

a cura di
Elena Mignosi

Postfazione di Epifania Giambalvo

Formare in laboratorio Nuovi percorsi universitari per le professioni educative

Innovare la didattica
universitaria vuol dire
proporre esperienze complessive in cui
rapporti, ruoli, dimensioni personali, temi
variano in modo radicale, e “provare” a far
apprendere competenze altrimenti non previste
nella pedagogia accademica.

Egle Becchi *Condizionamenti educativi*

FrancoAngeli

a cura di
Elena Mignosi

Postfazione di Epifania Giambalvo

**Formare
in laboratorio**
Nuovi percorsi
universitari
per le professioni
educative

Egle Becchi *Condizionamenti educativi*

FrancoAngeli

Indice

Prefazione , di <i>Patrizia Lendinara</i>	pag. 9
1. I laboratori universitari nei corsi di laurea per educatori: un'esperienza e le sue ragioni , di <i>Elena Mignosi</i>	» 11
1. Il laboratorio educativo e la sua vicenda	» 12
2. Presupposti teorico-metodologici	» 17
2.1. Il ruolo del conduttore esperto	» 33
3. Come formare gli educatori?	» 36
4. Un'esperienza nella Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo	» 42
4.1. Modalità di lavoro del gruppo di esperti	» 45
4.2. La Present-Azione finale	» 47
4.3. La valutazione dei laboratori	» 50

Laboratori: percorsi e valutazioni

1. "Le parole del corpo": la danza-movimentoterapia nella formazione , di <i>Tiziana Fornaciari e Adriana Spatafora</i>	» 63
1. Il corpo e la danza-movimentoterapia	» 64
2. Il progetto laboratoriale	» 68
3. Il percorso esperienziale	» 70
4. La valutazione dell'esperienza	» 73
2. "Il colore del gesto": due itinerari tra gesto pittorico e gesto teatrale , di <i>Salvatore Giambertone</i>	» 81
1. La persona e il gruppo	» 82
1.1. Attività sui quattro elementi	» 84

Copyright © 2007 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa						Anno						
0	1	2	3	4	5	6	2007	2008	2009	2010	2011	2012

È vietata la riproduzione, anche parziale, effettuata a qualsiasi titolo, eccetto quella ad uso personale. Quest'ultima è consentita nel limite massimo del 15% delle pagine dell'opera, anche se effettuata in più volte, e alla condizione che vengano pagati i compensi stabiliti dall'art. 2 della legge vigente.

Ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita ed è severamente punita.

Chiunque fotocopie un libro, chi mette a disposizione i mezzi per farlo, chi comunque favorisce questa pratica commette un reato e opera ai danni della cultura.

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

1.2. La voce degli studenti	pag. 86
2. Esperienza e professione	» 93
2.1. La voce degli studenti	» 94
3. Il laboratorio come modello	» 95
3.1. Le attività espressive	» 97
3.1.1. Le attività relative al laboratorio grafico-pittorico	» 99
3.1.2. Le attività relative al laboratorio teatrale	» 101
4. Le competenze progettuali	» 104
5. Le valutazioni finali	» 105
5.1. Le risposte al questionario	» 106
5.2. I risultati delle <i>rating scale</i>	» 113
3. "Quando i tamburi parlano": il laboratorio musicale per l'integrazione interculturale, di Daniele Schimmenti	» 121
1. Tamburi parlanti	» 122
2. Il laboratorio e la tribù	» 125
3. Parole e musica: le tematiche e le metodologie	» 128
4. "Parole chiave", le parole sono chiavi...	» 134
5. Conclusioni e valutazioni	» 141
4. "Segni, ritmo, emozioni... poesia": un laboratorio sulla Lingua Italiana dei Segni e la sua cultura, di Rosaria e Vincenza Giuranna	» 148
1. Il percorso del laboratorio	» 150
1.1. Usare gli occhi per ascoltare: un itinerario nella LIS	» 152
1.2. I lavori di gruppo degli studenti	» 158
2. Iconicità e arbitrarietà dei Segni	» 159
3. Poesia e teatro in LIS: una testimonianza	» 161
3.1. L'esperienza poetica	» 161
3.2. L'esperienza teatrale	» 164
4. La valutazione dell'esperienza	» 168
4.1. Le risposte alle domande aperte	» 170
Allegato - Nuovo alfabeto manuale	» 175
5. "I Segni e la voce": interpretare un laboratorio in LIS, di Monique Thomas ed Egisto Zanca	» 177
6. Il "mandala" dell'educazione: creare con la sabbia, di Giovanna Perricone e Letizia Nicolini	» 180
1. La metodica "Creare con la sabbia": un modello di intervento per la promozione dello sviluppo	» 183
1.1. Definizione e descrizione del protocollo d'intervento della metodica	» 187

1.2. Il percorso attraverso cui si articola la metodica	pag. 189
1.3. Il "Creare con la sabbia" come arte-terapia: uno strumento di mediazione interculturale	» 193
2. Il laboratorio "Creare con la sabbia" come esperienza di innovazione didattica	» 196
2.1. Il percorso esperienziale	» 197
2.1.1. Le monografie	» 199
2.1.2. Le "biografie personali"	» 202
3. La valutazione	» 209
4. Considerazioni conclusive	» 211
7. Un "Caleidoscopio" per i genitori: tecniche di osservazione e sostegno alla genitorialità, di Concetta Polizzi	» 216
1. L'educatore e il sostegno alla genitorialità	» 220
2. Quale modello laboratoriale?	» 221
3. Il percorso del laboratorio	» 223
3.1. Alcuni concetti chiave sul tema della genitorialità	» 223
3.1.1. La competenza genitoriale	» 225
3.2. Un modello teorico-operativo sulla relazione di aiuto con il genitore in difficoltà	» 228
3.3. Metodologie e tecniche nel sostegno alla genitorialità	» 232
3.3.1. La micro-intervista	» 233
3.3.2. Il <i>Focus Group</i> Narrativo	» 234
3.3.3. L'osservazione per il sostegno alla genitorialità	» 235
4. A laboratorio concluso, alcuni dati della valutazione	» 237
Allegato - <i>Q-Sort</i> costruito dagli studenti sul legame di attaccamento genitore/bambino	» 241
8. Per una educazione alla fruizione estetica. Postfazione, di Epifania Giambalvo	» 247
Gli Autori	» 254

1. I laboratori universitari nei corsi di laurea per educatori: un'esperienza e le sue ragioni

di *Elena Mignosi*

Attraverso l'esperienza artistica possiamo sperare di restare in contatto col nostro Sé primitivo da cui provengono i sentimenti più intensi ed anche sensazioni estremamente acute. Saremmo davvero poveri se fossimo solo sani

D.W. Winnicott (1958)

Il termine "laboratorio" (dal Latino medioevale *laboratorium*, a sua volta dal latino classico *laborare*) viene definito dai principali dizionari italiani¹ come "locale o insieme di locali forniti di attrezzature per ricerche ed esperienze scientifiche" o, in seconda istanza, come "officina annessa ad un negozio in cui si realizzano manufatti". Si fa riferimento quindi ad uno spazio ma anche al tipo di attività destinata a quello spazio (ricercare, fare esperienze scientifiche, creare e costruire artigianalmente...)

Dal punto di vista pedagogico l'attenzione è stata "storicamente" focalizzata sul piano *metodologico* (si parla di "didattica laboratoriale") e su scelte di organizzazione e di conduzione delle attività che, all'interno del processo di insegnamento e di apprendimento, pongono l'accento sul coinvolgimento attivo di chi apprende e sulla interazione tra pari. Negli anni Sessanta e Settanta in particolare, il forte bisogno di rinnovamento della società e delle metodologie di istruzione tradizionali (che venivano accusate di perpetuare il sistema sociale), ha portato ad una notevole diffusione della "didattica laboratoriale" nella scuola di base, in quanto modalità privilegiata per ridimensionare i rapporti di potere all'interno delle istituzioni scolastiche, per rendere gli alunni protagonisti e favorire la loro cooperazione, per far fronte in modo efficace alle disuguaglianze sociali, ai bisogni di tutti ed alle diversità di ciascuno².

Nello stesso periodo e nel decennio successivo, le scienze cognitive e le ricerche sui processi di apprendimento e di sviluppo da un lato, e dall'altro la diffusione della prospettiva psicoanalitica e psicosociologica in ambito forma-

1. Sono stati consultati i dizionari: Battaglia, Garzanti, Treccani, Utet, Zingarelli.

2. Per quanto riguarda l'Italia, si vedano in particolare le idee e le esperienze promosse dal Movimento di Cooperazione Educativa (il MCE, nato nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet e collegato alla *Federation internationale de l'Ecole Moderne*) e dagli educatori, soprattutto insegnanti di scuola elementare, che vi hanno attivamente preso parte nei decenni successivi, attuando e promuovendo innovazioni "dal basso" (cfr. Ciari, 1972; Lodi, 1970, 1982; MCE, 1979).

tivo, hanno posto l'accento sull'attività costruttiva del soggetto, sulla funzione strutturante dei contesti sociali e culturali, sul valore dell'esperienza e della dimensione emotiva ed affettiva, sulle dinamiche di gruppo nei contesti educativi e di lavoro e sul ruolo del gruppo nei processi di costruzione della conoscenza. Ciò ha fornito una maggiore chiarezza sulle matrici teoriche relative ai percorsi educativi nei laboratori ed una conferma della loro efficacia.

1. Il laboratorio educativo e la sua vicenda

Mi sembra opportuno spendere qualche parola per meglio presentare la nostra esperienza inquadrando brevemente il costruito che la definisce nelle accezioni che il laboratorio ha assunto in tempi lunghi nella pratica formativa. Non si tratta infatti di un'esperienza diffusasi di recente, ma se ne possono trovare modelli e realizzazioni plurimi e antichi, di cui due risultano con forza particolare: quello della pedagogia di bottega³ e quello della scuola-laboratorio come l'ha intesa Dewey. Nella pedagogia di bottega il ragazzo (ma anche la bambina e sovente in età precoce) venivano accolti nella famiglia e nel luogo di lavoro – appunto il laboratorio – dove l'artigiano provetto, il “mastro”, e degli apprendisti di competenza diversa, convivevano, producevano e istruivano i più giovani e meno abili, in un itinerario progressivamente più perfezionato sul piano del lavoro e raffinato a livello didattico. In tale esperienza il fare produttivo si alternava a verifiche anche istituzionali di varia natura, nelle quali la gara e la dimostrazione pubblica di quanto era stato fatto avevano grande importanza, e che culminava nella realizzazione finale del capolavoro, in cui il percorso formativo dell'artigiano trovava la sua autenticazione.

Brani non irrilevanti di questo modo educativo sono rintracciabili chiaramente ancor oggi in alcuni contesti di lavoro artigiano (sartoria, legatoria, falegnameria...). Nel laboratorio in cui ci si prepara a diventare artigiano, il soggetto lavora con altri, la socializzazione è dimensione irrinunciabile della sua formazione, il gesto è al centro del processo formativo. Altri tratti (per buona parte da individuare, ricostruire, valutare nel loro significato pedagogico oltre che produttivo) trapelano qua e là lungo la storia secolare della bottega artigiana e delle sue modalità formative, mostrando il definirsi di un paradigma di laboratorio che resiste ancor oggi nella pratica educativa.

Un altro modello di laboratorio ha le sue origini nel “luogo” sperimentale che lo scienziato istituisce come occasione e spazio di verifica delle ipotesi interpretative di fenomeni di varia natura (fisici o antropici), luogo che viene

3. Sulla pedagogia della bottega esiste una letteratura assai scarsa. Per un quadro generale si può, al proposito, consultare il saggio puntuale anche se non recente di C. Pancera “L'infanzia laboriosa: il rapporto mastro-apprendista”, in Becchi E., a cura di, 1979, pp. 77-113.

allestito depurando il più possibile il contesto da variabili non controllabili, attrezzandolo di strumenti di indagine, consentendo insomma il riprodursi, al suo interno, di brani essenziali del fenomeno sotto esame.

Una traduzione in chiave educativa, tanto celebre quanto libera, di questo modello è la scuola elementare annessa alla fine dell'Ottocento all'Università di Chicago, di cui parla John Dewey in *Scuola e società* (1899). Nel presentare l'esperienza di questa che egli chiama anche “scuola sperimentale” (ivi, p. 133) Dewey l'assimila ad un laboratorio scientifico:

soltanto una finalità scientifica, paragonabile ad altri laboratori scientifici, può offrire una ragione valida al mantenimento di una scuola elementare da parte di un'università. Questa scuola è un laboratorio di psicologia applicata: cioè essa è un posto per lo studio della mente come si manifesta e si sviluppa nel fanciullo e per la ricerca dei materiali e dei mezzi più idonei per adattare e promuovere le condizioni dello sviluppo normale (ivi, p. 70).

Non si tratta di una scuola modello che voglia “dimostrare una specie di idea o dottrina” (*ibid.*) né, in quanto luogo pedagogico, di un contesto artificiale, bensì di una realtà dove si possono

creare le condizioni che permettano e incoraggino la libertà di investigazione e che offrano garanzie che importanti fatti non vengano sottratti alla ricerca, condizioni che consentiranno di mettere in atto la pratica educativa indicata dall'indagine sinceramente e senza deformazioni e soppressioni derivanti da un'indebita dipendenza dalla tradizione o da concetti preformati. In questo senso tale scuola sarebbe una stazione pedagogica sperimentale (ivi, p. 71).

In esperienze educative scaglionate lungo i secoli che ci separano dalla loro messa a punto in tempi diversi, questi due modelli hanno lasciato tracce più o meno visibili. I laboratori della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo, di cui si parla in questo volume, non corrispondono a nessuno di tali modelli – quello della bottega e quello deweyano – o meglio, li riprendono selettivamente entrambi.

Per quanto attiene al modello della bottega anche nel caso palermitano si tratta di esperienze dove il fare è al centro degli intrecci didattici e formativi, dove si apprende agendo, si descrive e commenta quanto si è fatto, si celebra il proprio fare in un momento corale conclusivo (la Present-Azione), ma non si impara né ci si esercita per produrre bene e a breve scadenza, bensì per meglio rifinire una professionalità – quella dell'educatore – che nel nostro sociale non ha a tutt'oggi né una definizione esaustiva e convincente, né un mercato del lavoro accogliente e in progresso.

Anche con il modello deweyano sussistono alcune differenze di fondo; anzitutto gli “educandi” sono degli adulti che altrove (in corsi e seminari e talora anche in esperienze di tirocinio) apprendono un sapere che dovrebbero utilizzare nella loro professione post laurea. Ma soprattutto, più che di idee messe in pratica, si tratta di offerte, di competenze giocate per costruire una

figura pedagogica, quella dell'educatore, che richiede apporti variegati per realizzare una sua cultura specifica. Ancora: non si tratta di quote extracurricolari di una trasmissione culturale organizzata in sequenze lunghe, ma di episodi – certo non brevissimi – in cui l'apprendimento si viene costituendo e, come nella scuola descritta da Dewey, il fare intelligente, “lo sviluppo della capacità e dell'intelligenza sociale” (1899, p. 12) costituiscono la base dell'esperienza. Non basta (e in questo credo che siamo andati oltre il Dewey di *Scuola e società*): a conclusione di ogni laboratorio ci sono state riflessioni, valutazioni, non ultima una “rappresentazione” di quanto è stato fatto. Laddove il filosofo americano parlava della scuola come luogo di “prova di idee” (ivi, p. 77) di cui però non esplicitava la verifica⁴, nell'esperienza palermitana la valutazione c'è stata e si è espressa come autovalutazione in termini qualitativi e quantitativi di ciò che si è realizzato. Sono stati gli studenti stessi, gruppo per gruppo, e sulla base di strumenti in parte messi a punto all'interno dell'esperienza, a riflettere sul loro prodotto, a individuare i vantaggi culturali ed emozionali che hanno tratto dalla loro partecipazione al laboratorio e – anche questa è una verifica – a mostrare pubblicamente quanto hanno fatto.

Una serie di riflessioni approfondite e dettagliate sulle teorie scientifiche che li informano e sulla realtà specifica dei laboratori palermitani consentirà di rilevarne meglio il senso e la peculiarità.

Anzitutto va detto che l'Università in questo complesso lavoro di traduzione in termini laboratoriali della prassi formativa che è avvenuta soprattutto nella scuola primaria (ma anche nei conservatori di musica e nelle accademie di belle arti e in molti casi di formazione sul lavoro) è restata al margine⁵, anche se sporadicamente nella realtà accademica italiana si sa di attivazione di laboratori, che però sono rimasti irrelati tra di loro e di cui pochi sono stati pubblicizzati in forma scritta⁶. Ma ancor più raramente si sono precisate le plurime pregiudiziali, soprattutto psicodinamiche e psicosociali, che investono i processi di apprendimento.

Pur essendo dal punto di vista organizzativo, come già rilevavano negli anni Settanta Arfelli Galli e Zuczkowsky (1979), una istituzione dove quotidianamente si realizzano i problemi tipici delle situazioni intragruppo e inter-

4. “L'esperienza fatta finora nella scuola indica, anche se non dimostra, i probabili risultati relativi ai mezzi educativi più adatti a stimolare e guidare la psicologia infantile che Dewey è venuto delinendo” (ivi, p. 85).

5. È da rilevare in proposito che, nate per rispondere ad esigenze di professionalizzazione del futuro personale docente, anche le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), pur rappresentando una forte innovazione per l'attenzione alla didattica disciplinare e all'area psicopedagogica, per ragioni che non possono essere trattate in questa sede, non sembrano aver risposto adeguatamente ai bisogni per i quali erano state pensate. Fa riflettere anche il fatto che, istituite con la legge 341 del 1990, sono state attivate, tramite un decreto attuativo, soltanto nel 1999 e che da diverso tempo, ormai, si parla di una loro “trasformazione”.

6. Cito il più recente Gemma, 2006.

gruppo, e potendo quindi essere utilizzata elettivamente anche come luogo di formazione attraverso le tecniche del gruppo eterocentrato, l'Università continua da un lato a mantenere, per lo più, una relazione docente-studente connotata da eccessiva passività, dall'altro ad intendere l'apprendimento come un'attività puramente cognitiva, ove il docente dà informazioni che lo studente riceve ed eventualmente rielabora⁷. Dal punto di vista metodologico si utilizza infatti principalmente il “metodo espositivo”, il più tradizionale e antico dei metodi di formazione (tanto che il concetto si identifica col concetto stesso di insegnamento). Esso viene definito come il metodo attraverso il quale si trasmette un certo sapere mediante l'esposizione; è quindi un metodo centrato sullo scarto da un modello: il docente possiede un certo sapere, un modello, e lo trasmette come contenuto informativo ad altri. La trasmissione del sapere implica una informazione di ritorno del discente su ciò che ha appreso (verifica e valutazione tramite una prova orale o scritta sulle conoscenze acquisite).

Le aree di apprendimento sono però molteplici e coinvolgono non soltanto le conoscenze, ma anche le capacità e gli atteggiamenti. Le *conoscenze* riguardano il “sapere” tecnico e scientifico, le *capacità* la soluzione di problemi operativi, gli *atteggiamenti* il modo di porsi di fronte a persone e situazioni. Ogni area richiede modi diversi di affrontare il problema didattico: la “lezione” (che si può definire come un “discorso formale o metodico a fini didattici, su un determinato argomento”), risulta efficace soprattutto quando contenuti e obiettivi didattici concernono le “conoscenze”, risulta invece poco funzionale per ciò che riguarda “capacità” e “atteggiamenti” (Muti, 1990)⁸.

Nella prospettiva della formazione del soggetto, l'apprendimento non si riduce ad un'attività puramente cognitiva di trasmissione e ricezione di informazioni, ma comporta il recupero dell'esperienza individuale e collettiva, della sfera emozionale e degli elementi affettivi e relazionali (Vigna, 2002). Notano Quaglini e Carozzi che

nella formazione c'è un nodo inestricabile tra conoscenza e cambiamento, dove la cono-

7. Arfelli Galli e Zuczkowsky quasi un trentennio fa, rilevando che “il presupposto teorico della formazione è che le conoscenze sulla relazione passano dal grado di ‘competenza ingenua’ a quello di ‘riflessione scientifica’ quando si verificano intersoggettivamente le ipotesi fornite dai propri vissuti” (1979, p. 161), sostenevano che per superare le storiche difficoltà accademiche, sono possibili due soluzioni non escludenti: attribuire agli studenti ruoli professionali esterni all'Università e/o sperimentare momenti relazionali eterogenei all'interno dell'organizzazione universitaria stessa. Se è possibile affermare che oggi, laddove vi sia una organizzazione adeguata, la relazione “professionale” con l'esterno viene attuata attraverso esperienze di tirocinio durante il curriculum formativo, risultano invece carenti e non sistematicamente strutturate le possibilità interne di sperimentazione di “momenti relazionali eterogenei”.

8. Si tratta comunque di un'area complessa e problematica: dal punto di vista del soggetto che apprende non vi può essere un confine netto e marcato tra i tre “piani di apprendimento”; non è infatti pensabile escludere il piano cognitivo da quello emotivo o ottenere un miglioramento delle conoscenze che non stimoli alcun cambiamento di atteggiamenti (Bruner, 1986; 1996).

scienza *per sé* è tanto più efficace quanto più è al tempo stesso conoscenza *di sé*, dove cioè la trasmissione del sapere è tanto più autentica quanto più è al tempo stesso elaborazione dell'esperienza (1995, p. 50).

La necessità di ripensare ai curricula e alle metodologie didattiche all'interno dell'Università è diventata ancora più urgente in seguito alla riforma che ha istituito nel 2000 l'autonomia universitaria rispetto ai curricula formativi, la didattica modulare e la suddivisione dei corsi di laurea in base al "modello 3 + 2": lauree di primo livello a durata triennale, e lauree specialistiche conseguibili attraverso un biennio successivo⁹.

La riforma ha comportato una vera e propria rivoluzione strutturale all'interno degli Atenei italiani e delle singole Facoltà, in cui si è assistito ad una moltiplicazione e differenziazione dell'offerta formativa e ad un conseguente aumento degli studenti iscritti. A tutto ciò non è corrisposto un adeguato investimento finanziario da parte del Governo (con un mancato aumento del numero dei docenti, del personale non docente, degli spazi, delle attrezzature, ecc.), né sono state supportate occasioni sistematiche di confronto e di riflessione ai fini di un ripensamento condiviso e di un coordinamento sul territorio nazionale, relativamente ai curricula e alla didattica, in funzione dei nuovi corsi di laurea che hanno tra le proprie finalità (almeno a livello teorico) quella di offrire una maggiore formazione professionale per una maggiore connessione con il mondo del lavoro¹⁰. Il risultato è che, nella sostanza, "l'epistemologia della formazione universitaria" è rimasta pressoché invariata e le modifiche apportate sia a livello di contenuti disciplinari, sia a livello metodologico, sia a livello organizzativo e strutturale, risultano in linea di massima inadeguate¹¹.

L'istituzione di "laboratori" all'interno dei curricula universitari, pur non rappresentando la soluzione ai numerosi e complessi problemi a cui si è accennato, costituisce a mio avviso una possibile strada per sperimentare percorsi didattici innovativi che non solo rispondano maggiormente alle esigenze formative degli studenti, ma che contribuiscano anche a introdurre nel mondo

9. Si fa riferimento al D.L. n. 509 del 3-11-1999 del ministro Zecchino, pubblicato sulla G.U., n. 2 del 4 gennaio 2000.

Nella sostanza le linee principali della riforma universitaria sono rimaste invariate nella successiva legislatura, pur essendo state apportate dal successivo ministro Moratti alcune modifiche.

10. Naturalmente ciò ha a che fare con le risorse finanziarie – perché richiede progettualità, tempo ed energie – ma anche con l'attuale organizzazione dell'Università e con i sistemi di reclutamento delle risorse umane...

11. La frammentazione e la moltiplicazione delle discipline senza un'adeguata ristrutturazione organizzativa e metodologica hanno come conseguenza un impoverimento delle conoscenze degli studenti accanto ad una persistente assenza di apprendimenti sia sul piano personale sia su quello delle capacità professionali. Ciò fa rimpiangere a molti il vecchio assetto universitario in cui, almeno, vi era una organicità nei corsi di studio e la possibilità di conseguire conoscenze più approfondite e articolate.

accademico cambiamenti metodologici e organizzativi. Come sottolineano Quaglini e Carozzi (1995), il ritrovare più precisi collegamenti tra i vari piani di apprendimento, il rendere permeabili i rispettivi confini, non può che tradursi, in ultima analisi, in una formazione più vicina a coloro ai quali si indirizza, risultando quindi maggiormente efficace.

2. Presupposti teorico-metodologici

Inizio col presentare schematicamente alcune premesse che verranno sviluppate ed argomentate in seguito.

La formazione attraverso i laboratori pone particolare attenzione a:

- la dimensione esperienziale;
- la dimensione processuale;
- la "problematizzazione";
- la connessione tra teoria ed esperienza;
- la riflessione sull'esperienza e gli apprendimenti a partire dall'esperienza;
- la riflessione su se stessi;
- le capacità osservative e auto-osservative;
- la comunicazione interpersonale;
- la dimensione non verbale;
- la dimensione metaforica e quella immaginativa (piano analogico);
- i processi creativi;
- il gruppo di lavoro e le dinamiche di gruppo;
- gli aspetti emotivi, affettivi, relazionali;
- i legami tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore;
- le modalità di conduzione.

Sulla base di quanto enunciato, la "prospettiva laboratoriale" all'interno dei percorsi formativi è, a mio avviso, riconducibile a tre principali aree teoriche e di ricerca, che hanno tra loro numerosi punti di contatto: la psicologia genetica (e la sua matrice sociocostruttivista), la pedagogia attiva e la psicologia sociale (che ha fatto propria, in alcuni suoi filoni, la prospettiva psicoanalitica, soprattutto per quanto riguarda le dinamiche di gruppo). Tracerò quindi, brevemente, alcuni tra i principali assunti di questi approcci scientifici, diversificandoli anche al loro interno, alla ricerca di interconnessioni reciproche e collegamenti con i processi di formazione attivati dalle esperienze laboratoriali.

La psicologia genetica di matrice piagetiana e la derivata teoria cognitivo-costruttivista considera il soggetto attivo e in grado di rappresentarsi l'ambiente piuttosto che, semplicemente, di reagire ad esso. La realtà non è quindi considerata come "esterna", unica ed oggettivamente data ma, al contrario, essa è ricorsivamente connessa all'osservatore: è quest'ultimo che introduce

ordine e regolarità nella realtà. Ciò significa che nessuna osservazione può considerarsi "obiettiva", nel senso di "indipendente dall'osservatore", ma che ogni osservazione e descrizione è *autoreferenziale*, cioè riflette sempre l'ordinamento della realtà del sistema conoscitivo che la formula¹². Ne deriva un diverso rapporto sia con la conoscenza, sia con gli oggetti/soggetti del conoscere. L'attenzione si centra, infatti, sui "processi" piuttosto che sui "contenuti" del sapere e la possibilità di costruire ed organizzare l'esperienza è vincolata all'operazione stessa di costruire ed organizzare¹³. Tale prospettiva viene arricchita dall'approccio socio-costruttivista¹⁴ che pone l'accento sul fatto che gli esseri umani non possono esplicitare la propria attività costruttiva *in solitudine*, indipendentemente da una dimensione sociale e culturale;

(...) anche il richiamo alla comune struttura biologica propria della specie umana ha bisogno di essere integrato con la presa in carico dei modi in cui la costruzione individuale si basa molto parzialmente sull'esperienza diretta e solitaria degli eventi ed è invece determinata da ciò che fanno e dicono gli altri, anche attraverso le forme organizzate della cultura (Pontecorvo, 1993, p. 4).

Il costruttivismo sociale

(...) presuppone che l'individuo presenti una chiusura organizzativa soltanto parziale, e che quindi costrutti, schemi e categorie siano passibili di subire modificazioni nel corso della interazione sociale; inoltre suppone che le stesse strutture cognitive che rendono parzialmente chiuso il sistema, consentendogli così di "creare" e non semplicemente riflettere la realtà, siano per lo meno in parte costruite nell'interazione fra individui e gruppi (Ugazio, 1998, p. 44)¹⁵.

12. Come sottolinea Morin (1983, p. 184) "l'osservatore fa parte anche della definizione del sistema osservato, e il sistema osservato fa parte anche dell'intelletto e della cultura dell'osservatore del sistema; si crea, in e tramite una tale interrelazione una nuova totalità sistemica che comprende l'uno e l'altro". Si potrebbe quindi dire con Ceruti (1986) che il "mondo" è il risultato di una negoziazione tra *partners* di un dialogo (cfr. anche Maturana e Varela, 1980).

13. "Dal momento che è la mente stessa a costruire, di volta in volta, teorie scientifiche, spiegazioni storiche e interpretazioni metaforiche dell'esperienza mediante specifiche forme di costruzione del mondo, la vecchia discussione si è spostata dal piano dei *prodotti* della ricerca scientifica e umanistica, a quello dei *processi* della ricerca stessa" (Bruner, 1986, p. 56).

14. La prospettiva sociocostruttivista ha le sue origini nel pensiero di J. Piaget (1937, 1967), integrato con l'epistemologia della complessità (Ceruti, 1986; Morin, 1977, 1982, 1986; Maturana e Varela, 1980) e con le ricerche condotte nell'ambito della psicologia sociale (a partire da Lewin e Mead), della riflessione di Vygotskij e della scuola sovietica e della psicologia sociale dello sviluppo di stampo neopiagetiano (Doise e Mugny, 1981; Mugny, Carugati, 1987, 1988). Si veda in proposito anche il volume a cura di Ugazio, 1988.

15. Viene quindi ipotizzato un co-adattamento tra struttura biologica e struttura sociale, un "gioco dialettico" tra natura, cultura e storia. Come sottolinea Pontecorvo (1993, p. 1) "Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è 'situato' in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri, ed è 'distribuito' non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve".

Risulta evidente che quanto finora affermato ha profonde ripercussioni sulla concezione dell'apprendimento ed ha quindi delle "conseguenze" sul piano pedagogico poiché, secondo questa prospettiva, chi è deputato ad insegnare qualcosa (sia ai soggetti in età dello sviluppo che agli adulti)¹⁶, svolge un ruolo di mediazione culturale ma anche di stimolo alla "creazione di cultura" ed ha la funzione di attivare sia capacità di apprendere ad apprendere (cfr. Bateson, 1979; Sclavi, 2003), sia capacità "critiche" ed autoriflessive¹⁷.

A questo fine, la dimensione del "laboratorio" costituisce un contesto di apprendimento privilegiato poiché i soggetti che ne fanno parte hanno la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione delle proprie conoscenze (anche attraverso l'interazione tra loro e la condivisione di esperienze), di "mettersi in gioco" e di conseguire apprendimenti significativi anche sul piano della conoscenza di sé¹⁸.

Per quanto attiene alla prospettiva pedagogica, lo stretto rapporto tra teoria e prassi, il valore dell'esperienza, del pensiero riflessivo e della consapevolezza ad esso collegata sono da rintracciare principalmente nella pedagogia attivistica statunitense ed in particolare nell'opera di J. Dewey.

Secondo angolature diverse, ma trasversalmente in tutta la sua opera, Dewey sottolinea infatti la necessità del confronto continuo del pensiero con l'esperienza e interpreta la facoltà di ragionare come uno "strumento" per elaborare l'esperienza: il soggetto è un protagonista attivo che usa la ragione, indagando, per colmare gli squilibri tra sé e l'ambiente circostante a partire dai propri bisogni¹⁹. Ma l'uomo apprende nel confronto con l'ambiente e con altri uomini soltanto quando intende le esperienze come problemi da affrontare ed elabora tentativi di soluzione, quando ha quindi anche la possibilità di *porsi domande*, di *riflettere* e di attuare una *continuità* nell'esperienza, tale da consentire una connessione tra gli apprendimenti (Dewey, 1933; 1938). In questo senso, l'esperienza che porta ad una effettiva crescita del soggetto non

16. A proposito delle analogie tra le modalità di apprendimento dei soggetti in età dello sviluppo e degli adulti, si veda anche Munari, 1993.

17. Bruner (1986, p. 158) nota che "Il linguaggio dell'educazione (...) non può essere il cosiddetto linguaggio incontaminato dei fatti e dell'oggettività". Esso deve esprimere una posizione e sollecitare la contrapposizione; e in questo processo deve fare spazio alla riflessione, alla metaconoscenza"; e ribadisce anche qualche pagina oltre: "Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze" (*ibidem*, p. 163).

18. Riguardo alle modalità di conduzione di un laboratorio, si vedrà meglio in seguito qual è il ruolo del formatore-esperto all'interno di tale contesto (paragrafo 1.2.1).

19. "(...) Il pensiero non è un separato processo mentale: è una faccenda che riguarda il modo in cui una gran quantità di fatti osservati e suggeriti nel corso dell'esperienza viene impiegata, il modo in cui essi concorrono insieme e sono fatti concorrere assieme, il modo in cui sono trattati. Di conseguenza tutte le materie, gli argomenti, le questioni sono intellettuali non per se stessi, ma in ragione del ruolo che, nella vita di una determinata persona, viene fatto loro giocare nella direzione del 'pensiero'" (Dewey, 1933, p. 113).

si traduce in mera attività pratica o in semplici acquisizioni tecniche, ma è sempre accompagnata dalla riflessione ed è fonte di consapevolezza e di creazione di nuovi significati²⁰.

Mentre nella *pratica* è preminente l'azione, nell'*esperienza* si verifica, dunque, l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite o, piuttosto, ridefinite e vivificate da quelle attuali e, attraverso il pensiero riflessivo, viene promossa la formazione di "abiti procedurali" che interesseranno le esperienze successive, in un rapporto costante e dialettico tra passato, presente e futuro²¹.

Connettendo il significato dell'esperienza con la dimensione emotiva, è possibile rintracciare in tale formulazione anche una connessione con la prospettiva psicodinamica, secondo cui il pensare modifica sempre lo stato precedente della mente ed è la continua riformulazione dei significati che provengono dalle esperienze che ci permette di apprendere e di costruire un modello mentale di riferimento (Vigna, 2002)²². "Apprendere dall'esperienza", infatti, significa anche potere dare spazio alla soggettività di ciascuno e alla dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri. Come sottolinea Disanto (2002, p. 26):

con lo sviluppo del pensiero si crea uno spazio di consapevolezza dell'esperienza emotiva, si dà un significato a ciò che osserviamo, nonché alle relazioni che viviamo, correlando simultaneamente dati consci e inconsci²³;

20. Dal punto di vista pedagogico ciò presuppone la necessità da un lato di non privilegiare la dimensione intellettuale "in astratto" ma, dall'altro, di organizzare e progettare esperienze tali da attivare il pensiero, condizione imprescindibile per *imparare dall'esperienza*: "Naturalmente, l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale; occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in tutte queste cose vi dev'essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero, altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco e arbitrario e l'apprezzamento estetico a un capriccio sentimentale." (Dewey, 1933, p. 147).

21. Rispetto al fatto che, quando si parla di "esperienza" non è sufficiente il riferimento alla prassi, Vigna (2002) riporta, come esempio, il caso dell'allievo che impara facendo pratica, sottoposto più volte alla verifica da parte del docente "esperto" che è garante della corretta applicazione. La relazione fra l'allievo e il docente non è considerata come fattore influente sull'apprendimento né, tantomeno, la relazione tra pari: chi apprende vive una condizione "regolata dall'esterno", grazie alla quale può constatare continuamente i risultati (è quindi una situazione non problematica e, per certi versi, deresponsabilizzante...).

22. A proposito della funzione del pensiero, Bion (1965) sottolinea che c'è una "trasformazione" nella psiche che permette di passare da una esperienza emotiva ad una conoscenza di tale esperienza. Restano quindi presenti due livelli, due iscrizioni della stessa esperienza che, dinamicamente in contatto tra loro, arricchiscono l'area della consapevolezza.

23. Anche Dewey mette in risalto come "non è possibile alcuna integrazione del carattere e della mente se non vi è la fusione dell'elemento intellettuale e dell'elemento emotivo, del significato e del valore, del fatto e della immaginazione che va oltre il fatto, nel regno delle possibilità desiderate" (Dewey, 1933, p. 385).

le emozioni non ci informano, dunque, su cosa guardiamo ma su come siamo dinamicamente impegnati a costruire i contesti di cui siamo parte (Bateson, 1972)²⁴ e

il cambiamento di una persona passa attraverso l'apprendere dalla partecipazione ad un'esperienza emotiva, l'unica che possa insegnare anche qualcosa sui dinamismi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi (Disanto, 2002, p. 7).

Se l'esperienza emotiva non può essere "pensata", ci si rifugia nell'azione, nel "fare", che diviene un'alternativa al percorso conoscitivo²⁵.

Particolarmente interessante per quanto riguarda una tra le principali "modalità di attivazione" che caratterizzano i laboratori, è la riflessione di Dewey sull'importanza della problematizzazione²⁶ e sui processi messi in atto nella risoluzione dei problemi (*problem solving*).

Il *problem solving* può essere concepito come un processo di scoperta da parte del soggetto di una combinazione di regole già note che egli può applicare per raggiungere una soluzione relativamente a una situazione nuova e problematica²⁷. Non si tratta però soltanto di applicare regole già note; il processo genera anche un nuovo apprendimento: i risultati dell'uso delle regole nel *problem solving* non si limitano, infatti, al conseguimento di un fine, per quanto soddisfacente per il soggetto; quando la soluzione del problema è raggiunta, qualcosa viene *appreso*, nel senso che la capacità dell'individuo è cambiata in modo più o meno permanente. Alla classe di situazioni, incontrata di nuovo, si risponderà con grande facilità e non la si vedrà più come un "problema"²⁸.

Il "procedere per problemi" assume una forte valenza formativa anche relativamente allo sviluppo delle *capacità progettuali e di ricerca* in quanto, richiedendo di operare distinzioni e connessioni e di attuare circolarmente

24. Riferendosi al pensiero di Bateson, Sclavi (2003, p. 235) rileva che, ad un metalivello, "siamo in grado di provare delle emozioni sulle nostre emozioni di primo grado, di instaurare un dialogo con esse. Noi siamo il tipo di dialogo che instauriamo con i nostri moti emozionali e lo stile con il quale li gestiamo".

25. In questo senso, l'*azione* si colloca nella direzione opposta rispetto alla conoscenza, che è anche conoscenza di sé. Per un approfondimento del ruolo della dimensione emotiva nei processi di insegnamento-apprendimento in una prospettiva psicodinamica si vedano anche Salzberger-Wittenberg *et al.* (1983) e Blandino, Granieri, 1995.

26. "L'esigenza di risolvere una difficoltà è il fattore permanente che guida l'intero processo della riflessione (...) La natura del problema fissa il fine del pensiero, ed il fine controlla il processo del pensiero" (Dewey, 1933, p. 75).

27. Il *problem solving* dipende specificamente dalla *strategia* che guida il comportamento pensante dell'individuo e può essere definito come un processo in cui si usano delle regole per raggiungere uno scopo.

28. È possibile affermare che, da un lato avviene una "ristrutturazione delle conoscenze", dall'altro vengono apprese, ad un metalivello, anche delle procedure che permettono di trasferire gli apprendimenti in contesti diversi. Si veda in proposito il concetto di "apprendimento significativo o operativo" in Piaget (1937).

esperienze e riflessioni sulle esperienze, dà adito ad una *creazione di senso*, e, a partire da questa, consente l'ipotizzazione di nuove possibilità entro nuove cornici (Bateson, 1979; Sclavi 2003)²⁹. *Elaborare significati e costruire progetti* sono, dunque, due dimensioni inscindibili ed interrelate dell'azione che il soggetto individuale o collettivo, compie nel flusso dell'esperienza per darsi risposte e soluzioni.

È da rilevare che, in un processo di problematizzazione e di ipotizzazione si attua parallelamente un cambiamento ad un meta-livello, dovuto all'azione stessa del problematizzare ed ipotizzare. Come sottolinea Munari (1993, p. 55):

Nessun problema esiste di per sé: un problema, qualsiasi esso sia, esiste soltanto se vi è qualcuno, soggetto individuale o collettivo, che lo riconosce come tale e che è quindi in grado di trattarlo. Ma questo qualcuno, sia egli bambino o adulto, scienziato o non specialista, singolo o gruppo, persona fisica o istituzione, dovrà ridefinirlo e trasformarlo per poterlo trattare. E così facendo, ridefinirà e trasformerà anche se stesso.

In una prospettiva sociocostruttivista, diviene fondamentale il passaggio dalla dimensione individuale alla dimensione sociale: il piccolo gruppo risulta infatti la modalità privilegiata per pervenire ad una soluzione dei problemi e ad apprendimenti significativi tramite "la mente di gruppo", cioè tramite l'azione coordinata dei singoli impegnati in uno scopo comune³⁰.

Il laboratorio, in questo senso, può essere considerato, tra l'altro, come il "luogo" (sia in senso fisico che metaforico) in cui si risolvono problemi di diversa natura in gruppo.

È proprio alla prospettiva psicosociale e socioanalitica che bisogna rivolgersi per ritrovare teorie e modelli formativi che facciano specifico riferimento alla dimensione dei gruppi e alle loro dinamiche e che considerino i contesti di apprendimento in termini di "sistemi organizzativi"³¹.

29. La problematizzazione è già *ricerca* perché, come rileva De Bartolomeis (1976, p. 236), "richiede operazioni mentali complesse, scelte e controlli accurati, la capacità di vedere connessioni, di fare inferenze. (...) Le variabili sono gli elementi che nel loro insieme costituiscono quell'organismo o congegno misterioso che chiamiamo problema".

30. In una prospettiva dinamica, come si vedrà nelle pagine seguenti, la dimensione di gruppo consente elaborazioni più ricche e complesse rispetto alla dimensione individuale (Napolitani, 1987; Tartarelli, 1990; Quaglino Casagrande, Castellano, 1992). In una prospettiva cognitiva, la costruzione delle conoscenze avviene in occasione di interazioni conflittuali, in cui il progresso si esprime nel mettere in comune centrature e punti di vista distinti, coordinati in sistemi complessi (Doise, Mugny, 1981; Carugati, Mugny, 1987).

31. Una notevole influenza, sia dal punto di vista etico-procedurale che epistemologico, hanno avuto in questo ambito sia la *teoria delle organizzazioni* che prende in esame l'apprendimento e il cambiamento organizzativo (Weick, 1977; Zan, Selleri, David, 1988; Spaltro, De Vito Piscicelli, 1990), sia la *prospettiva ecosistemica*, secondo cui l'ambiente va considerato in termini di sistemi auto-contenutisi (come le bambole russe), interconnessi e reciprocamente influenzanti (Bronfenbrenner, 1979).

I punti fondamentali di tale prospettiva, tradotti in ambito formativo, possono essere sintetizzati:

- nell'accento sui fenomeni di gruppo, sulla loro interpretazione e spiegazione;
- nell'orientamento a sviluppare la capacità di risolvere i conflitti;
- nell'importanza data al rapporto tra gruppo ed insegnante ed alla evoluzione di esso³².

Secondo Muti (1990) il "metodo psicosociologico" è basato essenzialmente sulla "presa di coscienza" e provoca da parte del soggetto in formazione un'appropriazione delle tre aree del "sapere, del saper fare e del saper essere", ponendo una particolare attenzione allo stretto rapporto tra dimensione relazionale e dimensione affettiva ed alla loro rilevanza nei processi di apprendimento; come si vedrà nelle pagine seguenti, in un'ottica di *formazione dei formatori* coinvolge anche, ad un metalivello il *saper far fare*, sollecitando una conoscenza dei metodi e delle scelte operative in funzione degli obiettivi, a partire da una riflessione sul proprio apprendimento.

La dimensione di gruppo (soprattutto nella sua particolare accezione di "gruppo di lavoro"), la costruzione di un legame tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore, attraverso una condivisione nel tempo di esperienze significative, è proprio una delle caratteristiche principali dell'assetto laboratoriale. È quindi importante approfondire le ragioni che vi stanno alla base e fornire, inoltre, alcuni chiarimenti relativamente ai concetti di "gruppo", "gruppo di lavoro" e "gruppo di formazione".

Nel differenziare il "gruppo" dal "gruppo di lavoro", Quaglino *et al.* (1992, p. 23), definiscono il primo come "una pluralità in interazione, con un valore di legame, che ne determina l'emergenza psicologica. Pluralità, interazione e legame determinano a loro volta la sua esistenza come sistema complesso". Il gruppo di lavoro è, però, soggetto diverso dal gruppo, con peculiarità proprie: mentre quest'ultimo è una pluralità in interazione, un gruppo di lavoro è una pluralità in *integrazione*.

L'interazione produce un *essere dentro* la situazione del gruppo, un percepire gli altri come amici o come rivali, un avere coscienza dell'esistenza di un insieme. L'interazione tuttavia non è sufficiente a definire un gruppo di lavoro. Nella costruzione di un gruppo di lavoro il passaggio successivo all'interazione è l'*interdipendenza*, cioè l'acquisizione della consapevolezza dei membri di dipendere gli uni dagli altri, con il relativo sviluppo della rappresentazione della rete di relazione con gli altri (ivi, p. 26).

L'interdipendenza determina quindi un processo di integrazione; i vantaggi e i costi dell'integrazione sono distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti³³.

32. Cfr. Spaltro, 1984; Muti, 1990; Tartarelli, 1990.

33. I "costi", come si vedrà, sono riassumibili nei costi del cambiamento, in termini psicomotivi e di "identità".

L'integrazione sviluppa, attraverso un processo di *negoziazione*, la *collaborazione*, che definisce un'area di lavoro comune, di partecipazione attiva di tutti i membri e che si fonda su relazioni di fiducia tra i membri. La *condivisione* è l'esito della negoziazione ed è la condizione che vede l'intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi. La *condivisione* stabilisce un contratto psicologico nel gruppo, che fornisce significato al lavoro svolto e permette agli individui di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come proprio risultato (ivi, p. 28).

La dimensione di "gruppo di lavoro", permette di cogliere come la "realtà" si costituisca dalle infinite possibilità di intreccio delle infinite relazioni possibili e quindi appartenga alla "logica delle descrizioni"³⁴ e consente di affrontare i problemi in termini dinamici e multifocali, di accogliere la soggettività e di sperimentare la diversità come risorsa. Inoltre, utilizzando una "mente di gruppo", i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale³⁵.

Ma il gruppo è anche il luogo dove la rete di comunicazioni – e di "emozioni" – è al massimo livello di complessità: nei gruppi l'aspetto comunicativo si complica con l'area del metodo e della relazione. Come è stato evidenziato da Bion (1961), nel gruppo le individualità si incontrano e si confrontano su un piano, prima di tutto, di relazione emotiva e affettiva. Se prevale la dimensione emotiva su quella "razionale", caratteristica di un gruppo di lavoro, il gruppo si organizza in "assunti di base":

L'attività del gruppo di lavoro è ostacolata, deviata e talvolta favorita da certe attività mentali che hanno in comune l'attributo di forti tendenze emotive. Queste attività, a prima vista caotiche, acquistano una certa strutturazione se si ammette che esse derivino da alcuni assunti di base comuni a tutto il gruppo (Bion, 1961, p. 92).

Bion sottolinea anche l'incapacità dei gruppi in "assunto di base" a tollerare uno sviluppo, poiché tutti gli assunti di base sono stati emotivi difensivi, tendenti ad evitare la frustrazione inerente l'apprendimento attraverso l'esperienza che implica sforzo, dolore e contatto con la realtà (cfr. anche Napolitani, 1987, e Tartarelli, 1990).

Il percorso che vede l'evoluzione di un gruppo in un gruppo di lavoro non avviene, pertanto, spontaneamente o naturalmente, salvo rarissime eccezioni. Un gruppo di lavoro si "costruisce" nel tempo in virtù di una precisa struttura-

34. Come afferma Bateson (1979, p. 179): "La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di 'dipendenza', di 'aggressività' o di 'orgoglio' e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l'altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona".

35. Si vedano in proposito sia l'approccio psicosociale e socio-costruttivista (a partire da Lewin, 1935; 1939, e Vygotskij 1934, 1978; fino a Doise e Mugny, 1981; Pontecorvo 1993; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1995), sia l'approccio psicoanalitico (Bion, 1961; Anzieu, 1976, 1994; Napolitani, 1987).

zione metodologica e di un "contratto" chiaro e condiviso tra i suoi membri³⁶. Laddove si realizzino le condizioni per la sua attuazione, si tratta di un processo che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione e che promuove la *leadership* professionale (Corino, Napolitano, 1990; Quaglino *et al.*, 1992).

Per meglio comprendere i processi interni ai laboratori, è necessaria, infine, un'ulteriore specificazione: i gruppi che partecipano ad una esperienza a fini formativi, in una situazione non lavorativa, possono essere definiti *gruppi di formazione*³⁷. I "gruppi di formazione" sono particolari gruppi di lavoro: sono costituiti in base alla motivazione di apprendimento dei soggetti che ne fanno parte, hanno un inizio e un termine previsti, hanno sempre le stesse finalità: l'apprendimento di conoscenze, competenze, modalità di rapportarsi. Mentre i contenuti e il termine sono previsti, come in tutti i gruppi di lavoro, non è prevedibile il processo, in quanto determinato dalla interazione fra i membri. Per Muti (1986 p. 117) la specificità dei gruppi di formazione risiede nel fatto che

il processo di trasformazione che li coinvolge non consiste nella trasformazione di risorse umane e materiali in un prodotto o in un servizio (come nei normali gruppi di lavoro), ma nella trasformazione di una risorsa particolare: se stessi.

Il gruppo, in questo senso, è sia strumento didattico che oggetto dell'intervento formativo: si apprende grazie e attraverso il gruppo e, nello stesso tempo, si impara a lavorare in gruppo, facendone esperienza diretta e riflettendo su ciò che, processualmente, accade.

Schematicamente è possibile affermare che la formazione di gruppo:

- è per problemi e non per materie;
- è prevalentemente multidisciplinare e integrata;
- è strettamente collegata all'esperienza di ciascuno: dall'esperienza parte e all'esperienza ritorna e fa costante riferimento;
- non è concepita come un prodotto da consumare ma come un processo di produzione e trasformazione in atto in cui le persone sono contemporaneamente destinatari e soggetti attivi;

36. Il metodo dà sequenza e ritmo al lavoro, dà ordine, ma esige l'accettazione dello stile di pensiero e di azione degli altri, quindi un coordinamento ed una strategia comune (raggiungibili attraverso un "contratto" iniziale chiaro e un processo di negoziazione sulle "regole interne" in funzione degli obiettivi da perseguire, in ogni fase del lavoro).

37. Può trattarsi di scelte formative personali, di esperienze in contesti istituzionalmente deputati alla formazione (come la scuola o l'Università), di percorsi professionali attivati all'interno del proprio contesto lavorativo. In quest'ultimo caso la dimensione di "gruppo di lavoro" e quella di "gruppo di formazione" sono spesso strettamente intrecciate, soprattutto in ambiti che prevedono la presa in carico della relazione interpersonale e della ricaduta sul piano organizzativo (cfr. Mignosi, 1992, 2001, 2004).

- mira a sviluppare una professionalità collettiva anziché individuale;
- l'agente reale di trasformazione è il gruppo più che l'esperto;
- è diretta ad acquisire un "saper essere" insieme ad un "sapere" e ad un "saper fare", cioè una modalità di porsi di fronte ai problemi, alle istituzioni, agli altri uomini, più matura in termini psicologici e quindi più legata alla realtà e più adatta a incidere su di essa (Muti, 1990).

In una prospettiva psicodinamica, il coinvolgimento, attraverso la formazione di gruppo, delle diverse aree di apprendimento e la considerazione dei fattori emozionali e affettivo-relazionali mette in luce l'aspetto di "crisi" connesso a qualunque apprendimento significativo e le difficoltà intrinseche a qualunque processo di cambiamento non solo a livello di gruppo, ma anche a livello individuale (livelli strettamente interconnessi). L'attività riflessiva indirizzata ad esaminare profondamente i presupposti del pensare e a mettere in questione teorie e convinzioni date per scontate e l'implicazione del piano personale, infatti, sollevano dubbi e provocano incertezze ed assumono l'aspetto di un processo non facilmente controllabile, che segue percorsi imprevedibili. "Tipicamente imparare dall'esperienza implica imparare dagli incidenti, dagli errori, dalle brutte figure, dall'incapacità di previsione, dal fatto che qualcosa che ci succede cambia il nostro modo precedente di interpretare e di intendere quella situazione" (Sclavi, 2003, p. 202) e, con intensità diverse, anche il nostro modo di interpretare noi stessi.

Anche se l'incertezza e l'instabilità costituiscono delle risorse³⁸, assumere questa prospettiva nella pratica comporta anche la necessità di considerare l'attivarsi di difese inevitabilmente connesse all'incognita ed al "diverso" (Bion, 1961; 1965).

In socioanalisi lo sviluppo dell'attitudine a realizzare l'esame di realtà mediante rielaborazione delle ansie di base e dei meccanismi difensivi rivelatisi non più funzionali, viene indicato con l'espressione *capacità negativa*. Con questo termine, che W. Bion ha preso in prestito dal poeta romantico J. Keats, viene intesa la capacità di fronteggiare le situazioni di crisi. È la capacità di sostare nell'incertezza, resistendo alla spontanea tentazione di ricercare rassicurazioni di comodo (Bion, 1970). Come rileva Lanzara (1993, p. 13):

Nella *Negative Capability* sta la fonte di un particolare tipo di agire: un agire che per così dire nasce dal vuoto, dalla perdita di senso e di ordine, ma che è orientato all'attivazione di contesti e alla generazione di mondi possibili.

38. Munari sottolinea come le scienze della complessità esigano, comunque, un nuovo tipo di rapporto nei confronti del sapere da loro prodotto: "un rapporto pronto ad accettare l'incertezza non come un errore da correggere, ma come una caratteristica inevitabile; pronto a vivere nell'impermanenza, ad accettare il mutamento, a privilegiare i percorsi più che i traguardi, a non cercare affannosamente la risposta definitiva" (1993, p. 111).

Tuttavia la *Negative Capability* non è solo disposizione esistenziale all'esperienza dell'incertezza. Essa implica anche una *disposizione cognitiva*: proprio questo stato di indeterminatezza e di temporanea assenza di direzione permette di prestare attenzione ad aspetti della situazione che la tensione performativa al risultato ed alla riduzione d'incertezza non permettono di "vedere" ed apprezzare. Le deviazioni dalle situazioni "normali" contengono un potenziale d'innovazione per chi è capace di tollerare la provvisoria assenza di ordine e direzione (cfr. Morin, 1977).

L'approccio psicosociale, come si è detto, ha come ambito privilegiato quello della formazione degli adulti all'interno di contesti lavorativi. L'Università, ancora una volta, appare poco coinvolta. A mio avviso ciò è connesso non solo alla sua storia ed alla sua organizzazione, ma anche alla specificità di tale settore dal punto di vista didattico³⁹.

La formazione accademica ha infatti una doppia finalità: da un lato accrescere il bagaglio culturale e le capacità di ricerca degli studenti, dall'altro fornire conoscenze e competenze professionali altamente qualificate e attuare un *trait d'union* con il futuro mondo del lavoro. In questa direzione è possibile riscontrare una maggiore chiarezza nelle facoltà tecnico-scientifiche rispetto alle facoltà umanistiche che oscillano tra diverse concezioni di formazione (facendo riferimento a diverse concezioni epistemologiche) e che, probabilmente, sono state investite in modo più rilevante dall'apertura dell'Università a grandi masse di studenti e dal cambiamento delle "richieste sociali" derivanti da una società complessa e in continua, veloce, trasformazione.

In definitiva lo spazio che viene dato all'esperienza, alla dimensione di gruppo ed agli aspetti emotivi e relazionali nel curriculum accademico è minimo e ciò ha delle conseguenze negative nella qualità della formazione.

Col prevalere del primato della sfera individuale, del pensiero sugli affetti, della teoria sulla pratica, lo studente incontra, infatti, notevoli difficoltà a tradurre in progetti operativi i modelli concettuali proposti, e non riesce a correlare in modo flessibile il momento teorico con quello applicativo professionale, a legare la sua esperienza di lavoro con le cognizioni che ha appreso⁴⁰. Il

39. Ricerca e formazione all'interno dell'Università sono due anime fondamentali e interconnesse, ma spesso non "coniugate". Accanto ad alcune felici situazioni in cui esse si alimentano a vicenda, persistono, infatti, difficoltà riconducibili a posizioni differenti e poco conciliabili: da alcuni docenti l'ambito didattico è considerato come un ostacolo alla ricerca, come un settore "secondario" al quale istituzionalmente bisogna far fronte ma che toglie tempo ed energie al lavoro intellettuale e sperimentale; da altri, invece, è ritenuto l'ambito di occupazione privilegiato, al quale "sacrificare" la ricerca stessa. Si tratta di un problema complesso che naturalmente è anche legato, ancora una volta, alle risorse e al tempo disponibili, al rapporto numerico docenti/studenti, alla quantità ed alle modalità di distribuzione e impiego dei fondi, alle modalità di valutazione del sistema universitario, ecc.

40. La sfera emozionale, connessa ed integrata con i concetti, è poco trasmissibile in una

mondo del lavoro e della pratica è assai diverso dal mondo dell'accademia, in cui si riceve e si trasmette informazione decodificata ed organizzata precedentemente, poiché prevede l'introduzione della discrezionalità, dell'incertezza e del sapere sempre nuovo (Schön, 1983); soprattutto a coloro che lavorano attraverso la relazione con le persone e che hanno un ruolo formativo e/o di "aiuto" (educatori, docenti, psicologi, assistenti sociali, ecc.) è richiesta una preparazione che permetta di non restar ancorati a modelli rigidi e prefissati, ma che conduca alla flessibilità, condizione indispensabile per poter attivare, di volta in volta, interventi efficaci di fronte agli imprevisti e alla molteplicità dei dati, delle informazioni, delle possibili scelte.

In questo senso diventa allora fondamentale all'interno dell'Università individuare spazi/modalità stimolanti ma anche "rassicuranti" (capaci, cioè, di contenere ansie e dinamiche difensive), che permettano di scoprire il "piacere di pensare" e che consentano lo sviluppo della capacità di mettersi in discussione, di tollerare dubbio, frustrazione ed insuccesso, di far fronte alla "imprevedibilità" e quindi di potere affrontare il nuovo e il cambiamento.

I laboratori possono costituire un esempio di tali modalità, sia perché fondati sull'esplorazione e sull'esperienza, sia per la rilevanza che al loro interno assume la dimensione di gruppo. L'esperienza di un "gruppo di formazione" può essere considerata, infatti, anche uno "spazio di contenimento" che favorisce un apprendimento in senso cognitivo e psico-emotivo, proprio perché è istituzionalmente connotata da procedure di auto-osservazione e riflessione e perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi, all'interno di una *logica plurale* invece che *singolare*⁴¹.

Nella situazione del gruppo di lavoro ci si rende conto che l'unità è possibile anche attraverso la cooperazione e che il pensiero stesso unisce e può essere una difesa e un superamento, insieme, dell'angoscia stessa (Agosta, 1987, p. 271).

Lo stato di incertezza e di "sospensione" è connesso anche all'attivazione dell'immaginazione e della creatività. Le manifestazioni della creatività non

lezioni accademiche; la ricezione personale dei concetti, l'alone emotivo delle nozioni, possono essere colti principalmente attraverso un'esperienza pratica, così come il ruolo della dimensione relazionale può essere compreso principalmente attraverso un'esperienza di gruppo (Cfr. Vigna, 2002).

41. Utilizzando un'espressione che E. Giambalvo ha richiamato da Fazio-Allmayer, è possibile affermare che, grazie al gruppo di lavoro, i soggetti sperimentano la *logica della composibilità*. Si tratta di una logica (...) che nasce dalla negazione dell'unicità o universalità del soggetto e, quindi, dal riconoscimento della molteplicità o particolarità dei soggetti, considerati nella loro risolvibilità-comunicabilità. Essa perciò rende possibile il passaggio dal monismo al pluralismo, dall'uno ai molti soggetti, prospettando l'unità come esigenza o possibilità di unificazione e, quindi, come implicante in sé la molteplicità" (Giambalvo, 1997, p. 69).

sono facilmente riconducibili ad una visione unitaria e pongono ripetutamente il problema dell'uso del medesimo costrutto teorico per designare ambiti differenziati. Facendo riferimento alla prospettiva storico-culturale faccio mia la seguente definizione di creatività di Vygotskij (1978, p. 205):

Per attività creativa intendiamo qualunque attività umana che produca qualcosa di nuovo, sia poi questo suo prodotto un oggetto del mondo esterno o una certa costruzione dell'intelligenza o del sentimento, che solo nell'intimo dell'uomo sussista e si manifesti.

In questo paragrafo mi preme, però, focalizzare l'attenzione sugli aspetti psicodinamici della creatività e sul suo essere espressione della "vita mentale" dell'essere umano, secondo la formulazione di D. Winnicott.

Come, infatti, sottolinea Winnicott (1958; 1971) è dall'*informe* che può emergere il processo creativo⁴². L'*informe* è lo "stato neutrale" delle cose prima che siano strutturate, organizzate e modellate; rappresenta la condizione preliminare di ogni progettazione, di ogni costruzione e trasformazione:

L'*informe*, ovvero il territorio dove non vi è forma né struttura, non è un'area di vuoto ma di espansibilità che attende di essere esplorata (...) Creando si ordina, si attribuisce un senso (Gennaro, Bucolo, 2006 p. 71).

Fin dalla nascita l'essere umano ha bisogno di riempire di senso ciò con cui viene in contatto, di soddisfare la sua fame di stimoli, di relazioni, di significati; in questa prospettiva "la creatività appartiene al fatto di essere vivi" (Winnicott, 1971, p. 123) e costituisce un fattore primario del processo di sviluppo dell'uomo.

L'impulso creativo (...) è qualcosa che è presente quando chicchessia – poppante, bambino, adolescente, adulto, vecchio – guarda in maniera sana una qualunque cosa o fa una qualunque cosa deliberatamente (ivi, p. 125).

Ma l'*informe* fa anche paura, è destrutturante perché è irrepresentabile; è necessario che l'individuo abbia fiducia nelle proprie potenzialità creative affinché si senta e sia libero di progettare, manipolare, costruire connessioni, immaginare, giocare⁴³:

Là dove c'è fiducia o attendibilità c'è uno spazio potenziale che può diventare un'area infinita di separazione che il lattante, il bambino, l'adolescente, l'adulto, possono creativa-

42. In questo senso, come sottolineano Gennaro e Bucolo (2006) rifacendosi al pensiero di Winnicott, la creatività non è intesa come abilità, talento, genio, ma come condizione attraverso cui il bambino e poi l'adulto si aprono al mondo ed esprimono le proprie potenzialità. Essa concerne l'ideare, l'inventare, il suscitare, il realizzare, il dar vita, il plasmare, l'originare, il produrre, l'essere in grado di giocare e usare gli oggetti, il fare dal nulla, appunto, dall'*informe*.

43. "Solo chi ha fiducia sa tollerare l'*informe*, la mancanza di coerenza, la frammentarietà, il non organizzato, perché è certo della propria capacità di trovare, alla fine, un ordine e un senso" (Gennaro, Bucolo, 2006, p. 70).

mente colmare con il gioco, che col tempo diventa il godimento della realtà culturale. La caratteristica particolare di questo luogo, dove gioco ed esperienza culturale hanno una posizione, è che esso dipende, per la sua esistenza, dalle esperienze di vita, non dalle tendenze ereditate (Winnicott, 1971, p. 186).

La sensazione di fiducia, il credere nelle proprie potenzialità, è quindi fondamentale per potere creare (e avere la percezione di esistere) e si costruisce e si esplica all'interno di un'area transizionale (o "intermedia") in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano attraverso la relazione interpersonale e grazie al processo simbolico⁴⁴.

Giocare e creare rappresentano, dunque, per l'adulto esperienze vivificanti che si incrementano e si consolidano in diverse modalità comportamentali ed esperienziali: dal punto di vista formativo, un percorso laboratoriale di gruppo può costituire una di queste modalità.

Particolarmente interessante risulta, in tale direzione, la riflessione sul manifestarsi della creatività in un contesto collettivo: come è stato detto, la dimensione di "gruppo di formazione" (come specificità del gruppo di lavoro), può avere una funzione di "contenimento" e permettere l'emergere, all'interno di un campo relazionale⁴⁵, del rapporto di fiducia fondamentale per l'espressione delle potenzialità creative, che vengono, in più, arricchite dall'apporto di tutti. Come rileva Cruciani (2006, p. XIII):

Il gruppo crea al suo interno un campo che, fatte le debite differenze, ha molti punti di contatto con l'area intermedia (...) Ciò che si manifesta nel gruppo è un processo di scambio, di contenimento reciproco e di condivisione che non riguarda più la coppia madre-bambino, ma una pluralità di menti le quali, proprio sulla base della loro esperienza transizionale passata, saranno più o meno in grado di creare una sintonia collettiva. Il ruolo della tradizione culturale, riportata all'interno del gruppo dai vari membri, amplificherà i processi di cui parla Winnicott quando si riferisce allo spazio "sede dell'esperienza culturale". Questo consentirà al gruppo di diventare, nelle condizioni opportune, un moltiplicatore della creatività del singolo⁴⁶.

Ad un livello "meta" l'esperienza laboratoriale di gruppo consente anche un apprendimento circa le preoccupazioni e l'incertezza che accompagnano il

44. Come sottolinea Cruciani (2006, p. X): "Una mente umana può svilupparsi solo all'interno della relazione con un'altra mente che comprende i suoi bisogni di interazione, li anticipa a partire da una sua propensione all'empatia e crea un campo relazionale in cui la fantasia e le percezioni si incontrano dando luogo ad una successione di eventi dotati di senso. (...) La creatività è il prodotto di una sintonia e di un bisogno di scambio che è primario e non derivato dalla necessità di soddisfare altre esigenze". In proposito si veda anche Spira, 1985.

45. Per un approfondimento sul concetto di "campo relazionale" da un punto di vista "storico" si veda Lewin, 1935; 1939; per la sua applicazione alle dinamiche di gruppo, fondamentale si è rivelato il pensiero bioniano, e assai significative le riflessioni di Corrao (1986).

46. Pur se iscritta in un paradigma teorico diverso, è da rilevare la vicinanza di una tale concezione con quella di Vygotskij relativamente alla "zona di sviluppo prossimale" e alle sue connessioni con la funzione simbolica, il gioco e l'immaginazione (Vygotskij, 1934; 1978; 1983).

lavoro e l'attività creativa, cioè l'apprendimento di come lavorare e di come imparare (il "deuteroapprendimento" nell'accezione di Bateson). Ciò implica anche la possibilità di utilizzare l'immaginazione individuale e collettiva per accedere a diverse "visioni del mondo", per supportare un "cambiamento di cornice" e quindi per ampliare le proprie prospettive⁴⁷.

Ma ampliare e saper cambiare le proprie prospettive, ha parallelamente una valenza collettiva e delle "conseguenze pragmatiche", poiché cambia il modo di relazionarsi con il mondo, inteso come mondo sociale e culturale⁴⁸. Attraverso la riconnessione e la rielaborazione di elementi dell'esperienza antecedente per formare situazioni nuove e nuovi comportamenti si attua, infatti, un collegamento tra il passato e il futuro e, così facendo, si può incidere sul presente: "L'attività creativa è quindi quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente" (Vygotskij, 1978, p. 207). Per dirla con Munari (1977, p. 121):

Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità. Una persona non creativa è spesso un individualista ostinato nell'opporre le proprie idee a quelle degli altri individualisti.

A conclusione di questo paragrafo ritengo opportuno inserire un "quadro di sintesi" che riassume quanto è stato detto in relazione alla qualità degli apprendimenti attivati da un'esperienza laboratoriale che abbia le caratteristiche fin qui esplicitate. Naturalmente, non si tratta di indicazioni normative né, tantomeno, esaustive, ma di spunti e suggestioni che possono essere variati e arricchiti da ciascuno in base alla propria, personale, esperienza.

47. Immaginare qualcosa che non c'è ci aiuta a fare un salto da un intero campo di possibilità, da un intero insieme di prospettive, ad un altro. Come nota Sclavi (2003, p. 98): "Invece di restringere i mondi possibili, possiamo ampliarli in modo tale che in essi siano previsti anche lo sconcerto e il disorientamento, lo stupore e l'esplorazione, la resistenza e l'immaginazione, e i relativi *savoir faire*". A proposito del "potere dell'immaginazione", si veda anche Rodari, 1973.

48. Vygotskij sottolinea molto chiaramente l'importanza dell'immaginazione, caratteristica umana generalizzata e connessa alla dimensione culturale: "L'immaginazione, in quanto fondamento di ogni creatività, si manifesta in tutti – senza eccezione – gli aspetti della vita culturale, rendendo possibile la creatività artistica, scientifica e tecnica. In questo senso tutto ciò che ci circonda, che è stato creato dall'uomo, tutto il mondo della cultura, è per intero, rispetto a quello della natura, un prodotto dell'immaginazione umana e della creatività che su questa si fonda" (Vygotskij, 1978, p. 208); parallelamente mette in rilievo la dimensione collettiva "che riunisce insieme tutti i minuscoli, e spesso insignificanti, granelli della creatività individuale" (ivi, p. 209).

Quadro sintetico di alcuni tra i principali ambiti di apprendimento all'interno dei laboratori

A) I processi creativi sono sollecitati da:

- "la mente di gruppo";
- la capacità di tollerare l'incertezza;
- i linguaggi artistico-espressivi;
- la possibilità di esplorare, di sperimentare e di trovare connessioni nuove e personali;
- un contesto non valutativo.

B) L'osservazione, la riflessione e l'auto-riflessione sono connesse a:

- la consapevolezza della proprie capacità e "difficoltà" e, più in generale, delle proprie specificità (competenze metacognitive);
- il procedere per "problemi";
- la capacità di apprendere ad apprendere e la capacità di autonomia (in un'ottica di *formazione continua*).

C) Le competenze comunicative e relazionali sono attivate da:

- l'esperienza di gruppo;
- l'osservazione e l'auto-osservazione;
- un contesto non valutativo;
- la sperimentazione di diversi linguaggi.

D) L'apprendimento significativo è veicolato da:

tutto quello che è stato detto (in A, B, C), ma in particolare:

- un contesto non valutativo;
- la possibilità di imparare dai propri errori (di utilizzare l'errore come risorsa);
- la possibilità di fare esperienze motivanti, che coinvolgano l'intera persona (mente, corpo, cognizione, affetti, emozioni, dimensione sociale e relazionale, immaginazione, espressione, comunicazione...);
- la possibilità e la libertà di esplorare e ricercare (essere attivi nel percorso di costruzione delle proprie conoscenze...);
- la libertà di essere propositivi e ideativi;
- la riflessione sui propri processi di apprendimento e, più in generale, la riflessione su di sé (anche rispetto al piano emozionale, affettivo, relazionale, all'immagine di sé, ecc.);
- l'opportunità di connettere le esperienze e di trasferire gli apprendimenti;
- la continuità tra le esperienze e la riflessione su di esse e a partire da esse;
- lo scambio e l'interazione con gli altri (con cui si è condiviso l'esperienza);
- l'uso dell'immaginazione e della dimensione metaforica;
- la dimensione "ludica".

2.1. Il ruolo del conduttore esperto

Il ruolo di chi conduce un'esperienza laboratoriale è fondamentale al fine della qualità dell'esperienza stessa, degli apprendimenti relativi a tutti i piani di cui si è parlato (rispetto alle conoscenze, alla dimensione emotiva e affettiva, alla relazione, alla comunicazione, alla metacognizione, all'immaginazione ecc...) e al fine dell'attivazione del "gruppo di lavoro". L'esperto deve possedere, pertanto, non solo conoscenze e competenze in merito agli specifici ambiti disciplinari affrontati nel laboratorio, ma anche conoscenze e competenze formative, comunicative e di conduzione di gruppo.

Nella prospettiva sinora adottata, la conduzione di percorsi laboratoriali comporta, infatti, l'implicazione dell'esperto ed il suo parziale coinvolgimento nei processi di apprendimento attivati, dei quali egli assume la complessità e gli eventi imprevisi. Chi ha il compito di condurre un gruppo di formazione, ha una responsabilità diretta e deve essere consapevole anche dei rischi impliciti nella sua azione (Demetrio, 1994): egli fa parte del gruppo ed è principalmente un mediatore sul piano relazionale, culturale e cognitivo, un sollecitatore, un garante del processo e non il detentore di un sapere che impone in virtù del suo ruolo istituzionale. In una logica di "potere distribuito" e di "attribuzione di potere ad altri" (Spaltro, 1984), egli deve, quindi, esplicitare le proprie teorie di riferimento e le ragioni delle proprie mosse, partecipare agli altri il proprio sapere e *informare* e *formare* rispetto ai presupposti teorici, ai metodi, alle tecniche ed alle proprie scelte di conduzione⁴⁹. Una tale modalità è fondamentale anche ai fini del buon funzionamento del gruppo, in quanto

per dotare un gruppo di lavoro di un metodo efficace, la prima condizione è che nella stessa fase di costituzione del gruppo, e poi durante ogni fase significativa del lavoro, venga dedicato alla definizione del metodo un momento di discussione e di negoziazione che porti alla condivisione delle modalità prescelte (Quaglino *et al.*, 1992, p. 97).

Inoltre è necessario che ciascun componente del gruppo conosca con precisione quali obiettivi esso deve raggiungere e che sia possibile una forma di identificazione dei membri con l'obiettivo comune;

la descrizione accurata e l'interpretazione univoca degli obiettivi stanno alla base del *contratto* tra i membri del gruppo: sono il primo riferimento per la fondazione del gruppo di lavoro (ivi, p. 77).

49. Come sottolinea Fabbri (1994, p. 136): "Esporre le proprie idee senza darne le tracce o i riferimenti teorici che ne hanno portato alla costituzione è quanto di più 'dittatoriale' si possa fare in ambito culturale e scientifico. Consiste in un imporre e non in un proporre, mette l'interlocutore in uno stato di dipendenza cognitiva totale, in cui uno scambio sulle stesse o altre basi risulta impossibile, in cui la sola capacità di rapporto resta quella di una vuota retorica e in cui il 'sapere' viene sfoderato come un'arma per ferire e non come un mezzo per dire qualcosa e aprirsi all'altro".

A questo proposito è da rilevare che, per quanto riguarda nello specifico la formazione degli educatori, esplicitare le scelte e le modalità di conduzione e riflettere in gruppo su di esse e sulle loro finalità ha, inoltre, la funzione di consentire ad un meta-livello apprendimenti proprio sulla conduzione stessa, in vista del lavoro futuro (che si esplicherà, in molti casi, con gruppi di diverso tipo)⁵⁰.

Poiché all'interno dei laboratori si realizza un "apprendimento attivo", il ruolo del conduttore/esperto è quello di promuovere esperienze e di stimolare la riflessione su di esse (introducendo anche concetti nuovi) e, nello stesso tempo, quello di mediare e facilitare scambi e confronti all'interno del gruppo (si potrebbe definire come un ruolo di "perturbazione" nell'accezione di Ceruti, 1986, o di *scaffolding* nell'accezione di C. Pontecorvo, mutuata da Bruner, 1993)⁵¹. In questo senso è importante che l'esperto miri idealmente alla "conquista dell'autonomia" da parte dei soggetti in formazione e che (superando le proprie ambizioni super-egoiche) si costruisca metaforicamente "come Io che mette l'altro al mondo nelle condizioni migliori perché poi costui riesca a camminare con le sue gambe" (Bertolotti, Forti, Varchetta, 1990 p. 132).

Perché tutto ciò si verifichi, è fondamentale che il conduttore definisca un contesto di tipo non valutativo, in cui non solo eviti in prima persona di "giudicare"⁵², ma aiuti anche i partecipanti a fare lo stesso, affinché vengano accolti i pensieri e le proposte di tutti e ciascuno possa sentirsi libero di esprimersi, di esplorare e di ricercare⁵³. In questo modo, eventuali contrapposizio-

50. Il tema della formazione degli educatori verrà affrontato in particolare nel paragrafo successivo (par. 1.3).

51. Bisogna precisare che il termine *scaffolding* è stato usato da questi autori solo relativamente alla relazione adulto/bambino ed è definito come "un'offerta di impalcatura da parte dell'adulto" all'interno di una dimensione educativa o, come dice Bruner (1986, p. 93) "a sostegno della crescita dell'educando". Scrive Pontecorvo per esplicitarne il significato: "Nelle prime realizzazioni del compito previsto, l'adulto (...) offre al bambino una regolazione esterna. (...) Man mano che il bambino si impadronisce del compito, l'adulto diminuisce l'entità della regolazione, mantenendosi sempre sul confine in continua espansione della competenza del bambino" (Pontecorvo in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991, p. 56). Ritengo comunque che, in un'ottica formativa, tale concetto possa essere utilizzato anche per i processi di apprendimento degli adulti.

52. Relativamente alla comunicazione non giudicante ed alle sue funzioni sia sul piano cognitivo che su quello affettivo e psico-emotivo, si veda in particolare Rogers, 1957-1963 e Watzlawick, Weakland, Fisch, 1973.

53. La dimensione non valutativa riguarda sia se stessi che gli altri: si tratta, nella maggior parte dei casi, di una vera e propria "scoperta", poiché costituisce un'esperienza nuova non solo rispetto a precedenti percorsi di formazione, ma anche rispetto alle attuali istanze sociali fondate su un modello competitivo. È un vero e proprio apprendimento che si consegue via via nel tempo, grazie alle modalità di conduzione e alle esperienze laboratoriali, che sollecitano anche in questa direzione la riflessione su ciò che accade e sui propri processi mentali.

ni all'interno del gruppo sono legate alla percezione delle differenze, ma non coinvolgono una valutazione delle persone e possono essere risolte attraverso processi di negoziazione, mentre le situazioni di "conflitto cognitivo" possono essere proficuamente usate per pervenire ad elaborazioni più ricche; parallelamente si creano le condizioni per sperimentare il senso di fiducia in se stessi e negli altri e il contenimento del gruppo che, come si è detto, consentono e sollecitano l'esplicitarsi della creatività.

È da rilevare che il conduttore, pur avendo una responsabilità diretta nella programmazione e nella "tenuta" del percorso laboratoriale, nonché nelle scelte metodologiche e procedurali, non detiene gli esiti del processo, ma è coinvolto in ogni fase dell'esperienza, portando il proprio "contributo di esperto" alla condivisione degli obiettivi, alla esplorazione di possibili percorsi, all'attribuzione di senso e alla costruzione di significati e supportando la creatività del gruppo. Appare interessante in proposito il concetto di "interdipendenza" espresso da Muti (1990) relativamente al ruolo "prevalentemente interno" del formatore in un gruppo di lavoro, che sottolinea come membri del gruppo ed "esperti" cambino e si formino assieme modificandosi reciprocamente⁵⁴.

Chiarificatori di quanto finora enunciato appaiono alcuni principi di massima riportati da A. Tartarelli (1990, p. 106) relativi ai "comportamenti" di chi esercita la *leadership istituzionale* e che ho in parte rielaborato:

- il *leader* ha l'autorità del ruolo e quindi il suo problema è la gestione del potere legato all'autorità;
- il *leader* non è il gruppo e quindi il suo problema è di garantire al gruppo crescita ed operatività come altro da sé;
- il compito del *leader* non è il compito del gruppo e quindi il suo ruolo comporta un far fare e non un sostituirsi;
- il *leader* non può pre-vedere, pre-definire risultati e relazioni perché questo comporterebbe agire in termini prescrittivi un ruolo altamente discrezionale; deve quindi gestire l'ansia determinata dall'incertezza insita nei processi;
- il *leader* si confronta con le capacità del gruppo e quindi deve affrontare il rischio di un gruppo molto capace o poco capace;
- il *leader* si confronta con la propria capacità di trasformare in operazioni professionali i valori del gruppo (persone come risorse, diversità, ecc.) e quindi di individuare coerenze e incoerenze del proprio agire, non solo a livello di contenuti, ma anche a livello di relazione.

54. Si instaurano nel tempo, legami affettivi e di "empatia" tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore, che sono legati all'esperienza stessa e che assumono una notevole rilevanza ai fini della sua significatività.

3. Come formare gli educatori?

La riforma universitaria ha istituito corsi triennali per l'ambito educativo, a conclusione dei quali si consegue una Laurea di primo livello e si acquisisce un titolo specifico (ad esempio: "educatore interculturale", "educatore della prima infanzia", ecc.)⁵⁵; ciò ha portato alla definizione di nuovi curricula in funzione dei diversi profili professionali ma, in linea di massima, non si sono verificati profondi cambiamenti sia a livello di contenuti disciplinari che di metodologie didattiche. Per le complesse ragioni di cui si è già parlato, in particolare nei corsi di laurea per educatori, non è stata sufficientemente considerata la dimensione esperienziale e, più in generale, la specificità della formazione degli educatori stessi⁵⁶.

La professionalità richiesta è, infatti, caratterizzata da:

- saper far fronte in maniera creativa a situazioni variegata, complesse, nuove, non prevedibili;
- flessibilità;
- capacità di ascolto di sé e degli altri;
- capacità di decentrarsi;
- capacità progettuali e organizzative;
- saper problematizzare;
- capacità osservative, riflessive ed auto-riflessive (e connesse "capacità metacognitive");
- capacità di apprendere dall'esperienza (che implica la "capacità negativa");
- capacità di apprendere ad apprendere⁵⁷;
- capacità comunicative e socio-relazionali;
- capacità di conduzione di gruppo;
- sapere utilizzare diverse tecniche e diverse metodologie in funzione dei bisogni e degli obiettivi educativi;
- sapere utilizzare più canali linguistico-espressivi e comunicativi.

Tutti coloro che professionalmente lavorano in ambito educativo, si trovano ad interagire con una grande complessità: possono trovarsi a lavorare in

55. Le qualifiche cambiano da un'Università all'altra in funzione delle scelte operate nei diversi contesti.

56. Agli educatori viene richiesta una professionalità che ha notevoli punti di contatto con quella degli insegnanti (e che richiede, anzi, una maggiore flessibilità e autonomia date le differenti tipologie di possibili contesti di lavoro), ma per loro non è prevista alcuna scuola di specializzazione post-laurea (equivalente alle SSIS) e, prescindendo dal tirocinio, non sono previsti specifici percorsi formativi che consentano di coniugare la teoria con la dimensione operativa.

57. La capacità di "apprendere ad apprendere" è anche connessa alla riflessione su di sé ed alla consapevolezza dei propri processi di conoscenza, ha quindi profondi legami con la dimensione metacognitiva. (Sull'apprendimento metacognitivo si veda in particolare Cornoldi, 1995).

contesti molto diversi tra loro, in rapporto alle necessità sociali ed alle scelte politiche e organizzative; devono far fronte a bisogni non solo di tipo cognitivo ma anche emozionali, affettivi, relazionali; devono considerare la dimensione individuale e quella di gruppo, rispondere istituzionalmente ad un mandato di "trasmissione culturale" e parallelamente, come ci ricorda Bruner, di "creazione di cultura"⁵⁸; si trovano quotidianamente a dover prendere decisioni rispetto a situazioni problematiche aperte, per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. Fanno continua esperienza, inoltre, del fatto che le proprie azioni, effettuate all'interno di un contesto costituito da soggetti diversi tra loro e a loro volta attivi, non solo hanno esiti che non sono deterministicamente prevedibili, ma si trasformano entrando in un circolo processuale le cui dinamiche non possono essere pianificate in anticipo⁵⁹.

La formazione degli educatori che mira solitamente all'acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale da applicare poi nell'esperienza risulta, di fronte a tale complessità, del tutto inadeguata, così come risulta inadeguata l'acquisizione di "tecniche" che indichino le procedure da attivare in ogni situazione possibile, avendo come riferimento un sistema precodificato di strategie risolutive⁶⁰. L'introduzione di percorsi laboratoriali all'interno del curriculum accademico, si rivela allora significativa per veicolare apprendimenti fondati sull'esperienza che riguardano la persona nella sua globalità.

Ma non solo, in un'ottica di "formazione di futuri formatori", è molto importante che, all'interno di laboratori loro dedicati, si attui un modello di partecipazione che sia in qualche modo trasferibile nell'ordinario lavoro educativo, che vi sia cioè un "isomorfismo tra la preparazione professionale e l'attività professionale", secondo una pregnante definizione di De Bartolomeis (1976)⁶¹. Ciò non vuol dire che i laboratori debbano essere centrati specificamente sulle diverse tipologie di attività che in futuro gli studenti

58. Bruner (1986, p. 163) sottolinea che "Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze".

59. Si veda in proposito anche Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967.

60. In questo senso è interessante la distinzione operata da Mortari (2003) tra un "sapere tecnico" – che ha come riferimento situazioni problematiche chiuse, cioè anticipabili – ed un "sapere pratico" – relativo alla capacità di analizzare e comprendere le esperienze uniche e singolari che si stanno vivendo e di decidere di volta in volta il tipo di azioni più adeguate da intraprendere (cfr. anche Schön, 1983).

61. Nota De Bartolomeis a proposito della formazione dei docenti (ma può benissimo essere mutuato per la formazione degli educatori): "Per insegnare qualcosa bisogna averne fatto personale esperienza (...) per dare posto alla creatività l'insegnante deve aver fatto esperienze creative; se vuole curare i rapporti interpersonali deve aver lavorato in gruppo nei periodi della sua preparazione o nei corsi di aggiornamento" (1976, p. 213), e sottolinea come in un corso di formazione che possa definirsi tale "non si parla di cose nuove da fare poi a scuola, ma si fanno cose nuove in vista di farle poi a scuola" (*ibidem*). Colpisce l'attualità di tali riflessioni che risalgono ormai a quarant'anni fa ma che sembrano non essere state ancora acquisite né nella prassi formativa di futuri educatori né nella formazione in servizio.

dovranno proporre ai diversi soggetti con cui lavoreranno: le conoscenze e le abilità prima di essere finalizzate ad una utilizzazione educativa devono svilupparsi a livello dei partecipanti al corso, soddisfare le loro esigenze di formazione personale.

Per prepararmi a dare alle attività espressive o alla sperimentazione scientifica un posto adeguato all'interno della mia pratica professionale (...) ho il diritto di praticare al mio livello le attività espressive e la sperimentazione scientifica affinché io non le incontri rimpicciolate, adattate, didattizzate; le voglio incontrare con una fisionomia e con una consistenza che siano rispondenti ai *miei* bisogni di formazione (De Bartolomeis, 1976, p. 214)⁶².

Si tratta quindi di un apprendimento ad un meta-livello, che trasforma il proprio modo di essere, di affrontare i problemi e di rapportarsi al mondo e che permette di imparare a trasferire le nuove conoscenze, competenze e abilità in contesti diversi (quali quelli lavorativi) rielaborandole proprio perché le si è fatte proprie⁶³; la metodologia dei laboratori deve pertanto caratterizzare la formazione per assicurare alle attività del futuro educatore mobilità, escursione dal suo livello a quello dei soggetti con cui lavorerà.

Una tale posizione è molto vicina anche a quella di C. Pontecorvo che, relativamente alla formazione degli insegnanti, nota che

(...) un'attività educativa ottimale è quella capace di *recepire, chiarire, sollecitare processi attivi di costruzione ed elaborazione delle conoscenze nei discenti*, processi analoghi a quelli propri di un'indagine finalizzata alla comprensione ed alla produzione come si ritrova nell'adulto "creativo": pertanto un docente è in grado di "insegnare a ricercare", solo se egli stesso è capace di farlo in prima persona, se ha imparato a formulare problemi, a risolverli proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, a raccogliere e analizzare dati pertinenti, a trarre da questi conclusioni, anche operative, conseguenti (Pontecorvo, 1992, pp. 377-378)⁶⁴.

All'interno dei laboratori è dunque indispensabile la riflessione sull'esperienza anche *nella prospettiva di futuri educatori* per comprendere (ed

62. Anche chi si prepara a diventare educatore e frequenta un percorso formativo è un allievo: gli spetta di essere al centro, cioè di impegnare i poteri intellettuali e di vivere i rapporti sociali in accordo ai suoi problemi di giovane o di adulto (De Bartolomeis, 1976). Sono riscontrabili in questo senso, notevoli connessioni con i presupposti di fondo dell'educazione degli adulti (cfr. Demetrio, 1997).

63. Riflettendo sul fatto che senza cambiare *modus vivendi*, non si cambia stile cognitivo, Peticari (1996, p. 289) nota che "fanno impressione le molte persone che in ambito educativo cambiano facilmente la propria prospettiva pedagogica (...) ma mantengono sempre lo stesso atteggiamento, la stessa faccia, lo stesso volto, lo stesso sguardo, lo stesso modo di fare, lo stesso tipo di reazione immediata di fronte agli scarti che inevitabilmente si presentano in una pratica fondata sul vivere insieme".

64. Già Dewey nel 1929, mettendo in evidenza come l'apprendimento "passi per l'azione", sosteneva che anche docenti ed educatori possono interiorizzare e applicare consapevolmente i risultati della ricerca solo se hanno contribuito alla costruzione del sapere e degli strumenti da utilizzare o se, almeno, sono in grado di ricostruire i processi che li hanno generati.

apprendere, ancora ad un livello "meta") come operare scelte in rapporto agli obiettivi, la funzione della programmazione, l'uso di metodologie, tecniche e materiali, le modalità di conduzione, e per pervenire, grazie alla consapevolezza del proprio percorso di apprendimento personale, a conoscenze teoriche sulla formazione stessa a livello individuale e di gruppo⁶⁵. Come rileva Mortari (2003, p. 127):

Si può dire che il fine della pratica riflessiva è quello di mettere i pratici nelle condizioni di elaborare teoria da dentro la pratica; perché il saper costruire teoria è la condizione necessaria per essere protagonisti del proprio agire, capaci di decidere da sé la direzione da dare all'esperienza e in quale direzione promuovere il cambiamento⁶⁶.

In questo senso il conduttore-esperto ha un ruolo fondamentale, poiché ha la responsabilità di focalizzare l'attenzione e la riflessione del gruppo non solo sull'accaduto, ma anche sui presupposti e sulle condizioni che lo hanno reso possibile pur senza determinarlo, e deve quindi esplicitamente porsi tra le finalità del proprio lavoro, quella di favorire la costruzione di "ponti" e di facilitare ipotizzazioni sulla trasferibilità in ambito lavorativo di ciò che si è appreso. Trattandosi di studenti in formazione si tratta, infatti, di attivare principalmente la dimensione immaginativa ancorandola però saldamente nell'esperienza.

Per quanto riguarda i possibili ambiti laboratoriali ai fini di un percorso di formazione quale quello delineato, assai proficua si rivela un'esperienza centrata sui linguaggi artistici (linguaggio pittorico, plastico-manipolativo, musicale, espressivo-corporeo, poetico...), poiché permette di coinvolgere la persona nella sua interezza, dando modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, di risvegliare l'immaginazione e la creatività, *sperimentando* all'interno di un piano simbolico e narrativo dove si incontra se stessi e gli altri⁶⁷. Grazie

65. In base alla modalità sociale che caratterizza i laboratori, gli apprendimenti riguarderanno anche l'attenzione alle dinamiche di gruppo e l'utilizzazione del gruppo come strumento di lavoro. Ciò è particolarmente importante, perché l'educatore, per la centralità del proprio ruolo, viene a proporsi come polo di identificazione per l'insieme dei membri del gruppo con cui lavora, causando l'attivarsi o il bloccarsi di tensioni presenti nell'interazione individuo-gruppo, basilari nella formazione ed evoluzione delle funzioni del pensare (Bion, 1961) e nella condizione esistenziale stessa della vita del gruppo (cfr. Disanto, 1990).

66. Di particolare interesse si rivela tale posizione anche per coloro, tra gli studenti, che progettano il proprio futuro nella prospettiva della ricerca, poiché "ad avere necessità di un sapere che viene dall'esperienza non è solo il pratico, ma anche il teorico dei processi formativi. Spesso la teoria manca di radicamento nell'esperienza; in tal caso si rivela essere un discorso che suona a vuoto, incapace di porsi come orizzonte di senso della prassi". (Mortari, 2003 p. 128).

67. Bruner (1986) ha individuato due diverse modalità linguistiche e di pensiero, prevalenti in relazione ai diversi ambiti di conoscenza e alle loro diverse funzioni: il linguaggio "logico", utilizzato in ambiti scientifici, e quello simbolico-narrativo, proprio dell'ambito umanistico e dell'arte. Questo non vuol affatto significare che la dimensione creativa attiene soltanto all'arte, ma che si tratta di modalità diverse di interagire col "dare forma" e con la sua sistematizzazione.

all'utilizzazione di linguaggi artistico-espressivi, si attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere quella che Masud Khan (1980) ha chiamato "l'esperienza del divenire del Sé, del fluire dell'energia vitale" e, dall'altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma⁶⁸. Poiché in un contesto quale quello laboratoriale, connotato dalla libertà di esplorazione, la produzione artistica non ha una funzione adattativa o compiacente verso l'ambiente, si ha anche la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività "definalizzate" in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge. Si trae soddisfazione dal "dare forma" da soli e insieme agli altri all'interno di una cornice estetica e il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di "programmarlo" o di fissarlo. Più in generale, Bateson (1972, p. 182) rileva che l'arte può avere una funzione positiva nel mantenere ciò che lui definisce "saggezza", "cioè nel correggere una visione troppo finalistica della vita e nel rendere tale visione più aderente alla nozione di sistema" (nel senso di maggiormente attenta ai contesti e alle loro relazioni interne, nonché alle "relazioni di relazioni").

Prendendo in considerazione la dimensione esistenziale, l'esperienza artistica svolge anche una funzione di "riscoperta del quotidiano". Essa costituisce, infatti, un mezzo per soddisfare il bisogno di espressività universale⁶⁹ e per recuperare il "valore delle cose", dando modo di scoprire specificità e potenzialità creative negli oggetti più comuni (che possono diventare un potente mezzo di espressione e comunicazione, mediando il rapporto tra mondo interno e mondo esterno). L'arte, in questo senso, non è elitaria, ma riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo (Argenton, 1996), consentendo di creare "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del "dato convenzionale" (Bruner, 1986).

È necessario comunque riflettere anche sul fatto che la creatività viene sollecitata anche dalle restrizioni date dalle regole del linguaggio artistico che si utilizza⁷⁰: più esso si conosce, più si è in grado di "scegliere" come utilizzarlo

68. Come ci ricorda Winnicott, l'essere creativi, il potere attivare il proprio processo creativo, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità. (cfr. paragrafo precedente). È importante in questo senso operare una distinzione tra processo creativo e "prodotto creativo": quest'ultimo non garantisce, infatti, che alla sue spalle ci sia un processo creativo.

69. Avere la possibilità di fare un'esperienza artistica è molto importante perché, soprattutto nel mondo occidentale (come rilevava Arnheim già nel 1966), i fenomeni di massificazione e di appiattimento su *cliché* uguali per tutti e dettati da ragioni di mercato, mortifica e "comprime" gli spazi espressivi e creativi individuali; è inoltre fondamentale per persone giovani in formazione (quali gli studenti universitari) che hanno bisogno di costruire e "riconoscere" la propria soggettività e di avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro forma.

70. È possibile affermare che "conoscere" è lavorare all'interno di determinati *vincoli*, su e con materiali esistenti e trovati, combinandoli e ricombinandoli, ma è anche, proprio grazie a

nel proprio processo creativo (Munari, 1977; Vygotskij, 1983). L'arte include, dunque, la tecnica connessa a più ampi schemi estetici (altrimenti si ridurrebbe all'esecuzione meccanica, sterile) e, come sottolinea Keeney (1983), è anche "una forma di esercizio".

Questo comporta che, da un punto di vista psichico, l'esperienza artistica può svolgere una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette, in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale" (Ricci Bitti, 1998, p. 58). In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di *provare delle emozioni*, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può "rischiare" all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica; nell'ottica della formazione di futuri educatori ciò è particolarmente importante perché la "capacità di sentire" è anche una componente essenziale della vita etica (Mortari, 2003)⁷¹.

I laboratori artistico-espressivi sono, pertanto, particolarmente indicati ai fini dello sviluppo della consapevolezza rispetto a se stessi, alle proprie potenzialità, al proprio modo di "essere" e nello stesso tempo rispetto ad una *non definizione categorica*, che lascia aperta la possibilità di divenire anche "altro", e che è connessa alla fiducia attivata dall'esperienza creativa.

Se organizzati in modo tale da sollecitare un passaggio tra più livelli, attraverso una progressiva elaborazione simbolica (dal vissuto emotivo, alla sua rappresentazione attraverso un linguaggio artistico, alla verbalizzazione), consentono ai partecipanti di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa⁷². È proprio grazie all'arte che tali connessioni vengono facilitate, poiché essa si occupa del rapporto ricorsivo tra i livelli inconsci e consci del processo mentale (Keeney, 1983). Come afferma Bateson (1972, p. 483):

non è che l'arte sia l'espressione dell'inconscio, ma piuttosto essa si occupa del rapporto tra i livelli del processo mentale (...) L'abilità artistica è un combinare molti livelli mentali - inconsci, consci ed esterni - per asserire la loro combinazione.

ciò, produrre qualcosa di *nuovo*. (cfr. Munari, 1977; Vygotskij, 1978, 1983; Bocchi, Ceruti, 1985).

71. Rileva in proposito Mortari (2003, p. 77) che "per educare al sentire occorre essere a propria volta impegnati in un processo di autoformazione dove la ricerca della comprensione della propria vita interiore diventa impegno ineludibile".

72. "A qualunque livello li consideriamo e per dettagliata che sia la nostra analisi, conoscenza, sentimento e azione appaiono altrettanti elementi costitutivi di un insieme unitario. Isolarli l'uno dall'altro sarebbe come studiar separatamente le facce di un cristallo, perdendo così di vista la realtà unitaria da cui traggono l'esistenza" (Bruner, 1986, p. 145).

Se ci si sposta da un piano personale ad un piano professionale (piani che per gli educatori sono comunque strettamente intrecciati), conoscere e sapere utilizzare diversi linguaggi espressivi e comunicativi è di grande importanza sia dal punto di vista relazionale (poiché permette una più profonda comprensione dei messaggi ed una maggiore ricchezza nello scambio e nel contatto con gli altri), sia dal punto di vista dell'ampliamento delle possibilità ideative e delle proposte elaborabili in funzione delle specificità dei gruppi, dei diversi bisogni delle persone e dei diversi contesti con cui si interagisce, nonché degli obiettivi che ci si propone.

È evidente, dunque, la rilevanza dell'ambito artistico-espressivo nei laboratori per futuri educatori, dal momento che

l'arte è soluzione dei problemi, creazione di mondi, invenzione, abilità esecutiva, uso dell'intelligenza e del sentimento, bisogno estetico, mezzo educativo, memoria storica, diletto, catarsi, sofferenza, fatica, ricerca, fantasia, comunicazione, espressione di valori, di qualità, di idee, di sentimenti, di concezioni, di ipotesi ed è tante altre cose ancora che ne fanno un luogo privilegiato di esercizio, di addestramento, di potenziamento, di manifestazione della cognizione umana (Argenton, 1996, pp. 319-320).

Estremamente interessante in una prospettiva formativa e, in particolare, di accrescimento della creatività e della consapevolezza delle potenzialità proprie in relazione a quelle degli altri, risulta la *dimensione di gruppo*, in cui anche il piacere estetico nasce dalla intensità emotivo-affettiva implicata nel "processo creativo" e dalla fruizione della propria creazione, delle creazioni degli altri e di quelle del gruppo al quale si è preso parte e grazie al quale sono nate. Come sottolinea Cruciani (2006, pp. XIII-XIV):

Le esperienze che si conducono in gruppi impegnati in attività artistiche stanno aprendo prospettive affascinanti riguardo allo sviluppo della creatività intesa come un processo transpersonale e non come semplice sommatoria di talenti individuali. Come sempre il gruppo capace di funzionare creativamente non produce omologazione tra i suoi membri, ma può invece stimolare il pensiero autonomo e orientato in modo da incoraggiare e promuovere il sentimento di identità personale. Il gruppo che si sente libero da vincoli e pensa con originalità è una matrice in cui si sviluppano individui capaci di essere unici.

4. Un'esperienza nella Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo

Gli otto laboratori per gli studenti dei corsi di laurea di primo livello della Classe XVIII della Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo⁷³ che

73. I Corsi di Laurea di primo livello della Facoltà di scienze della Formazione di Palermo, nell'anno accademico in cui sono stati proposti i laboratori ai quali si fa riferimento, sono tre: Educatore della prima infanzia; Esperto dei processi formativi ed educatore professionale; Educatore interculturale.

sono stati realizzati nell'a.a. 2003-2004 e che verranno presentati nei prossimi capitoli, sono stati pensati a partire da queste premesse cercando di individuare un modello organizzativo ad esse coerente.

Si trattava, infatti, di dar forma ad un progetto organico che, pur articolandosi in attività differenti, avesse nell'insieme le stesse finalità e prevedesse quindi l'adozione di metodologie analoghe: in questo modo sarebbe stato possibile garantire a tutti gli studenti partecipanti una stessa "qualità" di esperienza e un'opportunità formativa comparabile. Inoltre la ricaduta, in senso più ampio, sul piano istituzionale sarebbe stata maggiore, poiché l'impianto unitario avrebbe avuto più visibilità e permesso una migliore conoscenza del lavoro proposto.

Per quanto riguarda gli ambiti tematici, sulla base dei bisogni formativi ipotizzati per futuri educatori, ho scelto di centrare i laboratori su attività artistico-espressive, osservative, socio-relazionali: sette laboratori avrebbero previsto, dunque, percorsi esperienziali fondati su linguaggi artistici, ed uno un percorso approfondito sull'osservazione, in funzione della relazione con le famiglie (fondamentale in molti dei contesti di lavoro degli educatori).

Sono stati pertanto prospettati:

- 2 laboratori di espressione corporea e danza-movimentoterapia;
- 1 laboratorio di espressione teatrale;
- 1 laboratorio di espressione grafico-pittorica;
- 1 laboratorio di espressione musicale;
- 1 laboratorio sulla Lingua Italiana dei Segni (LIS)⁷⁴ e sulle sue forme artistiche (in particolare la poesia);
- 1 laboratorio sul "creare con la sabbia";
- 1 laboratorio di "tecniche di osservazione e sostegno alla genitorialità".

Sulla base dei fondi disponibili e delle esigenze dei singoli percorsi laboratoriali, sono stati anche definiti i tempi per ciascun laboratorio: 40 ore per i linguaggi grafico-pittorico, teatrale, musicale, espressivo corporeo; 42 ore per la LIS; 24 ore per il "creare con la sabbia" e il "sostegno alla genitorialità". Al fine di consentire il coinvolgimento attivo degli studenti e l'utilizzazione dei tre livelli esperienziali e di elaborazione/simbolizzazione di cui si è parlato alla fine del precedente paragrafo, ho anche previsto che la durata di ogni singolo incontro potesse variare da un minimo di tre ore (per i percorsi di 42 e 24 ore), ad un massimo di quattro (per i percorsi di 40 ore).

Per poter garantire all'interno dei laboratori la *dimensione di gruppo*, in modo da attivare esperienze e processi di apprendimento fondati sul "gruppo di formazione", ho anche definito che il numero massimo di partecipanti ad

74. Si tratta della lingua utilizzata dalla comunità delle persone sorde in Italia: le fondamentali ragioni di interesse (anche da un punto di vista formativo) sono legate al fatto che essa è connessa ad una cultura minoritaria presente nel nostro Paese e sconosciuta ai più, ed al fatto che si esplica attraverso la modalità visivo-gestuale (si veda *infra*, cap. 4).

ogni laboratorio fosse di 20 persone: è sicuramente un numero elevato ai fini del buon funzionamento del gruppo, ma si è trattato di trovare un compromesso tra la necessità di coinvolgere il maggior numero di studenti possibile e quella di garantire l'integrazione tra i membri del gruppo (cfr. Quaglino *et al.*, 1992). Ho comunque preferito non effettuare alcuna selezione di coloro che aspiravano a partecipare (che immaginavamo numerosi...), ma di dare come criteri di ammissione, la frequenza al terzo ed ultimo anno di corso (in modo che ci fosse un *back-ground* teorico al quale far riferimento), e l'ordine di iscrizione, una volta che l'avviso fosse stato inserito nel sito della Facoltà e fosse stato affisso nelle bacheche.

Il progetto, che è stato finanziato con i fondi ministeriali per l'innovazione didattica, è stato da me presentato su invito della prof.ssa Giambalvo al Consiglio di Coordinamento della Classe XVIII dove è stato approvato; è stato successivamente approvato anche dal Consiglio di Facoltà, che ha mostrato interesse e apertura verso tale iniziativa.

Gli esperti sono stati scelti tramite un bando di Facoltà sulla base di precise caratteristiche professionali: per le ragioni esposte nei primi paragrafi, essi, attraverso il proprio curriculum, dovevano dimostrare di possedere conoscenze e competenze sia sul piano teorico-disciplinare e tecnico, sia sul piano della formazione e della conduzione di gruppo.

È stato quindi costituito un *gruppo di lavoro* composto da me e dagli esperti che, prima dell'inizio dei laboratori, ha effettuato cinque incontri finalizzati alla condivisione di criteri, metodologie, finalità, obiettivi, modalità di valutazione. Si è trattato di una fase fondamentale, in quanto sono state messe in comune le risorse di tutti e sono state negoziate scelte e azioni comuni, sono stati definiti insieme gli obiettivi e la struttura di base dei percorsi, a partire dai vincoli già dati dal progetto unitario iniziale; naturalmente, sono stati salvaguardati anche "spazi di libertà" dal punto di vista ideativo e organizzativo per i singoli esperti nella progettazione e attuazione del proprio laboratorio. Ciò ha consentito a ciascuno di salvaguardare la propria creatività, specificità e competenza, pur all'interno di una stessa "cornice" di fondo, e al gruppo di sentirsi arricchito dallo scambio e dalla interazione tra i suoi membri.

In questo assetto, molto utile è stato il mio ruolo di coordinatore/conducente, in quanto si è trattato non solo di esplicitare inizialmente le finalità e l'organizzazione del progetto, ma anche di attivare e garantire un processo di gruppo e, soprattutto, una *modalità di conduzione*, per molti versi analoga a quella che gli esperti avrebbero attivato all'interno dei propri laboratori. Ad un *meta-livello* ciò ha probabilmente facilitato per i futuri conduttori la comprensione e la condivisione del senso del lavoro con gli studenti a partire dalla propria esperienza.

4.1. Modalità di lavoro del gruppo di esperti

Nel corso degli incontri iniziali, il gruppo dei formatori esperti è arrivato a condividere scelte e procedure di lavoro in funzione degli obiettivi formativi comuni. Giova quindi renderli espliciti per poterli rintracciare come "filo conduttore" in tutti i contributi presenti in questo volume.

Si è partiti dal considerare come fondamentale la dimensione di gruppo e lo sviluppo della consapevolezza sia sul piano personale che su quello relativo al funzionamento del gruppo stesso. In ogni laboratorio, le attività avrebbero quindi coinvolto sia l'aspetto individuale, sia l'aspetto collettivo, anche attraverso specifiche modalità di conduzione.

Si è poi deciso di curare in particolare la formazione di *futuri formatori*:

- proponendo esperienze significative per ciascun soggetto nella sua specificità e nella sua globalità, tali da favorire la conoscenza di sé (Quaglino, Carozzi, 1995);
- fornendo, a partire dall'esperienza, strumenti per riflettere non solo sulle tecniche, ma anche sulle scelte organizzative, metodologiche e di conduzione adottate;
- supportando gli studenti in una riflessione sulla "trasferibilità" dei propri apprendimenti in futuri ambiti lavorativi;
- prendendo in considerazione e sollecitando conoscenze e competenze progettuali.

Attraverso:

- le modalità di strutturazione delle attività, effettuando in ciascun laboratorio un "contratto formativo iniziale"⁷⁵ e alternando poi momenti esperienziali a momenti di riflessione sull'esperienza sia sul piano personale e del gruppo, sia sul piano della struttura dell'incontro, dei suoi contenuti, delle metodologie e modalità di conduzione (agendo così a livello meta-cognitivo);
- chiedendo ai partecipanti di ciascun laboratorio di effettuare dei lavori in *piccoli gruppi* autogestiti (composti al massimo da sette persone) dopo la conclusione di ogni laboratorio, in altri spazi e tempi. Ciascun gruppo avrebbe dovuto elaborare un "prodotto scritto" su uno dei seguenti temi:
 - a) Una riflessione sull'esperienza a partire dalla implicazione personale (effettuando una riflessione sul coinvolgimento della dimensione dell'*essere*) insieme ad una descrizione puntuale del percorso, cercando di mettere in connessione i due piani.

75. Come si potrà notare, leggendo i contributi nei capitoli successivi, la rilevanza di un tale momento è stata condivisa da ciascun conduttore esperto. Riguardo alla funzione del "contratto formativo" nella costituzione del gruppo di lavoro e nell'attivazione dei processi di apprendimento, si veda il par. 2 di questo capitolo.

- b) Un'ipotesi sulla trasferibilità dell'esperienza, accompagnata da una riflessione sulla sua ricaduta sulle proprie competenze professionali (coinvolgendo i piani del *sapere* e del *saper fare*).
- c) Un concreto lavoro di "trasferimento", elaborando un progetto o uno strumento di lavoro, ideando poesie, testi narrativi o altro, in relazione alla specificità di ogni laboratorio.

Per i lavori in piccolo gruppo, è stato deciso di assegnare un certo periodo di tempo, a conclusione del quale, è stato prospettato un ulteriore incontro tra tutti i componenti di ciascun laboratorio e il conduttore al fine di mettere in comune e discutere tutti insieme i diversi prodotti e per condurre una ulteriore riflessione collettiva.

L'idea di far realizzare un lavoro scritto in piccoli gruppi in assenza dell'esperto, è nata dal voler far sperimentare agli studenti un ulteriore e più intimo momento di scambio e una ulteriore modalità di rielaborazione (la scrittura consente, infatti, una sistematizzazione dell'esperienza e attiva nuove connessioni e riflessioni), ma ha voluto anche sollecitare e sottolineare un percorso verso l'autonomia. In più, ci si è trovati d'accordo nel ritenere che l'analisi dei prodotti avrebbe costituito una importante modalità di verifica e valutazione dei percorsi laboratoriali.

Si è anche pensato di motivare la rielaborazione degli studenti con una manifestazione conclusiva per la Facoltà che è stata chiamata "Present-Azione", di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

Infine, sulla base di quanto stabilito in comune e, ancora una volta, nell'ottica della formazione di futuri formatori, è risultato evidente al gruppo degli esperti il pensare a *laboratori mirati* per specifici corsi di laurea. Gli "educatori interculturali" sono stati in alcuni casi abbinati ora agli "educatori della prima infanzia", ora agli "esperti dei processi formativi", in funzione della tipologia e dell'età di una ipotetica "utenza".

Nello specifico, i laboratori sono stati, pertanto, così composti:

- laboratori di espressione corporea e danza-movimentoterapia: uno per educatori della prima infanzia ed uno per esperti dei processi formativi ed educatori professionali;
- laboratorio di espressione teatrale per educatori della prima infanzia e per educatori interculturali;
- laboratorio di espressione grafico-pittorica per esperti dei processi formativi ed educatori professionali e per educatori interculturali;
- laboratorio di espressione musicale per educatori interculturali;
- laboratorio sulla Lingua Italiana dei Segni e sull'arte e la poesia in LIS per esperti dei processi formativi ed educatori professionali e per educatori interculturali;
- laboratorio sul "creare con la sabbia" per educatori della prima infanzia e per educatori interculturali;

- laboratorio di "tecniche di osservazione e sostegno alla genitorialità" per esperti dei processi formativi ed educatori professionali.

Il gruppo di lavoro composto dagli esperti e da me si è riunito per due volte anche durante l'attuazione dei percorsi laboratoriali per scambiare opinioni ed esperienze *in itinere* e per definire e condividere ulteriormente le diverse fasi di lavoro; si è poi riunito ancora una volta per progettare la manifestazione conclusiva.

Al termine dell'intero progetto, al fine di documentare l'esperienza per una pubblicazione, il gruppo ha inoltre effettuato numerosi incontri, con la partecipazione della prof.ssa Giambalvo (in qualità di Presidente dei corsi di laurea della classe XVIII), per stabilire come strutturare i diversi contributi, per individuare criteri per la loro stesura, per cercare di rendere l'unitarietà e la coerenza del lavoro di tutti.

4.2. La Present-Azione finale

Nel corso degli incontri del gruppo di lavoro degli esperti, è stato deciso di organizzare, a conclusione dei laboratori, una manifestazione aperta a tutte le componenti della Facoltà (studenti, docenti, personale amministrativo...) per testimoniare i diversi percorsi attuati e per partecipare le proprie esperienze. Si ravvisava, infatti, la necessità di un momento di comunicazione all'esterno, ritenendo che costituisse un'ulteriore opportunità formativa e anche un'occasione di coinvolgimento dell'Istituzione. Non solo: comunicare all'esterno i propri percorsi ed i propri risultati è anche un modo per rendere nota la modalità con cui sono state utilizzate le risorse assegnate (fondi, spazi, materiali...) e per mostrare come si è fatto fronte agli impegni istituzionali presi; è quindi anche un atto di "trasparenza".

Coerentemente con l'approccio laboratoriale, si è pensato da un lato di rendere protagonisti gli studenti, dando ai formatori solo il compito di introdurre la "cornice di lavoro", dall'altro di non limitarsi a delle relazioni, ma di rendere il senso delle diverse esperienze attraverso *performance* diverse in funzione della specificità dei singoli laboratori; il titolo scelto per la manifestazione è stato, quindi, quello di "Present-Azione".

Entrando nello specifico organizzativo, per ogni laboratorio, dopo l'introduzione *del o dei* formatori responsabili, i ragazzi avrebbero presentato i loro prodotti in piccolo gruppo⁷⁶ (attraverso la modalità da loro preferita: lucidi, cartelloni, *power point*...) e in fine ci sarebbe stato il momento dell'a-

76. Si tratta dei prodotti dei lavori in piccolo gruppo svolti dagli studenti in autonomia dopo la fine dei laboratori, relativi alle tre aree tematiche di cui si è parlato nel precedente paragrafo.

zione. Appariva evidente che ciò avrebbe costituito una forte spinta motivazionale alla ulteriore elaborazione di gruppo, perché sul proprio lavoro si sarebbe riferito, non al docente universitario sotto forma di esame, ma ai propri pari e ad un pubblico più vasto, per valorizzare i propri apprendimenti e la propria esperienza laboratoriale, e perché si sarebbe avuta la possibilità di uno spazio e di un tempo *dedicati* in cui far sentire la propria voce. In questo senso, anche la costruzione di una *performance* (che sarebbe avvenuta soltanto dopo la conclusione del laboratorio per non condizionare il percorso di formazione), avrebbe rappresentato una occasione per un'ulteriore coesione dei diversi gruppi, poiché avrebbe coinvolto la progettualità comune, lo scambio di idee, emozioni, affetti, la messa in gioco delle risorse di tutti.

Terminati i laboratori, ogni gruppo con il suo conduttore-esperto, ha pertanto deciso cosa rappresentare e sotto quale forma.

Si è avuta una grande varietà di scelte, in funzione sia della storia del gruppo, che dello specifico percorso di ogni laboratorio: chi aveva fatto un'esperienza di danza-movimentoterapia, ha preferito raccontarsi attraverso un video costituito soltanto da musica e immagini, montato a partire dai filmati di documentazione effettuati nei due diversi laboratori; i partecipanti al laboratorio teatrale, al laboratorio grafico-pittorico e a quello musicale, hanno costruito una *performance* coordinata, mettendo in scena, realizzando la scenografia e musicando una fiaba popolare africana su cui avevano lavorato durante il percorso formativo; coloro che avevano frequentato il corso di LIS, hanno ideato e rappresentato una poesia corale in Lingua Italiana dei Segni; i partecipanti al laboratorio "Creare con la sabbia", hanno preparato una presentazione in *power point* in cui hanno inserito una documentazione fotografica delle "sabbie" da loro via via realizzate; infine, gli studenti del laboratorio per il sostegno alla genitorialità, hanno presentato lo strumento di osservazione (il *Q-Set*) da loro elaborato sul legame di attaccamento genitore-bambino.

La Present-Azione ha avuto come "spazio di accoglienza" l'Aula Magna della Facoltà di Scienze della Formazione ed ha visto un pubblico caloroso e numerosissimo. Molto importante dal punto di vista simbolico, è stata la partecipazione, per tutto il tempo della manifestazione, del Preside della Facoltà (prof.ssa P. Lendinara) e del Presidente del Coordinamento dei Corsi di laurea della classe XVIII (prof.ssa E. Giambalvo), perché ha valorizzato e gratificato il lavoro di tutti.

Per dare un'idea di quanto avvenuto, riportiamo qui di seguito, in forma esteticamente meno elaborata (senza le immagini), il contenuto del pieghevole che è stato distribuito prima dell'inizio dei lavori.

Università degli Studi di Palermo Facoltà di Scienze della Formazione
Corsi di Laurea della Classe XVIII Innovazione Didattica, A.A. 2003-2004
Present-Azione dei laboratori

Performances, percorsi, riflessioni sulle esperienze, metodologie, trasferibilità, valutazione - 16 Gennaio 2004 Aula Magna via Pascoli- ore 15,00-19,30

ore 15,00

– *Apertura dei lavori*
Saluti di

- *Patrizia Lendinara*
Preside della Facoltà
- *Epifania Giambalvo*
Presidente del Coordinamento
dei Corsi di Laurea Classe XVIII

– *Introduzione*

Elena Mignosi, Coordinatrice
del Progetto laboratoriale

ore 15,30

– *Laboratori di espressione corporea*

Presentazione delle conduttrici esperte

- *Tiziana Fornaciari*
- *Adriana Spatafora*

Relazioni degli studenti dei corsi di laurea in

- *Esperto dei Processi Formativi*
ed Educatore Professionale
- *Educatore Interculturale*

- *documentazione-video dell'esperienza*
(montaggio video: Giuseppe Vitrano)

ore 16,15

– *Laboratori di espressione*
grafico-pittorica, musicale e teatrale

Presentazione dei conduttori esperti

- *Salvatore Giambertone*
- *Daniele Schimmenti*

Relazioni degli studenti dei corsi di laurea in

- *Educatore Interculturale*
- *Educatore della Prima Infanzia*

- *Pièce di teatro-musica*

ore 17,15

– *Laboratorio su "Creare con la sabbia"*

Presentazione della conduttrice esperta

- *Letizia Nicolini*
- Relazioni degli studenti dei corsi di laurea in*
- *Educatore Interculturale*
- *Educatore della Prima Infanzia*

- *documentazione grafica e presentazione*
video in power point

ore 17,45

– *Laboratorio su "Le tecniche di osservazione e di sostegno alla genitorialità"*

Presentazione delle conduttrici esperte

- *Lucia Carli*
- *Cettina Polizzi*

Relazioni degli studenti dei corsi di laurea in

- *Esperto dei Processi Formativi*
ed Educatore Professionale
- *Educatore della Prima Infanzia*

- *Presentazione del Q-Set*

ore 18,15

– *Laboratorio su "La lingua, l'arte e la cultura delle persone sorde in Italia"*

Presentazione delle conduttrici esperte

- *Vincenza Giuranna*
- *Rosaria Giuranna*

Interpreti L. I. S./ Italiano - Italiano / L. I. S.

- *Monique Thomas*
- *Egisto Zanca*

Relazioni degli studenti dei corsi di laurea in

- *Esperto dei Processi Formativi*
- *Educatore della Prima Infanzia*
- *Educatore Interculturale*

- *Poesie in Lingua Italiana dei Segni*

4.3. La valutazione dei laboratori

Il problema della valutazione dei laboratori è stato affrontato individuando a monte criteri e strumenti comuni, al fine di ottenere risultati comparabili e di consentire una visione complessiva dell'efficacia del progetto sul piano formativo (cfr. Becchi, Vertecchi, 1992; Lipari, 1995).

Anche in questo caso il gruppo di lavoro degli esperti ha dovuto condividere una "epistemologia" di fondo e trovare un accordo su modi, tempi e procedure.

Riguardo alla fase iniziale, è stato quindi deciso che ogni formatore avrebbe utilizzato un questionario di ingresso e/o una mappa delle aspettative, diversi in funzione della specificità dei singoli laboratori, sia per verificare, a conclusione dell'esperienza, gli eventuali "spostamenti", sia per calibrare ciascun percorso sui bisogni dei partecipanti. Così, ad esempio, nel primo incontro del laboratorio di danza-movimentoterapia, è stato proposto un questionario volto a conoscere le motivazioni e le attese degli studenti, ma anche a verificare la loro percezione circa i livelli di consapevolezza della propria corporeità (cfr. *infra*, cap. 1); nel laboratorio musicale, invece, è stata proposta una "Carta d'identità musicale" (un questionario che esplora varie dimensioni), al fine di verificare le conoscenze e le preferenze musicali degli studenti (cfr. *infra*, cap. 3).

Dato il tipo di lavoro proposto, il gruppo ha poi convenuto sulla importanza della *valutazione in itinere* dei processi attivati e dei "prodotti" via via elaborati dagli studenti: ciò ha implicato anche la condivisione di un *modello osservativo* in cui il conduttore ha un ruolo "partecipe" e si considera "interno" al contesto osservato⁷⁷.

Per la valutazione conclusiva, il gruppo ha accolto la proposta, da me avanzata, di utilizzare per tutti i laboratori un questionario appositamente costruito, suddiviso in due parti: la prima costituita da 11 domande aperte, 10 relative alle opinioni degli studenti sull'esperienza fatta, sulla sua rilevanza sul piano personale e professionale, sugli specifici apprendimenti conseguiti, ecc, ed una relativa ad eventuali proposte e suggerimenti; la seconda elaborata sotto forma di *rating scale* con 17 affermazioni inerenti ai diversi ambiti toccati dai laboratori (metodo, gruppo, conduzione, conoscenze e competenze acquisite...) e quattro livelli di apprezzamento (dal totale disaccordo al totale accordo). Le domande aperte sono poste su una prima facciata (quindi da compilare prima) e la *rating scale* sulla seconda (da compilare dopo) in modo

77. A proposito della prospettiva teorica e metodologica sull'osservazione a cui faccio riferimento (e che non è possibile trattare in questa sede) si vedano in particolare: Bonamino, Iaccarino, a cura di, 1984; Vigna, 2002; Mignosi, 2004; 2005. Rispetto alle osservazioni raccolte all'interno dei laboratori ed alle riflessioni ad esse legate, si rimanda alla lettura dei singoli contributi nelle pagine seguenti.

da non influenzare, con le proposizioni in essa contenute, le libere riflessioni dei ragazzi.

È da rilevare che, pur decidendo di utilizzare uno stesso strumento uguale per tutti e di mantenere fermi gli ambiti indagati, sono stati salvaguardati alcuni spazi di autonomia dei formatori che, in funzione delle specificità dei percorsi e degli obiettivi dei singoli laboratori, hanno variato alcuni contenuti della prima e della seconda parte e, in particolare nella *rating scale*, anche, in alcuni casi, il numero delle affermazioni. Ciascun autore ha scelto la propria modalità di esposizione dei risultati (più o meno analitica, più o meno "interpretativa", ricorrendo a diverse categorie di analisi, a grafici ad istogrammi o a torta, ecc.) in funzione del taglio che ha dato al proprio contributo ed al proprio stile comunicativo. Il gruppo di lavoro ha, infatti condiviso il senso, gli obiettivi e la struttura generale di ciascuna documentazione ma, coerentemente con la "filosofia dei laboratori", ha preferito lasciare ai singoli uno spazio creativo personale. È per tale ragione che, come si potrà notare, alcuni esperti all'interno dei loro contributi hanno preferito riportare per esteso il questionario finale.

A lavoro concluso siamo del parere che ciò non abbia inficiato la comprensione dell'unitarietà e del progetto e dello stretto coordinamento di chi ne ha fatto parte, ma abbia costituito piuttosto un'ulteriore ricchezza.

A titolo esemplificativo, ed anche perché non è inserito nel capitolo "Le parole del corpo" (cfr. *infra*, cap. 1), ho riprodotto a fine capitolo la versione integrale del questionario relativo al laboratorio di danza-movimentoterapia.

Per quanto riguarda l'analisi particolareggiata dei dati raccolti attraverso i questionari finali, sottolineando che si tratta di "dimensioni qualitative", in cui vengono prese in esame le percezioni soggettive dei partecipanti, si rimanda alla lettura nei prossimi capitoli dei resoconti delle diverse esperienze ed ai commenti ed alle riflessioni dei formatori.

Mi sembra comunque opportuno provare a fare una sintesi dei principali contenuti emersi, al fine di fornire una valutazione generale sull'efficacia della proposta progettuale in relazione a quanto ci eravamo proposti. Per fare ciò, utilizzerò le *macro-categorie* in base alle quali erano strutturati i questionari, facendo anche riferimento alle osservazioni e riflessioni riportate dai vari formatori. Si tratta, evidentemente, di aree intrecciate tra loro, i cui confini sfumano uno dentro l'altro: consapevole della riduzione inerente ad ogni schematizzazione, cercherò nell'esposizione di tener conto di "ponti di connessione".

– *Area del metodo*: dalla quasi totalità delle risposte degli studenti viene esplicitato un grande apprezzamento della metodologia dei laboratori. Viene messa in luce l'importanza dell'esperienza e del coinvolgimento attivo, per una connessione tra teoria e prassi, per una comprensione personale del senso di quanto studiato a partire dalla propria "messa in gioco", sottolineando un forte bisogno di trovare opportunità formative di questo tipo. Molti si augurano che all'interno dell'Università la modalità laboratoriale

sia intensificata (perché tocchi più aree e perché sia fruibile da un maggior numero di studenti), sia ripetuta nel tempo, duri più a lungo.

– *Area della conduzione*: nell'insieme è stata colta l'importanza della conduzione sia per quanto riguarda la possibilità di accesso alle conoscenze "tecniche" e la qualità delle proposte, sia per quanto riguarda l'attivazione dei singoli e del gruppo, sia per il clima sociale. Tra le proposte di approfondimento, alcune hanno riguardato, non a caso, proprio il ruolo del conduttore.

D'altro canto, sul piano del coinvolgimento emozionale e del "legame" con i membri del gruppo, il rapporto affettivo con il conduttore è chiaramente emerso dall'elevatissimo livello di gradimento ottenuto da tutti i formatori-esperti.

– *Area del gruppo*: si è trattato di una delle aree più coinvolgenti per i ragazzi; oltre a dare una valutazione estremamente positiva dell'esperienza di gruppo, la maggior parte di loro ha espresso il proprio gradimento rispetto al poter sperimentare lo scambio e la comunicazione con gli altri sentendo di potersi affidare, sentendosi arricchiti su più piani (cognitivo, affettivo, creativo, espressivo, relazionale, ecc.). Non si è trattato di una generica "dimensione sociale" poiché è stato chiaramente affermato dai più di essersi sentiti *parte integrante e fondamentale di un tutto*. Qualcuno ha anche manifestato il suo stupore per un'esperienza nuova del gruppo dei pari, e qualcun altro ha, accuratamente, manifestato il suo bisogno di occasioni di questo tipo.

– *Area personale*: anche quest'area è stata particolarmente sentita dagli studenti che hanno dichiarato di essere cambiati, di essere cresciuti, di avere esplorato dimensioni impensabili, di avere scoperto cose di sé che non immaginavano, di essersi conosciuti meglio attraverso la relazione con gli altri, di avere percepito l'importanza della componente affettiva ed emotiva nei processi di apprendimento, di avere la sensazione di aver imparato a "fermarsi ad ascoltare", a contenere il bisogno di avere risposte e la fretta di giudicare e categorizzare. Molti hanno autonomamente collegato i propri apprendimenti sul piano personale all'area professionale, cogliendo l'intima connessione tra i due piani

– *Area professionale*: nella valutazione della ricaduta dell'esperienza sulle competenze professionali, la maggioranza delle risposte ha mostrato l'attivazione della *dimensione metacognitiva*; le riflessioni degli studenti sono state centrate, infatti, primariamente sulle metodologie di conduzione e sulle modalità comunicative e relazionali apprese attraverso l'esperienza, nella prospettiva di "futuri educatori", nonché sulle acquisizioni sul piano personale che apparivano anche parte integrante della professionalità (ad es. "percepire la diversità come risorsa", "non aver paura di sbagliare", "sapere ascoltare"...); in secondo luogo hanno evidenziato gli apprendi-

menti conseguiti rispetto agli specifici ambiti, temi, linguaggi e tecniche affrontati dai vari laboratori.

– *Area degli apprendimenti sugli specifici ambiti laboratoriali*: ciascun gruppo di partecipanti a ciascun laboratorio, ha anche valutato positivamente gli apprendimenti sul piano dei contenuti e delle tecniche rispetto ad una loro possibile utilizzazione futura in ambito lavorativo. È stata comunque evidenziata una difficoltà iniziale nel muoversi all'interno dei diversi linguaggi artistico-espressivi⁷⁸ ed è stata espressa la necessità di ulteriori approfondimenti per poter passare da un piano prevalentemente esperienziale ad uno più professionale. Si tratta di un bisogno legittimo, dato che la brevità dei tempi ha permesso soltanto un primo approccio ai diversi linguaggi e, naturalmente, un coinvolgimento soprattutto della dimensione personale.

Oltre ai dati raccolti attraverso i questionari, è da rilevare che vi è un ulteriore ambito di valutazione finale, quello relativo all'analisi dei prodotti dei piccoli gruppi di lavoro (composti dagli studenti in assenza dell'esperto) elaborati dopo la conclusione dei percorsi laboratoriali ed in funzione anche della Present-Azione al pubblico. Tali prodotti possono essere presi in considerazione sia per una valutazione delle conoscenze e competenze acquisite dai ragazzi, sia per una valutazione del progetto e dei singoli percorsi, relativamente alla coerenza dei risultati in relazione agli obiettivi esplicitati e condivisi. A questo fine, si è deciso di inserirli quasi integralmente all'interno di ciascuno dei contributi che compongono questo volume, mantenendo eventuali "ingenuità" o imperfezioni.

Da una osservazione complessiva di tutte le dimensioni considerate, è possibile affermare che il progetto laboratoriale nel suo insieme è riuscito, grazie alla sua organizzazione interna ed al lavoro di *équipe*, a garantire una coerenza metodologica, ed una unitarietà nella qualità delle esperienze e nei risultati formativi. La condivisione dei presupposti teorici ed epistemologici è stata in questo senso fondamentale, così come lo stretto raccordo nelle diverse fasi di elaborazione e di attuazione, tra tutti coloro che, a diverso titolo, hanno fatto parte del gruppo di lavoro. Per chi legge sarà facile individuare nei diversi capitoli uno o più fili conduttori che li attraversano tutti e che li rendono parte di un lavoro organico e di una comune "visione del mondo", in cui è compresa anche la dimensione etica.

Mi sembra che gli obiettivi che ci eravamo prefissati siano stati raggiunti anche al di là delle aspettative (nonostante i tempi brevi dei percorsi e la "novità" del tipo di proposte), segno, questo, anche del forte bisogno sentito

78. La poca confidenza dimostrata dalla grande maggioranza degli studenti nei confronti di tali linguaggi è probabilmente dovuta anche alla scarsa rilevanza che la dimensione artistico-espressiva ha attualmente all'interno dei curricula scolastici italiani.

dagli studenti di spazi espressivi, di elaborazione emotiva e di scambi interpersonali a livello profondo.

Per concludere, mi preme sottolineare che, così come nella manifestazione finale, anche nella stesura di questo libro era nostra intenzione cercare di rendere per iscritto lo spirito dei laboratori: abbiamo quindi deciso di dare, nei diversi capitoli, largo spazio alla "voce degli studenti", ritenendoli i veri protagonisti di questa bella esperienza per la quale siamo loro estremamente grati.

Testi citati

- Agosta F. (1987), "Note sul concetto di gruppaltà interna", in Napolitani D., *Individualità e gruppaltà*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 270-276.
- Anzieu D. (1976), *Il gruppo e l'inconscio*, trad. it. Borla, Roma, 1978.
- Anzieu D. (1994), *Il pensare*, trad. it. Borla, Roma, 1996.
- Arfelli Galli A., Zuckowsky A. (1979), "Addestramento alla riflessione verbale di studenti universitari", in Andreani O. (a cura di), *Processi di insegnamento-apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 159-181.
- Argenton A. (1996), *Arte e cognizione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Arnheim R. (1966), *Verso una psicologia dell'arte*, trad. it. Einaudi, Torino, 1969.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura*, trad. it. Adelphi, Milano, 1984.
- Becchi E., Verrecchi B. (1992) (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertolotti A.M., Forti D., Varchetta G. (1990), *L'approccio socioanalitico allo sviluppo delle Organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Armando, Roma, 1971.
- Bion W.R. (1965), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. Armando, Roma, 1972.
- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, trad. it. Armando, Roma, 1973.
- Blandino G., Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bocchi G., Ceruti M. (1985) (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Bonamino V., Iaccarino B. (1984) (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. il Mulino, Bologna, 1986.
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it. Laterza, Bari, 1988.
- Bruner J. (1990), *La ricerca del significato*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997.
- Carugati F., Mugny, G. (1987), "La teoria del conflitto sociocognitivo", in Mugny, Carugati (a cura di), *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti Barbera, Firenze, pp. 42-55.
- Carli R., Paniccia R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, il Mulino, Bologna.
- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- Ceruti M., Montesano F. et al. (1985), *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*, Edizioni Lavoro, Roma.

- Ciari B. (1972), *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma.
- Corino U., Napolitano L. (1990), *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Corrao F. (1986), "Il concetto di campo come modello teorico", in *Gruppo e Funzione Analitica*, anno VII, n. 1, pp. 9-21.
- Cruciani P. (2006), "Prefazione", in Gennaro, Bucolo, 2006, *La personalità creativa*, Laterza, Bari, pp. I-XV.
- De Bartolomeis F. (1976), *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano.
- Demetrio D. (1994) (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- Dewey J. (1899), *Scuola e società*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Dewey J. (1933), *Come Pensiamo*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Dewey J. (1938), *Esperienza ed educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Disanto A.M. (1990), *Il conflitto educativo*, Borla, Roma.
- Disanto A.M. (2002) (a cura di), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma.
- Doise W., Mugny G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, trad. it. il Mulino, Bologna, 1982.
- Fabbri D. (1994), "Imparare a pensare nelle organizzazioni", in Demetrio D., 1994, op. cit., pp. 113-158.
- Fabbri Montesano D., Munari A. (1984), *Strategie del sapere*, Dedalo, Bari.
- Freinet C. (1967), *Le mie tecniche*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1971.
- Freinet C. (1969), *La scuola del popolo*, trad. it. Editori Riuniti, Roma, 1973.
- Gemma C. (2006), "Far capire la pratica. La didattica laboratoriale", in Laneve C. (a cura di), *Pedagogia, ricerca, valutazione*, Pensa, Lecce, pp. 245-258.
- Gennaro A., Bucolo G. (2006), *La personalità creativa*, Laterza, Bari.
- Giambalvo E. (1997), *L'uno/i molti, l'io/l'altro, l'identico/il diverso/il differente la logica della possibilità*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- Keeney B.P. (1983), *L'estetica del cambiamento*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1985.
- Khan M., Masud R. (1980), *I sé nascosti*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, il Mulino, Bologna.
- Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1965.
- Lewin K. (1939), "Esperimenti nel campo sociale", in Lewin, *I conflitti sociali*, trad. it. FrancoAngeli, Milano, 1980, pp. 111-124.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino.
- Lodi M. (1982), *Guida al mestiere di maestro*, Editori Riuniti, Roma.
- Maturana H., Varela F. (1980), *Autopoiesi e cognizione*, trad. it. Marsilio, Padova, 1985.
- MCE gruppo di Torino (1979) (a cura di), *Per una nuova professionalità docente*, Emme Edizioni, Milano.
- Mead G. (1935), *Mente sé e società*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1966.
- Mignosi E. (1992), "La Ricerca-Azione dentro il sistema scolastico; gli insegnanti: coinvolgimento, formazione, azione", in C.M. Gentile (a cura di) *Atti del Seminario Internazionale OCSE-CERI*, Edizioni Europa, Palermo, pp. 211-226.

- Mignosi E. (2001), "La valutazione di contesto come intervento formativo", *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Palermo, n. 1-2, pp. 1-39.
- Mignosi E. (2004), "Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al pensare riflessivo", in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo, pp. 151-181.
- Mignosi E., a cura di (2005), *Nidi comunali e Università di Palermo. Il tirocinio nel Corso di Laurea per Educatori della prima infanzia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- Morin E. (1977), *Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1983.
- Morin E. (1982), *Scienza con coscienza*, trad. it. FrancoAngeli, Milano, 1988.
- Morin E. (1986), *La conoscenza della conoscenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1989.
- Mortari L. (1999), *Aver cura della vita della mente per educare a pensare*, in "Pluriverso", anno IV, n. 3, pp. 18-34.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma.
- Mugny G., Carugati F. (1987) (a cura di), *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti Barbera, Firenze.
- Mugny G., Carugati F. (1988), *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna.
- Munari A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari.
- Muti P.L. (1986), *Il lavoro di gruppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Muti P.L. (1990), *Organizzazione e formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Napolitani D. (1987), *Individualità e grupalità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Pancera C. (1979), "L'infanzia laboriosa: il rapporto mastro-apprendista", in Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale: privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano, pp. 77-113.
- Perticari P. (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Piaget J. (1937), *La costruzione del reale nel bambino*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Piaget J. (1967), *Biologia e conoscenza*, trad. it. Einaudi, Torino, 1983.
- Pontecorvo C. (1992), "La formazione di insegnanti/ricercatori", in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), op. cit., pp. 376-385.
- Pontecorvo C. (1993) (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (1995) (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano.
- Quaglino G.P., Carozzi G.P. (1995⁸), *Il processo di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricci Bitti P.E., a cura di (1998), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.
- Rogers C.R. (1957-1963), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it. Martinelli, Firenze, 1990.
- Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osborne E. (1983), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, trad. it. Liguori, Napoli, 1987.
- Sciavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. Dedalo, Bari, 1993.

- Spaltro E. (1984), *Sentimento del potere*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Spira M. (1985), *Creatività e libertà psichica*, trad. it. Borla, Roma, 1986.
- Tartarelli A. (1990), *Il gruppo*, OPPI, Milano.
- Ugazio V. (1988) (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Vigna D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio* (a cura di Mecacci L.), trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Vygotskij L.S. (1978), *Il processo cognitivo*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Vygotskij L.S. (1983), *Antologia di scritti*, a cura di L. Mecacci, il Mulino, Bologna.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1971.
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R. (1973), *Change*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1974.
- Weick K.E. (1977), *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, trad. it. 1988, in Zan (a cura di), op. cit., pp. 211-244.
- Winnicott D.W. (1958), *Dalla Pediatria alla Psicoanalisi*, trad. it. Martinelli, Firenze, 1975.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it. Armando, Roma, 1974.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, trad. it. Armando, Roma, 1974.
- Zan S., Selleri P., David D. (1988), *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna.

Titolo del laboratorio _____

Questionario di valutazione finale

- 1) Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?
- 2) Perché?
- 3) In che cosa ritieni che il laboratorio ti sia servito di più?
- 4) Ritieni che il laboratorio ti abbia aperto nuove prospettive e, se sì, quali?
- 5) Cosa ti è risultato più difficile e perché?
- 6) Ritieni che gli argomenti affrontati possano avere per te una ricaduta sul piano educativo e, se sì, in che termini?
- 7) Le tue aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?
- 8) Che cosa, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?
- 9) Scrivi quelle che per te costituiscono alcune "parole chiave" del percorso
- 10) Sei favorevole alla continuazione di questo tipo di laboratori? Se sì, perché? Se no, perché?
- 11) Eventuali suggerimenti e proposte per il futuro

Per ogni proposizione barrate il numero che esprime il vostro giudizio

- Scala dei giudizi 1 = Non sono affatto d'accordo
 2 = Non sono d'accordo
 3 = Sono d'accordo
 4 = Sono completamente d'accordo

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A) Gli argomenti del laboratorio mi sono sembrati d'interesse per le mie future attività professionali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B) Il metodo di lavoro usato ha favorito la mia partecipazione attiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C) Il metodo di lavoro mi sembra valido | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D) Il clima del corso è stato positivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E) L'atteggiamento del conduttore ha favorito il mio coinvolgimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F) Le modalità di conduzione mi sono sembrate efficaci per l'attivazione del gruppo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| G) Il corso mi ha consentito di aumentare le mie conoscenze teoriche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| H) Il corso mi ha stimolato a riflettere sui metodi di lavoro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I) Il corso ha accresciuto le mie capacità introspettive ed autoriflessive | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L) Il corso mi ha consentito di sperimentare la diversità come risorsa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| M) Il corso ha stimolato una mia maggiore attenzione ai processi creativi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| N) Il corso ha accresciuto la mia consapevolezza del ruolo della componente affettivo-emotiva nei processi educativi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O) Il corso ha favorito una mia maggiore attenzione alla dimensione psico-corporea | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| P) Il corso mi ha fornito una nuova prospettiva sulle potenzialità dell'educazione psico-corporea nello sviluppo della persona | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Q) Le esperienze fatte mi hanno permesso di comprendere meglio il ruolo del gruppo nei processi di apprendimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| R) Grazie al percorso laboratoriale ho arricchito le mie competenze sul piano della conduzione delle attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| S) Grazie al percorso laboratoriale ho approfondito le mie conoscenze relativamente alla pianificazione delle attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |