologie formative (e i loro attori con l'adeguato bagaglio di competenze) sapranno come attivare processi mentali di costruzione di significati e, nel caso in esame, significati ludici; tali significati ludici emergeranno dall'assunzione – nella pratica educativa – di determinati segni (situazioni, eventi, fatti ecc.) presenti nella vita personale e collettiva delle organizzazioni che poi saranno elaborati in saperi ludici del sentire e del pensare.

Le tecniche educative e le relative strumentazioni poi, che saranno scelte all'occorrenza, a loro volta tradurranno in pratiche specifiche di formazione ludica nei contesti personali ed organizzativi i criteri operazionali dell'approccio metodologico, a cui anche esse offriranno elementi di approfondimento ed affinamento.

La costruzione dei saperi ludici attraverso la Ricerca Azione Partecipativa e il Teatro

Tra gli approcci metodologici della Pedagogia ludica applicabile nei contesti dell'educazione degli adulti e della formazione nelle organizzazioni, viene qui presentato quello della Ricerca Azione Partecipativa²⁰ riferito all'espressione ludica del teatro formativo nelle organizzazioni: se ne indicano alcune linee metodologiche sperimentate all'interno del Progetto europeo *Tejaco* (nel Progetto europeo Leonardo da Vinci Transfert multilaterale dell'innovazione *Tejaco- Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations- Il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni*, tra le metodologie e le tecniche ludiche sperimentate dai partner è utile ricordare *la Lezione Spettacolo e il Teatro Forum* -CNAM, Francia-, *Il Teatro-azione la Maschera della Commedia dell'arte e l'improvvisazione* -Università di Firenze, Italia-, *i Giochi di platea* -Ceneco, Belgio-, *i Giochi di*

¹⁹ A tale proposito è utile far riferimento all'Osservatorio Europeo delle Pratiche Ludiche nella Formazione nato a seguito del Progetto Tejaco che ha raccolto e classificato metodologie e competenze in questo specifico ambito <http://colloques-cnam.typepad.fr/TEJACO>.

²⁰ Da ora in poi RAP. P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teorie e Pratiche La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Liguori, Napoli, 2006; *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Liguori, Napoli, 2006.

ruolo -Institutul de Stiinte ale Educatiei, Romania). L'obiettivo concreto del progetto in oggetto è stato quello di trasferire ed adattare il saper-fare della Pedagogia ludica in azienda nei diversi paesi europei per favorire il dialogo e l'integrazione tra le diverse culture e mirare al cambiamento organizzativo.

La RAP, come si è avuto modo di analizzare in altri studi, si presenta come una metodologia di lavoro educativo (oltre che di ricerca e d'intervento) che attinge contemporaneamente alla logica del pensare, propria del carattere investigativo della razionalità, e alla logica del sentire, presente nelle modalità partecipative delle sensazioni e delle emozioni.

In quanto poi assume come sua terza variabile la logica dell'agire, che è un portato necessario dei processi cognitivi sensomotori-emozionali-razionali, completa il suo potenziale metodologico di tradurre in lavoro con i singoli e i gruppi la teoria della costruzione dei saperi del sentire e del pensare.

Nel caso della Pedagogia ludica attraverso il teatro si tratta allora di curvare la RAP nella direzione della costruzione dei saperi ludici.

Le fasi della RAP sono riepilogate nella tabella seguente²¹: nelle prime tre colonne vengono riportate le fasi metodologiche delle tre logiche del pensare, del sentire e dell'agire; nella quarta le fasi corrispondenti della valorizzazione dei saperi del soggetto in termini di creazione di nuovi saperi personali grazie alla dinamica comunicativa tra saperi pregressi e nuovi saperi disciplinari.

Flusso metodologico della RAP: le logiche e la comunicazione dei saperi			
Ricerca (Logica del pensare)	Azione (Logica dell'agire)	Partecipazione (Logica del sentire)	Saperi del soggetto (In- Out)
Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi
Analisi	Agire Ricognitivo	Coinvolgimento	Saperi pregressi + Saperi disciplinari
Ipotesi	Agire Previsionale	Affezione	Saperi disciplinari + Saperi pregressi
Verifica	Agire Attuativo	Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
Valutazione	Agire Migliorativo	Presa a carico	Saperi integrati del soggetto

Le coordinate metodologiche della RAP applicate alla formazione ludica teatrale costituiscono un primo avvicinamento tra i due approcci che verranno ripresi ed approfonditi nei contributi di Maria Buccolo e Silvia Mongili, pur dovendo riconoscere che non è nuovo l'incontro tra RAP e teatro nell'educazione degli adulti (tra le ricerche e gli interventi di EDA coordinati da chi scrive si cita il Progetto europeo ESTEEM e l'utilizzazione delle forme teatrali che è anche presente nell'esperienza dei Circoli di Studio nell'ambito dei bandi di EDA della Regione Toscana).

Il contributo determinante della RAP è nel disporre metodologicamente della teoria della costruzione dei saperi del sentire e del pensare che le permette di ben calarsi nella costruzione dei saperi ludici, a cui le pratiche di formazione ludica possono utilmente fare riferimento.

²¹ La presente tabella è ripresa dal volume *La ricerca azione partecipativa*, op.cit.

In questo senso, l'applicazione della RAP al teatro (RAP-T), come ad altri contesti e percorsi formativi (la Ricerca Azione Partecipativa: come la RAP-T nell'approccio territoriale all'educazione della comunità locale o la RAP-S nell'istruzione scolastica o la RAP-SU nei progetti internazionali di sviluppo umano), mentre è un'occasione preziosa per sue ulteriori verifiche e approfondimenti, è anche un contributo prezioso che essa può dare alla modellizzazione delle pratiche di formazione ludica come è avvenuto all'interno del Progetto Tejaco.

In ogni caso, anche attraverso la RAP, la Pedagogia ludica c'insegna che l'educazione ai saperi ludici costituisce un valore aggiunto fondamentale per le singole persone, per le organizzazioni e per le stesse società: la costruzione di saperi leggeri – va ribadito in chiusura – rimane fondamentale per la realizzazione personale e, in particolare, per l'equilibrio e il benessere nel lavoro²² e nelle altre attività pubbliche e private, per il buon clima e il buon funzionamento dell'organizzazione, per contribuire alla formazione dell'*Homo ludens* planetario in epoca di processi conflittuali mai così estesi nella cosiddetta Società liquida.²³

Il Teatro e l'Arte come “autentiche scuole di cittadinanza e condivisione in cui si educa vicendevolmente” questa potrebbe essere la conquista del mondo contemporaneo da diffondere attraverso sempre nuovi spazi di formazione.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

²² Sul rapporto educazione-benessere-dimensione ludica si vedano i volumi di M. L. Iavarone *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008; *Abitare la corporeità*, Franco Angeli, Milano, 2011.

²³ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Ed. Laterza, Roma, 2006.

La formazione ludica in azienda attraverso la metodologia del teatro d'impresa, di Maria Buccolo

L'anno 2009 è ricordato oggi come l'anno di avvio della crisi mondiale e come l'anno in cui l'Unione Europea ha dato maggiore attenzione al tema della Creatività e dell'Innovazione. Quindi, da un lato crisi economica e del lavoro, dall'altro le strategie dell'Europa 2020 volte a promuovere approcci creativi e innovativi in vari campi, tra cui quelli dell'istruzione e della formazione professionale.

La strada della creatività e dell'innovazione indicata dall'Unione Europea è un percorso intrapreso già da anni, ma è anche un'ulteriore opportunità per individuare strategie, approcci e metodologie inedite.

In questo contesto si inserisce l'*Edutainment* e cioè la possibilità di apprendere attraverso il gioco.

Il termine *Edutainment*, che nasce, infatti, dalla fusione delle parole *educational* (educativo) ed *entertainment* (divertimento), indica una forma di intrattenimento che ha il duplice scopo di educare e di divertire attraverso metodi di formazione esperienziale.

Questo termine è opera di due grandi studiosi del XX secolo Marshal McLuhan e Bob Heyman che negli anni '60, proposero l'*Edutainment* come forma di comunicazione che utilizza il gioco con scopi didattici. L'*Edutainment* rappresenta una delle nuove frontiere della formazione e consiste nel combinare le esigenze e le tecniche di apprendimento in un sistema in cui divertimento, relax e intrattenimento rappresentano lo scenario del percorso formativo.

L'*Edutainment* consiste, quindi, in nuove modalità di insegnamento e di apprendimento che si basano sulla sinergia fra il processo formativo e il gioco, valorizzando i vantaggi dell'interattività, della connettività e della condivisione dei saperi.

Il concetto di base è l'idea di una formazione che favorisca l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta che conduce al cambiamento individuale, in cui possono essere stimolati nella persona gli ambiti cognitivo, emotivo e comportamentale.

L'approccio dell'Edutainment tiene conto della complessa relazione esistente tra la dimensione razionale, quella operativa e quella emozionale nel processo di apprendimento.

Affinché si possa realizzare un approccio integrato in formazione è di fondamentale importanza utilizzare metodologie che sappiano ben coniugare le tre sopra citate dimensioni. È per questo che la scelta ricade nell'ambito dell'approccio della ricerca azione partecipativa e del teatro.

L'uso di tale metodologia di lavoro in aula permette l'emergere e lo sviluppo dei saperi individuali e collettivi dei soggetti coinvolti nel processo formativo; fa riferimento ai processi mentali (razionali, operazionali, emozionali) di costruzione dei saperi, orientandoli verso significati ludici che vengono applicati ai segni presenti nella vita personale e collettiva delle organizzazioni. Tale metodologia sarà veicolata attraverso tecniche e strumentazioni ludiche quali il teatro ed il gioco, situate nei contesti formativi e professionali.

Per risalire alle origini della metodologie del teatro d'impresa e capirne il significato più profondo, è necessario analizzare bene le due parole che la compongono ovvero teatro e impresa.

Il termine teatro d'impresa deriva dalla combinazione di due termini TEATRO, nella sua duplice accezione di arte e di luogo, di spazio scenico, di rappresentazione che separa il pubblico dagli attori, dal "mondo magico" dello spettacolo e dal termine IMPRESA, come luogo di lavoro in cui si incontra una comunità che persegue determinati obiettivi economici e sociali²⁴.

Il teatro d'impresa nasce in Francia e precisamente a Parigi nel 1980 con Michel Fustier .

Dalla formazione in lettere e filosofia Michel Fustier ha esercitato numerosi mestieri prima di creare il teatro d'impresa. Egli è prima docente, poi esperto in controllo di gestione, capo del personale, consulente aziendale, specialista in problemi di strategie. Per queste sue competenze nel settore della organizzazione e gestione delle risorse umane un suo amico René Drouin Presidente dell'AFCIQ, gli chiese di scrivere per le imprese una Pièce sulla Qualità, e così scrisse e mise in scena la pièce del "Figliol Prodigo" che venne rappresentata per la prima volta ad una Convention sulla Qualità ed ebbe un grande successo.

Il successo è stato immediato, i congressisti sono stati conquistati dall'interesse per la tematica, dalla precisione e dall'umor che ha reso più vivo un tema così complesso come quello della qualità in azienda.

*Fu proprio così che nacque il Teatro d'Impresa.*²⁵

In Québec a Montreal nel 1984 il teatro d'impresa iniziò ad incuriosire le ricerche del giovane attore Christian Poissonneau, il più noto divulgatore di questa metodologia innovativa.

Trasferitosi in Francia a Parigi, sua città natale, Poissonneau crea la compagnia Théâtre à la Carte nel 1984, che ha come obiettivo quello di proporre alle imprese o alle organizzazioni sia pubbliche che private il Teatro per formare, informare e sensibilizzare.

Questa metodologia ha portato molto successo a Poissonneau ed alla sua compagnia che come scuola di pensiero si rifà alla Commedia dell'Arte Italiana.

La sua esperienza lo ha portato a produrre e a mettere in scena molte pièces, commissionate da aziende di diverso settore sia pubbliche che private.

Ma il Théâtre à la Carte per la genialità delle pièces prodotte ha meritato anche il Gran Premio al FITE (Festival del teatro di Imprese) di Nantes per diversi anni.

Molti sono stati i successi di platea e soprattutto i riscontri positivi prodotti da questa metodologia innovativa sugli apprendimenti dell'adulto all'interno dell'impresa tanto da renderlo non più lavoratore passivo ma attore organizzativo protagonista dei propri vissuti in ambito lavorativo e sociale.

²⁴ M. Buccolo, *La formazione va in scena*, Ed. Giuseppe Laterza, Bari , 2008, p. 40.

²⁵ B. Aragou-Dournon, P. Detrie, *Le théâtre d'entreprise*, Ed Liaisons, Rueil-Malmaison, France, 1998.

Nel nostro paese il teatro d'impresa arriva alla fine degli anni novanta e si diffonde come pratica presente in molte società di consulenza che fanno formazione.

L'arrivo della metodologia del teatro d'impresa in Italia si deve a Paolo Vergnani, infatti, nel 1997 l'associazione culturale Castalia (che nel 2000 diventerà la Società di consulenza Spell di Bologna) diretta appunto da Paolo Vergnani, Formatore e Professore a contratto di Psicologia all'Università di Ferrara, e da Nicola Grande, formatore e Professore a contratto di Marketing all'Università di Urbino, inizia ad interessarsi dell'applicazione del teatro all'impresa. Attualmente il loro lavoro, dopo anni di esperienza, è quello di trasferire sul palcoscenico messaggi legati a temi centrali della vita aziendale per aggirare le difese che i metodi di formazione tradizionale possono a volte suscitare e innescare. Una delle pratiche più utilizzate è la "lezione spettacolo" che è una delle varianti più diffuse del teatro "chiavi in mano o da catalogo". Si tratta di veri e propri incontri formativi che utilizzano modalità e strumenti propri dell'intervento teatrale: contesto allargato (teatro o azienda), momenti serali, durata ridotta una o due ore, le principali tematiche trattate vanno dalla gestione del conflitto al parlare in pubblico, dallo stress alla creatività, dalle dinamiche di gruppo alle tecniche di vendita.

La lezione spettacolo può essere considerata come un prodotto originale della scuola italiana, ed è singolare notare come abbia in tempi relativamente ristretti valicato i confini del mondo aziendale per conquistare anche i cartelloni dei teatri tradizionali.

Dal 1999 in poi altre società di consulenza hanno utilizzato lo strumento teatrale per fare formazione con svariate proposte (dal Teatro a catalogo, alla terapia della risata).

La Grammelot di Milano oggi si occupa prevalentemente di "teatro buffo per l'azienda". Il Centro Studi Logos, Logos Knowledge Network, di Calluso (Torino) propone interventi di Teatro-azione, la Società di Consulenza e Formazione alla Relazione di Milano utilizza la pratica del Teatro Forum. Ci sono molte altre società di consulenza e formazione di recente creazione, compagnie di teatro e molti attori professionisti (tra cui ricordiamo anche Elisabetta Tonon Form-attrice dell'Associazione "La formazione va in scena", che ha collaborato anche alle attività di Formazione e Ricerca all'interno Progetto TEJACO in qualità di esperta di Commedia dell'Arte applicata alla formazione in azienda), si dilettono nell'applicare le tecniche attoriali per fare formazione aziendale e molti altri consulenti aziendali o formatori che dopo aver appreso le pratiche teatrali studiano i problemi organizzativi servendosi di questo approccio.

Per incentivare lo sviluppo della metodologia del teatro d'impresa è stato costituito nel 2003 un gruppo di ricerca "sull'azione teatrale per l'apprendimento organizzativo" voluto dall'Associazione Italiana Formatori della Regione Lombardia. Nel 2010 nasce il Gruppo di lavoro AIF Nazionale sul Teatro e la Formazione coordinato da Paolo Vergnani. Il gruppo di cui faccio parte si pone l'obiettivo di esprimere una ricerca teorica e metodologica sull'utilizzo del teatro d'impresa, nella sua più vasta accezione ed interpretazione. I componenti del gruppo di lavoro arrivano da diverse realtà: dal mondo accademico, dalle società di formazione e consulenza, attori professionisti, formatori, psicologi ecc. Varie competenze che riflettono e s'interrogano su un unico comune denominatore il "teatro". Il Gruppo di lavoro AIF Nazionale sul Teatro e la Formazione ha organizzato l'11 e il 12 giugno scorso il Primo Festival di Teatro d'impresa in Italia AIF.

Da queste esperienze si può dedurre che l'attività teatrale è stata riconosciuta nel panorama della Società delle Conoscenze come una "nuova metodologia di formazione" in quanto operante nell'area della sperimentazione creativa delle potenzialità umane delle persone, in termini di fiducia, speranza, senso di sicurezza, empatia e concentrazione. Non solo, quindi, essa assume "valore e valori" rispetto all'apprendimento, che viene sostenuto dalle capacità logiche, narrative e di orientamento spazio-temporale attivate dal teatro, ma soprattutto rispetto alla costruzione di un sano equilibrio emotivo e relazionale e di un sistema

di valori fondato sul rispetto della persona, sulla cooperazione e sulla tolleranza. Aspetti, quest'ultimi, di grande rilevanza soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti.

Il teatro d'impresa è una metodologia didattica "attiva" poiché pone al centro "l'apprendimento dall'esperienza" attraverso l'analisi, la comprensione e l'elaborazione dell'esperienza vissuta.

Tale metodo, a differenza dei metodi tradizionali, come ad esempio la lezione frontale o la discussione guidata, si prefigge l'obiettivo di aumentare il livello di coinvolgimento degli interlocutori, di rendere il rapporto formatore/discente più interattivo e di elevare il loro grado di influenza sulla base di quanto accade.

Nel teatro d'impresa il coinvolgimento nell'azione formativa attraverso la "messa in gioco" totale del soggetto in formazione è molto alto. I materiali didattici costituiscono delle vere e proprie piste di apprendimento o per meglio dire "canovacci" teatrali elaborati e rappresentati direttamente dai discenti rispetto alla formazione di stampo tradizionalista in cui i materiali didattici assumevano il ruolo di supporto all'apprendimento.

Spesso ritroviamo le medesime tematiche nelle rappresentazioni di teatro d'impresa: comunicazione, qualità, management, organizzazione, relazioni fornitore-cliente, lancio di nuovi prodotti, ecc. Questo per indicare che il teatro d'impresa favorisce la focalizzazione e la concentrazione su tematiche particolari proprio come una lente d'ingrandimento.

Il teatro d'impresa ha la funzione di vettore di cambiamento poiché gioca sull'irrazionale, sulla parte nascosta dell'istituzione che non può essere rilevata attraverso una analisi condotta con delle metodologie di tipo classico.

Tale cambiamento avviene nel momento in cui i messaggi espressi attraverso la rappresentazione teatrale creano delle dinamiche di sensibilizzazione ed innescano dei meccanismi d'azione da ritenersi "fonti di elevata innovatività".

Il teatro d'impresa ha la funzione di animare, sia perché racconta la vita di tutti i giorni e sia perché rappresenta uno strumento vivo. Tale metodologia, dalla sua breve esperienza, dimostra che gli spettatori apprezzano riconoscere se stessi dentro la scena, nelle azioni che compiono quotidianamente in modo abitudinario, si sentono coinvolti in prima persona in quanto si vedono rappresentati ed hanno la possibilità di focalizzare i punti critici per progettare diversi piani d'azione.

Il teatro è un mezzo "vivo" poiché attraverso il suo registro comico e il gioco teatrale porta la realtà sulla scena, questa individua nuove vesti ironiche per sdrammatizzare i problemi e per stimolare con la riflessione una più efficace presa di coscienza di se stessi.

Come la formazione va in scena: presentazione del Progetto europeo TEJACO Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations, di Maria Buccolo

1. Facilitare l'inserimento degli immigrati in azienda attraverso le metodologie ludiche: "Il Progetto Europeo TEJACO"

In questo periodo storico di estesa globalizzazione e di grande facilità di comunicazione a livello planetario²⁶, ci troviamo ad affrontare su un piano di complessità²⁷ - e pertanto di difficoltà - di gran lunga superiore rispetto al passato, il problema dell'interazione fra culture diverse. Popolazioni ed etnie dei paesi che con le loro consolidate tradizioni umane, religiose, politiche ed ideologiche, spostandosi verso i paesi dell'occidente, vengono ad interagire con il nostro modo di vivere, di pensare e di concepire la vita sociale²⁸. L'integrazione, già difficile per singoli individui che per mere questioni di sopravvivenza sono costretti ad accettare *tout court* gli usi della società che li accoglie e che li impone, diventa molto problematica nel caso di spostamento di grandi masse di persone. Si pone il problema, a tutti i livelli (politico, sociale, economico) di comprendere quali sono gli ostacoli che si frappongono all'integrazione e come questi possono essere rimossi. Ad un esame critico, ci si rende conto che il processo di evoluzione della conoscenza del mondo da parte dell'uomo permette l'annidarsi inconscio nei nostri modelli mentali di realtà, di stereotipi e pregiudizi, integrati e cristallizzati all'interno del comune sentire di ogni società. Pregiudizi che, se da un lato permettono la descrizione schematica di caratteristiche e comportamenti di gruppi sociali, dall'altro non riflettono né la loro evoluzione nel tempo né le differenze al loro interno e finiscono con il provocare tensioni e conflitti. Ciò considerato, alla soluzione generale del problema può certamente contribuire una

²⁶ P. Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 15-47.

²⁷ Cfr., E. Morin, E. R. Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 2004.

²⁸ Cfr., E. Morin, *Dialogo. L'identità umana e la sfida della convivenza*, Scheiwiller, Milano, 2003.

costante e sincera analisi dei propri ed altrui modelli di realtà. Analisi che serva a discriminare con pazienza tutti i pregiudizi incompatibili con l'incontro pacifico di culture diverse, con il risultato sperato di enucleare da tutti i modelli sociali solo i valori che si rivelano compatibili con tutte le culture. Valori che possono così essere ricondotti ai principi etici universali, espressioni dei diritti fondamentali della persona, indipendentemente dal colore della pelle o dalla geografia o di altre differenze fisiche o ideologiche. Il 2008 è stato proclamato l'anno europeo del dialogo interculturale dall'Unione Europea è utile a tal proposito ricordare gli obiettivi generali che sono stati poi le linee guida di diversi percorsi formativi e di programmi finanziati.

Qui di seguito citiamo alcuni punti essenziali tratti dal documento per l'anno europeo del dialogo interculturale²⁹:

1. promuovere il dialogo interculturale come processo in cui quanti vivono nell'UE possono migliorare la loro capacità di adattarsi ad un ambiente culturale più aperto ma anche più complesso in cui, nei diversi Stati membri e anche all'interno di ciascuno di essi, coesistono identità culturali e credenze diverse;
2. mettere in evidenza il dialogo interculturale come opportunità di contribuire a una società pluralistica e dinamica, in Europa e nel mondo intero, e da essa trarre profitto, sensibilizzare quanti vivono nell'UE, in particolare i giovani e gli adulti all'importanza di sviluppare una cittadinanza europea attiva e aperta sul mondo, rispettosa della diversità culturale e fondata sui valori comuni dell'UE definiti nell'articolo 6 del trattato UE e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea³⁰;
3. porre in risalto il contributo delle varie culture ed espressioni della diversità culturale al patrimonio e ai modi di vita degli Stati membri;
4. rafforzare il ruolo dell'istruzione come mezzo importante per insegnare la diversità, aumentare la comprensione delle altre culture e sviluppare competenze e migliori prassi sociali, nonché mettere in evidenza il ruolo centrale dei mezzi di comunicazione nella promozione del principio di uguaglianza e della comprensione reciproca;
5. rendere più visibili e coerenti e promuovere tutti i programmi e le azioni della Comunità che contribuiscono al dialogo interculturale e assicurarne la continuità.

Tra i progetti finanziati dall'Unione Europea sul tema appunto della diversità e del dialogo interculturale degli adulti in azienda sembra rilevante segnalare il Progetto Europeo TEJACO - Programma di educazione e formazione continua (LLL) - 2007/2013 Leonardo da Vinci - Progetti multilaterali di Trasferimento dell'innovazione. Dal Titolo TEJACO- *“il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni”*.

L'obiettivo concreto del progetto che si è chiuso il 15 dicembre 2009 a Nantes in Francia è stato quello di trasferire ed adattare il saper-fare della Pedagogia Ludica in azienda per favorire l'inserimento degli immigrati e il dialogo interculturale. Da un punto di vista scientifico il Progetto TEJACO si è appoggiato sia sulla Tesi di Dottorato della scrivente, membro dell'Università di Firenze che su dei Progetti che sono stati effettuati dagli altri partner (Festival internazionale del teatro d'impresa ideato da *Béatrice Boquien* del CNAM di Nantes, dal testo che la stessa ha scritto sul Teatro d'impresa, le esperienze di formazione del CENECO e dell'Università Rumena).

²⁹ L'Anno europeo del dialogo interculturale, con la Decisione 1983/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, si è aperto ufficialmente l'8 gennaio 2008 a Lubiana, città ospite nel semestre sloveno di presidenza dell'Unione Europea. In Italia l'apertura per l'anno europeo del dialogo interculturale è stata fatta il 12 febbraio 2008 con un convegno a Roma patrocinato dal Ministero per i Beni e le Attività culturali. Per approfondimenti sul Documento Europeo è possibile consultare il sito <http://eur-lex.europa.eu>.

³⁰ n. 1983/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa all'anno europeo del dialogo interculturale (2008) Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, serie L 412 del 30 dicembre 2006.

L'Unità di Ricerca Italiana dell'Università di Firenze, nello specifico la Cattedra di Pedagogia Sociale diretta dal Prof. Paolo Orefice, ha contribuito alla ricognizione teorica del Progetto e si è occupata della modellizzazione, della teorizzazione concettuale e della valutazione delle buone pratiche di pedagogia ludica. Inoltre, si è fatta carico dell'organizzazione del primo Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle organizzazioni in Italia, che si è tenuto a Firenze il 12 giugno 2009 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze.

Il Forum del Teatro e Gioco FITGIO, è stato creato con l'intento di accogliere un pubblico vasto dai direttori d'impresa ai responsabili della formazione, manager, quadri aziendali e ad altre figure interessate alla formazione e allo sviluppo delle risorse nelle organizzazioni attraverso l'utilizzo di metodologie di formazione esperienziali come il Teatro e il Gioco.

FITGIO, è stato concepito come un luogo d'incontro e di confronto per tutti i docenti, ricercatori, formatori, educatori, animatori e operatori che si occupano dell'applicazione di metodologie ludiche nei contesti organizzativi che sono alla ricerca di nuovi mezzi espressivi. Al forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle organizzazioni è stato inviato per la prima volta in Italia un ospite di eccellenza Christian Poissonneau il Direttore del Théâtre à la Carte di Parigi conosciuto in tutto il mondo come il più noto divulgatore delle metodologie del "Teatro d'impresa".

Questa interessante iniziativa ha dato modo di presentare i primi risultati delle sperimentazioni condotte nei diversi paesi europei (Francia, Italia, Belgio e Romania).

Il Progetto Tejaco ha avuto come obiettivo principale quello di favorire l'inserimento professionale degli immigrati nelle aziende attraverso metodi di formazione ludica innovativa come il teatro e il gioco di raccogliere, capitalizzare e modellizzare le "buone pratiche" di formazione ludica innovativa nei differenti paesi per poi trasferirle e adattare all'interno dei percorsi formativi in azienda.

Tutto questo ha portato alla creazione di un osservatorio europeo delle "buone pratiche" di formazione ludica in azienda³¹. La dimensione Europea del progetto ha riguardato la creatività delle pratiche di formazione che si è trovata singolarmente arricchita dalla prospettiva geografica e storica dei differenti metodi presenti da un paese all'altro.

La ricchezza del progetto si è appoggiata particolarmente su una messa in comune dei risultati delle sperimentazioni di ciascun paese, e sulla trasferibilità delle metodologie che sono state applicate al tema della mobilità e dell'inserimento professionale dei pubblici svantaggiati a causa delle differenze culturali rinviano ad un cammino d'integrazione ed inducono una problematica di confronto e collaborazione dei rappresentanti dei diversi paesi. Queste modalità pedagogiche hanno permesso anche di favorire la condotta del cambiamento delle organizzazioni grazie ad una costruzione interculturale dei loro contenuti.

La mobilità delle persone e la loro integrazione nei paesi europei è una delle problematiche più emergenti che va presa in considerazione in un'ottica sociale ed economica.

Nello specifico gli obiettivi del Progetto Tejaco sono stati:

- trasferire i risultati del progetto realizzati dai partner e fondati sulla pedagogia innovativa ad un pubblico di Quadri-Formatori in azienda in 4 Paesi (Italia, Francia, Belgio e Romania);
- raccogliere le buone pratiche nei differenti paesi, capitalizzarle, modellarle e diffonderle attraverso la realizzazione di un Forum internazionale itinerante delle pratiche di formazione innovativa in azienda;
- favorire l'inserimento professionale degli immigrati in azienda o di quei pubblici che ultimamente sono in aumento (edilizia, costruzioni navali, lavori pubblici, industrie metallurgiche ecc.);

³¹ <http://colloques-cnam.typepad.fr/TEJACO>.

- creazione di un osservatorio europeo sulle “buone pratiche” nella formazione ludica in azienda (tra cui il teatro d’impresa e il gioco).

Questo progetto si è occupato in modo particolare dell’integrazione di popolazioni di immigrati in un contesto di mobilità crescente dei lavoratori. Mobilità che implica un dialogo interculturale che s’instaura in maniera significativa nei lavoratori appartenenti a più di 5 culture differenti all’interno della stessa equipe di lavoro. La pedagogia ludica³² è stata utilizzata in questo caso come una risorsa stessa della formazione per favorire la scoperta e lo sviluppo della persona.

2. Le fasi della Ricerca nel Progetto TEJACO

Il progetto Tejaco come più volte ricordato ha avuto come obiettivo principale quello di *Favorire l’inserimento professionale degli immigrati in azienda*, pertanto, è utile ripercorrere alcune fasi del progetto che hanno poi portato alla realizzazione della Sperimentazione della metodologia del Teatro d’Impresa in Italia.

Nella prima fase del Progetto Tejaco sono stati somministrati in tutti i paesi coinvolti dei questionari in aziende ed agenzie di formazione che svolgono percorsi formativi per facilitare l’inserimento dei lavoratori nelle organizzazioni. Nel nostro paese si è rilevato che non ci sono sostanziali differenze tra l’inserimento di lavoratori italiani e stranieri, o particolari approcci differenziati per etnie o genere. Le uniche differenze si possono rintracciare eventualmente nei percorsi di formazione eventualmente seguiti dagli stranieri, che includono ovviamente, corsi di lingua italiana. Le aziende assumono personale tramite centri per l’impiego o tramite agenzie di lavoro interinali, talvolta anche per conoscenza diretta. Talvolta l’assunzione viene dopo un periodo di formazione, di stage in azienda, di affiancamento o di accompagnamento da parte di figure professionali più esperte o da parte di tutor nominati internamente all’azienda o provenienti dal mondo esterno, con specifiche mansioni di monitoraggio del percorso di inserimento in azienda del futuro lavoratore.

Alcune aziende in fase di reclutamento si avvalgono di test di ingresso e giochi di simulazione per verificare non solo le competenze e le conoscenze del soggetto rispetto alle mansioni da svolgere previste per il ruolo da ricoprire, ma anche per verificare altre capacità ed abilità soggettive quali per esempio, la capacità di intrattenere buone relazioni con i colleghi, di essere leader, di avere spirito collaborativo, di riuscire a concludere trattative in tempi brevi, o anche essere predisposto al contatto interpersonale ecc. L’impiego di test psico-attitudinali è però, in genere, una prerogativa di grandi aziende, che reclutano o direttamente o tramite agenzie di lavoro interinali e che utilizzano questi strumenti per selezionare una rosa ristretta di candidati, all’interno di centinaia di domande e candidature di lavoro. Alcune di queste aziende svolgono attraverso loro strutture o avvalendosi di altre agenzie di formazione, una formazione professionalizzante, finalizzata all’acquisizione delle competenze necessarie ai ruoli da ricoprire in ambito lavorativo e destinata ai candidati che hanno superato abilmente le prove di selezione in ingresso. Tra queste si possono indicare ad esempio le aziende del settore alimentare o telefonico, talvolta anche quelle del settore dell’arredamento –oggettistica. Altre aziende, invece, preferiscono, già in fase di reclutamento selezionare in base alle esperienze pregresse dei soggetti, non prevedendo una formazione propedeutica all’inserimento in azienda. Altre, scelgono il personale direttamente, senza avvalersi dei servizi di intermediazione tra domanda o offerta di lavoro.

Tuttavia, dall’analisi effettuata non risultano particolari difficoltà di inserimento dei lavoratori stranieri in azienda, l’unico requisito che appare trasversalmente condiviso dalla

³² Cfr., P. Orefice, *Introduzione alla Pedagogia ludica - La trama dei saperi emozionali e razionali nella "formazione leggera"* in *LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning* Rivista Internazionale di Edaforum Anno 2/n°12-Ottobre, 2008 Firenze.

grande maggioranza delle imprese è la conoscenza dell'italiano, almeno a livello sufficiente da poter comprendere le indicazioni e le istruzioni lavorative.

Nonostante sul questionario nessuno abbia espressamente menzionato le donne e le problematiche legate alle differenze di genere, in via del tutto informale, però emerge ancora una volta una particolare differenza tra i ruoli e le mansioni svolte da donne e da uomini, nonché una generale tendenza a preferire, in certi ambiti, gli uni, rispetto alle altre. Soprattutto in certi ambiti aziendali, tra cui il settore delle calzature e della pelletteria, mentre nell'ambito dei servizi alla persona, nel settore tessile e delle confezioni, nel settore dei servizi generali, spesso le donne sono in numero doppio rispetto agli uomini. Le donne entrano in azienda con diverse mansioni, tuttavia la possibilità di ottenere subito un contratto stabile dipende non solo dalle loro competenze e grado di professionalità, ma anche dalla loro età e dalla loro prossimità alla maternità. Ecco ancora che se discriminazione si parla, ritorna la questione spinosa del mercato del lavoro e della cultura di genere, con tutte le implicazioni che ne derivano. In genere le donne immigrate trovano ancora più difficoltà ad inserirsi in contesti lavorativi, molto più delle donne italiane e molto più dei loro colleghi uomini. Ciò dipende da una serie di fattori: dal grado di scolarizzazione, di solito più basso rispetto alle donne italiane; dalla cultura di provenienza, che spesso le relega ancora una volta nell'ambito familiare della cura; dalla tipologia di lavori che possono ricercare e trovare. In generale gli immigrati uomini, anche se con bassi livelli di scolarizzazione, trovano lavoro come operai, commessi, corrieri, cuochi, ed altro. Le donne, invece, anche se talvolta hanno gradi di scolarizzazione più alti, incontrano ancora delle difficoltà a cercare lavoro per esempio come impiegate, già più semplice è da trovare il lavoro nelle aziende come operaie, commesse, pulizie, o ancora come addette all'assistenza di anziani, badanti o colf.

Inoltre a diverse etnie corrispondono diverse tipologie di lavoro. Per esempio nell'industria agricola lavora un maggior numero di addetti di origine africana, piuttosto che nell'edilizia, in cui i lavoratori provenienti dagli ex paesi dell'unione sovietica, è maggiore; o ancora, nel settore della cura domestica lavorano un numero maggiore di donne provenienti dai paesi dell'Indocina o ex Unione Sovietica, piuttosto che dall'Africa o sud America. La collocazione di tali lavoratori sul mercato del lavoro non è poi cosa semplice. I permessi di soggiorno e le procedure di regolarizzazione sono talvolta estenuanti e molti rinunciano alla legalità, pur di trovare uno spazio di lavoro e di libertà individuale e spesso, come accade, lavorano in clandestinità presso conoscenti, amici o imprecisati datori di lavoro.

Tornando alla formazione, quindi il panorama non appare molto florido. Le aziende, soprattutto le PMI, non svolgono formazione interna, a parte, al massimo corsi per la conoscenza delle norme sulla sicurezza, sull'antincendio, sul pronto soccorso o sulla qualità. Solo rari casi di grandi aziende lavorano sull'innovazione, cercando di formare un clima relazionale più positivo, migliorare la produttività degli impiegati e di proporsi sul mercato con un'immagine sempre più competitiva. Questi però sono interventi che spesso sono sostenuti attraverso finanziamenti dal FSE, e raramente con investimenti personali. Nonostante il panorama della formazione sia abbastanza difficile, però all'interno di questo, come è già stato detto, alcune aziende lavorano per l'aggiornamento del personale e la formazione di nuove competenze in ambito professionale, alcuni esempi sono per esempio cooperative del settore socio-sanitario, talvolta pubbliche amministrazioni, imprese che producono beni e servizi e che operano nel settore secondario e terziario.

Le strategie di formazione adottate sono in prevalenza orientamento formativo/informativo praticato dai Centri Impiego e sportelli di orientamento al lavoro presenti presso agenzie o strutture del territorio (es. sportello CNA immigrati), che consiste in una serie di attività realizzate con strumenti che si avvalgono del bilancio di competenze, delle tecniche di *empowerment* e di percorsi formativi professionalizzanti o finalizzati al conseguimento di titoli di studio, qualifiche o al rafforzamento di competenze e conoscenze. L'orientamento, svolto in maniera diversa, a seconda della struttura proponente, prevede, comunque, un servizio di

accompagnamento del soggetto, propedeutico all'inserimento lavorativo di questi, anche con l'impiego di strumenti informatici per la proposizione di candidature o selezioni di offerte di lavoro.

Lo Stage praticato da centri Impiego, agenzie formative, aziende stesse, che prevede l'inserimento e la formazione del soggetto direttamente nel contesto lavorativo. Questi in genere dopo un periodo di prova viene assunto dall'azienda o trova facilmente un altro impiego nello stesso settore, proprio per l'esperienza pregressa di tirocinio formativo.

I corsi di formazione professionalizzanti sono realizzati dalle varie agenzie di formazione, con la collaborazione di formatori o esperti di settore, spesso anche in compartecipazione con le aziende o con altri soggetti provenienti dal mondo della scuola e del lavoro. Nell'ambito di tali strategie formative in genere la formazione viene erogata seguendo diverse impostazioni metodologiche che variano a seconda della tipologia dei destinatari e degli obiettivi del corso stesso.

Spesso sono corsi che si avvalgono ancora delle metodologie tradizionali, o al massimo di modalità o strumenti propri dell'educazione attiva, ma non ancora di metodologie di formazione esperienziale come il teatro d'impresa.

Il teatro d'impresa risulta una modalità pressoché sconosciuta alla maggior parte del campione intervistato.

Le aziende conoscono poco tale modalità formativa e di conseguenza non la praticano, mentre tra le agenzie, alcuni responsabili della formazione o docenti ne conoscono i principi teorici ma non lo hanno ancora mai praticato o sperimentato direttamente sul campo.

Tutti hanno però mostrato un certo interesse nei confronti di questa metodologia ed anche l'apertura a partecipare, ad esempio, a dei seminari di informazione/formazione.

Le principali difficoltà si rifanno alla comprensione dei questionari, ma anche parzialmente alla difficoltà e reticenza da parte dei responsabili delle risorse umane ad essere intervistati. Questi strumenti infatti non sono risultati chiari ed efficaci per il 90% del campione intervistato. In particolare le aziende sostengono che lo strumento è troppo rigido e dà per scontate alcuni nodi cruciali, alcuni passaggi che non sono affatto irrilevanti. Per esempio non si chiede quanti impiegati/operai stranieri le aziende hanno nel loro organico, con che tipi di contratto e per esempio la qualità delle relazioni all'interno dell'azienda, nonché il clima generalmente percepito.

Inoltre il questionario è finalizzato soltanto ad indagare se le aziende o le agenzie di formazione che applicano la metodologia del teatro d'impresa, senza però affrontare le difficoltà della formazione sia in azienda, che finanziata dal FSE o privata. Lo strumento è inadeguato, secondo i responsabili delle risorse umane delle aziende, poiché non è assolutamente calibrato sulle realtà aziendali italiane (la maggior parte sono PMI) e non riesce a leggere realmente la condizione dei lavoratori immigrati in azienda.

Le agenzie di formazione dal canto loro avvalorano la teoria dello strumento inadeguato poiché, anche in questo caso, il questionario, non riesce a cogliere le strategie che stanno a monte e danno ragione alla realizzazione di alcuni interventi piuttosto che di altri.

Difficoltà nella somministrazione del questionario spesso i responsabili che avevano in carico la compilazione del questionario si sono negati oppure non hanno rinviato il documento compilato, talvolta per noncuranza, talvolta per mancanza di tempo. Su 30 questionari inviati soltanto 12 sono stati restituiti. Inoltre le pubbliche amministrazioni non ci hanno concesso la possibilità di intervistare i loro dipendenti, per la mancanza dei tempi tecnici necessari all'apertura dell'iter di autorizzazione. Quindi il materiale raccolto, spesso è frutto di un lavoro difficile di intervista sul campo, spesso della buona volontà dei soggetti, e talvolta della curiosità di alcuni, che sono intervenuti come soggetti autonomi, anche se afferenti ad istituzioni o enti privati o pubblici.

Infine, la metodologia del Teatro di impresa è ancora una pratica formativa sconosciuta, anche se incuriosisce, tuttavia, occorre abbattere il muro di resistenza delle imprese alla formazione e favorire la pratica di attività formative che facilitino il clima aziendale, ma anche la permanenza dei lavoratori in un clima produttivo, sereno in cui possano percepire significativi miglioramenti nelle modalità di produzione/erogazione dei servizi, attraverso la formazione. Innanzitutto occorre quindi sensibilizzare il management ed indirizzarlo verso le potenzialità della formazione esperienziale e ludica, piuttosto che verso isolate metodologie.

3. I risultati del Progetto TEJACO: “le buone pratiche di formazione ludica in azienda”

I contributi portati avanti dai diversi partner nel Progetto Tejaco hanno permesso la scoperta della presentazione e della sensibilizzazione delle organizzazioni all'utilizzare le metodologie del teatro e del gioco in azienda per affrontare diverse problematiche. In questa prima parte presentiamo un quadro di sintesi del progetto, che sarà poi sviluppato nei successivi capitoli dove verrà approfondito il tema della valutazione della formazione.

A tal proposito si ricorda che il progetto ha cercato di:

- sperimentare, adattare e valutare i differenti risultati dei progetti di teatro e gioco alle culture specifiche dei Paesi partner;
- trasferire questi metodi innovativi alle imprese, soprattutto dove ci sono problemi di integrazione degli immigrati;
- favorire l'appropriazione dei risultati dei progetti precedenti e delle sperimentazioni per i quadri-formatori, più particolarmente i membri della Giovane Camera di Commercio dei paesi partner che lavorano in azienda e che si confrontano sulle problematiche dell'integrazione e della carenza di mano d'opera;
- valorizzare le esperienze di ciascun paese e costruire una offerta inter-culturale di pedagogia ludica.

In ultima analisi il Progetto Tejaco vuole dimostrare come a livello europeo in ciascun paese la metodologia del teatro e del gioco presenta delle differenti caratteristiche legate al tessuto socio- culturale e come queste rappresentino una sfida per creare un dialogo tra i diversi soggetti in azienda.

Grazie all'opportunità del Progetto Tejaco ci auguriamo di riuscire a raggiungere dopo anni di sperimentazione il risultato tanto sperato: riconoscere la metodologia del Teatro d'impresa come “buona pratica” di formazione aziendale a livello europeo proprio per il valido contributo pedagogico che essa può offrire.

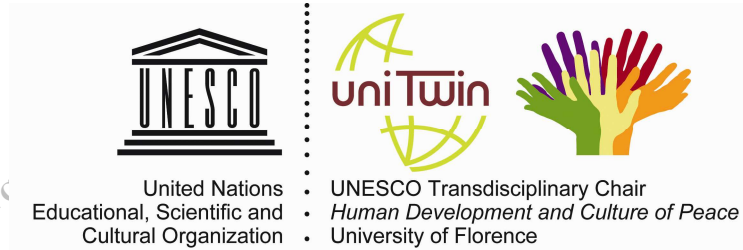
Nelle società multiculturali sempre più complesse, la formazione deve, quindi, aiutare ad acquisire le competenze interculturali che permettono di vivere insieme, malgrado le nostre differenze.

I quattro principi per una formazione di qualità, come sono definiti dal rapporto della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo sono: "saper essere", "sapere", "saper fare", e "saper vivere insieme" e possono essere applicati con successo poiché sono le basi per lo sviluppo della diversità culturale³³.

³³ Cfr., K. Matsuura, Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue UNESCO World Report 2, UNESCO Publishing, Paris, 2009.



Maria Buccolo - C



(Progetto Europeo TEJACO - Programma di educazione e formazione continua (LLL) - 2007/2013

Leonardo da Vinci - Progetti multilaterali di Trasferimento dell'innovazione)

TEJACO

« Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations ».

“Il Teatro e il Gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni”

Scheda Progetto TEJACO

Azioni dell'Unità di Ricerca Italiana		Progetto	Responsabile UdR Italiana	Finanziamento	Partner		Azioni	Beneficiari
Formazione	Ricerca	Luogo e Durata						
<p>Raccogliere, capitalizzare e modellizzare le buone pratiche di formazione ludica innovativa nei differenti paesi; trasferire e adattare le pratiche di pedagogia ludica nella formazione in azienda; creare un osservatorio europeo delle "buone pratiche" di formazione ludica in azienda.</p> <p>Forum Internazionale di presentazione dei Risultati del Progetto</p>		<p>Università degli Studi di Firenze</p> <p>Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi,</p> <p>Durata</p> <p>2 anni (2007 – 2009)</p>	<p>Prof. Paolo Orefice (Direttore Scientifico dell'Unità di Ricerca Italiana)</p>	<p>€ 42.000</p>	Internazionali	<ul style="list-style-type: none"> ● Francia; ● Belgio; ● Romania. 	<p>Adattare le pratiche di formazione ludica al tema dell'inserimento professionale e dell'integrazione in ciascun paese d'accoglienza (lingua particolarità culturali ecc.).</p> <p>Trasferire (sperimentare) le pratiche adattate all'interno della formazione per i dipendenti in azienda.</p> <p>Valutare il trasferimento delle pratiche e i</p>	<p>Il progetto consiste nel favorire l'inserimento professionale degli immigrati in azienda attraverso l'applicazione di metodologie di formazione ludica come il teatro e il gioco.</p> <p>I beneficiari sono: lavoratori italiani e stranieri, dirigenti d'impresa, formatori e ricercatori</p>
					Nazionali	<p>Università degli Studi di Roma Tre</p> <p>Associazione Italiana Formatori</p> <p>Regione Veneto</p>		
					Regionale/ locale	<p>Centro di Formazione Spazio Reale, Firenze</p>		

Adesione alla rete Internazionale di Teatro ITI costituita presso L'Unesco di Parigi,						loro effetti. Valorizzare i risultati e le pratiche ludiche applicate.	esperti in formazione ludica.
---	--	--	--	--	--	---	-------------------------------

Referente del Progetto per l'Udr Italiana
Maria Buccolo (Coordinatrice della sperimentazione in Italia)
Collaboratori
Silvia Mongili Elisabetta Tonon Alessandra Abis

L'obiettivo concreto del progetto è stato quello di trasferire ed adattare il saper-fare della Pedagogia Ludica in azienda per favorire l'inserimento degli immigrati e il dialogo interculturale. Da un punto di vista scientifico il Progetto TEJACO si è appoggiato sia sulla Tesi di Dottorato di Maria Buccolo, membro dell'Università di Firenze che su dei Progetti che sono stati effettuati dagli altri partner (Festival internazionale del teatro d'impresa ideato da *Béatrice Boquien* del CNAM di Nantes, dal testo che la stessa ha scritto sul Teatro d'impresa, le esperienze di formazione del CENECO e dell'Università Rumena). L'Unità di Ricerca Italiana dell'Università di Firenze, nello specifico la Cattedra di Pedagogia Sociale diretta dal Prof. *Paolo Orefice*, ha contribuito alla ricognizione teorica del Progetto e si è occupata della modellizzazione, della teorizzazione concettuale e della valutazione delle buone pratiche di pedagogia ludica. Inoltre, si è fatta carico dell'organizzazione del primo Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle organizzazioni in Italia.

Modellizzare e capitalizzare la formazione ludico-teatrale in azienda attraverso la Ricerca Azione Partecipativa, di Maria Buccolo e Silvia Mongili

Quale metodologia di ricerca e di lavoro sociale ed educativo può stare alla base del modello di formazione ludica? A questa domanda abbiamo cercato di dare una risposta attraverso le sperimentazioni che abbiamo realizzato a Firenze e Venezia³⁴, rilevando che la ricerca azione partecipativa rappresenta la metodologia in grado di mettere a sistema il lavoro esperienziale condotto attraverso le forme ludiche del teatro-azione, della commedia dell'arte e del teatro-forum.

Il ricorso alla RAP è risultato essere strategico per la realizzazione di percorsi di formazione ludica in azienda grazie alla sua capacità di inserirsi nel percorso naturale della creazione dei saperi.

Tale metodologia rappresenta, infatti, una modalità di fare ricerca e di fare educazione/formazione nel pieno rispetto dello sviluppo naturale dell'essere umano, attraverso un percorso che conduce dalla fase dell'indagine vera e propria a quella dell'azione e della partecipazione.

Possiamo allora affermare che la nostra scelta è strettamente legata alla capacità della RAP di inserirsi nel processo formativo come naturalmente si presenta nei soggetti che entrano in formazione. Questo ci permette, inoltre, di inserire tale approccio all'interno dei nuovi orientamenti scientifici che si prefiggono di adottare quei metodi formativi naturali in grado di rispettare e valorizzare le caratteristiche e le dinamiche interne allo sviluppo del soggetto stesso.

La RAP si configura anche come metodologia inclusiva, capace di mettere in comunicazione saperi differenti, in modo particolare in riferimento alle espressioni delle forme materiali ed immateriali interne ad una stessa cultura così come quelle appartenenti a culture altre. Questo perché, come scrive Orefice «non si possono elaborare saperi culturali che distruggono gli ambienti propri e altrui disconoscendone il valore, né si possono realizzare ambienti

³⁴ Si fa riferimento al capitolo I.6 di questo lavoro.

costruiti con saperi che isolano e danneggiano le identità e le appartenenze di chi li abita»³⁵. Ciò assume per noi una particolare rilevanza in quanto una formazione di tipo inclusivo alimenta saperi aperti e flessibili che possono entrare facilmente in contatto tra loro.

In particolare, la RAP integra le tre variabili che presiedono al processo di costruzione delle conoscenze personali: il pensiero razionale attraverso il metodo dell'indagine, il sentire attraverso il metodo partecipativo e lo scambio con il mondo esterno attraverso il metodo dell'azione (fare). Possiamo quindi dire che tale metodologia pur non essendo originale in quanto richiama elementi già ampiamente analizzati dalla letteratura scientifica, è comunque molto rilevante in quanto i tre approcci non viaggiano, solitamente, insieme. La novità di tale metodologia sta proprio in questo, ossia nel mettere in relazione i tre elementi costitutivi consentendole di svolgere al contempo sia la funzione propria della ricerca scientifica, sia quella del lavoro educativo e formativo, sia del lavoro sociale e culturale. La RAP è pertanto capace di "lavorare" per rendere unitaria l'esperienza umana. Unitarietà che diventa fondamentale nel nostro discorso di ricongiungimento dei saperi percettivi, corporei, emozionali e razionali del soggetto che partecipa a pratiche di formazione ludica. Vediamo come ciò avviene.

Innanzitutto occorre considerare che la RAP favorisce nel soggetto che si trova innanzi a questioni da risolvere la maturazione di nuovi saperi che ostacolano la riproduzione di saperi ripetitivi (carattere indagativo della creazione dei saperi); rende il soggetto protagonista all'interno del processo di costruzione dei saperi, nel senso che egli li elabora piuttosto che subirli (carattere attivo della creazione dei saperi); coinvolge il soggetto nel processo di autoapprendimento prendendo in considerazione i suoi bisogni (carattere partecipativo della creazione dei saperi); è rappresentativa della realtà all'interno della quale agisce. Il soggetto, infatti, è da essa chiamato a lavorare attorno ai saperi, sia individuali sia di gruppo, strettamente legati alla sua realtà; la creazione dei nuovi saperi conduce ad una trasformazione "leggera"³⁶ della propria realtà personale e di quella dell'ambiente circostante; modula i saperi del pensare con quelli dell'agire e del sentire, conducendo gli individui a vivere un'esistenza più leggera e che conduce al ben-essere; valorizza i saperi di culture diverse decodificandone gli aspetti specifici e al contempo cerca di evidenziarne gli aspetti trasversali di interesse generale, attraverso un passare continuamente dal locale al globale e viceversa.

Le basi scientifiche della Ricerca Azione Partecipativa

La Ricerca Azione Partecipativa rientra in uno spettro ampio di approcci alla ricerca sociale³⁷ i quali, a partire dagli anni sessanta, hanno privilegiato la ricerca qualitativa nello studio dei fenomeni sociali, in contrapposizione all'approccio di stampo positivista fondato sulla lettura dei soli dati quantitativi che si pretendeva fossero sufficienti per interpretare fenomeni complessi³⁸. Gli studi attuali sulla complessità del mondo e l'emergere degli studi sui fenomeni sociali con i suoi caratteri di dinamicità e vitalità, ha condotto al passaggio da un tipo di indagine solo osservativa ad un'altra anche partecipativa e trasformativa.

Ciò che per noi riveste una grande importanza è il fatto che la metodologia della RAP, contrariamente a tante altre metodologie applicate al settore educativo, non è stata prima teorizzata e poi realizzata, bensì è stata applicata a livello educativo ancor prima di essere stata teorizzata pedagogicamente. È un chiaro esempio di come teoria e pratica si alimentano reciprocamente e continuamente.

³⁵ Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa*, Volume secondo, cit., p. XV.

³⁶ In questo caso "leggera" non significa superficiale, ma fa riferimento al fatto che tale trasformazione si inserisce dolcemente tra le maglie della realtà esistente per migliorarla e accompagnare i pubblici interessati lungo la strada del raggiungimento del ben-essere.

³⁷ Cfr. Orefice, *Didattica dell'ambiente*, cit.

³⁸ La tematica relativa all'evoluzione degli approcci scientifici è già stata ampiamente trattata nel primo capitolo.

Nata nel campo dell'educazione non formale degli adulti e sviluppatasi successivamente nel campo dell'educazione giovanile, scolastica ed extrascolastica, la ricerca azione ha di volta in volta privilegiato e sviluppato il carattere partecipativo e trasformativo piuttosto che quello attivo del processo di apprendimento. Un importante passo avanti viene realizzato nel momento in cui si inizia a parlare di ricerca azione partecipativa, la quale riunisce in un'unica metodologia i caratteri precedentemente evidenziati, finalizzata a creare nei soggetti coinvolti nel processo nuovi saperi.

Il processo di costruzione di conoscenza del sentire e del pensare come base delle pratiche di sostenibilità

A partire dal rapporto esistente tra il processo di apprendimento e il processo di costruzione di conoscenza e considerato che il processo di apprendimento è un processo naturale, occorre comprendere i “metodi” che utilizza il soggetto per apprendere e dunque conoscere: questo passaggio si rende necessario per capire come ad una teoria sulla costruzione della conoscenza debbano corrispondere congruenti metodologie educative. I metodi di apprendimento devono infatti essere naturali, ossia devono replicare il funzionamento naturale della mente umana. Molte volte si ricorre invece a metodi che richiamano il dover essere e non la naturalità del processo: sono metodi ideologici che non tengono conto di “come è fatto” l'essere umano, ragion per cui non possono essere definiti sostenibili e finiscono per essere dannosi per l'individuo in quanto ne bloccano lo sviluppo. Stiamo in altri termini parlando di una forma di educazione naturale che per definizione tenga conto della natura dell'essere umano, ovviamente con tutte le implicazioni culturali e sociali, e una delle metodologie ad essa congruente è proprio la Ricerca Azione Partecipativa.

Essa si snoda in maniera unitaria e integrata nelle sue componenti costitutive, le quali possono essere isolate solo per riuscire a darne una spiegazione più dettagliata. I tre termini che la concettualizzano esprimono bene e in maniera sintetica le dimensioni fondamentali del processo naturale del conoscere umano, ossia:

- il processo conoscitivo come processo di ricerca, in quanto la RAP ne sviluppa la dimensione indagativa;
- il processo conoscitivo come processo di azione, in quanto la RAP ne sviluppa la dimensione operativa;
- il processo conoscitivo come processo di partecipazione, in quanto la RAP ne sviluppa la dimensione partecipativa.

Da un punto di vista della sostenibilità della metodologia di educazione/formazione, ciò che a noi interessa maggiormente è rimarcare la naturalità insita nel processo di creazione dei saperi, il quale rappresenta anche la condizione per interpretare e trasformare la realtà. Il soggetto, infatti, attraverso una dinamica complessa di relazioni che si instaurano sul piano della produzione materiale e immateriale della cultura, crea i saperi, i quali vanno intesi come la condizione per interpretare e trasformare la realtà³⁹.

La RAP, inoltre, si configura come una metodologia di ricerca educativa che realizza l'integrazione tra i saperi del soggetto, i saperi disciplinari e i saperi dell'ambiente, attraverso l'applicazione pratica dei tre macrocriteri precedentemente elencati e che presiedono alla costruzione dei saperi stessi. Essi, anche se per comodità di trattazione vengono indicati separatamente, nel processo reale di produzione della conoscenza umana operano in forma totalmente integrata, facendo interagire le loro rispettive componenti⁴⁰.

La dimensione indagativa fa riferimento all'approccio della ricerca attraverso la valorizzazione del pensiero intuitivo, a forte impronta emozionale, proprio dei saperi

³⁹ Cfr. Orefice, *Pedagogia*, cit.

⁴⁰ Ibidem.

sogettivi, e di quello analitico, più articolato e a forte impronta razionale, appartenente per lo più alle strutture disciplinari. E' importante, allora, riuscire ad alternare l'uso dell'uno o dell'altro tipo di ricerca.

La dimensione operativa si riferisce all'agire che si concretizza nella realizzazione di attività laboratoriali in cui le conoscenze razionali vengono viste nella loro applicabilità nell'esperienza del soggetto che apprende, evitando così di creare saperi autoreferenziali ed alienanti.

La dimensione partecipativa della costruzione della conoscenza richiama il coinvolgimento personale del discente a partire dai significati senso-motori ed emozionali della conoscenza stessa. Essa richiede che ogni contenuto disciplinare esterno, per quanto possa essere di grande spessore razionale, deve potersi saldare agli interessi ed alle esperienze mentali e di vita dello studente⁴¹.

Nel processo di apprendimento è centrale il lavoro di elaborazione mentale che porta a selezionare alcune informazioni dall'ambiente e a tralasciarne delle altre, che vengono comunque rielaborate dal soggetto secondo i propri schemi mentali. In questo senso il processo di apprendimento è un processo creativo, si apprende qualche cosa che prima non era nella mente, ma che poi ne diventa suo patrimonio.

L'elaborazione mentale può essere definita, dunque, come un processo di costruzione di significati della nostra mente, laddove gli stessi significati sono forme di conoscenze. Apprendere nuovi significati e nuove interpretazioni della realtà, nella ricerca contemporanea, viene definito come processo di costruzione di conoscenze. Pertanto l'azione del conoscere, sulla base delle ricerche più avanzate sulla costruzione delle conoscenze⁴², non significa imparare delle informazioni, ma costruire le interpretazioni che il soggetto attribuisce alle informazioni stesse, attraverso l'alimentazione del suo potenziale di conoscenza⁴³ del sentire e del pensare che produce saperi senso-motori, emozionali e razionali. Se consideriamo che il continuo andare ad esplorare la realtà per rispondere ad un bisogno si realizza attraverso un processo di ricerca⁴⁴, un metodo educativo che vuole seguire il funzionamento della mente dovrà anch'esso essere un metodo indagativo. Il processo mentale, infatti, si attiva quando la mancanza/bisogno si traduce in un problema: se non si problematizza, il processo si interrompe e non procede verso la costruzione di nuovi significati.

Occorre dunque capire come funziona la mente per cercare di comprendere come i metodi educativi possano collegarsi ed essere coerenti, conformi alla natura umana e al modo naturale di apprendere. Possiamo pertanto dire che le metodologie educative devono essere in

⁴¹ Ibidem.

⁴² Tali ricerche fanno riferimento in particolar modo ad autori quali H. Maturana, F. Varela e F. Capra per quanto attiene le ricerche di biologia e di realizzazione del vivente; J. Le Doux e A.R. Damasio per quanto attiene gli studi delle neuroscienze sul cervello emotivo; H. Gardner per gli studi sulla cognizione umana in termini di pluralità di intelligenze; D. Goleman per gli studi sull'intelligenza emotiva; R. Carré per i contributi del costruzionismo sociale sulle emozioni e M.C. Nussbaum per le ricerche filosofiche sull'intelligenza delle emozioni.

⁴³ Lo studio di un modello di riferimento sul potenziale conoscitivo è stato realizzato da Paolo Orefice nei già citati testi *I domini conoscitivi* e *La formazione di specie*.

⁴⁴ Sono le teorie del cognitivismo a richiamare la funzione mediatrice della mente, secondo cui i processi mentali sono processi di costruzione di conoscenze. Se i soggetti apprendono o non apprendono non dipende solo dagli stimoli, ma dal modo in cui si incide, rispettandoli, sui processi di elaborazione mentale. Il mondo esterno, pertanto, ci offre dei contenuti (input/segni/informazioni) che noi non conosciamo e che dobbiamo interpretare, elaborando dei significati. All'interno di questo processo, però, bisogna sottolineare che la mente effettua una selezione a partire dal proprio interesse e dalla curiosità. Tutto ciò è accompagnato anche dal bisogno che c'è dentro l'individuo di apprendere, elemento questo che porta a dire che il processo di apprendimento non è determinato dal mondo esterno, ma nasce nella mente. Se il concetto di bisogno è strettamente legato ad uno stato di mancanza, è anche possibile dire che gli stessi metodi educativi, per essere naturali, devono far leva sullo stato di mancanza del soggetto, ossia sui suoi bisogni.

grado di inserirsi sulle modalità di funzionamento della mente nel suo procedere naturale. Infatti la mente utilizza spontaneamente il metodo della ricerca e questo può essere riprodotto artificialmente nel *setting* educativo a livello di sistema formale e non formale di apprendimento.

Da quanto sopra affermato si deduce che i metodi educativi per essere sostenibili devono essere naturali e rispondere, quindi, al funzionamento della mente umana. La possibilità di successo, pertanto, dipenderebbe anch'essa dall'esistenza di un legame forte tra il metodo utilizzato ed il modo di funzionare della mente dei soggetti. È lo stato di bisogno/mancanza/interesse ad attivare quel processo di acquisizione delle informazioni che possiamo chiamare processo indagativo e che corrisponde al modo di procedere della mente; come metodo di ricerca e metodologia del lavoro educativo, il procedere indagativo della mente diventa così metodo della ricerca. È proprio per questo che smontare il sistema di procedere della mente diventa funzionale alla sua riproduzione nei contesti educativi formali, non formali e informali. È importante allora acquisire la consapevolezza che il problema si definisce all'interno della mente la quale, successivamente, analizza il problema stesso per cercare di trovare le risposte adeguate, fa delle ipotesi che vengono applicate e verificate, ne valuta l'efficacia e se questa è negativa è pronta a ripartire dall'analisi del problema. Le informazioni che arrivano dall'esterno vengono così elaborate e trasformate in veri e propri saperi e conoscenze che vanno a diventare parte integrante della struttura mentale.

All'interno di un tale discorso non possiamo dimenticare che la nostra vita biopsichica è mossa dai sensi e dalle emozioni e dunque diventa fondamentale recuperare accanto alle forme di conoscenza razionale anche forme di conoscenza non razionale, come le conoscenze sensoriali ed emozionali. Una ricerca che si basa sulla sola fase indagativa rischia di diventare pura razionalizzazione. Ecco perché diventa importante ricorrere alle dimensioni partecipativa e operativa.

La radice della parola partecipazione è "parte", dal latino "pars-partis" che significa "essere parte di": il concetto di "parte" richiama, così, il concetto di "tutto". Un esempio di rapporto tra la parte e il tutto è dato dal neonato che si sente parte di un tutto (la mamma) che ne garantisce la sua esistenza. Possiamo anche pensare di capovolgere questo rapporto e così facendo il mondo esterno (parti) diventa parte del tutto del bambino. Se il tutto può essere fatto di tante parti, allora il concetto di partecipazione richiama modi di pensare "altri": partecipare a qualche cosa che costituisce una parte "altra", richiama il concetto di collaborazione.

Nell'approfondire il concetto di partecipazione facciamo immancabilmente riferimento al vissuto emozionale degli individui, spesso dimenticato dalla scienza di matrice razionalista del mondo occidentale. Tale dimensione, invece, fa sì che il pensiero, alleandosi con le emozioni, mantenga la dimensione umana dell'incompletezza dell'essere umano nella direzione di una razionalità emotiva o di un'emozionalità razionale⁴⁵. Tutto ciò attiene alla natura biopsichica dell'individuo, ragione per cui i metodi educativi vogliono essere 'naturali': giacché la natura umana è basata sui legami affettivi, i metodi partecipativi sono adatti allo sviluppo dell'uomo⁴⁶.

⁴⁵ Cfr. Contini M. G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

⁴⁶ La pedagogia scientifica biopsichica, ossia basata sullo studio biologico della mente umana, si è sviluppata a partire dalle recenti scoperte sul funzionamento del cervello operate dalle neuroscienze. Le scienze bioeducative interrogano la biologia in riferimento ai processi di sviluppo che si realizzano ad un livello filogenetico ed ontogenetico. Si consulti, a questo proposito, Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Cinquant'anni di Pedagogia a Napoli*. Studi in onore di Elisa Frauenfelder, Liguori, Napoli, 2006; Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari, 2004; Frauenfelder E., Santoianni F. (a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli, 2002.

Così come è possibile rispondere al bisogno esplorativo – legato alla condizione dell'uomo che seleziona le informazioni o i segni provenienti dal mondo esterno in base ai suoi bisogni di conoscenza - dell'uomo attraverso il metodo di ricerca, allo stesso modo è possibile rispondere al bisogno partecipativo - ossia emozionale, affettivo e di attaccamento - con metodi di lavoro capaci di creare coinvolgimento. Ogni problema, pertanto, per poter essere affrontato nel modo migliore dovrà essere un problema “caldo”, ossia dovrà riguardare l'esistenza delle persone e i loro bisogni di realizzazione umana.

Se nella ricerca occorre partire dalla definizione del problema (approccio indagativo), nella ricerca azione partecipativa, invece, è la cosiddetta dimensione partecipativa ad essere il fulcro del processo formativo. Il problema individuato, pertanto, dev'essere “sentito” personalmente dal soggetto affinché egli possa lavorarci per affrontarlo e risolverlo.

Tutto quanto abbiamo appena scritto risulta essere in stretta correlazione con le fasi⁴⁷ in cui si articola un'esperienza di teatro-azione e/o di teatro forum, ossia:

- la fase di *fondazione*: destinata alla creazione del clima di gruppo e all'attivazione espressiva dei partecipanti (fiducia, intimità e collaborazione);
- la fase di *relazione*: destinata ai giochi di conoscenza, scioglimento, contatto, improvvisazione e narrazione delle proprie storie di vita;
- la fase di *creazione*: è quella in cui si creano le scene e si mette in moto il processo creativo drammatico, si danno spunti sulla struttura per la creazione di scene improvvisate, organizzate tematicamente in diverse categorie: emozioni, situazioni, ruoli reali, ruoli immaginativi;
- la fase di *rappresentazione*: destinata a mettere in scena quanto si è prodotto all'interno del laboratorio;
- la fase di *condivisione*: è quella in cui il percorso drammatico e l'esperienza di laboratorio in generale viene riesaminata dai partecipanti, ne vengono condivisi i vissuti soggettivi e vengono rilevati gli aspetti positivi e/o le criticità.

Teatro-azione (integrazione)	Ricerca (Logica del pensare)	Azione (Logica dell'agire)	Partecipazione (Logica del sentire)	Saperi del soggetto (In- Out)
La fase di fondazione	Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi
La fase di relazione	Analisi	Preparazione	Coinvolgimento	Saperi pregressi + Saperi disciplinari
La fase di creazione	Ipotesi	Progettazione	Affezione	Saperi disciplinari + Saperi pregressi
La fase di rappresentazione	Verifica	Realizzazione	Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
La fase di condivisione	Valutazione	Presa di decisione	Presa a carico	Saperi integrati del soggetto

Si riporta, di seguito, lo schema elaborato dall'équipe di ricerca italiana per il progetto Tejaco, il quale mette in evidenza lo stretto legame esistente tra le fasi in cui si svolge un percorso di teatro forum e le fasi in cui si articola un processo di ricerca azione partecipativa.

⁴⁷ Buccolo M., *La formazione va in scena*, Laterza, Bari, 2008, p. 89.

Teatro-Forum <i>(integrazione)</i>	Ricerca <i>(Logica del pensare)</i>	Azione <i>(Logica dell'agire)</i>	Partecipazione <i>(Logica del sentire)</i>	Saperi del soggetto <i>(In- Out)</i>
Individuazione del problema da rappresentare	Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi
Lavoro sul canovaccio	Analisi	Snodi delle azioni: Preparazione	Coinvolgimento	Saperi pregressi Saperi disciplinari
Rappresentazione e coinvolgimento degli Spettatori (ipotesi di trasformazione della scena)	Ipotesi		Affezione	Saperi disciplinari + Saperi pregressi
Sperimentazione della proposta di cambiamento della scena da parte dello Spettatore	Verifica	Svolgimento	Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
Valutazione delle conseguenze della proposta da parte del pubblico	Valutazione	Presenza di decisione	Presenza a carico	Saperi integrati del soggetto

E' possibile leggere in corrispondenza le fasi della RAP e le fasi del Teatro-azione (prima tabella) e Teatro Forum (seconda tabella), a condizione che nelle seconde siano veicolate le prime, che comunque mantengono le specificità tecniche della realizzazione teatrale. Queste coordinate metodologiche della RAP applicata alla formazione ludica teatrale costituiscono un primo avvicinamento tra i due approcci. Qui è stata segnalata una prima possibile macrocorrispondenza tra le cinque fasi dell'una e dell'altra, ma è evidente che il contributo determinante della RAP è nel disporre metodologicamente della teoria della costruzione dei saperi del sentire e del pensare che le permette di ben calarsi nella costruzione dei saperi ludici, a cui le pratiche di formazione ludica possono utilmente fare riferimento.

In questo senso, l'applicazione della RAP al teatro, come ad altri contesti e percorsi formativi, mentre è un'occasione preziosa per sue ulteriori verifiche e approfondimenti, è anche un contributo prezioso che essa può dare alla modellizzazione delle pratiche di formazione ludica come è stato all'interno del Progetto Tejaco.

Monitoraggio e valutazione delle esperienze, di Silvia Mongili

1. La valutazione dei Laboratori

“Il termine valutazione è carico di un tale fardello di significati che si ha l'impressione di avere a che fare più con un incantesimo che con una metodologia”⁴⁸. Lo stesso si potrebbe dire dello strumento del monitoraggio. Tale incantesimo viene continuamente alimentato dall'esigenza di migliorare l'efficacia e l'efficienza, dall'uso che viene fatto dei due sopra menzionati strumenti quali bacchette magiche per conseguire efficacia ed efficienza, dalla convinzione spesso diffusa che misurando, in qualche modo, efficacia ed efficienza tutto possa, come d'incanto, migliorare. L'enfasi e le aspettative sul monitoraggio e la valutazione spesso traggono origine dalla non chiara conoscenza delle possibili accezioni del termine e, soprattutto, delle diverse finalità per le quali essi possono e devono essere utilizzati.

Il monitoraggio e la valutazione costituiscono, infatti, uno strumento di selezione, razionalizzazione, rendicontazione, confronto, conoscenza e apprendimento, partecipazione, orientamento, ma soprattutto essi vanno considerati quali strumenti di miglioramento della qualità attraverso l'utilizzazione integrata di tutte queste accezioni. Piuttosto che di incantesimo dovremmo allora considerare il monitoraggio e la valutazione come un vero e proprio metodo di apprendimento che ci consente di confrontare i risultati ottenuti con gli obiettivi prefissati, di poter disporre e di poter creare forti strumenti informativi miranti a dare evidenza dei punti di forza e di debolezza dello stesso processo formativo, degli esiti del processo di formazione, della capacità e volontà di confrontare i propri processi e risultati con quelli posti in essere da altri approcci metodologici; di mettere a fuoco aspetti nevralgici della performance delle strutture che fanno formazione nel settore specifico di riferimento, quali la qualità e la rilevanza della formazione, il coinvolgimento delle Parti Interessate (PI), la capacità di gestire le risorse umane, tecnologiche e finanziarie. In questo modo diventa possibile attribuire alla qualità il significato preponderante di trasformazione, dinamismo, miglioramento.

⁴⁸ Ray Pawson e Nick Tilley, *Realistic Evaluation*, Sage Publications, 1997.

All'interno del processo di monitoraggio/valutazione assume una particolare rilevanza il processo di autovalutazione che viene realizzato dagli stessi soggetti coinvolti nel processo formativo, i quali possono così riflettere sui propri punti di forza e di debolezza e soprattutto sui cambiamenti da loro rilevati a livello di saperi corporei, percettivi, emozionali e razionali. L'autovalutazione rappresenta in questo modo la "chiave" del sistema di valutazione in quanto stimola la partecipazione e la riflessione dei formandi in merito ai loro apprendimenti.

L'assicurazione della qualità non può assolutamente prescindere né dall'adeguatezza e dal rigore della metodologia, compresa una scansione temporale del progetto (planning), né dalla realizzazione di prodotti che mettano in luce i risultati ai quali si è pervenuti durante il processo, né dal confronto con i risultati di ricerche della stessa tipologia, qualora esistenti.

Tutti gli elementi che abbiamo individuato concorrono a promuovere il miglioramento continuo dello stesso processo formativo legato alla metodologia del teatro d'impresa. Processo che a sua volta non può e non deve prescindere dal monitoraggio degli esiti delle attività di ricerca messe in essere rispetto al metodo formativo da noi considerato (TDI), al fine di individuare le possibili azioni di miglioramento da intraprendere.

All'interno del progetto europeo TEJACO il monitoraggio e valutazione delle esperienze sono stati realizzati anche grazie all'utilizzo di alcuni strumenti specifici di rilevazione dei dati: il diario di osservazione, la scheda sul cambiamento dei saperi e la scheda finale di gradimento del corso. Si riportano di seguito le tre sopramenzionate schede.

Scheda A: Diario di Osservazione⁴⁹

Scrivete in maniera libera le vostre impressioni, osservazioni e riflessioni sul training teatrale che avete praticato.

IL LINGUAGGIO DEL CORPO
Cosa hai provato: di positivo?..... di critico?..... di nuovo?.....

IL PENSIERO
Che cosa hai cercato di controllare?.....
Quale sensazione hai avuto su: 1. di Te?..... 2. gli Altri?..... 3. quello che stavi facendo?.....
Che cosa hai immaginato?.....

LE EMOZIONI
Quale emozione hai sentito?.....
Era un'emozione nuova o già conosciuta?.....
L'emozione ti ha fatto piacere oppure no?.....
Sai spiegare perché?.....

⁴⁹ Questa scheda è stata elaborata da Maria Buccolo in Buccolo M., *Formazione va in scena*, Laterza, Bari, 2008, pagg. 91,92.

LA PERCEZIONE (i 5 sensi)
Io.....
Gli altri.....
L'Ambiente.....
Fastidio, rumori
Tue libere osservazioni

Scheda B: Scheda di riflessione sui cambiamenti dei saperi

Nome Cognome

Alla luce del percorso formativo di oggi quali sono i cambiamenti a livello di :

Saperi corporei

Saperi percettivi

Saperi emozionali

Saperi razionali

Scheda C: Questionario di gradimento

1 Giudizio sui contenuti

a	Interesse degli argomenti trattati	1	2	3	4	5	6
b	Validità della trattazione	1	2	3	4	5	6
c	Validità della metodologia didattica impiegata	1	2	3	4	5	6
d	Utilità del seminario ai fini dell'attività professionale	1	2	3	4	5	6

2 Giudizio sull'andamento del corso e la sua gestione

a	Chiarezza espositiva dei conduttori	1	2	3	4	5	6
b	Validità dei materiali	1	2	3	4	5	6
c	Coinvolgimento personale	1	2	3	4	5	6
d	Coinvolgimento degli altri partecipanti	1	2	3	4	5	6
e	Relazioni con gli altri partecipanti e conduttori	1	2	3	4	5	6
f	Risultati ottenuti in rapporto alle aspettative	1	2	3	4	5	6
g	Clima d'aula	1	2	3	4	5	6
	Ritmi di lavoro	1	2	3	4	5	6

Valutazione domande quantitative: 1 = molto scadente; 6 = molto buono

3 Identifica le parti più significative e utili dell'incontro

- a. Quali sono stati i momenti critici e i concetti non assimilati che andrebbero approfonditi?
- b. Cosa hai imparato di utile e che metterai in pratica sin da domani? Seleziona un concetto possibile da sviluppare subito
- c. Qual è stata la sorpresa più grossa del seminario?
- d. Ti piacerebbe approfondire questa esperienza o seguire un laboratorio di teatro forum?
- e. Che innovazione può portare questo metodo nel mondo aziendale?
- f. Ritieni che la metodologia del teatro forum sia utile per affrontare il tema della diversità all'interno di un'organizzazione? Se sì, che tipo di cambiamento può portare all'interno della stessa organizzazione e delle persone che al suo interno lavorano?

3 Osservazioni e suggerimenti

Di seguito vengono riportati il monitoraggio e la valutazione dei laboratori sperimentali di Comunicazione e Teatro d'Impresa che abbiamo realizzato a Firenze e Venezia all'interno del Progetto Europeo TEJACO.

2. Casi di studio: il caso Menarini

Abbiamo già più volte sottolineato come il teatro rappresenti uno strumento formativo di tipo innovativo, come mezzo di comunicazione artistica, spazio in cui sperimentarsi, arricchire le proprie attitudini creative, sviluppare i propri mezzi espressivi per imparare a stare meglio con se stessi e con gli altri.

Il laboratorio su "L'integrazione dei diversi linguaggi culturali nelle aziende", è stato un percorso di esplorazione della comunicazione in azienda, e si è posto come obiettivo principale quello della conoscenza e della socializzazione dei diversi partecipanti attraverso il training teatrale⁵⁰.

Il percorso svolto è consistito in una serie di esercizi psicofisici facenti riferimento al training dell'attore di teatro così come viene condotto nelle più importanti scuole di Teatro. Gli esercizi sono serviti per mettere alla prova le energie, dominare gli stati d'animo e conoscere se stessi e gli altri. L'essere presenti e partecipare attivamente è stato un requisito indispensabile, poiché il concetto di presenza è più complesso di un semplice senso di responsabilità, significa soprattutto darsi, mettersi in gioco olisticamente, apportare un contributo di energie e concentrarsi.

L'elemento più importante che è emerso durante il training è stato l'atteggiamento interiore di ogni singolo partecipante e di tutto il gruppo; ogni esercizio del training, infatti, ha apportato dei cambiamenti nel modo di interpretare la realtà dei partecipanti. Cambiamenti che hanno portato ciascuno di loro in maniera via via crescente a "meditare" sulle piccole illuminazioni emozionali, percettive e razionali che hanno vissuto lavorando su se stessi per conoscersi e per conoscere l'altro.

Conduttori: Maria Buccolo (training teatrale, *debriefing*), Elisabetta Tonon (training teatrale, *debriefing*), Silvia Mongili (*debriefing*, monitoraggio, valutazione)

⁵⁰ Il teatro come strumento ludico-formativo si rifà al lavoro di training che l'attore fa su stesso e con gli altri per essere comunicativamente più efficace.

Partecipanti: Gruppo misto di 11 persone del Gruppo Menarini⁵¹ (PM, Medici di Prodotto, Team Area Manager, Marketing Planner (Menarini etico, Menarini OTC, Malesci), Area Manager (Menarini International)

Tempi: 1 giornata (7 ore di formazione), il 17 ottobre 2008

Spazi: Aula di formazione in cui è stato possibile spostare le sedie per far muovere liberamente nello spazio i partecipanti, con uno spazio per allestire le rappresentazioni teatrali

Materiale: Computer e video proiettore, lavagna a fogli mobili con pennarelli, fogli di carta bianca formato A4, penne.

Fasi di svolgimento del percorso laboratoriale

La fase di fondazione ha permesso la creazione del clima di gruppo e l'attivazione espressiva dei partecipanti (fiducia, intimità e collaborazione).

La fase di relazione in cui sono stati realizzati alcuni giochi di conoscenza, scioglimento, contatto, improvvisazione e narrazione delle proprie storie di vita.

La fase di creazione in cui sono state create le scene ed è stato messo in moto il processo creativo drammatico. Durante questa fase sono stati dati spunti sulla struttura per la creazione di scene improvvisate, organizzati tematicamente in diverse categorie: emozioni, situazioni, ruoli reali, ruoli immaginativi.

La fase di rappresentazione in cui è stato messo in scena quanto si è prodotto all'interno del percorso formativo.

La fase di condivisione in cui l'intero percorso formativo della giornata è stato riesaminato dai partecipanti, ne sono stati condivisi i vissuti soggettivi e rilevati gli aspetti positivi e le criticità.

Monitoraggio e Valutazione

Il processo di monitoraggio e valutazione finale ha accompagnato tutto il percorso formativo in quanto ogni momento è stato monitorato attraverso feed-back continui fino ad arrivare alla costruzione del canovaccio da parte dei partecipanti ed alla rappresentazione che è stata il momento finale di produzione del lavoro svolto durante il laboratorio. In particolar modo ci si è serviti di alcune griglie, tra cui un diario di osservazione il quale attraverso brevi indicazioni ha permesso ai partecipanti di entrare in contatto e scrivere in maniera libera le loro impressioni, osservazioni e riflessioni sul training teatrale praticato. Una seconda griglia ha avuto, invece, come obiettivo di prendere contatto con i cambiamenti avvenuti nel corso della giornata a livello di saperi corporei, percettivi, emozionali e razionali. Infine, la scheda di valutazione finale ha permesso ai conduttori del percorso formativo di rilevare i punti di forza e le criticità emersi a partire dalla voce dei partecipanti durante lo svolgimento delle attività.

⁵¹ Menarini nasce oltre un secolo fa a Napoli e si trasferisce a Firenze nei primi del Novecento, dove tuttora ha la sua Sede Centrale. Il Gruppo Menarini è oggi il primo Gruppo Farmaceutico Italiano nel Mondo. Oggi il Gruppo Menarini è presente in tutti i paesi dell'Unione Europea, in Svizzera, in Turchia, nei paesi dell'Europa Centrale ed Orientale dove è tra i maggiori gruppi farmaceutici internazionali, in Russia, Lettonia e negli altri paesi dell'ex Unione Sovietica, in Centro America, in India, in Vietnam, Cina, Corea e in Sud Africa. Il Gruppo Menarini è da tempo il primo gruppo farmaceutico italiano, 19° in Europa su 1.693 aziende e 36° nel mondo su 4.051 aziende (dati del 2007). La direzione training di Menarini ha l'obiettivo di garantire la formazione di tutto il personale, esterno ed interno, coinvolto nel processo di informazione scientifica, qualificandola ad elevati standard di certificazione. Ad oggi tutte le Aziende facenti parte del Gruppo Menarini hanno realizzato e promosso un bagaglio di conoscenze in grado di soddisfare molti bisogni formativi.

Valutazione del percorso (rilevazione del gradimento dei partecipanti)

Dai questionari di valutazione del percorso formativo emerge una valutazione generalmente molto positiva rispetto all'esperienza laboratoriale svolta, riconoscendo che si tratta di un modo nuovo, interessante ed efficace di fare formazione che va oltre il tradizionale modello della lezione frontale.

Al percorso formativo, la cui conduzione è stata valutata dai partecipanti molto professionale, coinvolgente ed efficace, è stato rivolto un grande interesse anche in virtù della trasferibilità dei suoi contenuti nella vita aziendale. In particolar modo può risultare interessante sottolineare che i partecipanti hanno ritenuto che il metodo del teatro d'impresa può portare innovazione all'interno del mondo aziendale soprattutto per quanto riguarda il miglioramento delle relazioni interpersonali, della comprensione delle dinamiche interpersonali e della comunicazione interna, il cambiamento nelle mentalità e nel modo di approcciare i problemi, la creazione di armonia nell'ambiente di lavoro anche attraverso un coinvolgimento più diretto delle persone.

Una sintesi della percezione che i partecipanti hanno avuto del metodo è riassunta nelle parole di uno di loro: *“Fondamentalmente il corso lo trovo positivo e formativo perché tocca la parte emozionale della comunicazione che è la parte più difficile da gestire”*.

I partecipanti hanno espresso il desiderio di approfondire le problematiche emerse durante l'esercitazione e di ripetere o approfondire l'esperienza. Hanno inoltre dichiarato che il corso ha fornito spunti di riflessione per uscire da certi schemi mentali e per vedere alcune problematiche da punti di vista diversi. Dai feedback ricevuti sono emersi, in sintesi, i seguenti punti di forza e criticità:

Punti di forza: *“Il metodo è utile per fornire spunti di riflessione per uscire da certi schemi mentali e per vedere alcune problematiche da punti di vista diversi. Potrebbe essere utile per contribuire al miglioramento della “comunicazione interpersonale” all'interno dell'azienda”*.

Criticità: *“Se la giornata di training non venisse contestualizzata adeguatamente in base al target dei partecipanti potrebbe rimanere fine a se stessa e quindi risultare poco efficace”*.

Monitoraggio sui cambiamenti dei saperi (= interpretazione della realtà)

Durante il percorso formativo è stato effettuato un monitoraggio che mettesse in evidenza i cambiamenti intervenuti nei saperi dei partecipanti in relazione ai saperi corporei, percettivi, emozionali e razionali.

Riassumendo, possiamo dire che per quanto attiene ai saperi corporei, i partecipanti alla fine del percorso hanno evidenziato una maggiore consapevolezza della comunicazione visiva e, più in generale, una maggiore efficacia della stessa comunicazione verbale in presenza di un'adeguata mimica corporea. Inoltre, sono state rilevate una maggiore consapevolezza di appartenere ad un team di lavoro e l'importanza di vedere gli altri componenti del gruppo come persone con le quali “fare qualcosa insieme” piuttosto che “fare qualcosa contro”. Più in generale, si può affermare che c'è stata una presa d'atto delle possibilità espressive dello spazio e della fisicità.

L'importanza di prestare più attenzione alla comunicazione che i sensi inviano per aiutare a creare le condizioni più ottimali per comunicare e la percezione degli altri come primo passo per la condivisione di obiettivi e soluzioni sono i cambiamenti che i partecipanti hanno evidenziato in relazione ai loro saperi percettivi.

Particolare importanza è stata attribuita ai saperi emozionali che sono stati continuamente oggetto privilegiato del training teatrale. Alla fine del percorso è stata sottolineata l'importanza delle emozioni derivanti dallo stabilire un contatto con gli altri e come sapersi approcciare agli altri possa essere fonte di serenità. Inoltre è stato rilevato come ascoltare le proprie emozioni a seguito di alcuni stimoli possa contribuire ad acquisire una consapevolezza emotiva che controlli in maniera più adeguata lo stesso processo comunicativo. Spesso, infatti,

dare più importanza ai gesti quotidiani che vengono spesso sottovalutati può aiutare ad innescare emozioni diverse. Infine, è stata ribadita l'importanza di valorizzare le emozioni individuali per stimolare soluzioni più ottimali di convivenza.

La rilevanza del lavorare condividendo l'obiettivo comune per una buona riuscita aziendale, considerare i saperi razionali quali punti di riferimento per dare maggiore sicurezza alla comunicazione interattiva, l'importanza di confrontarsi con persone che lasciano fluire le loro emozioni, dare rilevanza alla riflessione sulle proprie azioni e sulle emozioni vissute, la capacità di trasferire le proprie esperienze quotidiane in una rappresentazione teatrale "estremizzata" rispetto alla realtà per capirne meglio le dinamiche, l'importanza di non fermarsi solo ad un livello di analisi razionale ma considerare anche i livelli corporeo percettivo ed emozionale, sono gli elementi emersi nelle considerazioni sui cambiamenti registrati ad un livello maggiormente razionale.

Da una lettura incrociata dei saperi emersi, si rileva facilmente come ogni singolo partecipante, attraverso l'esperienza del training prima e della rappresentazione teatrale dopo, abbia potuto fare un'esperienza laboratoriale, sperimentandosi in prima persona e permettendo alle sue sensazioni emozioni e riflessioni razionali di fluire liberamente per poi ricomporsi in un tutto complesso nella fase del *debriefing* finale.

3. Casi di studio: la sperimentazione in Veneto, il contesto e il percorso formativo

Il laboratorio su "Competenze di comunicazione e valorizzazione delle diversità nelle aziende", realizzato a Venezia il 12 e 13 Marzo 2009, è stato un percorso di esplorazione della comunicazione in azienda, e si è posto come obiettivo principale quello della riflessione sulle diversità presenti all'interno delle realtà aziendali e/o organizzative attraverso un percorso di training formativo teatrale e la realizzazione di pièces secondo la metodologia del teatro forum (TF).

Il TF ha preso avvio verso la fine degli anni settanta con il Teatro dell'Oppresso del brasiliano Auguste Boal, il quale riteneva che l'oppresso era in grado di immaginare e sperimentare la sua emancipazione grazie al teatro e che gli spettatori potevano diventare degli attori grazie al Forum. Il TF si è diffuso in Francia a partire dagli anni ottanta ed è divenuto prima una pratica pedagogica dopo un mezzo al servizio di gruppi che lottavano per la loro emancipazione. Oggi esso rappresenta un importante strumento di animazione e conserva il progetto originario di porsi al servizio della liberazione individuale e/o collettiva.

Il percorso formativo realizzato a Venezia prende avvio dal trasferimento della metodologia del TF, realizzato in occasione di un incontro tenutosi a Lièges, in Belgio, dall'8 al 10 dicembre 2008, da parte dei partners francesi all'unità di ricerca italiana, all'interno del Progetto "TEJACO".

Durante la giornata del 12 marzo, dopo una breve presentazione dei partecipanti e del percorso formativo delle due giornate, nonché dopo aver discusso sull'importanza del teatro d'impresa come metodologia di formazione all'interno delle aziende e/o organizzazioni complesse, ha preso avvio il laboratorio avente per oggetto le competenze di comunicazione e la valorizzazione delle diversità nelle aziende. Durante la prima parte dell'incontro è stato avviato il training formativo attraverso esercizi di training teatrali individuali e di squadra per lo sviluppo delle competenze di comunicazione e delle dinamiche di gruppo in azienda, nonché per avviare un'importante riflessione sulla valorizzazione delle diversità presenti nelle aziende complesse.

Il training formativo

I giochi che sono stati proposti avevano alla base le caratteristiche proprie del TF, ossia la cooperazione, l'equità, la solidarietà e sono serviti semplicemente per giocare, senza mai

cadere in eventuali giudizi di valore né in alcuna forma competitiva o contratto al di là del rispetto delle regole dettate dal gioco. L'uso di questi giochi ha avuto come obiettivo prioritario di costituire il gruppo come un *audience*, ossia come un insieme di persone all'interno del quale la parola non è solamente ascoltata, ma anche compresa in uno spazio definito dalla fiducia e dalla solidarietà.

Un secondo obiettivo ha comportato il raggiungimento dell'integrazione da parte dei ricercatori/attori/formatori che proponevano i giochi all'interno del gruppo col quale cooperavano. In questo modo il gioco è servito ai partecipanti per sperimentare la relazione di gruppo che è sempre stata piacevole, libera, rispettosa, gentile, in quanto non comportava nulla da dimostrare, nulla da vincere, se non il piacere individuale e collettivo proprio del giocare. Tutto ciò ha portato i partecipanti al training ad una vera e propria de-meccanicizzazione corporale ed emotiva e ad una de-ritualizzazione delle relazioni interne al gruppo.

Gli esercizi ludici proposti sono stati utilizzati prima di produrre le storie che hanno alimentato le rappresentazioni teatrali. La loro funzione principale, quindi, è stata quella di far circolare la parola e di instaurare all'interno del gruppo processi di fiducia e solidarietà. Lo spazio così costruito ha permesso di raggiungere un livello tale di apertura e libertà al quale nessuno è rimasto indifferente.

Dopo ogni gioco un po' di tempo è stato lasciato per il de-briefing affinché i partecipanti potessero scambiarsi le loro impressioni. Ciò ha permesso di riflettere su ogni situazione nuova e ha rappresentato un grande aiuto per la convivialità del gruppo e per la condivisione della tematica approcciata.

Da quanto fin qui detto, emerge come essere presenti e partecipare attivamente sia stato un requisito indispensabile, poiché il concetto di presenza è più complesso di un semplice senso di responsabilità e significa soprattutto darsi, mettersi in gioco olisticamente, apportare un contributo di energie e concentrarsi.

Il canovaccio e la rappresentazione teatrale

Dopo il training formativo iniziale, condotto durante la mattinata ed il primo pomeriggio del 12 marzo, i facilitatori del training hanno condotto il gruppo alla stesura dei canovacci e conseguentemente alla rappresentazione di piccole pièces teatrali. Si è trattato di piccole rappresentazioni sensibili alla problematica del diversity management, destinate ad essere lavorate e analizzate attraverso il forum, in una prospettiva di studio del cambiamento.

Le scene rappresentate hanno avuto un carattere transitorio e ipotetico in quanto si trattava di testare la fattibilità di soluzioni proposte dal pubblico. Questa malleabilità ha permesso ai partecipanti di confrontarsi tra il cambiamento da una parte e la resistenza al cambiamento dall'altra, tra protagonista e antagonista, oppresso e oppressore. Tutt'e tre le scenette che sono state costruite rappresentavano un conflitto tra almeno un protagonista e un antagonista, intendendo il conflitto non come violenza ma come opposizione di due forze in contraddizione, antagoniste appunto. Di volta in volta sono stati indicati il luogo preciso in cui si svolgeva l'azione e i ruoli precisi di ciascun personaggio, essenziali per comprendere bene la scena rappresentata. Naturalmente i tempi e lo spazio delle drammatizzazioni non potevano essere quelli reali, ma sono stati contratti e/o dilatati a seconda delle necessità della scena. Tutte, però, avevano un inizio e una fine chiaramente identificabili ed elementi intermedi che rendevano chiaramente percepibile il progredire della storia e lo sviluppo del conflitto.

Queste situazioni non erano solamente delle semplici constatazioni oppure denunce, ma offrivano dinamiche aperte verso una volontà di cambiamento, di ricerca di alternative, di modifiche dello stato di cose. Si trattava sempre di situazioni che offrendo una visione del mondo che non conveniva e sottolineando la presenza di ostacoli al suo cambiamento, andavano trasformate, offrendosi all'analisi del forum che rispondeva a domande del tipo: «Come fare per?». Sempre a questo proposito è stato dato un titolo alle scenette che

permetteva di precisare il punto di vista messo in scena o di dare un tocco umoristico a un problema grave.

Sono state così costruite e messe in scena le tre situazioni seguenti, rappresentanti ognuna una situazione da trasformare:

La nuova arrivata - Come fare per non autoescludersi?

Quello sporco padrone - Come fare per far valere i miei diritti?

La mia idea - Come fare per fare emergere le proprie capacità?

Accompagnare i tre gruppi durante il loro lavoro di produzione delle scenette è stato un momento molto delicato e importante per la successiva analisi condotta attraverso il forum. È stata comunque lasciata ai gruppi la possibilità di auto-organizzarsi, in modo da ridurre al minimo qualsiasi forma di inibizione dovuta alla presenza dei facilitatori.

Questo perché i conduttori ritenevano che la produzione autonoma (accordarci su quanto vediamo, sentiamo e pensiamo), relativa alla visione di una problematica specifica sulla quale successivamente invitare gli altri partecipanti (spettatori) a lavorare e riflettere, costituisse il primo passo di un'azione di cambiamento. I componenti dei gruppi hanno così avuto modo di scambiare tra loro e di condividere aneddoti e idee sulla tematica.

Tuttavia, lasciare il gruppo autonomo non ha significato abbandonarlo in quanto i facilitatori sono sempre rimasti nelle vicinanze, attenti ma mai intrusivi, continuamente a disposizione di qualsiasi sotto-gruppo avesse avuto bisogno del loro aiuto.

Ogni sotto-gruppo ha avuto così la possibilità di riflettere autonomamente sul tema della diversità, scegliere/costruire una storia, individuare i ruoli e assegnarli ai vari componenti, precisando il tipo di conflitto da mettere in scena.

Una grande importanza è stata attribuita allo scambio tra i vari componenti del gruppo rispetto alla qualità formale della loro produzione, in quanto i facilitatori ritenevano che quest'ultima poteva comunque essere migliorata in seguito, senza che la ricerca forzata di un risultato dovesse influire sul processo di produzione che doveva invece restare l'oggetto principale del lavoro dei piccoli gruppi.

Le scenette così costruite non hanno rappresentato dei veri e propri spettacoli in quanto dovevano semplicemente presentare una situazione conflittuale irrisolta nel modo più chiaro e più preciso possibile, ragione per cui non necessitavano di alcun *setting* particolare. Con l'obiettivo di mirare dritto all'essenziale, è stato sufficiente essere visti e capiti.

Le scenette sono state costruite in modo da far venire voglia agli spettatori di intervenire, mobilitarsi, essere solidali, provando a ipotizzare come lo stato di cose rappresentato poteva essere trasformato, arrivando anche a trasformare se stessi e il proprio punto di vista.

Durante il lavoro del forum sono state rispettate alcune importanti regole definenti proprio il lavoro del forum. In particolare è stato creato lo spazio per offrire soluzioni alternative e quindi per favorire lo scambio di punti di vista differenti in modo da pervenire alla costruzione collettiva di un'ipotesi alternativa. Si è sempre trattato di proporre alternative e non soluzioni, poiché si è partiti dal presupposto che ci sarà sempre un'ulteriore alternativa possibile, un potenziale nuovo punto di vista fino ad allora sconosciuto.

Davanti alle situazioni date è stato proposto agli spettatori d'intervenire di persona per apportare un cambiamento alternativo. Una volta in scena, ogni spettatore-attore è entrato in contatto con la sua proposta di cambiamento e ha potuto sperimentare come essa si sviluppava e quali potevano essere le sue conseguenze.

Alla fine gli interventi sono sempre stati ripresi e riassunti dal conduttore al fine di stabilirne le conseguenze, sempre cercando l'accordo anche degli spettatori che non avevano preso parte alla scena. Solo una volta stabilito l'accordo, il conduttore ha permesso di passare ad una nuova ipotesi alternativa con le relative conseguenze, e così via. Interrogare gli spettatori su possibili altre alternative è stato necessario per capire se ulteriori conseguenze potevano essere ritenute possibili, probabili o auspicabili.

Alla fine del forum, il conduttore ha potuto così riassumere le alternative e le conseguenze che sono state sperimentate, nonché ha potuto invitare gli spettatori ad applaudire per complimentarsi della loro stessa partecipazione, terminando così il lavoro in maniera dinamica.

Elementi organizzativi

Conduttori: Paolo Orefice, Maria Buccolo, Elisabetta Tonon, Silvia Mongili

Partecipanti: Gruppo misto

Tempi: 2 giornate (12 ore di formazione)

Spazi: Aula di formazione in cui è stato possibile spostare le sedie per far muovere liberamente nello spazio i partecipanti, con uno spazio per allestire le rappresentazioni teatrali

Materiale: Computer e video proiettore, lavagna a fogli mobili con pennarelli, fogli di carta bianca formato A4, penne

Fasi di svolgimento del percorso laboratoriale

La fase di fondazione ha permesso la creazione del clima di gruppo e l'attivazione espressiva dei partecipanti (fiducia, intimità e collaborazione);

La fase di relazione in cui sono stati realizzati alcuni giochi di conoscenza, scioglimento, contatto, improvvisazione e narrazione delle proprie storie di vita;

La fase di creazione in cui sono state create le scene ed è stato messo in moto il processo creativo drammatico. Durante questa fase sono stati dati spunti sulla struttura per la creazione di scene improvvisate, organizzati tematicamente in diverse categorie: emozioni, situazioni, ruoli reali, ruoli immaginativi;

La fase di rappresentazione in cui è stato messo in scena quanto si è prodotto all'interno del percorso formativo;

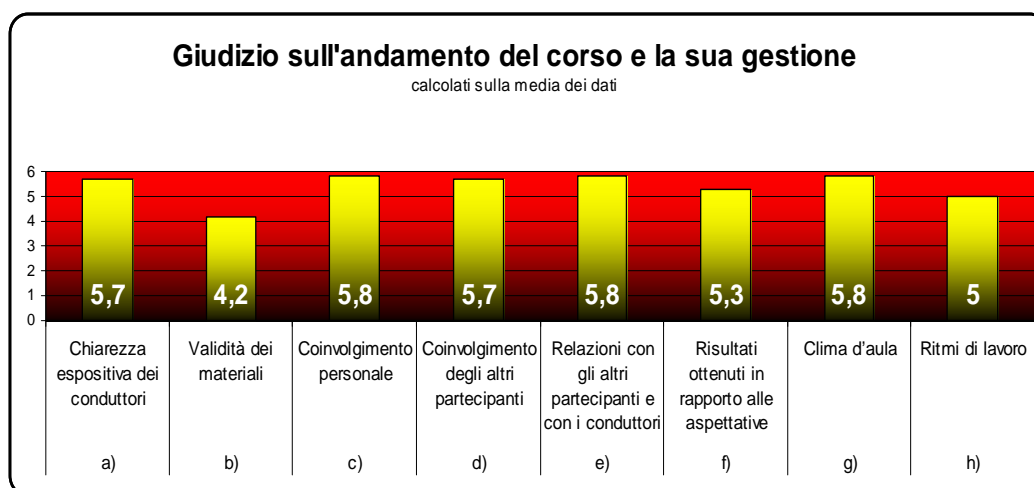
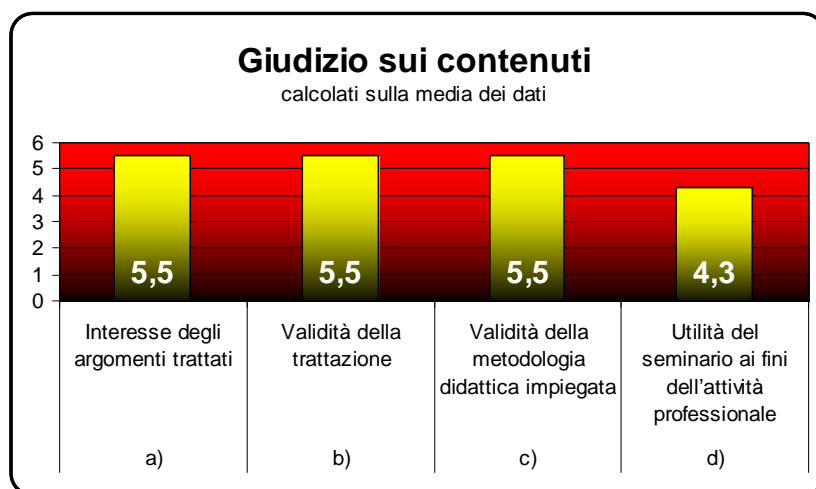
La fase di condivisione in cui l'intero percorso formativo della giornata è stato riesaminato dai partecipanti, ne sono stati condivisi i vissuti soggettivi e rilevati gli aspetti positivi e le criticità.

Monitoraggio e Valutazione

Il processo di monitoraggio e valutazione finale ha accompagnato tutto il percorso formativo in quanto ogni momento è stato monitorato attraverso feed-back continui fino ad arrivare alla costruzione del canovaccio da parte dei partecipanti ed alla rappresentazione che è stata il momento finale di produzione del lavoro svolto durante il laboratorio. In particolar modo ci si è serviti di alcune griglie, tra cui un diario di osservazione il quale attraverso brevi indicazioni ha permesso ai partecipanti di entrare in contatto e scrivere in maniera libera le loro impressioni, osservazioni e riflessioni sul training teatrale praticato. Una seconda griglia ha avuto, invece, come obiettivo prendere contatto con i cambiamenti avvenuti nel corso della giornata a livello di saperi corporei, percettivi, emozionali e razionali. Infine, la scheda di gradimento finale ha permesso ai conduttori del percorso formativo di rilevare i punti di forza e le criticità emersi a partire dalla voce dei partecipanti durante lo svolgimento delle attività.

La valutazione dell'esperienza

Dai questionari di gradimento del percorso formativo emerge una valutazione generalmente molto positiva rispetto all'esperienza laboratoriale svolta, riconoscendo che si tratta di un modo nuovo, interessante ed efficace di fare formazione che va oltre il tradizione modello della lezione frontale.



Dai grafici sopra riportati emerge un alto gradimento del corso da parte dei partecipanti, sia per quanto attiene i contenuti, sia per quanto riguarda l'andamento del corso e la sua gestione.

I partecipanti alle giornate di formazione/ricerca hanno evidenziato, infatti, che esse sono state sviluppate *“attraverso un percorso logico che ha permesso al gruppo di potersi introdurre e di condividere la metodologia in modo ottimale per cui ogni parte era significativamente collegata a quella successiva in un'ottica di reciproca utilità”*.

Inoltre, *“il lavoro fatto insieme con esercizi che hanno permesso un coinvolgimento e una vicinanza molto forte con gli altri nonostante il poco tempo a disposizione, e quindi il confronto già all'interno del gruppo con realtà molto diverse”* è stato riconosciuto come una delle parti più significative del lavoro. Anche il lavoro del Forum ha avuto riscontri molto positivi in quanto ha permesso *“a tutti di mettersi veramente nei panni dell'altro almeno una volta nella vita”*, aiutando quindi i partecipanti a comprendere sempre meglio le difficoltà insite nelle relazioni.

Al percorso formativo, la cui conduzione è stata valutata dai partecipanti molto professionale, coinvolgente ed efficace, è stato rivolto un grande interesse anche in virtù della trasferibilità dei suoi contenuti nella vita aziendale. Tale metodologia, infatti, portata

all'interno dell'impresa, *“può rivelarsi molto preziosa perché tende a sviluppare nelle persone la capacità di diventare ‘attori’ consapevoli della vita aziendale propria e altrui, ponendoli nelle condizioni di poter utilizzare al meglio le proprie competenze e le energie propositive, finalizzando la propria visione in modo positivo e trovare quella motivazione per essere protagonisti nella ricerca di soluzione dei problemi”*. Essa viene pertanto considerata come *“una metodologia che offre, per chi è coinvolto, la possibilità di riflettere attraverso una forma partecipativa, a tratti ludica, sui propri comportamenti, producendo nello stesso tempo grandi effetti in quanto rimuove i nascondigli che i metodi tradizionali della formazione spesso creano e attiva efficaci processi di interpretazione e ricostruzione della realtà vissuta”*.

In particolar modo può risultare interessante sottolineare che i partecipanti hanno ritenuto che il metodo del teatro d'impresa può portare innovazione all'interno del mondo aziendale soprattutto in quanto riduce il formalismo insito negli stessi processi aziendali, poiché *“l'utilizzo di tecniche esperienziali aiuta a far cadere le prime barriere che in genere si incontrano quando si affrontano temi che toccano le corde emozionali dei partecipanti”*. Essa infatti *“può portare ad una maggiore apertura ‘mentale’ e ‘comportamentale’ e, quindi, rapporti più distesi e amichevoli tra gli ‘attori’”*.

I partecipanti hanno riconosciuto l'utilità della metodologia del teatro forum per affrontare il tema della diversità all'interno di un'organizzazione, in quanto essa può stimolare e accelerare i processi di cambiamento sia collettivo sia individuale. Come afferma un corsista, *“dopo aver scelto e analizzato uno o più problemi fra il gruppo di persone coinvolte, viene realizzata la messa in scena dei principali temi identificati. Le scene teatrali vengono recitate una prima volta davanti al pubblico. Gli spettatori sono stimolati ad intervenire nella rappresentazione e ad apportare le proprie soluzioni ai problemi che si presentano. In pratica vengono create delle repliche in cui gli spettatori sono invitati ad intervenire per proporre i propri punti di vista e fare proposte di cambiamento. Si avvia una sequenza di improvvisazioni tra attori primari e i loro sostituti che consiste nel vivere recitando le conseguenze dei tentativi proposti. Tale impostazione metodologica, all'interno di un'organizzazione, ha soprattutto il pregio di far aprire le menti ai diversi punti di vista presenti, tendere a pensare al plurale evidenziando le diversità presenti e crea una maggiore conoscenza reciproca (risultati di relazione). Inoltre, descrive gli effetti delle proposte di cambiamento potendo sviluppare sia soluzioni positive che le eventuali contromisure (risultati di processo)”*.

Le criticità emerse durante il percorso formativo sono soprattutto relative al fattore *“tempo”*, nel senso che *“forse due giornate piene, piuttosto che una, avrebbero dato modo di approfondire meglio tutta la metodologia e a interiorizzare meglio il collegamento fra teoria e pratica”*. Il corso pertanto è stato ritenuto utile ma *“da approfondire”* in quanto *“per il poco tempo a disposizione, sono stati forniti solo input”*.

Per contro, un importante punto di forza viene attribuito al fattore *“trasferibilità”*. A questo proposito, un partecipante scrive che *“probabilmente una cosa che posso mettere in pratica subito è il focus su tale metodologia in quei contesti di apprendimento in cui opero da tempo utilizzando, in situazioni aziendali problematiche, l'apporto diretto dei partecipanti nell'affrontare un problema reale dando a loro la possibilità di crearne i contenuti e gli attori e sviluppando un percorso di diverse possibilità di comportamenti e/o soluzioni”*.

Quanto appena detto è anche in stretta relazione col fatto che i partecipanti si sono fatti coinvolgere in pochissimo tempo: *“già nella fase di ‘riscaldamento’ si poteva notare la diminuzione di rigidità e resistenze personali”*.

I partecipanti hanno espresso, inoltre, il desiderio di approfondire le problematiche emerse durante l'esercitazione e di ripetere o approfondire l'esperienza: *“Senza altro la possibilità di sviluppare competenze legate a questa metodologia è interessante. Forse, iniziare seguendo un laboratorio potrebbe essere il miglior modo per cominciare proprio per comprendere meglio opportunità, vincoli e adeguati contesti di applicazione”*.

Il cambiamento dei saperi

Durante il percorso formativo è stato effettuato un monitoraggio che mettesse in evidenza i cambiamenti intervenuti nei saperi dei partecipanti in relazione ai saperi corporei, percettivi, emozionali e razionali.

Riassumendo, possiamo dire che per quanto attiene ai saperi corporei, i partecipanti alla fine del percorso hanno evidenziato che *“il corpo è diventato uno strumento essenziale per arrivare ad uno stato mentale maggiormente predisposto alla condivisione”, “la gestualità come veicolo di comunicazione non verbale”, “l’esperienza ‘al buio’ aiuta sicuramente a prendere maggior consapevolezza dell’importanza degli altri sensi, ma soprattutto aiuta a prendere coscienza del proprio corpo in mezzo agli altri”, “la possibilità di una gestualità diversa dalla solita nel confronto con altri”*. Più in generale, si può affermare che c’è stata una presa d’atto delle possibilità espressive legate alla propria e altrui fisicità.

Il fatto che certe percezioni, pur avendo un ruolo centrale in qualsiasi relazione interpersonale, vengano messe in ombra da un surplus di input e da una carenza di spontaneità, l’importanza di prestare maggiore attenzione ai sensi presi singolarmente, la percezione della gestualità quale elemento per una crescita umana nelle interazioni con altri, la consapevolezza di utilizzare in modo diverso alcuni sensi e di riutilizzarne altri “addormentati”, sono i cambiamenti che i partecipanti hanno evidenziato in relazione ai loro saperi percettivi.

Particolare importanza è stata attribuita alla metodologia del teatro forum relativamente all’incremento di spontaneità nell’analisi di criticità, contrariamente a quanto i partecipanti ritengono sia possibile ottenere tramite metodi che si focalizzano solo sulla teoria. Durante il training formativo è stato possibile assistere all’alternarsi, tra i partecipanti, del manifestarsi di emozioni diverse, dovute anche al fatto di trovarsi immersi in un ambiente “protetto”, assieme a persone che hanno la volontà e la curiosità di mettersi in gioco, creando un clima positivo all’interno dell’aula-laboratorio.

Approcciare e conoscere un metodo formativo che mette in gioco l’emotività e le percezioni per fare in modo che i saperi teorici vengano condivisi, analizzati e interiorizzati proprio tramite il mettersi in gioco, permettendo di sviluppare l’area delle competenze trasversali e del management è il principale elemento emerso nelle considerazioni sui cambiamenti registrati ad un livello maggiormente razionale.

Da una lettura incrociata dei saperi emersi, si rileva facilmente come ogni singolo partecipante, attraverso l’esperienza del training formativo, della rappresentazione teatrale e del forum, abbia potuto vivere un’esperienza laboratoriale arricchente sotto i vari punti di vista – dal percettivo all’emozionale al razionale – sperimentandosi in prima persona e permettendo alle sue sensazioni, emozioni e riflessioni razionali di fluire liberamente per poi ricomporsi in un tutto complesso nella fase del *debriefing* finale.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Seconda parte **Buone Pratiche partecipative di formazione ludica**

Capitolo II.1

Fitgio: Forum Internazionale di Teatro e Gioco nelle Organizzazioni Università degli Studi di Firenze, di Paolo Orefice e Maria Buccolo

L'Unità di Ricerca Italiana dell'Università di Firenze ⁵², nello specifico la Cattedra di Pedagogia Sociale diretta dal Prof. Paolo Orefice, ha contribuito alla ricognizione teorica del Progetto Tejaco che, come più volte citato nei capitoli precedenti e si è occupata della modellizzazione, della teorizzazione concettuale e della valutazione delle buone pratiche di pedagogia ludica. Inoltre, si è fatta carico dell'organizzazione del primo Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle organizzazioni in Italia, che si è tenuto a Firenze il 12 giugno 2009 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze.

Il Forum del Teatro e Gioco FITGIO, è stato creato con l'intento di accogliere un pubblico vasto dai direttori d'impresa ai responsabili della formazione, manager, quadri aziendali e ad altre figure interessate alla formazione e allo sviluppo delle risorse nelle organizzazioni attraverso l'utilizzo di metodologie di formazione esperienziali come il Teatro e il Gioco.

FITGIO, è stato concepito come un luogo d'incontro e di confronto per tutti i docenti, ricercatori, formatori, educatori, animatori e operatori che si occupano dell'applicazione di metodologie ludiche nei contesti organizzativi che sono alla ricerca di nuovi mezzi espressivi.

Al forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle organizzazioni è stato inviato per la prima volta in Italia un ospite di eccellenza Christian Poissonneau, il Direttore del Théâtre à la Carte di Parigi conosciuto in tutto il mondo come il più noto divulgatore delle metodologie del "Teatro d'impresa". Questa interessante iniziativa ha dato modo di presentare i primi risultati delle sperimentazioni condotte nei diversi paesi europei (Francia, Italia, Belgio e Romania).

⁵² Alcuni dei contributi presenti nella seconda parte dell'opera sono stati scritti dai relatori presenti all'interno di FITGIO e fanno riferimento a questa esperienza. Il Gruppo dei Componenti l'Unità di Ricerca Italiana è composto da Paolo Orefice (Direttore scientifico dell'UdR Italia), Maria Buccolo (Coordinatrice dell'UdR Italia, dott.ssa di ricerca, formatrice), Luisa Marcantonini (esperta in organizzazione e gestione amministrativa), Silvia Mongili (esperta in monitoraggio e valutazione, formatrice), Elisabetta Tonon (formatrice, attrice).

Il Forum Fitgio si è svolto presso l'aula Magna della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze con una formula molto creativa e dinamica in cui sono intervenuti esperti accademici, del mondo delle organizzazioni e del teatro regalando alla platea momenti di partecipazione attiva e forti emozioni.

Ad aprire il Forum è stata la Prof.ssa Simonetta Olivieri (Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze) che per la sua grande esperienza sul tema della differenza di genere ha introdotto il tema del Diversity management oggetto centrale del Progetto Tejaco.

Il Prof. Paolo Orefice (Direttore Scientifico dell'Unità di Ricerca dell'Università di Firenze) ha tenuto una relazione dal titolo "La trasferibilità dell'esperienza del progetto Tejaco : la pedagogia ludica come risorsa per la gestione della diversità in azienda". A seguire, gli interventi sono stati:

- Christian Poissonneau (Direttore del Théâtre à la Carte di Parigi) ha introdotto l'esperienza mondiale del Teatro di Impresa attraverso una lezione spettacolo;
- Massimo Milone (Coord. Programmi Formativi Corporate Intesa San Paolo-Milano) è intervenuto con una relazione dal titolo: La formazione innovativa in azienda;
- Giuditta Alessandrini (Docente Ordinario di Pedagogia del lavoro R.U. Università degli Studi di Roma Tre) è intervenuta con una relazione dal titolo: Il teatro e l'impresa: innovazione, competitività e creatività;
- Maria Buccolo (Coordinatrice della Sperimentazione in Italia Università di Firenze) ha presentato i risultati della sperimentazione del Progetto Tejaco in Italia e in Francia
- Alessandro Cafiero (Presidente A.I.F. Veneto) è intervenuto con una relazione dal titolo: La sperimentazione del teatro Forum nelle aziende del Veneto.
- Elisabetta Tonon (Formatrice gruppo di Ricerca Università di Firenze) ha animato il Forum Teatrale dal titolo "QUELLO SPORCO PADRONE: Come fare per far valere i miei diritti?"
- Silvia Mongili (Formatrice esperta di Valutazione gruppo di Ricerca Università di Firenze) ha presentato i risultati della Sperimentazione in Veneto

Il programma pomeridiano di Fitgio ha messo insieme relatori provenienti da diversi contesti professionali ad intervenire sull'efficacia del gioco e del teatro nelle organizzazioni

Durante tutto il Forum sono stati organizzati in parallelo al programma generale anche degli atelier di formazione teatrale e ludica dove è stato possibile provare le differenti pratiche: Teatro azione con maschera della commedia dell'arte, terapia della risata, cinema e formazione ecc..

La prima tavola rotonda dal titolo "La formazione va in scena: quale ruolo per il teatro nelle organizzazioni" è stata coordinata da Maria Buccolo e tra i relatori hanno partecipato:

- Paolo Vergnani - Presidente di Spell, Teatro d'impresa- Bologna
- Fernando Salvetti - Direttore del Centro Studi Logos-Torino
- Luca Favilli - Resp. Formazione e Change Management-Hera Group S.p.a.-Bologna
- Romina Nesti - Dottore di Ricerca Università di Firenze
- Emilio Rago - Esperto di metodologie di formazione arts-based

La seconda tavola rotonda dal titolo "Formare giocando: la funzione del gioco nelle organizzazioni" è stata coordinata da Maria Luisa Iavarone, Prof. Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale Università Parthenope di Napoli e tra i relatori hanno partecipato:

- Gianfranco Staccioli - Prof. di Metodologia del gioco- Università di Firenze e Segretario nazionale della Federazione Italiana dei CEMEA
- Gianfranco Bandini - Ricercatore Università degli Studi di Firenze
- Alessandro Almonti - Formatore outdoor training Percorsi-Roma

- Maria Rita Mancaniello - Ricercatrice esperta di comunicazione Università degli Studi di Firenze.

Alla fine delle due tavole rotonde è stata presentata la Lezione Spettacolo “Sopravvivere al Conflitto” di e con Paolo Vergnani.

Pier Sergio Caltabiano (Presidente Nazionale Associazione Italiana Formatori) ha fatto un intervento conclusivo dell’evento soffermandosi sul tema della gestione delle emozioni attraverso l’applicazione delle metodologie di formazione ludica.

Il prof Paolo Orefice ha concluso l’evento presentando la Carta di Intenti del Forum di Teatro e Gioco nelle Organizzazioni.

Il Forum è terminato con uno Spettacolo di chiusura dal titolo “Datemi una maschera e vi dirò la verità” su testo scritto da Elisabetta Tonon con Alessandra Abis ed Elisabetta Tonon.

Fitgio ha rappresentato una prima iniziativa internazionale di grande successo nel campo della formazione e della ricerca sul tema della formazione esperienziale.

Il contributo da parte delle Università all’interno dell’evento e non solo ha garantito la validità scientifica delle buone pratiche sperimentate che sono state divulgate.

Nell’ambito del Forum l’Università di Firenze ha selezionato le pratiche di formazione ludica che sono state inserite all’interno “dell’osservatorio europeo delle Buone Pratiche di Formazione di Teatro e Gioco nelle Organizzazioni” presente all’interno del Progetto Europeo Tejaco⁵³.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

⁵³<http://colloques-cnam.typepad.fr/TEJACO>.

Capitolo II.2

L'esperienza mondiale del Teatro d'Impresa, di Maria Buccolo

Il presente contributo illustra sinteticamente la figura di *Christian Poissonneau* e sottolinea la sua importanza all'interno del Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle Organizzazioni cercando di ripercorrere la sua storia personale e professionale per delineare le coordinate della metodologia del Teatro d'Impresa dai suoi primi esperimenti in Canada ad oggi. E' stato ritenuto utile a tal proposito riportare anche gli estratti delle Pièces che sono state messe in scena per la prima volta in Italia.

Christian Poissonneau, laureato in Psicologia presso l'Università di Angers, studia come attore e sceneggiatore a Parigi, lavora come attore in tournée in Francia, Belgio, Svizzera e Canada. Nel giugno del 1984 scrive uno spettacolo per una scuola di Montreal in Canada questo spettacolo ha avuto molto successo poiché attraverso questa attività i giovani hanno avuto la possibilità di trovare sulla scena il loro mondo e i loro vissuti.

Christian rimane affascinato e sorpreso dalla ricaduta che tale percorso formativo ha avuto sui vari soggetti e dalle potenzialità del teatro. Grazie a questa esperienza pensò al Teatro come ad uno strumento formativo da poter adoperare in contesti diversi ed iniziò a fare le prime sperimentazioni in azienda.

Per cui entrò in azienda un po' per gioco ed iniziò a comunicare con le persone, ascoltando i loro bisogni, i loro problemi e le loro esperienze di vita. In seguito approfondì i suoi studi sul management ed iniziò ad andare in azienda con uno scenarista per creare i primi spettacoli che lo resero presto noto.

Il loro obiettivo è stato quello di proporre alle imprese o alle altre organizzazioni sia pubbliche che private il *Teatro come mezzo per formare, informare e sensibilizzare*.

Sono diventati così, con tale *mission*, una agenzia di consulenza ed una compagnia di teatro allo stesso tempo.

Oggi Théâtre à la Carte è la prima azienda leader mondiale di Teatro d'Impresa dal 1984. Il Teatro à la Carte è una società di servizi, formazione e consulenza specializzata nel teatro

aziendale. Applicano tecniche teatrali, audiovisive e progettazione pedagogica per favorire la coesione e la formazione comportamentale al servizio delle imprese.

Christian Poissonneau ha partecipato a eventi e ottenuto premi e riconoscimenti quali:

- 1991 Théâtre à la Carte vince il primo premio al Festival Internazionale di Teatro d'Impresa FITE a Nantes fondato per la prima volta da, Béatrice Dournon Boquien.
- 1992 nasce la sede del Théâtre à la Carte a Parigi.
- 1994 e 1997 vince il al FITE sia il premio della Giuria che il premio speciale dal pubblico.
- 1996 nasce Théâtre à la Carte a Bruxelles ([Ahermes](#))
- 1998 nasce Théâtre à la Carte a Barcelona ([Acto Seguido](#))
- Nel 1999 nasce Théâtre à la Carte a Montpellier a Genève e a Toronto.
- 2003 vince Top Com di Bronzo per l'organizzazione del miglior evento interno per un progetto molto ambizioso sul tema della Diversità presso Auchan.
- Il Théâtre à la Carte decide di stipulare la prima collaborazione scientifica con l'Università degli Studi di Bari per sviluppare delle ricerche sull'applicazione della metodologia di teatro d'impresa nel campo dell'educazione degli adulti oggetto della tesi di dottorato di Maria Buccolo con la quale ha condotto in seguito ricerche sul campo in Francia.
- 2008 Théâtre à la Carte partecipa al Progetto Europeo Leonardo da Vinci TEJACO - *"il Teatro e il Gioco per facilitare il cambiamento nelle organizzazioni"* promosso da CNAM di Nantes in partnership con L'Università degli Studi di Firenze. (Primo progetto Europeo sul Teatro d'Impresa che ha visto coinvolti quattro paesi: la Francia, l'Italia, il Belgio e la Romania).
- 2009 *Christian Poissonneau* partecipa per la prima volta in Italia al Primo Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle Organizzazioni FITGIO organizzato presso l'Università degli Studi di Firenze si esibisce con una performance di Teatro interattivo e viene premiato per aver diffuso nel mondo la metodologia del teatro d'impresa.

Alla ricerca delle origini del TDI....⁵⁴

Si ripercorrono ora per punti le principali tappe di sviluppo del TDI.

- Nasce in Francia nel 1980 con Michel Fustier;
- nel 1984 Christian Poissonneau fa le prime applicazioni in Canada a scuola e poi in azienda;
- 1991 è il Primo Festival Internazionale di Teatro d'Impresa FITE a Nantes (Béatrice Boquien);
- Nel 1992 nasce il *Théâtre à la Carte* di Parigi e si sviluppa nel Mondo;
- nel 1997 Paolo Vergnani divulga il TDI in Italia e crea la Lezione Spettacolo;
- nel 2004 Aif Lombardia gruppo di Lavoro Teatro Organizzativo con Evento Nazionale 4 Luglio 2004;
- dal 2004 in poi in AIF si moltiplicano le iniziative di TDI a livello regionale;
- nel 2007 inizia il Progetto Europeo Leonardo Da Vinci Tejaco *"Il teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni"* (nato dalla Tesi di Dottorato di Maria Buccolo);
- 2008 è istituito l' Osservatorio Europeo delle Buone Pratiche di Formazione Ludica in Azienda;
- 2009 si realizza il Primo Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle Organizzazioni in Italia Firenze;

⁵⁴ La ricostruzione temporale dello sviluppo della metodologia del Teatro d'Impresa è stata elaborata dalla ricerche della scrivente e presentata al Primo Festival di Teatro d'Impresa promosso da AIF proprio per ovviare alle continue confusioni che si generano circa le origini del TDI essendo una pratica di recente creazione e con un paradigma scientifico in divenire.

- 2010 nascita del Gruppo di lavoro AIF Nazionale sul Teatro e la Formazione coordinato da Paolo Vergnani;
- 2010 la rivista For AIF dedica il Focus al Teatro d'Impresa (n. 81);
- 2011 Premio "Aldo Fabris" *Premio Italiano per la Formazione e la Valorizzazione del Capitale Umano, Menzione Speciale Università* con il Progetto Europeo Leonardo da Vinci Transfert dal Titolo: TEJACO "Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations"-Il teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni. (Ritira il premio Maria Buccolo per l'Università di Firenze - progetto tratto dalla propria Tesi di Dottorato di Ricerca);
- 2011 Primo Festival di Teatro d'impresa in Italia AIF (Christian Poissonneau viene premiato dal Presidente AIF per aver divulgato nel mondo il metodo del TDI);
- 2011 Intervista a Christian Poissonneau sulle evoluzioni e le interazioni del TDI con altre metodologie formative, Rivista For AIF n. 88 a cura di Maria Buccolo.

Si presenta schematicamente una sintesi degli Spettacoli di Teatro Interattivo presentati a FITGIO 2009

Pièce n.1 "Il colloquio di valutazione"

Titolo originale: "L'entretien d'évaluation"

Testo scritto da *Christian Poissonneau*

Attori: *Christian Poissonneau e Isabelle Courger*

Interazione con il pubblico: *Maria Buccolo*

Traccia dello spettacolo

Ascoltare, valorizzare e riconoscere le competenze dei collaboratori, non accade sempre questo nei colloqui di valutazione!

Il colloquio professionale di valutazione, di richiesta di formazione o di gestione della carriera questo è l'appellativo che viene dato al colloquio di valutazione annuale che varia da una azienda all'altra. Per tutta questa serie di aspetti il manager deve cercare di restare nella situazione e tenere sottocontrollo tutte le variabili presenti. Gli obiettivi del colloquio di valutazione rappresentano una forte azione di management per l'impresa!

Isabelle: (entra nell'ufficio del suo manager) E' possibile vedersi ora? (lui non comprende la richiesta) Ma ci dovevamo vedere per il colloquio annuale di valutazione.

Henri: (guarda la sua agenda) Ah si, avete ragione; è messo nero su bianco nella mia agenda e l'avevo completamente dimenticato. E' davvero pesante tenere un colloquio di valutazione annuale; io le dico che non ne vedo l'utilità dato che ci si incontra e si parla per tutto l'anno, tutti i giorni, ma alla fine bisogna farlo comunque ...ma non subito ...ho altre urgenze possiamo vederci verso le 12.30.

Isabelle: alle 12.30 io devo andare dal parrucchiere ed avrò giusto il tempo di mangiare un po' e ...

Henri: alle 12.15 allora faremo subito massimo 15 minuti non abbiamo molto da dirci noi due ... ci vediamo sempre

Pièce n.2 "diversità"

Titolo originale: "Diversité"

Testo scritto da *Christian Poissonneau*

Attori: *Christian Poissonneau e Isabelle Courger*

Interazione con il pubblico: *Maria Buccolo*

Traccia dello spettacolo

Favorire la diversità in azienda e l'uguaglianza professionale tra uomo e donna!

La differenza professionale tra uomini e donne, i diritti delle donne al lavoro, gli stereotipi, i tempi al lavoro delle donne, la remunerazione ... tutto un triste programma! Le donne sono poco presenti all'interno delle posizioni dirigenziali sia nelle imprese pubbliche che nelle private.

Pertanto, lo stesso trattamento tra gli uomini e le donne al lavoro implica il rispetto verso diversi principi presenti nella vita come in azienda.

Come sensibilizzare le imprese e i collaboratori all'importanza dell'uguaglianza professionale ed eliminare le discriminazioni che regnano all'interno delle organizzazioni?

Questo può accadere grazie al teatro!

Le competenze restano il valore fondamentale nel mondo del lavoro. Dopo il lancio della carta della diversità nell'ottobre 2004 le imprese sono state sollecitate a promuovere il rispetto delle diversità in tutte le sue forme (cultura, genere, età ecc.).

Applicare la legge, mostrare gli effetti positivi e pensare ad una impresa socialmente responsabile, ottimizzare la gestione delle risorse umane pensando alla diversità come ad un valore aggiunto.

Questo spettacolo ha l'obiettivo di sensibilizzare, rassicurare e formare su questo tema ed accompagnare i manager e i responsabili delle risorse umane e anche i lavoratori ad ogni livello a compiere un cammino insieme in favore del tema della diversità per migliorare sia la vita professionale che quella personale.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Capitolo II.3

Teatro d'impresa, le proposte italiane: la lezione spettacolo, di Paolo Vergnani

Il carro di Tespi⁵⁵ viaggiava sei secoli prima di Cristo. La tradizione vuole che sia lui il fautore del primo spettacolo teatrale almeno nel senso classico del termine, anche se semplicemente la storia del teatro è parallela a quella dell'uomo.

Il Teatro d'impresa nasce invece nel 1980. Inevitabile, quindi, che il corpus delle tecniche che si riconoscono in questo nome sia largamente preesistente e che, il filtro sia semplicemente dato dalla scoperta di funzionalità aziendale in modalità nate, comunque, in ambito teatrale.

Le classificazioni più note delle tecniche sono riconducibili a Virginia Hume⁵⁶ ed a Beatrice Aragou⁵⁷; in esse si trovano le due dimensioni principali: quella del coinvolgimento diretto dei partecipanti (chiamati a realizzare una forma di rappresentazione oppure spettatori sostanzialmente passivi) e quella legata alla personalizzazione del lavoro (lavori precostituiti da scegliere su un catalogo oppure costruiti su misura secondo le esigenze dell'azienda).

Nel tempo il panorama delle tecniche si è, ovviamente, allargato e di fatto si tratta di un insieme in continua evoluzione: man mano che il Teatro d'impresa prende piede ed aumentano gli operatori e le esperienze, possono scaturire nuove varianti e nuove commistioni.

Anche le specificità culturali delle zone in cui, man mano, il Teatro d'impresa si diffonde, permettono di rendere il panorama delle tecniche sempre più variopinto.

Proprio da questo punto di vista si possono inquadrare i contributi della scuola italiana. Le due tecniche provenienti dalla penisola, e da qui diffuse anche in altri paesi sono: la Lezione Spettacolo ed il Fotoromanzo.

Due parole su questo ultimo per poi concentrarci in modo più approfondito sulla lezione spettacolo.

⁵⁵ F. Orazio, *Epistole ed Ars poetica*, Feltrinelli, Milano, 1998.

⁵⁶ V. Hume, *Le théâtre d'entreprise, origines et objectifs*, in "Actualité de la formation permanente", n° 120, settembre-ottobre, Centre INFFO, Paris, 1992.

⁵⁷ B. Aragou-Dournon, P. Detrie, *Le theatre d'enterprise*, Liasons, Ruell, 1998.

Il fotoromanzo è un mezzo espressivo nato e radicato nella cultura italiana, la paternità viene equamente divisa tra Cesare Zavattini e Damiano Damiani. Il primo fotoromanzo esce nel 1947 e acquista immediata popolarità, una popolarità che cede negli anni ottanta di fronte alla esplosione del fenomeno telenovela di cui il fotoromanzo era il precursore statico.

Nel contesto aziendale italiano, dove ancora il Teatro d'impresa non è pienamente radicato, spesso arrivano richieste di coinvolgimento dei dipendenti senza, però, lasciare il tempo sufficiente per preparare una messa in scena che superi il livello di una rappresentazione da villaggio vacanze.

Il rischio è, quindi, di squalificare la tecnica da un lato e, d'altro canto, di mettere i dipendenti in una situazione di disagio.

In questi contesti il fotoromanzo⁵⁸ si rivela un'ottima alternativa. La sua realizzazione mantiene intatto il lavoro di riflessione ed analisi sulle problematiche, vincola comunque ad astrarre e a porsi il problema di come comunicare le proprie idee in modo metaforico, senza però esporre i partecipanti al rischio del ridicolo. Infatti la peculiarità del fotoromanzo, anche realizzato in ottica professionale, è quella di essere un mezzo kitsch: non si può fare un brutto fotoromanzo, tutt'al più potrà essere kitsch come lo sono quelli veri ed, in questo modo si ottiene il coinvolgimento ed il divertimento liberi da qualunque vincolo estetico e senza il timore di esporsi.

Interessante il fatto che il mezzo, intrinsecamente italiano anche nei presupposti culturali, sia stato accettato con favore e si stia rapidamente diffondendo anche in paesi con radici completamente diverse e dove la diffusione del fotoromanzo era stata molto più superficiale. In questo caso, probabilmente, a pagare sono i tempi rapidi e la relativa semplicità di esecuzione.

Veniamo ora al focus dell'articolo cioè alla lezione spettacolo. Anche in questo caso i presupposti culturali sono estremamente specifici. L'Italia ha avuto in Alberto Manzi probabilmente il prototipo di formatore. Negli anni tra il 1959 e il 1968 il maestro Manzi ha insegnato a leggere e scrivere a migliaia di italiani, con il semplice ausilio di una lavagna a fogli (qualche volta una specie di lavagna luminosa) ma soprattutto delle sue capacità didattiche. Un primo straordinario esempio di Edutainment, di insegnamento piacevole e quindi in grado di trasmettere non solo contenuti ma, ad un livello più alto, di aiutare a riscoprire il piacere dell'apprendimento stesso.

Un altro elemento di contesto che ha favorito il successo della tecnica è stato che, parallelamente, alle prime sperimentazioni di lezione spettacolo (siamo nel 1997), si stava diffondendo, in Italia, il teatro di narrazione⁵⁹. Nello stesso anno, infatti, Marco Paolini portava in televisione la tragedia del Vajont e, l'anno successivo, Laura Curino raccontava, sugli schermi nazionali, la storia di Olivetti. In questo contesto si sono inseriti, successivamente, personaggi che hanno portato nei teatri lezioni vere e proprie: Margherita Hack, Piergiorgio Odifreddi e recentemente lo stesso Saviano sono solo alcuni esempi.

In qualche modo quindi è presente nel gusto estetico della nostra nazione il trarre piacere da una lezione condotta con modalità teatrali.

In questo substrato si diffonde la lezione spettacolo che può essere definita come il secondo contributo della scuola italiana⁶⁰.

La lezione spettacolo è un monologo⁶¹, normalmente di durata tra i trenta e i novanta minuti, può essere condotto da un unico formatore o da più formatori in alternanza. Il rapporto con il pubblico è, comunque, diretto. La scena è, di norma, spoglia ma può essere arricchita da oggetti, filmati ed eventualmente dalla presenza di musicisti che dal vivo accompagnano la rappresentazione.

⁵⁸ E. Rago, *L'arte della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.

⁵⁹ G. Guccini, *La bottega dei narratori*, Dino Audino, Roma, 2005.

⁶⁰ M. Buccolo, *La formazione va in scena*, Giuseppe Laterza, Bari, 2008.

⁶¹ R. Borgato, P. Vergnani, *Il teatro d'impresa*, Franco Angeli, 2007.

La lezione spettacolo può essere a catalogo oppure costruita direttamente sulle esigenze del cliente.

I vantaggi sono legati alla flessibilità del mezzo: può essere effettuata su qualunque argomento, in qualunque luogo ed anche la durata può essere tarata sulle esigenze del cliente con grande facilità. Altro vantaggio, non trascurabile, è che, tra le modalità di Teatro d'impresa, è una di quelle che può essere realizzata con i costi più contenuti.

I limiti della lezione spettacolo stanno nel fatto che il suo successo è fortemente legato alle capacità del formatore, essendo estremamente ridotte le altre variabili tutto dipende dal testo e dalle capacità narrative e di impatto, richiede quindi un training estremamente specifico e possibilmente una buona esperienza di insegnamento da parte di chi va in scena.

Pur essendo un sistema antico, la lezione spettacolo si inserisce perfettamente in uno dei nuovi filoni del marketing che è lo storytelling⁶²; sono numerosi i casi di imprese che utilizzano questa modalità in occasione di anniversari importanti o del lancio di un nuovo prodotto, per diffondere la storia in un modo originale ed accattivante.

Appare evidente da queste righe che il Teatro d'impresa vive di continue contaminazioni ed impollinazioni, ed è per questo che ci si aspetta che anche la lezione spettacolo, man mano che si diffonde, arricchisca le sue possibilità in un processo di meta-apprendimento che peraltro è lecito aspettarsi da chi in questo campo opera.

L'ultima occasione di contaminazione è stata il primo Festival del Teatro d'impresa organizzato dall'Associazione Italiana Formatori a Bologna l' 11 e 12 giugno del 2011.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

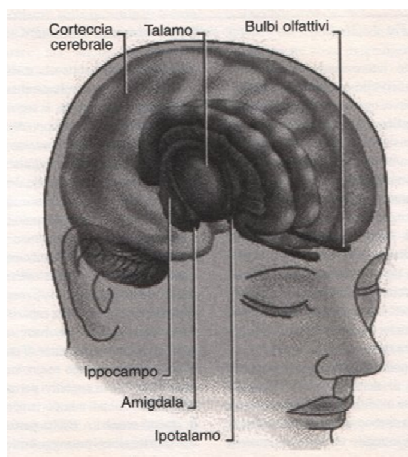
⁶² C. Salmon, *Storytelling*, Fazi, Roma, 2008.

Sviluppare l'Apprendimento Emotivo per generare valore, di Pier Sergio Caltabiano

L'evoluzione soggettiva e il potenziamento individuale sono fortemente connessi con lo sviluppo degli apprendimenti, dove l'apprendimento, inteso nelle sue diversificate accezioni, è descrivibile come un processo, non solo psichico e sensoriale, ma anche emotivo, orientato a interpretare e decodificare l'esperienza per modificare i propri comportamenti e quindi per cogliere elementi generativi per le proprie conoscenze, capacità e atteggiamenti.

La durata temporale ed il mantenimento della modificazione comportamentale, attivata a seguito dell'esperienza vissuta, vedono un correlato condizionamento da parte di alcuni fattori quali la volontà e la motivazione nell'apprendimento, l'intensità nella determinazione al cambiamento, lo stato emotivo con cui è vissuta l'esperienza e se ne richiamano gli effetti, il numero di esperienze analoghe effettuate, la percezione dell'utilità nel tempo dell'apprendimento attivato, la sua propedeuticità e predisposizione a generare nuovi apprendimenti nonché la capacità e la metodologia utilizzata nell'immagazzinare, memorizzare e recuperare le informazioni apprese. E' evidente che il processo di apprendimento è particolarmente articolato, d'altronde il cervello umano, che ne è il primo e pressoché esclusivo facilitatore, è l'organo più complesso e misterioso che si conosca: millequattrocento grammi di tessuto gelatinoso composto da 100 miliardi di cellule (neuroni), ognuna delle quali sviluppa in media 10 mila connessioni con le cellule vicine. Queste connessioni, o sinapsi, che furono scoperte alla fine del XIX secolo dal fisiologo inglese Charles S. Sherrington, non sono effettivamente connessioni fisiche perché tra due neuroni si interpone sempre una microscopica fessura. Comunque, due neuroni, per comunicare, si scambiano sostanze chimiche che li inducono a generare particolari impulsi elettrici che creano una forma di sentiero neurale lungo il quale viaggiano le informazioni collegate alla esperienza sensoriale ed alle emozioni da essa generate. Pertanto è possibile studiare a livello molecolare gli aspetti elementari sia di molti tipi di apprendimento, che, come detto, è il processo attraverso cui acquisiamo nuove conoscenze, sia della memoria, che rappresenta il processo attraverso il quale conserviamo nel tempo le informazioni apprese. Le persone

imparano ed apprendono in misura proporzionale all'uso che fanno dei propri sensi: non solo la vista, l'udito ed il tatto, ma anche l'olfatto ed il gusto, seppure questi ultimi due canali sensoriali restino prevalentemente esclusi dai programmi di istruzione tradizionale. Spesso infatti si focalizza l'attenzione prevalentemente sugli aspetti visivi ed auditivi dell'apprendimento, mentre anche altri sensi, quali il cenestesico-tattile, l'olfattivo e il gustativo, sono altrettanto importanti per l'apprendimento. Analizziamo una esperienza particolarmente semplice: immaginiamo, in occasione della nostra prima gita in montagna, di cogliere un fiore mai visto prima e caratterizzato da un profumo piacevolissimo. Questo tipo di informazione viaggerà dalla mucosa olfattiva (la parte interna dell'organo nasale che sente gli odori), lungo il nervo olfattivo, fino alla parte della corteccia cerebrale organizzata per analizzare e comprendere i profumi. Per eseguire tale procedimento l'informazione attraverserà un numero enorme di sinapsi creando, come anticipato, l'equivalente di un sentiero neurale. Se l'esperienza sarà ripetuta, l'informazione viaggerà nuovamente lungo lo stesso percorso rinforzandolo e determinando il richiamo dell'esperienza olfattiva vissuta in montagna e le emozioni ad essa connesse. Questo processo, definito facilitazione, è la base fisica dei cicli di apprendimento e memorizzazione: quando un'informazione è passata diverse volte attraverso la medesima sequenza di sinapsi, le sinapsi stesse sono facilitate, tanto che anche segnali o impulsi diversi, ma attinenti, come per esempio il richiamo auditivo del nome del fiore che ha un certo profumo, generano una trasmissione di impulsi nella stessa sequenza di sinapsi.



Tale processo determina nel soggetto la percezione dell'esperienza fatta in precedenza e cioè il sentire quel piacevole profumo anche se il profumo non viene in realtà sentito. Il processo di apprendimento è comunque molto più complesso perché le informazioni da apprendere e memorizzare sono caratterizzate da diversi parametri (colore, sapore, suono, emozione, dimensione.....) che singolarmente interessano aree cerebrali differenti.

Il cervello è infatti suddiviso in centinaia di aree, ognuna delle quali governa una specifica funzione anche se ogni volta che pensiamo, ricordiamo, vediamo, parliamo, cantiamo, ascoltiamo, corriamo, annusiamo, mangiamo, soffriamo o gioiamo, queste aree si attivano in maniera trasversale. In una visione classica del funzionamento del cervello umano,

infatti, le emozioni (felicità, sorpresa, paura, tristezza, disgusto, rabbia) riguardano il sistema limbico, la memoria è presidiata dall'ippocampo, mentre i programmi motori sono gestiti dai nuclei (o gangli) della base e della corteccia motoria (vedi fig. 1).

Tuttavia, pur non smentendo queste certezze, recenti studi di neurofisiologia ne hanno profondamente modificato il significato rivelando che non ci sono competenze esclusive e che quindi l'intreccio tra funzioni, quale il collegamento tra corteccia e sistema limbico, svolta da un'area cerebrale chiamata insula, deve essere considerata la regola. Ne consegue che lo sviluppo di un approccio emozionale nell'intero processo di apprendimento favorisce non solo l'elaborazione da parte dell'emisfero cerebrale destro, dove si articolano le emozioni, l'immaginazione, la creatività, ma anche lo stimolo continuo per il soggetto a creare immagini, a visualizzare, a fare associazioni, determinando parallelamente, attraverso anche un'osservazione logico-sensoriale, un apprendimento ad apprendere, che è quella capacità di apprendere un compito o risolvere un problema dopo aver avuto esperienza di compiti e problemi analoghi e dopo essere entrati in possesso di strumenti cognitivi per prevedere gli esiti di determinati comportamenti. In questo scenario risulta pertanto centrale individuare alcuni passaggi critici in un ciclo degli Apprendimenti che vede nelle Emozioni e nella competenza ad apprendere dei potenti facilitatori di processo e di generazione di valore. Come

si evince anche dal modello di Sviluppo dell'Apprendimento Emotivo (vedi fig. 2), modello presentato da chi scrive alla 1° giornata Nazionale della Formazione AIF, l'apprendimento vede il proprio elemento generativo, in termini di velocità, di percezione dell'utilità, di sedimentazione temporale dei contenuti, nella Motivazione con cui un soggetto si appropria alle nuove conoscenze ed esperienze.



Fig. 2 - Modello dello Sviluppo dell'Apprendimento Emotivo (PSC)

Di fronte all'approccio dottrinale secondo il quale, purché i soggetti dedichino tutta la loro attenzione al compito, il livello di motivazione non risulta un fattore importante (Lars Goren Nilsson, 1987), possiamo dichiarare che tale indirizzo non tiene conto dell'ormai consolidato orientamento che riconosce alla motivazione non solo un fattore di incidenza sulla quantità di tempo dedicata allo studio del materiale che si deve imparare ma anche un potente influenzatore del livello quali-quantitativo dello stesso apprendimento. La motivazione è infatti proporzionale al tasso di utilità, diretta ed indiretta, che viene riconosciuta al nuovo apprendimento secondo la mappa dei propri valori ed intenzioni, mappa che agisce direttamente sul livello di attenzione che viene rivolta all'apprendimento stesso. La motivazione ad apprendere ha, a sua volta, bisogno di essere generata, coltivata, sostenuta, facilitata: ecco che viene ad acquisire particolare rilievo un'importante variabile che può essere più o meno presente: la motivazione a motivarsi nell'apprendimento. Da tale considerazione ne consegue che risulta centrale, per favorire gli apprendimenti, studiare e vitalizzare, in modo sistematico, gli Stati Desiderati di Esperienza d'Apprendimento (SDEA) determinando la conseguente definizione di obiettivi ben formati di apprendimento, ovvero 1) descritti in positivo, 2) sensorialmente basati, 3) misurabili/verificabili, 4) mantenuti sotto il proprio controllo ed 5) ecologici.

Le conseguenti domande che dovranno quindi essere poste per verificarne la buona formazione sono sinteticamente descrivibili in:

1. Che cosa voglio apprendere specificatamente?
2. Che cosa vedrò, ascolterò, sentirò quando avrò appreso ciò che desidero apprendere?
Come farò a sapere se l'avrò appreso ed imparato?

3. Quanto (in che misura, con quale grado di specificità) voglio acquisire questo apprendimento. Per quanto tempo voglio mantenere questo apprendimento?
4. Da chi dipende acquisire questo apprendimento? Dipende solo da me?
5. Come mi sentirò quando lo avrò appreso?
 - Quanto mi costa raggiungere l'apprendimento?
 - Che prezzo sono disposto a versare per raggiungerlo?
 - Cosa mi succederà quando avrò acquisito l'apprendimento?
 - Cosa succederà agli altri?
 - Che cosa perderò/disapperderò?
 - Che cosa perderanno/disapperderanno gli altri?

Tale processo può strutturarsi nella modalità sopra descritta soprattutto per acquisire competenze conscie mentre per gli apprendimenti inconsci agirà solo se sarà stato, a sua volta, automatizzato a livello interno, con l'esperienza, la ripetitività e la sedimentazione. Lo stesso tipo di approccio vale per indagare i Meta Apprendimenti rispondendo alla domanda: a che cosa mi serve acquisire questo apprendimento? La motivazione ad apprendere si autorigena anche con il raggiungimento degli Stati Desiderati di Esperienza d'Apprendimento (SDEA) e pertanto, lì dove possibile, è importante definire i propri obiettivi di apprendimento in modo ben formato, anche al fine di evitare la frustrazione da mancato apprendimento. Per concludere, rinviando a prossimi approfondimenti sul tema, il Ciclo dello Sviluppo dell'Apprendimento Emotivo vede seguire, alla Motivazione, l'Intenzione a porre Attenzione, tramite i propri canali e filtri sensoriali, a ciò verso cui siamo motivati ad apprendere. Tale processo è fortemente condizionato dalla creazione di Emozioni. Esse, rappresentando reazioni improvvise di tutto l'organismo ed essendo caratterizzate dal coinvolgimento di componenti fisiologiche, cognitive e comportamentali, potenziano gli effetti dell'esperienza di apprendimento e permettono effettivamente di generare un cambiamento riconoscibile nel tempo. Quindi, anche nella fase di Confronto articolato degli effetti che il nuovo apprendimento genera sulla struttura dell'esperienza soggettiva di chi apprende, il richiamo di precedenti stati emotivi e di ancoraggi, intesi come stimoli che oltre a prodursi naturalmente possono essere provocati per determinare nell'individuo uno stato interno corrispondente, amplifica la portata della nuova esperienza. A seguito, lì dove possibile attuarla a livello consapevole, della definizione di obiettivi di apprendimento ben formati, si attuerà il processo di Ritenzione e di Memorizzazione di ciò che risulta utile ed ecologico cogliere come oggetto di apprendimento per l'evoluzione dei nostri comportamenti, delle nostre capacità, delle nostre convinzioni e credenze, dei nostri valori, della nostra stessa identità. Anche in questa fase le Emozioni, ed il richiamo dei loro effetti, sono fortemente funzionali per sedimentare e capitalizzare il fattore generativo dell'Esperienza di apprendimento e per permettere di procedere ad una Estensione, ovvero ad una esternalizzazione della nuova competenza, sia essa puramente cognitiva o più articolatamente riconducibile ad una abilità trasversale o distintiva. Alla fase di estensione e diffusione degli apprendimenti spetta spesso anche l'importante compito di rigenerare motivazione ed acquisire e sviluppare nuovi apprendimenti attivando emotivamente un circolo di Apprendimento Continuo. Secondo tale logica di pensiero, che vede la rielaborazione degli approcci di Antoine de la Garanderie e di Peter Wrycza, diviene, quindi, particolarmente rilevante per chi apprende e per chi trasferisce e genera gli apprendimenti, ovvero i formatori, analizzare e sviluppare le competenze necessarie per creare emozioni nei contesti formativi, al fine di facilitare, ecologicamente, il proprio o l'altrui cambiamento individuale od organizzativo. Tali competenze saranno quindi orientate al presidio e allo sviluppo di metodologie di auto-etero formazione, le quali, partendo dalla creazione, anche emotiva, degli stimoli ad apprendere, saranno sistematicamente finalizzate alla sedimentazione e valorizzazione di nuovi apprendimenti, intesi nelle loro diversificate declinazioni.

Benessere organizzativo e pratiche ludiche. Spunti di riflessione, di Maria Luisa Iavarone

La nostra riflessione prende spunto dall'analisi del concetto di benessere all'interno delle organizzazioni e, quindi, dalla possibilità di sostenere tale progetto anche attraverso l'introduzione di pratiche ludiche in contesti aziendali. Il tema del benessere organizzativo è fortemente legato al modo in cui una persona vive la relazione con l'organizzazione in cui lavora, in termini di riconoscimento di aspettative, valori, pratiche e linguaggi, considerati quali pilastri incontestabili della motivazione professionale. Appare intuitivo come, quanto più un'azienda è in grado di rivolgere attenzione alle necessità e alle aspettative dei dipendenti, ascoltando le loro esigenze e gestendo gli eventuali disagi, tanto più questi troveranno motivazione e significato nel proprio lavoro. Tuttavia, una generica attenzione alle richieste dei lavoratori non risulta di per sé sufficiente a garantire risposte soddisfacenti ai loro bisogni ragion per cui trattare il tema del benessere organizzativo implica lo sviluppo di un sistema gestionale complesso che presuppone una costante implementazione di competenze, nei quadri dirigenti e nell'executive management in generale, legate alla comprensione del modo in cui le persone vivono e si rappresentano l'organizzazione.

Il tema del benessere organizzativo⁶³ può essere fatto riferire all'analisi di tre relazioni prevalenti: il rapporto lavoro-emozioni, il rapporto lavoro-identità e il rapporto lavoro-relazioni⁶⁴.

⁶³ Il benessere organizzativo costituisce un filone di studi particolarmente attento all'analisi dei fattori correlati al cosiddetto benessere nei luoghi di lavoro che, in prima approssimazione, è possibile definire come la capacità dell'organizzazione di promuovere e mantenere il benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori per tutti i livelli e i ruoli. All'inizio del secolo scorso l'organizzazione lavorativa era concepita in funzione del conseguimento del miglior risultato per l'impresa non tenendo in considerazione né l'ambiente di lavoro, né lo stato di salute del lavoratore. L'individuo al lavoro era considerato come un essere passivo che rispondeva a stimoli economici e al quale era richiesto un mero adattamento al sistema tecnologico e organizzativo. Avallone F., Bonaretti M. (a cura di), *Benessere*

Il *rapporto lavoro-emozioni* si lega al concetto di benessere organizzativo in quanto tale relazione risulta fortemente implicata nel modo in cui una persona vive nell'organizzazione lavorativa, soprattutto in termini di riconoscimento di aspettative, di valori, di pratiche e di linguaggi, considerati i pilastri incontestabili della motivazione professionale. Appare intuitivo, d'altra parte, come quanto più un'azienda è in grado di rivolgere attenzione alle necessità ed alle aspettative dei dipendenti, ascoltando le loro esigenze e gestendo gli eventuali disagi, tanto più questi troveranno motivazione e significato nel proprio lavoro. Tuttavia, una generica attenzione alle richieste dei lavoratori non risulta di per sé sufficiente a garantire risposte soddisfacenti ai loro bisogni, essendo questi sottoposti a rapide trasformazioni strettamente correlate all'evoluzione del tempo presente, ragion per cui trattare il tema del benessere organizzativo implica lo sviluppo di un sistema gestionale molto complesso, che presuppone una costante implementazione, nei quadri dirigenti, di competenze legate alla comprensione del modo in cui le persone vivono l'organizzazione. Per tale ragione, sempre più spesso, la formazione al management si va arricchendo di contenuti umanistici relativi allo sviluppo della cosiddetta "intelligenza emotiva" sulla quale si costruiscono la capacità di gestire e di comprendere le proprie e le altrui emozioni utili a supportare le attività quotidiane in maniera costruttiva e produttiva. Solo attraverso il potenziamento di questo tipo di intelligenza, infatti, è possibile sviluppare competenze nell'ambito della cura dei rapporti professionali e della gestione equilibrata del cambiamento all'interno dell'organizzazione.

Oltre alla relazione lavoro-emozioni, un altro nucleo fortemente implicato nella condizione di benessere organizzativo, risulta rappresentato dal *rapporto lavoro-identità*. L'ambiente lavorativo è, infatti, il luogo in cui si sviluppano importanti relazioni identitarie, dove il singolo svolge la propria attività e trascorre la maggior parte della sua vita attiva, stringe buona parte delle relazioni che contano e crea quella che è la sua storia personale, la sua professionalità, la sua esperienza. Il lavoro costituisce, di fatto, un elemento dell'identità del soggetto che a sua volta con la propria presenza infonde identità al luogo stesso. A testimonianza del fatto che il rapporto lavoro-identità è vissuto in maniera così fortemente intrecciata, un recente saggio⁶⁵ dimostra come, a partire dallo studio dei cambiamenti di ruolo, di luogo e di tipologia di lavoro, spesso vissuti con grande travaglio e sofferenza interiore, i soggetti sperimentano vere e proprie crisi di transizione verso la nuova identità professionale. I risultati di tale studio rendono evidente come una corretta lettura del rapporto lavoro-identità contribuisca a definire alcuni indicatori utili alla realizzazione del benessere nei luoghi di lavoro.

Il benessere nel lavoro, infatti, si realizza allorché l'attività professionale si intreccia con le altre componenti della soggettività, ovvero quando il lavoro sviluppa analogie, simmetrie, integrazioni con le strutture di personalità e di identità dei soggetti. Un lavoro che impone troppe rinunce o troppe "prese di distanza" dal personale modo di essere e di fare, che apre delle fratture affettive o che provoca un vero e proprio conflitto socio-emozionale nel

Organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2003, p. 25.

⁶⁴ Sul tema specifico si vedano in particolare: M.L. Iavarone, *Il benessere nei luoghi di lavoro*, in F. Sabatano (a cura di), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo*, Liguori, Napoli, 2007 e *Il benessere nel lavoro*, in M.L. Iavarone, *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.

⁶⁵ H. Ibarra, *Identità al lavoro. Strategie non convenzionali per trasformare la carriera (e la vita)*, Etas Editore, Milano, 2006. L'autrice, avvalendosi del metodo biografico, analizza numerose storie professionali in cui i soggetti descrivono la fase di transizione lavorativa come una vera e propria conversione. In questi casi, continua l'autrice, le persone vivono momenti di grande travaglio e di autentico sconcerto, come se la gestazione interiore fosse proprio quella di una creatura diversa, di un'altra parte di sé che deve trovare la luce.

soggetto determina un aggravio nelle condizioni da stress lavorativo non sostenibili e, quindi, un complessivo stato di malessere. Nel caso delle donne, in particolare, una condizione lavorativa che impone rinunce, come ad esempio una maternità negata, o troppi “aut-aut” nella conciliazione lavoro-vita privata o figli-carriera, in realtà nasconde la fatica di “fare spazio a più identità” che spesso l’organizzazione lavorativa chiede siano quanto più possibile separate l’una dall’altra. La richiesta che viene fatta al dipendente-donna di scindere, distinguere le diverse dimensioni della propria vita, oltre a procurare un atteggiamento schizofrenico nei riguardi del lavoro determina un effetto boomerang per l’azienda, in quanto esclude la possibilità che le persone si riconoscano nel loro lavoro, che mettano nella loro attività qualcosa di proprio che smettano, in ultima analisi, di avere con l’azienda un rapporto produttivo, creativo, empatico.

Un ultimo binomio fondante il benessere organizzativo risulta, naturalmente, quello incentrato sul *rapporto lavoro-relazioni*, lì dove una serie di studi⁶⁶ dimostrano che avere un sano rapporto con i propri colleghi e stringere con questi delle relazioni amicali sembrerebbe aumentare il senso di autoefficacia professionale, oltre che la produttività. Le relazioni positive sul lavoro contribuirebbero, inoltre, a rinforzare l’idea che far parte di un team, oltre a migliorare la qualità dell’ascolto reciproco, si rivela particolarmente utile ad abbassare i livelli di conflittualità, sia nei rapporti tra colleghi che con i dirigenti.

Questo il motivo per il quale alcune delle maggiori aziende leader di mercato favoriscono rapporti di amicizia tra i dipendenti, promuovendo seminari e workshop, rafforzando il tempo ricreativo – magari con una lunga pausa pranzo e con attività extra-ufficio – o comunque adottando strumenti per aumentare la socializzazione e la conoscenza anche attraverso attività sportive, pratiche ludiche e ricreative.

Una possibile convergenza tra *emozioni-identità-relazioni* sembra in effetti efficacemente possibile proprio attraverso la pratiche ricreative e in particolare il gioco che d’altra parte si rivela un vero e proprio contenitore emozionale, un tipico dispositivo identitario, un efficace espediente relazionale.

Il gioco, infatti, costituisce da sempre uno “contenitore emozionale”; uno spazio privilegiato di espressione delle emozioni, ma anche di contenimento che soprattutto nella pratica educativa diviene un ottimo amplificatore della relazione di cura. L’attività ludica costituisce, inoltre, l’humus all’interno del quale cresce e si sviluppa l’identità del soggetto; il gioco, infatti, facilita una crescita identitaria autonoma, inventiva e creativa. Il gioco, infine, rappresenta un utile espediente relazionale in grado di facilitare la costruzione di “relazioni competenti” in quanto la relazione che si stabilisce per il tramite del gioco è spesso una relazione che si alimenta di reciprocità e simmetrie.

Alla luce di quanto argomentato ci sembra di poter leggere delle forti analogie tra benessere organizzativo e pratiche ludiche in virtù delle quali un atteggiamento ludico diffuso è ragionevole credere possa contribuire a rendere maggiormente strategici i nostri comportamenti nella vita come nel lavoro.

Testimonianze di ciò provengono, d’altra parte, da una serie di documentate esperienze note in letteratura attraverso le pratiche del *manager ludens*⁶⁷ ovvero contesti aziendali nei quali sono state sperimentate esperienze di formazione e di *unusual training* generalmente condotte in modalità residenziali del tipo outdoor.

In effetti, gioco e lavoro da sempre rappresentano gli estremi di una polarità archetipicamente nota che si ripropone ogni volta che osserviamo, ad esempio, un bambino giocare. Spesso i bambini mentre giocano sono attenti e concentrati come se stessero svolgendo un lavoro perché giocare è una cosa seria ! Analogamente può capitare di osservare uomini e donne al lavoro manifestare leggerezza, gratificazione, piacere, senso di autorealizzazione

⁶⁶ C. Kaneklin , op.cit.

⁶⁷ U.Santucci, *Manager ludens*, E-book, www.umbertosantucci.it.

proprio come se stessero giocando ! E ciò fa sì che parole come competizione, vittoria, fortuna, allenamento, regole, squadra non siano oramai di esclusivo appannaggio del vocabolario del gioco ma siano divenute parte integrante della grammatica e della sintassi del management e della formazione aziendale.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Capitolo II.6

Il teatro ludico del gioco, di Gianfranco Staccioli

“Primariamente, dunque, ciascuna donna qui e ciascun uomo, dovrà mostrar che l’arte sua è quella di custodire gli orti si farà veder tutto volenteroso co’ suoi propri arnesi e farà mostra dell’arte sua, e dovrà dire appresso di che qualità di seme si trovi più provveduto... Olinda, vestitasi da una pulita ortolanetta, comincerà col dire quale sia il miglior seme, ch’ella tenga in suo potere e poi, con voce da essere dattorno udita e intesa, a ciascuno farà dire la sementa che recata aveva” (Bargagli, p. 233 e sgg.)

In queste parole sembra leggere le istruzioni per un incontro di esercitazione in un laboratorio teatrale. Ci si traveste da ortolano, si grida la merce più pregiata, si intersecano i monologhi dei partecipanti ... E invece si sta parlando di un gioco, Il giuoco de gl’ortolani, descritto ne I trattenimenti da Scipione Bargali nella seconda metà del Cinquecento. Scipione era fratello minore di Girolamo, che aveva a sua volta pubblicato il più noto Dialogo de’ giuochi che nelle vegghe sanesi si usano di fare. Ambedue i libri contengono proposte ludiche pensate per i salotti delle Accademie e della gioventù nobile e borghese dell’epoca. Nei loro giochi si entra in scena, si coniuga finzione e realtà, si ripetono o improvvisano dialoghi, si usano metaforici travestimenti, si affida al “caporal del giuoco” o all’ “andrevuolo” di turno, la regia di un ludico conversare che si mantenga su un filo incerto del vero/non vero e del mostrarsi senza mostrarsi, prendendo come scusa ludica personaggi e costumi e modi di essere propri del tempo.

L’ambiguità della finzione diventa in questi casi il collante del gioco. L’ambiguità ludica dà piacere e spinge a ripetere gli schemi ludici in forme sempre nuove e varie. Un po’ come avviene a teatro con gli attori che affinano continuamente le loro finzioni nelle repliche (un gioco che si ripete uguale a se stesso non è più un gioco). Nel gioco “il piacere consiste nell’essere un altro o nel farsi passare per un altro”, ci conferma Caillois indicando nella mimicry una delle spinte profonde del ludico, uno dei caratteri fondamentali del gioco (Caillois, p. 38). Non c’è gioco senza una qualche finzione, senza che si determini un mondo, uno spazio, un campo circoscritto, dove si dichiara a tutti che “questo è un gioco” (Bateson).

La finzione, laddove non è falsità o inganno, è una caratteristica fondamentale del ludico infantile e non si situa in un tempo ed uno spazio particolare. La finzione attraversa tutta la storia dell'umanità e nei giochi consente di esercitare e di affinare, senza essere distruttiva o fuorviante, capacità cognitive e relazionali, competenze affettive e riflessioni psicologiche. Nelle prime ricerche sui giochi dei bambini, condotte in Italia alla fine dell'Ottocento (prima fra tutte la raccolta del Pitré, Giuochi fanciulleschi siciliani), appaiono un gran numero di giochi dove la finzione teatrale richiede ai giocatori di tramutarsi in personaggi dell'epoca (ladri, parroci, massaie, madri badesse, cacarazzari ...), in figure tradizionali (paladini, eroi mitologici, santi ...), in animali (lupi, cani, galline, purceddri ...). Certi giochi sono delle vere e proprie scene teatrali con parti e battute da ripetere. Nel gioco *A li malati*, ad esempio, ad ogni malato viene assegnata una malattia, il medico porta medicine e compie operazioni chirurgiche, i malati guariti si rifiutano di pagare, intervengono le guardie ... Nella registrazione di questi giochi Pitré dà conto dell'esistenza di un "copione" verbale e sequenziale che accompagna le azioni motorie del gioco. Strutture teatrali simili si possono ritrovare anche oggi nei giochi infantili. Anche se i personaggi non sono più gli stessi, le storie continuano a svilupparsi magari con combattimenti astrali o con personaggi reali o fantastici presenti nell'immaginario della nostra epoca.

La finzione ludica è garantita dalla delimitazione del gioco entro una linea che separa provvisoriamente dalla cosiddetta realtà. Il passaggio dalla zona "reale" a quella del "come se" avviene per decisione dell'individuo. Non si può avere una situazione di gioco se il giocatore non decide di giocare. Può magari essere obbligato a farlo, ma allora non si tratta più di un gioco. La linea di demarcazione fra stare al di qua o stare al di là del gioco ricorda – e non è un caso – la linea di delimitazione che viene utilizzata nei laboratori teatrali. Le trasformazioni delle persone in personaggi e la finzione, avvengono al di là di una linea definita. Al di là di essa (sia un palco o una linea immaginaria) la persona sa di dover diventare personaggio. E sa che può tornare ad essere persona, superandola all'inverso. Chi ha fatto una qualunque esperienza di teatro e di laboratorio teatrale, conosce bene le sensazioni che accompagnano il passaggio da una situazione all'altra. Emozione, timore, incertezza, ansia, si alternano durante l'entrata; leggera spossatezza, soddisfazione, rilassamento, accompagnano spesso l'uscita. Come in un gioco infantile, chi si accinge a compiere una esperienza teatrale, decide di entrare in un mondo altro, in un luogo diverso, in uno spazio entro il quale tutto diventa possibile. Non esiste teatro (come non esiste gioco) senza una finzione e senza la consapevolezza che si sta compiendo una finzione.

Quest'arena protetta del gioco (e della finzione teatrale) diventa la condizione di base per avviare una serie di operazioni affettivo/cognitive che implicano anche grande sforzo e impegno. Nel pensare comune, l'attività ludica viene spesso associata al disimpegno, alla spensieratezza, alla superficialità. Ma chi osserva dei bambini che giocano non può mancare di rendersi conto con quanta forza e con quale serietà vengono sviluppate le azioni ludiche. I bambini certo si divertono, ma quando giocano a volte soffrono e piangono, mettono in scena drammi che li costringono ad abbandonare lo spazio delimitato del gioco. Questo avviene quando la persona prevale sul personaggio, quando il gioco viene vissuto come "realtà" e non come finzione. La ricerca di un equilibrio fra essere persona ed essere personaggio (che poi è un equilibrio anche emotivo) è uno degli elementi forti che accomunano gioco a teatro. Bateson chiama questa capacità: flessibilità. Nel gioco si esercita questa flessibilità, il bambino "impara o acquista un nuovo modo di vedere, flessibile e rigido ad un tempo, che viene poi tradotto nella vita, quando si accorge che in un certo senso il comportamento può essere legato a un tipo logico o a uno stile. Non si tratta di imparare lo stile particolare richiesto da questo o quel gioco, ma la flessibilità degli stili e il fatto che la scelta di uno di essi o di un ruolo è collegata alla cornice e al contesto del comportamento" (Bateson, pag. 35). Non sfugge il parallelismo fra ricerca di equilibrio e di capacità flessiva che sono caratteristiche del gioco e la ricerca di un equilibrio persona/personaggio caratteristica del lavoro dell'attore teatrale.

La flessibilità consente di mantenere la finzione per tutta la durata della narrazione ludica. Ad osservare i bambini che giocano appare evidente come una azione tiri l'altra, come nel giocare si venga sviluppando un copione che viene scritto nel momento in cui viene agito. Un copione che – se viene recuperato da qualcuno – presenta tutte le caratteristiche di una storia, di un dramma, di una successione di immagini che rimandano ad altro. I giochi simbolici dei piccoli a volte prendono corpo da oggetti sensibili, altre volte sono accadimenti fortuiti, altre volte ancora sono le interazioni fra bambini che generano occasioni che si inanellano in sequenza, costruendo episodi postumi. “Da cosa nasce cosa, senza scansioni esterne del tempo. Un tema ricorrente viene fornito da una vespa che con le sue entrate ed uscite dalla scena sembra davvero seguire un copione” (La trappola per api, in Staccioli). Un copione fatto eventi e di conflitti, con emozioni, con unioni e abbandoni, con scenografie concrete o fantastiche che sorgono – non si sa come - nella mente dei giocatori e che diventano – non si sa come – azione ludica discorsiva, visibile solo al momento in cui viene realizzata dai corpi stessi dei giocatori. C'è molta vicinanza fra lo sviluppo di un gioco e lo sviluppo di un racconto. Calvino in una delle sue Lezioni americane, affronta il delicato passaggio delle immagini che nascono nella mente da quelle stesse immagini che si fanno racconto. La narrazione scritta organizza il materiale intuitivo e visivo secondo l'intenzione dell'autore, ma ancor prima sono “le immagini stesse che sviluppano le loro potenzialità implicite, il racconto che esse portano dentro di sé. Attorno ad ogni immagine ne nascono delle altre, si forma un campo di analogie, di simmetrie, di contrapposizioni” (Calvino, pag. 100). Il gioco è anche trama, racconto, percorso narrativo nel “bosco fantastico” delle immagini che sorgono dalle persone che giocano e dalle regole (interne ed esterne) che accompagnano il gioco stesso.

Per farsi teatro vero e proprio un gioco – che inscena sempre, come si è accennato, una finzione dentro copioni che richiedono duttilità e flessibilità – avrebbe bisogno della presenza di un pubblico. I bambini che giocano però non ne hanno bisogno. Forse. A pensarci bene, il piacere di essere visti (dai compagni nei giochi paralleli, dagli adulti, per conferma delle loro scelte o abilità) è presente anche nei giochi dei bambini piccoli. Così come è presente la spinta a “rifare”, a ripetere il gioco in un momento o in un contesto diverso da quello giocato la prima volta. E' quasi lo stesso “rifare” che accade nelle esperienze dei laboratori teatrali per adulti che non sempre richiedono un pubblico spettatore. A volte le scene sono costruite e ripetute ad uso degli stessi partecipanti e si racchiudono dentro il gruppo che le ha proposte e giocate.

Il gioco così diventa teatro e racconta le vicende, vissute o intuite, del vivere, mettendo simbolicamente in scena accadimenti lieti o tristi, amorosi o offensivi, vicini o lontani, reali o fantastici, che sono sempre una espressione simulata dei comportamenti e dei messaggi simbolici che caratterizzano l'agire umano.

Il gioco degli adulti, di Francesco Varanini

“E' nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé”.⁶⁸

"Il cercare può venire soltanto da un funzionario sconnesso, informe, o forse dal giocare rudimentale, come se avesse luogo in una zona neutra. E' soltanto qui, in questo stato non integrato della personalità, che ciò che noi descriviamo come creativo può comparire. (...) In quella zona grigia, zona di transizione, di illusione, spazio potenziale dove possono essere rivissute le forme primitive di relazione e gioco": la zona alla quale sempre “dobbiamo tornare per elaborare le nostre ansie di abbandono, disperazione, solitudine, dove nasce e si realizza sempre l'attività creativa primaria”⁶⁹.

Winnicott, psicoanalista inglese, ci parla dello spazio che sta tra il nostro mondo interno e l'esterno. Ce ne parla guardando alla situazione del bambino, che nel muoversi in questo spazio costruisce la sua identità. Quando siamo bambini non ‘lavoriamo, ma ‘giociamo’. Winnicott attribuisce al gioco grandissima importanza. Non è un modo di sfogare pulsioni, è invece il modo per costruire se stessi, come persone diverse dalla madre. Il gioco è la principale esperienza reale, dove l'io scopre le sue potenzialità e contribuisce a creare il mondo.

Ma, ci fa notare Tournier, romanziera francese, questo ritorno alla plasticità infantile, dopo che da adulti ci si è irrigiditi in ruoli difesivi e rassicuranti, non è facile. Non è facile mentre si esercita un compito dotato (almeno in apparenza) di uno scopo preciso, mantenere viva l'intera personalità; non è facile accettare di fronte a noi stessi e fare accettare agli altri la nostra creatività. Così spesso da adulti si crede di abbandonarci alla creatività, mentre siamo in realtà vittima di mode e modelli. Si crede di giocare e si sta invece, all'opposto, andando alla guerra.

⁶⁸ Donald W. Winnicott, *Playng and Reality*, London, Tavistock Publications, 1971; trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, , 1974, pp.102- 103.

⁶⁹Donald W. Winnicott, op. cit., pag.117.

“Mi chiedo se la guerra non scoppi al solo scopo di permettere all’adulto di fare il bambino, di regredire con sollievo all’età delle armature e dei soldatini di piombo. Stanco dei suoi oneri di capufficio, di marito e di capofamiglia, l’adulto mobilitato rassegna le dimissioni da ogni funzione e qualità e, ormai libero e incurante, si diverte con i camerati della sua età a manovrare cannoni, carri armati e aeroplani, che sono la copia ingrandita dei giocattoli della sua infanzia.

Il tragico è che questa regressione fallisce. L’adulto riprende i giocattoli dell’infanzia, ma non ha più l’istinto del gioco e dell’affabulazione che conferiva ai giocattoli il loro senso originale. Tra le sue mani grossolane, i giocattoli assumono le proporzioni mostruose di tumori maligni, divoratori di carne e di sangue. La serietà omicida dell’adulto ha preso il posto della gravità lucida del bambino di cui è la scimmia, vale a dire l’immagine invertita”.⁷⁰

Dunque, ci ricorda Winnicott, la creatività, la ricchezza aggiuntiva che mettiamo in qualsiasi lavoro facciamo, nasce dal gioco, dalla nostra capacità di tornare ad essere, di continuare ad essere quelle persone che eravamo nell’infanzia. Di qui l’importanza del gioco per l’uomo adulto, per ogni persona impegnata in attività produttive.

Ma, con Tournier, dobbiamo fare attenzione a cogliere ciò che appare gioco e non lo è.

Non è gioco lo sport come ricerca della prestazione estrema, o come tifo violento. Non è gioco il computer game giocato con compulsivo accanimento.

Troppo spesso, in questi apparenti giochi, dietro l’apparenza si nasconde la più mostruosa e distruttiva ‘serietà’: la guerra, o il lavoro inteso come guerra. Non a caso, molte le teorie di management che si rifanno alla guerra. Poche o nessuna quelle che si rifanno al gioco.

In tutte queste situazioni di gioco malinteso, le pulsioni, lungi dall’essere mobili e plastiche, sono chiaramente indirizzate contro l’altro, o contro la persona stessa. Non c’è costruzione, ma all’opposto distruzione. Il rispetto delle ‘regole del gioco’ porta lontanissimo dalla libertà creativa: porta al compito eseguito senza assumersene la responsabilità, porta alla passiva applicazione della procedura, porta al nascondersi dietro ruoli e modelli organizzativi. E dunque abbiamo motivo di seguire Winnicott quando ci dice che la creatività passa attraverso la capacità di giocare ancora. E lo stesso Tournier ha le sue ragioni nello scorgere dietro il gioco una ‘serietà omicida’. Perciò il gioco - ed i giocattoli e le situazioni ludiche - costituiscono un importante ambito d’azione per chi si occupa di crescita e di apprendimento degli adulti.

Per avvicinarci ad intendere quali possano essere gli ambiti nei quali possa muoversi un progettista di contesti formativi per adulti fondati sul gioco, dobbiamo cercare di intendere cosa sia il gioco. Per questo, seguiamo Wittgenstein. “Giochi di scacchiera, giochi di carte, giochi di palla, gare sportive, e via discorrendo. Che cosa è comune a tutti questi giochi?”⁷¹

Wittgenstein ci invita ad andare oltre l’apparenza: “non dire: ‘deve esserci qualcosa di comune a tutti i giochi, altrimenti non si chiamerebbero ‘giochi’. Ma guarda se ci sia qualcosa di comune a tutti”. “Non pensare, ma osserva!”

Così Wittgenstein passa in rassegna i giochi: i giochi di scacchiera, i giochi di carte, i giochi di palla, i girotondi. “E il risultato di questo esame suona: Vediamo una rete complicata di somiglianze che si sovrappongono e si incrociano a vicenda. Somiglianze in grande e in piccolo.”

Se si cercano regole e classificazioni, si finisce per non raccapezzarci più. A quel punto almeno una cosa è sicura: in quel momento non stiamo giocando. “Gli aspetti per noi più importanti delle cose sono nascosti nella loro semplicità e quotidianità”, nota Wittgenstein.⁷² Parlare di gioco non ci porta da nessuna parte. Ciò che serve è giocare.

⁷⁰ Michel Tournier, *Le roi des aulnes*, Gallimard, Paris, 1970; trad it. *Il re degli ontani*, Garzanti, Milano, 1987, p. 316.

⁷¹ Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford, 1953; trad. it. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1967, pag. 66.

⁷²Ludwig Wittgenstein, op. cit., § 129.

Forse, ora, legando in una rete i discorsi di Winnicott, Tournier e Wittgenstein, possiamo tentare di indicare un percorso: la via lungo la quale dovrebbe incamminarsi chi volesse progettare ambienti formativi fondati sul gioco, e rivolti agli adulti.

Chi volesse incamminarsi lungo questo cammino dovrebbe scoprirne la bontà nel suo stesso modo di agire. Dovrebbe vivere la situazione con l'innocenza di un bambino. Che gioca al di fuori di ogni situazione di lucro, senza chiedersi perché il gioco è piacevole, e limitandosi invece a provare piacere. Dovrebbe, nel progettare giochi, lui adulto, divertirsi.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Teatro e comunità di pratica, di Giuditta Alessandrini

“L’arte ha in comune con il gioco la libertà ed il disinteresse”
E. Kant, *Critica del giudizio*

“Le leggi ingarbugliate e confuse della vita ordinaria vengono sostituite all’interno di uno spazio circoscritto e per il tempo stabilito da regole precise arbitrarie irrevocabili che bisogna accettare come tali e che presiedono al corretto svolgimento della partita ...”
R. Callois, *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*

1. Un approccio pedagogico al teatro sia in ottica di età evolutiva che per gli adulti nelle organizzazioni

Il teatro può essere inteso come forma di gioco, focalizzando la dimensione “autotelica” del soggetto.

Il gioco, è in realtà un’attività di strutturazione e destrutturazione del reale grazie alla quale è possibile un processo di “Apprendimento delle regole”. Il gioco – inteso in questo senso – è fondamentale per lo sviluppo di processi di conoscenza-apprendimento in particolar modo per l’adulto. Il gioco teatrale consente anche un approccio dinamico ai meccanismi identitari che sviluppa mindset creativi e flessibili particolarmente richiesti oggi nelle organizzazioni più creative

Aziende di ogni settore stanno cominciando a “reinventare” il proprio ambiente operativo, per renderlo più compatibile con la creatività e l’arte, vere e proprie chiavi di volta del commercio culturale. In alcune aziende sono state introdotte delle innovazioni “giocose” di ogni genere, al fine di creare un’atmosfera rilassata che favorisca la creatività artistica per migliorare la produzione.

Alla *Canon Inc.*, a Tokyo, sono state predisposte delle stanze per la meditazione; a Rochester, New York la *Kodak* ha una “stanza dello humor” piena di giocattoli e video; The

body shop ha decorato le pareti degli uffici con pupazzi per trattenere e divertire i propri “giocatori”⁷³.

Lo stato dell’arte è veramente vario, ed anche in Italia solo recentemente qualche azienda comincio a “*mettersi in gioco*”.

Quali sono, infatti, i fattori caratterizzanti le organizzazioni più creative?

Lo schema seguente può darci alcune indicazioni:

- La crescita dei valori soft (culture, fiducia, emozioni)
- Il maggior peso alle dimensioni processive
- Una maggiore attenzione alle dimensioni di empowerment dei soggetti
- La rilevanza delle conoscenze tacite e degli apprendimenti informali
- La crescente presenza di dimensioni simboliche

Lo sviluppo di comportamenti organizzativi consoni ai nuovi fabbisogni formativi in tali organizzazioni richiede una forma particolare di allenamento mentale che esperienze metodologiche innovative possono presidiare.

2. Teatro e comunità di pratica⁷⁴

Le Codp sono sostanzialmente processi di interazione sociale identificati concettualmente e studiati in modo specifico per la prima volta a partire dalle ricerche di E. Wenger e J. Lave alla fine degli anni ottanta. Il tema - nelle sue differenti implicazioni e secondo diverse dimensioni disciplinari - ha suscitato recentemente un notevole interesse anche nel campo più specifico delle metodologie o approcci di formazione degli adulti e nelle organizzazioni stimolando nuove ricerche. Questo dominio di studi si pone di fatto correlato ad altre aree di interesse come l’apprendimento collaborativo, come alcuni processi nell’ambito più ampio delle ricerche e pratiche sull’apprendimento organizzativo, come anche il cosiddetto *network learning*.

Le ricerche sulla comunità di pratica hanno evidenziato alcuni fenomeni che sembrano caratterizzare in maniera sempre più distintiva le modalità di diffusione e codificazione della conoscenza dei professionisti nei gruppi sociali.

“*Conoscere* - secondo Wenger - è un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento”.

I numerosi studi empirici e la modellizzazione teorica sulle “comunità di pratica” hanno un potenziale impatto nelle comunità scientifiche ed accademiche sia degli psicologi che dei pedagogisti, come degli economisti della conoscenza. Le ragioni di tale impatto sono varie e si correlano anche all’emergere negli scenari del lavoro di nuove forme di comunicazione supportate dalle nuove tecnologie. Anche nell’ambito dei processi di innovazione nella gestione delle risorse umane e delle politiche formative, emergono alcuni elementi promettenti da questo insieme di studi e ricerche.

Un recente volume da me curato ha analizzato gli aspetti di tipo teorico e metodologico delle comunità di pratica con particolare attenzione alle buone pratiche nel settore specifico della formazione aziendale. Il carattere fortemente suggestivo del tema “comunità di pratica” scaturisce da alcuni fattori: la crescente tendenza nei paesi avanzati verso forme “orizzontali” di comunicazione, la crescita di *spinte* verso l’autoapprendimento, la presenza di forme “meticciate” di apprendimento e di lavoro ed infine il valore di intermediazione giocato sempre più nello scenario futuro delle tecnologie di rete.

⁷³ Buccolo M., *La Formazione va in scena*, Ed. Giuseppe Laterza, Bari, 2008, p. 40.

⁷⁴ M. Buccolo, *Comunità di Pratica e Teatro d’Impresa: due metodi a confronto*, in G. Alessandrini, M. Buccolo (a cura di), “*Comunità di pratica e pedagogia del lavoro, un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*” Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni, Pensa Mutimedia, Lecce, 2010.

3. Teatro ed integrazione della diversità

Il fenomeno della diversità etnica e culturale *in primis* ha crescenti dimensioni ed acquista caratteri di “emergenza educativa”. I *driver* che generano attenzione al tema dipendono da quattro ordini di fattori, quelli di tipo *normativo*, quelli di tipo *statistico – demografico*, quelli di tipo *economico-organizzativo* e quelli di tipo *etico - sociale*⁷⁵. Il tema dell’integrazione della diversità ha un *forte impatto etico – sociale e culturale*. Da qui il bisogno di ripensare le responsabilità formative degli insegnanti e dei dirigenti. L’approccio alla diversità- intesa nel senso sopra ricordato- implica per il personale della scuola, la condivisione di un codice etico e un processo di *formazione continua*.

In questo contesto, l’emergere quotidiano di situazioni di “incontro con la diversità” potrebbe essere vissuto come condizione di crescita della responsabilità formativa dell’istituzione. La pratica di esperienze formative basate sul teatro può essere di grande impatto nel superamento degli ostacoli che rendono difficile la convivenza nella diversità.

Il problema è, dunque avviare politiche di “ascolto” della diversità, di formazione e sostegno all’integrazione ed all’armonizzazione culturale fino a far sì che la diversità diventi parte integrante della *community scolastica*. In altri termini occorre creare le condizioni perché ogni persona - al di là delle differenze di cui è portatore, possa realizzare il *proprio potenziale* nell’istituzione formativo .

La *diversità è, dunque, fonte di valore e di nuove significazioni*: tra queste i processi di inclusione, ovvero la *possibilità per tutti di esprimersi e di partecipare*.

Una delle soluzioni - dal punto di vista metodologico - è la costruzione di *comunità di pratica* centrate su repertori culturali condivisi. Occorre, in altri termini, creare le condizioni per l’emergere una nuova etica della responsabilità *comunitaria* orientata al futuro. La capacità di integrare e valorizzare la diversità è - infatti- la vera sfida delle generazioni future.

4. Teatro in impresa come approccio metodologico “per scoperta”

Quali sono le competenze del formatore? e quali i metodi utilizzati nell’attività formativa? Le tavole seguenti sintetizzano alcuni focus del tema. La seguente tavola⁷⁶ identifica nella colonna di sinistra le metodologie tradizionali ed in quella di destra le metodologie cosiddette per scoperta laddove l’enfasi è sul processo piuttosto che sulla trasmissione di contenuti già codificati ed espliciti.

⁷⁵ Cfr in particolare il volume della scrivente dal titolo: “*Formare al management della diversità, nuove competenze e apprendimenti nell’impresa*”, Guerini e Associati, Editore, 2010. Il volume descrive l’approccio metodologico delle comunità di pratica nel contesto specifico dell’integrazione della diversità.

Il Ceforc, Centro di ricerca universitario in ambito formativo svolge ricerche in tale ambito utilizzando metodologie validate ispirate al modello della Comunità di pratica. A Roma, l’Osservatorio Interuniversitario sugli studi di Genere, Parità e Pari Opportunità, realizza ricerche in ottica di genere.

⁷⁶ La tavola è rielaborata da G. Alessandrini, “*Manuale per l’esperto dei processi formativi*”, Carocci, Roma, 2005.

Metodi Utilizzati nella Formazione

- Lezione	- Esercitazioni analogiche
- Esercitazione applicativa	- Esercitazioni “qui ed ora” ricerca d’aula
- Lettura	- Autocaso
- Discussione	- Gruppo di studio/laboratorio
- Incident	- Lavoro di progetto/project work
- Caso	- Teatro d’impresa
- Simulazione	
- Role playing	

Quali, dunque le competenze del formatore nello sviluppo complessivo di metodologie per scoperta? E quale profilo emerge con particolare rilevanza? La tavola seguente identifica sulla sinistra le competenze e sulla destra il profilo del formatore.

Emergono, dunque, due anime della formazione, la prima centrata sul mestiere, la seconda sul professionismo.

Competenze del formatore

- | | |
|---|--|
| - Progettuali | -Formatore come interprete di scenari che richiedono interpretazione |
| - Valutative | -Formazione come “morfogenesi “ |
| - Di mediazione d’aula | |
| - Di comunicazione | |
| - Di networking | |
| - Di gestione dei processi formativi | |
| - Di gestione e monitoraggio dell’apprendimento informale e di knowledge management | |

Due anime della formazione: mestiere e professione

Il mestiere del formatore

- Funzione adattiva della formazione
- Raggiungimento degli obiettivi aziendali
- Il formatore come intellettuale organico

La professione riflessiva del formatore

- Formatore come macchina non banale
- Ridondanza
- Centratura sul contesto e sull’interazione
- Dimensioni ermeneutiche

La tavola precedente enfatizza come la possibilità di utilizzare il teatro di impresa si inscrive nella categoria di metodi riflessivi configurando un’area di sull’interpretazione dei contesti e sulle dimensioni ermeneutiche.

Le tecniche teatrali in ambito formativo possono permettere alla persona di riscoprire la spontaneità, la libera espressione della propria natura. Ne consegue un accrescimento della creatività e dell’inventiva.

Il teatro è esperienza di condivisione che si fonda sull’ascolto, sull’adesione emotiva e sull’apertura alla sperimentazione di sé, e può consentire di interpretare le proprie emozioni e visualizzare con altri il comune progetto di cambiamento.

Vorrei concludere con una divertente espressione di una grande attrice contemporanea “Faccio teatro proprio per questo.. Perché mi consente di non volare basso ... a costo di farmi venire un’ulcera ... *Mariangela Melato, Sola me ne vo, 2008.*

Quando le vessazioni vanno ... in scena! Raccontando le oppressioni del quotidiano il Teatro Forum esplora eventuali soluzioni attraverso forme creative e socializzate, di Alessandro Cafiero

1. Il progetto TEJACO

Il 12 giugno 2009 si è svolto a Firenze il 1° Forum Internazionale del Teatro e del Gioco nelle Organizzazioni (FITGIO) nato con l'obiettivo di favorire l'utilizzo di metodologie formative esperienziali come il Teatro e il Gioco proponendone l'applicazione nei contesti organizzativi. L'iniziativa, organizzata dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze, era all'interno del Progetto TEJACO (Programma "Leonardo da Vinci" - Progetti multilaterali di trasferimento dell'innovazione) la cui metodologia era stata sperimentata, in collaborazione con AIF, proprio nel Veneto.

TEJACO si è proposto di trasferire il saper-fare della pedagogia ludica sulle "Competenze di comunicazione e valorizzazione delle diversità nelle aziende". Nel laboratorio è stata impiegata la tecnica del Teatro Forum che consiste nel raccontare le esperienze, attraverso la rappresentazione del contenuto, in cui sono messi in luce gli aspetti positivi e negativi. I paesi coinvolti sono stati Belgio, Francia, Italia e Romania; l'Unità di Ricerca Italiana (UDRI) ha sviluppato il modello, la teorizzazione concettuale e la valutazione delle pratiche.

L'UDRI era composta da Paolo Orefice (Direttore Scientifico - Università degli Studi di Firenze), Maria Buccolo (Coordinatrice), Silvia Mongili (Monitoraggio e Valutazione), Elisabetta Tonon (Formatrice), Rossana Gravina (Formatrice).

2. La sperimentazione in Veneto

Cerco di descrivere, brevemente, la sperimentazione (12/13 marzo 2009) anche se il racconto non restituisce l'autentico valore dell'esperienza vissuta personalmente e condivisa con altre 12 persone in quei due giorni.

Il laboratorio (1° giorno)

L'inizio (1° Atto) è rivolto alla Presentazione del Percorso Esperienziale e all'illustrazione del Teatro d'Impresa come metodologia di formazione. In particolare, si descrive il Teatro Forum (TF) (o Teatro dell'Oppresso), una forma teatrale dove i partecipanti (protagonisti) mettono in scena una rappresentazione di una situazione oppressiva. Successivamente, il pubblico è chiamato a intervenire e a individuare soluzioni sostituendosi (spett-attore) ai protagonisti. Il TF si propone, quindi, come mezzo di libertà personale e collettiva, stimola la creatività e favorisce il coinvolgimento, l'emozione e il piacere. Lo spettacolo è messo in scena dagli stessi protagonisti che realizzano direttamente le fasi di lavoro (analisi delle criticità, stesura della sceneggiatura, rappresentazione finale) con l'animazione di un conduttore (form-attore).

Quindi, si affronta il Training Formativo (2° Atto) con esercizi (individuali e di squadra) di "riscaldamento teatrale" per provocare la socializzazione, la comunicazione e le dinamiche di gruppo. In questa fase:

- si viene divisi in coppie,
- ogni partecipante è invitato ad esercitarsi al movimento del proprio corpo attraverso le indicazioni del compagno e utilizzando tutti i sensi,
- ognuno veicola il feedback al proprio compagno sul modo in cui si muove,
- si scopre la fluidità del movimento offrendo ad ognuno il contatto fra il suo corpo e lo spazio circostante e il legame con il compagno.
- Al termine si propone un de-briefing in cui ognuno è invitato a esplicitare le sensazioni avvertite e le proprie riflessioni sull'esperienza.
- Il percorso prosegue con la Riflessione Libera (3° Atto) dove:
- ognuno ha rielaborato in modo personale questo approccio esperienziale,
- sono riemerse in ognuno memorie, immagini, metafore e racconti,
- è derivata una prima riflessione su utilità e trasferibilità dell'esperienza nella dimensione organizzativa del lavoro.

Si entra, quindi, nel vivo della sperimentazione (4° Atto) quello di Realizzazione. Il conduttore assume un ruolo di facilitatore e aiuta a mettere in scena la rappresentazione. Ogni gruppo si assegna il copione e i ruoli ritraendo un'efficace metafora di come si può lavorare in gruppo, di come si possono superare insieme le difficoltà e di come si possono mettere in comune le risorse. In pratica:

- si compongono le "compagnie teatrali" (nel nostro caso erano 4),
- ogni compagnia teatrale costruisce la performance teatrale basata su una diversa traccia di storia di "vita aziendale", che viene selezionata ed elaborata dagli stessi partecipanti,
- dopo avere scelto la traccia di vita aziendale, la compagnia teatrale inizia le prove, organizza e realizza lo spettacolo.

In questo modo si costruisce un vero e proprio laboratorio formativo alternativo in cui, oltre alle tematiche raccontate emergono altre occasioni come il lavorare e comunicare in gruppo, affrontare situazioni inedite e, nel momento della rappresentazione, il rapporto con il pubblico. Viene concesso quasi tutto: dire e fare in forma teatrale, ludica e creativa. Addirittura, qualcuno riesce a esprimere ciò che, forse, non avrebbe mai detto in altre occasioni.

Si assiste, infine, alla Performance Teatrale (Atto 5°) quella che conclude il percorso e dove:

- ogni protagonista è catapultato in palcoscenico e interpreta il personaggio scelto,
- egli recita un copione e si muove in presenza di un pubblico che concentra l'attenzione sui singoli personaggi e sul problema affrontato,
- viene anche introdotto un nuovo espediente: la pratica delle "alternative"; ognuno del pubblico, infatti, sulla base di un'eventuale proposta alternativa è invitato nel palcoscenico.

Infatti, al termine delle rappresentazioni teatrali, il conduttore invita il pubblico ad intervenire direttamente in una delle scene tentando di generare un cambiamento. In pratica, ci si sostituisce ad un protagonista e si interagisce con tutti i personaggi, proponendo di modificare la proposta del gruppo. In seguito, il conduttore interviene per chiedere allo spettatore se sia riuscito nel suo intento. Poi, si rivolge al pubblico ponendo interrogativi, cercando di stimolare il dialogo e dando vita a un confronto collettivo in cui emergano riflessioni, impressioni e pareri da parte di tutti i presenti.

In sostanza, si ricercano soluzioni insieme a protagonisti, spett-attori e pubblico; chi ha un'idea si sostituisce a un protagonista e mette in scena la propria volontà. Può anche accadere che, pur avendo delle buone idee, non si riesca a concretizzarle con il rischio di cacciarsi in un vicolo cieco. In tal caso il conduttore cerca di orientare verso rimedi attendibili tenendo conto dell'eterogeneità dei presenti, delle loro esperienze e delle situazioni rappresentate.

Il seminario (2° giorno)

La giornata è aperta al pubblico e viene presentata l'esperienza del giorno precedente. Vengono proposti i 4 forum teatrali costruiti all'interno del Laboratorio esponendo solo i primi 4 Atti, per poi sviluppare in modo partecipativo il 5° Atto coinvolgendo tutto il pubblico del seminario.

Viene predisposta anche una fase di de-briefing dove emergono queste due considerazioni:

- il TF si colloca come una metodologia fortemente innovativa che offre ai partecipanti l'occasione di riflettere sui propri comportamenti, in forma tenue ma con un grande impatto
- al TF viene riconosciuta la specificità di attivare un processo di interpretazione e ristrutturazione della realtà particolarmente dinamico e molto utile in ambito di apprendimento organizzativo.

Viene, tuttavia, evidenziato come tale prassi non debba sostituire le tradizionali metodologie formative, ma ne risulti come un loro efficace supporto. Infatti, le persone sono chiamate a recitare la vita aziendale con una propria raffigurazione che tiene conto di alcune particolarità: la struttura di appartenenza, le situazioni da narrare e i soggetti da raffigurare. Inoltre, bisogna considerare che in ogni organizzazione, le premesse sul binomio formazione-apprendimento sono influenzate da almeno due orientamenti:

- la forte influenza di conoscenze e competenze pregresse che si sviluppano grazie al lavoro quotidiano piuttosto che da percorsi formativi strutturati,
- la scarsa motivazione nella formazione, che deriva sia dall'influenza di quei saperi pregressi che dalla scusante della scarsità di tempo da dedicarle.

L'esperienza con ASAFOR

Il TF si è dimostrata una metodologia formativa esperienziale per apprendere con consapevolezza anche in occasione di un ulteriore seminario laboratoriale organizzato da AIF Veneto in collaborazione con ASAFOR (Associazione ex Allievi Filiera Formatori - Facoltà di Scienze della Formazione - Università degli Studi di Padova) e svoltosi sempre a Venezia lo scorso 3 luglio 2010. Anche in questo caso grado si è creato un forte coinvolgimento emotivo e i partecipanti gli hanno riconosciuto la peculiarità di generare una totale passione che oltrepassa la sfera cognitiva del singolo e attiva il piano emotivo di ogni soggetto coinvolto. Nel de-briefing di fine giornata si è riscontrata un'alta soddisfazione, soprattutto in relazione all'approccio scenico e al gioco che ha coinvolto in prima persona i partecipanti attivando contemporaneamente la mente, le emozioni e il corpo.

È emerso come tale tecnica favorisca la valorizzazione delle persone, dei gruppi e delle capacità creative, offrendo un laboratorio di sperimentazione parallelo alla realtà d'impresa e uno spazio di simulazione dove si possono replicare le esperienze sino alla loro assimilazione. Ancora una volta si è messo in scena il processo formativo rendendo ogni partecipante all'esperienza ludico-formativa attore e protagonista del proprio apprendimento.

Tuttavia, è stato evidenziato come non sia semplice proporre il TF senza suscitare resistenze più o meno manifeste, soprattutto per la scarsa abitudine delle persone a mettersi in gioco. È ovvia la tendenza a viverlo come un momento valutativo (o di confronto) mostrando potenziali rischi di rifiuto. Nondimeno, dotarsi di metodi formativi che implicino il protagonismo del partecipante va favorito, quanto più possibile, in ogni condizione di mutamento culturale superando le resistenze che esso stesso genera.

Nel de-briefing di fine giornata sono stati analizzati anche i due processi presenti nell'intera realizzazione teatrale: il Cooperative Learning e il Problem Based Learning. Il primo converge con i protagonisti che lavorano attivamente, il secondo si colloca nel lavoro teatrale a disposizione del pubblico (spett-attore).

I partecipanti hanno rilevato che con il Cooperative Learning ognuno assume un ruolo e una funzione specifici, ma insieme si agisce per uno stesso obiettivo (stabilire l'argomento da raccontare, definire e impostare i ruoli, individuare le parti, realizzare il copione, ecc...) attraverso momenti che per una presa di decisione del gruppo comportano:

- lo scambio di risorse e informazioni
- il confronto reciproco,
- il continuo scambio di feedback,
- l'influenza reciproca nei ragionamenti e nei comportamenti,
- il dare e il ricevere, regolarmente, aiuto e assistenza,
- la motivazione ad un sempre maggiore impegno,
- la possibilità di conseguire skill interpersonali per lavorare in gruppo,
- l'opportunità di poter valutare l'efficienza e efficacia del lavoro di gruppo.

Per quanto riguarda il *Problem Based Learning* è stato sottolineato che il pubblico (spett-attore) propone una serie di soluzioni tutte valide ampliando, così, le opportunità risolutive che si trasformano in relazione alle competenze di chi interviene. Chi propone una soluzione, infatti, si mette in gioco, recita e perfeziona una nuova parte con le informazioni emerse in precedenza. Questo è un processo di apprendimento che:

- si orienta a questioni reali e presenti in qualsiasi realtà organizzativa,
- presenta la questione ma non prevede una soluzione prestabilita,
- acconsente al pubblico di riflettere e intervenire su ogni proposta,
- indica più orientamenti per la soluzione della questione,
- stimola i processi emotivi per raggiungere una soluzione,
- rende un'atmosfera propensa a tollerare gli errori e incline ai cambiamenti,
- utilizza un proprio sistema di riferimento per la presa delle decisioni.

Nel TF le situazioni rappresentate destano sensazioni collegate a problemi che, spesso, conosciamo già e che ci fanno rivivere "virtualmente" quelle questioni. In seguito, questo coinvolgimento avvia un processo di costruzione di significati che inizia con la rappresentazione teatrale ma continua anche dopo, dando luogo a emozioni e riflessioni che aprono nuovi orizzonti. Poter generare emozioni è, a volte, anche un modo per purificare rievocazioni ostili.

Inoltre, se il TF si propone come evento in cui pubblico e spett-attore vengono coinvolti per proporre soluzioni ai problemi di lavoro, è anche un test per la vita quotidiana al di fuori del mondo del lavoro. L'uso della creatività, che ognuno è in grado fare, può condurre a esplorare nuove soluzioni, specialmente in seguito all'elevato grado di coinvolgimento dei partecipanti.

La possibilità di abbinare la pluralità esplorativa con gli esiti delle soluzioni nel contesto organizzativo, porta ad una visione di realtà/rappresentazione fortemente influenzate dall'esperienza posseduta da ognuno e dal vissuto dell'esperienza teatrale. Pur trattandosi di astrazioni, la qualità del coinvolgimento e il successivo confronto consentono a pubblico e spett-attore di confrontare la rappresentazione con la propria vita reale, osservandola con i propri occhi e divenendone parte attiva grazie alle visioni che emergono nella fase di apporto propositivo.

Inoltre, nella fase di discussione/confronto fra conduttore e pubblico, grazie alla reciprocità che si genera, le situazioni danno origine ad una catena emozionale e tutte le variazioni che vengono proposte producono nuovi e trasferibili livelli di espansione emotiva favorendo le soluzioni più diversificate. In ambito formativo questo fenomeno comporta almeno due conseguenze:

- un coinvolgimento che oltrepassa la sfera cognitiva del singolo determinando un valore emozionale fra spett-attori e pubblico (impatto sensitivo);
- la disponibilità di un ambiente, avulso e non professionale, che consente di riflettere con più facilità sul proprio operare e sui propri comportamenti (superamento delle resistenze).

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Teatro Forum per la cittadinanza attiva: attori del cambiamento per una cultura ed un'economia della sostenibilità umana. *Un Progetto del Nodo In.F.E.A. della Provincia di Oristano*, di Silvia Mongili

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

... scoprire, conoscere, giocare, fare l'altro con l'altro.
Non nuovi saperi corporei personali,
ma nuovi saperi reciproci con gli altri corpi,
con i compagni di "gioco"
(dalle parole di una partecipante al laboratorio)

1. Breve presentazione delle azioni del progetto

Il progetto "Teatro Forum per la cittadinanza attiva" è stato realizzato all'interno della realtà territoriale della Provincia di Oristano interessata, negli ultimi anni, da un largo dibattito e da una profonda riflessione sulla sostenibilità dei tradizionali modelli di sviluppo socio-economico e sulle modalità di una maggiore partecipazione degli attori sociali alle scelte ed alle responsabilità per una convivenza sostenibile ed una economia che garantisca benessere durevole e qualità della vita.

Tale progetto, in accordo con lo spirito della Settimana UNESCO 2009, è stato finalizzato al coinvolgimento responsabile ed alla formazione degli operatori della Rete INFEA⁷⁷ e di alcune

⁷⁷ Il Sistema IN.F.E.A. per l'Informazione, la Formazione e l'Educazione Ambientale è stato creato dal Ministero dell'Ambiente alla fine degli anni Ottanta, in accordo con le Regioni, per promuovere la cultura della sostenibilità e favorire lo sviluppo di una rete diffusa di centri ed operatori qualificati. Il Sistema si articola in nodi regionali e provinciali e in centri di educazione ambientale (CEA) operanti a livello locale per i servizi di didattica ambientale, sensibilizzazione e turismo educativo. Anche in Sardegna la Regione ha attivato e sostenuto finanziariamente la creazione del Sistema IN.F.E.A. regionale con la collaborazione delle Province e delle Aree Naturali Protette presenti nell'isola. In particolar modo, in Provincia di Oristano, è il Laboratorio Territoriale Arborea di Educazione Ambientale e Sviluppo Sostenibile (con sede in Oristano presso il Settore Attività Produttive – Sviluppo sostenibile della Provincia di Oristano, e svolge funzioni di struttura operativa del nodo provinciale e centro di documentazione sulla sostenibilità)

categorie di attori sociali “chiave”, già impegnati nello sviluppo della cultura della sostenibilità, come mediatori, animatori e facilitatori di iniziative dal basso e locali a favore di una cittadinanza responsabile, attiva, partecipata, solidale ed etica.

Esso si è svolto attraverso la realizzazione di due azioni distinte:

AZIONE A – Incontro di presentazione: Attori del cambiamento per una cittadinanza attiva e responsabile

Tale azione si è sviluppata con la realizzazione di un incontro-dibattito di presentazione ed avvio dell'intera iniziativa, al quale hanno preso parte attori di livello nazionale e regionale già impegnati in iniziative, programmi e progetti a favore della partecipazione e della cittadinanza attiva sulle tematiche della *governance* sostenibile, dell'integrazione, dell'intercultura e della legalità per la tutela dell'ambiente. All'incontro realizzato ad Oristano in data 12 novembre 2009 hanno partecipato cittadini, organizzazioni culturali, operatori della Rete INFEA provinciale e scuole.

AZIONE B – Teatro forum per la cittadinanza attiva

AZIONE B1 – Laboratorio teatrale di coscientizzazione

AZIONE B2 – Forum teatrale

Questa azione si è sviluppata attraverso la realizzazione di un laboratorio teatrale di coscientizzazione, nei giorni 16 e 17 novembre 2009, e del forum teatrale finale, il 18 novembre 2009.

2. Il laboratorio teatrale di coscientizzazione

Il laboratorio teatrale di coscientizzazione ha visto il coinvolgimento di associazioni e cittadini del territorio, attraverso il metodo del Teatro Forum, qui inteso come una particolare forma di partecipazione e di consultazione diretta dei cittadini: è stato, infatti, il luogo in cui chi vi ha partecipato era protagonista e cittadino. Esso ha rappresentato, pertanto, uno strumento formativo di tipo innovativo, come mezzo di comunicazione artistica, spazio in cui è stato possibile sperimentarsi, arricchire le proprie attitudini creative, sviluppare i propri mezzi espressivi per imparare a stare meglio con se stessi e con gli altri.

Il laboratorio si è posto, pertanto, come un percorso di esplorazione delle competenze partecipative per la realizzazione di percorsi di cittadinanza attiva e ha avuto come obiettivo principale quello della riflessione sulle diversità presenti all'interno delle nostre comunità locali e/o organizzative attraverso un percorso di *training* formativo teatrale e la realizzazione di *pièces* secondo la metodologia del teatro forum (TF). Il metodo di lavoro ha ripreso le linee della metodologia della Ricerca Azione Partecipativa attraverso l'espressione ludica del “Teatro Forum” di Augusto Boal⁷⁸.

ad essere stato riconosciuto come Nodo della Rete IN.F.E.A. nazionale nel 1998 dal Ministero dell'Ambiente che, nell'ambito del POM. Ambiente finanzia il suo potenziamento e le attività di educazione alla sostenibilità. La Provincia ha così operato fino al 2000 nella realizzazione di numerosi progetti di informazione, sensibilizzazione ed educazione rivolte in particolare alle scuole, agli insegnanti, agli operatori del settore, ma anche agli enti locali e alle categorie economiche, con la finalità di diffondere la cultura della sostenibilità. Negli anni successivi, la Provincia di Oristano è stata riconosciuta dalla Regione come Nodo Provinciale della Rete IN.F.E.A. regionale e, con il cofinanziamento della stessa Regione, continua a promuovere numerose iniziative di educazione alla sostenibilità e allo sviluppo eco-compatibile.

⁷⁸ Il TF ha preso avvio verso la fine degli anni settanta con il Teatro dell'Oppresso del brasiliano Auguste Boal, il quale riteneva che l'oppresso era in grado di immaginare e sperimentare la sua emancipazione grazie al teatro e che gli spettatori potevano diventare degli attori grazie al Forum. Il TF si è diffuso in Francia a partire dagli anni ottanta ed è

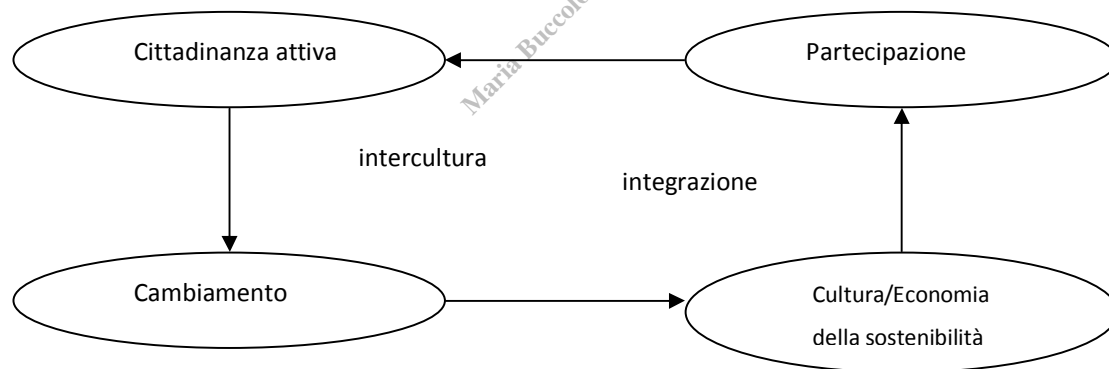
Il laboratorio ha coinvolto Operatori della Rete INFEEA provinciale e delle organizzazioni e soggetti locali impegnati in azioni di promozione della cultura e dell'economia della sostenibilità.

È stato inoltre effettuato un monitoraggio attento per verificare e valutare i cambiamenti che si registravano nei saperi dei partecipanti attraverso l'uso di *de-briefing* orali e schede di rilevazione, in particolare attraverso l'uso di un diario di osservazione, di una scheda di rilevazione del cambiamento dei saperi e di un questionario finale di gradimento del corso.

Il percorso formativo è stato realizzato in due giornate:

- 1^a giornata (8 ore di *training*): presentazione dei partecipanti e del percorso formativo. Avvio del *training* formativo sul tema della partecipazione e cittadinanza attiva, attraverso esercizi di *training* teatrali individuali e di squadra per lo sviluppo delle competenze di comunicazione e delle dinamiche di gruppo nei vari contesti delle comunità locali, nonché per avviare un'importante riflessione sull'importanza delle competenze partecipative per la realizzazione di una cittadinanza attiva;
- 2^a giornata (8 ore di *training*): *Training* formativo. Successivamente, stesura dei canovacci teatrali e rappresentazione di piccole *pièces* teatrali riguardanti la tematica proposta e destinate ad essere lavorate e analizzate attraverso il forum, in una prospettiva di studio del cambiamento. Le scenette verranno costruite in modo da far venire voglia agli spettatori di intervenire, mobilitarsi, essere solidali, provando a ipotizzare come lo stato di cose rappresentato poteva essere trasformato, arrivando anche a trasformare se stessi e il proprio punto di vista.

2.1. La tematica del laboratorio



Obiettivi:

- Avviare la riflessione sulla sostenibilità dei tradizionali modelli di sviluppo socio-economico;
- Avviare la riflessione sulle modalità di una maggiore partecipazione degli attori sociali alle scelte ed alle responsabilità per una convivenza sostenibile ed una economia che garantisca benessere durevole e qualità della vita.

divenuto prima una pratica pedagogica dopo un mezzo al servizio di gruppi che lottavano per la loro emancipazione. Oggi esso rappresenta un importante strumento di animazione e conserva il progetto originario di porsi al servizio della liberazione individuale e/o collettiva.

Parole chiave:

- Cittadinanza responsabile, attiva, partecipata, solidale ed etica
- Cittadino – attore del cambiamento
- Comunità = somma di più attori che agiscono per il cambiamento

2.2. Il monitoraggio e la valutazione dell'esperienza

Il processo di monitoraggio e valutazione finale ha accompagnato tutto il percorso formativo in quanto ogni momento è stato monitorato attraverso feed-back continui fino ad arrivare alla costruzione del canovaccio da parte dei partecipanti ed alla rappresentazione che è stata il momento finale di produzione del lavoro svolto durante il laboratorio.

In particolar modo ci si è serviti di alcune griglie, tra cui un diario di osservazione il quale attraverso brevi indicazioni ha permesso ai partecipanti di entrare in contatto e scrivere in maniera libera le loro impressioni, osservazioni e riflessioni sul *training* teatrale praticato.

Una seconda griglia ha avuto, invece, come obiettivo quello di prendere contatto con i cambiamenti avvenuti nel corso della giornata a livello di saperi corporei, percettivi, emozionali e razionali. Infine, la scheda di gradimento finale ha permesso ai conduttori del percorso formativo di rilevare i punti di forza e le criticità emersi a partire dalla voce dei partecipanti durante lo svolgimento delle attività.

2.2.1. Il monitoraggio del training formativo

I giochi che sono stati proposti avevano alla base le caratteristiche proprie del TF, ossia la cooperazione, l'equità, la solidarietà e sono serviti semplicemente per giocare, senza mai cadere in eventuali giudizi di valore né in alcuna forma competitiva o contratto al di là del rispetto delle regole dettate dal gioco. L'uso di questi giochi ha avuto come obiettivo prioritario di costituire il gruppo come un *audience*, ossia come un insieme di persone all'interno del quale la parola non è solamente ascoltata, ma anche compresa in uno spazio definito dalla fiducia e dalla solidarietà.

Un secondo obiettivo ha comportato il raggiungimento dell'integrazione da parte dei ricercatori/attori/formatori che proponevano i giochi all'interno del gruppo col quale cooperavano. In questo modo il gioco è servito ai partecipanti per sperimentare la relazione di gruppo che è sempre stata piacevole, libera, rispettosa, gentile, in quanto non comportava nulla da dimostrare, nulla da vincere, se non il piacere individuale e collettivo proprio del giocare. Tutto ciò ha portato i partecipanti al *training* ad una vera e propria de-meccanicizzazione corporale ed emotiva e ad una de-ritualizzazione delle relazioni interne al gruppo.

Gli esercizi ludici proposti sono stati utilizzati prima di produrre le storie che hanno alimentato le rappresentazioni teatrali. La loro funzione principale, quindi, è stata quella di far circolare la parola e di instaurare all'interno del gruppo processi di fiducia e solidarietà. Lo spazio così costruito ha permesso di raggiungere un livello tale di apertura e libertà al quale nessuno è rimasto indifferente. Inoltre, tutti i giochi sono stati contestualizzati rispetto alla tematica oggetto del laboratorio e, quindi, anche rispetto alla realtà territoriale dell'oristanese.

Ciò ha permesso di lavorare col gruppo in direzione a) dell'approfondimento concettuale (educazione sulla sostenibilità) rispetto al tema della partecipazione degli attori sociali alle scelte e alle responsabilità per una convivenza sostenibile ed un'economia capace di garantire benessere durevole e qualità della vita; b) della dimensione pratica dell'apprendimento per la realizzazione del cambiamento (educazione per la sostenibilità); c) della dimensione percettiva dell'apprendimento inteso esso stesso come cambiamento (educazione in quanto sostenibilità).

Dopo ogni gioco un po' di tempo è stato lasciato per il *de-briefing* affinché i partecipanti potessero scambiarsi le loro impressioni. Ciò ha permesso di riflettere su ogni situazione

nuova e ha rappresentato un grande aiuto sia per la creazione di un clima conviviale all'interno del gruppo sia per la condivisione della tematica proposta.

Da quanto fin qui detto emerge come essere presenti e partecipare attivamente sia stato un requisito indispensabile, poiché il concetto di presenza è più complesso di un semplice senso di responsabilità e significa soprattutto darsi, mettersi in gioco olisticamente, apportare un contributo di energie e concentrarsi.

2.2.2. *Il monitoraggio della creazione del canovaccio e della rappresentazione teatrale*

Dopo il *training* formativo iniziale, i facilitatori hanno condotto il gruppo alla stesura dei canovacci e conseguentemente alla rappresentazione di piccole *pièces teatrali*. Si è trattato di piccole rappresentazioni sensibili alla problematica della cittadinanza attiva, responsabile, attiva, partecipata, solidale ed etica, destinate ad essere lavorate e analizzate attraverso il forum, in una prospettiva di studio del cambiamento.

Le scene rappresentate hanno avuto un carattere transitorio e ipotetico in quanto si trattava di testare la fattibilità di soluzioni proposte dal pubblico. Questa malleabilità ha permesso ai partecipanti di confrontarsi tra il cambiamento da una parte e la resistenza al cambiamento dall'altra, tra protagonista e antagonista, oppresso e oppressore.

Tutte e tre le scenette che sono state costruite rappresentavano un conflitto tra almeno un protagonista e un antagonista, intendendo il conflitto non come violenza ma come opposizione di due forze in contraddizione, antagoniste appunto. Di volta in volta sono stati indicati il luogo preciso in cui si svolgeva l'azione e i ruoli precisi di ciascun personaggio, essenziali per comprendere bene la scena rappresentata. Naturalmente i tempi e lo spazio delle drammatizzazioni non potevano essere quelli reali, ma sono stati contratti e/o dilatati a seconda delle necessità della scena. Tutte, però, avevano un inizio e una fine chiaramente identificabili ed elementi intermedi che rendevano chiaramente percepibile il progredire della storia e lo sviluppo del conflitto.

Queste situazioni non erano solamente delle semplici constatazioni oppure denunce, ma offrivano dinamiche aperte verso una volontà di cambiamento, di ricerca di alternative, di modifiche dello stato di cose. Si trattava sempre di situazioni che offrendo una visione del mondo che non conveniva e sottolineando la presenza di ostacoli al suo cambiamento, andavano trasformate, offrendosi all'analisi del forum che rispondeva a domande del tipo: «Come fare per?». Sempre a questo proposito è stato dato un titolo alle scenette che permetteva di precisare il punto di vista messo in scena o di dare un tocco umoristico a un problema grave.

Sono state così costruite e messe in scena le tre situazioni seguenti, rappresentanti ognuna una situazione da trasformare:

- *Resort Prospère* - Come fare per salvare il cocodrillo d'acqua dolce?
- *Quando parte il pulmino?* - Come fare per garantire il diritto alla crescita educativa dei bambini?
- *Lavoro in nero ... e non è l'abito* - Come fare per fare emergere il lavoro nero?

Accompagnare i tre gruppi durante il loro lavoro di produzione delle scenette è stato un momento molto delicato e importante per la successiva analisi condotta attraverso il forum. È stata comunque lasciata ai gruppi la possibilità di auto-organizzarsi, in modo da ridurre al minimo qualsiasi forma di inibizione dovuta alla presenza dei facilitatori. Questo perché i conduttori ritenevano che la produzione autonoma (accordarci su quanto vediamo, sentiamo e pensiamo), relativa alla visione di una problematica specifica sulla quale successivamente invitare gli altri partecipanti (spettatori) a lavorare e riflettere, costituisse il primo passo di un'azione di cambiamento. I componenti dei gruppi hanno così avuto modo di scambiare proposte tra loro e di condividere aneddoti e idee sulla tematica.

Tuttavia, lasciare il gruppo autonomo non ha significato abbandonarlo in quanto i facilitatori sono sempre rimasti nelle vicinanze, attenti ma mai intrusivi, continuamente a disposizione di qualsiasi sotto-gruppo avesse avuto bisogno del loro aiuto. Ogni sotto-gruppo ha avuto così la possibilità di riflettere autonomamente sul tema della cittadinanza attiva per la creazione di comunità sostenibili, scegliere/costruire una storia, individuare i ruoli e assegnarli ai vari componenti, precisando il tipo di conflitto da mettere in scena. Una grande importanza è stata attribuita allo scambio tra i vari componenti del gruppo rispetto alla qualità formale della loro produzione, in quanto i facilitatori ritenevano che quest'ultima potesse comunque essere migliorata in seguito, senza che la ricerca forzata di un risultato dovesse influire sul processo di produzione che doveva invece restare l'oggetto principale del lavoro dei piccoli gruppi.

Le scene così costruite non hanno rappresentato dei veri e propri spettacoli in quanto dovevano semplicemente presentare una situazione conflittuale irrisolta nel modo più chiaro e più preciso possibile, ragione per cui non necessitavano di alcun *setting* particolare. Con l'obiettivo di mirare dritto all'essenziale, è stato sufficiente essere visti e capiti. Esse, infatti, sono state costruite in modo da far venire voglia agli spettatori di intervenire, mobilitarsi, essere solidali, provando a ipotizzare come lo stato di cose rappresentato poteva essere trasformato, arrivando anche a trasformare se stessi e il proprio punto di vista.

Durante il lavoro del forum sono state rispettate alcune importanti regole che ne definiscono la sua specificità. In particolare è stato creato lo spazio per offrire soluzioni alternative e quindi per favorire lo scambio di punti di vista differenti in modo da pervenire alla costruzione collettiva di un'ipotesi alternativa. Si è sempre trattato di proporre alternative e non soluzioni, poiché si è partiti dal presupposto che ci sarebbe sempre potuta essere un'ulteriore alternativa possibile, un potenziale nuovo punto di vista fino ad allora sconosciuto. Davanti alle situazioni date è stato proposto agli spettatori d'intervenire di persona per apportare un cambiamento alternativo. Una volta in scena, ogni spettatore-attore è entrato in contatto con la sua proposta di cambiamento e ha potuto sperimentare come essa si sviluppava e quali potevano essere le sue conseguenze. Alla fine gli interventi sono sempre stati ripresi e riassunti dal conduttore al fine di stabilirne le conseguenze, sempre cercando l'accordo anche degli spettatori che non avevano preso parte alla scena. Solo una volta stabilito l'accordo, il conduttore ha permesso di passare ad una nuova ipotesi alternativa con le relative conseguenze, e così via. Interrogare gli spettatori su possibili altre alternative è stato necessario per capire se ulteriori conseguenze potevano essere ritenute possibili, probabili o auspicabili.

Alla fine del forum, il conduttore ha potuto così riassumere le alternative e le conseguenze che sono state sperimentate, nonché ha potuto invitare gli spettatori ad applaudire per complimentarsi della loro stessa partecipazione, terminando così il lavoro in maniera dinamica.

2.2.3. La valutazione dell'esperienza

Dai *de-briefing* realizzati nel corso delle due giornate di formazione e dai questionari di gradimento compilati dai partecipanti è emersa una valutazione molto positiva rispetto all'esperienza laboratoriale svolta, riconoscendo che si tratta di un modo nuovo, interessante ed efficace di fare formazione che va oltre il tradizionale modello della lezione frontale. Al percorso formativo, la cui conduzione è stata valutata dai partecipanti molto professionale, coinvolgente ed efficace, è stato rivolto un grande interesse anche in virtù della trasferibilità dei suoi contenuti nella vita delle comunità locali.

I partecipanti hanno riconosciuto l'utilità della metodologia del teatro forum per affrontare il tema della cittadinanza attiva e responsabile attraverso la partecipazione reale alla vita della comunità, in quanto essa può stimolare e accelerare i processi di cambiamento sia collettivo sia individuale.

L'aspetto più significativo ha riguardato la riuscita nel coinvolgimento emotivo del gruppo da parte del team che ha condotto il laboratorio. La sensazione iniziale del gruppo è stata di una grande eterogeneità delle persone in relazione alla loro provenienza, formazione, esperienze, pensiero personale e il successo registrato è stato proprio nel riuscire a legare persone dalle "essenze" molto diverse in un così breve lasso di tempo. Come scrive uno dei partecipanti, *«la stessa scansione e ritmo delle attività hanno definito un'attenzione e una tensione creativa sempre più alta ed una "curiosità" verso il risultato del laboratorio che ha significato il successo»*.

Quando è stato chiesto se il metodo utilizzato durante il laboratorio sarebbe potuto essere efficace per trattare gli stessi temi nel proprio territorio di provenienza, il gruppo si è trovato d'accordo nel sottolineare che il "mettersi in gioco" aiuta sicuramente una comunità ad accorciare le distanze, costringendone i componenti ad un confronto fra pari senza e non permette paletti da parte della "classe dirigente". Ascoltiamo ancora una volta le parole di una partecipante: *«O ti metti in gioco o non sei in grado di accettare il confronto, l'eventuale fallimento.. ..tanto meno, in campo dirigenziale, si può essere in grado di guidare un gruppo di lavoro!! »*.

I partecipanti hanno espresso, inoltre, il desiderio di approfondire le problematiche emerse durante l'esercitazione e di ripetere e approfondire l'esperienza affinché essa possa essere "trasferita" nei vari contesti locali della provincia di Oristano.

2.2.4. Il cambiamento dei saperi

Durante il percorso formativo è stato effettuato il monitoraggio per mettere in evidenza i cambiamenti intervenuti nei saperi dei partecipanti in relazione ai saperi corporei, percettivi, emozionali e razionali⁷⁹.

Riassumendo, possiamo dire che per quanto attiene ai saperi corporei, i partecipanti alla fine del percorso hanno evidenziato a) l'acquisizione di una maggiore sensibilità corporea; b) la presa di coscienza dei propri limiti nelle attività ludiche; c) l'importanza del contatto diretto per la coesione del gruppo; d) la possibilità di esprimere attraverso il corpo le proprie emozioni; e) la sensazione di una maggiore consapevolezza di sé attraverso la pratica di movimenti poco consueti; f) la sensazione di essere disinvolti dovuta alla poca inibizione; g) la possibilità di comunicare attraverso il corpo: *«nel contatto con l'altro conosco me stessa e scopro percorsi nuovi e cammini inesplorati»*; h) il potenziamento della capacità di osservare il proprio corpo e quello altrui in funzione del benessere comune. Potremmo dire, utilizzando le parole di una partecipante al gruppo, che si è trattato di *«... scoprire, conoscere, giocare, fare l'altro con l'altro. Non nuovi saperi corporei personali, ma nuovi saperi reciproci con gli altri corpi, con i compagni di "gioco"»*.

I cambiamenti che i partecipanti hanno evidenziato in relazione ai loro saperi percettivi riguardano, invece, a) la maggiore sicurezza e disinvoltura nelle azioni proposte dovuta alla condivisione dei compiti all'interno del gruppo; b) l'acquisizione di una maggiore capacità di esprimersi attraverso i cinque sensi; c) la consapevolezza di essere donne forti e motivate a innescare processi nuovi di partecipazione e collaborazione; d) la positività dell'esperienza data dal livello crescente di coesione maturata nel gruppo.

Anche in questo caso, è interessante chiudere con le parole di una partecipante all'esperienza: *«... una bella sorpresa: percepire la curiosità, l'emozione, l'entusiasmo degli altri e quella del gruppo come "corpo" unico»*.

Particolare importanza è stata attribuita alla metodologia del teatro forum relativamente all'incremento di spontaneità nell'analisi delle criticità presenti nelle nostre realtà locali, contrariamente a quanto i partecipanti ritengono sia possibile ottenere tramite metodi che si

⁷⁹ Tali saperi riprendono, ancora una volta, le caratteristiche della ricerca azione partecipativa che assume al suo interno le tre logiche del pensare, dell'agire e del sentire.

focalizzano solo sulla teoria. Durante il *training* formativo è stato possibile assistere all'alternarsi, tra i partecipanti, del manifestarsi di emozioni diverse, dovute anche al fatto di trovarsi immersi in un ambiente "protetto", assieme a persone che hanno la volontà e la curiosità di mettersi in gioco, creando un clima positivo all'interno dell'aula-laboratorio.

Se analizziamo i cambiamenti registrati dai partecipanti in relazione ai loro saperi emozionali, si registra che a) gli esercizi sulla gestione delle emozioni hanno facilitato l'espressività e la loro naturale propensione ad emergere; b) l'emergere di emozioni diverse (commozione, ansia, attesa gioia, soddisfazione finale) durante tutto il percorso di *training* ha creato una positiva attesa del risultato finale; c) la ludicità del percorso proposto ha permesso di riscoprire una sana risata; d) il gioco e le tecniche espressive stimolano la partecipazione in quanto permettono ai nostri mondi interiori di trovare casa all'esterno in modo graduale e inaspettato; e) una conduzione forte e decisa del percorso non sempre inibisce l'apprendimento emotivo, ma può favorire la costruzione di conoscenza.

Infine, dal punto di vista dei saperi razionali i partecipanti hanno evidenziato che a) sono stati affrontati alcuni temi scottanti che razionalmente tendiamo a sminuire (povertà, immigrazione, ecc.) attraverso metodologie che hanno permesso una maggiore focalizzazione del problema; b) attraverso la razionalità è stato possibile controllare in maniera decisa le proprie emozioni, permettendo di arrivare a dei risultati per la risoluzione dei conflitti; c) affinché il messaggio arrivi all'uditore "forte e chiaro" bisogna avere chiara la "sensazione di misura" intesa come controllo a 360° della parola, delle espressioni verbali, dei concetti; d) è importante lavorare con una metodologia che consente un approccio esperienziale e diretto verso i problemi e le situazioni poiché dietro ogni metodo ci sono tanti saperi e) si è lavorato con un nuovo metodo che facilita il lavoro consapevole di gruppo.

Da una lettura incrociata dei saperi emersi, si rileva facilmente come ogni singolo partecipante, attraverso l'esperienza del *training* formativo, della rappresentazione teatrale e del forum, abbia potuto vivere un'esperienza laboratoriale arricchente sotto i vari punti di vista – dal percettivo all'emozionale al razionale – sperimentandosi in prima persona e permettendo alle sue sensazioni, emozioni e riflessioni razionali di fluire liberamente per poi ricomporsi in un tutto complesso nella fase del *de-briefing* finale.

Il percorso è consistito in una serie di esercizi psicofisici facenti riferimento al *training* teatrale dell'attore così come viene condotto nelle più importanti scuole di Teatro. Gli esercizi sono serviti per mettere alla prova le energie, dominare gli stati d'animo e conoscere se stessi e gli altri. L'essere presenti e partecipare attivamente è un requisito indispensabile del lavoro teatrale, poiché il concetto di presenza è più complesso di un semplice senso di responsabilità, significa soprattutto darsi, mettersi in gioco olisticamente, apportare un contributo di energie e concentrarsi.

Il percorso di formazione esperienziale è stato arricchito dal materiale teorico e da spunti pratico-didattici sul metodo, diari di osservazione e momenti di *de-briefing* per facilitare le persone a razionalizzare e trasferire l'esperienza acquisita nel contesto professionale e nella vita personale. La ripetibilità dell'iniziativa è data prevalentemente dall'acquisizione di competenze di base in relazione alla metodologia partecipativa del Teatro Forum da parte di operatori locali dello sviluppo sostenibile con particolare riferimento ai CEAS. È stato inoltre possibile mettere a disposizione della cittadinanza i risultati ottenuti in occasione del forum finale sotto forma di spettacolo teatrale, durante il quale gli spettatori sono stati anch'essi attori del processo di cambiamento proposto.

La metodologia della Ricerca Azione Partecipativa, attraverso l'espressione ludica del Teatro Forum, ha permesso di realizzare una riflessione sulle diversità presenti all'interno delle nostre comunità locali e/o organizzative. Il risultato principale è dato dalla presa di coscienza che la vita quotidiana è uno spettacolo in cui gli attori sono anche spettatori.

Facendo teatro, pertanto, i cittadini possono imparare a vedere l'ovvio che solitamente sono incapaci di vedere perché poco abituati a guardarlo.

Capitolo II.11

La maschera comica e la commedia dell'arte nella formazione, di Elisabetta Tonon

La prima volta che s'incontra la parola commedia dell'arte è il 1750 nella commedia *Il teatro comico* di Carlo Goldoni. L'autore veneziano usa la parola "arte" nell'accezione di professione, mestiere, ovvero l'insieme di quanti esercitano tale professione. In effetti in italiano il termine "arte" aveva due significati: quello di opera dell'ingegno ma anche quello di mestiere, lavoro, professione (le Corporazioni delle arti e mestieri).

Commedia dell'arte - dunque - come "commedia della professione" o "dei professionisti".

1. Caratteristiche principali

*Si chiamò Commedia improvvisa o dell'arte,
quella della quale non è disteso il dialogo,
ma semplicemente è fatta la divisione delle scene
ed accennato ciò che i personaggi debbono dire.
(A. Bartoli)*

Questo genere teatrale ha due caratteristiche principali: i tipi fissi (ovvero le maschere) e l'uso del canovaccio.

I tipi fissi e – di conseguenza – i meccanismi comici ad essi connessi - sono mutuati dalla farsa atellana⁸⁰ e dalla commedia plautina, anche se col tempo assumono sfumature differenti. I tipi fissi sono contraddistinti da una maschera fissa riconoscibile che li distingue gli uni dagli

⁸⁰ Quattro erano i personaggi fissi dell'atellana: Maccus (lo sciocco), Pappus (il vecchio avaro), Bucco (il ghiottone vanaglorioso e maleducato) e Dossennus (il gobbo astuto). A queste maschere antropomorfe se ne aggiungeva un'altra: Kikirrus, una maschera teriomorfa (che nell'aspetto ricorda un animale) che, infatti, ricorda già nel nome il verso del gallo. Quest'ultima maschera ricorda da vicino la maschera di Pulcinella che, guarda caso, è sopravvissuta nella tradizione comica napoletana.

altri e - soprattutto - da un carattere ben preciso evidenziato da una particolare gestualità, postura del corpo, comportamento, atteggiamenti e reazioni.

Il canovaccio non era altro che una narrazione di massima, indicativa di ciò che sarebbe successo sul palco. Su questo progetto di spettacolo, l'attore recitava improvvisando in alcuni punti sulla base della conoscenza del carattere del suo personaggio e del suo repertorio di *lazzi*, ma - soprattutto - grazie all'intesa di gruppo dell'ensemble artistico.

La sua struttura formale consentiva pertanto di operare con duttilità aggiunte, tagli e variazioni alla trama, favorendo una variabilità tematica che dipendeva anche dalla presenza o assenza degli attori che componevano la compagnia. Si trattava dunque di uno strumento di coagulazione del lavoro degli attori, un mezzo per ricostruire lo spettacolo *in itinere*, in tempi brevissimi, adattabile a pubblici diversi, a spazi e a luoghi differenti.

2. Le trame

Le trame più interessanti legate a questa forma di spettacolo sono basate sul rapporto\conflitto tra servo e padrone. Questo meccanismo è mutuato dalla commedia plautina e dalle interazioni dei suoi tipi fissi. Infatti, fra i personaggi delle commedie plautine, il servo è una figura centrale per le funzioni che assume all'interno della commedia: ordendo la beffa egli crea una sorta di "*commedia nella commedia*" e ne governa la dinamica, assommando inoltre in sé i tratti principali della comicità plautina.

In rapporto alle loro caratteristiche e alla loro funzione scenica, gli **schiaivi** in Plauto si possono raggruppare in due categorie principali:

1) il *servus callidus* ovvero il servo furbo, autore della beffa ai danni del *senex* rigido e avaro, a vantaggio del padrone giovane e innamorato;

2) il servo stupido che, nella maggior parte dei casi, è alleato del *senex* e che finisce spesso vittima della stessa beffa in cui cade il suo padrone.

Entrambi sono sempre affamati e fanno qualsiasi cosa per denaro, cibo o per evitare le bastonate del padrone.

Le '*maschere*' della commedia dell'arte che riproducono fedelmente questo meccanismo sono:

Arlecchino, la maschera più nota in assoluto, racchiude in sé sia le caratteristiche del servo furbo e maneggione, sia quelle del servo sciocco e pasticcione, caratterizzato da *lazzi* e acrobazie. E' sempre affamato e in cerca di facili guadagni.

Pantalone, famosissima maschera veneziana è un anziano mercante, avaro e libidinoso. Entra spesso in competizione con i giovani nel tentativo di conquistare qualche giovane donna ed è spesso vittima degli imbrogli di *Arlecchino*.

Le enormi potenzialità di questa coppia comica ha generato numerosi copioni, canovacci e testi quante sono le varianti possibili che possono scaturire tra un padrone ed il suo servo.



3. Le ragioni della scelta

Chi ride è immortale.

(A.Fava, La maschera comica nella commedia dell'arte)

La Commedia dell'Arte e quella Plautina ben si prestano, dunque, a suffragare i processi educativi e di apprendimento, grazie ad alcune importanti caratteristiche che li contraddistinguono:

- l'aspetto ludico strettamente connesso a questo genere⁸¹;
- il protagonismo e l'attivazione dei soggetti coinvolti che, da interpreti/esecutori, si fanno attori/autori;
- il canovaccio ovvero il rapporto tra testo, regista e attori: partendo da un testo che si fa pretesto (il canovaccio), il regista (il formatore) diviene facilitatore di processi, poiché ciò che egli insegna è un metodo, lasciando all'attore (il soggetto in formazione) il compito e la responsabilità di riempire il proprio agire di contenuti (ovvero di senso);
- l'uso della maschera in maniera consapevole, che consente il disvelamento delle dinamiche di *mascheramento* presenti sul luogo di lavoro⁸²;
- il lavoro sui tipi fissi, che permette di ironizzare sui difetti insiti in ognuno di noi, evidenziandoli ma anche dissacrandoli, facilitandone il superamento e/o l'accettazione nell'altro⁸³;
- l'improvvisazione, perfetta metafora della vita: l'attore, infatti, come l'adulto, impara con la propria esperienza, apprende - stante la molteplicità dei percorsi possibili - facendo, provando, cercando, sbagliando la propria strada, partendo da un progetto che va tradotto nella pratica, ma che - spesso - richiede cambiamenti repentini e inaspettati;
- il lavoro di *ensemble* sulla scena: grazie a strumenti che stimolano la co-costruzione di una realtà, di un *setting* condiviso, si può accrescere la motivazione dei soggetti a compiere un processo cognitivo che stimoli la ricerca di strategie individuali efficaci all'apprendimento ma che hanno allo stesso tempo un'interessante ricaduta sull'intero gruppo di lavoro. Il confronto con gli altri soggetti allora diviene artificio necessario per approfondire la propria riflessione e per sviluppare un buon clima di gruppo. Ciò avviene poiché nel lavoro teatrale si ha un riscontro del rapporto con gli altri e con la realtà ambientale, attraverso l'incontro delle diverse singole azioni, in cui ciascuno è nello stesso tempo attore e spettatore dei compagni di lavoro. Questo perché *la parola chiave è l'effetto specchio* cioè

⁸¹ La dimensione ludica è fondamentale poiché recuperando la dimensione del gioco si possono meglio assimilare le proprie emozioni, tenendo però una certa "distanza di sicurezza" rispetto ad esse e avere "la possibilità di ridere dei propri errori lenendo la fatica e rendendo più tollerabile il lavoro di analisi nel processo formativo".

⁸² In particolare nel luogo di lavoro, il "ruolo" che si riveste diventa spesso la maschera che nasconde la vera natura, il vero volto delle persone, che porta ad essere sempre coerenti con la parte che è stata assegnata a ciascuno dalla società, creando alienazione e distacco dal proprio vero io. Il problema risiede nel fatto che spesso non si è consapevoli delle proprie maschere, e quindi si diventa la maschera che si indossa, ci si identifica completamente col proprio ruolo, perdendo contatto con la propria vera personalità. Lo strumento teatrale, dando impulso all'assunzione di ruoli che vanno al di là dello stereotipo quotidiano, offre - invece - agli individui l'occasione di entrare nel vivo di un verace protagonismo, là dove la reinterpretazione della realtà circostante si fa vera e propria reinvenzione.

⁸³ In particolare nel luogo di lavoro, il "ruolo" che si riveste diventa spesso la maschera che nasconde la vera natura, il vero volto delle persone, che porta ad essere sempre coerenti con la parte che è stata assegnata a ciascuno dalla società, creando alienazione e distacco dal proprio vero io. Il problema risiede nel fatto che spesso non si è consapevoli delle proprie maschere, e quindi si diventa la maschera che si indossa, ci si identifica completamente col proprio ruolo, perdendo contatto con la propria vera personalità. Lo strumento teatrale, dando impulso all'assunzione di ruoli che vanno al di là dello stereotipo quotidiano, offre - invece - agli individui l'occasione di entrare nel vivo di un verace protagonismo, là dove la reinterpretazione della realtà circostante si fa vera e propria reinvenzione.

poter ridere di sé e degli altri e del ruolo che ricopriamo e del quale, in fondo, se ne prendiamo coscienza non siamo vittime;

- le dinamiche servo-padrone e servo-servo presenti nei canovacci di Commedia dell'arte, si rivelano una metafora molto calzante delle relazioni presenti in ambito lavorativo, su cui è necessario operare in un ambito delicato quale quello della formazione aziendale.

Non a caso, la Commedia dell'Arte nasce da attori che provengono dal popolo e che hanno bisogno di comunicare sia coi loro simili, sia con il potere dominante, e che – per farlo in maniera efficace - rendono più leggibile il loro comportamento utilizzando la maschera, modellata secondo i prototipi della società di allora.

Queste dinamiche di coppia - che avvengono, in particolare, tra Pantalone e Arlecchino - si prestano a diversi giochi teatrali che attraverso l'ironia, quindi in una forma piacevole, possono far svelare dei meccanismi tipici della relazione superiore- sottoposto, offrendosi come spunto per alcune riflessioni o come occasione per una catartica inversione di ruoli, in modo da favorire un processo empatico che faciliti la comunicazione o che metta in atto meccanismi di ascolto e comprensione all'interno dei gruppi di lavoro.

In particolare, lo studio di queste due maschere consente di esaminare varie tipologie di caratteri in contrapposizione, mostrando anche il lato positivo e negativo che ogni emozione porta con sé. Non è un caso – infatti – che il nome di Arlecchino, maschera apparentemente allegra e infantile derivi dal nome di un demone ctonio.

Le caratteristiche contrapposte dei due personaggi PANTALONE e ARLECCHINO, varianti dei *senex* e dei *servi* della commedia plautina, sono elencate nella tabella seguente, ma vi sono ancora tantissime possibilità.

PANTALONE\SENEX	ARLECCHINO\SERVUS
AVARO	SQUATTRINATO
VECCHIO	GIOVANE
TRISTE	SORRIDENTE
LIBIDINOSO	INGENUO
DIFFIDENTE	FIDUCIOSO
LENTO	VELOCE
SCIOCCO	ASTUTO
FURBO	SCIOCCO
SCONTENTO	ALLEGRO
INSENSIBILE	SENSIBILE
DURO	TENERO
TIRCHIO	VENDICATIVO
CONCRETO	SOGNATORE
IGNORANTE	IGNORANTE
SCARICABARILI	SCANSAFATICHE
TIRANNICO\PREPOTENTE	SERVILE\ARRENDEVOLE\MITE
DIPENDENTE	AUTONOMO
BURLATO	BURLONE

INCAPACE	INGEGNOSO
CATTIVO	BUONO
BONACCIONE	CRUDELE
OTTUSO	PIENO DI RISORSE\CREATIVO
BRAVO COMMERCIANTE	INCAPACE A GESTIRE IL DENARO

Tali caratteristiche non sono tutte sempre presenti nei personaggi, anzi - in alcuni casi si alternano, a seconda del taglio che viene dato dall'attore al personaggio o a seconda della dinamica che s'instaura fra i due. Così accadrà che in alcuni casi Arlecchino apparirà più sciocco e distratto rispetto al proprio padrone, in altri casi avverrà il contrario.

4. Metodologia

Con l'integrazione del lavoro sulla maschera all'interno delle procedure di formazione col Teatro-Azione, il laboratorio segue questa organizzazione:

Un primo spettacolo di commedia plautina e/o di commedia dell'arte è rappresentato dagli attori professionisti.

Alla fine della rappresentazione il pubblico e cioè il personale dell'impresa viene suddiviso in gruppi di lavoro guidati da un form-attore.

Il form-attore anima il gruppo con degli esercizi di training per riscaldare il clima e favorire le dinamiche relazionali.

In seguito presenta le tematiche per la costruzione di una rappresentazione teatrale.

In particolare:

- Uso del mascherone intero della commedia plautina e sui tipi fissi: servo furbo, servo sciocco, vecchio lenone, vecchio avaro, giovane innamorato, soldato millantatore.
- Improvvisazioni e riflessioni.
- Uso della mezza maschera della commedia dell'arte e tipi fissi: diverse varianti di Arlecchino e Pantalone, sul tema della leadership.
- Improvvisazioni guidate, su tema e libere. Riflessioni.
- Scrittura della messa in scena.
- Suddivisione dei ruoli.
- La rappresentazione prodotta dal gruppo verrà rappresentata davanti ad un pubblico formato dagli stessi colleghi di lavoro.
- Debriefing

Il lavoro iniziale coi mascheroni interi (*a casco*) della commedia plautina consente ai soggetti in formazione di iniziare a mettersi in gioco sentendosi protetti e tutelati. La percezione di sé sotto la maschera intera è differente al punto da favorire un'apertura del gioco teatrale con la sensazione di non "scoprirsì" molto.

La seconda fase del lavoro - pur mantenendo il gioco della maschera attraverso l'uso della mezza maschera di Arlecchino e Pantalone - accentua l'uso del linguaggio verbale e dei lazzi comici.

Il lavoro di scrittura del canovaccio e di preparazione della rappresentazione favorisce la coesione e la costruzione del gruppo.

Variante

Una variante possibile è quella della ricerca del *proprio tipo fisso*. Le esperienze degli attori di commedia dell'arte coinvolti nel progetto ha fatto emergere questa ulteriore ipotesi, secondo cui ognuno di noi abbia un "*suo*" *tipo fisso*, che gli riesce più facile interpretare nel gioco



teatrale. Spesso dietro questa attitudine può nascondersi la nostra reale personalità o quella che ci piace “giocare” poiché diametralmente opposta alla nostra⁸⁴.

Il gioco della *scoperta del proprio tipo fisso*⁸⁵ ovvero della maschera dietro cui spesso ci si nasconde, offre – dunque - la possibilità di accrescere i livelli di auto-consapevolezza e conseguentemente la propensione ad accettare l'altro, con i suoi limiti e con le sue capacità.

5. La sperimentazione e il transfer all'interno del progetto Tejaco

All'interno del progetto TEJACO abbiamo avuto modo di sperimentare questa pratica di Teatro d'impresa. La prima volta che si è utilizzata la maschera di commedia dell'arte nel teatro-azione è stato a Firenze, con un gruppo di manager dell'Impresa Menarini.

La giornata di formazione - che si poneva come obiettivo di migliorare la comunicazione all'interno dell'azienda - ha seguito il seguente percorso:

Un primo momento di introduzione teorica sul progetto e sulla metodologia.

Training di gruppo sul lavoro di squadra, sul lavoro di coppia e sulla comunicazione.

Attraverso una breve spiegazione della maschera (il mascherone intero della commedia plautina e la mezza maschera della commedia dell'arte) e alcune piccole scene, il form-attore ha spiegato l'importanza del corpo e della comunicazione non verbale all'interno del processo comunicativo.

- Improvvisazioni guidate sul tema della comunicazione.
- Spiegazione di come si scrive il canovaccio di una scena e divisione in gruppi di lavoro:
- Scrittura di una piccola scena a partire dai temi trattati.
- Suddivisione dei ruoli.
- Rappresentazione prodotta dal gruppo rappresentata davanti al un pubblico formato dagli stessi colleghi di lavoro.
- Debriefing.



⁸⁴ Cfr. *La formazione va in scena* di M. Buccolo ed E. Tonon in M. Buccolo (a cura di), *Rubrica - Il Teatro Organizzativo*, www.formazione-esperienziale.it.

⁸⁵ “Nella Commedia i tipi fissi costituiscono un punto fermo, riconosciuto dai comici non solo come riferimento poetico strutturale, ma anche professionale ed esistenziale: essere un 1° Zanni, o una Ingenua, o un Capitano, è qualcosa che si manifesta già, “naturalmente”, al di fuori della scena, come collocazione psico-fisico-artistica innata, che non si sceglie, ma che va saputa riconoscere e poi assecondata, onde trarne i massimi risultati artistici e vantaggi professionali.” (A. Fava, *La maschera comica nella commedia dell'arte*, Andromeda editrice, Colledara (Te), 1999, pgg. 122 – 123).

La giornata si è rivelata estremamente fruttuosa, portando alla creazione di quattro scene sui problemi della comunicazione in azienda e ha gettato le basi per la sperimentazione successiva, che si è tenuta in Belgio a Liege nel dicembre 2008.

A Liege il progetto prevedeva il trasferimento della pratica di *Teatro azione e commedia dell'arte* ad alcuni formatori di Teatro d'impresa provenienti dalla Francia, i quali avrebbero invece trasferito ai formatori italiani la pratica di Teatro Forum.



Abbiamo avuto un giorno e mezzo di tempo per il nostro transfert, quindi abbiamo organizzato la sessione come sempre iniziando con il training di riscaldamento del gruppo e con gli esercizi sulla leadership. Nella parte successiva, quella in cui si dovevano spiegare i tipi fissi della commedia dell'arte e le loro posture, abbiamo cercato un modo per rendere la spiegazione efficace e veloce, tenendo conto anche dell'ostacolo della lingua (i nostri "allievi" erano tutti francofoni). Abbiamo avuto l'idea di mettere in scena un canovaccio comico che raccontasse e mostrasse le caratteristiche

dei tipi fissi e le loro relazioni legate al mondo aziendale in maniera divertente. Da questa idea è nato "*Donne moi un masque...*", canovaccio interpretato da Maria Buccolo ed Elisabetta Tonon, che vede avvicinarsi quattro personaggi di commedia dell'arte (Arlecchino, Zanni, Pantalone e il Dottor Balanzone), che interagiscono in maniera comica col pubblico. Successivamente si è fatta calzare la maschera ai partecipanti, lasciandoli liberi di scegliere il personaggio che più li attraeva e di improvvisare in coppia sulle dinamiche servo - padrone, giocando col pubblico degli altri colleghi.

Poi si è passati alla scrittura dei canovacci e alla loro interpretazione. In quel caso si è consigliato di togliere le maschere e di lavorare - nella recitazione - solo sul concetto di tipo fisso. A queste "messe in scena" è seguito il momento fondamentale del debriefing.

Le scene create sono state rappresentate di fronte a un pubblico aziendale internazionale il giorno successivo nel Teatro "Saint Paul" di Liege in una serata dedicata proprio ai risultati del transfer, serata che è stata chiusa con la messa in scena del canovaccio "*Donne moi une masque...*".



Il lavoro di transfer ha evidenziato aspetti positivi e criticità di questo metodo, ma soprattutto ha chiarito quali siano le competenze necessarie per utilizzare questa pratica. Infatti, i formatori francesi a cui abbiamo trasferito la metodologia, non erano attori professionisti né tanto meno formatori consumati. Questo ha consentito loro di apprendere le basi della pratica in un giorno e mezzo, ma non l'uso della maschera. Se i tipi fissi e le

dinamiche di coppia, nelle loro linee essenziali, si possono apprendere in poco tempo, l'uso della maschera a fini formativi richiede una conoscenza più approfondita dello strumento stesso, ottenuta attraverso almeno un anno di pratica intensa e in vari contesti differenti. I formatori francesi, guidati da quelli italiani, hanno dunque potuto sperimentare positivamente su se stessi gli effetti della commedia dell'arte, ma non sono stati in grado di applicare la metodologia con altri allievi, non padroneggiandola ancora a pieno.

6. Il caso: “servitori o padroni?”, workshop sulla Leadership tenutosi il 12 giugno 2009 a Firenze all'interno di FITGIO - I Forum Internazionale di Teatro e Gioco nelle Organizzazioni

*“Lo so bene anch'io che ciascuno
ha tutta una sua vita dentro
e che vorrebbe metterla fuori.
Ma il difficile è appunto questo:
farne venir fuori quel tanto che è necessario,
in rapporto con gli altri;
e pure in quel poco fare intendere
tutta l'altra vita che resta dentro!”*
(L. Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*)

Il laboratorio si è svolto all'interno di un'aula dell'Università di Firenze. Abbiamo avuto a disposizione due ore di lavoro con dodici corsisti. Il gruppo era composto da formatori esperti in metodologie ludiche (tra cui Christian Poissonneau) e da consulenti aziendali.

Nel lavoro di formazione mi ha affiancata un'attrice esperta di uso della maschera e della commedia dell'arte, la dott.ssa Alessandra Abis.

Inizialmente abbiamo animato il gruppo con degli esercizi di training per riscaldare il clima e favorire le dinamiche relazionali.

Poi è seguito un training sul corpo per preparare ciascuno componente a calzare la maschera con disinvoltura.

In seguito abbiamo spiegato i concetti base della commedia e dell'uso della maschera, in particolare come si organizza il corpo quando si lavora con la maschera; i tipi fissi della commedia plautina (servo furbo, servo sciocco, vecchio lenone, vecchio avaro, giovane innamorato, soldato millantatore) e le loro posture fisiche.

Successivamente abbiamo mostrato alcune piccole scene improvvisate sulle coppie: *miles - parassita*, *miles - servo furbo*, *miles - servo sciocco*, *senex - servo furbo*, per mostrare le dinamiche servo - padrone della commedia plautina.

A questo punto i partecipanti hanno scelto un mascherone intero da calzare e – di conseguenza – un tipo fisso da interpretare. Abbiamo fatto improvvisare liberamente i partecipanti sul personaggio scelto, camminando nello spazio e interagendo con gli altri.

È seguita la spiegazione dei tipi fissi della commedia dell'arte e, in particolare, delle dinamiche servo - padrone della coppia Arlecchino e Pantalone, nonché delle posture fisiche di questi due personaggi.

In seguito ognuno ha scelto la maschera da calzare e il tipo fisso da interpretare. Sono stati divisi per coppie (servo – padrone) e a turno ogni coppia si è cimentata in un'improvvisazione guidata, sui temi della leadership.

A questo punto è seguito il momento del debriefing e della condivisione dei significati.

Il training iniziale ha consentito di rompere il ghiaccio e di creare un piacevole clima di gruppo, divertito e libero dai giudizi. Il lavoro coi mascheroni interi della commedia plautina ha portato ogni componente del gruppo a mettersi in gioco e ad aprirsi. Inoltre, ha introdotto il tema della leadership, ha permesso di cominciare ad esplorare i tipi fissi e a preparare il corpo all'uso della mezza maschera di commedia dell'arte.

La terza fase del lavoro - pur mantenendo il gioco della maschera - ha approfondito il tema della gestione della leadership, evidenziando le dinamiche più frequenti e facendo emergere i vissuti di ognuno in maniera non traumatica e leggera. Come dice Fava, infatti, *“Il comico sbriciola letteralmente le paure scatenando la gioia della comunità espressa nella fragorosa risata liberatoria collettiva. L'attore comico non suscita emozioni né solleva problematiche ma: esponendole alla loro distruzione, le risolve. Lo spettatore che ride è rasserenato. È salvo. [...] Alla catarsi lunga e straziante della tragedia, la commedia contrappone - o contrappesa - la serie irresistibile di brevi, intense, violente catarsi espresse rumorosamente da tutta l'assemblea”*⁸⁶.

7. Conclusioni

Il potenziale di questo genere sta - dunque - nel linguaggio, nelle modalità di comunicazione che gli attori utilizzano per svolgere le loro *performance*, sta nella miscela e nell'uso di forme espressive diverse, ma leggibili a qualsiasi latitudine e da qualsiasi persona.

La Commedia dell'Arte ha generato un linguaggio che appartiene all'Uomo e si nutre dei sentimenti, di allusioni, di intenzioni ben individuabili, che sono patrimonio di tutti; un linguaggio che affonda le sue radici nella allegoria, carico di segni emblematici riconoscibili, svolge temi ben conosciuti e sentiti perché appartengono all'essere umano: la fame, l'amore, il sesso, il denaro, la violenza, il potere...

Ma è anche un genere trasgressivo, liberatorio, in cui la comicità, l'ilarità, il sarcasmo, lo sberleffo, l'ironia sono il pane che lo alimenta. Invitano a immaginare, a partecipare con la fantasia, a responsabilizzarsi rendendosi consci della propria creatività, coinvolgendo chi guarda e chi agisce in un gioco infinito di specchi.

Questa pratica di Teatro d'Impresa si rivela dunque estremamente efficace, ma necessita di particolari competenze da parte di chi la mette in atto.

È necessario, infatti, che il form-attore abbia non solo il sapere di un pedagogo e il saper essere del pedagogo teatrale⁸⁷, ma anche le competenze specifiche di un attore esperto dell'uso della maschera e di commedia. In particolare, il form-attore deve conoscere bene il rapporto che si instaura tra chi indossa la maschera e la maschera stessa, gli effetti che produce sul corpo e sull'inconscio, le differenze fra le varie maschere (ad esempio: l'uso della maschera neutra vuole un approccio completamente diverso da quella che riproduce un carattere), le caratteristiche dei tipi fissi, le modalità di scrittura di un canovaccio, le dinamiche che si instaurano tra i vari personaggi. Inoltre, è necessario che il form-attore che applica questa metodologia conosca bene i training preparatori e le tecniche di insegnamento dell'uso della maschera.



⁸⁶ A. Fava, *La maschera comica nella commedia dell'arte*, Andromeda editrice, Colledara (Te), 1999, pg. 17.

⁸⁷ Cfr. E. Tonon, *“Le competenze del formatore”* in M. Buccolo (a cura di), *Kanbrain*, Anno V 08/n. 1.

Questo conferma l'opinione che il form-attore sia una figura professionale complessa e multifaccettata che non consente improvvisazionismi, ma una specificità maturata nel tempo attraverso lo studio, la sperimentazione e l'esperienza su di sé *in primis*.

Perché un form-attore esperto sa che far calzare una maschera è una grossa responsabilità. Perché la maschera è un moltiplicatore. Di cose, di persone, di fatti. Di vita⁸⁸. *“La maschera è viva e vive nutrendosi famelicamente ed urgentemente, della vita che la circonda, restituendola moltiplicata”⁸⁹*.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

⁸⁸ Cfr. A. Fava, op. cit., pg. 160.

⁸⁹ Ibidem.

Gli occhi vuoti delle maschere, di Alessandra Abis

Dietro gli “occhi vuoti” di una maschera c’è sempre stato l’uomo.

Sin dai tempi delle caverne, intorno ai fuochi, gli uomini, durante i riti magici, portavano maschere. I guerrieri guardavano il nemico dietro fessure di legno o metallo per fare paura e farsi coraggio in battaglia. Nelle feste, nelle cerimonie, per curare e mettersi in contatto con gli spiriti, la fantasia riproduceva volti di entità mai viste davvero. E poi, nel Teatro, le maschere diventavano tipi fissi, personaggi e ruoli in cui riconoscere se stessi e gli altri. Ridere ed esorcizzare.

Nel lezioso settecento, le maschere di seta nascondevano – incipriate - tradimenti e giochi amorosi.

Nel secolo scorso, per Freud, la maschera si trasforma in qualcosa di “intangibile” che imprigiona la vera essenza dell’individuo. Scrive Pirandello nel saggio “L’Umorismo”: “Ciascuno si racconcia la maschera come può – la maschera esteriore. Perché dentro poi c’è l’altra, che spesso non s’accorda con quella di fuori. E niente è vero! Vero il mare, sì, vera la montagna; vero il sasso; vero un filo d’erba; ma l’uomo? Sempre mascherato, senza volerlo, senza saperlo, di quella tal cosa ch’egli in buona fede si figura d’essere.”⁹⁰

Il secolo scorso dà alla maschera una valenza simbolica negativa, laddove l’uomo sembrerebbe vivere “uno, nessuno e centomila”⁹¹ ruoli diversi, senza riuscire a trovare il vero profondo sé, che rimane incastrato nel continuo gioco estenuante di mettere e togliere maschere. Non più un oggetto solo fisico – dunque - la maschera diventa soprattutto il simbolo del “ruolo” sociale⁹² dell’individuo, in contrapposizione con l’Io interiore profondo. Apparentemente irraggiungibile.

⁹⁰ M. Milone (a cura di), L. Pirandello, *L’Umorismo*, Garzanti, Milano, 2004.

⁹¹ L. Pirandello, *Uno, Nessuno, Centomila*, Garzanti, Milano, 2005.

⁹² V. Turner, *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna, 1986.

E se – invece - in un susseguirsi infinito di travestimenti, l'essenza dell'essere umano fosse tangibile, ossia se si riuscisse a scavalcare l'insieme delle sovrastrutture che nascondono la nostra pura consistenza?

Questa la domanda che mi posi la prima volta e che continuo a pormi ogni volta. Ho scelto la maschera come strumento della formazione al Teatro ma – più di tutto - come microscopio di ricerca della verità più profonda.

Non più simbolo negativo di “travestimento” o “bugia”, la maschera diventa per me - insieme al regista Arcangelo Adriani e ai diversi attori della compagnia de *Il Teatro degli Adriani*⁹³ - una “lente d'ingrandimento”, un “filtro” attraverso il quale vedere la verità amplificata e libera dalla schiavitù delle convenzioni.

Questo tipo di lavoro, già sperimentato da anni, consiste, in pratica, nell'applicazione dell'uso della maschera nel processo formativo del discente, usualmente in età scolare, ma anche nei percorsi di educazione rivolti agli adulti.

Dal 1993 (anno di fondazione della compagnia teatrale “*Il Teatro degli Adriani*”) fino ad oggi, molti piccoli preziosi “Sé” hanno riempito gli occhi vuoti delle mie maschere e tutti si sono sentiti a proprio agio al punto da donare sempre, durante le lezioni, le loro verità interiori.

Nel corso degli anni ho realizzato più di sessanta maschere: da quelle intere “*a casco*”, ispirate ai tipi fissi della commedia greca e latina antica, alle mezze maschere della Commedia dell'Arte, fino a giungere alle maschere favolistiche, zoomorfe, simboliche (come quelle realizzate per “*La Pace*” di Aristofane).

Ognuna di queste maschere sembra un *nascondiglio magico* per i discenti timidi, ma anche (e soprattutto) per le persone che hanno un carattere più estroverso. Nascosti dietro la maschera e adeguatamente stimolati, i soggetti in formazione sono in grado di liberarsi da etichette e convinzioni, frutto di ciò che viene comunemente detto “*programming*”⁹⁴, ossia l'insieme di tutte quelle azioni da noi compiute che non sono frutto dell'istinto, ma d'informazioni memorizzate dalla nostra mente. Tutti gli elementi culturali recepiti in ambito familiare, scolastico, religioso e sociale, sin dall'età prescolare, forgiavano quella che Pirandello definisce la nostra “*maschera esteriore*”, l'immagine che noi stessi abbiamo di noi.

Grazie ad un uso adeguato della maschera nei contesti formativi, è possibile vedere - con occhi assolutamente liberi da pregiudizio - l'io più profondo, la vera essenza dei giovani e degli adulti. Questa metodologia non è rara, anzi viene spesso usata nell'ambito psichiatrico⁹⁵ per comprendere e curare patologie comportamentali. Indossando la maschera, il paziente viene “*distratto*” dalla realtà ufficiale o – comunque - da ciò che ormai crede di essere, liberando la parte più autentica di sé.

Allo stesso modo, il discente nasconde sé stesso dietro una maschera, al fine di liberarsi dal giudizio del mondo esterno e poter fare “*quello che vuole*”, o meglio - per dirla con Nietzsche- “*diventare ciò che è*”⁹⁶. Lo scopo che cerco di raggiungere è proprio questo: liberazione da ciò che

⁹³ Il Teatro degli Adriani, alias AdrianiTeatro, è una compagnia teatrale fondata in Puglia nel 1992 dal regista Arcangelo Adriani e dall'attrice e coreografa Alessandra Abis. Obiettivo focale della compagnia, che attualmente opera anche in USA, è quello di rappresentare, attraverso l'organizzazione e la promozione di eventi culturali, un polo internazionale di attrazione ed una concreta risposta a chiunque sia interessato al mondo del teatro. Il Teatro degli Adriani è molto impegnato nella diffusione del Teatro nelle Scuole. Lo testimoniano i numerosi laboratori di formazione al teatro tenuti presso Università e Scuole di ogni ordine e grado, in particolar modo sulle Tecniche Mimico-Farsesche della Maschera nel Teatro Greco Latino Antico e nella Commedia dell'Arte. www.adrianiteatro.com (sito in lingua inglese) - www.ilteatrodegliadriani.it (sito in lingua italiana).

⁹⁴ R. Brodie, *Virus of the Mind*, Hay House USA, 2009.

⁹⁵ H. C. Trepal-Wollenzier, K. L. Webster, *The Use of Mask in Counseling*, Journal of Clinical Activities, Issue 2, 2002, pagg. 123-130.

⁹⁶ F. Nietzsche, *La Gaia Scienza*, BUR Rizzoli, Bologna 2000.

tu credi di essere, dal personaggio che ti è stato ritagliato intorno, per poter scoprire chi sei e soprattutto cosa vuoi essere in scena e, conseguentemente, nella vita.

Bisogna sottolineare che, questo tipo di percorso non viene fatto utilizzando la maschera in accompagnamento ad un percorso di tipo psicologico ma di tipo esperienziale, infatti, l'applicazione della maschera viene inserita all'interno di un processo realizzato grazie alle improvvisazioni tradizionali della Commedia. Ed è proprio nella totale negazione del proprio ruolo all'interno del gruppo scolastico o sociale che cambiano tutte le regole. Ed ecco che una ragazza può diventare un "servo furbo", il timido può trasformarsi in "soldato fanfarone", il leader può scoprirsi a suo agio nel ruolo del "servo sciocco". In un innocuo quanto tradizionale *gioco di ruolo* quale è il teatro di maschera, si nega sé stessi per "toccare" parti nascoste della propria personalità.

L'esperienza pluriennale della compagnia *Il Teatro degli Ariani* sull'uso della maschera applicato alla formazione, trova uno spunto molto interessante e una svolta di ricerca nella partecipazione al Progetto Europeo Leonardo Da Vinci Transfert Multilaterale dell'Innovazione- TEJACO "*Il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni*". Per questo progetto sono state realizzate alcune maschere di Commedia dell'Arte *ad hoc*, al fine di sperimentarne per la prima volta l'applicazione nel campo della formazione, in particolare per facilitare il dialogo tra le diverse culture e favorire l'integrazione dei lavoratori immigrati in azienda. Il valore aggiunto di questo percorso è stato non solo realizzare delle maschere originali per il progetto, ma poter trasferire questa metodologia in un altro Paese Europeo, la Francia⁹⁷. Questo ha rappresentato un vero scambio culturale tra i form-attori ed il gruppo di Ricerca dell'Università degli Studi di Firenze.

A testimonianza della prima e reale esperienza di scambio culturale creativo tra i diversi partner Europei, è stato realizzato - all'interno del Progetto *TEJACO -FITGIO* ovvero il *Primo Forum del Teatro e del Gioco nelle Organizzazioni*, che si è tenuto in Italia a Firenze il 12 Giugno del 2009 presso la Facoltà di *Scienze della Formazione* dell'Università degli Studi di Firenze.

La partecipazione diretta al FITGIO mi ha dato la possibilità di condurre insieme ad Elisabetta Tonon, un *Atelier di Teatro Ricerca Azione Partecipativa e Commedia dell'Arte* aperto al pubblico.

Il risultato dell'esperienza dell'atelier è stato entusiasmante, in particolare rispetto all'apprendimento di fondamentali tematiche aziendali che, alle volte, risultano ostiche nella spiegazione teorica. I partecipanti hanno indossato la maschera e giocato ad essere altro da sé, liberi delle etichette imposte dal gruppo di lavoro e soprattutto dal ruolo lavorativo (capo reparto, responsabile di produzione, impiegato). Il Manager dell'azienda si trasforma in "Pantalone" ovvero il vecchio avaro della Commedia dell'Arte, gioca con sé stesso e col suo modo di affrontare le problematiche economiche; il capo reparto si nasconde dietro la maschera di "Arlecchino", servo furbo per eccellenza, scatenandosi in un'autoironia liberatoria; l'impiegato può finalmente sentirsi autorizzato a sciogliere, nel gioco del travestimento, nodi e incomprensioni. Il risultato finale registra un netto miglioramento della capacità d'ascolto, di complicità e di motivazione del gruppo, oltre ad una rivalutazione del linguaggio non verbale, troppo spesso messo da parte e poco considerato nella formazione dell'adulto.

⁹⁷ La sperimentazione del Transfert della metodologia del Teatro Ricerca Azione Partecipativa e Commedia dell'Arte è stata Coordinata dalla Dott.ssa Maria Buccolo del Gruppo di Ricerca dell'Università degli Studi di Firenze, mentre la formazione teatrale specifica sulla Commedia dell'Arte è stata realizzata in collaborazione con la Dott.ssa Elisabetta Tonon, Form-attrice ed Attrice del Teatro degli Adriani.

Gli adulti, molto più dei giovanissimi, sono legati alle esperienze passate, ai ruoli imposti, alle critiche e ai giudizi che cristallizzano i comportamenti nel gruppo di lavoro e nella vita privata. La possibilità di giocare, di spogliarsi dal ruolo, oserei dire dalla “persona” che siamo, ci consente di riconnetterci al famoso “*spirito profondo*”⁹⁸ che da adulti non conosciamo più.

I vantaggi di tale connessione sono innumerevoli, non solo all’interno del gruppo sociale, ma – soprattutto - per se stessi, poiché consentono di raggiungere maggiore consapevolezza del proprio stile comportamentale e una maggiore serenità interiore. Riuscire a prendere con serenità determinate decisioni e riuscire a *essere d’accordo con sé stessi* sono sensazioni che molto spesso non proviamo o che abbiamo grande difficoltà a raggiungere. Questo perché inconsciamente cerchiamo di tener fede alla “persona” che siamo e che tutti conoscono.

Uso il sostantivo “*persona*”⁹⁹ in riferimento alla traduzione latina di “*maschera*” da cui poi deriva la parola “*personalità*” che è, appunto, l’insieme delle caratteristiche comportamentali che abbiamo accumulato nel corso della nostra formazione e che ci portiamo in giro per strada, in famiglia, a lavoro. Per un adulto che non è attore professionista, l’espedito d’indossare una maschera di teatro, ossia di recitare un personaggio definito come un tipo fisso della Commedia, risulta efficiente nel tentativo di alienare la propria maschera (o personalità che dir si voglia).

Porto ancora dentro di me i volti solari, divertiti, sorridenti dei partecipanti dell’atelier di Firenze. Questi allievi “*speciali*”, sono usciti dall’aula con qualcosa di nuovo in sé stessi e negli altri.

Dietro gli “occhi vuoti” delle mie maschere non ho visto “persone”, ma “spiriti profondi”.

“Al di Là del Bene e del Male” Friedrich Nietzsche direbbe: “*Tutto ciò che è profondo ama la maschera, ogni spirito profondo ha bisogno di una maschera..*”

Non ci resta che indossarne una a scelta e tuffarci in profondità, alla ricerca di noi stessi.

Potremo allora cercare una risposta all’eterno “*To be or not to be*” shakesperiano oppure alla domanda di sempre “*Chi sono Io?*”¹⁰⁰

Credo che la risposta sarebbe semplicemente “*I Am*”, Io sono. E basta.

⁹⁸ Lo definisce in tal modo F. Nietzsche in “*Al di Là del Bene e del Male*”. Per maggior chiarezza trovo interessante la definizione del Dizionario della Lingua Italiana (Sabatini –Coletti) “ Spirito profondo: Principio immateriale e immortale, contrapposto al corpo e alla materia, che anima la vita intellettuale e psicologica a livello individuale e anche, secondo alcune filosofie, universale...”.

⁹⁹ Il termine latino che in origine stava a indicare la maschera teatrale è perso-na(m). Persona: suona attraverso. (dal libro “*Nel corpo e nello sguardo*” di Claudio Mustacchi - Ed. Unicopli , Milano, 2001).

¹⁰⁰ A. Checov, *Il gabbiano*, BUR Rizzoli, Bologna, 2006.

Teatro e Organizzazione Aziendale. La nascita della relazione, di Emilio Rago

La relazione tra teatro e organizzazione ha avuto nel tempo natura e scopi diversi.

Il teatro è entrato negli studi aziendali come modello e metafora di analisi organizzativa per comprendere la complessità dei comportamenti e dei processi lavorativi. In seguito è stato impiegato sia come tecnologia di sviluppo personale e di cambiamento organizzativo, sia come metodologia di formazione aziendale. Le riflessioni che seguono si focalizzeranno sulle origini del rapporto tra teatro e ricerca socio-organizzativa.

L'utilizzo della prospettiva teatrale nell'interpretazione dei fenomeni organizzativi può essere ricondotto all'approccio filosofico-letterario di Kenneth Burke e all'approccio socio-drammatico iniziato da Erving Goffman.

Il drammatismo di Burke usa il dramma come modello formale attraverso cui esplorare l'azione e le motivazioni dell'azione, e il linguaggio teatrale come strumento di analisi organizzativa¹⁰¹. Secondo il concetto della pentade, da lui introdotto, ogni condotta umana motivata può essere interpretata in termini di atto (ciò che è stato intenzionalmente fatto), di scena (la situazione sociale e ambientale in cui l'atto è stato compiuto), di agente (la persona che ha compiuto l'atto), di mezzo (le modalità o gli strumenti che sono stati impiegati) e di scopo (i motivi finali, i perché personali)¹⁰²; ne consegue che ogni azione sociale è di per sé drammatizzata. Secondo questo approccio, quindi, "l'organizzazione è teatro"¹⁰³, ogni relazione lavorativa è teatralizzata e ogni azienda si trasforma in un palcoscenico¹⁰⁴, poiché gran parte della vita organizzativa è accuratamente motivata e prescritta da copioni di diversa natura: mansionari e ruoli, procedure e norme, codice di abbigliamento e regole di comportamento.

¹⁰¹ K. Burke, *Dramatism and Development*, Barre, Clark University Press e Barre Publishers, 1972.

¹⁰² K. Burke, *A Grammar of Motives*, Berkeley, University of California Press, 1945, p. 231.

¹⁰³ C. Oswick, T. Keenoy, D. Grant, "Dramatizing and Organizing: Acting and Being", in *Journal of Organizational Change Management*, 2001, 14, pp. 218–224.

¹⁰⁴ B.J. Pine, J.H. Gilmour, *The Experience Economy: Work is Theatre and Every Business a Stage*. Boston, Harvard Business School Press, 1999.

Anche il cambiamento aziendale passa sempre di più dagli atti narrativi con cui il management riscrive la visione, la missione e il meta-copione¹⁰⁵ della sceneggiatura aziendale, ossia la rappresentazione simultanea e collettiva delle voci multipli e differenti che popolano l'organizzazione.

L'approccio metaforico di Goffman, invece, considera l'interazione sociale come gestione delle impressioni¹⁰⁶ e l'organizzazione come se fosse un teatro¹⁰⁷. Secondo questa visione socio-drammatica, il teatro è una metafora interpretativa delle relazioni e delle esperienze umane nell'organizzazione aziendale. Teatro e organizzazione s'incontrano fundamentalmente nella qualità performativa dell'azione¹⁰⁸: infatti, in ambedue i casi la prestazione emerge dall'interpretazione di copioni (i ruoli), all'interno di una trama (i processi e le strategie aziendali), copioni che si traducono in atti (i comportamenti organizzativi) agiti all'interno di uno spazio scenico (l'ambiente organizzativo) e riferiti ad un pubblico determinato (i collaboratori, colleghi, capi, clienti). In questo senso, il concetto di teatro aiuta gli studiosi a riflettere sulla natura sociale dell'identità umana e a illustrare la qualità rituale, drammaturgica¹⁰⁹ e simbolica¹¹⁰ dell'interpretazione di ruolo. Il management stesso può essere inteso come una forma di prestazione. Gestire, infatti, è impegnarsi nell'arte della performance¹¹¹, perché l'azione manageriale, sebbene sia ordinata da criteri economico-finanziari, da prescrizioni di ruolo e da procedure organizzative, lascia in ogni caso al management alcuni gradi di interpretazione creativa, di improvvisazione organizzativa, di riscrittura del copione comportamentale, almeno all'interno della propria discrezionalità operativa. Da questo punto di vista, la prospettiva teatrale suggerisce al management di arricchire il proprio repertorio identitario e comportamentale e di accrescere la flessibilità nell'assumere compiti e responsabilità diversi, con richieste emozionali differenti¹¹².

L'importanza del teatro per la comprensione della vita organizzativa ha portato, poi, molti studiosi a interessarsi del modello teatrale da prospettive piuttosto diverse, al fine di trarne quanti più insegnamenti possibili. Per esempio: a) da un punto di vista psicoanalitico, l'azione manageriale è stata concepita come la messa in scena di strategie psicologiche e relazioni collusive di diversa natura¹¹³; b) nelle applicazioni formative mediate dalle arti, la produzione teatrale di Shakespeare è stata presa come fonte autorevole di riflessioni sulla leadership e sul management¹¹⁴; c) nella ricerca socio-organizzativa, lo studio dei comportamenti e delle tecniche di grandi registi teatrali ha offerto intuizioni rilevanti sui modelli, gli stili, le capacità

¹⁰⁵ D.M. Boje, J.T. Luhman, A.L. Cunliffe, "A Dialectic Perspective on the Organization Theatre Metaphor", in *American Communication Journal*, 2003, 6(2), in <http://acjournal.org/holdings/vol6/iss2/articles/boje.pdf> (26/06/2010).

¹⁰⁶ E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, Doubleday Anchor, 1959.

¹⁰⁷ E. Goffman, *Frame Analysis*, New York, Harper Books, 1974.

¹⁰⁸ J.P. Cornelissen, *What Are We Playing at? Theatre, Organization and the Use of Metaphor*, in *Organization Studies* 2004, 25(5), pp. 705-726.

¹⁰⁹ I.L. Mangham, M.A. Overington, *Organizzazione come teatro. L'analisi dei comportamenti di lavoro attraverso la metafora teatrale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1993, p. 91.

¹¹⁰ L.R. Pondy, P.J. Frost, G. Morgan, T.C. Dandridge, *Organizational Symbolism*, Greenwich, JAI Press, 1983.

¹¹¹ I.L. Mangham, *Managing as a Performing Art*, in *British Journal of Management*, 1990, 1, pp. 105-115.

¹¹² G. Schreyogg, H. Hopfl, *Theatre and Organization: Editorial Introduction*, in *Organization Studies*, 2004, 25(5), pp. 691-704.

¹¹³ M.E.R. Kets De Vries, *What's Playing in the Organizational Theater? Collusive Relationships in Management*, in *Human Relations*, 1999, 52(6), pp. 745-773.

¹¹⁴ Cfr. P. Corrigan, *Shakespeare on Management: Leadership Lessons for Today's Managers*, London Kogan Page, 1999; J.O. Whitney, T. Packer, *Power Plays: Shakespeare's Lessons in Leadership and Management*, New York, Simon and Schuster, 2000.

e le tecniche di leadership¹¹⁵; d) nello sviluppo manageriale, lo studio delle tecniche di improvvisazione teatrale ha aiutato i formatori a sviluppare la creatività e la flessibilità manageriali¹¹⁶.

La crescente importanza del modello teatrale ai fini organizzativi ha spinto successivamente la formazione e la consulenza a introdurre forme e tecniche teatrali diverse negli interventi di formazione, dando origine all'ormai noto fenomeno del teatro d'impresa.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

¹¹⁵ L. Dunham, R.E. Freeman, *Leadership Lessons from the Theater*, in *Organizational Dynamics*, 2000, 29(2), pp. 108-122.

¹¹⁶ M. Crossan, *Improvisation in Action*, in *Organization Science*, 1998, 9(5), pp. 593-599.

Improvvisazione e formazione: la funzione pedagogica del teatro, di Maria Rita Mancaniello

Il presupposto di partenza di qualsiasi riflessione sulla formazione, ci chiede di porre al centro dell'intervento formativo il soggetto e le sue potenzialità di apprendimento, che gli permettono lo sviluppo della conoscenza attraverso l'entrata in contatto, la elaborazione e la trasformazione dei segni e dei saperi propri dell'ambiente in cui vive. L'intervento formativo, poiché ha come fonte di conoscenza il rapporto del soggetto e del contesto di vita, genera apprendimenti realmente significativi se riesce ad essere frutto di una esperienza che non presenta continuità rispetto alle precedenti. Ogni individuo nel momento in cui intraprende un'esperienza di formazione formale, è portatore di un bagaglio di saperi impliciti ed informali derivanti dalle esperienze pregresse; questo modello induce a creare situazioni didattiche coinvolgenti ed aperte al nuovo, anche attraverso esperienze di costruzione collettiva delle conoscenze dove apprendimenti generati in un contesto personale divengono patrimonio per costruire nuove relazioni intragruppali.¹¹⁷

L'utilizzo della metodologia dell'improvvisazione teatrale in ambito formativo e nello specifico, nella formazione continua in ambito aziendale, è sicuramente di grande valore sia per la conoscenza dei propri potenziali e lo sviluppo delle proprie capacità di reazione di fronte all'imprevisto, sia per costruire relazioni e azioni interdipendenti e sistemiche, sia per la gestione delle situazioni che richiedono lucidità di intervento, sia per lo sviluppo delle abilità nell'uso dei linguaggi complessi¹¹⁸.

L'Improvvisazione teatrale è un metodo utilizzato dagli attori di teatro dove i soggetti non seguono un testo già definito, un canovaccio di contenuti e storie da mettere in scena, ma recitano improvvisando in base a quelle che sono le sollecitazioni che vengono offerte o

¹¹⁷ Cfr Maria R. Strollo, "I modelli della formazione", in V. Sarracino, *La formazione*, Napoli, Liguore Editore, 1997.

¹¹⁸ Cfr. R. Borgato, P. Vergnani, *Teatro d'impresa - Il teatro nella formazione: dalla teoria alla pratica*, Franco Angeli, Milano, 2007.

richieste da un agente esterno e ogni elemento comunicativo, siano essi parole o movimenti, non è né formalizzato né ideato precedentemente. L'arte dell'improvvisazione è all'origine dello stesso concetto di teatro e la dimensione dell'improvvisare è da sempre una componente fondamentale delle forme teatrali, in quanto il teatro è sempre stato il luogo ideale e primario in cui l'uomo sviluppa le proprie creatività e capacità relazionali. Lo troviamo già dai tempi più antichi: la *Commedia greca*, le *Atellane* e le *Satire* del teatro pre-latino e latino, sono veri e propri spettacoli improvvisati, così come era per il *Giullare* nel Medioevo, attore poliedrico, capace di danzare, cantare, recitare poesie e creare col pubblico momenti di pura improvvisazione.

Le improvvisazioni costituiscono, nell'arte della recitazione, le varianti al copione e/o al canovaccio apportate dagli interpreti e non contenute nel testo. Fin dalla commedia greca di Aristofane abbiamo tracce di questa tecnica, legata principalmente alla commedia ed al teatro popolare. Ereditata e sviluppata dal teatro latino con Plauto e con gli attori/istrioni, la tecnica dell'*improvvisazione* toccò il suo apice evolutivo nella Commedia dell'Arte, tanto da diventare, con l'uso del canovaccio, la caratteristica fondamentale della tecnica recitativa degli attori professionisti.

In Italia fu poi usata nell'avanspettacolo e nel teatro di rivista da grandissimi interpreti quali Ettore Petrolini, Totò, Macario, Nino Taranto, Eduardo e Peppino De Filippo, Carlo Dapporto, ecc. ed è rimasta legata al teatro più vicino alla tradizione popolare e a quello dialettale¹¹⁹.

Le principali caratteristiche dell'improvvisazione teatrale hanno una valenza significativa nella formazione del soggetto. Dimensioni complesse che agiscono nella direzione dello sviluppo di potenziali utili all'individuo per instaurare relazioni positive con l'ambiente e per accrescere la capacità di interagire con gli altri¹²⁰.

L'azione svolta nell'ambito dell'improvvisazione permette di sollecitare l'acquisizione di competenze comunicative e relazionali basate sull'ascolto e sulla sintonia emotiva, di costruire una interazione e una dinamica costruttiva con l'altro, di affidarsi alla propria creatività, di saper accogliere e gestire il rischio¹²¹.

La metodologia dell'improvvisazione ha un'intrinseca capacità pedagogica, poiché permette al soggetto di far emergere in modo immediato e spontaneo, aspetti profondi del proprio essere e del proprio sentire ed, alloro stesso tempo, stimola alti livelli di relazionalità con l'alterità. Un processo circolare che permette la formazione all'ascolto, all'attenzione a ciò che succede dentro e fuori di lui, alla tolleranza della frustrazione, al trasformare lo spiazzamento provato di fronte all'inaspettato attraverso la costruzione di una soluzione non precedentemente prevedibile, a saper adattarsi e decidere rapidamente di fronte a situazioni impensabili. Una buona relazione intersoggettiva costituisce la base del benessere per i soggetti in gioco e quando diventa il reale luogo della sperimentazione del dialogo e del confronto, consente la formazione del senso di appartenenza a quel determinato contesto e alle sue finalità e si pongono le premesse perché il soggetto si senta sempre più coinvolto nella collettività che lo circonda, avviandosi ad una attiva partecipazione alla vita aziendale con una propria competenza relazionale e una significativa consapevolezza individuale¹²².

Nel momento della performance, il soggetto si trova protagonista di un proprio agire e pensare insieme agli altri, si confronta e si armonizza con lo sguardo e il punto di vista

¹¹⁹ Cfr. C. Molinari, *Storia del teatro*, Laterza, Bari, 2008.

¹²⁰ Cfr. M. Berlino, A. Notarnicola, *Helping, formazione e teatro. L'approccio Centrato Sulla Persona*, Franco Angeli, Milano, 2004.

¹²¹ Cfr. Johnstone, K., *Impro. Teorie e tecnica dell'improvvisazione. Dall'invenzione scenica a quella drammaturgica.*, Dino Audino Editore, Roma, 2004.

¹²² Cfr. C. Piccardo, F. Pellicoro, *L'organizzazione in scena. La metafora teatrale tra formazione e sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 2008.

dell'altro, si trova a gestire e padroneggiare il proprio corpo che diviene strumento privilegiato per l'espressione, ma allo stesso tempo, utilizza conoscenze e saperi cognitivi complessi, che lo rendono maggiormente consapevole di sé, delle proprie capacità e delle proprie potenzialità.

Il teatro è un'arte in cui si sviluppa una *forma* di vita, una esperienza simulata che però sviluppa emozioni e sensazioni proprie della vita stessa. Un'arte poetica che diviene realtà concreta, dove si crea, si costruisce, e ciò che prende forma – attraverso la parola, il gesto, il movimento – è sempre qualcosa di nuovo, un *quid* che ha lo stesso sapore della vita. Improvvisare sul palco diviene soprattutto un tempo e un luogo dove sperimentare le complesse dimensioni del sé soggettivo e del sé sociale, interagendo con altri da sé che, attraverso la dinamica e la circolarità comunicativa, riescono a comunicare al pubblico e agli osservatori, il valore dell'ascolto, il gusto dell'attenzione ai piccoli gesti, il piacere dell'armonia e del reciproco comprendersi e del sostenersi vicendevolmente¹²³.

Nell'improvvisazione vi è un atto formativo anche verso chi ha il ruolo di spettatore. Poter osservare lo svilupparsi di una storia creativa e vedere come, anche senza una concertazione cognitiva e una costruzione di significati comuni determinati da una interazione dialogica, ci si può non solo capire e comprendere, ma anche ideare e creare insieme, dando vita ad un piacevole, interessante e, spesso, divertente, atto squisitamente formativo. In questo tempo il soggetto che osserva percepisce il valore della relazione e dell'interazione fondata sulla sinergia di corpo, mente e obiettivi da realizzare. Motivo per cui l'improvvisazione tra pochi apre alla partecipazione di tutti: da una parte attiva, per coloro che sono sulla scena dall'altra mediata dal piacere e dall'interesse suscitato, per coloro che la guardano. Emozioni che entrano in dinamica, offrendo esperienze di immedesimazione, condivisione, empatia, attivando anche nell'osservatore una attività creativa e di coinvolgimento.

L'improvvisazione nel campo della formazione non è ancora stata letta nel potenziale che può avere, poiché la progettazione e la programmazione delle attività di formazione spesso si basano su una alta intenzionalità degli obiettivi e il docente tende a utilizzare metodologie che siano maggiormente controllabili non solo in ciò che è intrinseco nello stesso potenziale metodologico, ma anche nel processo di realizzazione¹²⁴.

Chiaramente qui non si ritiene che debba essere il docente o il facilitatore di un processo formativo colui che improvvisa, ma la metodologia con cui offrire stimoli e percorsi di formazione ben definiti e strutturati. Questo non toglie che anche il docente debba avere competenze di questo tipo, qualora il gruppo che si trova di fronte si pone in una difficile condizione di accoglienza delle attività proposte da chi è il responsabile del processo. In questo caso anche lo sguardo di chi ha il compito di gestire il contesto educativo deve sapere anche improvvisare, cioè deve avere uno sguardo capace di misurarsi con l'imprevisto e l'imprevedibile, dimensione dell'essere di chi non ha paura dei propri limiti, di chi sa confidare sulle proprie risorse.

L'improvvisazione teatrale, in verità, è proprio il contrario dell'approssimazione, perché associa alla preparazione personale un lungo lavoro di autoformazione su di sé. Il formatore, così come chi è in formazione, attraverso l'improvvisazione ha la possibilità di accrescere la propria capacità di ascolto e di comunicazione verso l'altro, utilizzando il proprio corpo e la propria voce, tutti i sensi, dentro un'attenta regia degli spazi, dei tempi, e del proprio stile comunicativo, che, attraverso l'incontro dell'altro, si apre ad una continua trasformazione.

Ciò che si rivela sempre una scoperta è che, quando si comincia ad improvvisare, contrariamente a quanto ci si aspetterebbe, ovvero di non saper cosa dire o fare, ci si rende conto di quando si abbia bisogno di esprimersi e di come, anche con poche sollecitazioni e nessun oggetto a disposizione, si crei un dialogo ampio e denso tra i partecipanti all'azione

¹²³ Cfr. F. Burrone, *Match di improvvisazione teatrale*, Dino Audino ed., Roma, 1999.

¹²⁴ Cfr. M. Buccolo, *La formazione va in scena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del teatro d'impresa*, Laterza, Bari, 2008.

teatrale. In tal modo le scene finiscono per durare troppo a lungo e spesso si rischia che venga sacrificato lo sviluppo della trama di base a causa degli “incidenti” comunicativi che sopravvengono. Durante l'improvvisazione emerge a chiare note come, nella nostra quotidianità lavorativa, si sia spesso poco attenti ai messaggi che ci vengono offerti, così come si abbia ripetutamente la tendenza a parlare sopra gli altri, a portare avanti solo il proprio punto di vista, il proprio messaggio, mostrando una certa difficoltà a sacrificare quello che si sta per dire alle parole dell'interlocutore, e perfino per dargli sostegno quando si sente in difficoltà. Interessante risulta l'analisi delle dinamiche che si sono create in scena, per far emergere quanto spesso nei dialoghi il soggetto tende ad allontanarsi dall'obiettivo della comunicazione e quanto sia difficile rimanere centrati sulle questioni da affrontare, senza divagare o lasciare il dominio dell'immaginazione sulla realtà¹²⁵.

Un corso di formazione basato sull'improvvisazione teatrale permette lo sviluppo di determinate competenze. La consapevolezza di sé e del gruppo, la gestione dei tempi e degli spazi, l'ascolto individuale, di gruppo e di situazione, la capacità di riconoscere le proprie creatività ed espressività, il saper affrontare e risolvere i problemi e le situazioni impreviste, la rapidità nell'interpretare e rispondere agli stimoli, il saper assumere rischi e responsabilità, sono tutti elementi che si ritrovano nella formazione con un tale metodo di lavoro¹²⁶.

L'improvvisazione richiede, infatti, velocità e flessibilità di pensiero, capacità di cambiamenti anche istantanei nella direzione presa, apertura mentale, abilità mnemoniche, assenza di pregiudizi e un bagaglio culturale da utilizzare senza sempre essere mediato dall'intelletto. L'improvvisazione favorisce l'idea, la creatività, l'illuminazione e l'ispirazione. Avviene in presenza di regole certe e ben precise. Non è né anarchia, né assenza di norme o leggi, né casualità, ma è semplicemente un percorso flessibile di apprendimento, così come di ricerca, con un preciso fine, che richiede una buona dose di apertura mentale, flessibilità e velocità di pensiero, capacità di confronto e di dialogo, considerazione continua in itinere delle varie possibilità esistenti per il raggiungimento dello scopo che ci si prefigge.

¹²⁵ Cfr. M. Pittau, *Il Teatro come Utopia. Giochi, drammatizzazioni e creatività per il cambiamento sociale*, Coop. Ginsberg, Genova, 1999.

¹²⁶ I corsi proposti dalle diverse compagnie teatrali e dalle associazioni culturali e formative hanno una matrice metodologica comune a cui si fa riferimento nella riflessione in corso. A titolo esemplificativo si veda: <http://www.formazioneazienda.it/formazione-metodologie/teatro-azienda.html>;
http://www.elidea.org/pdf_articoli/improvvisazione_teatrale.pdf;
http://www.elidea.org/pdf_articoli/improvvisazione_teatrale.pdf; <http://www.ardega.it/formazione.asp>.

Metodologie partecipative per la formazione in azienda, di Giovanna Del Gobbo

1. Formar(si) per innovare: il Circolo di Studio e il Teatro in azienda

Per comprendere la necessità di porre attenzione alle metodologie partecipative nei luoghi di lavoro è opportuno considerare come la formazione proprio nei luoghi di lavoro sia necessariamente correlata alla necessità di innovazione. Il problema dell'innovazione nei contesti di produzione non riguarda solo le relazioni tra impresa e ricerca, nel senso che non riguarda solo le possibilità di applicazione nell'impresa di soluzioni innovative individuate e modellizzate in contesti esterni, ma è direttamente collegato alle capacità di apprendimento dell'impresa stessa, capacità espressa attraverso le opportunità formative offerte ai dipendenti per valorizzare e sviluppare il capitale conoscitivo che questi esprimono attraverso i propri saperi, nei vari settori e livelli di produzione. Il concetto di capitale conoscitivo o capitale culturale¹²⁷, ovvero «quell'insieme di competenza, capacità di pensare, affrontare problemi, prendere decisioni, comunicare con il prossimo, possedere intelligenza operativa e emotiva»¹²⁸ ha del resto modificato il concetto stesso di forza-lavoro, ponendo l'accento sulla risorsa umana per ingenerare sviluppo endogeno in termini di creatività e innovazione.

Considerare che le risorse umane sono strategiche per lo sviluppo significa investire sulla loro professionalità, consentendone l'implementazione attraverso la formazione continua e creando le condizioni affinché la crescita di conoscenze e competenze determini il dinamismo e la trasformazione continua del sistema produttivo. Questo significa che tutte le risorse devono poter essere considerate fonte di apprendimento e di innovazione. In una prospettiva di *learning organization* intesa in termini di «"mente relazionale" collettiva, ove tutti/e ascoltano tutti/e e da tutti/e apprendono [...] soltanto lavoratori e lavoratrici sempre più partecipi alle scelte, anche formative – anche a loro stessi/e indirizzate – delle organizzazioni potranno, oltre

¹²⁷ M. Guareschi, *Capitale culturale*, in A. Zanini, U. Fedini, *Lessico postfordista. Dizionario di idee della mutazione*, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 273-278.

¹²⁸ S. Cerrai, S. Beccastrini, *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*, Firenze, ARPAT, 2005, p. 135.

che apprendere a realizzare meglio le scelte strategiche dell'organizzazione stessa, aiutarla – con le loro *capacitate competenze* anche critico-partecipative – a controllare la qualità complessiva di quelle scelte, a valutarne gli impatti sociali, a rivederle assieme, se necessario »¹²⁹.

In tal senso la formazione in azienda deve far leva in primis non su “contenuti” o saperi da introdurre dall'esterno, ma sulle competenze esistenti e sulla valorizzazione della risorsa umana rispetto all'expertise maturata. Senza l'adeguata relazione tra saperi esistenti e nuovo saperi, anche contenuti che presentano un alto potere risolutivo di problemi possono non essere accolti e trasferiti nei processi in corso, ma percepiti come estranei a modi di procedere ormai consolidati e rassicuranti o poco pertinenti rispetto ai livelli di trasformazione sostenibili dal sistema. L'innovazione non è correlata dunque a processi formativi fondati sulla trasmissione di soluzioni “migliorative” per la soluzione di problemi, quanto sulla creazione partecipata e diffusa di nuove soluzioni, fondate sul capitale culturale esistente e sul potenziale formativo che questo esprime e che lo mette comunque in grado di dialogare con saperi esterni¹³⁰.

Certamente la valorizzazione delle conoscenze acquisite per una loro implementazione funzionale all'individuazione di soluzioni innovative ai problemi lavorativi (sia di ordine tecnico che di ordine organizzativo), significa passare da una prospettiva di semplice “patrimonializzazione” ad una di reale apprendimento diffuso, fondata sul coinvolgimento diretto e l'inclusione di tutti i learners in quanto potenzialmente in grado di produrre innovazione. Questo comporta anche la considerazione di un altro aspetto: l'innovazione si produce e deve essere considerata nel quadro di un *ecosistema educativo* nel quale diventano importanti i singoli elementi (conduttori, partecipanti, contenuti/saperi, setting, ..), ma soprattutto le relazioni funzionali che si instaurano tra gli elementi stessi: «*the economy and sociology of innovation, just like economic geography, underline the role of spatial/geographic proximity in the spreading of knowledge, especially where tacit knowledge and innovation are concerned. This proximity, which is also cultural, institutional and inter-personal encourages the interactions and exchange of skills and knowledge between individuals, firms and other local players. Innovation is stimulated by a re-combination of the different based of knowledge, in a process of reciprocal learning*»¹³¹. È da considerare la possibilità che tale prossimità possa essere ricreata attraverso spazi laboratoriali con valenza formativa.

Questa impostazione richiede pertanto di porre attenzione alla scelta di dispositivi formativi¹³² adeguati a garantire la coerenza rispetto ai due aspetti fondamentali:

1. la centralità dell'apprendimento: partendo dalla valorizzazione dei saperi dei soggetti coinvolti per arrivare alla co-costruzione di nuove conoscenze e competenze diffuse, in grado di produrre innovazione;
2. il protagonismo e la com-partecipazione/corresponsabilizzazione dei learners in tutte le fasi del processo.

Si tratta dunque di problemi di selezione e impostazione che attengono non ai contenuti della formazione, ma direttamente alle metodologie didattiche e richiedono, pertanto, di essere gestiti con un'attenzione pedagogica ai processi di costruzione della conoscenza in grado di coniugare la dimensione teorica e le conseguenti scelte metodologiche con metodi e tecniche

¹²⁹ Ivi, p.139.

¹³⁰ Interessanti a tal proposito alcuni casi riportati in R. Sennet, *L'uomo, artigiano* Feltrinelli, Milano, 2009.

¹³¹ M.L. Maciel, S. Abagli, *Informação e desonvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social*, UNESCO Office Brasilia, Instituto brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasília, UNESCO, 2007 (<http://www.liinc.ufrrj.br>).

¹³² Non si entra, per ragioni di pertinenza rispetto all'oggetto del presente contributo, nel merito del concetto foucaultiano di “dispositivo”, né nella sua introduzione in ambito pedagogico (Cfr. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990; R. Massa, *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma - Bari 1998).

coerenti di lavoro. La centralità dell'apprendimento non significa trascurare i contenuti, ma richiede che questi siano trattati favorendo la relazione tra saperi pregressi individuali e di contesto e nuovi saperi. Così l'esigenza di lavorare sulla relazione interpersonale per consentire lo scambio dei saperi e la co-costruzione di nuovi significati e ipotesi trasformative, non significa che il contenuto della formazione siano le relazioni interpersonali. anche se la loro trasformazione è comunque un obiettivo dell'azione formativa..

La centralità dell'apprendimento chiede, dunque, di recuperare il senso ampio della didattica¹³³, attingendo ai modelli operativi con maggiore consapevolezza epistemologica —di immagine del sapere, di strumenti di ricerca, di metodologia —per superare un'impostazione riduttiva e tradizionale della formazione, basata sulla sola modularizzazione in risposta a esigenze di ordine organizzativo e di programmazione dei contenuti. Centralità dell'apprendimento e protagonismo dei *learners* implicano che l'azione didattica sappia assumere un approccio che sia di fatto investigativo e integri una comunicazione di saperi lineare, cumulativa e convergente, con procedure di sperimentazione, di approccio critico e creativo ai saperi, di costruzione/ricostruzione di concetti, categorie, legate alla scoperta, attente alle procedure di invenzione.¹³⁴

Una metodologia che sta incontrando crescente applicazione nella pratica educativa ed in particolare nell'educazione degli adulti, perché non incentrata su una teoria e pratica educativa di tipo trasmissivo, ma basata su un'idea di educazione che chiama in causa la dimensione indagativa propria di qualunque atto conoscitivo, è la ricerca azione partecipativa (RAP)¹³⁵. E' una metodologia che implica un approccio olistico, o sistemico, alla complessità del processo educativo e realizza il passaggio verso una formazione partecipativa e trasformativa funzionale a promuovere lo sviluppo comunitario.

Tra i modelli educativi che sempre di più si stanno affermando per la formazione in azienda e che attraverso il ricorso alla ricerca azione partecipativa sembrano poter rispondere ad esigenze di innovazione, grazie ad una precisa e rigorosa metodologia didattica di gestione della formazione, è sicuramente il Circolo di Studio¹³⁶.

¹³³ È possibile parlare propriamente di didattica se intesa, riprendendo una definizione di Paolo Orefice, come complesso di operazioni intenzionalmente condotte per favorire la relazione tra saperi diversi: in tal senso la didattica non attiene solo all'insegnamento, ma è direttamente correlata all'apprendimento: «il suo scopo non è quello di travasare messaggi da un contenitore che ne è colmo (ancora l'insegnante) ad un che ne è ancora privo (ancora l'allievo), ma è quello di mettere in comunicazione saperi diversi: saperi che sono al di fuori del soggetto che apprende (dei quali l'insegnante può essere una delle fonti di trasmissione, ma non l'unica) con saperi che sono parte costitutiva del soggetto medesimo. Centro e fine della didattica sono dunque lo studente e il suo sistema di saperi: essa si occupa dei saperi nuovi per il soggetto in formazione in quanto questi riescono ad allargare, incrementare, approfondire i suoi saperi personali fino a diventare parte costitutiva del suo sistema di decodifica della realtà [...] si può a ragione affermare che si ha storicamente azione didattica ogni qualvolta un soggetto, giovane o adulto, trova di fronte a sé occasioni di conoscenze di diversa natura e, grazie ad uno o più catalizzatori (la situazione scolastica, ma molto più frequentemente altre situazioni esperienziali automotivanti), se ne appropria integrandole nel suo sistema di saperi», P. Orefice (1993): *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia, p. XI-XII.

¹³⁴ Cfr. F. Cambi (a cura di) (2001), *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curriculare e percorsi didattici enlla scuola dell'autonomia*, 4 Voll., Firenze, Le Monnier.

¹³⁵ P. Orefice (2006^b), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Liguori, Napoli.

¹³⁶ Il Circolo di Studio è un modello le cui origini sono ampiamente dibattute, ma che sicuramente è espressione di un movimento sociale, politico e culturale che caratterizza la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento in Europa e negli Stati Uniti. Diverse sono le esperienze che possono aver percorso il modello: i circoli inglesi di studio della bibbia, il movimento Letterario e Scientifico "Chautauqua" negli Stati Uniti, la discussione sulla bildning nell'educazione popolare svedese ad opera di Hans Larsson. La paternità del modello, che si è diffuso a partire dal Nord Europa agli

Tuttavia, come nel presente volume viene prospettato anche grazie all'esperienza realizzata attraverso il Progetto Tejacó, ai fini di un approccio critico alla costruzione creativa di saperi innovativi e inclusivi in un determinato contesto di apprendimento, anche l'applicazione della RAP in contesti di formazione ludica quali il teatro d'impresa e il teatro forum presenta rilevanti potenzialità.

2. Quadro metodologico e potenziali sinergie: le comuni finalità nella gestione didattica

Il Circolo di Studio, anche soltanto ad una prima analisi, sembra presentare elementi di forte coerenza con modelli di teatro sociale e teatro forum. In entrambi i casi, dal punto di vista pedagogico, si tratta di dispositivi nei quali si ritrovano molteplici aspetti che possono essere interpretati e gestiti didatticamente in riferimento ad una comune matrice teorica e metodologica, come le teorie sul potenziale di conoscenza e la metodologia della ricerca azione partecipativa.

Sia nel Circolo di Studio che nel teatro sociale, i partecipanti sono protagonisti attivi e creativi; è fondamentale la comunicazione circolare nel gruppo (*l'osmosi* di Boal nel teatro); è presente una figura di accompagnamento che facilita l'esplicitazione e la rielaborazione dei saperi pregressi considerati come potenzialità presenti, ma inesprese e che attiva capacità di analisi critica dei propri problemi innescando processi riflessivi e di empowerment (pensiamo al tutor di circolo di studio e al Joker o anche alla figura del form-attore).

In entrambi i casi è presente un meta livello che rimanda alla trasferibilità dell'esperienza: pensiamo al *teatro dell'oppresso* che vede lo spett-attore, coinvolto e reso attivo durante un evento, poiché, entra a far parte dello spazio estetico e diventa egli stesso artista che crea l'immagine della sua realtà oppressiva, estrapolando dalla vita reale il materiale da usare per la finzione teatrale per poi *trasferire* quanto appreso, o meglio quanto costruito, di nuovo dalla finzione verso la realtà, cercando di mantenere la potenzialità trasformatrice sperimentata nella dimensione teatrale. In entrambi i casi non si tratta di un semplice *transfer*, di una applicazione in un contesto diverso di modelli risolutivi forniti dall'esterno e sperimentati in situazione "protetta": si tratta piuttosto di utilizzare i saperi maturati attraverso l'esperienza formativa per interpretare e intervenire nella realtà per trasformarla. In tal senso sono due processi in grado di produrre innovazione: non solo "sapere cose nuove" o "fare cose nuove o in modo diverso", ma mettere in pratica, all'interno del contesto da modificare, quanto

inizi del XIX secolo, è tuttavia attribuita a Oscar Olsson. Cfr. S. Larsson (2001) *Seven aspects of democracy as related to study circles in International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20. No 3, pp. 199 – 217; A.S. Pihlgren, *A short introduction and handout to the workshop: Socratic Seminar in the Tradition of Early Swedish Popular Education, Folkbildning*, in The 13th International Conference on Thinking Norrköping, Sweden June 17-21, 2007, vol 1, LIU E-Press, Stockholm in http://www.ep.liu.se/ecp_home/index.en.aspx?issue=021. Il CdS è un modello di formazione che si colloca, nel rispetto delle sue origini, principalmente nel quadro la dimensione "non formale" dell'apprendimento in età adulta. La sua teorizzazione in Europa coincide con la nascita della borghesia, con l'emergere e il rafforzarsi di questa classe sociale, parallelamente allo sviluppo delle democrazie industriali occidentali. Sviluppatisi dunque circa due secoli fa in risposta ad esigenze di formazione "civica", il Circolo di Studio ha avuto sicuramente un significato dirompente: cittadini che si uniscono per studiare, per analizzare insieme i problemi, per diventare degni interlocutori delle istituzioni, del potere politico, per non essere più sudditi dipendenti o addirittura passivi attuatori di decisioni che non rispettano i loro diritti di cittadini. Nel tempo ha avuto un'ampia evoluzione e applicazione soprattutto nei Paesi del nord Europa e negli Stati Uniti. La sua prima applicazione formalmente riconosciuta in Italia è però solo alla fine degli anni Novanta. Rispetto al suo utilizzo in contesti aziendali come pratica formativa in grado di produrre innovazione, si rimanda a P. Federighi, V. Boffo (a cura di), *Innovation Transfer and Study Circles*, Pisa, ETS, 2009. Sul rapporto tra creatività e innovazione si veda anche il numero monografico della rivista LLL Focus on lifelong lifewide learning, n. 14, 2009.

sperimentato o meglio "vissuto", trasferendone anche il potenziale trasformativo. In tal senso il riferimento è a un livello di meta-competenza operativa.

In entrambi i casi il procedere cognitivo consente di lavorare sia su percorsi logici che analogici, favorendo il coinvolgimento di sfere cognitive non esclusivamente razionali, ma prevalentemente sensoriali e emozionali, facendo leva sul coinvolgimento e sulla motivazione dei partecipanti.

Si colgono possibili e interessanti intrecci metodologici tra Circolo di Studio e Teatro, da sviluppare appoggiandosi comunque a un comune *frame* teorico e metodologico, rappresentato dalla Ricerca Azione Partecipativa.

Non si tratta infatti solo di sviluppare un'analisi comparativa tra i due modelli, ma di individuare la possibilità di sinergie all'interno del comune flusso metodologico rappresentato dalla RAP: è possibile ipotizzare che un intreccio tra i due dispositivi, Circolo di Studio e Teatro (nelle suddette forme), potrebbe presentare interessanti potenzialità formative per coniugare centralità dell'apprendimento e protagonismo dei *learners*.

La ricerca azione partecipativa si presenta come metodologia che, in modo complementare ad una valorizzazione della dimensione dell'autogestione del processo formativo, è in grado di rendere il soggetto capace non solo di acquisire competenze per la soluzione dei personali bisogni formativi, ma anche per incidere, trasformandole, sulle condizioni educative stesse, può favorire la maturazione della consapevolezza di poter agire sul reale per cambiarlo. Un apprendere per agire in modo consapevole, per trasformare, per produrre cambiamento che non ha solo ricadute sui singoli soggetti in apprendimento, ma sul "gruppo" e quindi sulla "comunità" attraverso un percorso di conoscenza partecipata.

Sia nel Circolo di Studio che nel Teatro Forum, utilizzato con finalità educative, siamo di fronte a contesti che favoriscono una redistribuzione dei poteri educativi, in grado di restituire ai soggetti poteri di progettazione, controllo e trasformazione non solo delle condizioni educative, ma anche dei contesti in cui operano. Un processo di apprendimento che implichi anche la dimensione dell'agire, comporta l'acquisizione non solo di capacità di "lettura" e di interpretazione delle proprie necessità, ma anche di analisi delle proprie potenzialità per la soluzione dei problemi, per poterle responsabilmente e consapevolmente verificare, modificare, correggere e implementare attraverso l'applicazione nell'azione. Si tratta di modelli educativi che si caratterizzano per la natura dialogica e comunitaria, così la soluzione di problemi di apprendimento stimola la "formazione" ad un pensiero collettivo fondato sul confronto con gli altri e sulla condivisione di saperi e soluzioni.

L'esperienza del Circolo di Studio, se arricchita da un'opzione metodologica, come quella del Teatro Forum, in grado di gestire questa componente partecipativa a livello di soggetto e di gruppo, potrebbe sicuramente rafforzarne la gestione didattica intenzionale. Metodi e tecniche caratteristiche del Teatro, con relativi esercizi e pratiche didattiche, potrebbero essere utilizzate per la gestione di particolari fasi del flusso di lavoro del Circolo di Studio: si pensi al delicato momento della creazione del gruppo, all'analisi del problema per far emergere i saperi empirici dei partecipanti, ma anche alla fase di formulazione delle ipotesi¹³⁷ o di valutazione delle ipotesi formulate dal gruppo.

Ciò che è implicito nel modello del Circolo di Studio potrebbe essere esplicitato attraverso il ricorso a metodologie che proprio per il loro carattere ludico riescono a lavorare sulla dimensione della conflittualità socio-culturale, agendo su quei fattori che impediscono la corretta comunicazione tra saperi. Se il Circolo di Studio, attraverso la partecipazione al gruppo, intende promuovere e sviluppare sentimenti di appartenenza legittimati dal riconoscimento collettivo del valore e del significato delle conoscenze condivise e dei nuovi

¹³⁷ Si pensi alla possibilità di formulazione di ipotesi attraverso il "come se" all'interno di una role playing: il contesto potrebbe offrire l'opportunità ai partecipanti all'interno di un contesto ludico, di esprimersi liberamente e di mettersi "in gioco", senza scoprirsi e con la possibilità di esprimersi sperimentando punti di vista diversi.

apprendimenti, metodi e tecniche mutuati dal teatro possono consentire di lavorare intenzionalmente su queste dimensioni, individuando spazi e setting adeguati.

Lavorare insieme, individuare, analizzare e approfondire insieme un problema, analizzare e verificare le conoscenze di cui si dispone, esplicitare e condividere i propri bisogni in termini di saperi necessari ad una maggiore e migliore interpretazione del problema e all'individuazione di ipotesi risolutive, rappresentano fasi/azioni che permettono ai partecipanti al Circolo di Studio di riflettere sul ruolo che nei processi di apprendimento hanno le relazioni di cooperazione e conflitto che le persone stabiliscono all'interno di una comunità. Questa dimensione riflessiva, non sempre esplicitata attraverso attività didattiche mirate all'interno del Circolo di Studio, si può ipotizzare possa essere funzionalmente gestita grazie a sessioni di Teatro Forum. In questo modo verrebbe rafforzata l'idea di apprendimento come esperienza socialmente condivisa grazie ad una costante negoziazione di nuovi significati. Anche la comprensione/interiorizzazione di come lo stesso apprendimento costituisca una impresa comune e necessità di strumenti cognitivi socialmente costruiti, culturalmente codificati, potrebbe essere rafforzata e sarebbe favorita l'acquisizione di competenze di comunicazione.

La sinergia didattica tra Circolo di Studio e metodi partecipativi sviluppatasi all'interno del Teatro Sociale, all'interno del flusso metodologico ricerca azione partecipativa come base per un'impostazione epistemologica rigorosa, potrebbe offrire un contributo agli orientamenti su un'idea di sviluppo del capitale umano che trovi le sue ragioni e le sue capacità di affermazione all'interno della risorsa umana stessa, contribuendo alla creazione di quegli spazi di prossimità idonei a rispondere ad esigenze di innovazione anche in azienda. La riflessione si apre a possibili piste di ricerca-intervento e all'individuazione di profili per competenze sicuramente innovativi, nati da un meticciamiento di metodi e di tecniche, ma anche di padronanza delle teorie e metodologie solitamente appartenenti a settori professionali differenti quali la formazione in azienda e il teatro.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Strumenti per la formazione esperienziale dei manager: un'indagine Isfol, di Pierluigi Richini

1. L'attenzione alla formazione esperienziale dei manager nei Piani di attività dell'Isfol

A partire dal 2008, l'Area Politiche e Offerte per la Formazione Continua dell'Isfol, nel quadro dei Piani di attività FSE, ha provveduto a realizzare una serie di attività mirate all'individuazione, l'analisi e la sperimentazione di politiche e modelli di intervento a sostegno di *figure chiave* nei processi di innovazione e competitività delle imprese, tra le quali le *figure manageriali*.

Tali attività sono caratterizzate dal particolare angolo visuale di una istituzione pubblica come l'Isfol, il cui compito è elaborare basi informative a supporto delle decisioni in tema di policies da parte dei diversi stakeholders coinvolti nella programmazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione delle iniziative di formazione. Agli studi e alle ricerche si è affiancato il monitoraggio di quanto predisposto dalle imprese – anche con il concorso di risorse pubbliche –, unitamente all'analisi delle tecniche didattiche innovative, alternative o complementari alla tradizionale formazione d'aula, per il rilancio di percorsi di apprendimento più articolati ed integrati con le nuove esigenze di sviluppo delle imprese e dei lavoratori.

Le motivazioni di questo impegno risiedono nella convinzione che il rapporto tra incremento della produttività (tema particolarmente rilevante per il nostro Paese, oggi “a crescita zero”) e qualità del management non riguarda le sole funzioni gestionali di carattere più tradizionale, ma anche il contributo che tali figure possono offrire nel facilitare le cosiddette economie di apprendimento. Ci si riferisce in particolare alla funzione che i manager svolgono nel presidiare l'implementazione dell'innovazione tecnologica e la re-ingegnerizzazione delle pratiche e dei modelli di organizzazione del lavoro.

Già nel 1997 l'Unione europea segnalava, attraverso il Green Paper “*Partnership for a new organization of work*”, la necessità che le imprese si dotassero di strumenti volti a promuovere l'integrazione tra implementazione di nuove tecnologie e di modelli innovativi di organizzazione del lavoro, quali: a) la riduzione / contenimento dei livelli gerarchici, b)

l'estensione di forme di lavoro in team, c) la creazione di gruppi interfunzionali per l'attività di *problem solving*, d) il coinvolgimento dei lavoratori e delle loro organizzazioni, e) l'introduzione di sistemi di suggerimenti dal basso, f) la costruzione di ruoli polivalenti, g) la job rotation (con affiancamento nelle fasi iniziali), h) la valutazione periodica della performance individuale, i) incentivi all'apprendimento e allo sviluppo di nuove competenze.

Si tratta di orientamenti che hanno segnato le politiche di diversi Paesi membri dell'Unione, in particolare nel Nord Europa. Ne è un importante esempio il Programma "Ambition 2020" del Regno Unito, che rappresenta l'indirizzo strategico delle *policies* in materia di istruzione e formazione attraverso le quali conseguire elevati livelli di conoscenza e competenza, di crescita economica e di produttività¹³⁸. Non si tratta solo di una strategia per il fronteggiamento della crisi, ma soprattutto di rilancio dell'economia e di un'occupazione sostenibile attraverso l'investimento nelle competenze dei cittadini britannici. I documenti di indirizzo hanno dato luogo a un piano di azione molto articolato e complesso, finalizzato a raggiungere gli "ambiziosi obiettivi" intervenendo primariamente sulle figure imprenditoriali e manageriali. Sono proprio queste ultime, infatti, in grado non solo di creare innovazione, ma anche di promuovere organizzazioni del lavoro sempre più "performanti" e capaci di valorizzare le competenze del proprio personale.

E' di primaria importanza che le *policies* a sostegno della formazione delle competenze dei manager siano coerenti con i nuovi fabbisogni di professionalità e con le necessità strategiche di innovazione. Peraltro, da più parti proviene la critica alla formazione, in particolare quella finanziata da fondi pubblici, di essere "aula-centrica", secondo una prassi di intervento che vedrebbe anteporre le caratteristiche e le competenze degli enti e delle agenzie formative ai bisogni reali delle imprese e dei lavoratori.

In questa direzione, l'Isfol ha realizzato un'indagine sui metodi di formazione esperienziale nella finalità di pervenire ad una codifica dei metodi utile ad una loro migliore considerazione nell'ambito degli strumenti di intervento finora previsti dalla formazione cofinanziata da fondi pubblici europei e nazionali, con una più adeguata conoscenza delle condizioni e dei criteri da tenere in considerazione in fase di programmazione, di gestione, di rendicontazione dei progetti di formazione individuali e aziendali.

2. La metodologia adottata e i prodotti ottenuti

Sono state considerate, in particolare, le seguenti metodologie: *executive outdoor training*, *coaching*, *counselling*, tecniche narrative, tecniche teatrali (laboratori teatrali, teatro d'impresa ecc.), tecniche cinematografiche, tecniche musicali (orchestrazione e improvvisazione), *business game e learning tour*.

La scelta è avvenuta sulla base della loro effettiva diffusione nell'ambito della formazione manageriale. Esistono, attualmente, molte altre metodologie e tecniche, alcune delle quali in parte derivanti da quelle sopra elencate, utilizzate con efficacia ma ancora allo stato sperimentale. Per altre – come ad esempio nel caso degli atelier di filosofia o dell'impiego di tecniche artistiche – non sembra configurarsi una complessità di gestione nuova, che non possa essere trattata sul piano amministrativo-rendicontativo secondo schemi già collaudati. Ci si è riservata comunque la possibilità di approfondire ulteriormente, attraverso un monitoraggio e una costante attenzione alle evoluzioni possibili, altre metodologie che possano svilupparsi nella pratica formativa delle agenzie e delle imprese.

¹³⁸ Per una illustrazione del Programma "Ambition 2020" e degli orientamenti intrapresi nel Regno Unito si veda P. Richini "La formazione continua come leva strategica in Gran Bretagna", Rapporto 2010 sulla formazione continua, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali–DG_POF (http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/Novita/rapporto_form_continua_2010.htm).

Una prima fase dello studio, di natura più “ricognitiva”, ha preso avvio da un’analisi della letteratura europea e nazionale sui temi di interesse, rilevante per la definizione dello stato dell’arte, sia in relazione agli sviluppi delle pratiche che dei relativi riferimenti teorico-scientifici; e da un’analisi dei dati e delle informazioni relativi alle azioni cofinanziate da fondi comunitari e nazionali. Hanno completato il quadro alcune prime rilevazioni qualitative, tramite interviste a referenti dei Fondi Paritetici Interprofessionali e di alcune Amministrazioni regionali e provinciali particolarmente attente ai temi dell’innovazione della formazione.

Una seconda fase, “sul campo”, ha mirato all’approfondimento dei temi della formazione manageriale e dell’impiego delle metodologie formative selezionate, attraverso interviste a testimoni privilegiati, ovvero: esperti di metodologie innovative di formazione manageriale, referenti di imprese che hanno adottato nuovi strumenti nei propri modelli di formazione, dirigenti e quadri beneficiari delle azioni. Sono stati inoltre analizzati alcuni di casi di formazione, con una particolare ma non esclusiva attenzione alle iniziative cofinanziate, per meglio indagare le soluzioni individuate e i temi gestionali ed amministrativi che richiedono ancora migliori soluzioni.

Nel caso delle interviste, si è optato per la loro videoregistrazione, al fine di ottenere materiali di ricerca visionabili da tutti i ricercatori del Gruppo di lavoro e, quindi, garantire analisi le meno parziali possibili. Tale scelta è stata adottata anche per poter assicurare una diffusione ottimale delle informazioni ottenute, tramite un veicolo – quello audiovisivo – di più efficace impatto.

Sono stati inoltre videoregistrati momenti esercitativi impieganti le nuove metodologie per una efficace restituzione sia sui metodi che, in particolare, rispetto alla delicata fase di debriefing, di notevole rilevanza didattica per la sistematizzazione dell’esperienza dei partecipanti e per la riconduzione di essa alla vita lavorativa nelle organizzazioni di appartenenza.

Sulla base dei risultati ottenuti sono state sviluppate due diverse tipologie di prodotto, complementari tra loro: un volume e un documento audiovisivo (un vero e proprio documentario), realizzato a partire dal materiale videoregistrato.

I due prodotti, nella loro diversità di codice, si costituiscono come un unico strumento tecnico-informativo per tutti coloro che intendono avvicinarsi alle metodologie di formazione esperienziale e che necessitano di orientamenti utili alla promozione di forme di apprendimento più rispondenti alle necessità di adulti occupati, nelle imprese e nei territori¹³⁹.

3. Alcuni punti di attenzione nella promozione, realizzazione e valutazione di interventi di formazione esperienziale

Si intende portare qui a sintesi alcune principali risultanze dell’indagine, che richiedono una nuova focalizzazione delle strategie di formazione nelle imprese e, conseguentemente, delle policies a loro sostegno.

Le nuove modalità formative incontrano l’interesse dei lavoratori e delle imprese per la loro capacità di:

- riferirsi ad un modello di persona olistico, non limitato al ruolo rivestito nell’organizzazione di lavoro, ma ampliata alla complessità della multiappartenenza degli

¹³⁹ Il volume Isfol, dal titolo Strumenti per la formazione esperienziale dei manager, con allegato DVD che riproduce il documentario è, al momento della redazione del presente contributo, in fase di pubblicazione. Un estratto del volume e una versione in formato ePub sono disponibili nel repository d’Istituto (Isfol OA) all’indirizzo <http://hdl.handle.net/10448/210>.

individui in formazione, quindi al patrimonio di motivazioni, desideri e bisogni che guidano le scelte e che sostanziano gli atteggiamenti sul lavoro e al di fuori di esso;

- superare una concezione dell'individuo che, tradizionalmente, ne separa gli aspetti cognitivi da quelli emotivi e comportamentali; si è assistito frequentemente in passato (e si assiste tuttora) a modelli di intervento centrati sull'una o sull'altra sfera di capacità, che – al di là del gradimento immediato – lasciano spesso la persona nella difficoltà di integrare ciò che la formazione ha consentito di analizzare, anche con notevole approfondimento, e di cambiare con coerenza e maturità;
- legare in misura pressoché indissolubile il soggetto che apprende e lavora con il contesto sociale ed organizzativo in cui opera; le nuove metodologie favoriscono un apprendimento situato in quanto centrate sull'elaborazione dell'esperienza, del patrimonio di conoscenze tacite, dei processi di socializzazione nell'organizzazione di appartenenza;
- ultimo ma non minore, intervenire efficacemente sulla motivazione all'apprendimento garantendo un'esperienza di apprendimento complessa e coinvolgente, attraverso la contaminazione tra campi del sapere, della creatività e dell'elaborazione simbolica.

Una prima riflessione che ne consegue è, pertanto, che tale complessità rende più necessaria di quanto non sia stato finora la congruenza tra obiettivi della formazione e bisogni dell'organizzazione. La consapevolezza che il percorso formativo intrapreso risponde all'incontro tra bisogni individuali e bisogni organizzativi, è un basilare parametro da prendere in considerazione. L'analisi dei casi evidenzia, in particolare, quanto l'efficacia degli interventi sia funzione di due fattori: la forte relazione tra obiettivi di sviluppo dell'impresa, strategie di sviluppo delle risorse umane e progettazione degli interventi formativi, da un lato; l'elevato commitment della committenza aziendale nella progettazione, nella realizzazione e nella valutazione degli interventi formativi impieganti metodologie formative di natura esperienziale, dall'altro. In altri termini, rispetto ad interventi di carattere più tradizionale, le azioni che impiegano metodologie innovative richiedono un più forte coinvolgimento dell'impresa, soprattutto quando gli obiettivi rispondono, ad esempio, alla necessità di (ri)costruire o rafforzare l'identità di gruppo e dell'azienda, di fornire energia e motivazione a gruppi scarsamente produttivi o a rischio di marginalizzazione, di allineare gli sforzi e le energie attorno ad una mission talvolta offuscata.

Estremizzando, gli interventi formativi a carattere esperienziale non forniscono, per loro natura, un output "certo". Ad esempio, il ricorso a tecniche narrative può contribuire alla costruzione dell'identità, alla condivisione di determinati valori e all'identificazione con la mission aziendale, ma è implicito nel loro stesso impiego la possibilità che emergano nuove criticità e nuovi significati, che richiedono un continuo monitoraggio e la ridefinizione in itinere degli obiettivi. Più che di interventi formativi tradizionalmente intesi occorre parlare di processi di *action learning*, di ricerca-intervento, che coinvolgono l'intera organizzazione e non solo i beneficiari diretti.

La flessibilità di impiego delle metodologie consente quindi di superare la natura prettamente formativa degli interventi, fornendo nuovi tool di diagnosi organizzativa e di supporto al ridisegno dei suoi assetti. Va da sé, quindi, che il coinvolgimento pieno della committenza nelle diverse fasi del processo formativo diventa il fattore fondamentale di successo degli interventi di formazione esperienziale, tanto più se rivolti a figure che assolvono a ruoli chiave nei processi di innovazione e di sviluppo della competitività aziendale.

Quanto sopra ha evidenti ripercussioni sui modelli e le prassi di valutazione degli interventi. È del tutto evidente che tutte le metodologie analizzate possono essere valutate attraverso strumenti di tipo quantitativo, legati all'incremento di prestazioni di lavoro e al raggiungimento di obiettivi misurabili in relazione ai compiti, agli obiettivi aziendali e alla produttività. Tali valutazioni, da sempre, non riescono ad isolare l'influenza di fattori esogeni quali ad esempio gli andamenti dei mercati e le mutate condizioni degli scenari di competitività.

Del resto, laddove fosse possibile, l'esclusivo utilizzo di modelli econometrici nella valutazione renderebbe complessa l'analisi delle componenti soft delle organizzazioni, a iniziare da quei processi invisibili e spesso taciti che attengono al modo di agire dell'individuo nell'organizzazione e che svolgono un ruolo determinante nella percezione di benessere o malessere di gruppo ed individuale.

Tanto meno sono d'aiuto le modalità di valutazione in itinere ed ex-post centrate sulla rilevazione del gradimento dei partecipanti che, pur necessarie alla comprensione del significato attribuito alla formazione da parte dei beneficiari, ben poco contribuiscono a cogliere il valore aggiunto degli interventi.

Ferme restando le specificità degli strumenti di valutazione adottabili in relazione alle specifiche metodologie, illustrati nei prodotti dell'indagine Isfol, un denominatore comune è identificabile nella necessità di *valutare gli impatti*, segmento indubbiamente più problematico ma fruttuoso, che propone nuovi focus di attenzione e che richiede strumenti di carattere qualitativo, come ad esempio le indagini sul clima e sul benessere organizzativo, le tecniche di osservazione, le interviste motivazionali, la *path analysis*.

Un'ulteriore conseguenza della diffusione delle metodologie di formazione esperienziale riguarda le caratteristiche delle agenzie formative e dei formatori. Un primo aspetto riguarda la necessità che le agenzie integrino la propria capacità di intervenire sulle competenze dei destinatari delle loro azioni ad una più ampia comprensione dei processi aziendali in cui gli interventi si inseriscono. Alle agenzie sarà sempre più richiesto di porsi come soggetto "consulente" a supporto dei processi di innovazione dell'impresa, con più ampie competenze di lettura delle dinamiche aziendali e più elevati livelli di interlocuzione con i diversi soggetti coinvolti. Un secondo aspetto riguarda la professionalità dei formatori, chiamati ad arricchire di nuove competenze la loro capacità di intervento, non ultima quella di operare in stretta relazione con gli esperti delle "metafore" che caratterizzano le nuove metodologie.

Un ultimo punto di attenzione posto dall'indagine riguarda la finalità per cui essa è stata pensata e realizzata, ovvero l'identificazione di condizioni e criteri da tenere in considerazione in fase di programmazione, di gestione, di rendicontazione dei progetti di formazione individuali e aziendali. L'analisi delle esperienze più avanzate di promozione di metodologie innovative da parte dei Fondi Paritetici Interprofessionali (in particolare quelli rivolti allo specifico target dei dirigenti) e di alcune Amministrazioni regionali e provinciali ha permesso di costruire una nuova classificazione delle metodologie che tenendo conto delle loro specificità – in termini di modalità di organizzazione degli interventi, di profili professionali specifici richiesti e di variabili di costo caratteristiche – individua gli strumenti più opportuni. Al contempo, evidenzia anche le nuove necessità, che pongono ai soggetti indicati la necessità di un confronto per l'individuazione di nuovi modelli procedurali e di specifici indicatori e criteri.

La loro trattazione è complessa, difficilmente sintetizzabile e, soprattutto, non rientra negli obiettivi del presente contributo. E' altresì importante rilevare come il confronto su questi temi abbia permesso, tra i Fondi Paritetici Interprofessionali e tra le Amministrazioni regionali e provinciali, la sperimentazione di nuovi modelli di intervento che prevedono l'impiego delle metodologie di formazione esperienziale per target diversi dai manager di impresa. A dimostrazione del fatto che, da sempre, la formazione dei manager rappresenta un importante "banco di sperimentazione" per l'innovazione della formazione e il miglioramento della qualità degli interventi, da diffondere presso altri ruoli e livelli delle organizzazioni di lavoro.

Il Teatro Organizzativo nell'attuale mercato della formazione aziendale in Italia, di Daniela Fregosi

1. L'attenzione alla formazione esperienziale dei manager nei Piani di attività dell'Isfol.

Il Teatro Organizzativo deve essere collocato nella più ampia situazione che la formazione esperienziale sta vivendo nell'attuale mercato italiano. Una situazione contraddistinta da una grande confusione innanzitutto sui termini: metodi attivi, action learning, formazione esperienziale, *outdoor training*, *experiential learning*, *teambuilding*, incentive, attività ludiche, *outdoor management training* sono tutte espressioni, insieme a molte altre, che spesso vengono utilizzate spesso come sinonimi per creare un calderone del "famolo strano e alternativo" in azienda. Per quanto riguarda i termini già sarebbe tanto se ci si limitasse ad utilizzare l'aggettivo "outdoor" per indicare un settino e non un metodo (che può essere indoor o outdoor). Ad aumentare la confusione contribuisce poi un'eccessiva centratura sulle attività/metafore utilizzate (per esempio uno sport ma anche una particolare tecnica teatrale) dimenticandosi che la stessa attività può essere progettata e gestita con modalità molto diverse a seconda dell'obiettivo che ci si pone (e del trainer che la gestisce). Azienda, formatori e partecipanti devono quindi avere ben chiari gli obiettivi di fondo dell'intervento sin dall'inizio per non correre il rischio di realizzare interventi, magari divertenti e di "apparente" successo, ma che non hanno centrato gli obiettivi e quindi non sono formativi. Attualmente in Italia esiste un vero e proprio mercato della formazione esperienziale. Un mercato che ha visto un incremento vertiginoso di proposte, idee, format e metafore negli ultimi anni. A progetti formativi effettivamente realizzati e rodati all'interno delle organizzazioni, progetti di qualità, nati da un'adeguata analisi dei bisogni dell'azienda cliente e proseguiti con un'altrettanta accurata realizzazione e verifica finale, si affianca di tutto e di più.

Un altro tasto delicato per quanto riguarda la formazione esperienziale ed il Teatro Organizzativo è la differenziazione dei due, ruoli del consulente/formatore aziendale e dell'esperto tecnico (colui che è esperto in una particolare attività, metafora o metodologia, per esempio l'attore). Un po' per la crisi e per la necessità di contenere i costi, un po' perché in

Italia l'improvvisazione e la superficialità sono spesso sport molto praticati, in molti interventi formativi aziendali ci si può ritrovare di fronte un conduttore con un ruolo ambiguo: un attore? un formatore aziendale? un formatore aziendale che ne sa qualcosa di teatro?, un attore che ha avuto qualche esperienza di utilizzo delle tecniche teatrali in azienda?

Qualora il *trainer* non abbia le capacità fisico-tecniche per condurre le attività formative aziendali è indispensabile la presenza di un esperto che sia in grado di effettuare adeguati briefing tecnici e che garantisca la conoscenza degli esercizi proposti (nonché la sicurezza psico-fisica dei partecipanti rispetto ad essi). Nel caso di un quattro mani, è essenziale un'adeguata sinergia trainer/tecnico e soprattutto un'efficace gestione da parte del formatore di quest'ultimo (*briefing*, eventuali interventi) in quanto, per il tecnico può essere difficile comprendere che l'attività per cui è stato ingaggiato non rappresenta il fine ultimo dell'intervento ma solo una metafora facilitante.

E' importante sottolineare che l'esperto tecnico molto spesso non ha la competenza e l'esperienza di un formatore/consulente relativamente alle dinamiche organizzative ed all'apprendimento degli adulti, bensì conosce magari molto bene le tecniche teatrali (è il suo mestiere, magari è anche un insegnante). Nel caso in cui il conduttore presenti una doppia competenza (sia come consulente/formatore aziendale che come esperto di teatro) si vengono a creare sia opportunità/vantaggi (soprattutto per la progettazione e la gestione dei debriefing) ma anche pericoli/svantaggi (il trainer rischia di essere troppo invischiato nella metafora che conosce bene e che magari pratica assiduamente). Può essere consigliabile, quindi, scindere i due ruoli anche in presenza di una competenza di tipo tecnico. In ogni caso è sicuramente una variabile su cui riflettere e da definire di volta in volta non lasciandola al caso ed all'improvvisazione.

La Community dell'Apprendimento Esperienziale (www.formazione-esperienziale.it) nasce nel 2008 proprio con l'obiettivo di fare chiarezza e, da anni, è impegnata a diffondere, valorizzare e riqualificare le metodologie esperienziale nell'apprendimento e nella formazione. All'interno della sua mission, da un anno circa, ha inserito tra le numerose sezioni previste nel proprio portale anche una rubrica dedicata al Teatro Organizzativo gestita da Maria Buccolo. Questo perché l'utilizzo delle tecniche teatrali in Italia è ormai decisamente diffuso ma anche perché, come ha dimostrato il Sondaggio che la Community ha realizzato da aprile a giugno 2010 con il supporto di Monica Fedeli (ricercatrice e professore aggregato in Scienze Pedagogiche e Didattiche presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova), il Teatro Organizzativo si posiziona al primo posto nella percezione degli intervistati reputandolo l'attività che innesca maggiormente un apprendimento di tipo esperienziale.

Per concludere la situazione del mercato italiano della formazione esperienziale nella quale si situa anche il Teatro Organizzativo richiederà nel futuro alcuni passaggi fondamentali per migliorare efficacia e legittimazione:

1. Puntare sull'informazione capillare condividendo informazioni e diffondendo best practices.
2. Riflettere criticamente sui presupposti, i modelli ed il senso di ciò che si sta facendo.
3. Rimanere centrati sul processo e sugli obiettivi anziché puntare tutto allo sviluppo creativo delle attività.
4. Misurare i risultati dimostrando a se stessi ed ai clienti aziendali la reale portata ed efficacia delle metodologie esperienziali.
5. Creare alleanze con il mondo della ricerca universitaria.
6. Educare la committenza aiutando i clienti a capire meglio la portata dell'esperienzialità nella formazione, al di là della valenza ludica.
7. Formare i trainer per contrastare l'improvvisazione e la banalizzazione rispetto all'utilizzo delle metodologie esperienziale nella formazione.

Ed infine, tenendo conto dell'attuale situazione economica e sociale che stiamo vivendo, investire sempre più in interventi di formazione esperienziale con un forte senso ed impatto sociale. Il Teatro Organizzativo, da questo punto di vista, può veramente rappresentare uno strumento di eccellenza per trattare tematiche come l'integrazione culturale ed il *diversity management*.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Il monologo nella formazione, di Renata Borgato

1. Che cos'è un monologo formativo?

Il monologo formativo è un breve testo (5 – 10 minuti al massimo) utilizzato nell'ambito di un percorso di formazione.

Si tratta di un'applicazione della lezione spettacolo, originale variante del modello di teatro a soggetto fisso di Fustier elaborata dalla scuola italiana. Il monologo coglie lo spirito della lezione spettacolo, ma, come si può vedere nella tabella 1, ne semplifica la forma. La riduzione di alcuni aspetti di contorno fa sì che l'attenzione si concentri sul testo, costruito in funzione dei contenuti formativi che devono essere veicolati.

	Lezione spettacolo	Monologo formativo
Durata	45 m. circa	5 – 10 minuti
Centratura	Sullo spettacolo nel suo insieme	Sui contenuti del testo
Abilità attoriali richieste	Alte	Basse
Location	Palcoscenico o spazio dedicato, separato dal pubblico	Aula
Elementi scenografici	Molto utili	Non richiesti
Luci	Molto utili	Non richieste
Musica	Molto utili	facoltativa

Filmati	Molto utili	Facoltativi
Costi	Variabili	Bassi
Debriefing	Facoltativo	Sempre presente
Scheda illustrativa	Facoltativa	Utile

2. Come viene solitamente usato

Non esiste una formula codificata e univoca di utilizzo del monologo formativo.

Tuttavia esso serve abitualmente a introdurre il tema o i temi che verranno successivamente sviluppati dal formatore. Per questo è frequente che sia seguito da un debriefing in cui il conduttore contestualizza l'esperienza vissuta o che serva da stimolo per i partecipanti cui viene richiesto di trarne le conclusioni o di formulare osservazioni su quanto hanno visto.

3. Il caso (descrizione, target, sviluppo, obiettivi, risultati)

Ho utilizzato il monologo in un progetto organizzato dalla società Naichè servizi per l'impresa di Catania indirizzato a tutti i dipendenti di un gruppo di scuole da formare sulla gestione delle emergenze.

La scelta di ricorrere al monologo è stata determinata dal fatto il tema rischiava di essere lontano dagli interessi prevalenti del personale scolastico e di essere accettato con un certo grado di passività o addirittura di insofferenza. Di conseguenza ho pensato di cercare di stimolare l'interesse presentando una storia.

Il monologo, della durata di 7 minuti, costruito ad hoc, racconta l'esperienza – attendibile – di una docente nominata d'ufficio coordinatrice della squadra di emergenza, del tutto impreparata a svolgere il proprio compito e dei problemi che la scomoda designazione le crea.

L'obiettivo era quello di far riflettere sui compiti della squadra di emergenza e sulle procedure da seguire, ma soprattutto di far partecipare attivamente il personale della scuola e di far estrapolare dalla situazione presentata gli errori che possono essere compiuti e le misure correttive.

La presentazione ha suscitato l'immedesimazione dei partecipanti e ha favorito l'empatia: il monologo ha permesso di dare un contesto ai concetti che si volevano veicolare e ha giocato la propria efficacia sul piano estetico, su quello dell'incisività e soprattutto su quello della pregnanza emotiva: ha permesso infatti di caricare emotivamente le informazioni, che sono la leva principale per interessare le persone.

Una volta catturata l'attenzione, il clima è diventato collaborativo e i partecipanti si sono impegnati di buon grado nel lavoro di identificazione delle corrette procedure, producendo una piccola guida da diffondere anche ad altre realtà scolastiche.

4. Punti di forza e di debolezza di questa metodologia

Il monologo, condivide i punti di forza delle altre tipologie del Teatro d'impresa: crea piccoli cortocircuiti cognitivi dati dalla creazione di uno scenario e dalla sua improvvisa rottura e permette di utilizzare strumenti e registri più ampi di quelli concessi in una formazione tradizionale. Ha il potere di favorire il ricordo, produce emozione, induce le persone a partecipare attivamente all'idea che si vuole trasmettere, supera il limite delle sole enunciazioni che, anche quando sono ben argomentate, hanno poca presa. Le persone infatti

sono programmate per reagire le une alle altre, non nei confronti di entità astratte. Il monologo mette in scena situazioni, persone con una storia e un contesto e per questo risulta facile immedesimarsi e com-prendere. Gli spettatori sono portati ad ascoltare perché vengono presi dalla narrazione, perché mi stanno sorprendendo, perché viene stimolata la loro curiosità.

Sono le esperienze dei personaggi, unite alla possibilità di comprenderle, che fanno cambiare e in definitiva crescere le persone.

Assistere a una rappresentazione amplia le esperienze, aiuta a immagazzinare nella propria mente un catalogo di situazioni critiche più variegato e più completo di quanto non permetta di fare la propria esperienza personale, inoltre stimola a scegliere modelli adeguati, e sperimenta quindi non solo a riflettere sui temi proposti, ma anche a individuare i comportamenti e gli atteggiamenti da sviluppare in relazione alle situazioni esaminate.

Anche il monologo permette di aggirare le difese che potrebbero essere suscitate da un intervento tradizionale. Quando qualcuno sale in cattedra per insegnare qualcosa, magari per dire che quello che si sta facendo da anni è sbagliato, pone quasi inevitabilmente chi riceve il messaggio nella condizione di difendersi.

Il monologo permette di godere di tutti i vantaggi dell'uso del teatro nella formazione, ma richiede un minor sforzo sia progettuale che organizzativo di altre formule. La breve durata e la soppressione di molti elementi accessori fa sì che sia una formula agile e di uso relativamente semplice.

Proprio quello che sembra essere il suo maggior punto di forza, però, può trasformarsi in un grave limite e compromettere la qualità dell'operazione. È infatti possibile sottovalutare la professionalità richieste per garantire un prodotto di qualità.

Crede che basti una dizione chiara e una minima padronanza della gestione degli spazi per presentare bene un monologo può produrre risultati insoddisfacenti: per raggiungere un buon livello estetico entrano infatti in gioco gli elementi più specifici della tecnica teatrale.

Ma la vera criticità risiede nella qualità del testo attraverso il quale si devono passare i contenuti formativi. Occorre evitare di essere didascalici e predicatori e trovare un equilibrio tra l'obiettivo didattico e quello estetico. Scommessa tutt'altro che facile.

5. Accorgimenti per formatori che lo progettano

Alla base del monologo vi è una storia compiuta, che deve avere un suo svolgimento completo nel breve tempo disponibile. Deve cioè avere un inizio, una parte centrale e una conclusione ed è necessario che essa riesca a introdurre elementi di interesse e sorpresa. Uno svolgimento troppo lineare o che fin dall'inizio faccia presagire gli sviluppi successivi rischia di non interessare neppure per il brevissimo lasso di tempo in cui si svolge. E quindi di fallire nel suo obiettivo di favorire l'attenzione e di predisporre alla successiva rielaborazione.

E' preferibile che il testo sia redatto usando il registro comico e servendosi dell'ironia: in questo caso esso viene più facilmente accolto e richiede una minore rielaborazione emozionale dei testi drammatici.

Il numero dei messaggi da veicolare con un monologo deve essere molto ridotto per non rendere confuso il testo e per permettere agli spettatori-corsisti di cogliere facilmente le idee centrali che esso contiene.

Edutainment. Nuovi metodi e strumenti per la formazione, di Giusi Miccoli e Jader Giraldi

1. Education & Entertainment

La formazione sta reinterpretando il suo modo di essere, superando i classici schemi che fanno riferimento ad un approccio accademico ed eccessivamente teorico. L'obiettivo è individuare nuovi modelli e metodologie, attraverso i quali migliorare la fruibilità della formazione e incrementarne l'efficacia. In questo contesto si inserisce anche l'Edutainment e cioè la possibilità di apprendere attraverso il gioco e il divertimento. Si tratta di un metodo innovativo progettato per formare aziende e organizzazioni private e pubbliche. Il termine Edutainment, che nasce, infatti, dalla fusione delle parole *educational* (educativo) ed *entertainment* (divertimento), indica una forma di intrattenimento che ha il duplice scopo di educare e di divertire attraverso i programmi televisivi, i film, la musica, i video games, i comics, i siti web, i software.

Il copyright di questo termine è opera di due grandi personaggi del XX secolo: Marshal McLuhan, visionario sociologo della comunicazione, e Bob Heyman, documentarista per la National Geographic Society. Entrambi, negli anni '60, proposero l'Edutainment come forma di comunicazione che utilizza il gioco con scopi didattici. In particolare, Marshal McLuhan affermò: "Coloro che fanno distinzione fra intrattenimento e educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo".

L'Edutainment rappresenta una delle nuove frontiere della formazione: combinare le esigenze e le tecniche di apprendimento in un sistema in cui divertimento, relax e intrattenimento rappresentano lo scenario del percorso formativo. L'obiettivo è accelerare la crescita professionale e personale degli individui e delle loro organizzazioni di riferimento, aggiungendo valore con l'intrattenimento. L'uso di metodologie e strumenti che provengono dal teatro e da altre arti figurative può alimentare l'apprendimento delle competenze necessarie per la gestione di processi formativi e di consulenza in azienda e nelle organizzazioni in genere.

In questo ambito i professionisti che si occupano di Edutainment devono essere in grado di ideare, progettare e organizzare azioni formative e di consulenza, che prevedono diverse attività: teatro d'impresa, e-learning, outdoor, learning game, simulazioni, giochi di ruolo, produzione e uso di video. Soprattutto devono conoscere le metodologie attualmente esistenti e saperle utilizzare, proponendo nuovi percorsi di crescita e sviluppo. In questo modo possono operare nella formazione degli adulti, nell'animazione sociale e nella comunicazione interna e istituzionale di aziende e organizzazioni. E inoltre devono essere in grado di operare in team di lavoro composti da molteplici figure professionali: registi, sceneggiatori, illustratori, montatori, tecnici, autori, attori, danzatori, musicisti, chef.

L'Edutainment consiste quindi in nuove modalità di insegnamento e di apprendimento che si basano sulla sinergia fra il processo formativo e il gioco. L'Edutainment parte da quelli che sono i fabbisogni formativi utilizzando metodologie innovative e soprattutto valorizzando i vantaggi dell'interattività, della connettività e della multimedialità.

2. Imparare giocando

Le principali esperienze di Edutainment sono rintracciabili nell'istruzione primaria. Studiosi e esperti di educazione analizzano queste esperienze per studiarne le caratteristiche e le opportunità. Allo stesso tempo le imprese rivolgono la loro attenzione per comprenderne i meccanismi e le potenzialità di sviluppo.

Utilizzando il gioco e soprattutto il computer, internet e il dvd bambini e ragazzi imparano materie tradizionali come la geografia, la storia, la matematica e le lingue. Non si tratta di semplice apprendimento tramite la tecnologia. Bambini e ragazzi giocano con strumenti multimediali e interattivi, caratterizzati da suoni, immagini, animazioni e video. Inoltre, imparano velocemente ad utilizzare le nuove tecnologie. Quindi, il vero Edutainment: mix di educazione e intrattenimento.

Nel Regno Unito la scuola elementare Redeemer Church of England è oggetto di attenzione di studiosi di pedagogia e addirittura della Apple, che ha iniziato a collaborare con questa scuola per realizzare un centro di prova in cui testare i prodotti tramite gli allievi. Alla Redeemer Church of England i programmi scolastici non prevedono materie tradizionali, come storia, letteratura o geografia, ma insegnamenti come "conoscenza e comprensione del mondo". Inoltre, vengono stimolate le capacità artistiche, la creatività e l'inventiva. I bambini utilizzano i dispositivi portatili, l'iPod e i videogiochi, oltre che naturalmente il computer. Ma soprattutto, la Redeemer Church è stata valutata la migliore scuola ICT nel Paese ed ha ispirato un nuovo progetto di riforma scolastica, che prevede l'inserimento nella programmazione nella scuola primaria di corsi di social network, blogging, podcast.

Altro esempio di Edutainment è un recente progetto del National Geographic. Nel 2008 la National Geographic Society ha fondato National Geographic Games (NGG), una nuova divisione che si occupa di intrattenimento videoludico. Attraverso questa divisione si vuole utilizzare l'intrattenimento in forma digitale per divulgare i temi di carattere geografico e ambientale.

Un ulteriore esempio di Edutainment sono gli exhibit interattivi, come per esempio la Cité des Sciences et de l'Industrie di Parigi, lo Science Museum di Londra, l'Exploratorium di San Francisco, la Città dei Bambini di Genova. Si tratta di spazi ludico-educativi, dove bambini e ragazzi possono sperimentare fenomeni naturali come per esempio l'eruzione di un vulcano, oppure entrare in spazi espositivi per vedere da vicino un computer, l'elica del dna, il corpo umano o una navicella spaziale. In altri casi, possono mettersi alla prova con macchinari che "insegnano" leggi della fisica, della chimica, della medicina.

Questi tre esempi ci dicono che nuovi percorsi di istruzione possono consentire a bambini e ragazzi di imparare materie scolastiche tramite un metodo ludico, che facilita e rende più efficace l'apprendimento.

3. Edutainment in azienda

Da un punto di vista operativo come si inserisce l'Edutainment nei processi di formazione e consulenza nelle aziende? Quali sono le opportunità? E quali i punti di forza da valorizzare nei piani di marketing, comunicazione e formazione?

In primo luogo, la capacità commerciale e di penetrazione di un'istituzione, di un'azienda e di un individuo è direttamente connessa con la sua capacità di raccontarsi e presentarsi all'interno e all'esterno dei propri contesti di riferimento.

In secondo luogo, le persone che lavorano in una organizzazione sono innanzi tutto individui e poi professionisti, con un evoluto senso estetico. Questo induce a riflettere sulle "forme" del loro coinvolgimento e su come valorizzare il loro contributo.

Inoltre, gli uomini e le donne d'azienda non sono soggetti passivi. Sono consapevoli delle loro possibilità di evolvere e apprendere e per questo motivo spesso cercano di essere gli attori del proprio cambiamento. Anche per questo motivo le imprese coinvolgono sempre di più le molteplici risorse professionali interne per determinare effetti positivi e innovare processi e prodotti, valorizzando il patrimonio aziendale.

4. La fabbrica dell'Edutainment

L'Edutainment, in quanto forma di intrattenimento finalizzata ad educare e a divertire insieme, si basa sull'ideazione, sviluppo e produzione di nuovi format video per i media generalisti e le corporate tv, produzioni audiovisive per istituzioni ed editoria, format per eventi, teatro d'impresa, spettacoli teatrali, percorsi sensoriali. Tutte nuove metodologie che favoriscono un apprendimento alternativo.

5. Teatro d'impresa

Uno dei principali e più noti format di Edutainment è il teatro d'impresa: attraverso le tecniche di formazione dell'attore vengono sviluppate competenze, valori, performance di individui e organizzazioni. L'esperienza teatrale unita alla pratica organizzativa consente di realizzare progetti personalizzati con il giusto equilibrio fra entertainment e trasferibilità, creatività e apprendimento. In particolare, vengono utilizzate le tecniche di formazione dell'attore (immedesimazione, concentrazione, ascolto) per sviluppare competenze manageriali e professionali come leadership, team work, sense making, public speaking, tecniche di vendita, formazione formatori, customer satisfaction, diversity management. Lo spazio teatrale e cinematografico è il luogo dove l'azione e il gesto dell'individuo e del gruppo sono sempre sotto i riflettori, davanti ad un pubblico. La partecipazione attiva è un'esperienza che accelera le dinamiche di integrazione di un gruppo, favorendo la comprensione e l'elaborazione dei blocchi e delle potenzialità dei singoli e della squadra.

6. Digital Storytelling

L'Edutainment si basa anche sull'utilizzo dei format evoluti del *Digital Storytelling*. La fiction, il montaggio, la finzione del racconto sono lo strumento attraverso il quale creare valori e professionalità. Raccontare storie mette le persone nella situazione di riconoscersi o negarsi.

In particolare, le *produzioni audiovisive* per l'Edutainment consistono in moderni format multimediali per i canali broadcast o aziendali. Si tratta di sit-com, docu-fiction, talk show per target specifici con obiettivi didattici o di puro entertainment. Lo strumento di distribuzione può essere anche un messaggio mms, una trasmissione in pod casting da scaricare nell'iPod o una video-newsletter che arriva direttamente nel cellulare o nel computer del dipendente, del collaboratore, del fornitore.

Un altro format sono i *video virali*, che vengono utilizzati negli eventi e consentono di affrontare anche campagne di viral marketing. Per realizzare questo format è necessario creare un gruppo in cui lavorano registi, montatori e autori.

I *simulatori relazionali*, giochi e fiction interattive, sono vere e proprie palestre virtuali dove allenare competenze aziendali. I simulatori danno la possibilità di sviluppare una competenza relazionale attraverso l'interazione con un cliente, un collega, un fornitore simulato all'interno di una fiction interattiva.

Un altro format è la *motion graphics*, che realizza con le moderne tecniche di computer grafica loghi animati, spot e sigle per eventi e siti internet. Anche in questo caso è necessario creare un gruppo di autori e creativi, che si interfaccia con i più moderni software di elaborazione in 3d.

Tra i media format troviamo, infine, i *comics*. Il fumetto può essere uno strumento di formazione e comunicazione interna: per presentare un nuovo prodotto o per introdurre il programma di una convention, come striscia periodica di comunicazione o come supporto ad un percorso formativo. In questo tipo di format si integrano due figure professionali: il progettista di formazione, che deve avere la capacità di narrare storie, e il fumettista professionista, che deve mettere in campo la sua arte illustrativa.

7. Eventi

Anche gli eventi sono un possibile format di Edutainment. Se le aziende e istituzioni sono stanche della solita convention organizzata con logiche statiche e top-down, l'evento può prendere la dimensione di un format interattivo che accelera lo scambio fra i singoli partecipanti e quindi accresce la fruizione del network, dei saperi e delle umanità presenti.

L'Edutainment può contribuire a personalizzare un convegno, un road show, un workshop; inoltre, l'evento può essere innestato con la narrazione nella forma del teatro, dello spot, del racconto cinematografico o del format interattivo. Produzioni tutte originali che rendono l'evento significativo e memorabile.

Si tratta di format che si sviluppano con le stesse modalità del World Wide Web o Web 2: convention dinamiche e interattive, caratterizzate da maggiore condivisione delle risorse, interdipendenza, facilitazione di percorsi trasversali e sviluppo di logiche bottom-up.

8. Team building e Outdoor

Anche team building e outdoor possono essere progettati ricorrendo alle metodologie del teatro e del cinema, rispettando il giusto equilibrio fra esperienza e trasferibilità, fra sviluppo di competenze e incentive. Inoltre, l'outdoor sfocia nell'incentive con i "viaggi esperienza", che recuperano il valore didattico e formativo di un viaggio progettato per l'incontro con testimonianze e suggestioni in grado di espandere la professionalità e la motivazione di un gruppo di persone.

9. Percorsi sensoriali

Infine, tra i format dell'Edutainment ci sono i percorsi sensoriali: viaggi percettivi per scoprire le enormi potenzialità di tutti i nostri sensi. Il tatto, il gusto, l'olfatto, tre dei cinque sensi spesso trascurati, sviluppano immaginazione, concentrazione e creatività.

Un'immersione nelle percezioni più profonde consente di trattare temi strategici per l'individuo e le organizzazioni dalla sostenibilità, alle tendenze del pianeta, dall'ascolto all'integrazione fra culture diverse. Anche in questo caso il format viene realizzato con l'apporto e la guida di attori, danzatori, musicisti, chef.

Il “Gioco” come metodologia di formazione esperienziale, di Alessandro Almonti

*"L'uomo è molto più vicino a se stesso
quando raggiunge la serietà
di un bambino che gioca".*

Eraclito

La formazione è un percorso di crescita, uno dei possibili nell'età adulta. E' un'attività finalizzata in modo specifico a produrre apprendimento e rappresenta un punto d'incontro fra le potenzialità e i bisogni dell'individuo e le potenzialità e i bisogni dell'organizzazione, un ponte tra il sapere individuale ed il saper fare organizzativo. Quello che caratterizza oggi la situazione attuale della formazione professionale è la sua elevata “complessità”. La complessità del sistema formazione è determinata da una parte dalla diffusione della “formazione innovativa” (fuori dell’aula od oltre l’aula) e dall’altra la cosiddetta “formazione tradizionale” (in aula) che ha ampliato il campo di intervento formativo. In questi scenari di cambiamento e di ricerca nell’ambito dell’apprendimento degli adulti, negli ultimi anni il mondo della formazione ha sempre più integrato la “formazione tradizionale” con la “formazione innovativa” che si caratterizza per una grande presenza di attività esperienziali che rappresentano uno degli strumenti di facilitazione dell’apprendimento e di cambiamento dei comportamenti organizzativi. All’interno delle metodologie di formazione esperienziali è stato creato quello che viene chiamato “gioco formativo”. Per comprendere meglio il significato di “gioco formativo” dobbiamo necessariamente definire il termine “gioco”, che ha una pluralità di definizioni – tanto è vero che molti esperti di giochi si sono divertiti a darne diverse. Una, ad esempio, è quella di Spartaco Albertarelli: *"Il gioco è un'attività libera, fine a se stessa e praticabile da chiunque, nella quale ciascuno cerca di raggiungere un obiettivo, accettando precisi limiti imposti da regole che chiedono di essere rispettate"*. Le caratteristiche più evidenti del gioco sono quindi quelle legate all'inclusione e alla partecipazione attiva e personale di tutti e di ciascuno e alla disponibilità di sottomettersi alle regole.

Per i bambini, ad esempio, giocare significa "allenarsi alla vita" cioè provare in situazione protetta le difficoltà della vita. Se giocare significa allenarsi alla vita, il "gioco formativo" per gli adulti è un allenarsi a fare delle cose nell'organizzazione: giocare per sperimentare delle situazioni, mettere in atto determinati comportamenti, produrre dei risultati e verificarne l'efficacia, anche qui in una situazione protetta.

L'efficacia del "gioco formativo" è data infatti dalla possibilità del partecipante di vivere una esperienza formativa destrutturata, al di fuori del proprio contesto organizzativo, vivendo però una metafora che ne contiene tutte le variabili e tutte le criticità. Questo consente al formatore di poter attivare profonde riflessioni sui comportamenti non funzionali che, in altri contesti, potrebbero creare "resistenze" nell'essere discussi ed affrontati.

Sebbene un adulto apprenda con modalità differenti rispetto ad un bambino, si è visto che il "gioco formativo" è uno strumento molto efficace. I "giochi formativi" tengono infatti conto dei concetti chiave dell'apprendimento degli adulti che sono:

- gli adulti sono motivati ad apprendere se avvertono dei bisogni e degli interessi da colmare.
- gli adulti sono orientati verso un apprendimento basato sulla vita reale.
- gli adulti hanno l'esigenza di gestirsi autonomamente.

Dal punto di vista metodologico il "gioco formativo" è quindi quella serie di attività e modelli (*action learning, learning by doing, cooperative & collaborative learning, peer learning*) che vengono progettate ed inserite in un programma di formazione andragogica, tali da consentire lo sviluppo delle persone, dei gruppi e delle organizzazioni. Il presupposto su cui si basa questo approccio è che non esiste apprendimento senza azione reale, né azione senza apprendimento.

In particolare il "gioco formativo" è particolarmente funzionale nei processi di di apprendimento evidenziati da David Kolb, che negli anni 80, integrando le teorie di John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, ha sviluppato un modello teorico che individua due metodologie di acquisizione dell'esperienza (attraverso l'esperienza concreta o la concettualizzazione astratta) e due metodologie di elaborazione delle esperienze (osservazione riflessiva o sperimentazione attiva).

Crescere, per le persone, significa quindi apprendere ed agire efficacemente solo sperimentandosi concretamente. Nei "giochi formativi" vengono quindi attivati dei gruppi di lavoro reali che, supportati da un facilitatore, progettano, realizzano e verificano un compito affidato loro, utilizzando ed implementando sia l'intelligenza collettiva che connettiva.

Se ben progettato ed integrato con la realtà organizzativa che si deve formare, il "gioco formativo", dunque, consente di stimolare ed integrare diversi livelli di apprendimento, quali:

- *sapere (conoscenze)*: acquisizione di conoscenze ed informazioni (organizzative, specialistiche, socio-culturali, scientifiche, tecnologiche, ecc.);
- *saper fare (competenze)*: il sapere operativo relativo al ruolo professionale; o saper far fare: il saper gestire e motivare gli altri nella maniera più opportuna;
- *saper essere (atteggiamenti)*: l'apprendimento e la messa in atto dei comportamenti organizzativi efficaci.

Apprendere dall'esperienza. La didattica professionale. Un *case study* sulla gestione del cambio generazionale in una Piccola Impresa del Veneto, di Monica Fedeli

1. Introduzione

Il presente contributo persegue la finalità di esplorare il tema dell'apprendimento ed in particolare dell'apprendimento dall'esperienza in un contesto professionale.

La conoscenza rappresenta per l'impresa la risorsa su cui costruire il proprio valore, ma l'impresa è anche riconosciuta come una importante fonte di valore economico.

In particolare si è voluto investire sull'esperienza professionale dei lavoratori senior cercando di mettere a punto le loro pratiche professionali, per trasferirle ai lavoratori junior grazie all'aiuto di formatori ed educatori competenti ed esperti di metodologie esperienziali.

La metodologia della didattica professionale prevede la creazione di spazi di riflessione grazie anche all'utilizzo delle TIC che hanno permesso di supportare tale processo con film, video, registrazioni di interviste e di pratiche lavorative per focalizzare e rinforzare alcuni step dei processi lavorativi, dall'ideazione alla realizzazione del prodotto.

L'esperienza è stata condotta all'interno di un progetto Europeo denominato "*Au-delà de la salle*", oltre l'aula, coordinato dal Politecnico Calzaturiero del Brenta in partenariato con altri paesi europei.

2. Descrizione del contesto

Il Politecnico Calzaturiero opera nel settore della calzatura dal 1923. Offre percorsi per modellisti, tecnici e designer. Il progetto "*Au-delà de la salle*" è stato realizzato in questo distretto industriale composto da un gruppo di piccole e medie imprese PMI nell'area del Brenta, specializzato nella produzione di scarpe, creazioni dei più grandi e famosi stilisti del mondo: Gucci, Cacharel, Vuitton, Prada, Rossi ecc.

L'obiettivo principale del progetto era quello di migliorare l'efficacia della formazione professionale per creare delle pratiche focalizzate sulla situazione reale di lavoro, ponendo particolare attenzione a:

1. Rinforzare il legame tra formazione professionale e lavoro, dando valore all'impresa concepita anche come luogo di apprendimento.
2. Cambiare la visione del ruolo dell'istruttore, da semplice agente per la formazione professionale a lavoratore della conoscenza, responsabile della formazione professionale dei lavoratori, in un contesto dove il lavoro diventa la risorsa fondamentale dell'apprendimento degli adulti.
3. Migliorare le competenze dei formatori per trasformare una situazione di lavoro in situazione di apprendimento.
4. Trasferire i risultati della formazione professionale ad altre imprese e realtà industriali, per migliorare i tratti della formazione degli adulti e le possibilità di apprendimento per i lavoratori.

Il progetto ha utilizzato e sviluppato una metodologia chiamata didattica professionale, diffusa in Francia negli anni '90 e introdotta anche in altri paesi europei nel campo dello Human Resources Development.

Questo tipo di didattica si basa sullo studio e sulla creazione di un processo di costruzione e di sviluppo delle competenze professionali in situazioni lavorative e di apprendimento.

Il presente approccio considera l'analisi delle attività lavorative come strumento per la formazione con la finalità di sviluppare processi di apprendimento, che in questo caso specifico si sono articolati su tre step:

1. analisi dell'esperienza lavorativa reale con la finalità di identificare le skill professionali;
2. sviluppo di processi di apprendimento cominciando dalla situazione lavorativa;
3. costruzione di modelli di apprendimento nel campo della formazione continua (Pastré, 2002).

Questa metodologia è stata applicata in modo sperimentale in una piccola azienda per affrontare la crisi economica e soprattutto per facilitare il passaggio e il trasferimento di know-how da lavoratori senior a lavoratori junior.

I metodi e gli strumenti utilizzati erano volti alla realizzazione di tre differenti azioni a diversi livelli:

1. manageriale e organizzativo: per definire i work-plans monitorando e valutando le attività,
2. economico: per gestire i bisogni economici delle imprese
3. relazionale: per sviluppare team work, incoraggiare relazioni e coinvolgere le persone.

Le metodologie di ricerca-azione e di formazione-azione hanno permesso di trasferire l'innovazione e di monitorare il progresso, personalizzando le pratiche.

1. I risultati:
2. L'analisi dei compiti prescritti ha permesso la formalizzazione dei processi lavorativi.
3. L'analisi dei compiti ridefiniti si è basata su quello che i lavoratori hanno dichiarato di poter fare o di essere in grado di fare.

L'analisi delle attività presentate ha consentito di acquisire la visione della reale situazione di lavoro e di elaborare un quadro di riferimento della formazione futura.

- Gli strumenti utilizzati sono stati associati a tre fasi di analisi del lavoro:
- nell'analisi dell'attività prescritta (ciò che il lavoratore dovrebbe fare) lo strumento utilizzato è rappresentato dalla raccolta organica dei diversi documenti esistenti: la job description, le schede tecniche, le risorse umane, materiali informativi; tutti i fattori che influenzano l'ambiente interno-esterno dell'organizzazione del lavoro, etc... .
- nell'analisi dell'attività ridefinita (ciò che il lavoratore dice di voler fare) gli strumenti utilizzati sono costituiti dall'intervista di esplicitazione e dall'osservazione sul posto di lavoro secondo una logica di azione che ha permesso di rilevare i gesti e i ragionamenti nella diversità e variabilità delle differenti situazioni a livello fisico, cognitivo e psicologico.

- nell'analisi dell'attività reale (ciò che il lavoratore fa realmente) gli strumenti utilizzati sono costituiti da:
 - a. un'audio-video - registrazione dell'attività ed eventuale commento di ciò che il lavoratore sta facendo;
 - b. l'auto confronto - verbalizzazione dell'attività svolta, dell'esperienza vissuta: il lavoratore, in un luogo distinto e distante riflette e prende consapevolezza del modo in cui ha proceduto, dei risultati ottenuti, degli errori eventualmente commessi, di ciò che non è stato fatto, di ciò che si sarebbe potuto fare, di ciò che sarebbe stato necessario fare, di ciò che si è fatto senza volerlo.

Le tre fasi illustrate hanno consentito di passare gradualmente da un'analisi del comportamento lavorativo all'analisi della conduzione dell'attività; la prima si riferisce agli aspetti visibili, osservabili dell'azione lavorativa; la seconda comprende, oltre ai comportamenti visibili, tutti i processi non osservabili associati all'attività sviluppata, quali gli schemi concettuali, le procedure, i ragionamenti, le regole, le inferenze applicate.

Lo sviluppo delle tre fasi di analisi ha permesso:

1. al lavoratore di riflettere e di prendere coscienza dello scarto tra ciò che avrebbe dovuto realizzare e ciò che ha effettivamente realizzato, nonché di comprendere, di mobilitare e riorganizzare le proprie risorse, e quindi di apprendere;
2. agli analisti di individuare, diagnosticare e formalizzare gli elementi (struttura concettuale della situazione di lavoro), che sottendono la logica di azione dei lavoratori senior e junior:
 - a. le situazioni di lavoro che caratterizzano le condizioni di realizzazione dell'azione;
 - b. i meccanismi che raccolgono e selezionano le informazioni della situazione lavorativa che orientano, presidiano la presa di decisione: le conoscenze procedurali e dichiarative, le conoscenze del contesto lavorativo, le astuzie, il colpo d'occhio, etc...;
 - c. la strategia di esecuzione dell'azione lavorativa: cioè i meccanismi che la sviluppano e la regolano (schemi, procedure, regole di azione, ragionamenti, inferenze).

Gli elementi che caratterizzano la struttura concettuale della situazione lavorativa così individuati e formalizzati, unitamente ai prodotti multimediali dell'analisi del lavoro, sono stati successivamente utilizzati per progettare il dispositivo di formazione continua, per la trasmissione delle competenze senior-junior, con gli strumenti offerti dall'Ingegneria di formazione e pedagogica.

Questo approccio ha consentito di superare uno dei limiti della formazione continua, costituito dallo sviluppo di apprendimenti in aula de-contestualizzati rispetto alle esigenze del posto di lavoro dove vengono poi utilizzati: è stato possibile utilizzare le situazioni di lavoro con una finalità formativa, ed aumentare il valore degli apprendimenti attribuendo all'impresa un ruolo attivo, come luogo formativo dove il contenuto del lavoro è nello stesso tempo "sorgente" e "oggetto" di apprendimento.

Il dispositivo di formazione ha adottato un approccio esperienziale che ha permesso l'acquisizione e la creazione di competenze ed è stato articolato in 6 fasi:

1. la presentazione degli obiettivi, dei compiti e delle finalità e delle difficoltà in situazione standard,
2. l'esperienza reale vissuta sul posto di lavoro,
3. la verbalizzazione, che sfrutta il discorso per sviluppare con la narrazione una presa di consapevolezza rispetto al compito e alla sua realizzazione attraverso l'auto confronto,
4. la concettualizzazione, che permette l'astrazione e l'emersione dei concetti,
5. la generalizzazione e il trasferimento ad altri contesti, che permette al lavoratore di reinvestire gli apprendimenti emersi durante la fase precedente,
6. nuova esperienza reale sul posto di lavoro.

Conclusioni

Questo contributo si riferisce ad un caso di un particolare contesto. E' stato frutto di un arduo studio che è durato ben 2 anni. E' stato applicato ad una piccola impresa che rappresenta un settore artigianale molto importante per la nostra economia, che rischia di perdere il proprio know-how a causa dell'introduzione di nuove tecnologie e macchinari sofisticati, senza porre attenzione allo sviluppo delle risorse umane.

Nello stesso tempo rappresenta un tentativo molto importante, perché il 90% della nostra economia nazionale è costituita da PMI di tradizione familiare e realtà che rappresentano la nostra immagine nel mondo per la singolarità e l'unicità della loro produzione.

L'autrice crede fermamente che l'esperienza tacita possa diventare risorsa di apprendimento se si incoraggiano le persone a percepire questa potenzialità e a diventare consapevoli dell'importanza del loro ruolo nell'azienda come persone, ma soprattutto come "persone che lavorano".

L'andragogia e l'apprendimento trasformativo si concentrano sulla riflessione come forma di apprendimento e di conoscenza (Kreber, 2004) per creare il clima per apprendere insieme, condividere sentimenti, linguaggi, qualità umane e per creare relazioni che consentano di apprendere in modo significativo.

Il processo di riflessione comincia attraverso l'acquisizione della consapevolezza del proprio ruolo di lavoratore e di lavoratrice. Dopo questa prima fase il formatore dovrebbe incoraggiare le persone a rileggere le proprie attività lavorative in modo riflessivo. Chi apprende dovrebbe porre fiducia sulla persona di maggiore esperienza.

Il compito del formatore è quello di dar voce e di inquadrare la conoscenza, come un vero e proprio generatore di situazioni di apprendimento, fornendo il giusto supporto e creando il giusto clima (Mezirow, 1981).

La pratica specifica descritta ha affrontato la gestione del passaggio generazionale, ma soprattutto ha fornito la possibilità di riflettere su come costruire solide basi di apprendimento trasformativo ed esperienziale per riutilizzare il know-how in contesti differenti, offrendo a studiosi e ricercatori la possibilità di discutere le implicazioni dell'apprendimento degli adulti nell'ambito dell'esperienza, dalla teoria alla pratica esperienziale.

I concetti dell'apprendimento trasformativo sono: esperienza, riflessione critica, sviluppo (Merriam and Caffarella, 2000). Il *learning circle* esperienziale sviluppato da Kolb (1984) spiega la cornice teorica del modello che si è applicato al progetto. Nella teoria kolbiana la trasformazione rappresenta due modi differenti di utilizzare l'esperienza:

1. L'intenzione (intention) che consiste in un processo di osservazione e di riflessione.
2. L'estensione (extension) che permette di trasferire l'esperienza pratica a contesti diversi aggiungendo al nostro quadro di conoscenze nuove informazioni e idee.

L'apprendimento esperienziale consiste nella trasformazione dell'esperienza in un piano cognitivo e coinvolge due differenti dimensioni:

1. apprensione (*apprehension*), grazie all'esperienza reale ed immediata a lavoro in modo analogico,
2. comprensione (*comprehension*) caratterizzata dall'astrazione e dalla riflessione sul processo in modo simbolico e dialogico.

Questo quadro teorico vorrebbe perseguire l'obiettivo di rinforzare il valore dell'esperienza nella formazione ed educazione degli adulti e soprattutto di promuovere la convinzione che l'adulto, che intenzionalmente decide di apprendere e sceglie di essere coinvolto in processi non formali ed informali, cerca la possibilità di uno sviluppo personale e risposte a bisogni pratici e professionali (Cranton, 2006). I formatori possono aiutare gli adulti a ricercare delle risorse di apprendimento e, in questo caso particolare, ad usare l'esperienza di altri per migliorare le competenze e creare buone relazioni umane e benessere organizzativo.

Sciamanesimo e nuove vie della formazione, di Massimo Borgatti

1. La formazione esperienziale oggi: richieste e bisogni

Quali sono i principali bisogni che spingono un'organizzazione a ricorrere alla formazione esperienziale? Proviamo in questo paragrafo introduttivo a schematizzarli per macro aree tematiche.

Allineamento ai valori

Uno degli obiettivi maggiormente a cuore degli HR nelle medie e grandi imprese e cooperative è l'allineamento dei comportamenti dei manager ad un set valoriale istituzionale. Ne nasce la richiesta di percorsi finalizzati a condividere una carta valori esistente (confrontandosi concretamente con essa) oppure a crearne una ex novo.

Leadership

Spesso l'assetto valoriale viene declinato in un modello comportamentale (modello di leadership) che diventa il tema centrale di specifici percorsi formativi. Che esista o meno un modello di leadership aziendale, la gestione efficace dei collaboratori è una tematica caldissima spesso alla base della richiesta di specifici percorsi di formazione manageriale.

Competenze manageriali

A volte, senza arrivare a parlare di leadership, l'esigenza è incentrata su quelle che sono chiamate "competenze trasversali", strettamente legate all'efficacia manageriale: comunicazione, negoziazione, *problem solving*, pianificazione, organizzazione, gestione del tempo, gestione delle riunioni, gestione del rischio, etc... .

Integrazione e creazione di team performanti

Assai frequente la richiesta di interventi specifici per facilitare l'integrazione o il raggiungimento di un nuovo equilibrio durante processi di accorpamento o riorganizzazioni aziendali, così come interventi quasi "chirurgici" su singoli gruppi con criticità specifiche.

Benessere

Interventi sul benessere organizzativo (anche a seguito del D.Lgs 81/08 e s.m.i) stanno diventando sempre più richiesti. Da un lato c'è richiesta di formare al benessere personale (dimensione individuale), dall'altra quella di formare chi deve garantire il benessere ai collaboratori (dimensione organizzativa).

Gestione della diversità culturale

Appena l'organizzazione varca i confini nazionali (o accetta comunque di aprirsi oltre un territorio e una cultura locali), entra in contatto con forme di attrito del tutto particolari. Queste situazioni richiedono percorsi progettati ad hoc e con specifiche competenze, per sviluppare la consapevolezza e la capacità di valorizzare la diversità culturale.

Più o meno velatamente in tutte le tipologie di "richieste" viste sopra, è insita l'aspettativa di un cambiamento nell'individuo: cambiamento nel modo di relazionarsi, di esprimere le proprie attitudini, nel percepire i colleghi, nel raffrontarsi con differenti forme di cultura.

La formazione esperienziale sembra quindi essere richiesta allorché non è sufficiente un ampliamento di conoscenze e competenze ma si vuole toccare qualcosa di più profondo, a livello individuale o di gruppo.

2. Energia umana e fattori di successo nella formazione esperienziale

Per cambiare occorre energia: l'essere umano, come ogni sistema energetico, cerca configurazioni a dispendio minimo, per questo siamo intrinsecamente propensi ad un approccio conservativo quando si parla delle nostre abitudini (mentali, emozionali o comportamentali che siano).

Quanti di noi, oggi, hanno "energia libera"? Per ciascuno di noi, il grande ostacolo al cambiamento, è quello di avere costantemente tutta l'energia impegnata e di non disporre quindi della forza sufficiente per affrontare il cambiamento: è più facile restare statici e impiegare l'energia in pensieri, emozioni ed attività routinarie e consolidate, piuttosto che faticare per andare incontro al nuovo, allo sconosciuto. Da qui la difficoltà che tutti sperimentiamo nel mettere in atto reali mutamenti nella nostra consapevolezza e nei nostri comportamenti.

La formazione esperienziale, avendo il mandato di stimolare verso il cambiamento, deve quindi fare i conti con la disponibilità energetica dei soggetti coinvolti. Questa è la più grande delle sfide.

Nel testo "Sciamanager, la via energetica alla leadership tra sciamanismo e management" (ed. Il Punto d'Incontro - 2011) utilizzo una metafora tratta dalla tradizione sciamanica sudamericana (la cultura tolteca, alla quale fanno capo le opere di Carlos Castaneda, Victor Sanchez, Florinda Donner, Don Miguel Ruiz che hanno in parte ispirato il mio lavoro), una metafora estremamente efficace per parlare di cambiamento: il punto d'unione.

Nella visione tolteca, esiste una sorta di centro energetico libero di spostarsi all'interno del campo energetico umano: questo punto è detto "il punto d'unione". Il punto d'unione, con il suo movimento, permette all'individuo di portare mutamenti ai propri filtri percettivi.

Ogni gruppo sociale condivide una specifica posizione del punto d'unione. Le variazioni tra un gruppo sociale e l'altro si discostano quel tanto che basta per consentire le diverse sfumature nella percezione della realtà. In linea di massima comunque il punto d'unione dell'essere umano, in ogni epoca, è fissato in una posizione pressoché condivisa da tutto il genere umano. Finché il nostro punto d'unione rimane dov'è posto quello di tutti gli altri, la nostra e la loro percezione sono perfettamente allineate.

Finchè il punto d'unione è fermo, non abbiamo percezioni che ci spingano al cambiamento: vediamo le cose come le vedono gli altri e aderiamo al "sogno sociale" imperante. Senza uno spostamento del punto d'unione, non c'è spinta al cambiamento. Quando spostiamo, consapevolmente o meno, il punto di unione, si aprono dinanzi a noi orizzonti percettivi nuovi e siamo portati ad accettare nuove possibilità di crescita e di conoscenza.

Il punto chiave sul quale voglio soffermarmi è che ogni spostamento del punto d'unione richiede una notevole quantità di energia libera: anche per i toltechi, esiste un nesso forte tra cambiamento ed energia.

3. La corretta gestione dell'energia nella tradizione tolteca

Il livello di energia di ogni persona dipende, secondo gli sciamani sudamericani, dalla quantità di energia con cui è stato concepito, dalla maniera in cui ha incrementato o dissipato tale energia nel suo passato e dal modo in cui la usa nella sua vita attuale. In particolare la modalità di impiego dell'energia nella nostra vita di ogni giorno è ciò che può fare di noi persone libere e predisposte al cambiamento oppure automi condannati alla ripetitività di pensieri, emozioni e azioni.

Ecco quindi che non siamo del tutto impotenti di fronte alla nostra carenza energetica: ciascuno di noi ha la possibilità di effettuare piccoli cambiamenti non appena riesce a rendere disponibile la quantità di energia minima sufficiente. A ogni cambiamento effettuato con successo, corrisponde un ritorno di energia che ci permette di attuare nuove modifiche alle nostre attitudini, questo instaura un circolo virtuoso verso l'incremento del potere personale e quindi verso la libertà. La chiave di tutto sta nell'acquisire il quantitativo minimo sufficiente per innescare il processo. Le strade che abbiamo a disposizione per incrementare il nostro potere personale sono:

- l'incremento dell'energia - la capacità di acquisire energia in maniera consapevole dall'ambiente circostante;
- la ricanalizzazione dell'uso dell'energia - la capacità di rimettere in movimento energia cristallizzata in routine;
- il risparmio dell'energia - la gestione consapevole e strategica della propria energia;

4. Formazione esperienziale, punto d'unione ed energia

Una formazione che, per contesto o modalità di conduzione, non trasmetta energia, non crea i presupposti per dare fluidità di movimento al punto d'unione.

Una formazione che resti troppo vicina agli schemi quotidiani, mancando di stimoli forti, lascia il punto d'unione fermo dove è, non apre orizzonti, non fornisce visioni e non spinge concretamente al cambiamento.

Una formazione che non renda il singolo consapevole del nesso tra energia e cambiamento (magari fornendogli strategie per coltivare il proprio benessere energetico) non è in grado di sorreggere il processo del cambiamento nel post corso.

Un intervento formativo, analizzato in termini di energia, deve quindi:

- a. Fornire ai partecipanti l'energia necessaria per rendere fluido il punto d'unione;
- b. Offrire stimoli concreti e spinte efficaci al movimento del punto d'unione;
- c. Mettere i partecipanti in condizione di mantenere il proprio livello energetico per dare continuità al processo di cambiamento;

Queste esigenze trovano puntuali risposte nelle tre diverse modalità di gestione dell'energia viste al paragrafo precedente.

a) Fornire ai partecipanti l'energia necessaria per rendere fluido il punto d'unione

Siamo nati per vivere nel flusso di vibrazione della natura. La separazione che sperimentiamo oggi dal resto del creato, è frutto esclusivo di nostre scelte e di nostre convinzioni. Siamo nati per vivere nel flusso della natura, per questo siamo strutturati per

acquisire energia dal cibo sano, dal contatto diretto con la terra, dall'irraggiamento del sole o semplicemente respirando aria pura a pieni polmoni. La nostra civiltà (leggi: le nostre paure e le nostre scelte opportunistiche) ci ha portato sempre più lontani dalle condizioni di vita naturali. Ci siamo ammassati gli uni sugli altri vivendo in ambienti claustrofobici e artificiali. Abbiamo perso quasi completamente ogni possibilità di contatto diretto con la natura: nelle nostre giornate sono rari gli attimi in cui osserviamo il sole, sentiamo il vento, calpestiamo la terra nuda o vediamo un cielo stellato. Il cibo che mangiamo arriva a noi dopo avere perso, attraverso trattamenti fisici e chimici, gran parte del proprio contenuto energetico. Tutto questo ci rende energeticamente inadeguati alla sopravvivenza. Separato dalla natura e sottoposto a ritmi frenetici, il nostro corpo non è più in grado di ricaricarsi spontaneamente e noi non sappiamo come fare avvenire deliberatamente il processo di acquisizione dell'energia dall'ambiente circostante.

In questa condizione, ci appare più semplice acquisire energia attraverso la relazione con le altre persone. In effetti, quando due esseri umani entrano in contatto, avvengono degli scambi energetici: ciascuna relazione interpersonale può generare un bilancio di energia positivo, nullo o negativo. Il punto è che se l'approccio di entrambi gli interlocutori è quello di ricercare energia dalla relazione, piuttosto che di mettere in flusso l'energia di cui dispone, si va inevitabilmente incontro a giochi a somma zero o addirittura a bilanci negativi.

Eccoci allora in costante affanno, alla ricerca goffa e maldestra di energia, sotto forma di conferme al nostro ego e di approvazione per la nostra importanza personale. In quest'artefatta e disperata caccia al potere, cozziamo gli uni contro gli altri generando conflitti e tensioni, vivendo nell'ansia e nella frustrazione, proprio perché inconsciamente accettiamo l'assunto che non ci sia energia sufficiente per tutti. Di conseguenza: o io o te! Inoltre in queste dinamiche di sopravvivenza, il punto d'unione di ciascuno rimane ben arroccato nella posizione che preserva lo status quo.

Ecco allora i suggerimenti per fornire ai partecipanti l'energia necessaria per rendere fluido il punto d'unione.

- Una location naturale e avulsa dal contesto lavorativo quotidiano.
- Il contatto diretto con la natura e l'utilizzo delle differenti energie naturali per momenti diversi del percorso.
- Momenti di silenzio e di rigenerazione energetica individuale tra una attività e l'altra.
- Cibo sano, poco lavorato, carico di energia.
- Un trainer il più possibile immune dalle dinamiche dell'ego. E' difficile da trovare (il formatore è narcisista di natura) ma è fondamentale: se affronto un gruppo con il bisogno di vedere rafforzata la mia immagine personale, inevitabilmente sottraggo energia alla dinamica del gruppo e freno il potenziale dei singoli.

b) Offrire stimoli concreti e spinte efficaci al movimento del punto d'unione

Le nostre abitudini, comportamenti e convinzioni, sono in gran parte condizionate dalla nostra storia personale: siamo stati "addomesticati" fin da bambini, abbiamo abbracciato il sogno sociale che ci è stato presentato costruendo su di esso il nostro sogno personale, abbiamo scritto (o lasciato che altri scrivessero) un nostro "libro della legge" e abbiamo posto a sua custodia l'incessante voce del "dialogo interiore". Così, oggi vediamo il mondo attraverso i giudizi impressi nel nostro libro della legge e viviamo le nostre emozioni sbalottati tra la voce del giudice e quella della vittima del nostro dialogo interiore. Anche quando ci sembra di scegliere liberamente, lo facciamo in base agli schemi con i quali siamo stati programmati, come se il nostro essere fosse guidato da un software che non abbiamo scelto né realizzato noi e del quale molto spesso non abbiamo la totale consapevolezza. Crediamo di scegliere quali persone frequentare, quali tendenze seguire, in quali luoghi recarci, quali attività svolgere... ma, dietro a queste apparenti scelte, si cela il nostro ego e la sua necessità di auto preservarsi evitando qualunque messaggio di disconferma. Le nostre reali scelte sono assai ristrette,

circoscritte a tutto ciò che non mina la nostra immagine di noi stessi. Questo conduce a un uso non strategico della nostra energia, spesso logorante e di rado gratificante. L'insieme di questi comportamenti è ciò che i Toltechi chiamano il fare. Durante il fare, il punto d'unione resta immobile e non ci sono stimoli al cambiamento.

E' il *fare* la base sulla quale un processo formativo deve incidere, modificando convinzioni o routine in funzione di una maggior efficacia e un miglior benessere.

Le tecniche sciamaniche di ricanalizzazione dell'energia mirano appunto ad interrompere il fare con degli specifici non fare, capaci di minare come autentici virus il software con il quale siamo stati programmati e di indurre piccoli o grandi spostamenti del nostro punto d'unione. Tutte le azioni che non nascono dal nostro condizionamento del passato, e che non sono coerenti con la nostra storia personale, hanno come effetto quello di scardinare i vecchi schemi mentali, emozionali e comportamentali, lasciando spazio al nuovo, all'esplorazione, alla creatività e al potere personale. Ogni *non fare*, spostando il punto d'unione, dischiude una porta sul cambiamento e apre una breccia di visione su nuove possibilità.

Ecco allora alcuni suggerimenti per offrire, durante la formazione, stimoli concreti e spinte efficaci al movimento del punto d'unione.

- Privare i partecipanti, per quanto possibile (e senza forzature), di ogni appiglio forte con la loro storia personale. E' davvero importante che all'inizio del percorso ciascuno si presenti dando così forza al passato e all'immagine sociale di se stesso?
- Spesso chiediamo addirittura ai partecipanti di usare nomi di fantasia e di non raccontare alcunché della loro vita quotidiana fino alla chiusura del corso (quando ciascuno si riappropria pubblicamente della propria identità).
- Tendere agguati alle abitudini dei singoli mettendoli in condizione di inventare individualmente nuovi percorsi e nuove risposte.
- Portare il gruppo ad affrontare sfide inaspettate e fuori dagli schemi usuali.
- Stimolare sapientemente e all'interno di un processo, picchi di emozione.
- Ricordare comunque che i non fare più efficaci sono quelli semplici: il silenzio, la solitudine, il cammino, il contatto con il mistero.

c) Mettere i partecipanti in condizione di mantenere il proprio livello energetico per dare continuità al processo di cambiamento

Preso consapevolezza del fatto che abbiamo un quantitativo limitato di energia per attraversare ogni nostra giornata, appare indispensabile farne un uso strategico, specialmente se decidiamo di affrontare un cambiamento.

Una pratica fondamentale nell'addestramento degli aspiranti sciamani è quella dell'*inventario dell'energia*. Si tratta di osservare i propri comportamenti, emozioni e pensieri durante la giornata, tentando di inventariare con accuratezza dove impieghiamo quotidianamente le nostre energie. Analizzando l'inventario, si potranno identificare tutte quelle abitudini, quei pensieri ricorrenti o quegli stati emozionali che assorbono gran parte della nostra energia, senza darci un adeguato ritorno: saranno questi i primi a dover essere eliminati dalla nostra vita.

Tutti i comportamenti energeticamente dispendiosi e quindi paralizzanti in un cammino di crescita, sono generati da accordi impressi nel nostro libro della legge e rafforzati dalla voce del giudice e della vittima: sono accordi basati sul mantenimento dello status quo. E' necessario individuare questi accordi e sostituirli con accordi alternativi, fondati sulla gestione impeccabile della nostra energia. Questo processo richiede comunque tempo, dedizione e pazienza perché gli accordi sono radicati in profondità. Per adottare nuovi accordi servono una forte volontà e una costante ripetizione.

L'addestramento di un allievo sciamano è ovviamente più totalizzante del *follow up* di un intervento formativo. In ogni caso, se vogliamo che i semi piantati durante la formazione germoglino, dobbiamo mettere ciascun corsista in condizione di gestire in autonomia la propria energia.

Ecco allora alcuni suggerimenti per mettere i partecipanti in condizione di mantenere il proprio livello energetico per dare continuità al processo di cambiamento.

- Durante il corso ciascuno dovrebbe acquisire la capacità di percepire il proprio livello energetico. In ogni situazione è importante riconoscere se stiamo acquisendo, bloccando o dissipando energia.
- In uscita dal corso ciascun partecipante dovrebbe avere non solo un piano dettagliato delle azioni da mettere in atto per realizzare il cambiamento ma anche una mappa di dove andare a recuperare le energie che gli saranno necessarie.
- E' importante porre l'enfasi sulla celebrazione di ogni minimo successo: questo fornisce l'energia per andare avanti.
- La rete di relazioni che si crea durante il corso può divenire un supporto energetico per il singolo se si trovano modalità efficaci di mantenere vivo e vitale il contatto tra i partecipanti.

La metafora della camminata al buio, attività che spesso proponiamo nei corsi outdoor, si presta molto bene a illustrare il percorso individuale dopo l'intervento formativo:

- a. Hai un punto di partenza e uno di arrivo
- b. Durante il percorso devi attraversare un bosco nel buio più completo.
- c. Ti sentirai solo e forse affioreranno in te paure legate a convinzioni e accordi personali riguardanti quello specifico cammino.
- d. Gran parte delle paure che cercheranno di paralizzarti, vivono solo nella tua mente.
- e. Non ti è possibile vedere tutta la strada che dovrai percorrere ma hai chiara la direzione.
- f. In ogni momento del cammino, non è sulla distanza mancante che devi concentrarti ma sul singolo passo che adesso può portarti più vicino alla mèta.
- g. In ogni momento sei libero di fermarti, di accendere la torcia o di rinunciare: mantieni sempre e comunque tu il controllo e la scelta.

Conclusioni

Abbiamo approfondito il legame tra formazione esperienziale, cambiamento ed energia. Possiamo sintetizzare il nostro contributo affermando che l'efficacia di un intervento formativo esperienziale sembra non essere tanto connessa alla metafora usata (orienteering, rafting, cooking, vela e chi più ne ha più ne metta) quanto alle dinamiche energetiche che il team di progetto è in grado di creare e gestire, prima, dopo e durante l'intervento.

Di fronte a questa affermazione che risulterà sempre più vera, quanto più le organizzazioni dovranno/vorranno perseguire reali cambiamenti nel loro management, la consapevolezza e la capacità di gestire l'energia umana sarà certamente una prerogativa di efficacia per i trainer esperienziali.

Si sta aprendo per ciascuno di noi formatori un cammino nuovo e stimolante dove la vera ricerca non sarà più focalizzata su attività innovative o metafore rivoluzionarie quanto su noi stessi, sulla nostra consapevolezza, sulla nostra capacità di gestire l'energia in maniera strategica, compresa la capacità di stare davvero in disparte e favore delle dinamiche energetiche del gruppo e dello spazio di espressione del singolo.

Buon cammino.

Il Laboratorio professionalizzante per Form-Attori, di Mauro Talucci

Formazione e cambiamento, nell'ambito della gestione strategica delle risorse umane, sono spesso considerati sinonimi. Nell'era della complessità, della fluidità delle informazioni, delle continue e veloci trasformazioni, del globale come si può gestire il cambiamento? Quali sono le nuove frontiere della formazione? Morin¹⁴⁰ asserisce che per una conoscenza pertinente è necessario che l'educazione renda visibile il contesto, il globale, il multidimensionale e il complesso in quanto «vi è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra, da una parte, i nostri saperi disgiunti, frazionati, compartimentali e, dall'altra, realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transazionali, globali, planetari»¹⁴¹. La formazione non può più limitarsi alla semplice trasmissione di saperi, modelli conoscenze, a integrare e ad affidarsi unicamente al metodo tradizionale d'aula¹⁴². Al contrario deve avvalersi dell'esperienza del discente e valorizzarla, facilitarlo nello sperimentare, nel riflettere sulla complessità, potenziarlo nelle capacità organizzative, rafforzare l'autonomia per assolvere ruoli di gestione¹⁴³. Essa guida alla consapevolezza del proprio Sé, dei propri interessi, valori e aspirazioni, stili di apprendimento e cognitivi personali. Affina la capacità relazionale e comunicativa. Innalza i livelli di socializzazione, la capacità di *problem solving*, il senso di

¹⁴⁰ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

¹⁴¹ Ivi, p.35.

¹⁴² C. Montedoro, G. Zagardo (a cura di), *Maturare per orientarsi - Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2003; A. Alberici, *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in *Isfol, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001; I. Loiodice, *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Collana nuove frontiere dell'educazione, Adda, Bari, 1998; I. Loiodice, *Non perdere la bussola*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

¹⁴³ L. Infelice (a cura di), *La formazione in impresa: nuove frontiere in Europa*, Franco Angeli, Milano, 1994.

autoefficacia, la progettualità, la capacità ideativa e creativa, la lettura e la comprensione del complesso, la valorizzazione del contesto pur vivendo nel globale¹⁴⁴.

Il passaggio dall'economia agricola a quella industriale ha segnato il passaggio da un modello di formazione imitativa/colmativa ad una integrativa/maturativa. Nell'era odierna della complessità, dove gestire il cambiamento e andarvi incontro con la dovuta consapevolezza è prerogativa essenziale per la sopravvivenza e crescita delle Organizzazioni è necessario pensare alla formazione non più solo come momento antecedente all'ingresso in azienda, una mansione o ruolo lavorativo ma come leva continua di crescita e cambiamento messa al servizio di tutti gli attori aziendali. Nell'economia post-industriale che stiamo attraversando, si è assistito al passaggio da un'economia prevalentemente industriale ad un'economia dei servizi e della produzione dei beni intangibili. La formazione Psicosociale assolve al compito di promuovere un processo di acquisizione di consapevolezza di sé e del rapporto con il proprio ruolo, con il proprio lavoro ed organizzazione di appartenenza in una visione olistica. Il partecipante è stimolato nella riflessione e nell'acquisizione di capacità spesso latenti e nascoste, non gli sono forniti modelli preconfezionati o ricette facili ma è spronato nell'incrementare le proprie capacità e nell'essere in grado di creare nuovi modelli; viene messo nella condizione di acquisire comportamenti, stili di gestione e di relazione ottimali in funzione di esigenze individuali e organizzative¹⁴⁵. Si aprono così gli orizzonti per la formazione Olistico-Cognitiva che basa la sua metodologia sulla psicologia della Gestalt e nel cognitivismo: «l'obiettivo didattico centrale è aiutare i partecipanti a rielaborare i modi di organizzare esperienza, rappresentazioni mentali, competenze, elementi fondamentali per implementare un processo di cambiamento concreto, profondo e condiviso. L'attenzione è posta sullo sviluppo dell'autoconsapevolezza e sulla motivazione al lavoro, all'apprendimento e al cambiamento»¹⁴⁶.

Non si tratta di una formazione a carattere istituzionale o tecnico-operativo ma soprattutto relazionale. A livello di contenuti essa tratta la comunicazione, il flusso di informazioni, la gestione delle relazioni interpersonali, il conflitto, la motivazione, i valori, la leadership, il coordinamento, l'analisi dei problemi, la presa di decisione, eccetera. Fanno il loro ingresso i metodi attivi e le tecniche del lavoro di gruppo¹⁴⁷. L'apprendimento è facilitato e massimizzato affiancando alla lezione nozionistica i metodi attivi che coinvolgono personalmente e direttamente i partecipanti. Il discente non è più passivo nell'apprendimento ma impegnato in una sperimentazione attiva su ciò che è proposto nel corso formativo. Fa ingresso l'utilizzo del gruppo nella formazione, la dimensione emozionale, relazionale ed intersoggettiva. L'attenzione, secondo il modello dell'apprendimento esperienziale di Kolb¹⁴⁸, è spostata dai contenuti al processo, da un piano cognitivo ad uno esperienziale, riflessivo, di elaborazione e consolidazione dell'esperienza vissuta. «Tale accezione di apprendimento appare congruente con la definizione di formazione psicosociale [...]: un lavoro di tipo psicosociale avente l'obiettivo di rendere gli atteggiamenti, le capacità e i comportamenti delle persone che svolgono i differenti ruoli organizzativi più funzionali sia rispetto agli obiettivi dell'organizzazione sia rispetto alla qualità della vita in essa»¹⁴⁹.

¹⁴⁴ M. Talucci, *Il gioco nella formazione degli adulti*, Unpublished doctoral dissertation, Università "La Sapienza", Facoltà di Psicologia 2, Roma, Italia, 2010.

¹⁴⁵ M. Talucci, *Il gioco nella formazione degli adulti*, Unpublished doctoral dissertation, Università "La Sapienza", Facoltà di Psicologia 2, Roma, Italia, 2010.

¹⁴⁶ A. Pedon, F. Sprega, *Modelli di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni*, Armando Editore, Roma, 2008, p. 256.

¹⁴⁷ M. Talucci, *Il gioco nella formazione degli adulti*, Unpublished doctoral dissertation, Università "La Sapienza", Facoltà di Psicologia 2, Roma, Italia, 2010.

¹⁴⁸ D.A. Kolb, *Experiential Learning*. Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, 1984.

¹⁴⁹ F. Avallone, *La formazione psicosociale*, Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino, 1989, p.116.

Non è questa la sede per parlare dei numerosi metodi attivi. Massimo Bellotto¹⁵⁰ stila una completa loro classificazione e definizione: la lezione¹⁵¹, il lavoro di gruppo, il metodo dei casi, il role-playing, esercitazioni, giochi analogici, sinettica, brainstorming, catch ball, lavoro di progetto, formazione laboratorio, la formazione teatro, la formazione outdoor ecc.

Con il Teatro d'Impresa «la formazione prende in prestito dalla rappresentazione teatrale gli strumenti adatti a un apprendimento esperienziale con attività conoscitive, espressive, emozionali. Il teatro permette di rappresentare e sperimentare la realtà lavorando con il corpo, con tutti i cinque sensi, con la mente. Incanala all'introspezione, all'immaginazione, alla creatività, a lavorare con le emozioni e sulle emozioni. Permette di acquisire sicurezza di sé e consapevolezza del proprio ruolo, di migliorare la conoscenza dei colleghi, la comunicazione, di rafforzare il lavoro di squadra. Può essere attuato sia *indoor* che *outdoor*»¹⁵². «La modalità operativa si circoscrive attraverso l'integrazione del mondo artistico con la psicologia cognitiva e comportamentale, alternando il lavoro sul comportamento con l'analisi delle emozioni e dei pensieri»¹⁵³.

E' stata la Formazione Teatro la principale metodologia formativa approfondita nel corso del Laboratorio professionalizzante per *Form-Attori* organizzato dall'Associazione *Formazione va in Scena* nell'anno 2010/2011. Il laboratorio è stato una palestra sia per chi operava già nel campo, sia per chi si avvicinava per la prima volta alla Formazione Teatro. Strumento elettivo è stato l'apprendimento esperienziale, occasione per i discenti di essere protagonisti di apprendimento osando e sperimentando: non passivi ricettori ma creatori del sapere insieme al gruppo attraverso la buona pratica del Teatro d'Impresa. Nel laboratorio si è riflessa anche la storia, l'anima, la vision e la mission dell'Associazione: non solo occasione di apprendimento per i partecipanti ma anche luogo privilegiato dove si è potuto riflettere, maturare, tracciare nuovi orizzonti metodologici, uno spazio di condivisione e di sperimentazione per far nascere una comunità e poter ulteriormente diffondere il Teatro d'Impresa come tecnica formativa.

FVS è un'associazione culturale che raggruppa un ensemble di Ricercatori, Pedagogisti e *Form-attori* che si occupano dell'applicazione delle metodologie ludiche come il Teatro e il Gioco nei contesti formativi in contesti diversi (Impresa, Pubblica Amministrazione, Scuola, Università, Sociale, Penitenziario e Sanitario). Essa nasce in seguito all'esperienza maturata dalle sue fondatrici in Italia e all'estero nel campo della formazione e della ricerca, in particolare con il "Progetto Europeo Leonardo da Vinci Transfert Multilaterale dell'Innovazione" dal titolo *Tejaco "Il teatro e il gioco in azienda per favorire il cambiamento organizzativo"* che ha visto coinvolti quattro paesi (Francia, Italia, Romania e Belgio). Tejaco è stato il primo progetto europeo ad interessarsi di formalizzare, modellizzare e capitalizzare le buone pratiche dell'applicazione del teatro e del gioco in azienda. Il Progetto Tejaco nel 2011 è stato selezionato ed ha vinto il Premio "Aldo Fabris" Premio Italiano per la Formazione e la Valorizzazione del Capitale Umano, Menzione Speciale Università. Le basi scientifiche del Progetto sono tratte dalla Tesi di Dottorato di Ricerca di Maria Buccolo.

Anima del Laboratorio è stato un gruppo variegato per età, personalità, professione: studenti universitari, ricercatori, consulenti nelle risorse umane, formatori, attori, ognuno con il suo bagaglio culturale ed un proprio vissuto esperienziale.

Il Laboratorio ha fornito ai partecipanti, aspiranti *Form-Attori*, le linee guida sulla metodologia del Teatro ed esempi di buona pratica sulle sue possibili applicazioni nei contesti

¹⁵⁰ Ivi.

¹⁵¹ La lezione anche se rimane sostanzialmente strutturata e centrata sul ruolo del formatore può essere resa più attiva con specifici accorgimenti che favoriscono un più alto coinvolgimento dei partecipanti.

¹⁵² M. Talucci, *Il gioco nella formazione degli adulti*, Unpublished doctoral dissertation, Università "La Sapienza", Facoltà di Psicologia 2, Roma, Italia, 2010.

¹⁵³ A. Pedon, F. Sprega, *Modelli di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni*, Armando Editore, Roma, 2008, p. 284.

formativi e professionali (Organizzazioni Pubbliche e Private, Sociale, Scuola e vita privata del singolo partecipante). Nell'arco di un anno con incontri a cadenza settimanale della durata di due ore sono stati affiancati a momenti teorici esperienze pratiche, osservazione, momenti di riflessione e di sperimentazione attiva. Un percorso di conoscenza, approfondimento, crescita professionale e personale. Fare Teatro, giocare, mettersi a nudo, sperimentare, riflettere equivale a mettersi alla prova, ad avere coraggio per andare e fare, per rompere gli schemi, le ingessature, destrutturarsi e destrutturare per poter affrontare il ruolo lavorativo e la vita di ogni giorno con nuovi strumenti e più lucida consapevolezza.

E' questo, a mio avviso il compito del Form-Attore: un Formatore che motiva, coinvolge, trascina, entusiasma, è motore di apprendimento, di azione, di riflessione che tramite la metodologia del Teatro, l'approccio scenico e il gioco rende l'esperienza formativa dei partecipanti totalizzante attivando contemporaneamente corpo, emozioni, mente. Il Form-Attore è un facilitatore che traghetta i partecipanti verso un mondo magico e allo stesso tempo simile alla realtà. Maria Buccolo scrive: «il teatro è considerato, oggi, da un'ampia letteratura non solo specialistica come linguaggio completo, complesso, autonomo e viene sempre da questa rappresentato come l'immagine di uno specchio che amplifica e deforma la realtà individuale e collettiva ma anche come luogo della ragione e dell'utopia, del gioco e della finzione, della parola e del gesto, della proiezione e della catarsi, del desiderio e del sogno, del sentimento e dei sensi: della più alta comunicazione»¹⁵⁴. Il Form-Attore sa bene che tutti i metodi attivi ed emergenti, che non è solo il formatore a promuovere apprendimento e cambiamento ma che è il gruppo ad innescare questo processo con osmosi continua di energia, esperienze, riflessioni, creatività, con il fare.

Assett portanti del Laboratorio sono stati il Gioco e il Teatro nella Formazione (nello specifico alcune delle sue pratiche quali il Teatro su Misura, il Teatro Azione, il Teatro dell'Oppresso).

I Giochi Analogici sono così chiamati perché ciò che accade durante il loro svolgimento presenta strette analogie con la realtà, il vissuto è solo apparentemente lontano dalla realtà interpersonale, lavorativa e organizzativa dei partecipanti. «I giochi analogici sono attività più o meno strutturate connotate come gioco sia nel senso dell'inglese "play" (enfasi sull'azione e l'espressione) sia nel senso del "game" (enfasi sulle regole e la performance)»¹⁵⁵. Il gioco è un modo di interagire e apprendere divertendosi secondo la riflessione di Spieghel durante il famoso incontro-discussione tra numerosi scienziati di diverse discipline tenutosi a Princeton nel 1955¹⁵⁶: «Il fatto che il gioco includa elementi di divertimento e di piacere lo differenzia nettamente da quelle interazioni in cui l'inevitabilità o la poca reversibilità possono portare a una situazione di grande ansia. [...] In altre parole, la liberazione dall'ansia nelle interazioni di gioco è uno dei motivi che rende il gioco così divertente»¹⁵⁷. Borgato definisce il gioco d'aula come: «un'attività, un'occupazione volontaria, compiuta entro limiti di tempo e di spazio, secondo regole volontariamente assunte dai partecipanti che tuttavia impegna in maniera assoluta»¹⁵⁸. Durante il Laboratorio ci siamo divertiti sperimentandoci nel vivere prima e nell'imparare a gestire poi, giochi in aula di conoscenza, di riscaldamento, tornei aziendali per sviluppare integrazione e appartenenza al gruppo, business game, social network. Casi

¹⁵⁴ M. Buccolo, *La formazione va in scena*, Ed. Laterza, Bari, 2008, p. 6

¹⁵⁵ F. Avallone, *La formazione psicosociale*, Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino, 1989, p.139.

¹⁵⁶ M. Talucci, *Il gioco nella formazione degli adulti*, Unpublished doctoral dissertation, Università "La Sapienza", Facoltà di Psicologia 2, Roma, Italia, 2010.

¹⁵⁷ G. Bateson, *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, p. 53, (edizione originale *The Message This Is Play*. Josiah Marcy Jr. Foundation, 1956).

¹⁵⁸ R. Borgato, *Un'arancia per due. Giochi d'aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 15.

concreti di gioco nella formazione sono stati: il gioco nella vendita, nella gestione dei conflitti, nelle dinamiche di gruppo, nelle strategie di leadership e di cambiamento organizzativo.

Dopo un accurato approfondimento teorico e pratico sulla metodologia del Teatro d'Impresa si è entrati nel vivo con la presentazione e sviluppo del Teatro su Misura: questo è costruito ad hoc per una specifica impresa che lo richiede. La Pièce è scritta in relazione alla comprensione dei problemi dell'azienda ed è rappresentata da attori professionisti. Il pubblico è costituito dai membri dell'azienda all'interno o al di fuori della stessa. Importante è il momento del debriefing per una costruttiva riflessione ed apertura al cambiamento. Il Teatro-Azione, nato recentemente presso il Théâtre à la Carte di Parigi ad opera di Christian Poissonneau, è costituito da due momenti principali. Nella prima parte dell'intervento sono attori professionisti a presentare al pubblico costituito dai dipendenti di una data impresa, uno spettacolo su misura o da catalogo stimolandoli su particolari problematiche.

Dopo la rappresentazione i dipendenti vengono suddivisi in due gruppi di lavoro di dieci - quindici membri e guidati da un Form-Attore. Dopo esercizi di riscaldamento, socializzazione, training il Form-Attore guida il gruppo verso la costruzione di una rappresentazione teatrale supportandoli nella scrittura della Pièce, nella suddivisione dei ruoli, nelle diverse improvvisazioni. Ciascun gruppo presenta all'altro la propria rappresentazione per rifletterci poi durante la fase di debriefing. È un intervento che incoraggia alla creatività per risolvere assieme problemi reali, per riflettere sul proprio vissuto e su quelli del gruppo, vissuti che emergono quotidianamente durante il lavoro e che in un setting protetto come quello del teatro riaffiorano grazie all'introspezione e al confronto interpersonale. Momento particolarmente forte a livello didattico ed emozionale è stato il modulo sul Teatro dell'Oppresso ulteriormente approfondito da una lezione tenuta da Bira Avezedo (Attore, Formatore Brasiliano e Coordinatore Internazionale di IDEA Associazione Internazionale di Teatro, Dramma ed Educazione). Il Teatro dell'Oppresso eredita dal Teatro Forum il metodo di un alto coinvolgimento del pubblico che diviene il vero protagonista: «Si avvia una sequenza di improvvisazioni tra gli attori iniziali (professionisti dello spettacolo) e i loro sostituti (spettatori attivi dipendenti dell'impresa), in una sessione detta appunto "forum", che consiste nel vivere recitando le conseguenze dei tentativi proposti»¹⁵⁹.

Il Teatro dell'Oppresso sprona lo spettatore a non essere passivo, a non adagiarsi al passato ma a proiettarsi costruttivamente al futuro secondo un processo di empowerment. «Lo "specchio immaginario" gli permette di guardarsi nello spazio estetico, cioè sulla scena, di fatto lo spettatore vede un individuo in azione che potrà essere lui, e si osserva. Questa distanza gli permette di immaginare altre varianti dell'azione e studiare delle alternative. Un'azione immaginaria si sostituisce ad un'azione reale per provocare una reazione del tipo "io vedo, dunque io agisco"»¹⁶⁰.

Nel pieno rispetto dell'apprendimento esperienziale il laboratorio non poteva concludersi che con un'esperienza concreta di realizzazione di uno Spettacolo di Teatro d'Impresa.

La realizzazione di uno spettacolo di Teatro d'Impresa necessita di molta creatività ed del rispetto di alcune fasi: analisi della domanda e dei bisogni del cliente, la scelta dei temi, della finalità, della modalità di esecuzione, la raccolta dei dati con letture di documenti, interviste a personale interno ed esterno, osservazione ecc. Come intuibile, questa prima parte è stata ipotizzata nella fase di *briefing* all'inizio dei lavori durante la quale il gruppo ha avuto modo di confrontarsi immaginando, analizzando, scegliendo fra varie realtà e problematiche organizzative e lavorative. Dopo la stesura dei progetti formativi si è proceduto alla realizzazione di uno spettacolo teatrale composto da una serie di sketches volti alla sensibilizzazione di temi come il mobbing, lo stress lavorativo, l'organizzazione, la

¹⁵⁹ http://rivista.edaforum.it/numero10/monograficocompetenze_buccolo.html

¹⁶⁰ Idem

pianificazione strategica, la gestione delle risorse umane al lavoro, i diritti al lavoro, l'importanza di un buon clima lavorativo al lavoro, la gestione dell'aula durante un corso di formazione.

Molti dei partecipanti stavano per calcare le scene per la prima volta ed anche se l'obiettivo principale non era lo spettacolo in sé ma la dimostrazione di cos'è e la validità del Teatro d'Impresa, prezioso è stato il supporto degli insegnanti e degli attori professionisti membri del gruppo laboratoriale. Il susseguirsi di euforia, stanchezza, tensione, aspettative, energia, coinvolgimento e condivisione sono stati collante per il gruppo. Il pubblico, trascinato dentro lo spettacolo e coinvolto nella rappresentazione e nella riflessione sulle tematiche trattate è stato anche la cartina tornasole sull'efficacia di questa metodologia formativa e del percorso laboratoriale: insieme agli *Spett-Attori* i *Form-Attori* si sono cimentati nel risolvere le numerose situazioni problematiche presentate sul palco. E' così che il gruppo ha concluso la sua esperienza che in realtà ha segnato l'inizio di nuovi progetti assieme.

E' riportata qui si seguito una tabella riassuntiva di tutti gli sketches prodotti e rappresentati nello spettacolo finale.

TITOLO DELLO SPETTACOLO	PROBLEMI AFFRONTATI
IL MIO PRIMO GIORNO DI "NON-LAVORO" - <i>COME FARE PER SOPRAVVIVERE AL PRIMO GIORNO DI LAVORO</i>	Momento di Transizione di Impatto Organizzativo Inserimento al lavoro Mobbing in ambiente lavorativo
LA PRIMA VOLTA DI LUIGI	La gestione dell'aula durante un corso di formazione
LOSCHI INTRIGHI	Come fare per sopravvivere in un ambiente di lavoro completamente ostile Stress lavorativo La Motivazione al lavoro
QUELLO SPORCO PADRONE	Come fare per far valere i propri diritti al lavoro
UN PISCES FUOR D'ACQUA	L'organizzazione La Pianificazione strategica Gestione delle risorse umane al lavoro Il controllo di qualità I ruoli
TEMPI DI CONSEGNA	La Leadership La collaborazione La gestione delle risorse umane al lavoro

Tabella 1.1. Sketches dello Spettacolo Finale FVS.

La scelta di frequentare il Laboratorio di Formazione-Teatro presso *FVS* è stata motivata dal desiderio di incrementare le mie conoscenze e competenze nell'ambito dell'apprendimento esperienziale e per ritrovarmi in un contesto dove potermi confrontare con altri professionisti del settore accrescendo vicendevolmente interessi, esperienze, opinioni, idee sul modo di fare formazione nel XXI secolo. Il Laboratorio e lo spettacolo finale sono stati occasione di incontro e di scambio: un mosaico di pensieri conoscenze, esperienze lavorative, di vissuti, emozioni. Non sono mancati momenti di tensione tra chi richiedeva più teoria a livello nozionistico sulla Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni (soprattutto gli attori) e chi invece, già forte di un bagaglio culturale in materia, si immergeva più facilmente nella pratica del *Gioco* e del *Teatro* in formazione. Non devono né stupire né turbare questi malcontenti: secondo il mio parere sono fisiologici allo stadio di vita del gruppo anzi, li considero spezie insaporitrici del processo di apprendimento esperienziale. Apprendere dall'esperienza sovente innesca perplessità, incertezze, dubbi, paure e remore poiché è invertito l'ordine del preconstituito e scardinata la teoria dalla pratica: proprio dalla pratica si parte approdando alla teoria passando attraverso l'azione e lo sperimentare. È questa la mia riflessione in qualità di formatore: l'importanza del conduttore di un gruppo in formazione esperienziale (un *Form-Attore* in questo specifico caso) nell'essere un valido punto di riferimento, un mediatore e soprattutto un facilitatore nell'accompagnare il gruppo in un processo di crescita, nello scoprire insieme al gruppo quanto dopo tanto fare e quasi inconsapevolmente e senza sforzi si è appreso e constatare piacevolmente, col senno del poi, che anche noi formatori maturiamo insieme al gruppo.

Il Teatro d'Impresa è senz'altro un potente strumento formativo oltre che momento emozionale ed introspettivo: un'occasione privilegiata di apertura al nuovo e all'inatteso ma anche un'esperienza di scoperta e di acquisizione di nuova consapevolezza del celato, del latente tramite il fare e il riflettere, «la risorsa di maggior valore, nella formazione degli adulti, è l'esperienza del discente. Se l'istruzione è vita, allora la vita è anche formazione. Una parte troppo grande dell'apprendimento è costituita dall'uso indiretto dell'esperienza e delle conoscenze di qualcun altro. La psicologia ci insegna però che noi apprendiamo ciò che facciamo, e che quindi una vera formazione dovrà sempre coniugare la riflessione con la prassi»¹⁶¹. Come tutti i metodi attivi nella formazione trovo che il Teatro d'Impresa espliciti tutta la sua validità metodologica se inserito ad implementare un più ampio progetto formativo e se contestualizzato alla cultura organizzativa del committente. Comprendere chi richiede l'intervento, analizzarne la domanda e il bisogno è preambolo vincente per agire con efficacia e rendere ancora più valido questo strumento: non solo momento leggero, ludico, espressione artistica ed esperienziale ma anche valido a livello metodologico e scientifico. Quando ci sono le condizioni adatte, quando la cultura aziendale è aperta o è stata sufficientemente sensibilizzata a portare in scena la formazione, il teatro può diventare occasione di apprendimento e motore di consapevolezza, riflessione e cambiamento tanto da poter rivestire il Teatro della stessa riflessione che Bateson rivolge al gioco. Ricoprire un ruolo nel Teatro è come quando lo si ricopre nel gioco, non insegna a svolgere quello specifico ruolo ma induce a scoprire che esiste quel determinato ruolo e quella specifica realtà trasferendo quanto appreso dal qui ed ora del setting formativo al là e allora della realtà. Si scopre che «esiste qualcosa come un ruolo. (Si) impara e si acquista un nuovo modo di vedere, flessibile e rigido a un tempo, che viene poi tradotto nella vita, quando (ci) si accorge che in un certo senso il comportamento può essere legato a un tipo logico o a uno stile. Non si tratta di imparare lo stile particolare richiesto da questo o quel gioco, ma la flessibilità dello stile e il fatto che la scelta di uno di essi o di un ruolo è collegata alla cornice e al contesto del comportamento»¹⁶².

¹⁶¹ Lindeman in M. Knowles, E.F.III Holton, R. A. Swanson, *Quando l'adulto impara*, AIF. Franco Angeli, Milano, 2008, p. 53.

¹⁶² G.. Bateson, *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, p. 35 (edizione originale *The Message This Is Play*. Josiah Marcy Jr. Foundation, 1956).

Community Action Learning: una metodologia per coinvolgere ed agire nel sociale, di Giuseppe Florimonte

1. L'apprendimento capace di coinvolgere: da dove si è iniziato

In anni di esperienza a contatto con differenti tipologie di organizzazioni ed aziende piccole e grandi ho da sempre constatato che il coinvolgimento degli altri, in questo caso specifico di discenti, di qualsiasi età e su qualsivoglia tipologia di apprendimento è da sempre la vera e propria chiave di volta per poter sperare di trasmettere o promuovere nuove conoscenze. Se penso, ad esempio, ad un bambino di pochi mesi che impara a mangiare cibo solido avviandosi verso un processo di maggiore autonomia dalla mamma è difficile immaginare che tale processo abbia successo se non passando fasi di sperimentazione quali il toccare, tirare e giocare con il cibo in modo da divertirsi, ed essere così pienamente attratto dall'esperienza stessa.

Come per un adulto, non più bambino, è difficile ricordarsi come si era allora e comprendere perché sia necessario mettere a soqquadro la cucina ogni volta che il bambino mangia, allo stesso modo il medesimo adulto non pensa istintivamente che l'apprendimento funzioni principalmente quando c'è un pieno coinvolgimento dell'altro. Credo che purtroppo sia ancora esperienza abbastanza comune e frequente il trovarsi in contesti organizzativi vari, dalle aziende a sedi istituzionali, in cui la trasmissione di conoscenza o di semplici informazioni è ancora veicolata in modalità nelle quali i fruitori sono soggetti completamente passivi.

Non va del resto dimenticato che il concetto di apprendimento degli adulti e tutto ciò che ne consegue in termini di necessità di coinvolgimento, per quanto molto "antico", è solo recentemente stato riscoperto. Nell'antichità, da Confucio a Socrate l'insegnamento era principalmente diretto ad adulti e già allora l'apprendimento era imperniato di coinvolgimento ed era assolutamente considerato un processo attivo e partecipato.

Ma da quei lontani anni l'apprendimento dell'adulto come discente è via via scomparso per lasciar posto ad un modello pedagogico, rivolto al bambino, principalmente influenzato dalle scuole apparse in Europa dal VII secolo. In tali scuole l'indottrinamento di dogmi da parte di monaci e sacerdoti vedeva nell'insegnante il responsabile assoluto non solo riguardo i

contenuti ma anche per quanto concerneva le metodologie di indottrinamento e valutazione di qualsiasi materia di apprendimento.

La figura dell'adulto come persona da educare, da formare, rinasce con la società industriale con l'esigenza di forza lavoro capace di applicare nuovi metodi produttivi.

Sarà solo dal 1920 che Rosenstock inizia ad ipotizzare metodologie didattiche specifiche per l'insegnamento agli adulti¹⁶³. È infatti in questi anni che si affermano anche le teorie comportamentistiche dell'apprendimento, imperniate del noto meccanismo stimolo-risposta che traslate in contesto formativo rivolgono alta attenzione al docente-attore nella sua veste di ricercatore di rinforzi per cementare le conoscenze in un discente per lo più passivo. Colpisce, in questo contesto, il concetto di "indipendenza" della conoscenza oggetto di apprendimento, indipendente sia dal docente che dal discente; è celebre la citazione di John Watson *"Datemi una dozzina di bambini sani, ben formati e l'ambiente specifico che dico io per tirarli su e vi garantisco che, dopo averlo preso a caso, farò di ognuno di loro uno specialista a piacere – un dottore, un avvocato, un artista, un capitano d'industria oppure perfino un mendicante o un ladro – a prescindere dal suo talento, dalle sue inclinazioni"*¹⁶⁴

Dagli anni '60 le teorie cognitiviste spostano di più il focus sul discente e sulla sua capacità di percepire ed elaborare le informazioni ricevute. In questo ambito la conoscenza ed i suoi livelli di complessità determinano le possibili diverse tipologie di apprendimento. Anche nelle teorie cognitiviste, come in parte nelle comportamentistiche, la maggior attenzione è ancora spostata sul singolo attore del processo formativo sia esso il docente, il discente o la tipologia di conoscenza.

A fronte di questi modelli, le teorie umanistiche sulla formazione (anni '70), si presentano come un corpus teorico meno omogeneo e lineare. Lontani dall'oggettività delle scienze empiriche che avevano caratterizzato le teorie precedenti, i modelli formativi basati sulle teorie umanistiche si rivolgono ai processi di gruppo e si occupano di una conoscenza contingente che dipende dai diversi contesti storico-culturali in cui i processi formativi sono inseriti. Il focus dell'attenzione si sposta sulla relazione del soggetto con il suo contesto di vita, che, attraverso dinamiche complesse di coinvolgimento emotivo, modifica e condiziona anche i processi di apprendimento in cui egli è inserito. Ecco che il coinvolgimento del discente inizia ad essere maggiormente preso in considerazione.

In un'ottica più specificamente connessa alla formazione in contesti organizzativi ed aziendali, l'avvento delle teorie umanistiche nel panorama delle discipline psicologiche, pur nella loro eterogeneità, porta a far parlare di una "Rivoluzione del Fattore Umano" all'interno delle organizzazioni (così come viene definita dalla scuola di Chicago¹⁶⁵). Questa nuova prospettiva, infatti, si oppone alle precedenti concettualizzazioni tayloristiche secondo le quali la ricchezza delle aziende dipendeva esclusivamente dalla loro capacità di produrre merci o adattarsi al mercato in termini di costi e/o vendite. Da quel momento l'intelligenza, la creatività, la flessibilità del "fattore umano" vengono ad essere considerate una componente spesso fondamentale per il successo di un'organizzazione produttiva.

La formazione aziendale, in questo panorama, modifica le sue forme e i suoi obiettivi e, dagli anni '70, incrementa significativamente la sua presenza all'interno delle aziende. All'aumentare della domanda, le stesse caratteristiche degli interventi formativi si modificano, diventando più connessi ai problemi locali delle aziende e ponendo specifica attenzione ai processi organizzativi, quali fenomeni che necessitano di essere interpretati e rilette grazie agli interventi formativi. Alla luce di queste prospettive, si diffonde, a partire dagli anni '80, la

¹⁶³ Preso da Knowles M. S., Holthorn E. F. III, Swanson R.A. (1998), *The Adult Learner*, Gulf, Houston, e Rosenstock-Hussey (1930), *The Social Function of Adult Education*. Bulletin of the World Association for Adult Education, OS 44: 10-21.

¹⁶⁴ Tratto da Bernardi – Condolf, *Psicologia per il tecnico dei servizi sociali*, CLITT, Roma, 1998, p. 53.

¹⁶⁵ Friedman, M. , *Capitalism and freedom*. University Chicago Press. Chicago, 1962

cosiddetta formazione esperienziale, in cui tecniche partecipative e attive (*encounter groups*, *T-group*, *Role Playing*, *Action learning*, studio dei casi) vengono introdotte nelle aziende in favore di apprendimenti più flessibili e connessi ai processi organizzativi in esse presenti.

E' da questi anni che società di formazione e sviluppo come Impact, di cui io faccio parte, si lanciano in un fervido e pionieristico filone di formazione esperienziale dove l'outdoor training diviene una metodologia che in Europa parte dall'Inghilterra per un lento ma inesorabile avvicinamento a paesi come l'Italia (ad esempio Impact realizza in Italia i primi corsi di Outdoor training nel 1995).

La formazione esperienziale diviene quindi un potente strumento, se ben utilizzato e seguito da professionisti, per mettere davvero al centro i partecipanti dei percorsi formativi. L'esperienza di volta in volta proposta è il mezzo (non il fine) per coinvolgerli, risucchiarli in attività e far loro agire, vivere e sperimentare comportamenti, processi cognitivi ed emozioni in contesti assai diversi da quello organizzativo ed aziendale ma così riconducibili a quei contesti ben noti.

Da quegli anni le metodologie esperienziali hanno preso sempre più il sopravvento entrando in campi di applicazione fino a pochi anni prima impensabili.

2. Il Community Action Learning

Se tanto spesso l'innovazione in merito alla formazione esperienziale è andata nella direzione di inventare contesti e sfide sempre più "nuove" ed affascinanti, spesso alla ricerca di un divertimento ed una sorpresa delle persone con barche a vela e attività similari, il Community Action Learning rappresenta un'innovazione che non segue mode ma che è pienamente incentrata su bisogni reali.

Il Community Action Learning è una metodologia formativa che si concretizza in interventi di formazione e sviluppo che hanno una qualche forma di ricaduta nella comunità, nel sociale. Semplificando al massimo possiamo dire che le componenti esperienziali ed esercitative che di norma si trovano in un programma esperienziale si trasformano, in questo schema, in attività che devono soddisfare un concreto e reale bisogno in ambito sociale.

Le tre parole *Community*, *Action* e *Learning* contengono da sole, accoppiate o singolarmente svariati possibili significati, tutti pienamente correlati con la definizione sopra riportata. Il termine "Community Action" nasce nei paesi anglosassoni negli anni '60, intendendo con esso azioni tese a fornire alle comunità più svantaggiate un supporto di tipo sociale ed economico, promuovendo l'autosufficienza delle stesse comunità coinvolte ad esempio migliorando la qualità della vita delle comunità, incrementando i livelli di partecipazione degli abitanti, migliorando le condizioni di lavoro, fornendo assistenza ai concittadini in difficoltà, aumentando la qualità della formazione scolastica, potenziando i servizi sociali presenti sul territorio. D'altro canto anche accoppiando le parole "Action Learning" si ha una ricchezza di significati in quanto con esse ci si riferisce ad un metodo formativo, teorizzato in Inghilterra negli anni '50 circa e fondato sull'esperienza che si realizza in un processo di mutuo apprendimento tra i partecipanti. Il processo di Action Learning parte dall'analisi, riguarda un piccolo gruppo di persone con competenze e vissuti professionali anche diversi e che, in funzione di questi, analizzano un problema definito e reale della propria attività sviluppando un piano d'azione su come affrontarlo efficacemente. Vedremo più avanti come tutto questo sia pienamente integrato negli elementi salienti della metodologia Community Action Learning (da ora in poi CAL).

Ma procediamo con ordine. Va in primo luogo notato che gli attori coinvolti in un progetto formativo disegnato con metodologia CAL sono tre: il committente, la consulenza ed una terza parte che normalmente definiamo "partner sociale". Se infatti da una parte la consulenza ascolta gli specifici bisogni di formazione e sviluppo del committente dall'altra c'è un altro polo, rappresentato da una qualsiasi forma di entità attiva in ambito sociale e di comunità

territoriali (da una Onlus, alla Croce Rossa Italiana, ad una centro anziani), che a sua volta esprime bisogni non realizzabili con le risorse a loro disposizione.

Un esempio dovrebbe aiutare a meglio comprendere il tutto. Quando normalmente un committente, ad esempio una azienda, richiede un intervento formativo lo fa partendo da bisogni concreti e reali di sviluppo di specifiche competenze per il proprio personale: ad esempio le capacità di lavorare insieme, lo sviluppo della leadership, la comunicazione in pubblico. Nella richiesta, anche attraverso una buona analisi della domanda, emergono possibili alternative per realizzare l'intervento alla luce delle caratteristiche dei partecipanti all'iniziativa, ovvero i veri clienti finali. Ad esempio una popolazione commerciale che negli anni ha frequentemente sperimentato metodologie varie, dall'aula tradizionale all'outdoor, potrebbe ancor più necessitare di qualcosa di differente e capace di coinvolgerli e far vivere loro attivamente l'iniziativa formativa. In questo contesto una metodologia come il CAL può rappresentare una delle strade percorribili. E' a questo punto che, dopo la specifica declinazione dei bisogni formativi generici in micro-obiettivi didattici, si può avviare la fase di individuazione del partner sociale che esprime bisogni reali e concrete azioni realizzabili con diverse tipologie di intervento. Gli interventi, ad esempio gestire per una giornata un centro anziani, risistemare un'area verde di un centro di recupero per la tossicodipendenza o realizzare una campagna di raccolta fondi per finanziare un progetto specifico, saranno attentamente disegnati con tutte le caratteristiche di un progetto esperienziale utile a sviluppare competenze specifiche. Avrà quindi, un tempo, un obiettivo specifico e misurabile, risorse a disposizione e vincoli da rispettare oltre che una sua eventuale segmentazione in più fasi/momenti a seconda della complessità del progetto. In questo scenario la consulenza rappresenta l'anello di congiunzione, nonché il garante per entrambi gli espressor di bisogni, l'azienda committente come anche il partner sociale che ha espresso bisogni reali e li ha affidati alla consulenza per vederli soddisfatti.

Essendo il CAL una vera e propria metodologia formativa può avere pressoché sconfinite opportunità realizzative. Di norma le macroaree d'intervento per pensare e disegnare un progetto sono le seguenti:

- *Tipologia di progetti con attività prevalentemente più fisiche* quali tinteggiatura e micromuratura di strutture del partner in cattivo stato, ripulitura di aree verdi accessibili ad utenti del partner od alla collettività, ristrutturazione di aree ricreative (campi di bocce, palestre etc.);
- *Tipologia di progetti con attività consulenziali finalizzate a produzione idee per campagna di comunicazione per diffondere i servizi sociali offerti, pianificazione ed implementazione di una campagna di raccolta fondi a favore del partner sociale o sviluppo di nuove idee per la gestione della struttura o la commercializzazione dei loro servizi;*
- *Tipologia di progetti con attività formative come prepararsi e svolgere piccoli interventi di coaching a favore del personale del partner sociale o la strutturazione di brevi percorsi formativi (contabilità, gestione delle riunioni...) sempre per il personale del partner sociale.*

E' bene però sottolineare un aspetto estremamente importante: un progetto formativo costruito con la metodologia CAL non è assolutamente un intervento di volontariato o beneficenza. Il committente chiede di sviluppare specifiche competenze nelle proprie risorse e chiede di farlo con una metodologia massimamente coinvolgente che, tra l'altro grazie ad una delle classiche dinamiche win-win, ha l'opportunità di lasciare un segno, di generare un piccolo o grande cambiamento nella società e nella comunità nella quale spesso il committente è inserito.

Per generare apprendimento è di fondamentale importanza progettare l'intervento prevedendo che le fasi di azione a favore del partner rappresentino una delle componenti del processo formativo, non l'unica. Solo una giusta alternanza tra fasi di azione, momenti di review dell'esperienza, eventuali condivisioni di modelli teorici e sessioni di sottogruppo per

ricontestualizzare le esperienze vissute possono garantire, oltre che un immenso coinvolgimento delle persone anche il raggiungimento degli obiettivi didattici che hanno guidato l'intervento. Le varie esperienze fatte negli ultimi 10 anni con questa metodologia fanno pensare che il livello di potenziale coinvolgimento per le persone che vi prendono parte (si noti bene sia dal versante docenti/facilitatori che da parte dei discenti/partecipanti) è elevatissimo, a mio avviso non confrontabile con null'altro.

3. Un Case study di successo 'Team for kids 2010 Romania'

Il *'Team for kids 2010 Romania'* è un progetto di team building collegato con la responsabilità sociale d'impresa realizzato per 21 manager di Pirelli Steelcord in favore dei bambini di un reparto di pediatria in Romania.

La Pirelli Steelcord, oggi rinominata Pirelli Wire Technologies, è la Business Unit del gruppo Pirelli che ha come mission la produzione di cordicella metallica per l'industria dei pneumatici e per altri usi.

Il team internazionale della Business Unit Steelcord, operante nelle sedi e negli stabilimenti produttivi presenti in Italia, Germania, Romania, Turchia e Brasile, aveva come macro-obiettivo quello di diventare un team pienamente coeso ed integrato, capace di trovare modalità relazionali nuove e sempre più efficaci, fino ad arrivare a prendere decisioni condivise, anche in assenza del capo.

Per soddisfare questa esigenza è stato chiesto ad Impact Italia di progettare un percorso di Teambuilding esperienziale con metodologia CAL, centrato su un'attività a favore del reparto di pediatria neuromotoria dell'ospedale di Slatina nel distretto dell'Olt, in Romania, paese in cui Pirelli è presente da diversi anni come una delle più importanti realtà economiche e produttive. Il reparto di pediatria neuromotoria che ospita bambini fra gli 1 e i 10 anni ricoverati in regime residenziale o in day hospital con relativi genitori al seguito, si presentava in uno stato di forte degrado strutturale e con attrezzature mediche e riabilitative inadeguate, obsolete o, addirittura, assenti.

L'intervento, da un punto di vista di esigenza del partner sociale, in questo caso rappresentato da una struttura ospedaliera rumena, era quindi incentrato a rendere il reparto più efficiente e confortevole.

Il percorso ha preso avvio da un intervento di diagnosi, realizzato sia tramite interviste condotte dalla consulenza, sia tramite la compilazione di un questionario diagnostico da parte dei membri del team; ciò ha consentito di mettere a fuoco lo stato di sviluppo del team, nonché le aspettative individuali. Questo ha fortemente orientato la progettazione dell'intervento e il taglio della facilitazione. Durante la progettazione è stata anche lanciata un'attività benefica di raccolta giocattoli che i manager hanno organizzato come progetto interno nei vari paesi di appartenenza. Il risultato di questa attività, ha permesso di raccogliere una quantità di giocattoli che hanno riempito un intero tir.

Nei tre giorni di lavoro in ospedale le fasi d'azione, sempre rigorosamente scandite da momenti di review, teoria e ricontestualizzazione delle esperienze, erano costituite da varie attività diversificate, dal montaggio di nuovi tavoli, sedie ed armadi alla verniciatura di pareti con fumetti e personaggi di noti cartoni animati nei corridoi e nelle sale, distribuzione dei giocattoli raccolti come anche il montaggio di pavimenti di gomma per aree giochi. Ma soprattutto ha richiesto ai manager di integrare il personale medico, i genitori ed i bambini ascoltando le loro esigenze e le loro necessità dando un volto nuovo e contribuendo visibilmente alla rinascita di un reparto così importante. Va da sé che questa azione manageriale, coordinata dal team Pirelli stesso, si è rivelata una potentissima metafora per riflettere sul team reale per ripensarsi e ripartire con nuova energia. Il team ha lavorato con grande intensità e passione, mettendosi in discussione, andando alla radice dei problemi di funzionamento e attivando modalità di confronto aperte e orientate al cambiamento.

La sinergia messa in atto tra i manager Pirelli e il personale medico locale ha permesso di ripensare la distribuzione e riprogettazione degli spazi interni del reparto quali la reception, la sala d'attesa, la sala mensa, le sale mediche per la riabilitazione e, le camerate. Perno dell'intervento è stata la realizzazione di una sala ricreativa, – la Sala delle Feste – vero e proprio punto di aggregazione tra le mamme e i bambini che passano così tanti giorni nel reparto.

Il risultato materiale, la soddisfazione dei bisogni espressi dal partner sociale è stato ottenuto principalmente grazie al forte impegno di ciascun membro del team, che ha dimostrato grande affiatamento e coordinazione. Il team si è dimostrato capace di evolvere davvero verso una maggiore autonomia, attraverso un confronto sempre più aperto e costruttivo e la rinuncia a comportamenti disfunzionali e difensivi.

Carlo Costa, Direttore della Business Unit è stato molto esplicito nel commentare l'intervento a caldo *“A nostro beneficio, aiutare chi sta molto peggio di noi, ci permette di relativizzare il nostro punto di vista e di abbattere barriere che la competizione quotidiana inevitabilmente crea”*.

Visto che ho cominciato questo articolo partendo dal fondamentale bisogno di coinvolgimento attivo delle persone penso che le parole espresse da un manager alcuni anni fa, a valle di uno sfidante progetto formativo con metodologia CAL, sia una significativa dimostrazione del livello possibile di coinvolgimento ed attivazione raggiungibili *“Per anni abbiamo lavorato nella convinzione di essere uomini che dovessero crescere come manager, ma arriva anche il momento di comprendere lo straordinario valore di un'opportunità che permetta a dei manager di crescere come uomini. Ed è forse soltanto in quel momento che tutto ciò che abbiamo fatto riacquista la giusta dimensione e valore all'interno delle nostre vite”*.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Terza parte **Appendice**

Una Testimonianza di *Augusto Boal* (Premio Mondiale Unesco Teatro 2009) di Maria Buccolo

Premiato per aver diffuso il metodo del Teatro dell'Oppresso con finalità educative in tutto il mondo, Augusto Boal viene ricordato ancora oggi per aver dato il suo valido contributo alla "liberazione" dell'essere umano dalle oppressioni.

Il suo messaggio di liberazione e cambiamento lo ritroviamo anche all'interno del discorso tenuto presso l'Unesco in cui ribadiva che: *"essere cittadini non vuol dire far parte di una società, ma provare a trasformarla"*.

Negli ultimi anni della sua vita, in occasione del Festival organizzato dal gruppo di Jana Sanskriti a Calcutta, aveva marciato faticosamente per le strade con i contadini per appoggiare il loro movimento Teatral-sindacale di lotta per i diritti alla terra, contro lo sfruttamento delle multinazionali. Ricordiamo che oggi sono censiti ben 85¹⁶⁶ paesi al mondo che usano il metodo del teatro dell'oppresso. Sicuramente all'inizio molti contesti e applicazioni non erano nemmeno stati immaginati, ma quando Boal venne in Europa, durante gli anni del suo esilio dal 1976 al 1986, produsse molti sviluppi teorici, metodologici e tecnici.

Il teatro dell'oppresso - dalla testimonianza diretta del suo fondatore - appare come un sistema non rigido che si adatta a diverse situazioni. Infatti, durante il colloquio avuto all'interno della giornata mondiale del Teatro all'Unesco a Parigi, quando raccontai di persona del Progetto Tejaco, in cui la metodologia era stata applicata per favorire l'inserimento degli immigrati in azienda, Boal mi incitò a continuare le sperimentazioni e mi chiese di aggiornarlo sulle ricadute in campo educativo e formativo.

La metodologia del Teatro dell'Oppresso oggi continua a vivere, la teoria e la pratica di Boal risultano degli strumenti per la creazione di un mondo migliore che possono essere utili¹⁶⁷:

¹⁶⁶ www.theatreoftheoppressed.org

¹⁶⁷ A. Boal, *Il Teatro degli oppressi, teoria e tecnica del teatro*, Ed La Meridiana, Molfetta (Ba), 2011, p. 8.

1. In *campo politico*, per costruire dei percorsi di cittadinanza attiva, di controllo dal basso delle istituzioni politiche e delle amministrazioni.

2. In *campo sociale*, per rafforzare i processi di liberazione dei gruppi discriminati ed oppressi, ma anche per indagare sulle nostre vite quotidiane e scoprire i cambiamenti necessari.

3. In *campo educativo*, per sviluppare nei giovani cittadini strumenti di analisi della realtà, di gestione dei conflitti, di comunicazione costruttiva, di fiducia e autostima.

4. In *campo terapeutico*, per non lasciare che la terapia operi sul riduzionismo trasformando il malessere sociale in problema psicologico individuale, affinché si riescano ad individuare legami tra “sofferenza individuale” e “contraddizioni sociali”.

5. In *campo teatrale*, per ridare al teatro una funzione sociale forte e non ridurlo a mero commercio di prodotti o a semplice intrattenimento.

Boal sosteneva che il Teatro dell'Oppresso si situa tra queste cinque aree, a cavallo di esse, sfumando l'una nell'altra, in modo transdisciplinare.

A testimonianza del lavoro educativo di Augusto Boal è utile riportare qui di seguito il messaggio integrale pronunciato alla *Giornata Mondiale del Teatro all'Unesco il 27 marzo a Parigi*.

“Tutte le società umane sono spettacolari nella loro vita quotidiana e producono spettacoli in occasioni speciali. Sono spettacolari nella loro organizzazione sociale e producono spettacoli come quello che siete venuti a vedere.

Anche se non ne abbiamo consapevolezza, le relazioni umane seguono una struttura teatrale; l'utilizzazione dello spazio, il linguaggio del corpo, la scelta delle parole e la modulazione della voce, il confronto delle idee e delle emozioni, tutto ciò che mostriamo sul palcoscenico, lo viviamo nella nostra vita: siamo fatti di teatro!

Le nozze, i funerali sono degli spettacoli, ma anche i rituali quotidiani così familiari di cui



non siamo consapevoli, le grandi cerimonie, ma anche il caffè della mattina, i buongiorno scambiati, gli amori timidi ed i grandi temporali delle passioni, una seduta del senato o una riunione diplomatica, tutto è teatro.

Una delle principali funzioni della nostra arte è di prendere coscienza dello spettacolo della vita quotidiana, di cui gli attori sono anche spettatori in cui la scena e il palcoscenico si confondono. Siamo tutti degli artisti: facendo teatro, impariamo a vedere l'ovvio, che solitamente siamo incapaci di vedere perché poco abituati a guardarlo. Ciò che ci è familiare ci

diventa invisibile: fare teatro è illuminare la scena della nostra vita di tutti i giorni.

Nel settembre dell'anno scorso siamo stati sorpresi da una rivelazione teatrale: a noi che credevamo di vivere in un mondo sicuro, malgrado esistessero guerre, genocidi, ecatombi e torture ma in luoghi lontani e selvaggi, a noi che vivevamo in sicurezza, col nostro denaro

collocato in una banca rispettabile o affidato ad un onesto mediatore di borsa, è stato detto che questo denaro non esisteva, che era virtuale, triste creazione di alcuni economisti per nulla virtuali, né sicuri, né rispettabili. Tutto questo non era che cattivo teatro, un oscuro intrigo nel quale alcuni guadagnavano molto e dove molti perdevano tutto. Noi, spettatori vittime delle loro decisioni, siamo rimasti seduti nell'ultima fila del loggione.

Vent'anni fa, mettevo in scena Phèdre di Racine a Rio de Janeiro. Le scenografie erano povere: delle pelli di bovino al suolo, dei bambù intorno. Prima di ogni rappresentazione dicevo ai miei attori: "la finzione che abbiamo creato di giorno in giorno è finita. Quando avrete superato questi bambù, nessuno di voi avrà il diritto di mentire. Il teatro è la verità nascosta".

Quando guardiamo al di là delle apparenze, vediamo degli oppressori e degli oppressi, in tutte le società, in tutte le etnie, le classi e le caste, vediamo un mondo ingiusto e crudele. Dobbiamo inventarne un altro, perché sappiamo che è possibile. E' doveroso costruire questo altro mondo con le nostre mani entrando in scena, sulle tavole del palcoscenico e della nostra vita.

Fate attenzione allo spettacolo che sta per iniziare e al ritorno a casa, coi vostri amici, interpretate le vostre pièces personali e vedrete ciò che non avete potuto vedere mai: l'ovvio.

Il teatro non è solamente un avvenimento, è uno stile di vita!

Siamo tutti degli attori: essere cittadino non è vivere la società, è cambiarla".

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Biblio-sitografia

Biblio-Sitografiografia di Eleonora Napolitano

La seguente Biblio-Sitografia ragionata vuole sistematizzare i testi di riferimento dei diversi contributi presenti all'interno del Volume.

Data la natura multidisciplinare e multidimensionale dell'opera, si è scelto di dividere la presente bibliografia in quattro sezioni, relative ai temi trattati ed approfonditi. In tal modo è possibile sottolineare la diversa impostazione professionale dei numerosi autori che hanno contribuito alla realizzazione del presente testo.

Le sezioni della Bibliografia, di seguito riportate, sono: "Processi formativi e Formazione Esperienziale"; "Diversity Management"; "Formazione e Teatro"; "Gioco e Formazione".

La sitografia raccoglie una serie di siti nazionali ed internazionali che facilitano l'approfondimento dei temi trattati all'interno del testo.

Bibliografia

Processi Formativi e Formazione Esperienziale

AA.VV. (2002), *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano.

Alberici A. (2001), *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.

Alessandrini G., Buccolo M. (a cura di) (2010), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro, un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana. Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni*, Pensa Multimedia, Lecce.

Avallone F. (1989), *La formazione psicosociale*, Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino.

Avallone F., Bonaretti M. (a cura di) (2003), *Benessere Organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma.

Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

Bauman Z. (2006), *Modernità liquida*, Laterza, Roma.

Boldizzoni D. (2003), *Management delle risorse umane: dalla gestione del lavoratore dipendente alla valorizzazione del capitale umano*, Ed. Sole 24 Ore, Milano.

Boldizzoni D. Manzolini L. (2000), *Creare valore con le risorse umane: la forza dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini e Associati, Milano.

Brodie R. (2009), *Virus of the Mind*, Hay House, USA.

Bruzzone D., Musi E. (2007), *Vissuti di cura*, Guerini Scientifica, Milano.

Buccolo M. (2004), *La formazione per lo sviluppo delle risorse umane nelle organizzazioni in* Baldassarre F., *Risorse Umane e Impresa, profili di organizzazione, gestione formazione*, Ed. dal Sud, Modugno, Bari.

- Buccolo M., Mongili S. (2010), *I Progetti locali: valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale*, in P. Orefice, R. Sampson Granera, G. Del Gobbo (a cura di), *Potenziale umano e patrimonio territoriale per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Liguori, Napoli.
- Calaprice S. (2007), *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Ed. G. Laterza, Bari.
- Calvino I. (1993), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano.
- Cambi F. (a cura di) (2005), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni Del Cerro, Pisa.
- Cappucci U., Federica G., Infelice L., Reggiani M., Rotondi M., Schurch D., Vergeat M., Amietta P.L. (2002), *I luoghi dell'apprendimento. Metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Carkhuff R.R. (1987), *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento.
- Consiglio europeo di Lisbona (2000), *Documento della Presidenza su "L'occupazione, riforme economiche e coesione sociale. Verso un' Europa dell'innovazione e del sapere*, Bollettino UE 3-2000.
- Cranton P. (2006) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of Adult*, Jossey-Bass, San Francisco.
- De Bartolomeis F. (1968), *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Masi D. (1999), *Il futuro del lavoro*, Rizzoli, Milano.
- De Mennato P., Cunti A. (2005), *Formare al lavoro sociale*, Guerini, Milano.
- Del Gobbo G., Guetta S. (2005), *I Saperi dei Circoli di Studio*, Del Cerro, Pisa.
- Di Nubila, R. D. (2005) *Saper fare formazione, Manuale per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Di Nubila, R.D., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Favretto G.(a cura di) (2005), *Le forme del mobbing, cause e conseguenze di dinamiche organizzative disfunzionali*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Fedeli M. (2010), *Appunti di viaggio. Il valore della riflessione e dell'esperienza nel processo di apprendimento lifelong in FOR Rivista per la formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Fedeli, M. (2011), *Dalla metodologia alle metodologie esperienziali. Nuove sfide per i formatori in FOR, Rivista per la Formazione*, Franco Angeli, Milano.

- Fedeli, M. (2011), *Dialogo in Andragogia. Intervista a John Henschke in FOR, Rivista per la Formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Fedeli, M., (2008), *Come generare valore nella formazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Fedeli, M., (2011), *Learning From Experience: A Case Study to Manage the Changeover From Senior to Junior Workers in an Italian's Small and Medium Enterprise in Proceedings of Midwest Research-to-Practice Conference in Adult Continuing, and Community Education*, Lindenwood University, St. Charles, MO.
- Fontana A. (2009), *Manuale di storytelling*, Etas, Milano.
- Foucault M. (1988), *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, Feltrinelli, Milano.
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday Anchor, Garden City.
- Goffman E. (1974), *Frame Analysis*, Harper Books, New York.
- Guccini G. (2005), *La bottega dei narratori*, Dino Audino, Roma
- Henschke, J. A. (2009), *Strengthening A Global Perspective on Andragogy: An Update for 2009. A Paper Presentation*, Session for the Commission of Professors of Adult Education (CPAE) Conference, Cleveland.
- Henschke, J. A. (2010), *Bringing the History and Philosophy into a more comprehensive. Understanding Worlds-Wide: A 2010 Update*, Session for the Dialogues in Andragogy Special Interest Group, Commission of Professors of Adult Education (CPAE) Conference, Clearwater Beach.
- Henschke, J. A. (2011), *Considerations regarding the future of andragogy in Adult Learning* 22.
- Henschke, J.A. (1999), *Historical Antecedents Shaping the Terms of Performance and Learning and their Relationships in Human Resources development: An Exploratory Study*, Proceedings of the AHRD Conference, Arlington.
- Houle, C.O. (1996), *The design of education* (2nd ed.), San Francisco, Jossey-Bass.
- Iavarone M. L. (2008), *Educare al benessere*, Mondadori, Milano.
- Iavarone M.L. (2004), *Pedagogia del benessere*, Franco Angeli, Milano.
- Ibarra H. (2006), *Identità al lavoro. Strategie non convenzionali per trasformare la carriera (e la vita)*, Etas Editore, Milano.

- Infelise L. (a cura di) (1994), *La formazione in impresa: nuove frontiere in Europa*, Franco Angeli, Milano.
- Jaoui, H., (2000), *La comunicazione pratica al servizio delle imprese*, Franco Angeli, Milano.
- Jarvis, P. (1984), *Andragogy: A sign of the times in the Education of Adults*, 16.
- Jarvis, P. (2002), *The theory and Practice of Teaching*, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Kaneklin C. (2002), *Lavorare in gruppo oggi*, in Spunti APS.
- Knowles M., Holton E.F.III, Swanson R. A. (2008), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano.
- Knowles, M. S. (1989), *The making of an adult educator: An autobiographical journey*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Knowles, M. S., (1973), *The adult learner: A neglected species*, Gulf Publishing, Houston.
- Knowles, M. S., (1975), *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Association Press, New York.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning. Prentice-Hall*, Upper Saddle River, NJ.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Upper Saddle River, NJ.
- Kolb D.A., Kolb A.Y. (2005), *Learning styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, Academy of Management Learning & Education, University of Wisconsin, Oshkosh.
- Kreber C. (2004), *Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development in International Journey for Academic Development*.
- Le Boterf G.(2004), *Costruire les compétences individuelles et collectives*, Edition d'Organisation, Paris.
- Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality*, McGraw-Hill, New York.
- Lewin K. (1942), *Field Theory and Learning*, first yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II.
- Liuzzi M. (2006), *La formazione fuori dall'aula. Concetti, metodi e strumenti per un nuovo modello formativo multidimensionale*, Franco Angeli, Milano.
- Liodice I. (1998), *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Collana nuove frontiere dell'educazione, Adda, Bari.

- Liodice I. (2004), *Non perdere la bussola*, Franco Angeli, Milano.
- Maehl W. (2000), *Lifelong learning at its best: Innovative practices in adult credit programs*, Jossey -Bass Inc. Publishers, San Francisco.
- Merriam S. (2004), *The changing landscape of adult learning theory* in J. Comings, B. Garner, & C., Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Merriam S.B. (2001, Spring), *Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. The New Update on Adult Learning Theory*, Jossey-Bass, New Directions for Adult and Continuing Education, Imel S. Editor in Chief, San Francisco.
- Merriam S.B., Caffarella R.S. (1999) *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1981), *A critical theory of adult learning and education*, Adult Education, San Francisco.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of Adult learning*, Jossey Bass Press, San Francisco.
- Minghetti M e Cutrano F. (2004), *Le nuove frontiere della cultura d'impresa*, Etas, Milano.
- Montedoro C. Zagardo G. (a cura di) (2003), *Maturare per orientarsi - Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, ISFOL, Franco Angeli, Milano.
- Moon A. Jennifer (2004), *Handbook of reflective and experiential learning*, Routledge Falmer, New York.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nietzsche F. (2000), *La Gaia Scienza*, Rizzoli, Milano.
- Orazio Flacco (1998), *Epistole ed Ars poetica*, Feltrinelli, Milano.
- Orefice P. (1978), *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orefice P. (2003), *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma.
- Orefice P. (2003), *La formazione di specie*, Guerini, Milano.
- Orefice P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teorie e Pratiche La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2006), *Pedagogia. Introduzione ad una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma.

- Orefice P. (2010), *Pedagogia Scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma.
- Orefice P. (2011), *Pedagogia sociale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pastré P., (2002), *L'analyse du travail en didactique professionnelle* in *Revue Française de Pédagogie*.
- Pedon A., Sprega F. (2008), *Modelli di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni*, Armando Editore, Roma.
- Piaget J., Inhelder B. (1970), *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino.
- Pondy L.R., P.J. Frost, G. Morgan (1983), T.C. Dandridge, *Organizational Symbolism*, JAI Press, Greenwich.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2005), *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Rossi B. (2010), *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Rotondi M., (2004), *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano.
- Sabatano F. (a cura di) (2007), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo*, Liguori, Napoli.
- Salmon C. (2008), *Storytelling*, Fazi, Roma.
- Santoiani F., Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Napoli.
- Schoen D. (1983), *The Reflective practitioner. How Professionals Think in Action* Temple Smith, London.
- Staccioli G. (2009), *Diario dell'accoglienza, l'organizzazione della classe e degli spazi*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Theureau J., (2002), *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Peter Lang, Berne.
- Tosey P., (2002), *Experiential methods of teaching and learning* in Jarvis P., *The Theory & Practice of Teaching*, Taylor and Francis Group, Routledge.
- Wittgenstein L. (1967), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.

Diversity Management

- Alessandrini G. (2010), (a cura di) *Formare al management della diversità*, Guerini e Associati, Milano.
- Alessandrini G., Buccolo M. (2009), *Formare alla diversità culturale: le origini e gli sviluppi futuri della Convenzione Unesco sulla protezione e promozione della diversità delle espressioni culturali* in FOR "Rivista per la Formazione, Franco Angeli, Milano, n. 80.
- Alessandrini G., Buccolo M. (a cura di) (2010), "Comunità di pratica e pedagogia del lavoro, un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana" *Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni*, Pensa Mutimedia, Lecce.
- Ambrosini M. (2001), *La fatica di integrarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Arendt H. (1994), *Vita activa. La condizione umana (1958)*, trad.it. Bompiani, Milano.
- Barabino M. C., Jacobs B., Maggio M. A. (2001), *Il diversity management*, in Sviluppo & Organizzazione, n. 184.
- Barabino M. C., Jacobs B., Maggio M.A. (2001), *Diversity Management in Sviluppo & Organizzazione*, n. 184.
- Baslev A. N., Rotry R., (2001), *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*, Il Saggiatore, Milano.
- Basso P. (2004), *Sul rapporto tra immigrati e sindacati* in Mauri L., Visconti L.M. (a cura di), *Diversity management e società multiculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Bauman Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma.
- Bauman Z. , (2000), *La solitudine del cittadino globale*, postfazione di Alessandro Dal Lago, Feltrinelli Milano.
- Beck U. (2000), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, il Mulino, Bologna.
- Benhabib S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, il Mulino, Bologna.
- Bianchi E. (2009), *Ero straniero e mi avete ospitato*, Bur Rizzoli, Milano.
- Bocchi G., Ceruti M. (1994), *L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica*, Raffaello Cortina, Milano.

- Bocchi G., Ceruti M. (1994), *Solidarietà o barbarie. L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bodega D. (1997), *Organizzazione e cultura*, Guerini e Associati, Milano.
- Boeri T. Mc Cormick B. (2002), *Immigrazione e stato sociale in Europa*, EGEA, Milano.
- Boeri T., Fasani F. (2004), *Il lavoro degli immigrati e le politiche di welfare in Italia*, in Mauri L., Visconti L. M. (a cura di), *Diversity management e società multiculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Bollinger D., Hofstede G. (1989), *Internazionalità. Le differenze culturali nel management*, Guerini e Associati, Milano.
- Bombelli M. C. (a cura di) (2000), *Soffitto di vetro e dintorni: il management al femminile*, ETAS, Milano.
- Bombelli M. C. (2004), *Diversity management: motivazioni, problematiche e prospettive di utilizzo*, in Mauri L. Visconti L. M. (a cura di), *Diversity management e società multiculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Buccolo M. (2004), *“L'apprendimento organizzativo come nuova strategia di form-azione”* in F. Contò, L. Montano, *Economia e Gestione delle Imprese e delle Risorse Umane*, Franco Angeli, Milano.
- Buccolo M. (2009), *“Come gestire la diversità in azienda in maniera creativa”* in “LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning Rivista Internazionale di Edaforum”, Massa, Transeuropa, , n. 14.
- Buccolo M. (2009), *“Gestire in maniera creativa la diversità”* in *LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning Rivista Internazionale di Edaforum*, Anno 5/ N. 14.
- Cambi F. (2009), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma.
- Campani G. (2002), *I saperi dell'interculturalità*, Liguori, Napoli.
- Cuomo S., Mapelli A. (2007), *Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*, Guerini e Associati, Milano.
- Flores R. (2005), *L'argument de la Diversité dans l'économie de la culture*, EPGE / Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro.
- Geertz, C. (1999), *Mondo globale, mondi locali*, il Mulino, Bologna.
- Gnisci A. (2003), *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Meltemi, Milano.
- Iavarone M. L. (a cura di) (2009), *Alta formazione per lo sviluppo locale*, Liguori, Napoli.
- Lévi-Strauss C. (2002), *Razza e storia. Razza e cultura*, Einaudi, Torino.

- Martiniello M. (2002), *Le società multietniche*, il Mulino, Bologna.
- Matsuura K. (2009), *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue UNESCO World Report 2*, UNESCO Publishing, Paris.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Bari.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Sartori G. (2000), *Pluralismo, multiculturalismo ed estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Sen A. (2002), *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano.
- Silva C. (2002), *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Susi F. (a cura di) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma.
- Touraine A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano.
- Vergnano I. (1998), *I diritti umani. Onu, Unesco, Omb, Oms: raccolta di documenti delle organizzazioni internazionali*, Ega.

Formazione e Teatro

- Allan J., Fairtlough G, Heinzen B. (2002), *Raccontare in azienda*, Etas, Milano.
- Aragou-Dournon B., Detrie P. (1998), *Le theatre d'entreprise*, Liasons, Ruell.
- Arrigan P., (2003), *Shakespeare e il management*, Etas.
- Boal A. (2004), *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du Théâtre de l'opprimé*, La Découverte, Paris.
- Boal A. (2005), *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esperienze e tecniche del teatro dell'oppresso*, Ed. La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Boje D.M., G.A. Rosile (2003), *Theatrics of SEAM in Journal of Organizational Change Management*.
- Boje D.M., J.T. Luhman, A.L. Cunliffe (2003), *A Dialectic Perspective on the Organization Theatre Metaphor in American Communication Journal*, N.Y.

- Borgato R., S. Gamberini, P. Vergnani (2009), *La pasta madre. Il teatro d'impresa nella formazione alla sicurezza*, Franco Angeli, Milano.
- Borgato R., Vergnani P. (2007), *Il teatro d'impresa*, Franco Angeli, Milano.
- Buccolo M. (2008), *La formazione va in scena*, Laterza, Bari.
- Buccolo M. (2004), *Il teatro d'impresa, intervista a Christian Poissonneau* in E. Rago, *L'arte della formazione, metafora della formazione esperienziale*, Franco Angeli A.I.F., Milano.
- Buccolo M. (2010), *Favorire l'inserimento degli immigrati in azienda attraverso le metodologie ludiche: il Progetto Europeo TEJACO* in G. Alessandrini (a cura di) *Formare al management della diversità*, Guerini e Associati, Milano.
- Buccolo M. (2010), *L'educatore sociale e l'azione teatrale per la valorizzazione dei saperi materiali ed immateriali della comunità* in E.J. Fernando Nunes, G.Bosco, Y.Dulce Bandiera De Ataide, *Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural. III Seminário internacional InterlinkPlus*, vol. 1, SALVADOR DE BAHIA: UNEB, Brazil.
- Burke K. (1945), *A Grammar of Motives*, University of California Press, Berkeley.
- Burke K. (1972), *Dramatism and Development*, Clark University Press e Barre Publishers, Barre.
- Ciuffoli F. (2004), *Giochi, esercizi e test di creatività. Strategie e applicazioni di creative problem solving*, Franco Angeli, Milano.
- Cornelissen J.P. (2004), *What Are We Playing at Theatre, Organization and the Use of Metaphor in Organization Studies*.
- Corrigan P. (1999), *Shakespeare on Management: Leadership Lessons for Today's Managers*, London Kogan Page, London.
- Crossan M. (1998), *Improvisation in Action*, in *Organization Science*.
- Dunham L., R.E. Freeman (2000), *Leadership Lessons from the Theater in Organizational Dynamics*.
- Fava A. (1999), *La maschera comica nella commedia dell'arte*, Andromeda editrice, Colledara (Te)
- Gigli A., Tolomelli A., Zanchettin A. (2009), *Il teatro dell'oppresso in educazione*, Carocci, Roma.
- Hume Virginie (1992), *Le théâtre d'entreprise, origines et objectifs* in *Actualité de la formation permanente*, n° 120, Centre INFFO, Paris.

- Iavarone M. L. (2011), *Abitare la corporeità*, Franco Angeli, Milano.
- Kets de Vries M.E.R. (1999), *What's Playing in the Organizational Theater Collusive Relationships in Management in Human Relations*, N.Y.
- Mangham I.L (1993), M.A. Overington, *Organizzazione come teatro. L'analisi dei comportamenti di lavoro attraverso la metafora teatrale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mangham I.L. (1990), *Managing as a Performing Art in British Journal of Management*, Londra.
- Milone M. (a cura di) (2004), L. Pirandello, *L' Umoreismo*, Garzanti, Milano.
- Oswick C., Keenoy T., Grant D. (2001), *Dramatizing and Organizing: Acting and Being in Journal of Organizational Change Management*, NY.
- Pine B.J., J.H. Gilmour (1999), *The Experience Economy: Work is Theatre and Every Business a Stage*, Harvard Business School Press, Boston.
- Pirandello L. (2005), *Uno, Nessuno, Centomila*, Garzanti, Milano.
- Poissonneau C., Moisan I. (2011), *Le travail -mis en scène*, Le Cavalier blue, Paris.
- Rago E. (2004), *L'arte della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Schreyögg G., H. Höpfl (2004), *Theatre and Organization: Editorial Introduction in Organization Studies*, N.Y.
- Tonon E. (2008), *Le competenze del formatore* in Buccolo M. (a cura di) *Kanbrain*.
- Tournier M. (1987), *Il re degli ontani*, Garzanti, Milano.
- Trepal-Wollenzier H. C., Webster K. L. (2002), *The Use of Mask in Counseling Journal of Clinical Activities*, N.Y.
- Turner V. (1986), *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna.
- Whitney J.O., Packer T. (2000), *Power Plays: Shakespeare's Lessons in Leadership and Management*, Simon and Schuster, N.Y.

Gioco e Formazione

- Bargagli G. (1982), *Dialogo dei giuochi che nelle vegghie sanesi si usano di fare*, Accademia Senese degli Intronati, Siena.

- Bargagli S. (1587), *Trattenimenti dove da vaghe donne e da huomini rappresentati sono onesti et dilettevoli giuochi*, Narrate novelle, Venezia.
- Bateson G. (1996), *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bellisario L.(a cura di) (1988), *Gioco e simbologia degli affetti*, Guerini editore, Milano.
- Borgato R. (2004), *Un'arancia per due. Giochi d'aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione*, Franco Angeli, Milano.
- Borgato R. (2008), *Giochiamo? Riflessioni sull'uso del gioco nei percorsi formativi diretti agli adulti*, Franco Angeli, Milano.
- Buccolo M. (2010), *Le buone pratiche di formazione ludica per gli adulti in azienda: Il progetto Europeo Tejaco in LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning Rivista Internazionale di Edaforum*, Massa, Transeuropa, n. 16.
- Caillois R. (2000), *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano.
- Huizinga J. (2001), *Homo ludens*, Einaudi, Torino.
- Kaiser A. (2001), *Genius Ludi: Il gioco nella formazione umana*, Armando, Roma.
- Orefice P. (2008), *Introduzione alla Pedagogia ludica - La trama dei saperi emozionali e razionali nella "formazione leggera in LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning, Rivista on line Internazionale di Edaforum*, Firenze.
- Pitré G. (1969), *Giuochi fanciulleschi siciliani*, Forni, Bologna.
- Winnicott D.W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

Sitografia

Sito dell'unità antidiscriminazione della Direzione Generale Occupazione, Affari Sociali e Pari Opportunità della Commissione europea
http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/index_en.htm

Campagna informativa dell'UE "Per la diversità. Contro la Discriminazione."
www.stop-discrimination.info

Sito della Presidenza del Consiglio dei Ministri
<http://www.governo.it/Presidenza/index.html>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/Novita/rapporto_form_co ntinua_2010.htm

Sito dedicato ai grandi temi di attualità dell'Unione europea.

<http://www.europamica.it>.

Sito ufficiale dell' Isfol

<http://www.isfol.it/>

Pubblicazioni della Commissione Europea sulla non-discriminazione e la diversità

http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/public/pubst_en.htm

Studio sui metodi e gli indicatori per misurare il rapporto costi-efficacia delle politiche della diversità nelle imprese(Ottobre 2003)

http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/pdf/arc/stud/cbfullrep_en.pdf

Associazione europea dell' Artigianato e delle Piccole e Medie Imprese (European Association of Craft, Small and Medium Sized Enterprises - UEAPME)

www.ueapme.org

Business Europe

www.buinessurope.eu

Sito rivista americana di lavoro e formazione

<http://www.acjournal.org/holdings/vol6/iss2/articles/boje.pdf>

Incontro Formazione e Lavoro

<http://www.formazioneazienda.it/>

Confederazione dei Sindacati Europei - European Trade Union Confereration

www.etuc.org

CEEP

www.ceep.org

Enti locali in Europa

<http://www.lgib.gov.uk/index.html>

Centro servizi, assistenza, studi e formazione per l'ammodernamento delle P.A.

<http://www.formez.it/>

Studio sull'applicazione delle diversità nelle imprese di telecomunicazioni europee

<http://www.etno.eu/>

Rete Europea delle Imprese per la Responsabilità Sociale

www.csreurope.org

Sito informativo sul Diversity Management come parte di un progetto Leonardo

http://www.diversityatwork.net/EN/en_index.htm

Sito e newsletter interessanti sulla Gestione delle diversità in Europa

[Manuale della Formazione alla Diversità](#)

<http://www.idm-diversity.org>

Sito dell' Osservatorio sulla Formazione al Diversity Management (ForDiM).
www.laoc.eu

Sito LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning – Rivista Internazionale di EdaForum
<http://rivista.edaforum.it>

Logos Research è specializzata in lifelong learning e sviluppo della persona.
<http://www.centrostudilogos.com>

Problem Solving, Gestione a vista, Fit-ageing
<http://www.umbertosantucci.it/?cat=12>

Sito dell' Osservatorio Europeo delle partiche di formazione ludica
<http://colloques-cnam.typepad.fr/TEJACO>.

Sito della LEN (Learning Education Network)
<http://www.lenhr.it/2011/05/19/teatro-dimpresa/>.

Articolo sull'improvvisazione teatrale come tecnica di formazione esperienziale
http://www.elidea.org/pdf_articoli/improvvisazione_teatrale.pdf

Sito ufficiale della Società Théâtre à la Carte
<http://www.theatrealacarte.fr/theatre-a-la-carte>

Sito della SPELL - Società Per Elevare Il Livello del Lavoro
<http://www.castaspell.it/teatrodimpresa/index.php>

Sito di FVS-La Formazione Va in Scena, un ensemble di Ricercatori, Pedagogisti e Form-attori che si occupano dell'applicazione delle metodologie ludiche come il Teatro e il Gioco nei contesti Formativi.
<http://www.formazionevainscena.it/>

Gianni Ferrario, giullare d'impresa ® Attore-Autore di Teatro, Trainer, Performer, Form-attore, Facilitatore del Cambiamento, Esperto in terapia della risata ® ricarica di energia creativa e vitalità
<http://www.terapiadellarisata.it/>

Società di teatro, formazione e impresa
<http://www.ardega.it/index.asp>

Società di formazione on line
<http://www.comoedia.com/>

Sito specializzato in didattica della filosofia
<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/>

Organizzazione che si occupa di ecologia della mente
<http://www.oikos.org/homeit.htm>

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO

Gli Autori

Biografie Curatori e Autori

I Curatori

Paolo Orefice è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Firenze, dove è *Chairholder of the Unesco Chair of Human Development and Culture of Peace* e direttore della Scuola di Dottorato di Scienze della Formazione. Il suo principale filone di ricerca è la teoria locale dei processi di conoscenza e formazione, sperimentata in progetti di sviluppo umano integrato in Italia e all'estero. E' stato direttore scientifico dell'Unità di Ricerca Italiana del Progetto Europeo TEJACO «*Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations- Il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni* ». Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Multieda*, Liguori, Napoli, 2005; *La Ricerca Azione Partecipativa*, volumi 2, Liguori, Napoli, 2006; *Pedagogia Scientifica*, Editori Riuniti, Roma, 2009; *Pedagogia Sociale*, Bruno Mondadori, Milano, 2011.

Maria Buccolo è dottore di ricerca in "Progettazione e valutazione dei processi formativi" e docente a contratto di Teatro e Formazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. E' Presidente dell'Associazione culturale "FVS-Formazione va in scena". Collabora con il *Théâtre à la Carte* di Parigi per divulgare la metodologia del Teatro d'Impresa a livello internazionale. E' consigliere di direttivo AIF Delegazione Lazio. Collabora con Paolo Vergnani nel gruppo di lavoro nazionale AIF Formazione e Teatro. E' stata coordinatrice del gruppo di sperimentazione della metodologia del Teatro d'impresa in Italia del Progetto Europeo TEJACO «*Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations- Il Teatro e il gioco per favorire il cambiamento nelle organizzazioni* ». E' tra i primi studiosi ad interessarsi della metodologia del Teatro d'Impresa sia in Italia che all'estero. E' autrice del Volume "*La formazione va in scena*" edito da Laterza nel 2008 e di diversi contributi sul tema della formazione esperienziale. E' stata membro del comitato di Progetto del Primo Festival di Teatro d'Impresa in Italia organizzato da AIF.

Gli Autori

Alessandra Abis. Attrice esperta nell'uso della maschera comica teatrale, specialita nel ruolo del "servo furbo" nelle commedie del Teatro Greco-Latino Antico, e nel ruolo dello Zanni – Arlecchino nella Commedia dell'Arte Italiana. Costruisce le proprie maschere in lattice di gomma policroma ed insegna Recitazione e Mask-Making presso Università' e Scuole di ogni ordine e grado a Miami.

Giuditta Alessandrini. Professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro e Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua presso la Facoltà di Scienze della Formazione (Roma TRE). È direttore del Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" (<https://www.ceforc.eu>).

Tra le pubblicazioni: *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro: voglia di comunità in azienda*, *Pensa Multimedia*, Lecce, 2011, (con C. Pignalberi); *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini, Milano, 2010; *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2007.

Alessandro Almonti. Formatore e consulente senior, esperto di formazione esperienziale. Responsabile Nazionale Settore Coaching presso AIF (Associazione Italiana Formatori). President of Chapter Italia presso IAC - International Association of Coaching

Renata Borgato Consulente e formatrice manageriale, autrice di vari testi sulle metodologie di formazione ludica, docente presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Milano Bicocca.

Massimo Borgatti. Ingegnere Gestionale è consulente organizzativo e formatore, ha fondato e coordina Esperio, un network che riunisce oltre 30 esperti di consulenza e di formazione accomunati da un approccio "sostenibile" al business.

Alessandro Cafiero. Direttore CPT (Comitato Paritetico Territoriale) di Venezia - Presidente di AIF Delegazione Veneto Responsabile del Settore Nazionale AIF "Formazione e Sicurezza".

Pier Sergio Caltabiano. Direttore Generale del CTC - Centro di Formazione Manageriale e Gestione d'Impresa della Camera di Commercio di Bologna. Presidente dell'Associazione Nazionale Formatori. E' Professore a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bologna. Trainer di Programmazione NeuroLinguistica, certificato IANLP (International Association for Neuro Linguistic Programming), è Presidente della Società Italiana di Programmazione NeuroLinguistica.

Giovanna Del Gobbo. Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca sono prevalentemente rivolti alle metodologie educative e di *knowledge management*, con particolare riferimento alla Ricerca Azione Partecipativa. Tra i suoi lavori: *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, Firenze 2007; *L'intervento formativo complesso. Modelli, sistemi, qualità, buone pratiche*, Firenze, 2010 (con P. Orefice); *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, Milano, 2012 (con P. Orefice)

Monica Fedeli. Ricercatore e professore aggregato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova.

Giuseppe Florimonte. Senior Consultant presso Impact Italia.

Daniela Fregosi. Psicologa del lavoro, formatrice e consulente dal 1992, ha fondato la Community formazione-esperienziale.it nel 2008 e da allora si dedica a tempo pieno alla diffusione e sviluppo delle metodologie esperienziale nella formazione.

Jader Giraldi. Fondatore e amministratore delegato di Zeranta Edutainment srl. Attore, autore e regista teatrale, nel 2001 fonda la compagnia di teatro PonteseccodiSopra. Formatore e consulente aziendale dal 1997.

Maria Luisa Iavarone. Professore straordinario di pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Formatrice esperta di benessere organizzativo, ha scritto diverse pubblicazioni su questo tema. Negli ultimi anni si è occupata di sviluppo educativo nell'ottica della pedagogia del benessere per la realizzazione cognitiva, emotiva ed esistenziale del soggetto nella duplice dimensione individuale e collettiva. Ha recentemente pubblicato: *Per una pedagogia del benessere* (Milano, 2004), *Educare al benessere* (Milano, 2008), *Abitare al corporeità* (Milano, 2011).

Maria Rita Mancaniello. Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale e professore aggregato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze Negli ultimi anni ha coltivato un interesse specifico sulle tematiche dello sviluppo del soggetto all'interno delle sue realtà relazionali. Interessata da sempre alle questioni che riguardano le dinamiche interpersonali ed educative, nei processi di ricerca, teorica e sperimentale, ha mantenuto una costante centralità sull'analisi e sulla riflessione intorno ai bisogni educativi in età evolutiva e giovanile. ha pubblicato: *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica* (2002), *Manuale di Pedagogia della Marginalità e della Devianza*, (con D. Izzo e A. Mannucci, 2003). Ha curato il volume *La formazione dell'animatrice di educazione familiare* (con V. Gherardini, 2003).

Giusi Miccoli. Sociologa ed esperta di formazione manageriale e professionale. È docente in master universitari e in corsi di formazione manageriale sull'organizzazione e gestione del personale, sulla comunicazione interna, sullo sviluppo manageriale, sulla formazione dei formatori e sul turismo. È vice-direttore della rivista NEXT. Strumenti per l'innovazione e collabora con la rivista Elementi edita da GSE.

Silvia Mongili. Dottore di Ricerca in Qualità della Formazione presso l'Università degli Studi di Firenze. Pedagogista e formatrice esperta in processi partecipativi ed educazione alla sostenibilità ad orientamento eco psicologico. E' cultrice della materia "Teatro e Formazione" presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Ha fatto parte del gruppo di ricerca del Progetto Europeo TEJACO collaborando come esperta di monitoraggio e valutazione dei processi formativi.

Eleonora Napolitano. Attrice e Form-attrice esperta di Teatro d'Impresa collabora con l'associazione culturale "La Formazione va in scena".

Emilio Rago. Consulente di Apprendimento Esperienziale e di Apprendimento Arts-Based. Pierluigi Richini Ricercatore presso Isfol-Area Formazione Continua, recentemente ha condotto la ricerca sugli Strumenti per la formazione esperienziale dei Manager.

Gianfranco Staccioli. Docente di Metodologie del gioco presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze e Segretario Generale del CEMEA (Centri di esercitazione ai metodi di educazione attiva).

Mauro Talucci. Psicologo del Lavoro e delle organizzazioni fondatore di HUBforlife, Società di formazione e consulenza con sede a Venosa (Pz). E' cultore della materia "Teatro e Formazione" presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.

Elisabetta Tonon . Attrice ed Esperta dei processi formativi. Nel progetto europeo Tejaco è la prima attrice italiana a partecipare alle attività di sperimentazione per l'Italia nel gruppo di ricerca dell'Università degli studi di Firenze applicando le maschere della commedia dell'arte alla formazione in azienda.

Francesco Varanini. Formatore e consulente dall'inizio degli anni novanta, ha fondato (nel 2004) e dirige la rivista *Persone & Conoscenze*. Con *Persone & Conoscenze*, e la casa editrice della rivista, Este, organizza Rosorse Umane e non Umane, un ciclo di incontri itinerante, centrato specialmente sui temi delle persone e delle organizzazioni, che nel 2010 ha visto presenti più di 2.500 persone.

Paolo Vergnani. Psicologo e attore. Presidente di Spell Società di Formazione e Teatro d'Impresa a Bologna. Responsabile Nazionale del Gruppo di Lavoro AIF Nazionale sulla Formazione e il Teatro. Primo divulgatore della metodologia del Teatro d'Impresa in Italia e ideatore della Lezione Spettacolo. Scrittore di numerose pubblicazioni sul Teatro d'Impresa e sul tema della gestione dei conflitti.

Maria Buccolo - Copia OMAGGIO