

## LA FORMAZIONE DALL'ALTERITÀ.

### LA RIFLESSIONE FORMATIVA A PARTIRE DALL'ALTRO

Giancarla Barbon – Rinaldo Paganelli\*

#### 1. Le istanze poste dal contesto attuale alla formazione

L'evoluzione culturale chiede, in ambito formativo, non tanto di cambiare i modelli operativi, ma di ricomprendere il soggetto e le ambivalenze che lo attraversano per consegnargli un nuovo modo di stare e agire dentro la realtà.

Partire dall'altro implica una nuova attenzione al soggetto, che si realizza con l'incontro e la comprensione di alcuni nuovi "luoghi" e "spazi" che permettono l'educazione e la formazione della persona.

##### 1.1. L'abitare i "non luoghi"

La prima istanza che viene imposta dal nuovo contesto è propria quella di attraversare e abitare i non luoghi.

Nelle culture precedenti, l'universo sociale era articolato in un molteplicità di luoghi distinti che richiedevano alle persone di mettere in atto all'interno di essi dei comportamenti particolari.

Di fatto la parola "luogo" indica quella costruzione concreta e simbolica dello spazio che assolve alla funzione identitaria, a quella relazionale e a quella storica. Il luogo offre a chi lo abita un principio di senso e a chi lo osserva intelligibilità<sup>227</sup>.

Questo vuol dire che il luogo non è semplicemente uno spazio, ma è uno spazio umanizzato e abitato. Uno spazio che non solo è interpretato ma che fornisce le chiavi di interpretazione e di attribuzione di senso della realtà<sup>228</sup>.

Oggi molti studiosi affermano che il luogo non esiste più perché i media elettronici, e la televisione in particolare, hanno rotto il legame che univa determinati comportamenti, atteggiamenti e stili di vita a determinati spazi fisici e simbolici. Questo fatto ha consentito alle persone che abitano i singoli luoghi di sfuggire alle richieste comportamentali delle particolari situazioni sociali che essi contengono e, nello stesso tempo, ha consentito agli estranei di invadere i luoghi senza neppure entrarci<sup>229</sup>.

Il risultato di tutto questo è l'omogeneizzazione dei luoghi dal punto di vista comportamentale e si assiste a una rapida e irreversibile espansione dei non luoghi. Sono quelli che in misura ragguardevole si sperimentano quando si viaggia in autostrada, quando si acquista una bevanda

---

\* Giancarla Barbon è laureata in Teologia con indirizzo di Catechetica e impegnata nel campo della formazione dei catechisti. Rinaldo Paganelli è docente di Teologia pastorale e Catechetica presso lo Studio teologico francescano "S. Antonio" di Bologna.

<sup>227</sup> AUGÈ M., *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1996, 51.

<sup>228</sup> POLLO M., *I luoghi dell'animazione. Una visione d'insieme*, in «Note di Pastorale giovanile» 28(1995)2, 89.

<sup>229</sup> Ibid., 95.

al distributore automatico o si preleva denaro al bancomat, quando si fa la spesa al supermercato o si sta aspettando all'aeroporto un volo.

La vita delle persone nelle aree urbane si svolge in una sorta di pendolarismo tra il luogo unico e i non luoghi.

Questo determina un indebolimento dell'identità personale in cui i sistemi simbolici non offrono più chiavi significative di interpretazione della realtà<sup>230</sup>. All'interno dei "non luoghi" la persona è secondaria rispetto alla funzione che deve assolvere e nei confronti della quale deve porsi in modo assolutamente neutrale.

Per superare i non luoghi è necessaria un'azione che riproduca un sistema di relazione tra le persone, che le aiuti ad elaborare un'appartenenza con il luogo e che le faccia sentire protagoniste della storia che in quel luogo si realizza. Questa prima grande sfida conduce il formatore a ridare centralità ad ogni persona aiutandola a ricollocarsi in uno spazio concreto e a rimettersi in discussione a partire da ciò che è altro da sé.

## 1.2. L'incontro con l'altro

La vita delle persone è sempre più immersa nelle 'finzioni'. Questa immersione nel regime della finzione mass mediatica fa sì che si produca un indebolimento della capacità di rapportarsi all'altro, che si è visto ma che contemporaneamente è privato della sua realtà complessa e reso astratto in una immagine.

È il rapporto di alterità<sup>231</sup> che mette in grado di restituire al soggetto quel confronto con l'altro essenziale per la realizzazione di una eticità meno narcisistica. Questo dato ha riportato in luce il fatto che la relazione reclama l'esistenza di un oggetto esterno a chi la vive e la capacità di creare tra i mondi abitati un mondo almeno parzialmente comune.

La trama complessa che se ne ricava è, di fatto, l'ordito sul quale il telaio della mente delle persone costruisce il mondo. Mondo sempre in bilico tra oggettività e soggettività, tra solitudine e compagnia, dove ognuno, pur immerso nell'informazione che giunge da tutte le latitudini, può sentirsi immensamente solo, *ma dove ha anche la possibilità dell'incontro che lo rende persona*.

In tal senso, in ambito formativo, bisogna prestare maggiore attenzione al valore dei progetti costruiti insieme. La mentalità del "piccolo è bello" o del subordinare l'efficacia dell'azione alla difesa di una teorica "purezza" da ogni compromesso possono essere delle trappole. È giusto esaltare il valore delle testimonianze della vita, ma nel clima di individualismo e di protagonismo della società di oggi, il vero andare contro corrente è proprio il "perdersi" come singolo per far emergere il valore del fare insieme, dell'essere insieme, anche a costo di perdere la possibilità di mettere la nostra etichetta sul progetto.

## 1.3. La prigionia del presente

Altro elemento di *sfida* è la perdita della memoria, che sta diventando soggettiva essendo legata esclusivamente al flusso di eventi attuali. Questo fa sì che solo ciò che è immediato e simultaneo venga vissuto come reale. Si apre l'impresa interessante di restituire all'uomo la possibilità di

---

<sup>230</sup> Cf. GARELLI F., *Giovani e valori*, in *Italia cattolica. Fede e pratica religiosa negli anni novanta*, Vecchi, Firenze, 1991, 216; dello stesso autore, per capire i cambiamenti in atto, si può utilmente consultare: *La religione dello scenario*, Il Mulino, Bologna 1986.

<sup>231</sup> POLLO M., *Il recupero della parola*, in «Note di Pastorale giovanile» 20(1986)3, 51.

oltrepassare il presente. Perché l'uomo non può dare senso al proprio mondo, alla propria cultura e alla propria vita se non possiede un punto di vista che oltrepassi il suo limite personale.

Mentre la rivoluzione tecnologica e culturale collega sempre di più le persone all'interno di uno spazio sociale molto più variegato, accade che le stesse persone tendono a perdere, o a indebolire, le loro relazioni comunicative con gli esseri umani<sup>232</sup>. La formazione, senza il grido dell'invocazione alla trascendenza che oltrepassa la soglia del presente, rischia di perdersi nel rumore delle cose e delle mode.

A fronte di tutte queste realtà, sono diventati caotici gli stessi codici culturali che normalmente dovrebbero rendere possibile la comprensione reciproca nella comunicazione. Il processo base, della comunicazione percepita come condivisione culturale e come interazione finalizzata all'intesa, non come semplice scambio di messaggi, è esploso in molti frammenti monologici. È molto comune non capirsi, non intendersi né cercare intese ma semplicemente convivere cercando di vincere di fronte agli altri; infatti il monologo, la pura e semplice autoespressione, è diventato la forma legittimata di pseudo-comunicazione. Stante questa situazione sembra che il tempo di oggi non sia tempo favorevole alla cultura dei progetti, perché si preferisce una navigazione a vista. Tuttavia la qualità della vita, che può essere la vita buona, reclama aperture al futuro che è il futuro già dato in Cristo, e che produce quelle continue spinte utopiche sorrette dalle idee cristiane della giustizia solidale e del bene comune, capaci di caratterizzare lo scorrere imprevedibile della storia.

## **2. La cultura come nuovo orizzonte formativo**

Tutte queste realtà segnalano il calo di tensione nei rapporti tra persone e realtà di vita. L'integrazione delle competenze deve essere decisamente rivolta verso il mondo d'oggi dove, culturalmente, Dio non è né necessario per vivere né evidente per l'intelligenza.

### **2.1. Il confronto con la cultura**

Se ci si chiedesse, infatti, quale sia la condizione base per l'annuncio cristiano dentro la nostra cultura, non esiteremmo a sostenere che è l'attenzione alla scelta personale della fede, nel rispetto dei suoi tempi e delle sue opzioni. Bisogna sapere, che il bambino impara sempre meno dai suoi genitori, in fatto di fede, che il cristianesimo non viene più da sé, come ai tempi della cristianità<sup>233</sup>.

La proposta d'ispirazione cristiana oggi deve poter dare testimonianza alla dignità della ragione, restituendo all'uomo la fiducia nella sua capacità razionale, nella sua forza critica, usando strumenti rigorosamente postmoderni. Il traguardo non è costituito dalla certezza che la cultura d'ispirazione cristiana riuscirà a superare il baluardo che le è eretto contro dalla generale prospettiva immanentistica, atea e postmoderna. In tale prospettiva, tuttavia, esistono intuizioni e filoni che, pur essendo frammenti di culture disparate, possono rivelarsi componibili con una cultura cristiana. Non pare possa esservi altra via dialogica per colmare quella

“rottura tra vangelo e cultura che è senza dubbio il dramma della nostra epoca, come lo fu anche di altre”<sup>234</sup>.

---

<sup>232</sup> Id., *Non rimuovere la memoria*, in «Note di Pastorale giovanile» 28(1994)5, 3-4.

<sup>233</sup> GEVAERT J., *Catechesi e cultura contemporanea*, Elledici, Torino, 1993, 70.

<sup>234</sup> EN 20.

Considerando alcuni elementi della cultura dominante, con cui si è aperta questa riflessione, si vede che la riaffermazione della verità non come realtà astratta, ma come risorsa vitale, essenzializzata attorno alle grandi mete, è in corrispondenza con i bisogni odierni.

Ma occorre dire molto di più: bisogna capacitarsi che il credente, per capire il cristianesimo, ha bisogno di confrontarlo con il non credente: solo in tal modo libera le proprie credenze da quelle incrostazioni culturali con cui è stato contaminato. La verità resta la verità, ma si testimonia la verità tramite l'esperienza, e questa è sempre falsificabile. Non ha colpa il cristianesimo se è vissuto in un quadro individualistico, mortificante il cristianesimo stesso. Il dialogo non può dunque essere solo la forma maieutica con cui, pian piano, convertire l'altro. È anche la via per un riesame delle proprie deformazioni, per liberare dai fraintendimenti con cui si è attribuito al Vangelo quello che Vangelo non è<sup>235</sup>.

La condizione del dialogo è che sia davvero sincero, si basi cioè sul presupposto che, dialogando, dobbiamo cambiare tutt'e due.

## 2.2. La ricerca di un dialogo

Non è vero però che, dietro la labilità della vita cristiana com'è praticata dalla gente, non ci sia ormai più niente di solido. Ai grandi appuntamenti, amore, nascita del figlio, dolore, morte, fuoriescono valori che non ci si sarebbe aspettati. Occorre aver fiducia nella fede, questa forza che vince realmente il mondo: non punendolo, non vendicandosi della disattenzione, ma salvandolo in positivo<sup>236</sup>.

Per non creare setta, questi soggetti parziali devono imparare a conoscersi e a interagire, per fare comunità aperta al mondo.

Ci deve essere un tempo programmato, speso per la qualifica dell'individuo prima ancora che per l'impegno di servizio. Purtroppo, non può essere un periodo uguale per tutti in durata e livello. Occorre specializzare. È un errore imperdonabile quello del formatore che, pensando ai modelli di una volta, volesse irreggimentare tutte le persone nello stesso gruppo di appartenenza. Da qui la necessità di itinerari differenziati, cioè di un progetto educativo confacente al gruppo. L'importante è sapere da dove partire e dove arrivare, con chi e per quanto tempo di marcia.

È impossibile teologicamente costruire il regno di Dio senza attenzione alle dimensioni temporali e pubbliche. Occorre sempre avere un'attitudine dialogante, conservando però lo stile di interlocutori coscienti, senza convertirci a puri recettori.

L'esperienza immediata del soggetto è integrata in un contesto enorme costituito dalla comunicazione dell'esperienza di altri uomini in altri luoghi e altri tempi. La sua intelligenza poggia non soltanto sulla propria esperienza, ma anche su quella degli altri e lo sviluppo di essa è dovuto assai poco alla sua originalità personale, molto invece è dovuto al fatto di ripetere in se stesso gli atti di intelligenza fatti prima da altri e soprattutto ai presupposti che egli ha assunto come veri, perché accettati dalla generalità e rispetto ai quali non ha tempo né voglia di istituire un'indagine per conto proprio<sup>237</sup>.

Di fatto, l'insieme delle operazioni che in una data cultura prevalgono condiziona l'insieme delle operazioni coscienziali del singolo. Questo fatto spiega come l'improbabilità della comunicazione è elevata anche all'interno della stessa chiesa cattolica<sup>238</sup>. Questo non tanto per la presenza di scissioni esplicite quanto per la presenza, assai autoreferenziale in termini di stili di

---

<sup>235</sup> Cf. PONTIFICIO CONSIGLIO PER IL DIALOGO INTERRELIGIOSO E CONGREGAZIONE PER L'EVANGELIZZAZIONE, *Dialogo e annuncio*, in «Il Regno Documenti» 36(1991)15, 464-477.

<sup>236</sup> GEVAERT J., *Catechesi e cultura*, cit., 141.

<sup>237</sup> LONERGAN B., *Il metodo in teologia*, Queriniana, Brescia, 1985, 63.

<sup>238</sup> FRANCHINI E., *Il rinnovamento della pastorale*, EDB, Bologna, 1991, 47.

vita religiosa e quindi anche di socializzazione religiosa.

Non sembra infatti possibile che l'uomo di oggi accetti, come compagno di viaggio, un cristianesimo di rivalse o apologetico, ma forse potrebbe ancora gradire di camminare con creature trasfigurate dalla Parola e dai sacramenti e così diventare esse stesse linguaggio comprensibile dell'incarnazione. Pensare alla formazione che fa propria la pedagogia dell'alterità, vuol dire quindi pensare ad un formatore ricco di Parola e spiritualità, ricco cioè di Altro per incontrare l'altro, ogni altro in qualsiasi luogo e situazione.

### **3. Una progettazione formativa a partire dall'altro. La gestione delle dinamiche di un processo formativo**

La formazione a partire dall'alterità richiede una riflessione sulle istanze offerte dal nuovo contesto culturale e sulla necessità di ripartire dal soggetto pensato, non più come individuo, ma come persona in relazione. È anche necessario spostare i modelli formativi verso una nuova gestione dei processi che modificano l'apprendimento e influiscono sulle scelte. Senza una giusta modificazione dei processi il modello pedagogico e formativo rimane incentrato su se stesso e non su coloro che entrano in formazione.

È fondamentale cogliere e valutare gli aspetti particolari che entrano nella realizzazione e conduzione del processo formativo.

Il formatore o l'équipe sono chiamati a conoscere le dinamiche principali che entrano in gioco nel processo, per seguirle e gestirle correttamente.

#### **3.1. Gli elementi di processo nella formazione**

"Per processo si intende la successione di fatti e fenomeni aventi tra loro un nesso"<sup>239</sup>.

I fattori di processo nella formazione sono considerati come complementari e distinti rispetto ai fattori di contenuto che sono più oggettivi e verificabili. Sono fattori di processo quelli che affondano le radici nella soggettività di persone e gruppi, nelle situazioni contingenti e nella relazionalità e sono legati fortemente a una sequenza temporale che può far variare l'effetto di questi fattori.

Lo studio dei fattori di processo è importante perché tutti si rendono conto che nella riuscita di una determinata formazione c'è il contenuto, le capacità e qualche cosa d'altro compreso intuitivamente, ma non sufficientemente esplicitato.

Questo "quid" misterioso viene chiamato "elemento di processo" che ha in sé caratteristiche prevalentemente soggettive e relazionali<sup>240</sup>.

Il primo elemento è la componente *emozionale dell'atteggiamento*. Questa componente indica piacevolezza o spiacevolezza, attrazione o repulsione verso una determinata conoscenza o capacità.

Un altro elemento importante è *la mobilitazione di energia* da parte delle persone che apprendono.

---

<sup>239</sup> BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Angeli, Milano, 1997, 64; cf. DEVOTO G - OLI G.C., *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1989.

<sup>240</sup> BRUSCAGLIONI M., *La gestione*, cit., 64 -65.

Questa energia può far aumentare l'attenzione, può diventare stimolo ad attività di ricerca e supporto necessario per utilizzare nuove tecniche.

Da ultimo, un elemento importante che entra nel processo formativo è *la posizione del soggetto* che può essere di vari tipi:

- la prima è *la posizione identificatoria* in cui il soggetto si identifica con il ruolo;
- la seconda è *la posizione intellettuale-elaborativa*, che può esprimersi così "siamo qui per imparare e rinnovarci", all'interno di questa posizione ci può essere un atteggiamento depressivo e uno euforico;
- la terza è *la posizione motivazionale di impegno* ;
- la quarta è *la posizione verso se stessi* con elementi di autostima e di fiducia che influiscono positivamente.

Altro elemento che compone i fattori di processo è *il fattore relazionale*, che comprende le relazioni faccia a faccia ma anche le relazioni mentali elaborate dal soggetto prima o durante l'apprendimento.

Questi fattori di processo che contengono gli elementi sopra indicati possono ostacolare o favorire l'apprendimento e la crescita della persona, sono fondamentali per acquisire capacità personali e per tradurre la formazione nella propria vita nel servizio e compito affidato.

Per produrre apprendimento è perciò necessario far interagire correttamente fattori di processo con fattori di contenuto<sup>241</sup>. Conoscere questi fattori, gestirli correttamente significa accogliere e vivere l'alterità nella scelta formativa.

### 3.2. Le dinamiche dei processi

Le dinamiche del processo sono varie e corrispondono al tipo di gruppi e di persone che entrano nel percorso formativo.

Presentiamo alcune dinamiche di processo legate al gruppo di apprendimento, esse sono caratterizzate da fasi o tappe evolutive che il formatore è tenuto a conoscere e a saper gestire.

- *La prima fase* è quella *euforico-realistica*, dove si manifesta uno stato di energia piacevole da parte del gruppo, ma è poco realistica, tende a separare nettamente gli elementi positivi da quelli negativi, riduce la complessità, libera energia a livello superficiale ed è perciò produttiva.

La comunicazione è formale e in genere tutti concordano con gli obiettivi. Si crea un meccanismo di proiezione in cui gli aspetti positivi del sé si proiettano sugli altri.

Il gruppo dei formatori ha il compito di facilitare il passaggio da questa fase a quella successiva, perciò deve astenersi dall'allearsi con i partecipanti.

È necessario ugualmente astenersi da una contrapposizione frontale che minaccia il gruppo e blocca la libera espressione, è importante invece rimanere ed entrare nel piano del gruppo, facendo emergere le contraddizioni e le complessità. Si possono utilizzare tecniche analogiche: analisi di casi, e simulazioni che permettono di prendere coscienza dei problemi senza sentirsi minacciati.

---

<sup>241</sup> BELLOTTO M. - TRENTINI G. (edd.), *Culture organizzative e formazione*, Angeli, Milano, 1989; il testo presenta l'introduzione al concetto di elemento di processo nella formazione, in esso si può trovare l'idea di come tentare una prima elaborazione sulla gestione di questi processi durante la formazione, a vari livelli.

- *La seconda fase* o stadio è quella *realistico-depressiva* che costituisce il superamento della fase precedente. Gli elementi positivi e negativi si riunificano in modo generico a tal punto che, in alcuni casi, i partecipanti pensano che sia inutile cambiare. È una fase pericolosa che, se non apre a strade nuove, genera paralisi formativa. Se invece è ben gestita è un momento importante perché segna presa di coscienza, riflessione.

Il formatore ha il compito di guidare verso la fase successiva, di far intravedere nuove soluzioni ai problemi, fa leva sulla capacità dei partecipanti di lavorare sulla continuità più che sulla discontinuità. Utilizza metodologie di discussione quali autocasi, portati dai partecipanti o analisi di problemi con applicazioni di griglie predisposte.

- *La terza fase* è costituita dalla posizione *realistico-produttiva* è il momento in cui il gruppo produce di più, c'è orientamento sui problemi e orientamento positivo verso una soluzione, senza negare l'esistenza di limiti e difetti.

La comunicazione non è più difensiva, è funzionale all'apprendimento e gli obiettivi formativi vengono progressivamente interiorizzati da tutti. In questa fase il formatore offre al gruppo le risorse di cui necessita, a volte capita che il formatore voglia questa posizione fin dall'inizio, senza calcolare che essa è frutto delle fasi precedenti.

- *L'ultima fase* è quella della posizione *produttiva-innovativa*, è il momento più stimolante del processo di apprendimento di un gruppo, si tiene conto degli elementi di debolezza ma vengono superati operativamente. È la fase della creatività, della novità della progettualità<sup>242</sup>.

Compito del formatore è riconoscere questo stadio che può essere erroneamente confuso con il primo, quello euforico-realistico, ma a differenza di quello produce nuovo sapere e i risultati non si sgonfiano appena finito il momento di apprendimento.

Per gestire correttamente i fenomeni di processo nella formazione è importante scegliere anche un modello di cambiamento. Si può scegliere il modello di cambiamento come "rottura e ricomposizione" o come "mantenimento di continuità".

Nel modello di "rottura e ricomposizione" c'è inizialmente da parte dello staff formativo un atteggiamento aggressivo per stimolare i partecipanti al cambiamento. Le metodologie sono le più dirompenti, mettono in crisi e possono anche disorientare, per poi arrivare ad una gestione consapevole dei partecipanti, anche i messaggi e i contenuti della docenza sono prima molto destabilizzanti, poi vengono ricondotti verso un'integrazione con le conoscenze precedenti del partecipante.

Nel modello "mantenimento di continuità" lo staff prende all'inizio una posizione protettiva verso coloro che hanno difficoltà verso il cambiamento, sottolinea la continuità tra vecchio e nuovo perché il nucleo rimane costante e comune, il partecipante è invitato a mantenere il controllo di sé e dei "suoi mezzi" per il nuovo apprendimento, le metodologie inizialmente sono più blande, ma c'è un crescendo per portare il partecipante a rischiare sempre più; anche i contenuti sono inizialmente il più possibile comprensibili, e poi diventano destabilizzanti.

Il primo modello è praticabile quando il cambiamento richiesto non è così evidente nell'ambiente sociale e il partecipante è ipersicuro e cristallizzato nel proprio modo di fare ed essere per cui rifiuta facilmente il nuovo. Il secondo modello è praticabile e preferibile quando il cambiamento richiesto è già evidente e diffuso a livello sociale per cui il partecipante è consapevole di dover cambiare, il partecipante è insicuro, vive sentimenti di inadeguatezza e di incapacità ad acquisire il nuovo che sente necessario, le esigenze di cambiamento si manifestano

---

<sup>242</sup> BRUSCAGLIONI M. *La gestione*, cit., 88-101.

nel quotidiano attraverso segnali forti e le risorse degli interessati sono deboli a livello culturale, personale e organizzativo <sup>243</sup>.

#### **4. Le scelte metodologiche che sostengono la progettazione formativa**

Nel momento in cui i soggetti entrano in formazione inizia il processo, il percorso nel quale entrano in gioco in modo dinamico molti elementi. La dinamicità va guidata e gestita nel rispetto interno del percorso secondo le fasi che si possono via via presentare ma anche con metodologie adatte ad entrare nelle diversità e nella dinamicità.

##### **4.1 Le fasi del processo e le scelte metodologiche**

In genere le fasi che dinamicamente accompagnano ogni processo formativo sono le seguenti:

- il gruppo esprime opinioni antagonistiche nei riguardi dell'apprendimento. Ogni miglioramento in campo catechistico, dichiarato auspicabile da tutti, è ritenuto impossibile o impedito da fattori esterni rappresentati da altre persone, altri interlocutori, il vescovo della diocesi o il parroco nella parrocchia, le famiglie dei destinatari; contro queste realtà si convoglia l'aggressività tipica di ogni inizio formativo;
- la seconda fase inizia quando è evidente l'inutilità della prima, la realtà è più complessa e ogni modo di vedere diverso può avere degli aspetti da considerare;
- nella terza fase il gruppo inizia veramente a lavorare, a cercare soluzioni, ad apportare idee, modalità, modi di essere nuovi. La comunicazione non è più stereotipata o impotente, ma finalizzata alla produzione dell'apprendimento;
- a volte il processo giunge anche alla quarta fase in cui non solo si apprende ciò che è stato progettato, ma il luogo formativo diventa laboratorio di innovazione e di idee.

Il formatore che conosce ciò che avviene durante un percorso di apprendimento impara a gestire i processi introducendo alcune attenzioni particolari soprattutto nella fase di apertura.

La presentazione degli obiettivi e contenuti del corso è un momento particolarmente impegnativo perché in questo segmento iniziale entrano importanti obiettivi di tutta l'azione formativa. I due principali sono la presentazione vera e propria del corso nei suoi elementi strutturali e la proposta del contratto psicologico di formazione <sup>244</sup>.

L'obiettivo della formazione è il sapere e la promozione, nonché la diffusione e l'aggiornamento dei modi di utilizzo di tale sapere.

Ma la finalità sottesa a tale obiettivo va oltre. Essa ha a che vedere con il significato profondo dell'azione educativa come momento di crescita dei soggetti a cui si rivolge, e come maturazione culturale, sociale, professionale, personale. È in questi termini che l'attività educativa lega apprendimento e cambiamento.

Nella proposta formativa ci può essere il rischio di pensare che i soggetti imparano e le organizzazioni cambiano. Fatto salvo il legame apprendimento-cambiamento, occorre precisare

---

<sup>243</sup> Cf. *ibid.*, 140-145.

<sup>244</sup> *Ibid.*, 184-185; per contratto psicologico di formazione si intende quella modalità di coinvolgimento dei partecipanti della formazione e dei committenti su obiettivi e significati dell'azione formativa, ma anche su metodo e obiettivi didattici da conseguire durante il lavoro.

che i soggetti cambiano in quanto apprendono, mentre le organizzazioni apprendono in tanto in quanto cambiano. Il vero problema per i soggetti è di essere disposti a cambiare mentre per le organizzazioni o istituzioni è di essere disposte ad apprendere.

Il sapere dei soggetti diventa momento di cambiamento nell'istituzione solo ad alcune condizioni.

Il cammino catechistico e i formatori nella catechesi perché cambino hanno bisogno di una formazione pensata e realizzata in termini di processo. Da un lato c'è bisogno di un sistema informativo inteso come insieme di istruzioni, regole, tecniche, linguaggi e procedure finalizzate ad alimentare dei dati, dall'altro si richiede un sistema operativo finalizzato all'esecuzione. L'efficacia della formazione sta nella possibilità di definire concretamente il legame tra apprendistato individuale e cambiamento organizzato, è vincolata dalla loro rispettiva compatibilità e dell'interdipendenza delle azioni.

“Può succedere che, in mancanza di qualcuno o qualche cosa che tuteli le sinergie e il coordinamento del processo, le parti di un'azione formativa si muovano in modo disorganico, sconnesso, concorrenziale, arbitrario pur mantenendo una loro coerenza interna”<sup>245</sup>.

Inoltre nella logica del miglioramento dell'organizzazione alla formazione va riconosciuta una posizione ed un compito strategico e non meramente gestionale. I tempi della formazione e quindi del cambiamento sono tutto meno che di breve periodo. Assumere un'ottica strategica significa ritrovare più precisi collegamenti tra il processo formativo e quello operativo. Queste operazioni orientano la formazione secondo la configurazione della complessità e quindi ad entrare nella dimensione dell'altro.

## **4.2. Alcuni aspetti specifici della progettazione formativa a partire dall'altro**

Una buona progettazione tiene conto e conosce le caratteristiche strutturali del sistema interessato, sa quali vantaggi si possono ricavare se la formazione si svolge in quel determinato ambiente e struttura<sup>246</sup>.

Trasformare i bisogni in obiettivi è il primo momento della progettazione formativa e si inserisce tra gli aspetti principali del processo. Si inizia valutando in quale area qualitativa si colloca il bisogno formativo e si stabilisce un obiettivo generale o una meta di apprendimento formativo, questo obiettivo generale è composto da più sottocapacità specifiche che vanno scomposte consapevolmente e messe in sequenza logica.

Gli obiettivi specifici formano come le tessere di un mosaico con le quali si può costruire l'obiettivo generale di apprendimento. È operazione fondamentale e importante disporre queste tessere in sequenza logico-temporale non casuale cercando di cogliere i nessi causa-effetto che le legano tra loro. Questi obiettivi devono essere concreti e verificabili.

La descrizione può apparire fredda nella sua logica, il formatore tiene però conto di molti altri fattori e variabili che influiscono nell'apprendimento. Se gli obiettivi sono stati definiti

---

<sup>245</sup> Cf. VACCARI R., *Le tappe del processo operativo della formazione*, in *Professione formazione*, Angeli, Milano, 1998, 152-153.

<sup>246</sup> CAPPUCCI U., *Fattori oggettivi caratteristici dell'azienda di cui tener conto nella progettazione*, in *Professione formazione*, Angeli, Milano, 1998, 188-192.

adeguatamente e specificatamente è relativamente facile individuare le metodologie indicate per ogni obiettivo<sup>247</sup>.

La progettazione di massima della metodologia formativa avviene dopo aver individuato gli obiettivi e dipende dalla concezione di formazione implicita o esplicita assunta dai responsabili del progetto. Si possono scegliere vari orientamenti metodologici che dipendono dalla concezione di formazione che sostiene il progetto, ma anche dal rapporto che si verifica tra le discipline di riferimento del formatore e la cultura di fondo dell'istituzione<sup>248</sup>.

La progettazione di contenuti sembra più semplice e chiara perché il concetto di contenuto è da sempre legato ad informazione e nozione. Nella formazione non si possono elencare le nozioni da trasmettere più o meno gerarchicamente, ma è importante chiedersi quali contenuti produrranno movimento e acquisizione di capacità da parte di chi è formato. Per prima cosa il formatore negozierà i contenuti con il committente per poterli inserire correttamente negli obiettivi specifici del progetto, poi verificherà quali contenuti rispondono alla finalità generale proposta dal progetto, e quindi elaborerà in senso stretto i contenuti. Dal progetto di massima si va gradualmente verso l'avvio del progetto in dettaglio<sup>249</sup>.

Le aree progettative della scelta degli obiettivi, della scelta metodologica e della selezione dei contenuti, sono tenute maggiormente in considerazione quando si fa un progetto formativo, è importante però aver presenti alcuni aspetti specifici che sembrano, a prima vista, meno importanti per cui su di essi ci si concentra meno, ma che possono far procedere o arenare un progetto.

Un aspetto importante è l'articolazione e la durata dell'iniziativa formativa, si può far formazione a giornate o a settimane intere, con degli incontri settimanali o quindicinali, ognuna di queste scelte ha vantaggi e svantaggi.

Durata e quantità vanno progettate sapendo che ad ogni scelta corrisponde un determinato tipo di formazione, per esempio una o due giornate servono per alfabetizzare o sensibilizzare, mentre un corso residenziale crea motivazioni e poiché c'è un forte coinvolgimento emotivo permette il cambiamento degli atteggiamenti.

Un altro elemento da considerare è la sede dello svolgimento del progetto, si può scegliere di fare un corso residenziale oppure incontri nella sede locale; lo spazio deve essere adeguato al tipo di lavoro svolto e le condizioni ambientali non devono generare disagi che disturbano o ostacolano la concentrazione.

Anche la composizione e il numero del gruppo va progettata, perché non è possibile fare un determinato tipo di formazione con un gruppo troppo numeroso o troppo piccolo. La disomogeneità o l'eterogeneità del gruppo è un aspetto che deve essere valutato per i vantaggi e gli svantaggi che ognuna di queste scelte offre.

Sono perciò plausibili, anzi auspicabili pluralità di progetti educativi (di modi di fare formazione), non solo rispetto alla pluralità dei modelli di apprendimento che si rifanno a diverse teorie, ma anche rispetto alle possibilità che si verificano e richiedono più di un modo di apprendere, che sollecita perciò differenti processi soggettivi<sup>250</sup>.

---

<sup>247</sup> Per la scelta del modello e del metodo ci siamo confrontati con LIPARI D., *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Ed. Lavoro, Roma, 1987; GOGUELIN P., *La formazione/animazione. Strategie, tecniche, modelli*, Isedi, Torino, 1991.

<sup>248</sup> Nel caso dell'istituzione ecclesiale normalmente si dà poco valore a questo aspetto pensando che i principi di per sé si travasino nel progetto senza adeguate scelte metodologiche, per cui si verificano casi in cui modi di condurre la formazione scombinano l'idea guida.

<sup>249</sup> Cf. GHIOTTO G., *La formazione per l'impresa: manuale per consulenti e formatori*, Angeli, Milano, 1996, 105-116.

<sup>250</sup> QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985, 111.

Un altro aspetto da esaminare è quello del ruolo del formatore o dell'équipe formativa, la suddivisione dei compiti, il ruolo di guida o di coordinamento, di docenza o di animazione sono elementi che vanno pensati, progettati e scelti, magari alternandoli, e non lasciati mai al caso<sup>251</sup>.

Al termine, dopo aver preso in considerazione gli elementi principali e quelli specifici della progettazione, il formatore e/o l'équipe definisce una sequenza di fasi e di passi che saranno diverse secondo il tipo di progetto pensato e richiesto<sup>252</sup>.

Un altro momento importante nella fase di attuazione è il monitoraggio ossia la raccolta di informazioni relative alle modalità di interazione, alle aree di contenuto, alle dimensioni di criticità. Perché il monitoraggio sia utile nella formazione deve avvalersi di documenti e testi oggettivi, arricchiti da osservazioni. L'incontro conclusivo deve prevedere momenti di verifica formale o informale a seconda del tipo di percorso formativo attuato, ci può essere una prova finale o semplicemente una riconsegna attiva di ciò che è avvenuto nel cammino. È importante valutare ciò che il soggetto ha appreso e modificato dentro di sé ma valutare anche altri aspetti più legati al gruppo e ai formatori<sup>253</sup>.

Questo momento conclusivo costituisce anche un momento formativo importante per il formatore perché ripercorre mentalmente i passaggi più importanti e le procedure attivate fin dal momento in cui ha accolto la prima domanda di formazione. Alla luce del “senno di poi” alcuni aspetti problematici appaiono più chiari.

Se le proposte fatte hanno credito, quando si entra in un rapporto formativo non si usa un linguaggio, come fosse uno strumento, ma in certo modo si abita il linguaggio. La sincerità della relazione con l'altro diviene luogo dove si produce una venuta di Dio, e dà senso all'operare producendo trascendenza.

---

<sup>251</sup> MORELLI V.-WEBER C., *Passione e apprendimento. Formazione-intervento: teoria, metodo, esperienze*, Cortina, Milano, 1996, 1-8.

<sup>252</sup> BALDINI E., *Punti di attenzione operativa nella progettazione formativa*, in AMIETTA P.L. et alii, *Professione formazione*, Angeli, Milano, 216-221.

<sup>253</sup> Cf. GHIOTTO G., *La formazione*, cit., 147-153.