

Un Anno Unico

Innovazione formativa
per contrastare
la dispersione scolastica

a cura di Piergiorgio Reggio e Davide Fant



Azione volta a sostenere la formazione innovativa

Un Anno Unico

*Innovazione formativa per contrastare
la dispersione scolastica*

a cura di Piergiorgio Reggio e Davide Fant

Progetto

ANNO UNICO LAB

*Implementazione di un dispositivo
formativo innovativo per adolescenti
e giovani drop out - id 29184639*

***Equipe di ricerca
e contributi al presente volume:***

Alex Chiesa
Marilena Cresta
Silvia Emiliani
Alessia Zanin
Elena Failla
Davide Fant
Valeria Puglisi

Coordinamento

Davide Fant

Supervisione Scientifica

Piergiorgio Reggio

2013 - Associazione Padre Monti
Via Legnani 4 - 21047 Saronno (VA)

Indice

Presentazione <i>di Renzo Bertoldo</i>	pag. 11
Introduzione <i>di Davide Fant e Piergiorgio Reggio</i>	pag. 15
<i>Prima parte - Il fenomeno della dispersione scolastica e la proposta formativa dell'Anno Unico</i>	
1. Dispersione scolastica: caratteristiche e problematiche attuali <i>di Davide Fant</i>	pag. 21
2. Il dispositivo formativo dell'Anno Unico <i>di Davide Fant</i>	pag. 31
<i>Seconda parte - La proposta formativa: assi tematici</i>	
3. L'individuo, il gruppo.....	pag. 43
3.1 Autobiografia "il primo giorno di scuola" <i>di Silvia Emiliani</i>	pag. 44
3.2 I maestri e "gli anni persi" <i>di Davide Fant</i>	pag. 50
3.3 Dal punto di vista pedagogico <i>di Piergiorgio Reggio</i>	pag. 56

4. Riconoscere le emozioni: l'arte terapia per conoscersi e conoscere.....	pag. 61
4.1 Arte terapia con giovani drop out in formazione e orientamento di <i>Marilena Cresta</i>	pag. 61
4.2 Dal punto di vista pedagogico di <i>Piergiorgio Reggio</i>	pag. 66
5. L'utilizzo della tecnologia digitale e dei social media per la rielaborazione degli apprendimenti in contesti formali, non-formali e informali.....	pag. 73
5.1 Costruire l'esperienza attraverso le immagini di <i>Davide Fant</i>	pag. 74
5.2 Facebook come spazio di apprendimento significativo di <i>Davide Fant</i>	pag. 79
5.3 Rielaborazione dell'esperienza di stage di <i>Davide Fant e Silvia Emiliani</i>	pag. 86
5.4 Dal punto di vista pedagogico di <i>Piergiorgio Reggio</i>	pag. 90
6. Approcci sperimentali alle competenze di base.....	pag. 95
6.1 Italiano: Le parole per dirlo di <i>Valeria Puglisi</i>	pag. 96
6.2 Matematica: Il piastrellista di <i>Alex Chiesa</i>	pag. 101
6.3 Inglese: A spasso con Elvis/Walking with Elvis di <i>Elena Failla</i>	pag. 107
6.4 Dal punto di vista pedagogico di <i>Elena Righetti</i>	pag. 113
7. La valutazione: AU Game di <i>Davide Fant</i>	pag. 117

**Terza parte - Elementi per un modello formativo
di contrasto alla dispersione scolastica**

8. L'apprendimento esperienziale come proposta formativa per giovani drop-out <i>di Piergiorgio Reggio</i>	pag. 129
8.1 Il mondo che cambia: modificazioni della vita quotidiana e giovani drop-out.....	pag. 129
8.2 La prospettiva dell'apprendimento esperienziale quale strategia per innovare la formazione e contrastare la dispersione.....	pag. 133
8.3 Il dispositivo pedagogico dell'Anno Unico come proposta di apprendimento esperienziale.....	pag. 137
Bibliografia.....	pag. 145

Presentazione

di Renzo Bertoldo¹

Molte esperienze dell'educare traggono origine da fondamenti e principi che dettano la formula per conservare e sviluppare l'azione nel tempo, per recuperarne o ricostruirne senso e significato. In un'accezione diffusa, questo ricorso all'estrazione di stimoli nel cuore delle origini, prende il nome di "mission". Non è difficile comprenderne i rischi e la ricchezza. La capacità di rispondere in tempo reale ai fabbisogni educativi e formativi e quella di sapersi riferire all'impulso sorgivo, chiamano a raccolta la capacità di farsi contaminare dalle nuove realtà che avanzano e di procedere lungo un cammino che, raccogliendo le sfide educative, non si ferma.

Anche in Associazione Padre Monti, la forza delle radici storiche e il confronto con i nuovi fabbisogni, ha sempre spinto l'organizzazione a misurarsi con il tempo e le sue mutazioni.

È da molti anni che il Centro di Formazione Professionale Padre Monti di Saronno sperimenta un laboratorio di innovazione nel campo delle metodologie didattiche e di apprendimento. Tale approccio caratterizzato da stimoli di ricerca e di sviluppo in questo tipo di interventi, è un elemento imprescindibile per chi si trova a portare avanti attività formative con un'utenza sempre più spesso caratterizzata da problematiche personali e sociali, e per chi non si accontenta del classico paradigma in cui la scuola è vista come luogo di "travaso" di un sapere depositario, ma intenda porre al centro la persona come protagonista della costruzione del proprio apprendimento e quindi del proprio per-

1. Direttore del Centro di Formazione Professionale di Associazione Padre Monti di Saronno

corso di vita.

Grazie al know how sviluppato cammin facendo e alla mission ereditata dalla figura del fondatore, da tempo Associazione Padre Monti, ai corsi storici legati alla formazione di operatori e tecnici grafici, affianca servizi specifici per l'utenza più svantaggiata, ed in generale di promozione del benessere scolastico e del successo formativo. Corsi per ragazzi in situazione di abbandono scolastico, servizi di orientamento e rimotivazione per studenti degli istituti del territorio, sportello di ascolto, attività educative pomeridiane ed estive, azioni di ricerca e modellizzazione di buone prassi sono alcuni esempi di questa esperienza.

Nel progetto denominato “Anno Unico Lab”, pensato e concepito all'interno dell'avviso regionale per la “promozione di azioni volte a sostenere la formazione innovativa”, questa articolata serie di servizi polivalenti, ha trovato una naturale collocazione e armonizzazione, in termini progettuali innovativi, operativi e di implementazione all'interno del più ampio ventaglio di proposte formative, accelerando anche i relativi processi organizzativi, di ricerca e di sviluppo.

Sulla base di questo impulso, ulteriori passi sono stati compiuti nella identificazione di un coordinamento specifico mirato ad ampliare e rendere qualitativamente più efficace quest'area di servizi, al fine di offrire al territorio una risorsa di eccellenza, un riferimento formativo per i ragazzi in situazione di disagio e svantaggio sociale, ma anche per tutti gli adolescenti alla ricerca di stimoli inediti per crescere ed apprendere.

Uno dei primi obiettivi è stato quello di rafforzare sia in termini di modello teorico che di concreta sperimentazione con un gruppo di adolescenti, la dimensione della ricerca pedagogica, in ottica di valorizzazione della connessione fra la dimensione dello studio e quello del lavoro sul campo, tra l'approfondimento e la riflessione metodologica, a contatto con ragazzi “veri”.

Per il raggiungimento di questi scopi, ha trovato ulteriore slancio la collaborazione con alcuni ricercatori e docenti universitari (su tutti, Piergiorgio Reggio, Università Cattolica, vice presidente dell'Istituto Paulo Freire - Italia) e una partnership con la Scuola di Apprendimento Esperienziale della società di Formazione “Metodi”, da sempre

all'avanguardia nella ricerca di nuovi modelli di apprendimento.

La dimensione del lavoro di rete, oltre che con gli enti di ricerca, ha stimolato ulteriormente le già proficue relazioni con le scuole e i servizi formativi ed educativi locali.

Il progetto “Anno Unico Lab” si innesta dunque su un tessuto storico di Associazione Padre Monti. Se al tempo del Beato Luigi Monti l'urgenza era quella di accogliere orfani, ragazzi rimasti senza famiglia, nella cruda necessità di essere accolti e di trovare un lavoro per sostenersi autonomamente, non è difficile identificare oggi i territori umani della nuova orfanità: minori che dopo alcuni insuccessi scolastici rimangono “abbandonati a se stessi” alla ricerca di una direzione e assetati del bisogno di costruire significati per la propria vita; ragazzi che si trovano a passare lunghe giornate a casa o in strada, un vissuto che, oltre ad acuire la condizione di crisi personale, può portare a rischi di devianza.

Ingredienti educativi e formativi tipici dell'approccio innovativo sperimentato all'interno di tale intervento destrutturato, sono: il clima ospitale, in aula, in laboratorio, in stage, in contesti outdoor, l'elaborazione di un progetto personale finalizzato al reinserimento scolastico o lavorativo.

Alle classiche materie curriculari e al lavoro pratico, comunque presenti, viene privilegiata l'attività educativa, di crescita personale, lo sviluppo delle cosiddette “competenze trasversali” come le capacità riflessive di rielaborazione del momento di crisi, il rafforzamento delle potenzialità e delle risorse positive, in una tensione verso il cambiamento, la valorizzazione e la cura di sé, in cui il ragazzo stesso sia protagonista.

L'incontro tra fabbisogno educativo/formativo e le risposte non confezionate da parte di chi raccoglie queste sfide lanciate dai nuovi scenari dell' “orfanezza”, ha dunque costituito il leit motiv dell'intervento.

Volendo chiudere il cerchio, riconducendo la riflessione all'incipit di questa introduzione, riteniamo utile sottolineare quanto sia importante che alla “mission” di origine, si affianchino e innestino mission di per-

corso, contaminazioni assunte da un sistema dedicato, che le verifica e le assume come naturale fioritura della radice madre, secondo ramificazioni anche nuove che non ne interrompano la crescita. Una crescita che si prende cura del benessere di coloro a cui la germinazione e i frutti si rivolgono, ma che contemporaneamente rivitalizza e accresce il sistema stesso, che specularmente di quell'agire si nutre.

Introduzione

di Davide Fant e Piergiorgio Reggio

Il testo che avete dinanzi è rivolto ad operatori/rici della formazione professionale, agli insegnanti, agli educatori impegnati con giovani che si muovono ai margini dei sistemi scolastici e formativi. Un “anno unico” è quello che, ormai da dieci anni, viene proposto a ragazzi e ragazze espulsi dal sistema scolastico e formativo. È un anno che coloro che lo hanno vissuto ricordano ancora oggi, dopo anni, come “speciale”, strano perché diverso dagli anni scolastici precedenti. Un anno nel quale lo scopo è riuscire laddove si era fallito, nel corso del quale si impara a conoscere meglio se stessi, a scegliere, a conoscere il mondo, il lavoro, la matematica, l’italiano e l’inglese in un modo differente ma, soprattutto, possibile.

Nel testo che leggerete troverete gli elementi essenziali ed alcune esemplificazioni del dispositivo formativo e del modello pedagogico dell’Anno Unico, elaborati dall’équipe dei/le formatori/trici nell’ambito di un’azione sperimentale e di ricerca, che ha permesso di rivedere criticamente quanto realizzato negli scorsi dieci anni dall’Ass.ne Padre Monti presso la propria sede formativa di Saronno e, nel contempo, di mettere in atto alcuni interventi innovativi.

Non è raro che innovazioni significative per i modelli ed i sistemi formativi in generale nascano da situazioni di particolare difficoltà educativa. I problemi e le difficoltà provocano, infatti, esigenze impellenti di cambiamento delle nostre consuete modalità di approccio alle situazioni. L’innovazione nasce, in questi casi, come tentativo di affrontare problemi. La condizione dei/le giovani esclusi dal sistema scolastico

e formativo, che si muovono in una “terra di nessuno” - dove non vi è né studio né lavoro, dove sono carenti le relazioni educative con adulti significati, nella quale sono quotidiane le situazioni di frustrazione, insuccesso, rischio di perdersi - è una condizione di “dispersione” nel senso più propriamente esistenziale. A disperdersi non sono i numeri che sociologicamente indicano gli esclusi dalle opportunità di qualificazione, di inserimento lavorativo e sociale ma, più profondamente, le parti che ogni ragazzo/a ha in sé: emozioni e ideali, pensieri ed azioni, desideri e futuro. Si tratta di condizioni complesse, che richiedono di essere affrontate con strategie articolate, di carattere politico e sociale, formativo ed economico. Soggetti diversi - istituzioni e servizi, realtà socio-educative organizzate, famiglia - sono coinvolti e chiamati ad assumere concrete responsabilità. L'esperienza che presentiamo in questa pubblicazione offre un contributo specifico, assumendo una prospettiva - quella formativa ed educativa - che necessariamente va integrata con altre dimensioni. Il mondo della formazione professionale è stato tradizionalmente e superficialmente visto - nel nostro Paese - come “scuola del fare”, adatta a chi non ha dimostrato di possedere adeguate capacità cognitive e di apprendimento in ambito scolastico. L'orientamento politico e strategico che, in questi ultimi anni, ha cercato di integrare la formazione professionale in un più ampio sistema di istruzione e formazione non pare avere ancora sufficientemente modificato rappresentazioni e modi di pensare da tempo consolidati. La formazione professionale stessa, da un lato, costituisce tradizionalmente una “seconda possibilità” rispetto alla scuola ma, dall'altro, soffre essa stessa del fenomeno dell'insuccesso e della dispersione di molti giovani che, anche al suo interno, non riescono a trovare un'opportunità pienamente utilizzabile di crescita personale. In sostanza, affrontare la condizione difficile dei giovani che stanno ai margini, che sono “fuori dal gioco”, costringe la stessa formazione professionale ad interrogarsi profondamente rispetto alla propria funzione educativa e sociale, al ruolo che svolge nel confermare e riprodurre condizioni di esclusione o, al contrario, nel generare processi di inclusione.

La pubblicazione considera – nella prima parte, i cui contributi sono curati da Davide Fant – innanzitutto le principali modificazioni che hanno interessato il fenomeno della “dispersione scolastica” (cap. 1) e che vanno lette nel quadro di più generali trasformazioni socio-culturali e dei modi di vita quotidiana. Vengono, quindi, esposti gli elementi distintivi del modello formativo elaborato e praticato – in questi anni – a partire dall’esperienza dell’Anno Unico (cap. 2). La seconda parte del testo – assai ampia – è stata redatta dagli operatori e dalle operatrici che hanno partecipato alla sperimentazione formativa e che espongono alcune tra le situazioni didattiche più significative tra quelle realizzate. Le esperienze vengono presentate con riferimento a quattro assi tematici, che costituiscono aspetti fondanti – dal punto di vista didattico – della proposta formativa:

- la dimensione individuale in rapporto a quella di gruppo (cap. 3)
- conoscenza di sé ed orientamento (cap.4)
- l'utilizzo della tecnologia digitale e dei social media per la rielaborazione degli apprendimenti in contesti formali, non-formali e informali (cap. 5)
- approcci sperimentali alle materie di base (cap.6)

Per ognuno di questi assi tematici vengono esposte, a titolo esemplificativo, alcune situazioni didattiche tra le numerose che sono state preparate e realizzate nel quadro complessivo dell’azione. Le attività didattiche di ogni asse tematico vengono accompagnate da una lettura conclusiva di carattere pedagogico.

A seguire – sempre in questa parte centrale della pubblicazione – viene illustrata (cap. 7) l’attività di valutazione degli apprendimenti adottata sperimentalmente all’interno dell’Anno Unico. Si tratta di un dispositivo di Game che propone agli allievi uno sfondo, appunto mutuato dai videogiochi, all’interno del quale gli allievi giocano ruoli ed esprimono prestazioni che danno come esito apprendimenti che vengono riconosciuti e sono fonte di successi, come anche incontrano difficoltà che generano pause e rallentamenti nel proprio percorso di

gioco ma anche formativo.

La terza e ultima parte della pubblicazione contiene un solo testo (cap. 8), che propone una lettura del dispositivo dell'Anno Unico nella prospettiva metodologica dell'apprendimento esperienziale, del quale ha concretamente tradotto principi ed opzioni metodologiche.

Il testo che presentiamo costituisce, da un lato, una tappa importante di approfondimento condiviso e di formalizzazione di quanto realizzato nella pratica negli scorsi anni ma, dall'altro, sollecita una ricerca ed una sperimentazione che, anche a partire da questo nostro contributo vorremmo condividere con i/le tanti/e operatori/trici del sistema formativo, scolastico ed educativo che si confrontano quotidianamente con i ragazzi e le ragazze “(dis)persi”. Il testo viene anche condiviso sul web, dove sarà possibile – con le modalità di un wiki di scrittura – proseguire collettivamente lo sforzo di ricerca. Non sentirsi soli dinanzi alle sfide educative con i giovani ma poter condividere idee e dubbi, attività realizzate e strumenti, riflessioni e approfondimenti metodologici è importante per chi, quotidianamente, fa pratica educativa e, in questo modo, costruisce la propria esperienza professionale ed umana.

PRIMA PARTE

**IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE
SCOLASTICA E LA PROPOSTA FORMATIVA
DELL'ANNO UNICO**

1. Dispersione scolastica: caratteristiche e problematiche attuali

di Davide Fant

La Lombardia, ed in particolare la provincia di Varese, rappresentano un'area significativamente ricca dal punto di vista dell'offerta formativa; nonostante ciò allarmanti sono i dati riferiti ai ragazzi che ogni anno abbandonano il proprio percorso di studi, trovandosi a vivere un'esperienza di sostanziale nullafacenza, luogo di potenziale emersione di fenomeni di devianza, o rischiosa chiusura rispetto a qualsiasi tipo di progetto di vita e inserimento sociale.

Secondo gli ultimi dati MIUR disponibili, in riferimento all'anno 2012, in Lombardia la percentuale degli early school leavers, ovvero i giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato gli studi senza aver conseguito un diploma di scuola superiore, si attesta al 15,3%, dato non confortante tenendo conto che l'Unione Europea, entro l'anno 2020, come formalizzato nella cosiddetta "strategia di Lisbona", ne auspica la riduzione al di sotto del 10%.

Osservando, inoltre, più da vicino il fenomeno della dispersione scolastica, si evidenzia una realtà complessa, multiforme, che si manifesta in dimensioni e su livelli differenti. È possibile, infatti, includere nell'universo compreso in tale definizione differenti situazioni quali: il rallentamento o l'interruzione dell'itinerario di studio, le inadempienze dell'obbligo, l'uscita dello studente dalla scuola prima del conseguimento del titolo di studio, la frequenza incostante che conduce a ripetuti insuccessi.

Il concetto di dispersione scolastica racchiude diversi fenomeni: evasione dell'obbligo, abbandoni della scuola secondaria superiore, proscioglimento dall'obbligo senza conseguimento del titolo, ripetenze, bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età regolare, basso rendimento, assolvimento dell'obbligo con qualità scadente degli esiti (Ghione, 2005, pag.52)

La stessa complessità è poi ancora riscontrabile se si procede nel tentativo di analizzarne le cause. Recentemente alcuni autori (tra gli altri, Morgagni, 1998) tendono a descrivere il livello di “dispersione” come un indicatore dell'efficacia e della qualità della formazione in relazione alle caratteristiche del tessuto sociale. Un alto tasso di dispersione verrebbe quindi a rappresentare l'esito del delicato intreccio fra le carenze specifiche dell'istituzione scolastica e i caratteri del contesto macro-sociale in cui è inserita. In questo senso riflettere su tale fenomeno vuol dire ragionare sulle cause sociali che ne sono alla base e, allo stesso tempo, volgere lo sguardo all'istituzione scolastica nel suo complesso, ai dispositivi attivati, alle metodologie didattiche, alla concezione di senso rispetto la formazione delle giovani generazioni. Il passaggio dall'intendere l'azione di lotta alla dispersione scolastica come nel passato quale “prevenzione del rischio di dispersione per le categorie svantaggiate” all'attuale “promozione del successo formativo per tutti” può rappresentare, in questo senso, un cambiamento di prospettiva rilevante.

Cause economiche

Il concetto di dispersione ha cominciato ad essere presente nel discorso pubblico negli anni Settanta, momento in cui - con l'avvento della cosiddetta “scolarizzazione di massa” - si è iniziato ad intendere la frequenza scolastica, in particolare quella prolungata alla scuola secondaria, da pratica per le élite ad esperienza potenzialmente offerta a tutti. Da quel momento il termine evasione è stato sostituito dai concetti di “insuccesso” e “abbandono scolastico” (Besozzi, 1993); è qui che il fenomeno e la sua percezione vedono un primo mutamento: da essere concepito come la scelta consapevole di una parte della popolazione, a

mostrarsi come il frutto dell'espulsione da parte dell'istituzione formativa stessa a causa del proprio approccio selettivo.

Storicamente da questa fase, fino al periodo più recente, la letteratura evidenzia una connessione tra il fenomeno della dispersione scolastica e situazioni di svantaggio economico.

Sebbene la dispersione nella scuola dell'obbligo tenda a zero nelle realtà più evolute, ciononostante resta alta nelle realtà sociali più disagiate, caratterizzate da tassi di disoccupazione e lavoro precario, bassissimo reddito accertabile, condizioni abitative povere, presenza di fenomeni di marginalità, illegalità e criminalità diffuse. Il diploma dell'obbligo non viene raggiunto da una quota di alunni non trascurabile sul piano nazionale, con progressivo innalzamento di tale percentuale passando dalle regioni settentrionali a quelle meridionali, con punte elevate nelle isole e nei quartieri urbani a più alto disagio sociale delle grandi città meridionali” (Ghione, 2005, pag.7)

Le ricerche concordano sul fatto che i soggetti maggiormente esposti al rischio sono prevalentemente quelli appartenenti alle fasce più deboli, per cui tale marginalità si riflette nella mancata possibilità di acquisire quei prerequisiti cognitivi necessari a garantire tenuta nei percorsi formativi.

- È riscontrabile una più marcata incidenza fra i soggetti che vivono una condizione di marginalità sociale. Molto spesso, infatti, tale marginalità si esprime in carenze cognitive e sociali che rendono molto difficile il percorso scolastico, andando a sedimentare vissuti personali di auto-svalutazione e difficoltà relazionali.

- Si riscontra una più alta percentuale tra i figli di famiglie a basso status economico e con capitale culturale² scarso (Morgagni 1998)

Dall'osservatorio privilegiato rappresentato dal Centro di Formazione Professionale nel quale da anni operiamo, possiamo contare un

2- Con il termine capitale culturale si indica l'insieme delle risorse materiali e immateriali (conoscenze, valori, competenze cognitive, affettive, emotive e relazionali) che un soggetto eredita, in parte dalla famiglia di origine e che lo pongono in condizioni di vantaggio e/o svantaggio rispetto all'istituzione scolastica

ampio numero di ragazzi provenienti da tali contesti di disagio, segnalati da servizi sociali, provenienti da quartieri di periferia e situazioni a rischio, a conferma del fatto che tali riflessioni mantengono un proprio valore esplicativo.

Inoltre, quale ulteriore area di fragilità, vi è la sempre maggiore presenza di alunni stranieri, svantaggiati rispetto ai coetanei italiani, in particolare quelli nati all'estero, a causa della scarsa padronanza della lingua italiana. I dati Miur attestano, infatti, come il fenomeno della dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani; nella scuola secondaria di II grado, gli alunni stranieri “a rischio di abbandono” sono pari al 2,42% degli iscritti contro l'1,16% degli alunni italiani.

Una nuova dispersione

Se le riflessioni fin qui riportate trovano ancora forti riscontri nella realtà contemporanea, leggere la dispersione scolastica come fenomeno quasi unicamente connesso allo svantaggio sociale d'altro canto non risulta più sufficiente per spiegare la situazione attuale. Ancora a partire dall'esperienza sul campo, e sostenuto dalla letteratura più recente (tra gli altri, Colombo, 2010), altre cause si impongono come incisive nelle singole esperienze di abbandono, in particolare quelle riferite a motivazioni personali, alle scelte dei singoli individui.

Nel contesto attuale assumerebbero sempre minor peso le tradizionali cause economiche e di insuccesso e diventano più incisivi fattori come la mancanza d'interesse, il desiderio di entrare rapidamente nella vita attiva e la convinzione di aver sbagliato la scelta del tipo di studio (Cesareo, 1988).

Il “disinteresse nei confronti degli studi”, piuttosto che i cattivi rapporti con i docenti e i compagni risultano in alcune ricerche (Benvenuto e Bettoni, 1993; Francescato, 2003) come le cause, dichiarate dagli stessi ragazzi in situazione di drop out, del proprio abbandono dei per-

corsi scolastici prima ancora delle “difficoltà incontrate durante l’anno scolastico” e degli “insuccessi riportati”

Riletta all’interno di questa cornice la dispersione scolastica può essere quindi concettualizzata come un processo di progressiva svalutazione della scuola e il profilarsi di uno scenario in cui

comincerà a farsi strada l’idea che dietro il disagio degli allievi e gli abbandoni ci possano essere, oltre alle cause tradizionali della dispersione, anche esigenze post-materialistiche, come l’incapacità dei ragazzi di accettare la rigidità delle regole del gioco, il desiderio di negoziare un po’ più liberamente i contenuti e i tempi dell’apprendimento, la necessità di adeguare i contenuti dell’istruzione alla molteplicità dei sistemi di valore presenti nella società, ecc.” (Perone, 2006, pag.63).

Si stanno evidenziando aspetti, tipici dell’ambito di una cornice culturale di tipo “liquido” o “post-moderno”, che portano a rivedere le cause dell’abbandono. Si può infatti ipotizzare che siano dimensioni fondanti la società attuale a generare indirettamente il fenomeno dell’abbandono precoce degli studi quali, ad esempio:

- La percezione che la scuola non sia più funzionale all’ingresso nel mondo del lavoro, che non vi sia più una logica connessione tra la carriera scolastica e quella lavorativa. La concezione che sarà principalmente il caso, non la formazione e l’impegno personale a determinare un futuro, orizzonte inteso come un campo in cui le regole cambiano in continuazione, in cui i medesimi modelli d’azione non possono essere trasferiti da un contesto all’altro senza subire modificazioni, dove è impossibile fare progetti e attuare strategie a lungo termine, in cui ci si sente impotenti di fronte ad un ambiente incontrollabile.

- La percezione di un eccesso delle possibilità offerte dall’azione, dove il campo di movimento realisticamente praticabile supera sempre le concrete capacità di ciascuno, in cui ogni scelta percorribile risulta incommensurabile rispetto alla totalità di quelle possibili.

- Un situazione in cui le insicurezze della vita quotidiana non sono più accolte e rielaborabili nel contesto dell’unione familiare, della comunità di paese, o attraverso il ricorso a regole corporative o alle classi

sociali, ma devono essere percepite ed interpretate dai singoli. Si profila così un panorama in cui le conseguenze – le chance così come gli oneri – delle scelte si trasferiscono sugli individui, non supportate da alcun orizzonte di senso globale, in cui i protocolli assicuranti del passato non risultano più efficienti.

Si profila così un territorio in cui l'incertezza diventa una componente costitutiva e permanente del vissuto, nel quale non è possibile muoversi da un contesto all'altro, o da un tempo all'altro usando ciò che è stato acquisito altrove o in precedenza; non si può agire senza il senso di tradimento per aver abbandonato tutti i numerosi corsi d'azione possibili meno uno, quello che viene effettivamente realizzato. Come sollecita Beck (2000) la biografia degli individui si trasforma così in “biografia della scelta”, “biografia del fai da te”, “biografia del rischio”, condizione che espone ad uno stato di potenziale pericolo permanente, in cui si genera ansia ed eventuali momenti di stallo, un panorama composto da soggetti in “costante dispersione”.

Nuovi temi pedagogici

Tale scenario, osservato da una prospettiva pedagogica, porta all'emersione di temi inediti, imprescindibili per chi voglia cimentarsi nella sfida di creare percorsi educativi e formativi in grado di rispondere ai bisogni del cittadino della contemporaneità, temi che hanno come focus la condizione di crisi del soggetto, la produzione di esperienza, le modalità di apprendimento, la definizione della propria identità in contesti in continua trasformazione. Si tratta di temi sui quali la letteratura recente ha dedicato ampi spazi di riflessione e operativamente ha suggerito metodologie e strumenti di intervento, ma che più raramente sono entrati nelle prassi delle realtà formative, soprattutto scolastiche. In particolare cogliamo la rilevanza di due questioni tematiche assai complesse. Da un lato, la costruzione difficile di identità personali in contesti socio-culturali, economici e di vita sempre più precari e sin-

teticamente definiti di “crisi” e, dall’altro, la trasformazione dei modi di apprendimento soggettivi, che pone al centro i processi personali di costruzione dell’esperienza.

Risulta difficile, nel mondo attuale, per gli individui giungere ad una definizione chiara e univoca della propria identità, chiamata ad un continuo processo di ri-definizione. La prima domanda posta a formatori ed educatori è anzitutto come sostenere percorsi di crescita e di vita che possano contenere il divenire ma allo stesso tempo costruire forma, generare struttura; come si possa accompagnare a relazionarsi con le dissonanze da cui il soggetto è attraversato in un prospettiva integrativa e generatrice di significato e non ansiogena e dispersiva.

Se la crisi si pone come condizione costante, è necessario ragionare su strumenti di cura di sé che possano essere funzionali a vissuti di continua ricerca e ricostruzione, che portino l'individuo a generare sempre nuovo senso. Tra le strade percorribili vi è quella di sostenere la produzione di racconti di sé, rappresentazioni dell'individuo che sappiano esprimere il divenire, la complessità, in una dimensione narrativa e simbolica, attraverso canali quali la scrittura, l'arte visiva e multimediale.

In un contesto in cui la scelta e la creazione di tracciati di vita fra opzioni apparentemente infinite diviene questione centrale, il discorso pedagogico pone in evidenza competenze quali la creatività, la capacità di immaginazione, fino ad ora relegate al contesto dell'arte e dell'espressività, come risorse chiave per perseguire il percorso personale di realizzazione.

Nella società attuale le conoscenze e le competenze non possono più essere acquisite in un determinato momento della propria vita per poi valere sempre, la velocità dei cambiamenti è divenuta ormai maggiore rispetto al tempo in cui essi possono essere rielaborati dagli individui; in questo modo è ampiamente ridotta la possibilità di costruire significati accumulando fatti e informazioni, non più connessi e difficilmente connettabili, il vissuto non riesce a divenire esperienza, apprendimento significativo.

Date queste premesse si pone come imprescindibile la focalizzazione su quale cosa voglia dire fare esperienza nel mondo attuale, e quali sono le pratiche che possano accompagnare il soggetto a porsi in relazione feconda con sé stesso e con il mondo.

Si impongono competenze riflessive e meta-riflessive attraverso le quali l'individuo sia capace di leggere il complesso, di processare e selezionare le informazioni, organizzarle, inscrivere in percorsi di senso, integrarle senza naufragarne tra i flutti, imparare ad imparare da un'esperienza sempre più frammentata, ma anche "imparare a disimparare", saper uscire dalle mappe di senso sedimentate per costruirne di nuove, muoversi da una all'altra, saperle smontare e ricostruire nel momento in cui non dovessero essere più funzionali.

Muovendo dalla consapevolezza delle riflessioni appena riportate il fenomeno della dispersione scolastica attuale può essere inteso come il sintomo di un disagio più diffuso, personale e sociale. Un fenomeno tipico della contemporaneità, in cui la caratteristica complessità, porta frequentemente nella vita a momenti di smarrimento, criticità che non riguarda solo gli adolescenti e il mondo dell'istruzione, ma che diviene elemento problematico per qualsiasi soggetto chiamato ad abitare tale panorama.

Le domande: "Chi sono?", "Chi siamo noi?" si ripetono nel tempo in tutto l'arco della vita, non esiste una definizione univoca di sé.

Il vissuto del ragazzo in situazione di dispersione scolastica diviene, così, paradigmatico di chiunque si trovi ad abitare la contemporaneità in cui l'incertezza, il senso di inadeguatezza, la mancanza di un percorso da seguire strutturato a priori si impongono come sentimenti e temi di criticità condivisi. In questa prospettiva, pensare ad interventi che vengono definiti limitatamente di "ri-motivazione" e "ri-orientamento" per ragazzi in situazione di "drop out" vuole dire allora potenzialmente essere ingaggiati nella creazione di laboratori finalizzati a sperimentare dispositivi di apprendimento dei quali può beneficiare l'intero sistema formativo. Progetti come quello che si andrà a descrivere possono porsi come luoghi di incubazione di modelli trasferibili in un sistema di

istruzione/formazione che voglia tenere conto di bisogni e competenze imprescindibili nella società attuale, un contributo utile a far sì che i corsi curriculari possano guadagnare nuovamente lo status di riferimento credibile per chi voglia prepararsi all'avventura di essere cittadini del mondo attuale.

2. Il dispositivo formativo dell'Anno Unico

di Davide Fant

Il contesto: Associazione Padre Monti

Associazione Padre Monti, Centro Polifunzionale Servizi Educativi e Formativi, ha indirizzato prevalentemente la propria offerta formativa nel settore poligrafico della comunicazione multimediale e multicanale. Promuove corsi di formazione professionale per operatore grafico, attivati fin dal 1970, sia standard che personalizzati per disabili, e comprende un Istituto Tecnico per la grafica e la comunicazione.

I corsi attivati hanno lo scopo di qualificare operatori grafici, per l'inserimento nei processi produttivi della comunicazione stampata e non: pre stampa digitale, stampa offset e digitale, comunicazione su altri canali alternativi al supporto cartaceo (web e device), cartotecnica e legatoria, ossia professionisti della carta stampata e della comunicazione multimediale.

Accanto ai corsi nel settore grafico l'ente realizza inoltre servizi specificamente rivolti ad adolescenti in situazione di disagio, concentrandosi in particolare sulla lotta alla dispersione scolastica. La costituzione di un'equipe stabile dedicata esclusivamente a tale servizio e la scommessa su un sistema di finanziamento misto, pubblico e privato, ha garantito la sopravvivenza delle attività anche in momenti di assenza di dispositivi per l'accesso al finanziamento regionale, dando modo di sviluppare un know-how consolidato, e rendere Associazione Padre Monti ente di riferimento riguardo la problematica della dispersione scolastica per un ampio territorio che comprende le Province di Varese, Como e Milano.

2.1 - Il corso Anno Unico

Il corso Anno Unico è un servizio promosso da Associazione Padre Monti, attivato con continuità da più di dieci anni. Accoglie ogni anno più di 30 allievi tra i 14 e i 19 anni in situazione di completo abbandono scolastico, accompagnandoli, attraverso un percorso che si articola da ottobre a giugno, alla costruzione di un progetto personale di inserimento lavorativo o di reinserimento scolastico.

Storicamente l'esperienza nel settore dei corsi specifici di lunga durata per allievi in situazione di disagio e di abbandono scolastico risale, per l'Associazione Padre Monti, alla metà degli anni '90: in quel periodo l'ente rilevava dall'amministrazione comunale un'esperienza chiamata "Scuola Arti&Mestieri" al fine di implementarne il dispositivo.

Si trattava di un corso annuale basato sull'approccio tradizionale della "scuola bottega" in cui professionisti e artigiani prestavano il proprio contributo di esperienza per condurre laboratori pratici e accogliere nei propri contesti produttivi gli allievi orientati, dopo il conseguimento della licenza media, all'inserimento nel mondo del lavoro.

Tale passaggio, in coerenza anche con i cambiamenti avvenuti nel contesto sociale, ha portato il corso a subire importanti trasformazioni. In particolare è stata modificata la sua funzione principale: da porsi principalmente come risorsa per l'inserimento lavorativo, il corso è divenuto strumento prevalentemente di rimotivazione, riorientamento e reinserimento scolastico. Il dispositivo didattico si è così evoluto rafforzando la propria funzione orientativa e l'area didattica delle competenze di base, andando incontro alle esigenze di un'utenza che sempre meno concepiva la licenza media come conclusione del ciclo di studi, ma allo stesso tempo mostrava difficoltà nel portare avanti con successo il percorso nella scuola superiore.

Il secondo passaggio evolutivo del corso, decisivo per delinearne la specificità, è stato in seguito caratterizzato, nei primi anni 2000, dalla valorizzazione - quale area formativa principale - delle attività orientate allo sviluppo delle life skills.

Questa evoluzione è avvenuta grazie all'inserimento nell'equipe di personale di formazione specificatamente psico-pedagogica, che ha contribuito, grazie alla propria sensibilità professionale, a dare una nuova lettura dei bisogni dell'utenza, e del parziale cambiamento della stessa. Se inizialmente, infatti, si trattava solo di allievi appartenenti alle cosiddette "fasce deboli", portatori di lacune per quanto riguarda le competenze di base e poco propensi a qualsiasi percorso di studio teorico, in questi anni a rivolgersi a tale servizio vi erano sempre più ragazzi che abbandonavano i percorsi di studi tradizionali per cause legate al disagio scolastico (conflitti con gli insegnanti e i compagni) e/o individuale (crisi personale, assenza di un progetto significativo). Si palesava quindi l'idea che l'insuccesso non fosse solamente dovuto ad una scelta sbagliata della scuola superiore o alla mancanza di adeguate competenze nelle discipline scolastiche, ma sempre più ad un deficit rispetto le competenze trasversali, prerequisito fondamentale per affrontare con successo qualsiasi tipologia di percorso. Si evidenziava inoltre come lo sviluppo di tali competenze, con il cambiamento epocale accennato nel capitolo precedente, emergesse quale elemento imprescindibile nella formazione delle giovani generazioni, ponendo l'Anno Unico come possibile luogo di una sperimentazione che avrebbe potuto generare frutti esportabili in contesti formativi diversificati.

Da quel momento l'attenzione verso l'aspetto educativo e di crescita personale, e l'attivazione di metodologie e strumenti ad hoc per perseguire tale obiettivo è divenuto l'elemento caratterizzante del corso, delineante aspetti inediti rispetto a molti dispositivi analoghi.

Senza perdere il proprio carattere "pratico", di percorso basato su laboratori professionalizzanti, sulla metodologia del learning by doing e attraverso l'alternanza scuola-lavoro, si è data sempre maggiore importanza a momenti di formazione finalizzati alla rielaborazione dei vissuti, allo sviluppo di competenze riflessive, all'emersione delle risorse personali, alle competenze relazionali, alla costruzione di un progetto di vita.

Gli allievi che decidono di investire nel percorso Anno Unico sono in prima istanza accompagnati dai formatori ad entrare in contatto con

il vissuto negativo pregresso, al fine di affrontare il carico emotivo generato dal fallimento e re-interpretare tale esperienza come occasione di apprendimento; rivalutare in senso esperienziale quelli che definiscono “anni persi” cominciando ad agire sulla condizione di bassa autostima che spesso li caratterizza.

Questo approccio viene poi ampliato durante tutto il corso dell'anno proponendo un ampio spettro di attività finalizzate allo sviluppo delle life skills. Il lavoro va ad impattare diversi aspetti della relazione dell'individuo con se stesso e con il mondo quali la sfera emotiva, cognitiva e delle relazioni.

Sul fronte emotivo vengono sostenuti percorsi per rafforzare la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, il saper identificare, denominare ed esprimere i sentimenti e valutarne l'intensità. In quest'area l'obiettivo principale è sostenere la capacità di mentalizzazione del sentire emotivo, al fine di ridurre la proposizione di agiti negativi, anche violenti, che spesso risultano causa di situazioni problematiche.

Per quanto riguarda la dimensione cognitiva vengono supportate le capacità di problem solving, decision making, l'approccio critico e creativo al mondo. Risulta chiaro come - nel momento in cui la dimensione della scelta non si limita a particolari momenti della vita ma ne diviene elemento caratterizzante - lo sviluppo di tali competenze diviene imprescindibile.

Infine, in riferimento alla sfera delle relazioni, il lavoro è volto al fine di sviluppare empatia, rafforzare il senso di fiducia nel gruppo, rendere consapevoli dell'importanza dell'apporto degli altri, del loro feedback, della cooperazione, della coesione con i pari, sviluppare capacità di ascolto attivo e di gestione delle diversità

Operando in questo senso l'ambizione del percorso Anno Unico è quella di non limitarsi a sostenere gli allievi nel fronteggiare una contingente situazione di crisi e di stallo, ma di porre le basi per sviluppare le competenze necessarie a relazionarsi a qualsiasi situazione analoga in cui con ampie probabilità potranno incorrere in futuro.

Pur all'interno di questa cornice di più ampio respiro, il corso non ha perso il proprio obiettivo più immediato di aiutare gli allievi a muovere

il primo passo concreto verso la realizzazione del progetto personale che durante il corso dell'anno si andrà a delineare.

Accanto al suddetto training alle “competenze di vita”, ogni allievo è accompagnato a sviluppare i prerequisiti scolastici e professionali necessari al fine di dare forma nella pratica a quanto ipotizzato, sia che si tratti di re-inserimento scolastico che di inserimento lavorativo. Tale azione si concretizza nel proporre, in modo personalizzato, moduli di sviluppo delle competenze di base e professionali e attraverso l'esperienza di stage.

Per quanto riguarda il recupero delle competenze di base l'obiettivo è quello di consolidare i requisiti necessari all'inserimento alla classe seconda DDIF nel contesto della formazione professionale, oppure alla terza nel caso di allievi che abbiano abbandonato la scuola dopo aver superato la classe prima. Succede anche, ma non frequentemente, che alcuni allievi optino per l'inserimento in un istituto superiore, in quel caso si provvede a fornire le basi per preparare gli esami di ammissione a settembre, ma è richiesto un impegno di studio individuale estivo. Al fine di facilitare l'apprendimento, ed in linea con l'impostazione generale, viene data particolare attenzione al superamento di eventuali resistenze emerse verso alcune materie (in genere inglese e matematica), e allo sviluppo di abilità meta-cognitive, accompagnando gli allievi ad essere in grado di riorganizzare il sapere pregresso, agendo con maggiore efficacia sulle lacune.

Per quanto riguarda invece lo sviluppo delle competenze professionali gli allievi sono invitati a frequentare inizialmente un ampio ventaglio di laboratori pratici con finalità principalmente orientativa, ed in seguito si concentrano su un percorso laboratoriale specifico a seconda dell'indirizzo identificato. A questo scopo l'ente può mettere a disposizione struttura e know how appartenenti al proprio patrimonio storico: i laboratori grafici nella sede di Saronno, quelli di operatore macchine utensili e autoriparatore nella sede di Erba (alla quale gli allievi interessati si recano in trasferta accompagnati da un tutor) e altre occasioni di apprendimento istituite ad hoc coinvolgendo professionisti a seconda del bisogno emerso dai ragazzi (in questi anni si sono organizzate, ad

esempio, esperienze formative di cucina, imbiancatura, estetica e restauro).

Alle sessioni di laboratorio si aggiunge poi l'esperienza fondamentale del percorso di stage, che ogni allievo effettua nel settore inerente al proprio progetto.

Sia per quanto riguarda i laboratori professionalizzanti che il periodo di stage, come si approfondirà nei capitoli seguenti, sono stati predisposti strumenti didattici finalizzati a favorire lo sviluppo di apprendimenti significativi sia nella dimensione tecnico-operativa che le competenze trasversali.

Anno Unico per la licenza media

A fianco all'Anno Unico "tradizionale", che accoglie ragazzi che hanno abbandonato il proprio percorso formativo durante i primi anni della scuola superiore, si è sviluppato e strutturato negli ultimi anni l' "Anno Unico Licenza Media" finalizzato, oltre che ai classici obiettivi del dispositivo, all'accompagnamento all'esame di stato della scuola secondaria di I grado, per allievi in situazione di stallone o di non frequenza in tale percorso di istruzione.

Storicamente l'idea nasce alcuni anni fa durante un momento di incontro e confronto con i Servizi Sociali del Comune di Saronno, in cui è emersa la necessità di dare una risposta ai molti alunni delle scuole medie che pur iscritti frequentano in modo discontinuo, oppure mantengono atteggiamenti refrattari e/o aggressivi tali per cui sembra impossibile costruire con loro un percorso formativo fecondo. In entrambi i casi si tratta di ragazzi che a causa delle ripetute bocciature si ritrovano a protrarre oltremodo l'esperienza in tali istituti, in una situazione di progressivo atteggiamento negativo nei confronti della proposta scolastica e talvolta degli insegnanti.

Si è deciso così di accogliere, inizialmente in maniera sperimentale, alcuni di loro nel corso Anno Unico standard, accordandosi con la scuola media riguardo un percorso di preparazione all'esame che in

parallelo avrebbero frequentato con gli stessi formatori dell'equipe AU.

Lo scorso ed il presente anno, con l'aumentare delle richieste e la crescente fiducia conferita a tale servizio, si è potuto istituire un intero gruppo classe di allievi frequentanti l'Anno Unico al fine di prepararsi all'esame di licenza media, ed allo stesso tempo rielaborare la propria esperienza scolastica negativa e ipotizzare un percorso scolastico o professionalizzante per l'anno successivo.

Si è potuto così creare un dispositivo ad hoc che - senza snaturare gli assi fondanti l'impostazione metodologica dell'Anno Unico - potesse rispondere più adeguatamente alle esigenze di tale utenza.

In particolare si è potenziata l'area delle competenze di base, su cui si fonda l'esame finale, e quella dei laboratori pratici-orientativi, in assenza spesso dell'età minima (15 anni) per proporre l'esperienza di stage. Per quanto riguarda le competenze trasversali grande attenzione è stata data alla rielaborazione dei vissuti emotivi (l'intero capitolo si riferisce ad un lavoro portato avanti con i ragazzi del gruppo medie), in quanto, in misura maggiore rispetto che per i compagni più grandi, è emersa la necessità di lavorare su agiti negativi che in alcuni casi andavano a generare forte disagio nel ragazzo, tensione con l'adulto ed inficiare la tenuta in qualsiasi proposta formativa.

2.2 - Il dispositivo formativo

Una ragione di efficacia del percorso Anno Unico è sicuramente la durata stessa dell'intervento: 6 mesi, ai quali se ne aggiungono 2 di percorso introduttivo. Si tratta forse del periodo minimo affinché si possa attuare una seria presa in carico dei casi, portare l'allievo ad avere fiducia nell'equipe e nel gruppo, accompagnarlo in un "viaggio" che, attraverso esperienze formative diversificate, possa ridimensionare gli agiti, operare nella ristrutturazione dell'immagine di sé e del contesto e giungere da protagonista all'identificazione di un progetto personale, acquisendo i requisiti didattici minimi per poterlo mettere in atto.

Di seguito si riporta schematicamente lo sviluppo del corso, suddi-

viso in fasi delle quali si indicano i principali contenuti formativi e gli obiettivi previsti.

Struttura ed attività

Il corso è diviso in quattro macro-moduli:

A) Fase di accoglienza:

Da Ottobre a Dicembre. 3 incontri di 3 ore alla settimana.

Prevede prevalentemente attività di sviluppo delle capacità personali, che possono essere distinte in:

- Attività in aula di team-building, rielaborazione della storia scolastica pregressa, rielaborazione dell'immagine di sé e rafforzamento dell'autostima. Si utilizzano metodologie e strumenti quali il lavoro autobiografico, metodi d'azione di stampo moreniano, il lavoro espressivo di ispirazione arte-terapico, utilizzo di strumenti multimediali in una prospettiva di apprendimento esperienziale.

- Laboratori pratici generici (in genere semplici attività di allestimento e cartotecnica) finalizzati al rafforzamento della capacità di lavoro in gruppo, di problem-solving, di valorizzazione delle capacità pratiche e manuali.

B) Fase centrale di formazione e orientamento

Da Gennaio a Marzo. 5 incontri di 3 ore alla settimana.

Prevede attività di sviluppo delle competenze trasversali, orientamento, sviluppo di competenze professionalizzanti, recupero delle competenze di base

- Attività di sviluppo delle competenze trasversali finalizzate principalmente all'emersione delle risorse personali, di perturbazione e ristrutturazione della visione di sé e del contesto. Gli strumenti utilizzati

sono quelli già sperimentati in fase di accoglienza.

- Attività di laboratorio professionalizzante (pre-stampa, stampa, allestimento, informatica, autoriparazione, cucina, restauro ed altri organizzati ad hoc a seconda delle necessità emerse dell'utenza) a scopo orientativo e di apprendimento dei fondamenti del settore (lavoro in piccoli gruppi, proposte individualizzate a seconda del progetto personale dell'allievo).

- Attività di sviluppo delle competenze di base, finalizzate al reinserimento scolastico. Si lavora sul recupero e la ristrutturazione degli apprendimenti pregressi, elaborazione delle resistenze rispetto alle materie con cui si è accumulato un vissuto negativo (frequentemente matematica e inglese), sviluppo di competenze meta cognitive di facilitazione dell'apprendimento.

C) Periodo di stage

Aprile. 4 giornate alla settimana di stage + un incontro di 3 ore di rielaborazione dell'esperienza

Esperienza di stage nel settore prescelto dall'allievo, a scopo orientativo e professionalizzante

- Gli allievi vivono un'esperienza di stage in azienda nel settore scelto a seconda del progetto personale, decisione facilitata dal tutor in conclusione del percorso di orientamento in aula e in laboratorio. La finalità sono di rafforzamento della scelta orientativa e di acquisizione di competenze capitalizzabili nello specifico settore (a fini di inserimento lavorativo o nella FP) e di sperimentazione protetta del mondo del lavoro. Tra gli obiettivi trasversali: sviluppo della capacità di lavoro con gli altri in un contesto adulto, della responsabilità personale e dell'affidabilità, capacità di apprendere in contesti non formali e informali.

- Lo stage impegna settimanalmente quattro giornate, mentre la quinta è dedicata ad un momento al centro di rielaborazione di gruppo dell'esperienza

D) Costruzione del progetto

Maggio-Giugno. 5 incontri di 3 ore alla settimana.

In quest'ultimo periodo gli allievi, sulla base dell'esperienza vissuta, esprimono una scelta definitiva riguardo il proseguimento del loro percorso l'anno successivo e rafforzano le competenze specifiche necessarie a concretizzarlo.

- Gli allievi che optano per l'inserimento lavorativo si concentrano su attività volte allo sviluppo di competenze di ricerca attiva del lavoro (stesura di un curriculum vitae efficace, simulazione colloqui di lavoro, visita agli enti preposti alla ricerca di un impiego) e al rafforzamento di competenze riflessive finalizzate a sostenere la tenuta e la crescita personale in ambiente lavorativo.

- Gli allievi che decidono di reinserirsi in percorsi scolastici e formativi (generalmente nella classe seconda, talvolta in terza), oltre che essere accompagnati e assistiti materialmente nel prendere contatto con la nuova realtà formativa, rafforzano, attraverso momenti di studio di gruppo o individuali, le competenze disciplinari richieste in ingresso e le competenze trasversali di sostegno alla tenuta.

- Durante questo periodo, a tutti gli allievi, vengono anche proposte attività residenziali fuori sede e outdoor di ulteriore rafforzamento delle competenze trasversali.

SECONDA PARTE

LA PROPOSTA FORMATIVA, ASSI TEMATICI

3 - L'individuo e il gruppo

La proposta formativa dell'Anno Unico dedica attenzione significativa, da un lato, al percorso personale del singolo allievo e, dall'altro, alla dimensione del gruppo educativo. Si tratta di due dimensioni distinte ma complementari ed essenziali nella più generale economia dell'impostazione formativa. In considerazione dell'età adolescenziale dei partecipanti all'Anno Unico e delle caratteristiche dei loro percorsi scolastici ed esistenziali, risulta essenziale favorire – dal punto di vista formativo – l'attivazione di un processo personale di individuazione, condizione essenziale per rimotivare alla formazione. Per questa ragione le attività didattiche che vengono proposte – in particolare in fase di avvio dell'Anno Unico ma che proseguono anche nel corso del suo svolgimento – fanno riferimento principalmente ad un'impostazione di carattere (auto)biografico, considerata in grado di favorire la rivisitazione critica del percorso scolastico ed educativo vissuto in passato dagli allievi creando le premesse per l'elaborazione di un progetto formativo personale. L'attenzione (auto)biografica ai percorsi personali viene facilitata dalla dimensione del gruppo, quale contesto di apprendimento in grado di favorire l'approfondimento personale.

Tra le numerose attività didattiche sperimentate in questi anni all'interno del percorso dell'Anno Unico, proponiamo ora tre situazioni specifiche, riferite al recupero (auto)biografico di momenti significativi diversi: il “primo giorno di suola” (1.1.), “i maestri” che si ritiene siano stati importanti per sè (3.2.1) e, infine, la rivisitazione di un “anno perso” (3.2.2), quello trascorso da molti giovani fuori dalla scuola prima di accedere all'opportunità formativa dell'Anno Unico.

3.1 - Il primo giorno di scuola

di Silvia Emiliani

L'utilizzo dello strumento autobiografico nel percorso dell'Anno Unico nasce dalla necessità dei ragazzi di raccontarsi e conoscersi più in profondità, di ricostruire ed esplicitare ciò che sanno e ciò che pensano a proposito di rappresentazioni di sé e della realtà che stanno vivendo. Ho avuto l'occasione di approfondire questa metodologia durante gli studi universitari e durante il mio tirocinio formativo presso una cooperativa sociale dove il metodo autobiografico veniva applicato alla stesura dei bilanci di competenze dei soci lavoratori. L'idea di utilizzare questo strumento, adattandolo alle caratteristiche dei ragazzi che si iscrivono all'Anno Unico, ha l'obiettivo di scoprire insieme a loro il valore delle esperienze vissute, offrendo la possibilità di confrontarsi con altri ragazzi e di rivalutare il rapporto con la scuola, partendo dal momento stesso in cui sono entrati a farne parte come soggetti attivi. Tutti questi ragazzi, pur avendo età diverse, hanno vissuto esperienze formative fallimentari e hanno sviluppato una forte resistenza verso ciò che riguarda le attività scolastiche, in primo luogo nei riguardi della scrittura. L'attivazione di nuove modalità e strategie permette di mettere in atto un differente approccio alla produzione scritta. I giovani che hanno abbandonato la scuola spesso sviluppano idee preconcepite sulla scrittura ed è possibile che una richiesta in tal senso possa scatenare reazioni di rifiuto e ansia. Questi blocchi emotivi sono dovuti di solito alla convinzione che si tratti dell'ennesima verifica scolastica che verrà criticata e valutata nei contenuti e nella sintassi e, successivamente, condivisa in un gruppo dove non si sono ancora istaurate relazioni di fiducia o confidenza tale da sentirsi a proprio agio nell'esporsi personalmente.

Il recupero del proprio passato consente una riprogettazione del futuro personale, offrendo uno spunto di riflessione sulle cause e sui motivi dei loro insuccessi, sull'importanza del proprio passato, come fonte di senso per i nuovi itinerari ancora da tracciare. La coerenza nei legami tra fatti accaduti deve essere possibile, non necessariamente vera in

assoluto. Questo significa che ogni racconto non può essere oggettivo, ma è frutto di un'azione di costruzione da parte del soggetto. L'autobiografia, quindi, diventa la risposta al bisogno personale di dare senso alle proprie esperienze di vita. Il primo passo è quello di far capire ai ragazzi che scrivere una pagina autobiografica vuol dire mettere ordine nel proprio passato per valutare i cambiamenti che sono avvenuti e riflettere su se stessi. L'esercizio di scrittura deve essere inteso da loro come mezzo di comunicazione descolarizzato: non c'è valutazione né giudizio, solo l'importanza del racconto e il valore dell'esperienza che si condivide.

Descrizione dell'attività

La proposta di un laboratorio autobiografico è attuata nei primi mesi del corso per supportare i ragazzi nella fase di conoscenza. Ricomporre con il ragazzo, nella dimensione del gruppo, i pezzi della propria vicenda esistenziale lo aiuta a sviluppare un forte senso di condivisione e appartenenza alla rete di relazioni del gruppo.

Tale attività può incontrare resistenze dovute alla presenza di persone poco conosciute e ad una richiesta che i ragazzi spesso giudicano al di sopra delle proprie possibilità. Alcuni partecipanti, inoltre, hanno difficoltà che possono riguardare non solo problematiche di natura didattica, ma anche di ordine psicologico e cognitivo. Il superamento di questi ostacoli può avvenire con la creazione di un ambiente accogliente che metta a proprio agio i ragazzi. Un buon setting sperimentato comprende un'aula destrutturata con la presenza di cuscini e materassi dove i ragazzi possano accomodarsi per scrivere in una condizione di calma e serenità, con la giusta dose di privacy che aiuterà anche la concentrazione, ma che allo stesso tempo allontani l'idea "scolastica" del tema d'italiano.

La proposta di concordare insieme un sottofondo musicale d'accompagnamento alla fase di scrittura si è rivelata una buona strategia per sciogliere le ultime resistenze. Tuttavia il rischio è che la selezione della colonna sonora possa diventare un motivo di distrazione dall'o-

biiettivo fondamentale dell'attività e, quindi, consiglio, per esperienza, di dedicare una prima parte della lezione alla selezione dei brani musicali da ascoltare durante questa fase. In alcune edizioni precedenti ho tentato di proporre una "colonna sonora" prestabilita, ma è risultata un'idea fallimentare, in quanto i ragazzi si perdevano in commenti e critiche riguardo i brani scelti e ciò risultava dispersivo e controproducente per la riuscita dell'attività. L'utilizzo della musica come risorsa catalizzante per il ricordo permette ai ragazzi di sentirsi a loro agio in un ambiente positivo e sereno, potenzia la sensazione di appartenenza al gruppo e lo scambio di sensazioni comuni.

Prima fase: introduzione all'autobiografia e riflessioni collettive

Il primo momento dell'attività è dedicato all'introduzione del senso e del significato del termine autobiografia. Questo passaggio è utile per dare importanza e dignità alla proposta didattica che si sta per proporre:

"L'origine della parola autobiografia deriva da authos-bios-graphein, che significa scrittura della propria vita..."

Dopo questa breve presentazione può essere utile sollecitare la condivisione di eventuali esperienze personali riguardo la scrittura di sé ed in generale i testi biografici:

"...sicuramente qualcuno di voi ha scritto un diario o un racconto di vicende personali che gli sono accadute..."

"...sicuramente vi è capitato di leggere libri per piacere o obbligo dove qualcuno raccontava della propria vita..."

È importante sottolineare, collegandosi agli interventi dei ragazzi, che la scrittura autobiografica non è un elemento così sconosciuto o lontano dalla propria esperienza di vita. A tal proposito potrebbe essere utile anche leggere insieme un esempio di testo narrativo autobiografico, semplice e breve, come stimolo e spunto per l'attività successiva.

Un'ulteriore integrazione dell'attività prevede la proposta di alcune domande stimolo da parte del formatore da scrivere su un cartellone:

- a cosa serve scrivere raccontando delle proprie esperienze?
- quando si scrive?
- cosa si scrive? Testo, poesia, canzone...
- Perché si scrive? Perché gli autori letti hanno scritto pagine autobiografiche?
- quali sentimenti e/o emozioni sono connesse all'esperienza di scrittura di sé?

Le risposte porteranno alla luce i significati condivisi riguardo a questa tecnica, rafforzando il senso e l'importanza di quello che gli verrà proposto.

Esempi di risposte date dai ragazzi:

“per raccontare la propria vita o qualche momento di essa..

“quando si vuole ricordare...”

“per lasciare la propria testimonianza...”

“per non dimenticare...”

“per sfogarsi e condividere...”

Seconda fase: Proposta di scrittura e lavoro individuale

Il secondo momento prevede la proposta di un'attività individuale di scrittura autobiografica:

“proviamo noi a scrivere una pagina della nostra esperienza scolastica...

cosa ci ricordiamo del nostro primo giorno di scuola?”

La prima risposta potrebbe essere “nulla!”

Il formatore può supportare il recupero dei vissuti ricordando le proprie esperienze personali e si mette in gioco personalmente:

“...è impossibile non ricordare il primo diario, il mio era blu e conteneva le foto degli animali in via d'estinzione... il primo zaino acquistato, il mio era verde con le bandiere degli stati del mondo...le maestre che ci hanno accolto, la mia si chiamava Luciana, ed era giovane e gentile e la nostra prima scuola...la mia aveva le pareti gialle e soffitti altissimi...almeno così mi sembrava allora...”

A questo punto di solito i ragazzi iniziano a raccontare senza un ordine preciso i propri ricordi, è in questo momento che vengono distribuiti i fogli, e si incoraggia a riordinare con la scrittura tutto ciò che sta emergendo nella loro memoria.

La proposta è quella di diventare “autori” della propria autobiografia scolastica, facendo tesoro degli esempi proposti e consigliando di seguire le domande guida preparate dall’insegnante, come supporto e stimolo per riordinare il flusso mnemonico:

il primo giorno di scuola..

scrivete tutto ciò che sta accadendo il vostro primo giorno di scuola:

il tuo primo pensiero al risveglio...

che cosa stai provando?

Quali persone ti sono vicino?

Quali immagini ti rimarranno per sempre nella mente?

Descrivi tutto ciò come se stesse accadendo ora...

Successivamente alla fase di scrittura delle domande guida, gli alunni sono liberi di scegliersi uno spazio nell’aula, magari raccolto, dove accomodarsi e concentrarsi. A quel punto sarà introdotta la musica di sottofondo secondo quanto concordato precedentemente.

I ragazzi hanno a disposizione 30 – 45 minuti per scrivere la loro pagina autobiografica. Il formatore supporta in questa fase gli alunni più in difficoltà avvicinandosi a loro e aiutandoli a superare i blocchi emotivi che ostacolano il flusso dei loro racconti.

Terza fase: restituzione in gruppo

La conclusione dell’attività individuale prevede che i ragazzi tornino in gruppo e condividano ciò che hanno scritto. Questa fase prevede un’attenzione particolare del formatore al rispetto delle difese che alcuni ragazzi potranno attuare rispetto all’esporsi e raccontare di sé agli altri. Sarà utile perciò porre preventivamente alcune regole tutelanti: “Ognuno è libero di leggere o non leggere in pubblico”, “Si può leggere tutto il testo o solo alcune parti”, “Il racconto letto in pubblico non può essere criticato o giudicato né per quanto riguarda la forma né i conte-

nuti”. Può rivelarsi utile in primo luogo dare spazio a chi è disposto a leggere davanti al gruppo senza particolari problemi, questo anche perché i loro scritti potrebbero essere uno stimolo per i ragazzi più reticenti, allorché siano sollecitati da elementi in comune con i propri ricordi.

Di seguito si riportano alcuni esempi tratti dai testi prodotti dagli allievi:

“Il primo giorno di scuola alle elementari è bruttissimo perché ci riuniscono tutti nell’aula magna. Mi ritrovo con i miei amici dell’asilo che però piangono perché hanno paura delle maestre e io per non fare l’indifferente mi metto a piangere, ma per un altro motivo: all’asilo dopo aver mangiato ci facevano dormire nel lettino, mentre alle elementari avrei dovuto studiare e basta. Per imparare l’alfabeto ce n’è voluto di tempo.” S.

“...siamo in macchina e la scuola si avvicina sempre più e l’ansia cresce. Eccola.. ce l’ho davanti e c’è tantissima gente e mi vergogno un po’, ma devo farmi coraggio... ci sediamo nei banchi singoli, sono in prima fila, sono curioso, ma nello stesso tempo molto timido...” L.

“...la maestra ha iniziato a dividere i bambini nelle classi e mi accorgo di essere stata divisa dalle mie amiche, mi sento un forte attacco di panico e inizio a piangere... Dopo sono arrivata a casa, non avevo già più voglia di tornare a scuola perché ho molta paura di quel posto, provo quasi angoscia e dispiacere..” E.

“...durante il viaggio mia mamma sembra più nervosa di me, a lei piace condividere tutto con me e vuole farlo anche in questa occasione...camminiamo verso quel cancello, mi sembra così impetuoso, il mio coraggio è svanito in quell’attimo, sto tremando e guardo il mio punto di riferimento più prezioso, la mia cara mamma..” L.

La rielaborazione di questi scritti può offrire numerosi spunti di riflessione per i ragazzi. Per loro anche i giorni dell’accoglienza sono una “prima volta”, l’inizio di un nuovo percorso scolastico ma, potenzialmente e simbolicamente, anche di vita, la percezione che forse, senza svalutare il passato, è possibile rimettersi in gioco, inventare una nuova partenza. Condividerne anche in modo mediato le curiosità, le aspetta-

tive, e soprattutto legittimare i timori e le perplessità, vuole allora forse dire entrarne in relazione con questa esperienza in modo autentico e fecondo, conferirgli valore e costruirne un significato proprio, aperto a nuove generazioni.

3.2 - I maestri e "gli anni persi"

di Davide Fant

Nel periodo dedicato all' "accoglienza" uno degli obiettivi primari risiede nel sostenere gli allievi nel lavoro di ristrutturazione dell'immagine di sé scalfita dalle diverse bocciature, dall'adagio spesso ripetuto da genitori e insegnanti "hai già perso due (tre, quattro..) anni..".

Riflettere insieme agli allievi in un'ottica di apprendimento esperienziale, può rivelarsi in questo senso un cambio di prospettiva atto ad avviare il nuovo percorso con ritrovata fiducia in sé e autostima.

Il fine del lavoro sarà principalmente quello di evidenziare i contesti informali e non-formali in cui gli allievi hanno sviluppato apprendimenti, restituendo loro un'immagine di individui in crescita, che hanno continuato a formarsi anche negli anni cosiddetti "persi".

Si evidenzieranno le competenze acquisite in questo periodo della loro vita, sottolineandone la possibile capitalizzazione nel contesto personale, scolastico, lavorativo.

L'attività di seguito descritta fa parte di un lavoro proposto in fase di accoglienza nel novembre 2012, suddivisa in due sessioni: "I maestri" e "Un anno perso".

3.2.1 - I maestri

Prima fase: attività narrativa-autobiografica

La prima fase, che ha occupato un'intera sessione di lavoro (3 ore) è consistita nel proporre agli allievi, attraverso un'immaginazione guidata, di rievocare una figura significativa della propria vita che riconoscevano come una fonte di apprendimento, potevano definire un "mae-

stro”. In seguito, sollecitati da domande stimolo simili a quelle proposte nell'attività descritta precedentemente “il primo giorno di scuola”, e nella stessa prospettiva di narrazione autobiografica, è stato chiesto al gruppo di descrivere per iscritto tale persona, ed il rapporto instaurato con lei.

Seconda fase: warm up

La seconda sessione si è aperta con un momento di “aggiornamento” finalizzato a creare relazioni positive di fiducia e confidenza reciproca nel gruppo, un “riscaldamento” necessario al lavoro di tipo psicodrammatico, particolarmente coinvolgente emotivamente, che sarebbe stato proposto in seguito. A questo fine è stato chiesto ad ogni allievo di scegliere una persona del gruppo e, accostandosi al lui, comunicargli un fatto significativo accaduto tra questo incontro e quello precedente. Diversi allievi hanno fatto riferimento a momenti positivi vissuti con gli amici: un' uscita insieme in un locale, un pomeriggio coinvolgente di partite alla playstation; altri a sentimenti negativi: la rabbia per un torto subito, la noia di un pomeriggio passato a casa. È stata Francesca, l'unica maggiorenne del gruppo (18 anni) a portare forse il racconto più intimo, parlando di una serata trascorsa con il fidanzato di “chiarimento” rispetto ad alcune criticità della loro relazione.

Come ulteriore riscaldamento del gruppo è stato poi proposto un breve gioco distensivo e divertente che ha portato gli allievi ad interagire fra di loro anche attraverso il corpo.

Terza fase: Rappresentazione psicodrammatica

In questa fase è stata utilizzata la tecnica psicodrammatica dell' “inversione di ruolo” per dare voce ad alcune delle figure significative evocate, al fine di condividere e rielaborare ulteriormente i contenuti emersi nel lavoro di scrittura.

È stato chiesto agli allievi se qualcuno avesse voglia di presentare al gruppo il proprio maestro in un modo un po' inconsueto: sedendosi su una “sedia magica” che lo avrebbe “trasformato” in quella persona, dando la possibilità di intervistarlo.

Si offre per primo Marco, che aveva scelto quale figura significativa Francesca, tatuatrice presso un negozio dove aveva svolto un'esperienza di stage in passato.

Il conduttore avvia un'intervista a Marco nei panni della ragazza, ponendo inizialmente semplici domande di descrizione di sé al fine di permettergli di immedesimarsi nel ruolo: “come ti chiami?” “quanti anni hai?”, “Quali sono le tue qualità, i tuoi difetti?”, “come mai hai scelto di fare questo lavoro?”. Al termine di questa prima fase sono stati coinvolti i compagni, chiedendo loro se avessero voluto porre direttamente alcune domande al personaggio invitato. Dato il profilo accattivante che andava delineandosi non è stato difficile stimolare la curiosità dei ragazzi, i quali si sono cimentati nel formulare i più disparati quesiti sulla vita privata di Francesca. La consegna per Marco era di rispondere alle domande inventando in caso non conoscesse la risposta, esprimendo comunque qualcosa di verosimile, e di non rispondere alle domande troppo private o imbarazzanti.

Nell'ultima parte dell'intervista il formatore riprende a condurre l'intervista, chiedendo alla tatuatrice di raccontare di Marco, in particolare i suoi punti di forza, le sue qualità, ed infine di mandare un messaggio a tutti i suoi compagni presenti che come lui hanno alle spalle alcune bocciature ma anche risorse attraverso le quali vogliono riscattarsi. “Francesca” racconta che Marco è una persona con molta energia e molto curiosa, che se si impegnerà è sicura che avrà successo nella vita. Poi si rivolge al gruppo e con autorevolezza lascia alla classe il proprio messaggio “Ascoltate le persone che ne sanno più di voi”.

Terminata questa scena si offre come volontaria Altea, la quale aveva scelto come maestro la propria sorella maggiore. L'intervista viene condotta sulla falsariga di quella precedente, ne emerge una persona che è sempre stata disponibile con la sorella minore, anche se adesso che “ha il ragazzo” le dedica meno tempo, situazione per la quale, ne è consapevole, la fa soffrire.

Il messaggio che porta al gruppo è: “bisogna cercare di essere più indipendenti dagli altri, cercare di farcela anche con le proprie forze”.

Il terzo maestro proposto è quello portato da Manuel, il proprio al-

lenatore di calcio; si tratta un uomo di 56 anni che per passione dedica parte del proprio tempo ad allenare la squadra amatoriale in cui l'allievo gioca. Il messaggio, che sembra toccare significativamente il gruppo è “non abbiate paura se avete perso alcune partite, il campionato è ancora lungo”

Ultimo a proporsi per sperimentare questo lavoro è Modou, un ragazzo proveniente dal Senegal, ma che ha vissuto fin da piccolo in Italia.

La persona che ha scelto come significativa nel proprio percorso formativo è la madre. Durante l'intervista racconta la sua storia di immigrata dal Senegal, la difficoltà di lasciare il proprio paese e le amicizie, parla del supporto del marito in questa avventura. Modou, ragazzo brillante e un po' eccentrico dopo il racconto sembra commosso, al momento però di mandare il messaggio conclusivo nei panni della madre riprende un atteggiamento più freddo e recita parole apparentemente non collegate ai temi proposti fino a quel momento. Il messaggio è uno sferzante “chi sbaglia paga”.

Quarta fase: Condivisione

Al termine delle interviste viene proposta un'attività di condivisione in cui alcuni allievi possono esprimere se c'è stato un momento durante l'incontro con questi personaggi in cui i temi affrontati, i messaggi pronunciati, hanno risuonato in loro, in cui hanno trovato comunanze con la propria vita o con il proprio sentire. Emerge in questo contesto con particolare forza il tema dell'autonomia espresso dalla sorella di Altea, declinato in indipendenza dai genitori ma anche talvolta dagli amici, dai quali spesso si è eccessivamente vincolati. Un altro messaggio che è stato citato da più di un allievo è quello dell'allenatore di Manuel “il campionato è ancora lungo” attraverso il quale si condivideva l'idea, per molti non scontata, che i fallimenti scolastici in cui erano incorsi non avevano posto un segno negativo permanente sulle loro vite, ma c'era ancora il tempo e la possibilità di riscattarsi.

3.2.2 - Gli anni persi

Prima fase: La strada

La seconda parte di questo breve percorso si focalizza esplicitamente sui cosiddetti anni “persi”, anni di “fallimento”. Il fine è quello di portare all'esplicitazione degli apprendimenti acquisiti durante questo periodo, in contesti che possono essere formali, non formali e informali.

Viene chiesto agli allievi di disegnare su un foglio piuttosto grande una strada che possa rappresentare lo svilupparsi dell'ultimo periodo consecutivo di anni scolastici terminati con la bocciatura. All'interno di questo percorso essi devono segnare alcuni momenti, positivi, negativi, portatori di soddisfazioni o riflessioni, che ritengono siano stati forieri di apprendimento.

È importante ricordare agli allievi che non è richiesto di riportare momenti di crisi o situazione particolarmente negative che non si sentono di voler condividere, facendoli sentire a proprio agio nell' esporre ciò che desiderano. Il fine del lavoro non è in alcun modo la rielaborazione globale del periodo, ma la consapevolezza che sia stato un momento di crescita per quanto riguarda le competenze di base, trasversali e talvolta professionali. Va tenuto presente che a questo scopo bastano anche piccoli esempi per cambiare la “luce” sotto la quale tale periodo viene percepito; situazioni anche marginali a cui non era stato attribuito significato possono divenire indicatori di una crescita personale che pone le basi per investire in un ulteriore impegno di superamento delle difficoltà.

Seconda fase: Condivisione

Per alcuni allievi la consegna precedente è risultata molto facile, per altri difficoltosa. Al fine di accompagnare anche questi ultimi all'individuazione e approfondimento dei propri apprendimenti è stata sfruttata la fase di condivisione non solo come momento di restituzione del lavoro ma anche di ulteriore elaborazione. Questo è stato reso possibile anche dal fatto che durante la sessione oltre al conduttore erano pre-

sentì due tirocinanti, dando la possibilità di gestire tale fase divisi in sottogruppi composti da 3-4 ragazzi.

Gli elementi evidenziati sono stati diversi, per quanto riguarda le competenze di base sono state anzitutto rivalutate quelle materie scolastiche i cui voti al termine dell'anno sono risultati sufficienti, ma anche i singoli argomenti che hanno destato interesse e sono stati appresi in modo significativo. Rispetto alle competenze professionali si è sottolineato come gli hobby (riparare il motorino, costruire piccoli impianti di diffusione audio), lavori saltuari, magari in affiancamento a qualche parente (giardiniere, imbianchino) hanno generato la padronanza di processi operativi e la conoscenza di un certo linguaggio tecnico di settore. Per quanto riguarda le competenze trasversali gli allievi hanno espresso come alcune esperienze negative, nel contesto scolastico e familiare, abbiano contribuito a renderli più consapevoli e "adulti". Con il supporto dei formatori sono state inoltre individuate competenze acquisite in contesti informali di tipo amicale, quali le capacità relazionali, di empatia e di leadership, non considerate inizialmente dagli allievi.

Come esempio significativo si può riportare il caso di Marco che durante il lavoro di elaborazione individuale aveva segnato sul proprio foglio pochi elementi, e non appariva convinto anche di quegli scarsi appunti. Tra questi vi era il fatto che per un certo periodo aveva aiutato il padre nel suo negozio di calzolaio, senza però aggiungere alcuna riflessione rispetto alle competenze che riteneva di avere acquisito. Sollecitato dal conduttore che gli ha chiesto di identificare quali secondo lui potessero essere gli apprendimenti sviluppati in quella esperienza, Marco racconta la procedura per incollare le suole ed eseguire altre riparazioni più o meno complesse. Alla domanda se fosse stato possibile riconoscere anche alcune abilità di tipo relazionale o gestionale che può aver sviluppato in quel contesto, dopo averci pensato qualche secondo il suo volto si illumina, e con vigore spiega ai compagni come bisogna trattare il cliente, dargli attenzione, di come a lui venga naturale rapportarsi positivamente con le persone, che è nel suo carattere. Racconta di come questa competenza provenga anche dal fatto che abbia vissuto

nel sud Italia, dove è originaria la sua famiglia, di come quando è lì si sente a casa perché le persone sono come lui, più aperte. Infine sottolinea l'importanza dell'organizzazione dei materiali e degli strumenti, di tenerli sempre in ordine.

Dopo ogni osservazione il formatore chiedeva a Marco di segnare sul foglio quello che aveva detto, ed è stato significativo cogliere come ad un certo punto, rivolgendosi ad un compagno, con sorriso complice, gli dice “così alla fine è riuscito a farmi fare il lavoro”, a sottolineare come per loro “lavorare” voglia dire solo scrivere, fare un lavoro “scolastico”, la riflessione è funzionale alla scrittura e non viceversa, come lo stesso conduttore dava per scontato.

Un altro contributo interessante è stato ancora quello di Modou che evidenzia come momento di apprendimento più significativo dello scorso anno la sera in cui il padre si è seduto a fianco lui e gli ha raccontato una storia africana. Il racconto metaforico narrava di come ogni persona alla nascita sia un foglio bianco, sul quale viene scritta ogni vicenda della vita. La morale, secondo l'interpretazione dello stesso Modou, era che non è possibile cancellare le azioni negative che uno può aver compiuto, ciò che d'altro canto si può fare è scrivere invece molto testo “positivo”, affinché le prime passino in secondo piano. Anche qui l'allievo sembra avere un momento di commozione (a mio parere più riferito al momento di intimità col padre che al contenuto della storia in sé). Sembrava inoltre che la sottolineatura di questa storia andasse a completare e porre sotto una luce diversa il “chi sbaglia paga” della madre emerso nel lavoro precedente.

3.3 - Dal punto di vista pedagogico

di Piergiorgio Reggio

Le attività ora sinteticamente esposte presentano scopi comuni ed affinità metodologica. Così come alcune peculiarità dal punto di vista formativo.

Gli intenti comuni sono riconducibili ad alcune intenzionalità di

fondo della proposta formativa, enfatizzate - in particolare - nella fase di avvio del percorso formativo:

- permettere ai giovani di rivisitare le proprie esperienze di rapporto con la scuola e, più in generale, l'apprendimento in modo da rielaborare le difficoltà e gli insuccessi vissuti ma, nel tempo stesso, anche di valorizzare gli apprendimenti comunque avvenuti

- creare le condizioni per un investimento personale degli allievi - in termini di motivazione e desiderio - nei confronti della formazione

Dal punto di vista metodologico, come già detto, le attività proposte sono riconducibili all'approccio formativo di carattere (auto)biografico, da diversi anni diffuso in ambito formativo, anche con giovani (Demetrio, 2002; Formenti, 1998; Formenti - Gamelli, 1998). L'utilizzo di tecniche di tipo (auto)biografico in formazione risulta coerente con un più generale approccio di carattere esperienziale (Reggio, 2010), poiché è rivolto a:

- far rielaborare fatti e situazioni avvenuti in passato cercando di fare emergere - da parte dei soggetti in formazione - gli apprendimenti che tali eventi hanno prodotto

- far fare ai giovani "esperienza dell'esperienza", sollecitandoli, cioè, a dar vita alla continuità dei momenti di apprendimento, che già Dewey considerava caratteristica irrinunciabile dell'apprendere dall'esperienza. La possibilità di imparare dall'esperienza, infatti, non risiede nell'intensità di un momento specifico - che pure può attivare particolari intensità emotive, relazionali o cognitive - ma, piuttosto, in uno sviluppo non lineare di situazioni ed eventi concatenabili dal soggetto in apprendimento secondo una logica (auto)formativa che va producendo mano a mano che impara costruendo esperienza.

- Valorizzare modalità differenti di produzione della conoscenza, sollecitando pensieri e riflessioni, ma anche vissuti ed immaginazione, stati d'animo e abilità concrete. In tal senso, le modalità formative auto-biografiche stimolano capacità e stili di apprendimento plurimi.

Le attività didattiche presentate sono accomunate, quindi da alcuni scopi formativi e da evidenti aspetti di affinità metodologica. Esse presentano, inoltre, dal punto di vista formativo e pedagogico, alcune originalità e specificità che possiamo così sinteticamente evidenziare.

L'orientamento narrativo ed autobiografico viene tradotto in modi specifici nel corso delle differenti attività considerate. La scrittura è strumento peculiare dell'attività, in particolare dell'attività "Il primo giorno di scuola" e, in misura differente, nel caso dell'attività "Un anno perso". Nella prima situazione didattica viene dedicata molta attenzione formativa al fatto che la scrittura costituisce spesso per i giovani drop out una forma espressiva difficoltosa, associata a modalità ed esperienze scolastiche negativamente connotate. Essa, quindi, non viene proposta come requisito espressivo e comunicativo ma si perviene alla scrittura a seguito di un lavoro preparatorio, realizzato attraverso narrazioni orali, interrogazioni che aiutano l'esplorazione autobiografica, immagini evocative, lavori di gruppo... In sostanza, vengono proposti stimoli diversi di carattere propedeutico alla scrittura, in modo tale che essa "raccolga i frutti" di quanto è stato seminato.

È per questa ragione didattica che, a proposito dell'attività "I maestri", il formatore registra come sia successo che Marco: "rivolgendosi ad un compagno, con sorriso complice, gli dice "così alla fine è riuscito a farmi fare il lavoro", a sottolineare come per loro "lavorare" voglia dire solo scrivere, fare un lavoro "scolastico", la riflessione è funzionale alla scrittura e non viceversa, come lo stesso conduttore dava per scontato".

Accade così di scrivere senza aver percepito questa attività come un tradizionale compito scolastico. Si ottiene, in questo modo, anche un risultato di riconciliazione – almeno iniziale e parziale – con uno degli atti fondamentali dell'apprendere.

Oltre alla scrittura, però, l'impostazione formativa auto-biografica impiega, non solo a scopo preparatorio, modalità differenti, che non vanno concepite in senso puramente accessorio e finalizzato all'espressione scritta. Vengono impiegate, sia pure con opportuni adattamenti

al contesto formativo specifico, tecniche di carattere psicodrammatico (ad esempio, nell'attività "I maestri", attraverso la riproduzione di scene di vita) o di tipo creativo ed espressivo (nell'attività "Gli anni persi" viene richiesto ai/lle ragazzi/e di "disegnare su un cartellone una strada che possa rappresentare lo svilupparsi dello scorso anno e di segnare in questo percorso momenti particolarmente belli, brutti, che hanno portato a riflettere o ad apprendere qualcosa"). L'utilizzo di forme diverse di recupero della memoria, comunicazione e rielaborazione di quanto vissuto permette, da un lato, di esplorare più aspetti dei fatti che si intendono rielaborare in termini esperienziali e, dall'altro, consentono ad ognuno sia di esercitare le facoltà di apprendimento maggiormente possedute ma anche di cimentarsi con strumenti e modi meno consueti e da apprendere.

Il gruppo viene valorizzato non solo come strumento di facilitazione dell'emersione dei ricordi e dell'analisi dei fatti vissuti ma quale oggetto formativo specifico. Le attività didattiche descritte vengono tendenzialmente proposte -come detto - nella fase iniziale del corso e, quindi, uno degli obiettivi formativi consiste anche nel creare delle condizioni di apprendimento di gruppo favorevoli, superando i limiti e rielaborando i vissuti spesso negativi, anche in questo caso, delle esperienze vissute dai giovani nelle classi scolastiche. Il gruppo dell'Anno Unico è uno spazio non giudicante dove si può raccontare di sé, si impara a farlo, si ascoltano i racconti altrui e si impara ad ascoltare.

4 - Riconoscere le emozioni: l'arte terapia per conoscersi e conoscere

Il percorso di rielaborazione delle esperienze di apprendimento - attuato attraverso un approccio formativo di carattere (auto)biografico, del quale si sono esemplificate nel capitolo precedente alcune attività didattiche significative - trova una coerente prosecuzione nella proposta di curare - lungo tutto il percorso dell'Anno Unico - la dimensione della conoscenza di sé. Ottenere risultati educativi rispetto alla capacità dei/le ragazzi/e di riconoscere le proprie modalità di pensiero, di vivere le emozioni, di agire è condizione essenziale per avviare efficaci processi di orientamento. È evidente, infatti, come orientarsi - per giovani drop out - consista preliminarmente nello sforzo di riconoscere la propria situazione attuale, le proprie condizioni di vita, i limiti e le risorse all'interno dei quali ci si muove. Per raggiungere tali scopi, è necessario un lavoro in profondità e non puramente cognitivo o di acquisizione di conoscenze. Per questa ragione si è ricorso - nella proposta formativa dell'Anno Unico - all'approccio metodologico dell'arte terapia, opportunamente adattato e riformulato in considerazione del contesto di riferimento e delle caratteristiche degli allievi.

4.1 - Arte terapia con giovani drop out in formazione ed orientamento

di Marilena Cresta

Le attività di conoscenza di sé che si rifanno al patrimonio metodo-

logico dell'arte terapia³ nascono dal bisogno di fornire ai/le ragazzi/e un luogo rassicurante di espressione e in cui possano sperimentarsi ad un livello profondo di creatività. Attraverso i materiali i ragazzi possono entrare in contatto con i propri bisogni, vissuti e risorse, rappresentandoli ed elaborandoli a livello simbolico.

Qui si intende la creatività come strumento formativo dell'essere umano in quanto tale, la parte più vera ed autentica di ogni persona, connessa al desiderio di creazione che è desiderio di essere e di stare nella vita.

Secondo la formulazione di Winnicott:

'la nostra teoria comprende la convinzione che vivere creativamente sia una situazione di sanità, e che la compiacenza sia una base patologica per la vita.' (Winnicott, *Gioco e realtà*, pag. 120)

Sono stati realizzati laboratori relativi ad alcune tematiche considerate fondamentali per il percorso in atto:

- conoscenza e presentazione di sé,
- esplorazione di sentimenti ed emozioni fondamentali (l'amore, la paura, la tristezza, la rabbia),
- esplorazione del 'cambiamento' sia come condizione esistenziale (particolarmente emblematica in fase adolescenziale) sia come modalità possibile con cui gestire l'esperienza,
- esplorazione delle dinamiche relazionali nel gruppo, proposto in un momento di particolare tensione (che emergeva chiaramente negli scambi sulla pagina Anno Unico su face book ma non veniva mai agita di persona).

In generale, gli obiettivi dei laboratori di espressività artistica utilizzando metodi di ispirazione arte terapeutica, sono individuabili nel:

- sostenere e rinforzare i/le ragazzi/e nello sforzo di conoscenza di sé,
- offrire uno spazio fisico e relazionale che permetta la sperimentazione emotiva e la sua espressione,
- esplorare e valorizzare a scopo formativo le dinamiche di gruppo,

3. Il percorso è stato realizzato seguendo i principi teorico-metodologici di Art Therapy Italiana, Istituto di formazione per Arte Terapeuti, Danza Movimento Terapeuti e Psicoterapeuti Espressivi

- favorire la ‘scoperta di vocazioni’ (Sudres, 2010)

Arte terapia: note metodologiche

Nella prospettiva di lavoro qui adottata, l’opera non va interpretata ma osservata, accolta ed elaborata. L’adolescente fornisce la traccia con cui poter guardare il suo prodotto, raccontando con parole, gesti e agiti il processo creativo. La comprensione del formatore attinge dalla sua esperienza come arte terapeuta e come adulto e gli permette di accostarsi al ragazzo e alla sua opera con uno sguardo accogliente e consapevole.

La presenza dell’arte terapeuta è una presenza che accoglie con lo sguardo, legge il processo e gli agiti, tiene insieme tutto quanto accade. Muovendosi sullo sfondo, emerge per suggerire un materiale o una tecnica da utilizzare in caso di difficoltà, per accogliere uno sfogo, per contenere un agito troppo irruente..

L’adolescente ha bisogno della presenza di un adulto che sia confronto, che sia riconoscimento e accoglienza della sua individualità in divenire:

“La ribellione adolescenziale [...] deve essere raccolta, deve esserle data realtà attraverso un atto di confronto. Il confronto deve essere personale. [...] Il confronto appartiene ad un arginare che è non-vendicativo, privo di spirito di ritorsione, ma che ha la propria forza.[...] là dove vi è la sfida del ragazzo o della ragazza che cresce, vi sia un adulto a raccogliere la sfida. E non sarà necessariamente una cosa piacevole” (Winnicott, 2011, p. 248).

Una difficoltà che emerge spesso nelle attività con adolescenti consiste nel rifiuto o nell’attacco all’attività stessa: bisogna ricordare che i materiali artistici richiamano ad una serie di situazioni legate, nell’immaginario collettivo, al mondo dell’infanzia da cui gli adolescenti stanno, spesso frettolosamente e con rabbia cercando di prendere le distanze.

Dinanzi a sollecitazioni artistiche, quindi, la tendenza è spesso quella della banalizzazione e del rifiuto; l’attività viene definita ‘infantile’,

il formatore viene attaccato. Non si tratta di un attacco personale ma al ruolo dell'adulto, un movimento sul piano simbolico e non sul piano di realtà. Quando i ragazzi testano la solidità del formatore che non soccombe alle provocazioni ma le gestisce, si tranquillizzano e riescono lentamente ad ingaggiarsi nel processo.

Nei laboratori espressivi con i ragazzi dell'Anno Unico, il formatore che adotta un approccio di arte terapia lavora su due dimensioni differenti ma complementari:

- espressivo-creativa, facilitando la comunicazione tra il ragazzo e la sua immagine;
- simbolico-cognitiva, quando il ragazzo esprime dei vissuti legati all'immagine e ne parla con il formatore (Coboara Luzzatto, 2009).

Lo svolgimento delle attività

Nel corso dei primi incontri vengono offerti ai ragazzi materiali artistici vari e stimoli visivi sotto forma di immagini proiettate.

Poiché molti ragazzi non avevano familiarità e padronanza del mezzo artistico, incontravano difficoltà ad entrare nell'attività con sufficiente coinvolgimento per investire nel processo creativo.

Si è allora deciso di offrire loro un insieme di immagini stampate a colori su carta, tra cui scegliere, da copiare o incollare a piacimento su un supporto di cartoncino e diventare così parte del lavoro (fornendo una base allo stesso). In questo modo si stempera l'ansia da prestazione, i ragazzi riescono a coinvolgersi nel lavoro e ad esserne gratificati (lavorando su un'immagine già fatta il lavoro è esteticamente migliore).

In generale i/le ragazzi/e hanno mostrato una "tenuta" allo sforzo richiesto dalle attività limitato; ciò rendeva complessa la gestione del laboratorio.

Si rischiava, ad esempio, di dedicare un tempo eccessivo al momento concreto della creazione, sottovalutando però quello della rielaborazione, oppure il contrario. L'elevato numero di componenti del gruppo complicava ulteriormente la conduzione laboratoriale.

Si è deciso, allora, di costituire due sotto-gruppi di lavoro, proponendo le attività in momenti distinti: il primo di creazione, il secondo di rielaborazione.

La tematica del laboratorio viene affrontata utilizzando diversi linguaggi:

- linguaggio espressivo (nel primo momento, di natura più espressiva attraverso la mediazione dei materiali)

- linguaggio narrativo con strumenti multimediali (nel secondo momento, attraverso la rielaborazione postando commenti su Facebook).

Ognuno può trovare, così, più facilmente un canale espressivo adatto alle proprie caratteristiche ed esigenze.

Una riflessione sui materiali

L'attività richiede l'utilizzo di materiali diversi, sia artistici, sia di recupero. È importante che l'offerta di materiali sia sufficientemente varia, che comprenda materiali di tipo secco, come matite e pennarelli (che permettono il controllo) e di tipo fluido, ad esempio tempere (funzionali ad esempio all'espressione della parte più pulsionale e spesso utilizzati per scaricare la tensione emotiva, in forma di sgocciolamenti e spruzzi). Particolarmente richiesti sono i pennarellini neri di vario spessore, utilizzati per le scritte e per le linee di contorno delle figure disegnate, dipinte o incollate.

Indispensabili i fogli di grandi dimensioni per i lavori di gruppo e quelli sulla sagoma corporea (la carta da pacco è un'alternativa economica e funzionale) e fogli più piccoli per i lavori individuali.

Devono essere presenti i colori primari, il bianco e il nero (creare gli altri colori a partire da questi permette un risparmio e costituisce già da sé stimolo per iniziare il proprio viaggio creativo).

Le riviste sono una fonte di immagini e scritte estremamente feconda nelle attività di collage.

Ci sono poi materiali che permettono l'accesso ad un piano tridimensionale e al rapporto tra 'dentro' e 'fuori', come creta, scatole, piccoli

oggetti.

Anche le immagini proposte devono essere scelte con attenzione, in modo da avere a disposizione un ampio spettro di possibilità, tra cui poter scegliere.

Le immagini proposte devono essere diverse da un punto di vista stilistico e cromatico (colori, bianco e nero, fotografie, quadri, disegni stilizzati, collage, colori sfumati, colori piatti, tipo di colorazione ecc) e da un punto di vista contenutistico (persone, paesaggi, animali, scritte, personaggi disegnati, oggetti, fiori e piante, ritratti), analizzando i lati principali del tema proposto. Ad esempio sull'amore sono state proposte immagini relative all'amore filiale, quello passionale, immagini di complicità (darsi la mano), immagini simboliche (cuori, cuori spezzati..), immagini allegre, tristi, nostalgiche, dell'infanzia e dell'età adulta....

4.2 - Due esempi di processi creativi in atto

Di seguito proponiamo la narrazione di due processi creativi verificatisi nell'ambito del laboratorio sul tema dell'amore.

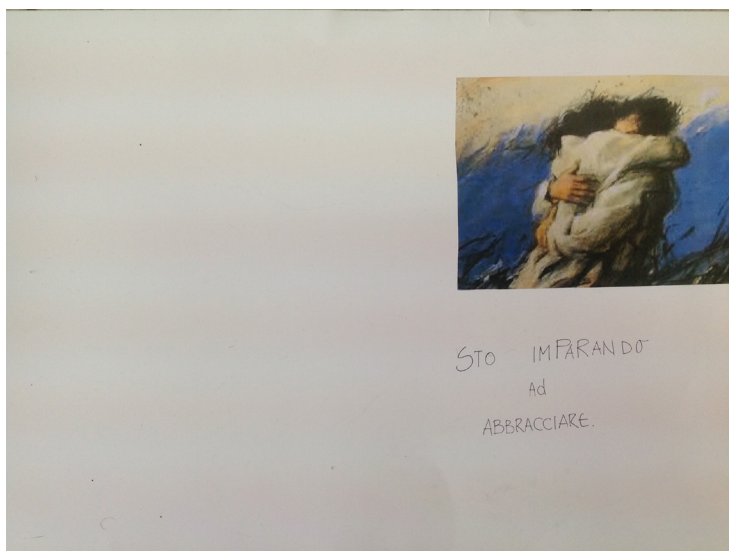
Proponiamo due opere, aventi per titolo "Sto imparando ad abbracciare" (par. 2.1) e "sentirsi solo come un chiodo" (par. 2.2) che, come anche si può intuire dai titoli, affrontano tematiche importanti – dal punto di vista emotivo e relazionale – nel percorso di conoscenza di sé proposto agli allievi dell'Anno Unico.

Sto imparando ad abbracciare

Marco non riesce ad investire nell'attività, non riesce a trovare il modo di sedersi e concentrarsi. Cammina, si ingaggia a parlare con questo e con quello, ride, si muove continuamente, con il corpo e con la mente.

Parlo con lui, mentre anche io mi muovo, da un ragazzo ad un altro, ora porgendo un colore, ora sollevando un disegno perché l'autore lo veda meglio. Intanto tengo con Marco un continuo contatto visivo e

con la voce, gli chiedo di scegliere un'immagine, lui si rifiuta, scherza, parla, cammina, si siede e si rialza. Intanto il nostro dialogo continua, io ripropongo le immagini e lui finalmente le vede. Prende in mano un'immagine, la guarda a lungo, poi esclama 'Eh, Mari...è difficile abbracciare!'. Il gruppo si anima intorno a lui, a cui si chiede di chiarire come, in che senso....' è difficile perché non so mai dove mettere le braccia, come tenerle...' Inizia uno spontaneo mimo dell'atto dell'abbracciare, che fanno a turno, iniziano a piovere anche abbracci veri, si confrontano modalità. Rocco scopre di accarezzare la testa dell'altro in ogni abbraccio, Giovanni chiede di potermi abbracciare e poi mi chiede una sorta di valutazione 'ti sei sentita abbracciata, hai pensato che abbraccio bene?'. A questo punto Marco incolla la figura sul foglio, gli chiedo di dare un titolo, ma si nega. Allora gli propongo la frase che aveva detto prima 'Non so abbracciare' ma lui esclama : 'No, scrivi che sto imparando ad abbracciare!'. In un soffio dice che non ricorda un abbraccio della madre, ma è solo un pensiero veloce, fugace, che sembra non posarsi...



Sentirsi solo come un chiodo

Mattia sceglie deciso, dopo che abbiamo guardato e commentato le immagini insieme.

Si sofferma a lungo ad osservare la figura dei chiodi seduti con la panchina, mi guarda interrogativo, non la capisce, la commentiamo insieme e lui si illumina: 'Voglio questa.' esclama, poi ne sceglie un'altra, divide il foglio a metà e inizia a colorare. Rimango accanto a lui per un po', mentre dipinge concentrato. Poi alza gli occhi e mi dice 'Io la ragazza non ce l'ho'. Sta parlando con me e con se stesso nello stesso momento, stanno lentamente emergendo emozioni interne.

Terminato di colorare lo sfondo, mi chiama per guardare insieme il disegno. Sento importante il rapporto tra sfondo e immagine (che racchiude un soggetto). Gli dico se vorrebbe mettere una cornice intorno alle immagini o se preferisce lasciarle così. Appoggio una striscia di cartoncino argento intorno alla figura dei chiodi, lui si illumina e inizia a tagliare e incollare strisce intorno alle due immagini, scegliendo di lasciare il cuore incorniciato solo in alcuni punti. A questo punto il rapporto figura sfondo sembra più equilibrato, mi sembra che ci sia una soggettività più visibile e salda.

Nella scelta del titolo Mattia è indeciso, chiede il mio aiuto, fatica a concentrarsi nello sforzo riflessivo (oltretutto alcuni compagni hanno già terminato e stanno fumando, fuori in cortile). Nomino per lui le parole che avevamo detto all'inizio, commentando l'immagine, si crea il titolo 'Sentirsi solo come un chiodo'. Lo inizia a scrivere ma si blocca. Aveva usato il pennarello nero per le prime lettere e aveva funzionato bene, ma si era subito 'scaricato' a contatto con la tempera bagnata. Aveva allora usato un pennello con la tempera nera, ma non era riuscito a padroneggiare lo strumento come quello precedente. Cedendo a un senso di frustrazione misto a fretta, non soddisfatto del risultato, fugge fuori dicendo che ormai ha rovinato tutto. Ottenuto il suo consenso mi siedo al suo posto e inizio a sistemare la scritta. Quando rientra mi sorride mentre guarda il suo lavoro, mi dice che è bello e si siede accanto a me per terminare la scritta.

Gli dico che rappresenta due lati dell'amore, molto diversi, lui nomina la solitudine e la rabbia. Guarda il disegno a lungo, senza dire altro, dopo se ne va salutandomi sorridente. Le emozioni sono state nominate ed esplorate.



4.3 - Dal punto di vista pedagogico

di Piergiorgio Reggio

La ricerca delle valenze pedagogiche delle attività sin qui esposte considera, innanzitutto, la natura degli apprendimenti che le situazioni laboratoriali hanno generato. Si tratta soprattutto di apprendimenti di natura emozionale, collegati ad un vissuto profondo, con cui si riesce a venire in contatto. Dicendo che sta imparando ad abbracciare, ad esempio, Marco pone l'accento sul movimento in cui si sente inserito, in cui

incontra l'altro e se stesso nel suo tendersi verso l'altro. L'apprendimento che si è generato è espresso da questo movimento, situato nella zona intermedia tra interno ed esterno, la zona dello spazio del foglio abitato dall'immagine dell'abbraccio. È la zona di contatto tra mondo interno e mondo esterno, tra sé e l'altro.

Mattia, invece, sollecitato dagli stimoli espressivi della situazione laboratoriale riesce a nominare la propria situazione di solitudine ed il vissuto di rabbia ad essa connesso. Entra in contatto con parti emotive di sé trascurate; non è facile affrontarle ma ciò apre a prospettive di conoscenza di sé sinora ignorate.

Uno degli spunti più interessanti – dal punto di vista della prospettiva dell'apprendimento esperienziale – che le attività laboratoriali di “Conoscenza di sé ed orientamento” offrono, è costituito dalla presenza di evidenti resistenze a lasciarsi coinvolgere in attività formative che sollecitano in modo privilegiato la dimensione emotiva e quella relazionale. Essi non sono abituati e temono il confronto con il mondo delle emozioni e degli stati d'animo; temono di mostrare parti fragili di sé. Il comportamento di Marco nell'episodio “Sto imparando ad abbracciare”, come quello di molti altri ragazzi, esprime una forma di resistenza ad apprendere attraverso il proprio vissuto e, ancor prima, a riconoscerlo. La strategia adottata dalla formatrice fa riferimento a principi metodologici dell'arteterapia e presenta coerenza significativa con le strategie che l'approccio formativo di carattere esperienziale propone per affrontare le resistenze ad imparare dall'esperienza. In questa prospettiva le resistenze vanno riconosciute e legittimate, in quanto segnali di punti di sensibilità personale (culturale, psicologica, valoriale, emotiva...) che il soggetto intende proteggere, appunto, attraverso la propria resistenza (Boud-Cohen – Walker, 1993; Reggio, 2010). In seguito al riconoscimento della resistenza ne va indagata la natura – se essa, cioè, affiora maggiormente ad aspetti di natura psicologica, a pregiudizi, timori, oppure opinioni o vissuti – per individuare, infine, l'elemento sul quale far leva per modificare la posizione di chiusura ed opposizione. Con i ragazzi dell'Anno Unico, in considerazione delle loro storie

personali e scolastiche, che – in generale – hanno generato significative difficoltà sul piano emotivo e relazionale, si tratta – in primo luogo – di rassicurare dinanzi a legittimi timori. L'esplorazione delle proprie emozioni, la conoscenza dei propri modi di reagire possono avvenire solo con un percorso inizialmente rassicurante, che lasci intravedere le possibili scoperte e protegga da timori. Prendere contatto – attraverso la mediazione espressiva ed artistica – con stati d'animo ed emozioni quali la gioia, lo stupore, la noia, la rabbia, la curiosità, la timidezza. può avviare un percorso graduale, sempre accompagnato, di vera e propria alfabetizzazione emotiva. Si tratta di insegnare le parole per dire le emozioni, per dire di sé.

I percorsi di apprendimento sollecitati dai laboratori non sono lineari e per questa ragione è necessario tenerne attentamente sotto osservazione lo sviluppo: spesso gli apprendimenti emergono ma risultano, in seguito, essere evanescenti; altri affiorano imprevedibilmente a distanza di tempo. Occorre adottare una sensibilità valutativa affinata, in grado di cogliere segnali (positivi o critici) e dettagli anche non immediatamente percepibili, di sospendere il giudizio e rintracciare elementi che possono preparare cambiamenti e ulteriori apprendimenti.

Certamente questa impostazione laboratoriale – pur rimanendo entro i confini formativi e non assumendo pretese di ordine terapeutico – richiede che il formatore venga a contatto con parti bisognose e delicate della personalità di questi ragazzi: vanno adottate cautele nella gestione di vissuti controtransferali, che richiedono di essere rielaborati in sede di équipe, di confronto tra colleghi e con professionisti aventi funzioni di coordinamento o di supervisione.

5 - L'utilizzo della tecnologia digitale e dei social media per la rielaborazione degli apprendimenti in contesti formali, non-formali e informali

È sempre più condivisa – in ambito formativo - la consapevolezza che non si impari semplicemente facendo, ma attivando “movimenti”, azioni consapevoli che portano l'individuo ad entrare in relazione con ciò che accade nel mondo esterno e insieme dentro di sé, attivando trasformazioni e generando elementi inediti. Non sempre però questa consapevolezza si riverbera nel lavoro formativo e conduce gli operatori ad attivare specifiche strategie didattiche per sostenere tali dinamiche.

Il corso Anno Unico è composto per circa il 70% da ore dedicate al lavoro pratico, suddivise tra stage e laboratori. A fronte di questo dato, in fase di ricerca si è valutato che lo spazio dedicato alla rielaborazione didattica degli apprendimenti, sebbene non marginale, fosse ancora limitato, e che vi fossero ampi spazi di implementazione degli strumenti formativi utilizzati, in particolare potendo oggi usufruire delle risorse offerte dalla tecnologia digitale e dal know how sviluppato nell'ambito dell'apprendimento esperienziale.

Si è deciso, quindi, che il lavoro di rielaborazione dell'esperienza, in particolare per quanto riguarda i laboratori pratici, sarebbe stato uno dei focus imprescindibili del processo formativo, condividendo in equipe la necessità di “rallentare” il ritmo delle proposte, del “fare”, e di dedicare più tempo a “stare” nelle situazioni, al fine di catalizzare, sviluppare e dare spessore di significatività agli apprendimenti.

5.1 - COSTRUIRE L'ESPERIENZA ATTRAVERSO LE IMMAGINI

di Davide Fant

L'idea di utilizzare come strumento di partenza per costruire l'esperienza di apprendimento la fotografia digitale nasce durante un confronto con Piergiorgio Reggio ed il media educator Michele Marangi, sulla scorta anche di alcune sperimentazioni avvenute precedentemente. L'intento emerso era quello di utilizzare le immagini come supporto per aiutare gli allievi a “rivivere” ciò che accade in laboratorio e nelle situazioni di lavoro pratico e sostenerli nell'attivazione dei movimenti propri dell'apprendimento esperienziale (Reggio, 2010). Si sarebbe utilizzato tale supporto per sostenere il movimento del “notare”, cogliere particolari in situazione sfuggiti, ma anche come punto di partenza dal quale attivare trasformazioni, porre nuove domande, generare idee inedite osservando da una posizione di decentramento rispetto il vissuto quotidiano.

L'esempio al quale si farà riferimento sarà la rielaborazione della prima giornata del laboratorio di cucina, finalizzato principalmente allo sviluppo di apprendimenti di sé in un'ottica orientativa.

Rielaborare l'esperienza del laboratorio di cucina

Prima fase: fotografare

Elemento imprescindibile per questo tipo di lavoro sarà anzitutto aver cura di fotografare gli allievi durante le attività di laboratorio⁴. È importante in questa fase che ognuno venga ritratto; il formatore dovrà cercare di cogliere pose significative rappresentanti il lavoro svolto, che possono comprendere pratiche ripetute per tempi prolungati o eventi eccezionali, situazioni inedite. È possibile anche dare la possibilità agli allievi stessi di scattare fotografie, andando in questo modo a somma-

4. È opportuno, come di consueto, far sottoscrivere ai genitori – ad inizio delle attività formative – una liberatoria rispetto all'utilizzo formativo delle immagini che, ovviamente, verranno utilizzate unicamente nell'ambito delle attività didattiche da svolgere.

re lo sguardo esterno dal formatore a quello interno dei protagonisti del lavoro. Ovviamente, trattandosi di adolescenti talvolta “irrequieti”, è importante valutare a priori quanto questa possibilità possa rivelarsi destabilizzante per il lavoro. In questa sessione del laboratorio di cucina tutte le foto sono state fatte dal formatore e da un codocente presente in aula.

Seconda fase: Le sessioni di rielaborazione degli apprendimenti esperienziali

Le sessioni di rielaborazione si svolgono a distanza di pochi giorni, non più di una settimana da quando è avvenuta l'esperienza; in questo modo è tutelato il prerequisito del riflettere “a freddo”, svincolati da particolari eventuali coinvolgimenti emotivi, ma allo stesso tempo non sarà difficile rievocare alla memoria i fatti. Nel caso in oggetto era passata una settimana esatta dallo svolgimento del laboratorio.

L'attività avviene in un'aula provvista di proiettore, il gruppo si dispone a semicerchio, affinché ognuno possa osservare comodamente le foto proiettate ed allo stesso tempo comunicare con gli altri.

Il formatore sceglierà tra le immagini quelle che riterrà più efficaci per l'obiettivo del lavoro, tenendo conto che - al fine di non visionarne un numero eccessivo - potrà rivelarsi utile scegliere quelle che ritraggono più allievi contemporaneamente. Nel caso in oggetto i ragazzi erano divisi in sottogruppi (uno incaricato della preparazione della pasta alla carbonara, uno del pollo, uno delle patatine fritte), si è così deciso di scegliere una foto sola per ogni gruppo, quella ritenuta maggiormente significativa.

Le foto sono quindi state proiettate e discusse una ad una. La scelta è stata quella di coinvolgere nella riflessione prima gli allievi non appartenenti al gruppo protagonista dell'immagine, chiedendo loro di descrivere quali particolari nell'immagine notavano, cosa stavano facendo i compagni ritratti, quali strumenti erano presenti sul tavolo, ed in secondo luogo se erano in grado di ipotizzare con quale spirito stavano lavorando, se si mostravano contenti o tristi, stanchi o energici. Tale opzione è stata percorsa al fine di sostenere fin da subito una dinamica

di “rottura del copione”: il doppio sguardo esterno, quello dato dall’immagine fotografica e quello degli allievi non presenti all’evento, potenzialmente avrebbe agevolato l’emersione di elementi inediti, scevri di possibili interpretazione stereotipate dei protagonisti.

Terminata questa fase la parola è passata al gruppo ritratto. È stato chiesto loro anzitutto di dare una restituzione di quanto detto dai compagni, eventualmente correggendo o aggiungendo elementi nuovi, ed evidenziando se qualche particolare emerso fosse condivisibile ma a loro stessi inizialmente sfuggito. Il formatore può utilizzare in questa fase domande stimolo per sollecitare immedesimazione in quel momento, per chiedere di narrare le azioni ritratte, riportare alcuni elementi del vissuto interiore e fatti salienti esperiti, mantenendo ancora il discente in una posizione di parola incarnata (Vermersch, 2005) evitando la deriva in discorsi interpretativi e basati su un sapere cristallizzato pre-esistente

Lo stesso lavoro è stato ripetuto per tutti i gruppi.

Nella fase successiva è stata consegnata ad ogni ragazzo una scheda nella quale annotare: un titolo da assegnare all’immagine, le competenze personali emerse riguardo il lavoro specifico, gli apprendimenti riguardo sé stessi, qualsiasi altra intuizione fosse emersa. In conclusione, sulla stessa scheda, è stato chiesto di valutare con un voto da zero a dieci quanto si immaginavano in futuro di intraprendere quella specifica professione.



Gli apprendimenti

Gli apprendimenti emersi sono stati di vario genere. Anzitutto, sebbene non fossero obiettivo prioritario, quelli di tipo tecnico-operativo, afferenti al settore della ristorazione, declinati nella consapevolezza di possedere capacità pratiche: “so tagliare la pancetta con precisione”, “ho capito come si fa a pelare le patate”, o del succedersi delle fasi di lavoro “conosco il procedimento per preparare la carbonara”.

La maggior parte degli apprendimenti emersi hanno riguardato però nuova consapevolezza riguardo se stessi, in coerenza con il prevalente valore orientativo dei laboratori: “sono in grado di coordinare un gruppo” (Alessandra); “quando c'è da lavorare non mi tiro indietro, non sono una persona pigra, non mi spaventa fare le cose” (Marika), “mi accontento di qualsiasi ruolo senza problemi, sono una persona umile”

(Manuel), “mi piacciono soprattutto le attività pratiche, e preferisco i lavori in cui si sta in piedi, sono più veloce che preciso” (Michael). Di verso opposto sono invece le riflessioni di William che dice “quando lavoro sono molto concentrato, sono una persona molto precisa, mi piace inventare nuove tecniche, preferisco i lavori in cui ci vuole pazienza”. Altri apprendimenti di sé sono maggiormente focalizzati alla sfera emozionale, legati allo sviluppo di consapevolezza delle proprie reazioni emotive: “mi arrabbio quando le cose non si fanno bene, mi da fastidio chi non fa le cose con calma”, “sono una persona che si innervosisce quando qualcuno sbaglia”, “mi piglio male quando mi sento escluso”.

Il lavoro ha evidenziato il valore dell'utilizzo della fotografia nella rielaborazione degli apprendimenti esperienziali. L'immagine aiuta l'allievo a visualizzare il momento di lavoro, tornare ai fatti e ripartire da quanto accaduto, notando anche quegli elementi che in situazione erano sfuggiti in quanto “non ancora spiegati”, privi di senso per lui. Si rivela un efficace specchio, uno strumento per rivedersi dall'esterno, cogliere aspetti della situazione che inizialmente non erano stati notati né tantomeno elaborati.

L'allievo grazie all'immagine rimane centrato sull'azione, ritrova i suoi gesti, i pensieri, il vissuto emotivo, e può, sostenuto dal formatore, verbalizzare ed esplicitarne gli apprendimenti, rivivendo allo stesso tempo l'esperienza, generando ulteriori intuizioni significative.

Punti di forza e aspetti critici

I punti di forza di questo lavoro sono facilmente estrapolabili da quanto riportato precedentemente: l'allievo non riporta in fase di rielaborazione un ricordo eccessivamente viziato dalle proprie “teorie” e valutazioni a posteriori ma ha la possibilità di ripartire dall'azione in sé, scorgendone dettagli e apprendimenti inediti.

Per quanto riguarda gli elementi di fragilità principalmente se ne sono evidenziati due: uno sul fronte della gestione dell'aula e il secondo dato dalla limitazione di utilizzare solo poche foto scelte.

In riferimento al primo, questa attività prevede un prolungato mo-

mento di discussione di gruppo, richiede uno sforzo di attenzione non sempre facile da sostenere per l'utenza con cui si va a lavorare; la fase di osservazione e commento delle foto può risultare impegnativa e funzionare efficacemente con gruppi piuttosto piccoli (intorno alle 10 persone).

In secondo luogo, la scelta di utilizzare una sola foto per gruppo, se funzionale ai ritmi dell'attività può rivelarsi limitativa in quanto non sempre è possibile con poche immagini ritrarre tutti gli allievi in pose che possano risultare efficaci per il lavoro proposto. Il rischio quindi è che per alcuni allievi il lavoro possa rivelarsi meno fecondo e foriero di stimoli che per altri.

5.2 - Facebook come spazio di apprendimento significativo

L'utilizzo di Facebook come luogo di rielaborazione degli apprendimenti esperienziali nasce come ulteriore step rispetto all'impostazione del lavoro appena proposto basato sulle fotografie, al fine di superarne i punti di fragilità. Le potenzialità dell'ambiente digitale scelto ci hanno però accompagnato allo sviluppo di modalità di lavoro inedite ed efficaci, aprendo la strada ad una sperimentazione ricca e stimolante al di là delle aspettative.

La scelta di concepire Facebook come strumento di lavoro non è avvenuta con leggerezza, diverse erano le perplessità riguardo al suo utilizzo nel contesto educativo. Dubbi e riflessioni muovevano dal fatto che FB spesso diviene il palcoscenico dove esibire parti della propria vita privata, in una richiesta di performatività talvolta snervante in particolare per gli adolescenti (apparire più: più belli, più "fighi", più interessanti) un luogo dove il livello di connessione è molto ampio ma difficilmente è possibile costruire relazioni significative. Inoltre si tratta di una piattaforma privata in cui confluiscono dati ed elementi personali che eventuali cambiamenti arbitrari della gestione della privacy (il cosiddetto "default power") possono rendere pubblici (e comunque sono sempre utilizzati a fini di marketing) (Ippolita, 2012).

Alla base della scelta c'è stato, d'altro canto, il fatto che si tratta di un luogo già fortemente frequentato dai ragazzi, in cui essi si trovano a proprio agio, un ambiente naturale di vita e relazioni dove probabilmente sarebbe stato facile generare dinamiche di interazione feconde.

Inoltre si è partiti dal fatto che Facebook sia una sorta di diario, per vocazione quindi il luogo dell'annotare, dove elementi della vita quotidiana vengono fermati attraverso commenti, immagini, video, link, un diario però composto prevalentemente da frammenti estemporanei, luogo in cui la dimensione riflessiva è molto rara.

La sfida che ci si è posti è stata quella di provare a far sì che quei frammenti potessero essere il punto di partenza per la generazione di apprendimenti significativi, far evolvere l'annotare di Facebook, che spesso si rivela sterile accumulazione di tracce superficiali mai oggetto di elaborazione, l'incipit, il volano di un processo trasformativo e generativo. Inoltre, in un'ottica di media education (Rivoltella, 2001), si è cercato di sostenere negli allievi lo sviluppo di un approccio critico nei confronti dello strumento, di utilizzo consapevole.

Ciò che segue non fa riferimento ad un'attività specifica, si tratta di riflessioni e indicazioni riguardo il dispositivo sviluppato applicato in diversi contesti laboratoriali e di apprendimento informale da cui sono tratti gli esempi.

Prima fase: Apertura dei gruppi su fb

La prima fase consiste nell'apertura di un gruppo privato sulla piattaforma Facebook, al quale saranno invitati tutti i partecipanti al percorso. Tra gli allievi con i quali abbiamo lavorato non abbiamo mai trovato nessuno che non avesse già un proprio account, a riconferma di quanto questo spazio sia attualmente imprescindibile per gli adolescenti. In caso si trovasse un partecipante non iscritto a Facebook, si potrà proporgli di aprirne uno al solo fine di non essere escluso dal lavoro, eventualmente senza inserire dati personali ma utilizzando, se preferisce, un nick name.

Durante l'anno di sperimentazione sono stati aperti due gruppi: uno per la classe di allievi in preparazione dell'esame di licenza media, l'al-

tro per il gruppo delle superiori.

Seconda fase: Upload del materiale fotografico

Durante tutto il periodo del corso le attività svolte, in particolare quelle laboratoriali, sono state documentate fotograficamente dai formatori e dai ragazzi stessi, e le foto scattate caricate quotidianamente su Facebook. Ogni laboratorio aveva un proprio album riservato, in modo che le foto in riferimento alla stessa attività fossero raggruppate per essere facilmente recuperate in fase di rielaborazione. Il formatore incaricato a condurre i momenti di riflessione era anche amministratore del gruppo, con il compito, concordato con gli allievi, di rimuovere i contenuti, postati liberamente da qualsiasi partecipante, ritenuti inopportuni. Nella maggior parte non si trattava di interventi censori, il rischio maggiore è stato che i ragazzi postassero un numero eccessivo di immagini che ritraevano momenti di svago e socialità, aspetto significativo che è stato oggetto di diverse riflessioni, ma che ai fini del lavoro doveva avere lo stesso peso degli altri. Le poche volte in cui si è provveduto a rimuovere commenti è stato invece quando si trattava di contenuti fortemente offensivi.

Terza Fase: Sessioni di rielaborazione

Al fine di tutelare il lavoro di rielaborazione degli apprendimenti esperienziali, si è deciso di introdurre tali sessioni come una vera e propria materia scolastica, a cadenza settimanale.

Dal punto di vista degli strumenti, svolgendosi l'attività completamente su Facebook, è stato importante che ogni allievo avesse un proprio dispositivo in modo da poter interagire autonomamente con la piattaforma.

Inizialmente, in mancanza di tablet, ci si è affidati ai device personali dei ragazzi: principalmente smartphone, ma anche qualche ipad e laptop, integrati da altre risorse in dotazione al centro. In seguito, quando c'è stata la possibilità di acquistare un numero sufficiente di tablet per ogni allievo (circa 15 per ogni sessione) ci si è uniformati a tale strumento.

Il lavoro di rielaborazione generalmente viene avviato chiedendo agli allievi di scegliere una fotografia che ritengono significativa, nella quale sono ritratti personalmente. A partire da questa scelta il formatore propone alcune domande stimolo finalizzate ad attivare i movimenti propri dell'apprendimento esperienziale (Reggio, 2010), volti a trasformare il vissuto in esperienza di apprendimento. Le prime consegne sono in genere indirizzate a sollecitare il movimento del “notare” e del “dirigere”, ad aiutare gli allievi a re-immersersi nella situazione vissuta, a cogliere elementi a prima vista sfuggiti, a dettagliare, particolareggiare il vissuto sia per quanto riguarda la dimensione interna (i pensieri, le emozioni) sia l'esterno (cosa ho fatto, cosa c'era intorno a me, quali strumenti ho utilizzato, quale procedura ho seguito). In seguito può essere sostenuta l'attivazione di dinamiche trasformative, chiedendo di rievocare vissuti passati che possono essere collegati a quello in oggetto, immagini metaforiche dal proprio punto di vista efficaci darne una descrizione, ipotetiche proiezioni verso il futuro. Per sostenere il movimento di “trasformazione” si è rivelato efficace utilizzare ulteriori risorse che Facebook e la rete mettono a disposizione. Si può, in questo senso, chiedere agli allievi di postare il link al video di una canzone che può simbolicamente rappresentare il concetto, pubblicare altre fotografie, file multimediali o citare testi disponibili in rete che possano essere significativi per il processo di costruzione di significato.

Queste consegne possono essere date a voce accostandosi alla postazione del ragazzo oppure direttamente postandole sotto l'immagine. L'allievo risponderà sotto forma di commento, in modo da mantenere una traccia scritta di quanto emerso.

Apprendimenti

È stato interessante notare come questo tipo di approccio sia stato accolto positivamente dagli allievi e abbia mostrato in diversi casi un livello di attenzione, di coinvolgimento, e talvolta di profondità, che difficilmente si era visto in altri contesti.

Di seguito si riportano le immagini di alcuni esempi di lavoro.



Luca Mi ci sono messo d impegno e mi è ×
piaciuto tanto, mi ero preso bene a fare
restauro, non pensavo fosse così, e andando
avanti lezione dopo lezione mi è piaciuto sempre
di più anche se non sarà il lavoro della mia vita
13 febbraio alle ore 11.28 tramite cellulare - [Mi piace](#)

Luca 1) ho imparato a pulire il mobile
cioè il mobile era vecchio non aveva più il
colore originale allora con dello sverniciatore e
Dell alcool gli abbiamo ridato quel colore di prima
2) ho imparato a incollare dei pezzi di legno che
magari erano staccati e gli avremmo dovuti
riattaccare
3) e poi ho imparato ad usare attrezzi che non ho
mai usato e meglio gli avrò usati ma non tutti, è
non in quel modo ad esempio: bisturi, pennello,
spugnette, spatola, martello, tenaglia, e morsetti
13 febbraio alle ore 11.34 tramite cellulare - [Mi piace](#)

Luca Da questa foto si vede che sono
una persona a cui piace:
1) imparare cose nuove anche se non sono nel mio
stile
2) lavorare bene per arrivare all obbiettivo che mi
ero promesso cioè finire bene il lavoro e alla fine
prendere anche dei complimenti, e non delle
offese almeno uno si prende anche un po' più di
fiducia
3) lavorare con gli altri e non da solo almeno
posso dare una mano a loro se non gli riesce una
cosa come loro possono dare una mano a me se
una cosa non mi riesce
13 febbraio alle ore 11.41 tramite cellulare - [Mi piace](#)

Luca Potrei usare queste competenze per
fare dei lavori, ad esempio:
Cuoco, pasticciare, cameriere, elettricista
13 febbraio alle ore 11.43 tramite cellulare - [Mi piace](#)

In questa foto il protagonista è Luca durante il laboratorio di restauro. La prima domanda proponeva una sguardo “interno” (come si era sentito durante il lavoro, pensieri, stato d'animo), la seconda invece di esplicitare gli apprendimenti tecnico-operativi sviluppati, la terza la formulazione di apprendimenti di sé, mentre la quarta, a finalità esplicitamente orientativa, di ipotizzare, partendo, dagli elementi emersi, quali altri tipi di lavoro l'allievo avrebbe potuto svolgere concordemente con le sue risorse.



- 
Angii Eheh Divertita,attenta e contenta
 18 febbraio alle ore 10.15 tramite cellulare · Mi piace · 🔄 1
- 
Michael Santangelo Figata , divertito, entusiasmato
 18 febbraio alle ore 10.18 tramite cellulare · Mi piace
- 
Marco de Vivo Impegnato,deciso,
 18 febbraio alle ore 10.24 · Mi piace
- 
Marco de Vivo Impegnato,felice,convinto
 18 febbraio alle ore 10.24 · Mi piace
- 
Angii Eheh Divertita:a carnevale perchè c erano le mie amiche e amici con qui mi trovavo che mi hanno fatto divertire ,
 Attenta : quando dovevo aiutare una mia Amica a fare una lettera ,
 Contenta:quando sono andata a ballare con una mia amica e non mi aspettavo che venisse con me 😊😊
 18 febbraio alle ore 10.27 tramite cellulare · Mi piace
- 
Angii Eheh Ho imparato che se sono attenta quando faccio cose importanti. 😊
 18 febbraio alle ore 10.57 tramite cellulare · Mi piace
- 
Angii Eheh per fare un orto devi togliere l'erbacce,le foglie con il rastrello,con la zappa bisogna ammorbidire la terra e togliere i sassi perche se no i semi non crescono e recintare .
 25 febbraio alle ore 11.37 tramite cellulare · Mi piace
- 
Angii Eheh mi è piaciuto perche è un lavoro pratico anche se è stancante pero poi si vede ilrisultato.
 25 febbraio alle ore 11.41 tramite cellulare · Mi piace

La seconda foto ritrae alcuni allievi al lavoro durante il laboratorio di botanica; Angela è la persona che, sostenuta dal formatore, ha approfondito maggiormente la riflessione, sebbene tra i commenti si possano notare alcuni interventi dei compagni. La prima consegna sollecitava a descrivere con tre aggettivi quale fosse l'atteggiamento o il sentimento con cui si è posta nei confronti dello specifico lavoro, a partire da quanto appare nella foto. In seguito, per ogni aggettivo si chiede ad Angela di descrivere un altro momento della propria vita in cui ha sperimentato un vissuto simile. Con le consegne successive il formatore sollecita in seguito l'allieva ad esplicitare un apprendimento su di sé, la successione delle fasi del lavoro, una valutazione argomentata sull'esperienza rispetto a sé.



- Michael** Per fare questa cassa.... Innanzi tutto dovrete prendere naturalmente una cassa NN amplificata cioè (una cassa che si potrebbe collegare a uno stereo...) dopo di che dovrete aprirla, (xxxxxx. Je collegarsi una scheda audio...12. Volt unire tutto e fare uscire il jack
25 febbraio alle ore 11.30 · [Mi piace](#)
- Michael** per anche la corrente...naturalmente
25 febbraio alle ore 11.31 · [Mi piace](#)
- Michael** Riassumo tutto.....per fare sta cassa ci vuole come o detto una cassa NN amplificata. È qua ci siamo ok poi prendere una scheda audio e unire un nero della cassa a un rosso cassa .e l'altro filo cassa ai nero scheda....poi i 2 fili gialli della scheda unirli
25 febbraio alle ore 11.40 · [Mi piace](#)
- Michael** unirli^ alla batteria in questo caso 12 voltmettere tutto dentro la cassa chiudere tutto e il gioco e fattooo
25 febbraio alle ore 11.43 · [Mi piace](#)
- Michael** Per fare questa cassa o usato.....(ingredienti) ahhh...
25 febbraio alle ore 11.47 · [Mi piace](#)
- Michael** una tronchesina , un cacciavite stella medio,stagno,salda stagno,batteria 12 volt , matassina di filo stagno , e matassina filo corrente,jack ,....
25 febbraio alle ore 11.49 · [Mi piace](#)

Un ulteriore esempio fa riferimento ad un lavoro svolto in un contesto informale. Michael un giorno ha portato a scuola una cassa per amplificare l'uscita audio del proprio lettore mp3, un dispositivo auto-costruito nella propria stanza facendo uso di pezzi di riciclo. Tra i diversi richiami a spegnere la musica che dovette ripetere quel giorno in aula, il formatore scattò una fotografia postandola successivamente nel gruppo di Facebook, intuendo che sarebbe potuta divenire utile in futuro.

Durante una sessione di rielaborazione degli apprendimenti esperienziali è stato proposto a Michael di lavorare su quella foto, esplicitando quali erano state le fasi di lavorazione, gli strumenti, i materiali utilizzati e le competenze attivate.

Ovviamente ciò che viene scritto su Facebook rappresenta solo una parte delle riflessioni che un lavoro del genere può stimolare. Una buona parte dei contenuti emergono nella relazione con il formatore e nel lavoro di esplicitazione che egli propone. La piattaforma Facebook rimane, però, un diario in cui ciò che viene annotato, è la punta di un iceberg di riflessioni più ricche e complesse, che in questo ambiente digitale lasciano la propria traccia, possono essere fissate e ritrovate, testimoniare un percorso di ricerca di profondità e significatività.

5.3 - Rielaborazione dell'esperienza di stage

di Davide Fant e Silvia Emiliani

Si descriverà ora un esempio di lavoro finalizzato alla rielaborazione dell'esperienza di stage in cui è stata utilizzata la piattaforma Facebook. L'attività è stata proposta circa a metà del percorso di tirocinio, durante le giornate di rientro al centro, e si ispira al metodo educativo freiriano basato sui processi di codifica e decodifica. Con il primo di questi processi si opera ed esprime una sintesi dei diversi elementi vissuti, con il secondo si procede ad un'analisi condivisa dei contenuti, significati in precedenza colti, in modo tale da arricchire il livello di comprensione, accrescere la consapevolezza rispetto all'oggetto (tema) di appren-

dimento al quale si ritorna, appunto, con apprendimenti più ampi o approfonditi rispetto alla situazione iniziale (Freire, 2011)

Prima fase: Le parole dello stage

L'attività ha inizio con un brainstorming. I ragazzi sono stati chiamati ad associare alla parola STAGE tutti i vocaboli che possono declinarne il significato rispetto alla propria esperienza personale in quel momento in corso.

I concetti emersi, riportati alla lavagna, sono stati quindi rivisti cercando di selezionare quelli ritenuti maggiormente significativi, aggiungendo talvolta descrizioni che potessero chiarirne il significato.

È stato chiesto ai ragazzi di scrivere come post nel gruppo privato di Facebook le parole che a loro risuonavano di più e le connessioni rispetto alla propria esperienza di stage.

“Stress: ho scelto questa parola perchè in questo periodo lo sono molto da quando non vado bene allo stage mia mamma sta addosso e mi stressa tantissimo. Però questa cosa dello stage mi è servita molto perchè ho capito che non poteva essere il lavoro della mia vita infatti per chat l’ho detto anche alla tutor. Adesso ho capito di aver sbagliato e l’unica cosa che voglio fare è studiare quindi ormai per passare l’anno farò uno stage e poi l’anno prossimo andrò a fare una cosa che mi piacerà che nelle prossime puntate vi farò sapere...” L.

“Impegno: io mi sto impegnando di brutto perché corro a destra e sinistra x tutta l’officina è veramente troppo stancante non ho più un vita sociale cazzo! Quanto è dura raga tornate a scuola fidatevi perché è troppo faticoso e non ce la fai.....sono troppo stanco cazzo!!!!bella raga” C.

“Curiosità: le domande che si fanno x conoscere nuove cose. In questo mese di stage ho imparato a fare tante cose, essere veloce, stare attento, tenere le cose in memoria e soprattutto essere paziente mentre faccio delle cose che non mi sono mai piaciute tipo fare le pulizie” A.

“Curiosità: gusto, piacere di accrescere il proprio sapere, di fare nuove esperienze. piacere di essere informato su cose riservate. In queste tre settimane di stage ho imparato naturalmente tante cose tra cui ho scoperto come si fanno tanti impasti (ravioli, focaccia, sable) subito dopo l’impasto vanno messi x almeno 1 ora in cella così diventa solido e evitiamo il rischio che si sciolga” P.

Oltre alla descrizione scritta gli allievi avevano la possibilità di postare immagini o filmati ritenuti efficaci per declinare la parola in oggetto.

Seconda fase: Condivisione

Proiettando il contenuto dei diversi post in aula si condivide quanto scritto. Gli allievi hanno la possibilità di esprimere se quanto scritto dai compagni trovava dei punti di similitudine con la propria esperienza.

Terza fase: Connessioni e trasformazioni

Gli allievi sono invitati a connettere le parole chiave scelte per indicare la propria esperienza di stage ad altre situazioni vissute, al fine di rielaborare e riformularne i significati. Il formatore sostiene questa dinamica attraverso domande stimolo, le cui risposte vengono postate su Facebook.

Esempio:

Lo stage per me ha significato soprattutto: in quale altra situazione extrascolastica hai vissuto questa sensazione? Come ti sei comportato? Come l'hai affrontato?

Chi ti ha consigliato come superare questa sensazione? Pensi che l'esperienza di stage ti abbia aiutato a capire come reagire o come superare questa difficoltà? In una frase descrivi un insegnamento che ti porterai dentro grazie a questa esperienza

Seconda lezione

Prima fase: La codifica

Nella lezione seguente il formatore ha proposto agli allievi una restituzione degli elementi emersi in forma codificata, stimolando in seguito un ulteriore lavoro di decodifica. A partire dalle parole emerse ritenute maggiormente significative - dal campo semantico delineato - si è cercato un prodotto comunicativo di sintesi, che potesse rilanciare gli stessi contenuti, aprendo la riflessione verso un nuovo livello di concettualizzazione.

Si decise così di utilizzare un'intervista radiofonica all'atleta Pietro

Mennea, registrata diversi anni prima ma riproposta in occasione della sua scomparsa, avvenuta proprio in quei giorni. Il pezzo radiofonico, intitolato “Storia dell’uomo bianco che seppe battere i neri”, centrato su temi quali il sacrificio, la forza di volontà, la privazione, sembrava potesse essere da stimolo per un’ulteriore approfondimento dialogico sul vissuto dei ragazzi.

La consegna era di ascoltare il file audio con attenzione, e di annotare sul tablet i termini o le frasi che più li colpivano e risuonavano rispetto alla propria esperienza.

Seconda fase: La decodifica

In fase di restituzione tra le riflessioni più significative emerse è sicuramente da citare quella di Cristian, che aveva individuato inizialmente nell’intervista la frase “risultati poco sperati”. A partire da questa il formatore gli chiede quali fossero, rispetto alla presente esperienza, i risultati poco sperati. L’allievo risponde:

- 1- tornare a scuola, cosa che non avrei mai pensato succedesse;
- 2- la costanza nel lavoro, ho dimostrato di tener duro durante lo stage;
- 3- la fiducia dei miei genitori e di mia sorella, ora credono in me di nuovo perché gli ho dimostrato di essere in grado di impegnarmi a scuola.

Dopo questa risposta Cristian, si ferma, pensa un attimo, e prosegue il suo discorso facendosi aiutare dalle parole e dall’immaginario aperto dall’intervista ascoltata. “È come quando dicevano a Mennea “Tu sei bianco” e quindi non potrai mai raggiungere i risultati dei neri; a me e come se dicessero “tu sei Cristian C.”, non potrai mai andare a scuola o essere bravo in un lavoro”, “È stata una soddisfazione quando è venuto a farsi riparare la macchina il mio preside delle medie, che non avrebbe mai pensato di vedermi lavorare, e poi sono stato anch’io a sistemargli la macchina..”

Come lavoro integrativo finale è stato chiesto a Cristian di registrare con il tablet un videomessaggio che ipoteticamente si sarebbe potuto consegnare a quel preside, mettendo in parola tutto quello che in quel

momento avrebbe voluto dirgli, e poi postarlo sulla pagina del gruppo di Facebook.

Cristian facendo ciò ha modo di riorganizzare i propri pensieri riguardo l'esperienza che stava vivendo, rielaborare il rancore verso chi non aveva creduto in lui, ed allo stesso tempo ristrutturare l'immagine di se stesso, operando creativamente la propria trasformazione.

Nei giorni seguenti il filmato riceverà diversi “mi piace” da parte dei compagni, quale ulteriore sostegno e legittimazione del gruppo al percorso di Cristian.

5.4 - Dal punto di vista pedagogico

di Piergiorgio Reggio

Le attività didattiche ora presentate sono accomunate da diversi elementi. Innanzitutto, si riscontra l'impiego a scopi formativi di linguaggi e modalità differenti: immagini e fotografie, Facebook, attività laboratoriali, attività di lavoro in stage. Si enfatizza la consapevolezza formativa che è possibile (ed opportuno) imparare utilizzando modalità e linguaggi differenti. Il fare concreto ed operativo, l'osservare, il comunicare sono modi indispensabili per realizzare lo scopo essenziale di una formazione ad impostazione esperienziale, cioè il trasformare i fatti che si vivono (le situazioni, gli strumenti che si utilizzano, le persone e gli ambienti che si incontrano...) in apprendimenti. È questo il compito formativo essenziale. A questo proposito occorre notare come sia presente – nelle attività didattiche presentate – il sostanziale superamento della classica successione logica che – per molto tempo – ha ispirato l'azione didattica, anche nell'ambito della formazione professionale. Prima il fare (concepito come esperienza), quindi la riflessione o rielaborazione di quanto fatto (concepito come apprendimento). Nell'esperienza dell'Anno Unico si è cercato, invece, di sovrapporre le due funzioni, realizzandole simultaneamente e in modo ricorsivo. Il fare non è esperienza se contemporaneamente non genera apprendimenti. Perché ciò avvenga è necessario che le persone in apprendimen-

to attivino alcuni “movimenti”, di carattere pratico, emotivo, cognitivo, relazionale (Reggio, 2010). Nei testi descrittivi delle attività didattiche sono stati già fatti riferimenti a questi movimenti che può essere utile, però, qui sinteticamente richiamare. La situazione che prevede l'utilizzo delle immagini per rielaborare attività laboratoriali, ad esempio di cucina, insiste in modo particolare sul movimento del “notare”, che richiede al soggetto in apprendimento un sforzo di attenzione sia verso l'esterno (gli ingredienti, gli strumenti di lavoro, le operazioni da compiere...) sia verso l'interno (le proprie sensazioni, emozioni, stati d'animo e pensieri). La capacità non solo di vedere e di guardare con attenzione ciò che si fa e come lo si fa ma, ancor di più, di notare dettaglio, particolari, aspetti significativi e, quindi, di “annotarli” dentro di sé per poterli riutilizzare in situazioni affini è una capacità che va appresa e che costituisce un impegno importante dal punto di vista formativo. Gli elementi – interni ed esterni – che sono stati notati ed annotati costituiscono i materiali ai quali ritornare successivamente – dopo poco o molto tempo – per trasformare quanto avvenuto e vissuto sul momento in apprendimenti, cioè in esperienza. Al movimento del “trasformare” risponde essenzialmente l'utilizzo formativo di un social network come Facebook. La foto commentata, la reazione alla foto postata da un compagno non sono più il fatto avvenuto alcune ore o diversi giorni prima, sono quello stesso fatto rivisto e rivissuto. Il trasformare è movimento solo in parte di carattere cognitivo e speculativo (riflettere su ciò che è successo), esso procede – piuttosto – per associazioni di immagini (appunto, come nelle attività proposte si enfatizza in modo specifico), di ricordi, stati d'animo ed emozioni. Un social network permette anche di trasformare ciò che è stato fatto e vissuto da altri, cioè di imparare dalle attività altrui, trasformandole in esperienza proprio. Al livello più semplice e superficiale esprimiamo una sensazione o un giudizio (“mi piace, non mi piace”), più in profondità esso potersi riferire – all'interno dello spazio di Facebook – all'esperienza altrui permette di eseguire tutti i movimenti dell'apprendimento, ritornare a notare (i particolari della foto di un altro, le mie reazioni), a trasformare le mie opinioni, emozioni, azioni. Così accade anche utilizzando materiali già disponibili (l'in-

tervista a Mennea, ad esempio), dai quali, progressivamente – in modo non lineare ma attivo – il soggetto in apprendimento attiva il movimento del “dirigere”, attraverso il quale esprime la propria intenzionalità, l’interesse verso un tema di apprendimento, una situazione, un problema. Il dirigersi della persona può essere anche rivolto alla distrazione, ad altro che non pare pertinente con l’oggetto e la situazione di apprendimento. Si tratta di situazioni assai frequenti nella formazione con giovani – e non solo – e quotidianamente nelle attività dell’Anno Unico i/le formatori/rici si trovano frequentemente ad affrontare tali situazioni. In questi casi, va colto l’aspetto di intenzionalità (il bisogno, la fatica, la difficoltà, il desiderio) comunque presenti nella direzione che tende a ritrarsi, ad evadere. In essa risiede comunque il materiale – cognitivo, emotivo, relazionale – da lavorare per creare le condizioni di una direzione diversa, di apprendimento per il soggetto. È l’allievo stesso, in ogni caso, che effettua il movimento del “dirigere”, va aiutato a riconoscerlo, a rendersi conto di dove è in quel momento (“cosa stai facendo? A cosa pensi? Cosa provi? Cosa ti viene in mente? Cosa ti preoccupa ora? Cosa occupa in questo momento la tua mente, il tuo cuore?”) perché a partire da tale riconoscimento egli/ella possa intraprendere – anche con una guida formativa – strade in direzioni diverse. Talvolta, invece, le direzioni degli allievi paiono divergenti ma, in realtà, in modo inaspettato per i formatori, permettono – se non giudicate e trascurate ma accolte e seguite – di esplorare direzioni nuove, spesso assai originali di costruzione dell’esperienza. I movimenti che permettono di costruire l’esperienza di apprendimento convergono, anche durante il processo e non unicamente alla sua conclusione, nel movimento del “generare”, che rende percepibili – in primo luogo al soggetto stesso – gli apprendimenti avvenuti. Essi possono essere di carattere differente (cognitivi, pratici, emotivi, relazionali, organizzativi), come si è visto nel caso delle attività didattiche presentate. Il generare conduce gli allievi stessi a riconoscere ed esprimere quanto appreso, come hanno dichiarato i ragazzi riferendosi allo stage sul lavoro frequentato. In questi esiti di apprendimento si possono ritrovare elementi coincidenti con quanto atteso dai formatori (gli obiettivi dichiarati) ma anche elementi inatte-

si, assai frequenti e molto profondi, perché autenticamente prodotti dal soggetto. Essi costituiscono, in particolare, i “suoi” apprendimenti, che è importante vengano riconosciuti dal gruppo classe e dai formatori. Anche rispetto a ciò è utile l’impiego di un social network, che permette riconoscibilità di quanto ho imparato. Esso dà spazio, infatti, a nuove sollecitazioni, confronti non competitivi; può suggerire strategie ed attività ulteriori.

L’adozione degli strumenti e della logica dei social media attraversa i confini tra contesti formali ed informali di apprendimento, come bene evidenziato dalle attività esemplificate in precedenza: laboratorio di cucina, azienda presso la quale si svolge lo stage, aula di formazione, casa, tablet sono ambienti attraverso i quali scorrono i “fatti” che gli allievi possono trasformare in apprendimenti. Non di semplici strumenti e contesti, quindi, stiamo parlando ma di modi dell’apprendere, che vanno riconosciuti, adottati e curati.

In riferimento, in particolare, alla sperimentazione dell’impiego formativo di Facebook, sono emersi alcuni elementi che sinteticamente si possono così richiamare.

Innanzitutto, occorre esplicitare come l’utilizzo che si è fatto di Facebook non vada a sostituire il lavoro in presenza, né a porsi come “un metodo” pedagogico a sé.

In entrambe le situazioni sperimentali presentate, vi è un continuo alternarsi tra lo spazio reale dell’aula e della relazione faccia a faccia con il formatore e i compagni, e quello virtuale della piattaforma. Facebook è anzitutto uno spazio, un luogo dove si annotano e raccolgono frammenti di esistenza, ma anche, potenzialmente, innestando un’efficace azione didattica, un contesto in cui questi frammenti possono essere rielaborati, si ricombinano, possono generare significato e apprendimento.

Si tratta di un contesto peculiare, in cui, senza negare i limiti già accennati, il nostro lavoro ha ulteriormente provveduto ad evidenziarne alcune potenzialità:

- Facebook è un “block notes” sempre aperto di fronte all’allievo, conferisce la possibilità di fermare con praticità attimi di vissuto nei

contesti scolastici ed extrascolastici, seguendo la naturalezza di una pratica che rientra sempre più nell'habitus quotidiano attuale. Tale pratica, in una prospettiva di apprendimento esperienziale, si pone come azione attivante e imprescindibile;

- Promuovere Facebook come spazio didattico significa non limitare la dimensione formativa agli spazi e i tempi dei dispositivi formali, ma evidenziare come pratiche di apprendimento possano avvenire durante l'intero vissuto dell'individuo. Operativamente Facebook permette al formatore di supervisionare e stimolare a distanza la riflessione su apprendimenti in contesti non formali e informali, ed eventualmente in seguito, muovendo dal materiale postato, approfondirne la rielaborazione;

- Facebook è una piattaforma multimediale, permette di integrare linguaggi espressivi differenti (parole, immagini, video; autoprodotti e pre-esistenti) abilitando passaggi trasformativi dalla dimensione materiale a quella simbolica e viceversa. Consente, attraverso le possibilità del "link", di creare connessioni ipertestuali tra elementi differenti recuperabili nello spazio del web, al fine di costruire percorsi di significato inediti.

6 - Approcci sperimentali alle competenze di base

Un corso che vede tra le proprie finalità prevalenti il re-inserimento scolastico di allievi che hanno lasciato, non senza cicatrici, precedenti percorsi formativi non può prescindere dall'elaborare strategie efficaci per accompagnare gli allievi a ritrovare un rapporto proficuo con le materie curriculari.

È chiaro che non si tratti solo di “ripassare” argomenti già in qualche modo masticati, e non basta nemmeno avere la pazienza di “rispiegare”; il formatore di italiano, matematica, inglese, chiamato a lavorare con l'utenza dei corsi per allievi in situazione di drop out, si trova di fronte ad una sfida che si gioca su livelli e dimensioni differenti.

Anzitutto per molti di questi ragazzi tali materie sono oggetto di vissuti di disagio, rappresentano luoghi di fallimento, specchi dove si riflette un'immagine di sé negativa, di persona che “non funziona”, che non vale. Ciò porta frequentemente allo sviluppo di resistenze che sono semplicemente il rifiuto di volersi identificare con tale attribuzione, tanto per certi versi “sane” quanto paralizzanti e difficili da scalfire.

In secondo luogo lavorando in questo contesto si coglie come talvolta le difficoltà nascano da fragilità che trovano la propria origine nel contesto familiare e sociale. Capita spesso che insegnanti si chiedano “ma come fa a non saperlo?” quando si scopre un allievo non conosca un termine di uso comune o un fatto storico o di attualità patrimonio condiviso al di là delle conoscenze scolastiche.

Una strada proposta attraverso le attività qui descritte, sperimentate nel contesto del corso Anno Unico, è quella di “descolarizzare” tali ma-

terie, di scindere la connessione con l'immaginario negativo della scuola fatto di voti, cattedre, verifiche, e farle rivivere come esperienze dotate di senso per gli allievi, che per qualcuno significa forse anche riscoprire il piacere di imparare del bambino che non ha trovato il terreno fertile per essere stimolato. Si lascia da parte il giudizio e ci si concede il lusso dell'errore, rivalutandolo come strada imprescindibile per raggiungere scopi concreti e vivere serenamente il piacere di imparare.

In questo modo l'italiano (le parole per dirlo) diventa la lingua per dare forma alle proprie urgenze comunicative e al mondo interiore, e ampliare il vocabolario diviene funzionale a descrivere e costruire significati riguardo i fatti importanti del vissuto personale. L'inglese (a spasso con Elvis) ritorna invece quello che semplicemente è: una lingua, un canale per comunicare, per intercettare nuovi mondi e porvisi in relazione. La matematica (il piastrellista) ritorna luogo stimolante di confronto, di dibattito, di ricerca collettiva di soluzioni.

6.1 - Italiano: le parole per dirlo

di Valeria Puglisi

La proposta di strutturare un'attività che permettesse agli allievi di arricchire il proprio universo semantico è nata durante un incontro di supervisione. In quell'occasione si è a lungo riflettuto sul disagio e la difficoltà che i ragazzi avvertono nel raccontarsi, nel nominare ed elaborare i propri vissuti. Nel mio lavoro di docente, ascoltandoli, ho osservato spesso le difficoltà che quotidianamente vivono nella descrizione delle loro esperienze. Il loro vocabolario è povero, connotato da frasi generiche e ridondanti che sottendono molteplici significati, basti pensare ad affermazioni del tipo “sono preso male”, “sono preso bene”, “non ci sto dentro”.

Nel contesto della sperimentazione AU si è perciò deciso di programmare un'attività didattica di lingua italiana, materia della quale sono referente, al fine di sostenere l'arricchimento del patrimonio lessicale degli allievi. Il principio metodologico ispiratore sarebbe stato la

prospettiva dell'apprendimento esperienziale, e lo strumento principale la tecnica adottata da Paulo Freire durante i percorsi di alfabetizzazione rivolti ai contadini brasiliani, basato su processi di codifica e decodifica. Operativamente l'idea era di partire da un tema d'importanza cruciale per i ragazzi, e di questo esplorarne l'universo semantico al fine di evidenziare i vocaboli più appropriati per poterne parlare in modo significativo, per dare forma ai propri pensieri e vissuti sull'argomento.

Questo lavoro prevede un gruppo classe composto da poche persone – al massimo sei. Lavorare con molti studenti è rischioso perché potrebbe agevolare la formazione di un clima dispersivo. Bisogna prendere in considerazione il fatto che i ragazzi non reggono l'attività d'aula comunemente intesa, quindi sarebbe meglio predisporre degli spazi più "intimi" che agevolino l'interazione tra studenti e insegnante. Una soluzione potrebbe essere quella di sedersi a terra (su cuscini, se possibile, come succede nell'aula dell'Anno Unico) formando un cerchio.

L'attività dovrebbe considerare diverse pause, data la scarsa tenuta degli allievi.

I partecipanti in questo caso sono ragazzi di età compresa tra i quattordici e i quindici anni, del gruppo classe "Anno Unico Licenza Media". Generalmente provengono da un contesto familiare di disagio, sia dal punto di vista economico che sociale. In famiglia hanno respirato un clima di povertà culturale dove gli scambi comunicativi sono connotati da un linguaggio povero e grammaticalmente scorretto.

Descrizione dell'attività

Prima fase: Raccolta delle parole

Nella prima fase i ragazzi sono invitati a discutere su un argomento tematico specifico. Attivata la discussione la funzione del docente è prevalentemente di ascolto: il suo compito è quello di trascrivere il maggior numero possibile di parole chiave utilizzate dai ragazzi. In alternativa è possibile coinvolgere uno studente affidandogli il compito di ascolto e copiatura alla lavagna delle parole salienti e ricorrenti. Un modo per im-

postare la condivisione può essere quello di proporre un “giro di tavolo” in cui ogni allievo ha a disposizione un tempo limitato (anche solo 30 secondi) per esporre le proprie idee relative all’argomento.

Nella sperimentazione condotta l’argomento prescelto è stato: giustizia\ingiustizia, tema ricorrente nei discorsi riguardo i vissuti scolastici pregressi e le relazioni. A partire da questo focus ho proposto ai ragazzi di fare una sorta di brain-storming in cui, oltre ad esplicitare le parole che a riguardo emergevano nella loro mente, dovevano spiegarne il significato. La prima frase è stata: "Non è uguale per tutti" , ed io ho suggerito il termine 'iniqua'. La giustizia è iniqua: "Ci sono delle cose valide per te che possono non esserlo per me", interviene Marco. Sulla scia di queste riflessioni la discussione si è orientata sul concetto di regola. Un passaggio significativo per i ragazzi nella discussione è stato quando si sono trovati d'accordo sul fatto che affinché possa esistere, la giustizia deve essere fortemente correlata ad una regola condivisa. Ragionando per opposti si è quindi passati ad analizzare il concetto di “infrazione alla regola” che è divenuto il tema centrale del confronto, data la risonanza che emergeva in tutto il gruppo. Ad un certo punto ho chiesto ai ragazzi di spiegarmi che cosa significasse valicare il limite, e loro, non trovando le parole adatte per rispondermi, si sono alzati e diretti verso la porta pronti ad accendersi una sigaretta. "Noi sappiamo che non possiamo fumare in questo momento, però lo facciamo ed è bello, se lo facessi anche tu ti divertiresti, perciò vieni a fumare con noi". Hanno sorriso, sembravano divertiti, e lo ero anch'io. Pensavo alle innumerevoli volte in cui hanno infranto una regola, a scuola e all'esterno, immaginavo quella sensazione pervasiva data dall'adrenalina che si genera in quelle situazioni. È stato in quel momento che ho deciso d'impostare la stesura del racconto che avrei poi proposto nella fase di codifica, focalizzandomi sul concetto d'infrazione.

In conclusione dalla discussione è emersa una riflessione che è possibile sintetizzare così: “valicare il limite è una scelta che ha come diretta conseguenza la punizione inflitta da un giudice che, come il professore, ha il compito di sanzionare un reato e infliggere una pena. Si è colpevoli di aver scelto liberamente di spingersi oltre”

A titolo esemplificativo riporto ne riquadro qui sotto l'elenco delle parole emerse durante la fase di ascolto e raccolta:

patteggiare
accordo
non è uguale per tutti
nervosismo
limite
colpa
scelta
libertà
giudice
giudizio
compromesso
regola
consapevolezza
punizione

Secoda fase: Codifica

Per fase di codifica si intende la restituzione sintetica dei contenuti agli allievi, che vada ad astrarre e concettualizzare le tematiche emerse, e allo stesso tempo potenzialmente aprire nuove strade di riflessione; può essere proposta attraverso forme espressive quali un brano letterario, un'immagine, un pezzo teatrale. Se ne ha le competenze può rivelarsi molto efficace che tale opera venga realizzata dallo stesso formatore.

Nella scelta del canale espressivo è importante tenere in considerazione non solo un linguaggio adatto al gruppo classe ma anche le competenze dell'insegnante. Nel mio caso, avendo esperienza in ambito teatrale, ho deciso di utilizzare il linguaggio della drammatizzazione proponendo ai ragazzi la lettura recitata di un breve copione composto con il mio collega Fabio, partendo dalle suggestioni fornite dai ragazzi. Riporto di seguito il testo:

“Preso dai morsi della fame decido di precipitarmi al supermercato di fronte a casa. Inizio a guardarmi intorno con fare circospetto sperando che il ragazzo agli scaffali non mi noti. Non ho un soldo in tasca, sono al verde, e non ho alcuna voglia di tornare indietro a prendere il portafogli, non c’ho sbatti, perciò scarto sin da subito l’ipotesi di poter pagare. Mi dirigo al reparto alimentare e noto che il macellaio dietro al banco mi guarda con aria stranita. Preso male. Ho come la sensazione che abbia capito tutto e quindi rimango inebetito a fissarlo, mi fissa con gli occhi da bovino inespressivo. Lui si volta e annoiato inizia ad affettare il prosciutto di Parma. Capisco che in realtà non ha colto le mie intenzioni, che “para”, nel senso di paranoia, allora ne approfitto. Afferro lesto il salame di cinghiale esposto al banco e lo infilo in tasca. Una scarica di adrenalina mi pervade dalla testa ai piedi. Mi sento gli occhi puntati addosso e allora prendo la saggia decisione di allontanarmi alla svelta. Il macellaio si volta, scruta i miei occhi da cane bastonato, sembra voglia dirmi qualcosa. Inizio a preoccuparmi. Entro in sbattimento. Accelero il passo. Sono in parte esaltato e in parte preoccupato. Arrivato in cassa mi faccio largo tra le persone in coda, e cerco, ancora una volta, di passare inosservato. Sfortunatamente il tizio accanto a me fa per girarsi e, nel prendere il portamonete, mi dà una gomitata facendomi cascare il salame dalla tasca. Tutti mi guardano. Mi sento gelare il sangue. Sono un cretino, che coglione. Allontano lo sguardo dal salame e inizio a correre.”

Terza fase: Decodifica

La decodifica è il lavoro attraverso il quale si passa dal contributo codificato alla rielaborazione del tema affrontato, il momento in cui i contenuti vengono specificati, riformulati, trasformati nuovamente in un contesto dialettico. Da parte del formatore in questa fase è necessario decentrarsi dal proprio punto di vista, accogliere le riflessioni e le osservazioni degli studenti ed essere disposti a dare nuova forma e significato al tema scelto valorizzando il loro punto di vista. L'imperativo della decodifica è: giocare, trasformare. Giocare sull'etimologia delle parole, sui sinonimi, sui contrari, sulle associazioni e sull'universo semantico, sui diversi significati che racchiude una determinata parola.

Operativamente in questo caso ho chiesto agli allievi di esaminare attentamente la scena drammatizzata e prendere nota degli elementi osservati, sollecitandoli in seguito attraverso domande stimolo quali: “Cosa avete notato?” “Cosa avete sentito?” Che significato hai attribuito

alla quella parola?” “In che occasione ricorri a quel significato?” “Quando hai pensato l’ultima volta a questa parola?” “Conosci qualcuno che la utilizza o ne abusa?” “A chi la dici abitualmente?” “Quali mondi associ a questa parola?”

Da questo lavoro è nata una lista di parole che i ragazzi hanno cercato di definire specificando la situazione in cui sono state utilizzate. Ne riporto alcune:

trasgressivo adrenalina formicolio esaltazione

In conclusione, per approfondire ulteriormente il livello di significatività di tali termini per gli allievi, ho chiesto loro, senza forzarli, di sceglierne uno e condividere un episodio di vita che potesse esserne associato.

6.2 - Matematica: il piastrellista

di Alex Chiesa

“Io di matematica non ci ho mai capito nulla” è la frase che mi ha perseguitato in tutti i miei anni di insegnamento nella formazione professionale. Il perché questa convinzione si annidi in maniera così forte e radicata nei miei allievi è una delle domande che ancora, per me, resta senza una risposta precisa, ma credo che riuscire a scardinare questa convinzione sia il primo e inevitabile passo nell’insegnamento della matematica, se non ci si concentra su questo passaggio tutti i successivi sforzi che possiamo fare risultano spesso vani, frustrando il docente e allontanando sempre più l’allievo da una materia di cui non vede l’utilità e che lo mette continuamente di fronte a delle sconfitte.

Un altro punto su cui ho concentrato le mie riflessioni e che credo

sia un altro scoglio da superare nella fase iniziale del lavoro con gli allievi è il cambio di percezione del concetto di errore. Molto spesso i ragazzi associano l'errore al voto negativo in una verifica, ad un'ennesima conferma di non capire nulla della materia e quindi per evitare di sbagliare non provano nemmeno a risolvere la consegna. Penso sia fondamentale far capire loro che dagli errori si deve imparare, che sono un'opportunità per migliorarsi e non un segnale di incapacità.

Non è quindi utile, a mio parere, nelle classi prime e nei corsi di rimotivazione, concentrarsi sul far assimilare dei contenuti, molto più utile è aiutare i ragazzi a fare i due passi sopra citati e a mettere ordine tra le conoscenze, molte ma confuse, che hanno accumulato alla scuola media o nei primi anni delle scuole superiori.

Per cercare di raggiungere questi obiettivi ho cercato di cambiare il setting alle lezioni:

- eliminazione quasi totale della lezione frontale: la percezione del docente come unico depositario del sapere presente in aula allontana i ragazzi dalla partecipazione alla lezione. Il sentirsi chiamati in causa nella costruzione della lezione e dei contenuti che in essa si vanno a trattare rende il lavoro più collaborativo e redditizio. Sono quindi sempre partito dalla proposta di alcuni input o esercizi relativi all'argomento da trattare e da lì con il contributo degli allievi ho cercato di mettere in evidenza e di scrivere le regole utilizzate per risolvere la consegna

- eliminazione del banco e del quaderno come unico luogo di lavoro per gli allievi, anche la lavagna non è più, nemmeno durante le spiegazioni, terreno unico del docente ma fa parte del materiale a disposizione degli allievi. Altro strumento di lavoro che abbiamo potuto utilizzare sono stati dei tablet, che si sono resi utili nell'archiviazione di ciò che è emerso durante le lezioni, nella realizzazione di fotografie e nell'accesso ad informazioni tramite internet

Descrizione dell'attività

L'attività che ho sperimentato era finalizzata al recupero di alcune conoscenze e capacità in geometria piana. Il tipo di esercizio è stato scelto per cercare di far lavorare i ragazzi su qualcosa che fosse per loro facilmente riconducibile alla realtà, a qualcosa di cui avessero tutti esperienza o che comunque fosse per loro facile da osservare attorno a sé.

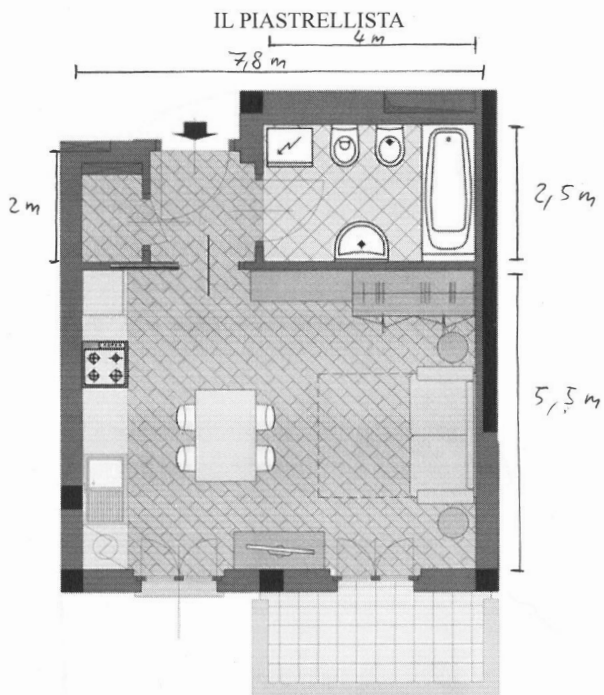
L'idea è quella di utilizzare un semplice esercizio per la cui risoluzione sono necessarie le conoscenze che vogliamo far riemergere, sostenendo insieme il riutilizzo di conoscenze già ripassate e non necessariamente inerenti all'argomento cardine dell'esercitazione (frazioni, percentuali...).

Prima fase

Introduzione e spiegazione di ciò che chiederò loro durante le prossime due lezioni e di quali saranno le fasi del lavoro.

Dopo aver assegnato e spiegato loro l'esercizio, riportato qui sotto, la cui soluzione richiede conoscenze di matematica e di geometria ho lasciato ai ragazzi la possibilità di decidere se risolverlo in gruppo o singolarmente; in totale autonomia o chiedendo aiuto a me. Tempo a disposizione 1 ora.

Strumentazione: calcolatrice, tablet con connessione (possibilità di rivedere regole che a loro sembrano utili).



- Devo piastrellare l'appartamento (terrazzo escluso) disegnato qui sopra con delle piastrelle rettangolari con i lati che misurano 24 cm e 32 cm.
I due terzi delle piastrelle sono marroni e il resto sono verdi.
Le piastrelle marroni costano 2,6 € l'una e quelle verdi 3 € l'una.
Entrambi i tipi di piastrelle sono vendute in pacchi da 15.
Quanto spendo per acquistare le piastrelle se il negoziante mi fa uno sconto del 7% ?
- Il piastrellista che mi poserà il pavimento lavora a 30 € + IVA (Iva 21 %) all'ora.
Se in un'ora riesce a piastrellare 2,5 metri quadri di pavimento quanto mi costa il suo lavoro?
Quanto mi costa in tutto piastrellare la casa?

Seconda fase

Alberto si è offerto di spiegare alla lavagna il procedimento che ha seguito per risolvere il problema, senza che io preventivamente ne verificassi la correttezza. I compagni erano liberi di intervenire, ipotizzando anche strade alternative.

L'allievo (che in classe è considerato quello che di matematica “ne sa”) scrive alla lavagna (testuale):

- fare equivalenze da metri in centimetri per le stanze perchè è più semplice fare i calcoli con la stessa unità di misura (su questo punto Altea interviene dicendo di non ricordarsi come si fa e i compagni l'aiutano a ricostruire il ragionamento per svolgere l'operazione);

- calcolare aree stanze (Alessandra non ricorda alcune formule per calcolare le aree, cerchiamo di aiutarla a risalire a questa conoscenza che già possiede);

- calcolare area della casa

- calcolo quante piastrelle servono (scrive come ha fatto e spiega perchè ha ragionato in quel modo, Kevin dice che lui ha saltato il punto 3 e ha calcolato il numero di piastrelle stanza per stanza, discutiamo sul perchè entrambe le strade ci portano alla medesima soluzione);

- calcolo quanti pacchi servono;

- calcolo i $\frac{2}{3}$ delle piastrelle per sapere il numero delle marroni (in molti non ricordano come operare con le frazioni, Alberto lo spiega alla classe);

- calcolo le piastrelle verdi

(il lavoro procede ancora per diverso tempo con questa impostazione)

Quando un allievo utilizza, anche inconsapevolmente una regola non ancora ripassata in classe (nell'esempio specifico è successo con il calcolo delle percentuali, alcune basilari regole di geometria piana, le equivalenze tra le unità di misura, il calcolo con le frazioni) sollecito i ragazzi a formalizzarla, chiedendo che siano loro a scriverla alla lavagna utilizzando un linguaggio semplice e comprensibile (il ruolo del docente è quello di correggere le inesattezze e dargli una forma italiana il più

possibile corretta).

Durante lo svolgersi della spiegazione di Alberto, sono state scattate diverse fotografie in seguito postate sul gruppo di Facebook, alcune delle quali immediatamente commentate riportando le regole trattate al momento dello scatto (questi post sono poi stati ripresi la lezione successiva per riavviare il lavoro).

Gli apprendimenti

Da parte degli allievi il presente esercizio ha portato al consolidamento di abilità quali il calcolo delle aree di alcune figure piane, delle percentuali (in particolare il calcolo di tassi di sconto e dell'IVA). Ha inoltre mostrato una diversa visione del concetto di errore, la comprensione che anche quello che non funziona fa parte dell'esperienza e diventa prezioso elemento di indagine: “se trovo una strada sbarrata ne prendo un'altra, che poi si rivela quella giusta”.

La consapevolezza di competenze pregresse che porta ad una differente percezione di sé e del proprio percorso; dice Alessandra: “a volte so delle cose e le uso anche se non so di saperle, gli anni scorsi ho imparato molto di più di quello che pensavo!”.

Da parte mia la conferma che talvolta gli allievi sanno più di quello che inizialmente mi aspetto.

Punti di forza e aspetti critici

Punti di forza:

- Il docente non si pone come unico depositario del sapere, ma sollecita gli allievi a valorizzare le proprie competenze ed esperienza pregressa per riorganizzare con approccio;
- Gli allievi sono chiamati a lavorare in modo cooperativo, valorizzando l'esperienza di gruppo e le conoscenze dei singoli. Formatori e ragazzi sono co-costruttori del sapere;
- La lezione privilegia il lavoro attivo e riduce i tempi di spiegazione

del formatore

Aspetti critici:

- Le dinamiche di classe possono rivelarsi caotiche, costringendo talvolta i più timidi e taciturni a ruoli marginali. Al formatore è richiesto un forte ruolo di regia anche a garanzia della partecipazione di tutti.
- Questo genere di attività risulta efficace prevalentemente con piccolo gruppi (massimo 10/12) persone.

6.3 - Inglese: a spasso con Elvis / walking with Elvis

di Elena Failla

La ricetta

L'idea di questa ricetta nasce da una precedente collaborazione con Elvis, un frate Concezionista, nelle classi del Cfp in cui insegno inglese.

La sua presenza in aula, come stimolo per discussioni e interviste era stata molto positiva. I ragazzi erano molto incuriositi da questa persona dall'identità così complessa e sfaccettata: africano, giovane, religioso, appassionato di calcio e studioso di teologia, giunto in Italia per approfondire gli studi all'interno della sua congregazione. Vivendo all'interno della struttura di cui fa parte anche la nostra scuola, Elvis mi aveva proposto di partecipare ad alcune delle mie lezioni.

Molto aperto e coinvolgente con i ragazzi, aveva dato loro l'occasione per utilizzare la lingua straniera con una finalità comunicativa reale, anche perchè, almeno all'inizio, il buon Elvis simulava di non conoscere affatto l'italiano. Questo è un dettaglio che ritengo fondamentale per la buona riuscita della ricetta: avere di fronte a sè una persona che non conosce la lingua italiana è un forte stimolo per i ragazzi ad attingere alle loro conoscenze linguistiche e ad "ingegnarsi" per comprendere e comunicare. Questa spinta motivazionale non si era mai verificata nei miei tentativi di fare lezione in lingua.

"Prof, faccia la seria, parli in italiano", mi ero sentita dire una volta. Beccata nel mio artificio, in un certo senso avevano ragione, stavo fin-

gendo. Con Elvis invece il bisogno comunicativo era reale e se ne erano accorti subito.

Sperimentato con successo nelle aule del Cfp ho pensato di riproporlo all'Anno Unico, ed ora vi spiego come.

Ingredienti

Quella che descrivo di seguito è una ricetta etnica, e come tale richiede degli ingredienti un po' difficili da trovare, ma che possono essere sostituiti con qualcosa di analogo (magari un po' meno "speziato", o con sfumature di gusto differenti) qualcosa che troverete sul vostro territorio e che vi assicurerà ugualmente un ottimo risultato.

- Un piccolo gruppo (8-10) di adolescenti con forti resistenze verso la scuola e la lingua inglese in particolare. Se avete un gruppo più grande dividetelo in due.

- un prete camerunense, madrelingua inglese, con ottime capacità comunicative e relazionali, di nome Elvis. (Questo è l'ingrediente introvabile, è possibile sostituirlo semplicemente con una persona madrelingua inglese, che abbia delle storie interessanti da raccontare e che sappia mettersi in relazione con i ragazzi. Ne troverete sicuramente a Km 0, non è necessario che sia un docente);

- un'aula;
- uno spazio per passeggiare, possibilmente gradevole;
- un gruppo Facebook di cui fanno parte ragazzi ed educatori/docenti;
- i Pad o strumenti per connettersi a Internet.

Attività

L'attività con Elvis si divide in tre fasi.

Prima fase: intervista/dibattito

Luogo di svolgimento: un'aula.

Si possono disporre i banchi a semicerchio per facilitare la comunicazione. Viene presentato l'ospite, senza dare molte informazioni su di lui per creare un po' di curiosità e stimolare le domande dei ragazzi. Viene comunicato che l'ospite è madrelingua inglese e che si racconterà tramite le domande che gli verranno poste. Viene quindi chiesto ai ragazzi di scrivere almeno 2 domande in inglese da rivolgere ad Elvis. Lo possono fare singolarmente o in coppia. Si chiede ai ragazzi di scrivere in modo che ogni coppia produca due domande, anche molto semplici. Io ed Elvis giriamo tra o banchi per aiutare i ragazzi. Appena tutti hanno finito si fanno a turno le domande.

Elvis risponde girando tra i banchi, avvicinandosi e allontanandosi e gesticolando continuamente. Il suo modo di fare cattura l'attenzione. Io intervengo con qualche traduzione quando qualcuno, nonostante lo sforzo, non è riuscito a capire il senso della frase. Poi un ragazzo che capisce molto bene si propone di tradurre e passo a lui il testimone.

Molti sono timidi, temono di avere una pronuncia sbagliata, si vergognano. In questa situazione un grande aiuto è stato dato da un ragazzo particolarmente "esuberante" del gruppo, che si è offerto di leggere anche le domande degli altri, con un accento maccheronico a volte portato all'eccesso, ma che oltre a farci ridere, esorcizzava la paura di sbagliare e la resistenza verso questa lingua considerata da molti ostica e inarrivabile. Scherziamo, sul fatto che qualcuno chieda "how are you?" ("come stai?") quando in realtà voleva domandare "how old are you?" ("quanti anni hai?"), o "where are you?" ("dove sei?") al posto che "where are you from?" ("da dove vieni?"). Io riscrivo alcune domande alla lavagna e partendo da questi errori rimando qualche spunto di riflessione sulla costruzione della frase e il significato delle parole.

Mi chiedono se capisco tutto, rispondo di no, che a volte devo chie-

dere ad Elvis di ripetere, racconto che esistono molti "inglesi" diversi nel mondo, con accenti, parole e persino grammatiche differenti. Ecco uno spunto, per legare la lingua alla storia e alle diverse culture che rappresenta; qualcuno interviene dicendo che è per via delle colonie inglesi e ne discutiamo brevemente. Elvis cita le lingue "pidgin", create da un mix di lingua coloniale e lingua indigena e utilizzate per comunicare quando nessuno conosceva la lingua dell'altro, e in seguito rimaste come lingue franche in alcune zone dell'Africa e dell'Asia.

L'intervista procede, qualcuno partecipa con entusiasmo, qualcuno a tratti, la maggior parte ha momenti di attenzione e momenti di distrazione. Vanno e vengono. È la loro modalità di partecipazione. Attraverso l'intervista scopriamo le abitudini di Elvis, i suoi interessi, la sua passione per il calcio e la lettura, i suoi studi di teologia, qualcosa sul suo paese di origine.

Alla fine lo ringraziamo e salutiamo, è un arrivederci a presto.

Seconda fase: passeggiate con Elvis

Luogo di svolgimento: in aula e nel cortile della scuola

La settimana successiva ai ragazzi vengono proposte delle passeggiate con Elvis nel cortile della scuola. All'inizio proponiamo di farlo singolarmente ma poi concediamo di uscire a coppie. Ogni coppia ha a disposizione 15-20 minuti per passeggiare e chiacchierare in inglese con Elvis. Al termine della passeggiata devono scattarsi una foto-ricordo con l'i Pad e postarla sul gruppo Facebook con una frase in inglese a loro scelta.

Mentre una coppia è a passeggio gli altri fanno un'altra attività in aula. Tutti, a turno, escono a passeggiare e caricano foto e commenti sul gruppo. Elvis cerca di fare domande, di stimolare i ragazzi a parlare. In seguito mi racconta che alcuni se la cavano egregiamente e aiutano anche i compagni in difficoltà. Altri sono bloccati, fanno fatica a costruire una frase, rispondono in italiano.

Solo un ragazzo si rifiuta di uscire, è arrivato a scuola agitato, "e poi quello chissà cosa mi fa..." dice in modo provocatorio indicando Elvis che sta uscendo con altri ragazzi. Per un po' di tempo fa battute

provocatorie e volgari, poi si calma. Alla fine uscirà in coppia con un altro ragazzo, ma durante la passeggiata si rifiuterà di parlare (così mi racconta in seguito Elvis) e rientrerà da solo in aula.

Terza fase: Rielaborazione e verifica.

Luogo di svolgimento: aula.

È il momento del "come è andata". Purtroppo riusciamo a dedicare poco tempo a questa fase di chiusura perchè le passeggiate si sono svolte nell'ultima lezione prima dell'inizio dello stage dei ragazzi, quindi facciamo un rapido giro di impressioni cercando di fissare sulla lavagna le parole chiave. In linea di massima ai ragazzi è piaciuta l'attività. Per molti la "difficoltà" è data dal capire e dal farsi capire. Tra le riflessioni qualcuno sottolinea come a scuola si faccia "solo grammatica", principalmente esercizi scritti, e come questa didattica renda la maggior parte degli studenti italiani incapaci di comunicare realmente e demotivati rispetto all'apprendimento. Manca dunque un contatto vero con la lingua.

Alcuni spunti per concludere questa attività possono essere:

- riguardare le foto postate su Facebook e i commenti scritti e chiedere ai ragazzi di pensare a una canzone in inglese da mettere come soundtrack. Chiedere poi perchè hanno scelto quella canzone e lavorare sul lessico;

- Chiedere ai ragazzi di scrivere un messaggio a Elvis su Facebook ripensando alle attività con lui;

- Chiedere ai ragazzi di scrivere su Facebook al loro migliore amico dicendogli che settimana prossima sarà lui a dover fare una passeggiata in inglese con Elvis e spiegandogli bene come deve fare, quali sono le difficoltà che incontrerà e come può fare per capire e farsi capire;

-Dopo aver focalizzato le difficoltà incontrate dai ragazzi durante l'attività chiedere loro quando, nella vita quotidiana (in famiglia, a scuola, con gli amici) si trovano in situazioni simili, in cui ad esempio è difficile comunicare, o in cui si sentono bloccati dall'ansia da prestazione, e quali strategie mettono in atto per superare queste difficoltà. Sottolineare poi i vissuti comuni e condividere le strategie.

Apprendimenti

Cosa hanno appreso i ragazzi da questa attività? Sicuramente alcune parole nuove, o parole che già conoscevano ma erano finite nel limbo della loro memoria e quindi non erano per loro "fruibili". Alcune frasi di uso comune: nel chiacchierare con una persona madrelingua inevitabilmente si ripetono saluti e alcune frasi di circostanza che vengono apprese così in modo spontaneo, sentendole più volte invece di leggerle sulla prima pagina di un'unità didattica. Con una serie di incontri in lingua a poco a poco si facilita anche l'apprendimento della costruzione della frase sempre in modo naturale.

Attraverso gli incontri e le conversazioni con persone provenienti da paesi diversi, i ragazzi hanno la possibilità di apprendere conoscenze storiche, geografiche e culturali, motivati da racconti di vita vissuta che stimolano la curiosità e l'attenzione. Hanno inoltre la possibilità di partecipare a un dialogo interculturale, un confronto con persone di cultura, religione, valori e idee che possono essere simili o diverse dalle loro, e che può aiutare a superare stereotipi e pregiudizi e a sviluppare pensiero critico e competenze dialogiche.

Per quanto riguarda invece le competenze emozionali i ragazzi imparano a superare l'ansia da prestazione data dal non conoscere bene la lingua e dalla paura di fare errori o risultare ridicoli. Dal punto di vista delle competenze relazionali gli apprendimenti si sviluppano su vari livelli: ad esempio come ci si relaziona con qualcuno diverso per età, lingua, cultura, provenienza in un contesto informale ma all'interno di una situazione didattica.

Come emerge da questa breve riflessione questo tipo di attività mira all'apprendimento di competenze linguistiche, comunicative, interculturali, relazionali ed emozionali.

Punti di forza e aspetti critici

Quando ci siamo ritrovati, come equipe dell'Anno Unico, per pensare e organizzare le attività di inglese siamo partiti dal bisogno di far

"riconciliare" i ragazzi con l'apprendimento di una lingua considerata ostica e spesso associata a una didattica estremamente nozionistica, incentrata sulle conoscenze grammaticali e sul testo scritto invece che sulle competenze comunicative e l'oralità. Partendo da questo presupposto, che generalmente genera un rifiuto verso l'inglese, abbiamo cercato di ribaltarlo, stimolando l'apprendimento naturale della lingua finalizzato alla comunicazione con una persona e potenzialmente con il mondo.

Questo approccio è stato accolto in modo positivo da ragazzi che in altre occasioni avevano rifiutato modalità più tradizionali (schede e attività scritte) e si è quindi rivelato un punto di forza per molti. Sicuramente anche il nostro "ospite" è stato un punto di forza, in quanto in grado di catalizzare l'attenzione dei ragazzi, di stimolarli e incoraggiarli.

L'altra faccia della medaglia è che una modalità di apprendimento linguistico basata sulla comprensione e sulla produzione orale implica una performance molto più impegnativa da parte dei ragazzi, che può generare una forte ansia da prestazione e delle resistenze, soprattutto se le competenze sono molto scarse. È necessario quindi considerare questo aspetto e sostenere i ragazzi.

Per superare questo blocco è stato utile permettere ai ragazzi di lavorare in coppia e mantenere gruppi piccoli. È da sottolinearsi anche il fatto che all'inizio dell'attività i ragazzi si conoscessero già. Era stato già fatto un lavoro approfondito sul gruppo che ha creato un clima favorevole alla partecipazione di tutti.

6.4 - Dal punto di vista pedagogico

di Elena Righetti

I tre laboratori dimostrano concretamente che è possibile affrontare anche le discipline di base con tecniche e metodologie che fanno riferimento agli approcci dell'apprendimento esperienziale e mostrano chiaramente la grande potenzialità che l'apprendimento esperienziale offre nelle situazioni di criticità e di "rinuncia" ad imparare, come nel

caso del gruppo in oggetto. Molteplici possono essere le ragioni che ostacolano la motivazione ad apprendere portando così all'insuccesso scolastico e generando quelle posizioni di pregiudizio ricordate anche dai docenti nei loro testi. Oltre a quelle che potremmo definire di carattere "oggettivo" come ad esempio la difficoltà di comprensione di una lingua e delle sue modalità di espressione per le persone di diversa etnia, molte criticità hanno origine da modi di essere propri del soggetto, non sempre facilmente osservabili e rilevabili. Tra queste sono spesso segnalate le condizioni sociali e familiari della persona, la separazione e/o la conflittualità dei genitori, la posizione del soggetto nel gruppo familiare, il livello di cultura della famiglia o le limitazioni economiche. Certamente questi elementi hanno un peso nel determinare la motivazione ad apprendere, ma dipendono da fattori sui quali quasi sempre la struttura scolastica non riesce ad intervenire efficacemente. Vorremmo perciò qui segnalare altri aspetti che possono condurre ad un rifiuto della proposta formativa, derivanti dalle modalità soggettive di apprendere. Le strategie di apprendimento personali sono, infatti, il frutto da un lato delle esperienze di vita del soggetto in relazione, dall'altro, al diverso tipo di intelligenza che la persona utilizza per elaborare il proprio rapporto con il mondo (come sostiene Gardner nella sua teoria delle intelligenze multiple). La varietà di modi di apprendere dovrebbe, perciò, comportare una differenziazione delle metodologie e delle tecniche didattiche, volta a facilitare il processo di apprendimento nei modi più consoni alle diverse strategie. La situazione d'aula tradizionale però è spesso basata su di una modalità di trasmissione delle informazioni di carattere astratto come emerge anche dalle considerazioni dei partecipanti alla sperimentazione quando affermano che della lingua straniera si deve imparare la grammatica o quando associano alla matematica solo le regole astratte da imparare a memoria. Manca, così, la possibilità di comprendere in che modo quanto appreso si integra con il proprio vissuto e con l'agire nell'ambiente di riferimento. La didattica impostata sull'apprendimento da esperienza applicata alle discipline abitualmente definite "astratte" e critiche è dunque un importante strumento che permette sia di attivare il soggetto nella costruzione (o ricostruzio-

ne) della conoscenza, sia di mostrare concretamente il nesso tra quanto si è appreso e la sua applicazione pratica. Nei tre casi sopra illustrati i tre docenti hanno predisposto appositi setting formativi in relazione ai quali hanno utilizzato molteplici tecniche didattiche essenzialmente di tipo attivo, ma anche tratte da ambiti diversi da quelli della formazione, adattate alla specifica situazione di apprendimento. Si veda ad esempio l'utilizzo della drammatizzazione nel caso dell'italiano, finalizzata alla esplicitazione della necessità della codifica di un messaggio per la comunicazione di pensieri, stati d'animo, opinioni, etc. Ovvero, nel caso della lingua inglese, l'uso di una forma di dislocazione strutturale che situa una parte del processo di apprendimento fuori dall'aula finalizzato al superamento del pregiudizio che imparare una lingua straniera consista nel conoscerne la grammatica e la sintassi, lasciando in secondo piano la possibile comprensione della persona che in quella lingua si esprime e della cultura nella quale viene utilizzata. La lingua straniera si può imparare come si è imparata la lingua madre: passeggiando e conversando, con i genitori e le figure parentali, assorbendone i vocaboli e la cultura che questi rappresentano. Infine nel laboratorio di matematica il rovesciamento del ruolo di trasferimento della conoscenza dal docente alla persona in apprendimento e l'assegnazione all'intero gruppo di una funzione collettiva di elaborazione del sapere che permette di porre attenzione – per il singolo e per l'insieme – al processo di produzione della conoscenza e non soltanto al risultato, come invita a fare – ad esempio- anche l'approccio di mediazione all'apprendimento di Reuven Feuerstein. Nelle tre sperimentazioni presentate, infine, si coglie molto chiaramente il lavoro di preparazione e progettazione svolto dai tre docenti. Vogliamo sottolineare questo elemento anche per superare il rischio di confusione tra apprendimento dall'esperienza e apprendimento casuale, derivante da una certa ambiguità interpretativa del termine "esperienza". Va invece affermato che l'adozione dell'approccio esperienziale in situazioni di formazione strutturate, necessita di una accurata preparazione a monte, proprio per fare in modo che poi nel setting reale e concreto sia lasciato spazio ai percorsi soggettivi e personali delle persone in apprendimento. La competenza di pro-

gettazione formativa è chiaramente illustrata nei testi di sintesi sopra proposti, nelle due distinte fasi che la compongono e che richiedono conoscenze e capacità diverse:

a. fase di osservazione della situazione formativa, degli elementi che la contraddistinguono, delle costanti che si presentano in termini di criticità e/o di ostacoli che rendono difficoltoso l'apprendimento di un determinato argomento;

b. fase della elaborazione del setting formativo e della individuazione degli strumenti, delle tecniche didattiche e dei materiali da proporre al gruppo in apprendimento.

In questi laboratori, infine, possiamo rilevare come la metodologia proposta permetta di affrontare l'apprendimento nei suoi aspetti costitutivi, come operazione che coinvolge la persona nella sua globalità, mente, cuore, corpo, anche quando, come nel caso delle discipline di base, sembrano prevalere gli elementi cognitivi e razionali, che, di fronte ad un insuccesso, hanno spesso portato a derive valutative del livello di "intelligenza" del soggetto. Si veda, nei testi, il riferimento al pregiudizio sull'errore, ad esempio, o l'ansia da prestazione che blocca ancora di più quando ci si deve esprimere con strumenti e linguaggi che ci sembra di non padroneggiare a sufficienza, o il fatto che l'incapacità di esprimere i propri sentimenti non significa che la persona ne sia priva, ma, in alcuni casi, che non possiede gli strumenti per renderla manifesta e comunicarla.

7 - LA VALUTAZIONE: AU GAME

di Davide Fant

Il tema della valutazione è, nella storia l'Anno Unico, uno dei territori più delicati e controversi.

La scelta negli ultimi anni è stata quella di eliminare il più possibile il “voto”, sia nella sua manifestazione tipicamente scolastica “quattroemmezzo”, “seimeno”, sia in altre forme di giudizio in modo più o meno velato riconducibili alla prima. Tale scelta, in cui questo tipo di valutazione sopravviveva solo per quanto riguarda i momenti finali, in particolare le prove di uscita per gli allievi intenzionati ad inserirsi in nuovi percorsi di formazione, e sostituita da momenti di rielaborazione auto-valutativa e di restituzione in forma discorsiva da parte dei formatori, era operata al fine di creare un netto stacco, anche simbolico, dall'ambiente vissuto fino a quel momento, e da uno degli elementi maggiormente forieri di ansia, tensione con gli adulti, costruzione di un'immagine negativa di sé.

La presa di coscienza, già in sede di colloquio di accoglienza, che all'Anno Unico non ci sarebbero stati “voti” (notizia accolta da alcuni genitori con diverse perplessità), ha sempre avuto il pregio di far sì che i futuri allievi, in particolare quelli più refrattari o “feriti” dal sistema scolastico, si ponessero con atteggiamento di apertura nei confronti di questo inedito percorso.

Parallelamente per quanto riguarda l'equipe tale scelta non si rivelava però del tutto soddisfacente, si imponeva il bisogno di trovare strumenti che potessero dare agli allievi una restituzione formale efficace dei propri progressi, magari non in un'ottica di voto ma di ricono-

scimento di competenze, approccio spesso dichiarato ma, anche nella stessa FP, raramente percorso.

Il ragionamento in corso sull'utilizzo dei tablet e di Facebook in contesti formativi ha portato a cercare ancora nella dimensione degli ambienti digitali una possibile via di lavoro. In questo caso è sembrato interessante volgere lo sguardo a quelle esperienze sperimentali in cui si è scelto di creare un sistema di restituzione e valutazione innovativo ispirandosi alle meccaniche di feedback proprie dei videogiochi. Una svolta radicale per il corso Anno Unico, ma in generale non del tutto inedita, ma di cui c'erano già alcuni esempi da cui partire per poi sviluppare un progetto personalizzato.

Alcuni elementi, analizzati in modo convincente da Jane McGonigal (2011), hanno destato il nostro interesse e portato a prendere in considerazione questa direzione:

- Nei videogiochi la progressione è continua

Un primo elemento di interesse è il fatto che a differenza dei voti scolastici nei videogiochi non si può tornare indietro. Nel sistema tradizionale di votazione è sempre in agguato l'insufficienza o, peggio, la "grave insufficienza", sono sigilli che possono compromettere definitivamente un intero percorso, che segnano non un rallentamento ma la percezione di un'involuzione nello svilupparsi del percorso di apprendimento dal quale è difficile risollevarsi: si "va sotto", non si respira più.

Nei videogiochi al contrario si esperisce un percorso in continua progressione: accadrà con maggiore o minore velocità, ma il sistema basato sull'accumulo di punti genera comunque una percezione di continuo avanzamento. Nei videogiochi non esistono situazioni "senza via d'uscita", finché si è in vita è scontato che ci sia un modo possibile per continuare ad avanzare, non bisogna "recuperare" e non esistono i "recuperi impossibili". Questo pone il giocatore in una condizione di ottimismo e positività.

- Nei videogiochi la gratificazione è intrinseca

Il gamer non gioca per successo, denaro, per la propria carriera futura, né perché viene obbligato, gioca perché trova soddisfazione nel gioco in sé.

Egli è coinvolto nella propria missione perché il gioco genera un dimensione di “flow”, come sostiene lo psicologo americano Mihaly Csikszentmihalyi (1990), un coinvolgimento intenso e ottimistico con il mondo. Affrontando la sfida ci si sente pienamente vivi, pieni di potenzialità, le nostre capacità sono attivate efficacemente.

Questo avviene, ci spiega lo stesso Csikszentmihalyi, quando gli obiettivi sono chiari, scelti liberamente, ed il feedback è continuo.

In un contesto sociale in cui, come si è visto nel primo capitolo, non regge più la motivazione di imparare per garantirsi un futuro, o perché un “pezzo di carta” può assicurarci un lavoro, riscoprire il piacere di imparare, il “godimento” intrinseco nell'apprendimento significativo, come sostiene Benasayag (2004), può rivelarsi una svolta feconda.

- Nei videogiochi i fallimenti non sono documentati in modo permanente

Il fallimento nella vita quotidiana, e nella scuola, è scoraggiante, blocca l'azione, genera stallo; nei videogame al contrario, pur passando il giocatore la maggior parte del proprio tempo a “fallire” (perdere vite, essere colpito e debilitato spesso dalle creature più orrende), non è in preda allo sconforto. Il motivo di ciò, ci dicono gli esperti, è anzitutto da far derivare dal fatto che, come visto precedentemente, l'obiettivo è comunque concepito come qualcosa di raggiungibile, a portata di mano seppur dal suo raggiungimento ci separano molte difficoltà. In secondo luogo, ma non meno importante, ciò avviene a causa dal particolare modo in cui il videogioco restituisce il proprio feedback in situazioni di sconfitta. Attraverso espedienti di rinforzo positivo (esplosioni spettacolari, scene di capitomboli rocamboleschi e divertenti) viene mostrata al giocatore la sua forza potenziale, gli strappa una risata, gli mostra in modo leggero ma coinvolgente la forza della propria azione.

Riportare questa dinamica in un percorso di apprendimento potrebbe accompagnare a superare una delle più importanti resistenze ad im-

parare. Si tratterebbe, in piena coerenza con i nostri obiettivi, di riuscire a dare un feedback ai ragazzi talvolta anche impietoso, ma allo stesso tempo non scoraggiante, non debilitante un'autostima in diversi casi assai fragile.

Si tratta, come suggerisce Jenkins (2010), di abbracciare il gioco in un contesto formativo non come “zuccherino” per ingoiare la pillola di contenuti altrimenti divenuti indigesti, ma di sperimentare un'attitudine differente rispetto ad una dinamica performativa e competitiva di cui talvolta i dispositivi scolastici sono intrisi, che tende a scoraggiare il discente invece che sostenerne la tensione verso l'apprendimento

Non più giochi come strumento per padroneggiare altri tipi di contenuto ma come attitudine,

c'è una crescente consapevolezza che il gioco in sé – come strumento per trattare la conoscenza e il problem solving – possa rappresentare un'abilità preziosa che i ragazzi dovrebbero padroneggiare per prepararsi ai ruoli e alle responsabilità del mondo adulto.

Parte di ciò che rende il gioco un prezioso modello di problem solving e di apprendimento è che riduce la posta in gioco emotiva del fallimento: i giocatori sono invitati a sospendere alcune delle conseguenze delle azioni rappresentate esistenti nel mondo reale, ed assumere rischi e imparare attraverso tentativi ed errori. La logica sottostante è che permette di morire e ripartire da zero.

I giochi costituiscono mondi avvincenti all'interno dei quali i giocatori si inoltrano. Essi si sentono parte di quei mondi e ritengono di avere una posta in gioco negli avvenimenti che si dipanano (Jenkins, 2010, p. 101).

La pratica che siamo andati a proporre non è del tutto inedita, ma trova le sue basi più note nella sperimentazione avviata nel contesto della *Quest to learn*, public charter school di New York che già dal 2009 ha fatto la scelta radicale di tradurre l'intero dispositivo didattico in una sorta di videogame, una cornice progettata congiuntamente da educatori e professionisti nello sviluppo di giochi, in cui gli allievi, at-

traverso “quest”, missioni facoltative di apprendimento, si mettono alla prova acquisendo competenze riconosciute attraverso l'attribuzione di status (come nei videogiochi i livelli), sostituendo allo stress negativo quello positivo tipico degli ambienti videoludici⁵.

AU game

Nella realizzazione del dispositivo era importante tenere presente tutti gli elementi precedentemente accennati, messi in relazione con l'approccio fondante la nostra azione didattica e la formazione professionale in generale. In particolare si è voluto intrecciare questo approccio con la prospettiva della valutazione per competenze tipica della FP, ed inoltre provare a realizzare un sistema che potesse intercettare anche gli apprendimenti in contesti non formali e informali.

Il lavoro di progettazione ha preso il via coinvolgendo da subito gli allievi, chiedendo loro di essere consulenti dell'intera operazione, valorizzandone la posizione di massimi esperti in materia. Si sono così analizzati insieme i loro giochi preferiti, cercando di indagarne gli elementi caratterizzanti, le costanti che ne delineano le dinamiche, i fattori che li rendono “giocabili” e coinvolgenti, ponendo una speciale attenzione verso il sistema di punti e di feedback. È emersa così la dimensione della missione, la “quest”, si è approfondita la schermata con le indicazioni delle caratteristiche del personaggio, la barra dei punti, dell'energia, la visualizzazione degli oggetti e delle risorse accumulate durante l'avventura, i diversi status raggiungibili, si è parlato di livelli e della tensione del giocatore verso il loro completamento.

A partire da questo panorama di elementi si è iniziato a costruire il gioco.

Operativamente si è deciso di partire dall'elenco degli obiettivi generali del corso traducendoli il più possibile in una veste “epica”. Per quanto riguarda le competenze trasversali quali la leadership, la capacità riflessiva, le abilità relazionali, le tenuta e costanza, le abilità di

5. Per approfondimenti q2l.org

problem solving sono divenute rispettivamente “leader”, “navigatore del profondo”, “socio prezioso”, “highlander”, “inventore-risolviproblemi”, le competenze di base di tipo matematico, linguistico e delle scienze umane invece “genio matematico”, “comunicatore internazionale”, “sociologo”, infine tra le competenze professionali era possibile trovare il “grafico”, lo “chef”, il “meccanico-aggiustatutto”.

Queste definizioni sono state definite “scudetti”, livelli⁶ per raggiungere i quali ogni allievo avrebbe dovuto totalizzare un certo punteggio; raggiungendo invece il doppio di tali punti si sarebbe potuto acquisire uno status ancora maggiore, certificato come “scudetto power”. La serietà del gioco è stata sancita dal fatto che solo raggiungendo lo scudetto la competenza corrispondente sarebbe stata inserita nella certificazione in uscita, mentre in caso di “scudetto power” sarebbe stata segnalata come eccellenza. In caso di non raggiungimento, come il sistema delle competenze prevede, non sarebbe invece stata formalizzata alcuna insufficienza. Questo avrebbe portato gli allievi ad essere liberi di scegliere su quali traguardi investire, tenendo conto delle proprie inclinazioni e del progetto in uscita individuale, senza l'ansia del giudizio negativo.

Si è stabilito che le occasioni per guadagnare punti sarebbero state molteplici: i risultati delle tradizionali prove scolastiche ed esercizi svolti in classe ma anche, soprattutto, qualsiasi situazione in cui fosse possibile evincere il possesso di una o più delle competenze oggetto del gioco. Per quanto riguarda fatti avvenuti al centro che avrebbero potuto provare il possesso di determinate capacità sarebbe bastata la testimonianza del formatore per assegnare dei punti, per quanto riguarda invece fatti avvenuti all'esterno l'allievo avrebbe dovuto portare evidenze comprovanti ciò che aveva fatto.

Questo ha portato gli allievi ad essere stimolati a riconoscere le proprie competenze anche nella vita quotidiana, e ad attivare capacità riflessive e argomentative per dimostrarle.

6. Questo tipo di approccio in realtà non riproduce esattamente il sistema di livelli: se i livelli in un gioco sono sequenziali, ed ognuno è propedeutico al successivo, in questa proposta essi possono essere raggiunti e accumulati contemporaneamente, o nell'ordine scelto dall'allievo.

Per tenere traccia e garantire un continuo feedback, dopo aver vagliato diverse opzioni, si è scelto di utilizzare la piattaforma google drive, strumento infine valutato più consono a tale obiettivo.

È stato creato un documento excel condiviso (su cui solo i formatori avevano il privilegio di scrittura) in cui ogni pagina rappresentava un allievo, contenente una tabella in cui sull'asse delle ordinate veniva riportato l'elenco degli scudetti, mentre in quello delle ascisse la linea del tempo del periodo coperto dal corso.

Compito del formatore era quello di aggiornare in tempo reale dal proprio smartphone o tablet il conseguimento dei punti nelle rispettive caselle annotando anche la ragione per cui i punti erano stati conquistati.

Ragionando in un'ottica di compito reale il formatore-testimone aveva la possibilità di assegnare punti in riferimento a più di uno scudetto, a seconda della complessità dell'impegno e delle competenze che richiedeva, sottolineando così il superamento dell'approccio spesso artificioso della separazione delle discipline.

Oltre agli scudetti la scheda excel conteneva una barra dedicata ai punti feriti. Ogni allievo partiva da un patrimonio iniziale di 50 punti e poteva perderli agendo comportamenti non corretti o trasgredendo il regolamento dell'Anno Unico. È stato creato, al fine di regolamentarne la decurtazione, un documento in cui si dichiarava ad ogni infrazione quanti punti si sarebbero potuti perdere. Potenzialmente la perdita dei punti avrebbe sancito l'eliminazione dal corso, sebbene il sistema fosse studiato per far sì che tale evenienza fosse possibile in caso di situazioni molto gravi, in cui la presenza del ragazzo nel percorso sarebbe in ogni caso stata messa in discussione.

Punti di forza e aspetti critici

L'obiettivo più consistente che sicuramente è stato raggiunto è quello del coinvolgimento: si è visto fin da subito come la logica del gioco fosse divenuta stimolo per l'attivazione dei ragazzi. Al lancio di ogni

nuova attività essi chiedevano immediatamente quanti punti potenzialmente avrebbero potuto guadagnare, e anche rispetto alle situazioni informali, quando intuivano che vi fosse la possibilità di accumulare punti, ponevano il fatto al vaglio del formatore, talvolta anche in modo insistente: “ho diviso le croccantelle all’intervallo con Gabriele, quanti punti mi dai?”, “ieri a casa ho costruito un mobile dell’Ikea, sono punti “ingegnere?”. Risulta chiaro come un’attività di questo genere induca al riconoscimento delle competenze sviluppate in ambiti informali, obiettivo che conduce gli stessi ragazzi a percepire le proprie potenzialità in senso globale, non solo legate alle attività prettamente scolastiche, con ricadute positive sull’immagine di sé e quindi sull’autostima.

Un altro elemento di positività è stato dato dalla libertà con cui i ragazzi potevano attivarsi per incrementare il proprio punteggio. Gli allievi non erano obbligati ad avere come obiettivo la conquista di tutti gli scudetti, ognuno decideva, affiancato dal tutor, quelli a cui mirare, a seconda del proprio percorso personale. L’allievo che aveva maturato la decisione di optare per l’inserimento nel mondo del lavoro al termine del percorso poteva magari escludere “matematico” e “interprete” dalle proprie mire, ed investire su altri fronti nei quali avrebbe potuto raggiungere livelli di eccellenza.

Interessante è stato notare come questa possibilità non abbia scoraggiato gli allievi ad impegnarsi in aree ritenute poco affini a sé ma, in alcuni casi, abbia generato paradossalmente l’effetto contrario. Molti allievi nei percorsi di istruzione e nella FP in alcune materie “non ci provano neanche”; piuttosto che affrontare la delusione del voto negativo dopo essersi impegnati preferiscono abdicare da principio, attendere il brutto voto per poi poter dichiarare “sì ma non mi sono neanche sbattuto”. Al contrario si è notato come legittimare questa scelta a monte, permettendo all’allievo di dichiarare il suo non interesse al risultato e legittimarlo, lo rendesse più sereno nello sperimentarsi. È così accaduto che ad esempio Christian, non interessato allo scudetto di matematica in quanto orientato all’inserimento lavorativo dichiarasse “io non voglio i punti, non mi servono, però ci provo”, e partecipasse alle lezioni di matematica ottenendo risultati mai raggiunti. “È la prima volta che

capisco qualcosa di matematica”, ha detto alla fine del corso all’insegnante.

La libertà di entrare in gioco e di poterlo abbandonare senza gravi ripercussioni garantisce quindi che un’attività carica di tensione e di sfida venga sentita come una situazione sicura e piacevole.

Sicuramente un punto di debolezza di tale dispositivo è riscontrabile nella non ottimale rapidità del sistema di feedback. “La varietà e intensità di feedback è la differenza maggiore tra giochi digitali e non” ci spiega Jane McJonigal (2011, p.24); nei giochi per computer e nei videogiochi il circuito di interazione è stretto e ed è questa velocità a rendere l’esperienza gratificante, questa caratteristica è insita dell’ambiente digitale in cui esso avviene, e non è possibile in alcun modo rendere la stessa dinamica nel mondo “reale”. I formatori non sempre possono essere repentini nel segnare i punti (o perlomeno non quanto lo sarebbe stata una macchina), e la consultazione del foglio excel risultava talvolta macchinosa per gli allievi, ben lontana dall’effetto della barra dei risultati sempre in primo piano durante una partita a qualsiasi videogame.

Un secondo nodo difficilmente districabile è relativo alla certezza con cui rispondono i videogiochi: in tale contesto matematico algoritmi decidono quando e quanti punti assegnare secondo la loro programmazione, questo non è possibile nel mondo reale dove regna il fattore umano e permane sempre la dimensione interpretativa. Non è possibile che il riconoscimento delle competenze sia esente dalla discrezionalità del formatore. Nel nostro lavoro a priori erano stati decisi dei range di punteggi da assegnare a seconda delle diverse situazioni previste, in particolare per quanto riguardava la sottrazione dei punti ferita, ma comunque qualcosa di molto lontano dall’attuare criteri esatti. In queste condizioni il gioco potrà reggersi allora solo sulla fiducia nei confronti dei formatori e del loro giudizio, un punto di fragilità che può rivelarsi, in fin dei conti, uno stimolo positivo a curare ulteriormente la relazione con gli allievi.

Sul fronte di quegli elementi di implementazione che già si prevedono per le prossime edizioni, si ipotizza di stabilire una connessione tra l’AU Game ed il bilancio di competenze in ingresso. In questo modo

si potrebbe andare a definire il profilo del personaggio, i suoi punti di forza e di debolezza, dichiarare già in partenza il possesso di alcuni scudetti. Questo può da un lato andare a rafforzare l'immagine di un percorso di crescita e di apprendimento in-interrotto, in cui situazioni formali, non formali e informali hanno contribuito a costruire, dando forma ad individui "giocatori" già consapevoli di essere in possesso di competenze e risorse, dall'altra conferirebbe maggiore naturalezza ad un percorso fortemente individualizzato nel quale le differenze fra i diversi allievi sono valorizzate.

TERZA PARTE

**ELEMENTI PER UN MODELLO
FORMATIVO DI CONTRASTO
ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA**

8 - L'apprendimento esperienziale come proposta formativa per giovani drop-out

di Piergiorgio Reggio

8.1 - Il mondo che cambia: modificazioni della vita quotidiana e giovani drop-out

Nei capitoli precedenti sono già stati presi in considerazione alcuni degli elementi distintivi della condizione dei giovani in dispersione, in un contesto socio-culturale che si è venuto fortemente modificando negli ultimi anni. In sintesi, riprendiamo alcuni di questi aspetti, particolarmente rilevanti ai fini dell'elaborazione di strategie formative adeguate a contrastare il fenomeno della dispersione.

Modificazioni della vita quotidiana e dei modi di apprendimento

Siamo in presenza oggi, non solo per i giovani, di cambiamenti significativi nei modi di vita quotidiana. Per i giovani, però, in particolare, questi cambiamenti implicano rilevanti ricadute sulle modalità di costruzione della conoscenza. In sintesi possiamo richiamare le principali modificazioni:

- frammentazione delle condizioni di vita quotidiana e conseguente impossibilità di trasmissione "lineare" del sapere da generazione a generazione ma anche da contesto a contesto. Ancor più che in passato, infatti, la trasmissione dei saperi dalla scuola al lavoro ed alla vita quo-

tidiana (e viceversa) risulta difficoltosa. La continuità tra luoghi formali dell'istruzione ed ambienti non formali è progressivamente venuta meno. Non solo i modi di "insegnamento" e di trasmissione del sapere sono differenti nei diversi ambiti ma gli stessi contenuti risultano modificati. Ciò, da un lato, aumenta le opportunità di conoscenza ma, dall'altro, pone un compito impegnativo – per i giovani (per tutti, occorrerebbe dire) – di integrazione tra conoscenze maturate in modi e mondi spesso assai distanti.

- moltiplicazione delle opportunità di conoscenza nel contesto sociale ma difficoltà a trasformare le informazioni, i dati in apprendimenti. Il sapere è più facilmente reperibile, così come la possibilità di visitare luoghi nel mondo, entrare in contatto – grazie alle tecnologie – con persone e realtà assai distanti ma assai più difficile è trasformare tali opportunità in apprendimenti personali, cioè acquisizioni. I giovani possono fare (muoversi, conoscere, entrare in contatto con realtà lontane) oggi molto più dei loro coetanei anche solo di un decennio fa. L'abbondanza di opportunità – in gran parte offerte dalle tecnologie dell'informazione – si traduce però, purtroppo, in una riduzione drastica delle concrete realizzazioni nella vita quotidiana. Questa viene privata, quindi di senso, si allontana dalla dimensione delle intenzioni e delle comprensioni. Una quotidianità non solo faticosa ma della quale è difficile scorgere il senso, senza prospettiva e futuro, è spesso insostenibile, in ogni caos genera ulteriori vulnerabilità. Se i giovani possono fare molto non altrettanto imparano – cioè attribuiscono un senso – a ciò che fanno. In questo modo attività, incontri, stimoli si succedono anche freneticamente ma arduo è costruire un sapere personale (e collettivo) a partire da questa realtà. Si può dire che spesso i giovani fanno molte cose ma poche esperienze. Se a quest'ultimo termine non attribuiamo il semplice significato di "fare" ma lo concepiamo come sapere che deriva dal fare.

- le modalità di apprendimento – non solo dei giovani – si sono venute radicalmente modificando, adeguandosi alle condizioni della

quotidianità oggi significativamente cambiata. Il paradigma “digitale” dell’apprendimento rende conto di modi per costruire la propria conoscenza sempre meno logico-deduttivi e assai più esplorativi. I giovani conoscono per connessioni spesso non lineari, accostamento di frammenti colti nella contingenza. Virtualità e connettività costituiscono criteri guida dell’apprendere, non riducibili al semplice utilizzo di tecnologie. Agli occhi di chi è cresciuto imparando grazie a paradigmi coesi e lineari di costruzione della conoscenza, tali modalità di apprendere appaiono come caos e disordine; per molti giovani, esse rappresentano piuttosto il modo più spontaneo – spesso l’unico praticato – per conoscere.

- Vengono concretamente messi in discussione alcuni confini e barriere che, in passato, connotavano i sistemi di istruzione e le modalità di apprendimento. Le divisioni rigide tra contesti formali (scuola), non formali (luoghi costituiti a scopi anche non esplicitamente educativi ma che generano apprendimenti, quali l’associazionismo, i gruppi costituiti) e contesti informali di vita quotidiana (gruppo dei pari, vita lavorativa, relazioni sociali, attività di interesse personale) vengono attraversate con spontaneità dai giovani. Come si diceva, spesso essi sperimentano però la fatica a comporre un senso comune tra questi diversi momenti. La spontaneità che connota il vivere momenti e luoghi diversi risulta spesso soft, superficiale, limitata sensazioni e stati d’animo – piacevoli o negativi – ma, in ogni caso, fuggevoli, inafferrabili e che, difficilmente producono esiti consolidati di apprendimento. Anche altri confini risultano superati e superabili: quello tra apprendimento e divertimento, tra linguaggi (artistici, corporei, verbali...), tra reale e virtuale, dimensioni sempre più intrecciate.

Modificazioni del fenomeno della dispersione scolastica e delle strategie di contrasto

Il fenomeno sociale della dispersione scolastica è strettamente con-

nesso alla crescente produzione di condizioni di emarginazione. Come si è in precedenza già considerato, non unicamente fattori di ordine socio-economico – pur sempre incidenti – ma anche elementi di natura ambientale, culturale e di fragilità personale concorrono a determinare traiettorie di esclusione. Tra dispersione, fragilità e processi di esclusione si sviluppano circuiti di tipo riproduttivo che reciprocamente si alimentano e che è arduo interrompere. Le condizioni di marginalità nascono a scuola come anche nella vita sociale e si rinforzano vicendevolmente.

La scuola – in generale – continua a proporsi come ambiente dove si misurano le differenze, si apprezzano gli esiti essenzialmente in termini di successo individuale e dove la logica della standardizzazione degli obiettivi e delle prestazioni viene assunta come fondante. Anche la formazione professionale – pure portatrice di un patrimonio specifico derivante dalla valorizzazione del “fare” come modalità privilegiata di apprendimento – è parte del problema “dispersione”. Come si è visto, anche essa – in quanto parte del sistema di istruzione e formazione – produce dispersione e, quindi, esclusione sociale, forme di marginalizzazione di giovani con bassi livelli di esclusione o in condizioni – quale la provenienza familiare migratoria – di maggiore vulnerabilità sociale.

In considerazione della complessità e varietà dei fattori influenti sui processi di produzione delle condizioni di dispersione, anche le strategie che intendono affrontare il fenomeno non possono più essere riduttivamente rivolte unicamente al pur sempre utile sostegno scolastico o recupero di conoscenze mancanti. Anche le problematiche, oggi assai attuali, dei disturbi di apprendimento richiedono interventi non unicamente specialistici. La dispersione scolastica – nelle sue varie forme e manifestazioni – è componente di una più ampia problematica di progressiva costruzione di condizioni di esclusione sociale. Essa è problema sociale e, in quanto tale, richiede risposte su un piano educativo – che è condizione di ogni cambiamento individuale e collettivo – e, appunto, sociale. È necessario, quindi, attivare nuove forme di azione educativa e sociale, che attraversino i rigidi confini quali, ad esempio,

quelli tra scuola e formazione professionale, tra ambiti di istruzione e di lavoro, tra contesti organizzati di socializzazione e ambienti della quotidianità. Come detto in precedenza, i giovani già attraversano tali confini – con livelli di consapevolezza differenziati – e, quindi, si tratta di adeguare l'azione educativa e sociale a tale realtà, ricercando una sintonia essenziale tra modi di vita (e di apprendimento) dei giovani e caratteristiche delle proposte formative.

8.2 - La prospettiva dell'approfondimento esperienziale quale strategia per innovare la formazione e contrastare la dispersione

Gli elementi di modificazione delle condizioni di vita quotidiana dei giovani, le trasformazioni dei modi di apprendimento e la presenza di processi di esclusione sociale dei giovani stessi richiedono l'elaborazione e l'attivazione di strategie formative e di azione sociale adeguate, in grado di valorizzare il patrimonio consistente che in molti ambiti educativi e formativi si è venuto sviluppando negli scorsi decenni ma anche di innovare le pratiche concrete di lavoro con i giovani.

Il riconoscimento del dissolvimento progressivo dell'esperienza quotidiana come esito di apprendimento costituisce la condizione di avvio di un possibile percorso, appunto, di rigenerazione ed innovazione delle pratiche formative. Anche la formazione costituisce, infatti, per i giovani, spesso un fatto privato di significato, che non genera apprendimenti, cioè esperienza. L'esperienza non consiste, infatti nel fare – svolgere attività in laboratorio, studiare in aula, partecipare ad attività animative...- ma nella capacità di trasformare tali fatti in apprendimenti (Reggio, 2010).

La formazione professionale è uno degli ambiti che – in ragione delle proprie significative qualità formative peculiari - più proficuamente può svolgere tale funzione innovativa, a condizione di assumere consapevolmente e mantenere coerentemente alcune direzioni di carattere, appunto, strategico.

- Si tratta, innanzitutto, di superare definitivamente i limiti e le contraddizioni dei modelli “depositari” – come li definiva Paulo Freire - di insegnamento, basati sulla trasmissione di sapere da chi sa a chi non sa, che richiede a chi apprende di riprodurre una conoscenza assunta acriticamente. Ciò non significa abdicare alla funzione educativa dell’adulto ma creare le condizioni perché il processo formativo prenda le mosse realmente dal soggetto che apprende. Per questo non solo occorre partire da ciò che il/la ragazzo/a sa, che ha sinora imparato (incluso il riconoscimento critico degli apprendimenti parziali o scorretti, delle misconoscenze) ma delle modalità con le quali ha sinora imparato. L’enunciazione della “centralità di chi impara” è rimasta spesso una dichiarazione di intenti, contraddetta dalle concrete pratiche formative, che assumono come riferimento maggiormente i contenuti da “erogare”, le competenze predefinite da sviluppare piuttosto che lo sviluppo delle conoscenze, capacità ed attitudini delle persone in formazione. Partire dal soggetto in apprendimento non significa inseguire in modo compiacente e seduttivo gusti ed inclinazioni dei giovani ma, piuttosto, aprire un dialogo adottando i loro stessi linguaggi e modi di imparare – di carattere digitale, a bricolage...- per insegnare, da un lato, ad ottimizzare le proprie capacità di apprendimento (affinando i modi posseduti ma anche integrandoli con altre possibilità) e, dall’altro, affrontando oggetti di conoscenza in passato risultati ostici (le discipline scolastiche, ad esempio) oppure necessari per tentare percorsi di inclusione (le capacità professionali, le competenze di conoscenza di sé, di orientamento...).

- Riproporre la centralità del fare come modalità privilegiata per imparare ma insegnando ai ragazzi ed alle ragazze ad imparare mentre si fa. Se è vero – riscontrato con evidenza nelle pratiche formative quotidiane – che non è sufficiente fare per capire, conoscere ed imparare è allora necessario insegnare ad imparare dal proprio fare e dai fatti che la scuola, la formazione, il lavoro, la vita quotidiana presentano. Tale capacità va coltivata, non deve spaventare l’utilizzo del termine “insegnare” a questo proposito; è assai più necessario insegnare a fare esperienza

piuttosto che istruire a nuove conoscenze o abilità. Imparando a fare autonomamente esperienza si possono costruire le proprie competenze, attingendo ad un universo nel quale informazioni e saperi sono – come sappiamo – facilmente accessibili. La centralità del fare non va intesa, quindi, come semplificazione né tantomeno contrapposizione al pensare, vivere emozioni e relazioni. Imparare dall’esperienza costringe a vivere congiuntamente dimensioni che artificialmente – e dannosamente, dal punto di vista educativo – vengono solitamente separate: azione, emozione, pensiero, relazione.

- Una proposta formativa di carattere esperienziale – volta cioè a proporre situazioni quali “fatti” dai quali imparare costruendo esperienza – è chiamata ad assicurare alcune condizioni essenziali (Reggio, 2010). Innanzitutto le situazioni risultano tanto più produttive – dal punto di vista esperienziale – quanto più sono reali, cioè costituiscono concreti oggetti, momenti, contesti con i quali chi impara entra in contatto. La dimensione di realtà è riconoscibile anche in relazione agli effetti che essa produce sulle persone in formazione e, viceversa, alle modificazioni che subisce a causa dell’azione di chi impara. Anche la scuola e la formazione, ovviamente, sono reali ma all’interno di una definizione protetta, dove il gioco è reale ma gli effetti – in termini di benefici o rischi – può essere molto controllato. Maggiormente reali sono le situazioni di contatto con la realtà sociale o lavorativa, benché possano anche queste essere in parte protette (ad esempio, con i dispositivi di stage o tirocinio). La tensione verso la realtà è incrementale ed risulta assai elevata nelle situazioni di vita quotidiana nelle quali i giovani si mettono alla prova (ad esempio, la ricerca del lavoro, un’attività musicale o sportiva organizzata autonomamente...). Il percorso verso la realtà – in una prospettiva formativa – è opportuno sia graduale ed accompagnato ma connotato da una progressiva crescita della responsabilizzazione personale e dell’“esposizione” a vantaggi e rischi. Si tratta della caratteristica della continuità delle situazioni di apprendimento proposte. Se la quotidianità abitua i giovani alla frammentarietà, a vivere tra schegge di attività, sensazioni, stati d’animo...

la continuità costituisce la condizione per riconoscere un filo rosso di significato tra i vari momenti. L'esperienza formativa non si esaurisce in un momento "apice", che talvolta può esistere, di particolare intensità emotiva o cognitiva ma si sviluppa lungo un arco temporale più ampio, la cui durata non è prevedibile né è opportuno determinare rigidamente ma che va riconosciuta in relazione alle risorse di ogni persona e gruppo in apprendimento. Certamente la varietà dei tempi – oltre che dei modi – di apprendimento introduce elementi di complessità ulteriori sul piano formativo, che sono però ineludibile se non si vuole contraddire il principio, in precedenza assunto come vincolante, della centralità nel processo formativo di chi apprende. Le proposte formative di carattere esperienziale si fondano, quindi, sulla caratteristica della complessità, che è altro rispetto alla complicazione. Situazioni anche semplici – un laboratorio di espressività attraverso l'arte o di cucina, una lezione attiva di lingua Inglese o di matematica – implicano notevole complessità; sul piano formativo; attivano, cioè dimensioni differenti, stratificate e complementari di apprendimento. Sollecitano, infatti capacità organizzative e pratiche, relazionali, cognitive ed emotive. Tale complessità va attentamente considerata quale criterio di scelta e valorizzazione delle situazioni didattiche esperienziali che si propongono. Per questo è necessario sottoporre le possibili situazioni ad un adeguato trattamento didattico, cioè ad una definizione delle condizioni di apprendimento che occorre assicurare perché i semplici fatti quotidiani che avvengono – a scuola e fuori – possano trasformarsi in esperienze. Il trattamento didattico consiste nella definizione dei tempi, delle risorse, dei ruoli e delle modalità con le quali si "fa formazione". Con il tempo – come è accaduto nel caso dell'Anno Unico promosso dall'Associazione Padre Monti – assume le forme di un vero e proprio dispositivo, che contiene tutti gli elementi distintivi di un'organica proposta pedagogica.

8.3 - Il dispositivo pedagogico dell'Anno Unico come proposta di apprendimento esperienziale

L'approccio formativo di carattere esperienziale è fondato sugli elementi essenziali sin qui sinteticamente richiamati. L'Anno Unico – come in precedenza illustrato – costituisce una consolidata pratica formativa che presenta elementi di estremo interesse – dal punto di vista pedagogico – per un più generale sforzo di innovazione dei modelli di formazione in una prospettiva di carattere esperienziale. In concreto, rileggendo criticamente l'azione formativa dell'Anno Unico – sono rintracciabili, in tal senso, alcuni elementi qualificanti e peculiari. Si tratta di elementi che vengono proposti anche in quanto ritenuti realisticamente trasferibili – con opportuni adattamenti – ad altri contesti formativi. In particolare, consideriamo gli aspetti relativi alla costruzione del setting e degli spazi di formazione, le competenze degli operatori, l'attenzione all'individuo in formazione ed al gruppo, l'impiego di metodologie didattiche attive ed, infine, la centralità del fare e la sua trasformazione in apprendimenti.

- Il setting di formazione, o meglio i diversi spazi di formazione, costituiscono un primo elemento evidente del dispositivo. Innanzitutto siamo dinanzi al superamento della forma tradizionale dell'aula scolastica. Entrando fisicamente nella sala che ospita buona parte delle attività formative dell'Anno Unico – situata all'interno dell'edificio dove è presente anche il Centro di Formazione Professionale ma da esso un po' distante e dotato di accesso diretto - ci si imbatte in tavoli e sedie, cuscini sui quali accomodarsi, cartelloni colorati, materiali per dipingere e attrezzi per cucinare, tablet, teiere...Può venire in mente di tutto ma non di essere in un'aula scolastica come quelle frequentate in passato dai ragazzi. Si può reagire percependo l'ambiente come disordinato o creativo, stimolante o confuso ma, in ogni caso, è certo l'effetto "sorpresa" nei ragazzi dinanzi alla scienza. Sappiamo bene come la semplice variazione di setting non sia sufficiente a creare le condizioni favorevoli all'apprendimento. Porre le sedie in circolo ed eliminare i banchi può

essere un puro rituale scenico e non corrispondere ad un autentico cambiamento delle relazioni e delle modalità di insegnamento e di apprendimento. Un setting diverso però interrompe una routine – peraltro generatrice di abitudini comportamentali che non favoriscono lo sforzo attivo di apprendimento. Disponendo diversamente l'ambiente, quindi, non si conclude nulla dal punto di vista formativo, piuttosto si inizia in un modo diverso una storia che deve proseguire coerentemente mantenendo attenzione alla centralità delle persone e non degli obiettivi predefiniti a prescindere da chi impara. Per questo uno spazio destrutturato ma strutturabile, plasmabile, costruibile trasmette un messaggio di possibilità di fare insieme, dare una forma (appunto, formare) ciò che ancora non esiste. È una domanda aperta, che richiede risposte di dialogo, conversazione; non è un'affermazione alla quale occorre rispondere in modo affermativo (accettando le regole del gioco predefinite) o negativo (contrapponendosi, rifiutando...).

- Il profilo di competenze degli operatori è significativo nella proposta formativa esperienziale dell'Anno Unico. Essi/e hanno esperienza e competenze prevalentemente di carattere educativo ed animativo. Quando sono insegnanti o operatori/trici della formazione professionale hanno, in ogni caso, sviluppato competenze di carattere relazionale e di lavoro educativo con gruppi di giovani spesso in situazioni non formali (gruppi di aggregazione ed animazione, scoutismo...) o, comunque, un'attitudine all'insegnamento come esercizio di facilitazione dell'apprendimento piuttosto che di esposizione di contenuti. Preziose sono competenze specifiche quali, ad esempio, quelle di arte terapia o musicali; in ogni caso esse sono sostenute da una più ampia visione e preparazione professionale di carattere educativo ed animativo. Come si può notare, le competenze professionali impiegate sono assai ampie, non limitate a quelle tradizionali di docenza. Si tratta di una scelta in linea con la lettura del fenomeno della dispersione concretamente incontrato nelle storie e nei comportamenti dei/lle ragazzi/e. Ciò non significa, ovviamente, che la professionalità docente non sia adeguata ad affrontare queste situazioni ma – come dimostrato dagli/lle stessi/e in-

segnanti coinvolti nel progetto- essa va integrata e rimodulata alla luce di approcci culturali e metodologici che la possono arricchire. Le competenze educative ed animative – quali la capacità di condurre gruppi di apprendimento, per obiettivi, orientati alla realizzazione di prodotti; la capacità di padroneggiare metodologie attive di insegnamento e formative; la capacità di affrontare conflitti di gruppo, resistenze, difficoltà e comportamenti problematici a livello individuali...- costituiscono condizioni essenziali per la realizzazione di modalità formative basate sulla valorizzazione dell'esperienza quale criterio ordinatore dell'apprendimento. La mappa delle competenze degli/le operatori/rici va, in ogni caso, considerata nel suo insieme; è l'équipe il luogo nel quale le competenze si esprimono, vengono condivise ed alimentate. Senza entrare nel merito specifico delle soluzioni organizzative adottate per la gestione delle attività formative dell'Anno Unico, occorre segnalare l'importanza – anche ai fini della sostenibilità del dispositivo pedagogico e formativo – di soluzioni quali il costante esercizio della funzione di coordinamento e dei momenti di riunione settimanale di équipe. Nella sperimentazione attivata nel corso di quest'ultimo anno, della quale si presentano i risultati nella presente pubblicazione, è stata, inoltre, attivata una funzione di supervisione metodologica, volta ad individuare e condividere gli indirizzi di innovazione formativa, a preparare le attività e monitorarne lo sviluppo. Questo spazio assume anche una valenza formativa per gli/le operatori/trici; lavorare sulla costruzione autentica dell'esperienza per i ragazzi permette anche ad essi/e di sviluppare competenze specifiche.

- L'impostazione formativa dell' Anno Unico si muove costantemente cercando equilibri possibili tra attenzione educativa per il singolo giovane ed al gruppo in formazione. Si tratta di due dimensioni necessarie e complementari. L'osservazione e la cura della relazione personalizzata con il singolo permette, infatti, al gruppo di costituirsi e mantenersi; così come l'attenzione ai processi di gruppo (comunicazione, decisione...) ed alle sue dinamiche (leadership, conflitto, interdipendenza...) offre opportunità ai singoli per sviluppare il proprio

percorso formativo valorizzando il contributo degli altri partecipanti alla formazione. La costituzione del gruppo è una fase assai delicata del percorso, che richiede attenzioni specifiche e situazioni didattiche accuratamente preparate e gestite, come si è in precedenza illustrato (cap. 3). I percorsi personali dei ragazzi e delle ragazze che arrivano all'Anno Unico sono non solo frammentati e difficoltosi ma, spesso, dolorosi, fonte di vissuti di fallimento ed inadeguatezza, oppure di ribellione distruttiva nei confronti di sé e degli altri. Stare insieme, ed in modo differente da quello tipico delle classi scolastiche, non è facile. Occorre cercare linguaggi e modi nuovi per capirsi e comunicare⁷. Le regole del gruppo vanno ricercate ed assunte come fondanti il proprio stare insieme. Si tratta di un approccio diverso da quello – assai diffuso – secondo il quale in “contratto formativo” consiste nell’adesione dei partecipanti ad una serie di indicazioni unilateralmente definite dai formatori. Ciò non significa che il formatore non abbia responsabilità ma queste consistono essenzialmente nel permettere ai singoli di incontrarsi e costruire i modi con i quali lavorare insieme. Il gruppo non è solo uno strumento di formazione ma il modo stesso con il quale i/le ragazzi/e vengono sollecitati ad imparare.

- Dalla presentazione critica di alcune situazioni didattiche sperimentate all'interno dell'Anno Unico, emerge con evidenza un'opzione chiara nei confronti delle metodologie attive. Intorno a questo orientamento didattico permangono, ad oggi, in ambito formativo ancora aspetti di carattere fortemente contraddittorio (Reggio, 2005). Raramente l'utilizzo di tecniche e strumenti di questo genere è autenticamente attivo; prevale piuttosto un orientamento di strumenti – percepiti dai formatori come maggiormente coinvolgenti, ludici, “leggeri” per gli allievi rispetto alle tradizionali modalità didattiche – per raggiungere in ogni caso obiettivi rigidamente predefiniti da chi imposta e conduce le attività formative. La radice e la ragione profonda delle

7. “Qui si fa così”, recita il titolo di una delle situazioni formative proposte in aula ma non presentate in questo testo, ad esprimere l'intenzione di costruire un modo differente – cooperativo e comunicativo – per convivere ed imparare insieme.

metodologie attive risiede, invece, nella possibilità – da parte di chi apprende – di esercitare un ruolo, appunto, attivo nei confronti del processo formativo. L'allievo, individualmente ed in gruppo, influenza il processo, esprime la propria intenzionalità formativa – inclusa la possibilità di desistere, ostacolare quanto proposto dal formatore – e, così facendo, si attiva e rende attiva la formazione. Quando le metodologie didattiche sono autenticamente attive permettono alle intenzionalità di chi insegna e di chi impara di esprimersi, venire a contatto, ricercare una direzione comune, talvolta anche di entrare in contrasto. In ogni caso, queste diverse situazioni risultano attivanti il soggetto in apprendimento che viene indotto a lasciare la posizione passiva e riproduttiva tradizionalmente richiesta dalle situazioni scolastiche e formative. Tutto ciò avviene spesso faticosamente, poiché non è semplice – né per gli allievi, né per i formatori – mettere in discussione stereotipi consolidati, modificare abitudini percepite come rassicuranti ed adottare nuovi registri di comportamento in situazioni formative. Occorre tempo e necessitano attenzioni continue ad una ricerca la cui validità consiste non tanto in un generico risultato finale da raggiungere (l'apprendimento, il cambiamento) ma negli effetti concreti che essa produce in chi la conduce. Nell'esperienza dell'Anno Unico sono quotidiane le situazioni nelle quali una proposta formativa di carattere attivo (un laboratorio di cucina, una discussione di gruppo, un'attività di arte terapia, l'utilizzo di una tecnica psicodrammatica o di un social network, ...), coinvolgendo effettivamente gli allievi, prende una direzione – in termini di tempi di realizzazione, contenuti che si affrontano, modalità di realizzazione – anche significativamente differenti da quanto programmato dai formatori. I rischi di perdersi, vagare senza meta sono avvertiti dai formatori, che accettano di seguire gli allievi – individualmente ed in gruppo – in percorsi anche non previsti, sopportando l'ansia di perdere il controllo della situazione formativa e scoprendo cosa e come imparare insieme. Per questo la programmazione e la realizzazione delle attività didattiche – come emerge, credo, con chiarezza dagli esempi riportati anche nel presente testo – esprimono una logica formativa rigorosa, una direzione ed una intenzionalità formative chiare ma sono

necessariamente aperte e flessibili all'influenzamento che deriverà dal comportamento attivo degli allievi. I/le formatori/rici vanno supportati nello sforzo – comprensibilmente non semplice – di adottare una logica attiva realmente aperta all'imprevedibile influenzamento degli allievi; occorre imparare a ricercare sicurezza dando fiducia all'altro, benché sia giovane, allievo e – come nel caso dell'Anno Unico – sia stato spesso in difficoltà con il compito di imparare a scuola. Anche in questo caso il formatore non rinuncia al proprio ruolo ma guida l'altro in un cammino insieme. L'asimmetria - indispensabile in ogni relazione formativa perché si possa generare apprendimento – si situa, in questa prospettiva, non solo sul piano delle conoscenze ed abilità possedute – ma, ancor di più nella maggiore capacità di affrontare il non conosciuto, ricercare senza perdersi, sopportare ansie e timori, nutrire fiducia autentica nelle capacità di ognuno di imparare. Adottando modalità didattiche in modo autenticamente attivo, cioè aperto all'interazione ed all'influenzamento degli allievi, il formatore le trasforma in esperienziali. Nella prospettiva dell'apprendimento esperienziale, infatti – come detto in precedenza – la conoscenza non è precostituita e da trasmettere in modo unilaterale ma è il risultato di una relazione – benché asimmetrica – che permette ad ognuno di costruire la propria esperienza, cioè il proprio apprendimento.

Una logica formativa effettivamente attiva, come quella che si cerca di adottare nell'Anno Unico può prendere le mosse da stimoli e situazioni diversi, alcuni preparati altri assolutamente imprevedibili.

- Centralità del fare e costruzione dell'esperienza. Le situazioni didattiche proposte nell'ambito dell'Anno Unico sono centrate esplicitamente ed intenzionalmente sul “fare”, quale dimensione di approccio formativo. Si tratta di “fare” differenti, alcuni che implicano realizzazioni operative (l'allestimento e la manutenzione dello spazio di formazione, i laboratori pre-professionali), altri che derivano da tecniche specifiche (psicodrammatiche, di arte terapia, media education), altri ancora tradizionalmente appartenenti al patrimonio didattico della formazione professionale (lo stage, ad esempio). In ogni caso, qualunque sia la tipologia del fare che viene proposto, diverse sono le dimensioni

dell'apprendimento (di conseguenza, delle competenze) che esso sollecita. Vengono attivati apprendimenti di carattere pratico operativo ma anche organizzativo, relazionale e comunicativo, cognitivo, emozionale. Tale varietà di apprendimenti rende conto della complessità e della potenziale produttività della proposta formativa. Il fare però, come abbiamo detto ripetutamente, non corrisponde ad imparare né ad avere esperienza. È comune la constatazione, infatti, di come si possa a lungo ripetere attività senza imparare. L'attenzione formativa specifica di carattere esperienziale, che connota in modo rilevante il modello formativo elaborato dall'Anno Unico, consiste nello sforzo continuo a curare la trasformazione di ciò che si fa in apprendimenti, producendo così un'esperienza – personale e di gruppo - originale ed autentica. Le soluzioni didattiche adottate per favorire questa trasformazione rimandano sia a strumenti e tecniche da tempo in uso in ambito formativo, benché rivisitate in una prospettiva – appunto – esperienziale (ad esempio, il lavoro di gruppo, la discussione, la realizzazione di prodotti, il colloquio), sia a metodi e tecniche che più recentemente hanno arricchito il repertorio didattico (metodo auto-biografico, psicodramma, arte terapia, media education, outdoor). Ciò che è comune all'utilizzo di metodi, tecniche e strumenti differenti è il loro impiego volto a costruire ciò che non esiste, cioè l'esperienza personale e di gruppo di apprendimento. La conoscenza – secondo questa logica formativa - non è data e quindi non viene trasferita ma è il risultato di una costruzione del soggetto che impara. Insegnare significa, quindi, innanzitutto insegnare a costruire originalmente il proprio sapere, a partire da quello proposto dagli altri e disponibile nel mondo.

BIBLIOGRAFIA

Beck U., (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma

Benasayag M., Schmit G., (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano

Benvenuto G., Bettoni C. (1993), *L'abbandono scolastico nel biennio della scuola secondaria superiore: uno studio delle sue componenti e motivazioni*, in "Scuola e Città", n.8.

Besozzi E. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma

Boud D. – Cohen R. – Walker D (Eds.) (1993), *Using Experience for Learning*, SRHE & Open University Pressed, Buckingham UK and Bristol, PA, USA,.

Cesareo V. (1988), *La società flessibile*, Franco Angeli, Milano

Coboara Luzzatto P. (2009), *Arte terapia. Una guida al lavoro simbolico per l'espressione e l'elaborazione del mondo interno*, Cittadella Editore, Assisi

Colombo M., (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo - Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento

- Csikszentmihályi M. (1990), *Flow*, HarperCollins, New York
- Della Cagnoletta M. (2010), *Arte terapia. La prospettiva psicodinamica*, Carocci Faber, Roma
- Demetrio D. (a cura di) (2002), *Istituzioni di educazione degli adulti. Vol 1: il metodo autobiografico*, Guerini e Associati, Milano
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini e Associati, Milano
- Formenti L. – Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato*, Cortina, Milano
- Francescato D. et alii (2003), *Percorsi di vita di ragazzi e ragazze che hanno abbandonato precocemente gli studi*, in “*Psicologia dell’educazione e della formazione*”, n.3.
- Freire P. (2011), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Ed. Gruppo Abele, (ed. or. 1968)
- Ghione V. (2005), *La dispersione scolastica: le parole chiave*, Carocci, Roma
- Ippolita, (2012), *Nell’acquario di Facebook - La resistibile ascesa dell’anarco-capitalimo*, Ledizioni, Milano
- Jenkins H., (2010) *Culture partecipative e competenze digitali – Media education per il XXI secolo*, Guerini, Milano
- Lefebvre D. e Piccoli Weatherhogg A. (a cura di) (2013), *Ritratto dell’artista da giovane. Arte terapia e danza movimento terapia con gli adolescenti*, Ed. Cosmopolis, Cesano Boscone

McGonigal J., (2011), *La realtà in gioco*, Apogeo, Milano

Morgagni E. (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma

Reggio P. (2005), *Per una critica dei metodi (cosiddetti) attivi*, in “FOR – Rivista per la formazione”, n.62,2005, pp. 71- 82

Reggio P. (2010), *Il quarto sapere: guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma

Rivoltella C. (2001), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma

Sudres J. L., (2010), *L'arte terapia con gli adolescenti*, Ed. scientifiche Magi, Roma

Winnicott D.W., (2011), *Gioco e realtà* Armando Editore, Roma (ed. or. 1971)

Finito di stampare nel mese di dicembre 2013
Presso Associazione Padre Monti
Divisione stampa Digitale – Saronno
commerciale@associazionepadremonti.it