



## Modelli formativi efficaci, dentro e fuori dall'aula

Andrea Porcarelli

Chi opera nel mondo dell'educazione e della formazione si interroga quotidianamente sulla sorte che hanno i propri sforzi di aiutare le persone ad apprendere e "fare tesoro" di ciò che hanno appreso. Il concetto stesso di "efficacia" di un modello formativo dipende da ciò che si propone il formatore: se il suo obiettivo è semplicemente quello di ottenere alcune performance, allora sarà efficace la formazione che consente di ottenerla. Se invece l'obiettivo si intreccia con altre variabili, come ad esempio la progettazione professionale ed esistenziale della persona, allora non sarà sufficiente una buona performance per parlare di modelli formativi efficaci e la stessa valutazione degli interventi formativi dovrà tener conto di una "qualità totale" in cui rientrano tutte le finalità dell'azione formativa.

Una riflessione sui modelli formativi, contrariamente a quanto potrebbe apparire, si colloca in primo luogo nel campo della pedagogia (perché coinvolge la domanda sul senso dell'educare che viene inteso da chi opera intenzionalmente in qualità di educatore) e solo in secondo luogo nel campo della didattica, che coinvolge metodi, strategie, protocolli operativi, criteri di controllo dell'esperienza, ecc. Essa coinvolge implicitamente la concezione globale della persona umana, le nostre idee sulle modalità che può assumere un suo sviluppo in termini "fisiologici", ma anche la predisposizione più o meno significativa a cogliere le variabili idiografiche, ovvero le specificità che caratterizzano ogni singola persona, in quanto essere unico ed irripetibile. È all'interno di questa *forma mentis*, mentre ci si sforza di far sì che le "buone intenzioni" non restino confinate a quel mondo di cui sono lastricate vie poco raccomandabili, che ci si interroga sulle strategie più efficaci perché la nostra azione risulti adeguata ai fini che si propone. E quanto più elevati e nobili sono i fini, tanto più sarà intensa la preoccupazione circa la nostra capacità di porre in essere azioni adeguate, "degne" di essi.

La riflessione sui modi, modelli e metodi per la conduzione di azioni formative efficaci ha una storia lunga quanto il cammino dell'umanità, se è vero che - per esempio - troviamo in Platone e Aristotele riflessioni acute sull'insegnamento / apprendimento e sappiamo che avevano messo in campo modelli didattici molto ben curati ... "dentro" e "fuori" dall'aula. Le discussioni condotte da Aristotele nel bosco sacro ad Apollo Licio (il *Liceo*) non furono - a suo tempo - brevettate come metodo e protette da copyright, ma ci piace supporre che non fossero condotte a caso, senza una struttura, data l'importanza che veniva attribuita da Aristotele alla riflessione filosofica condotta in modo "libero", senza riferimento ad ulteriori finalità ed avendo come scopo il sapere per il sapere.

Per questa relazione abbiamo scelto un taglio "riflessivo", nel senso che proporremo alcune riflessioni pensate per la formazione degli adulti in genere e declinate specificamente per la formazione degli insegnanti, con particolare attenzione ai modelli formativi "fuori dall'aula". Ciascuno di noi è invitato ad applicare a se stesso quanto andremo a dire per poi cercare di "proiettare" nel proprio lavoro (pensando ai propri allievi) ciò che avrà in qualche misura "testato" - anche solo virtualmente - su di sé, utilizzando

come banco di prova per verificare le chiavi di lettura che qui suggeriamo le attività "outdoor" che abbiamo modo di condividere insieme in queste giornate.

## Le "leve" di una formazione efficace

Non è questa la sede per un trattato sistematico sul concetto di efficacia formativa; ci limitiamo pertanto ad indicare - in via provvisoria e con funzione euristica - alcune "leve", punti focali di cui tenere conto nel momento in cui si progetta un'azione formativa e ci si interroga (anche in fase di realizzazione) sulla sua efficacia reale. Alcuni spunti di riflessione si potranno cogliere dalla recente produzione nel campo delle attività formative rivolte a soggetti in età adulta, agite soprattutto a livello di formazione professionale in genere e formazione manageriale in particolare.

Proponiamo qui una sorta di "mappa mentale" in forma schematica, che verrà approfondita nella comunicazione orale.



## Modelli formativi “dentro l’aula”

Il “catalogo” dei modelli formativi che si possono utilizzare all’interno di un’aula sarebbe certamente molto ampio ed una sua trattazione ci porterebbe molto lontani dagli obiettivi del nostro incontro.

Una prima distinzione si potrebbe fare (guardando le modalità di azione del docente) tra i **modelli direttivi** e i **modelli non direttivi**, intendendo i primi come modelli di azione didattica in cui (se prendiamo la metafora dell’azione scenica) il docente è regista e protagonista dell’azione, ci si aspetta che sia lui a tenere la scena e gli spazi per l’interazione degli allievi sono decisamente segnati. Questo non vuol dire che essi siano “passivi”, perché in realtà si può interagire in modo molto attivo anche all’interno di spazi segnati, anzi talvolta il margine di attività è maggiore, proprio perché lo studente ha la serenità di sapere in quali spazi si muove ed in essi può mettere in campo uno sforzo di tipo “convergente” in ordine alle richieste implicite ed esplicite del docente.

In entrambi i casi lo spazio fisico dell’aula gioca anche il ruolo di un contenitore metaforico di grande potenza: gli studenti sanno che le loro relazioni sia orizzontali (con gli altri compagni) e verticali (con l’insegnante) prendono forma all’interno dell’ambiente scolastico, che si carica di tutto il peso della missione sociale ed educativa che si attribuisce alla scuola in genere, per non parlare della storia specifica di quella scuola in cui l’aula si trova. L’aula di una scuola non è un ambiente asettico o “neutro”, ma rappresenta un ambiente carico di significato umano e culturale che talvolta viene messo in ombra (specialmente se la cura degli ambienti risulta scarsa), ma talvolta si respira in modo quasi palpabile. Potremmo dire che l’aula rappresenta metaforicamente il luogo in cui si svolge una formazione “guidata”, in cui ci si aspetta vi sia chi detta le regole del gioco, anche nel caso di una formazione che - pro tempore - assuma forme non direttive. Talvolta questa metafora si carica anche di altri significati, come ad esempio quello di un luogo noioso, massificante, in cui le esigenze dei singoli non sempre sono tenute in debito conto, ma questo non dipende né dalle caratteristiche del “contenitore metaforico”, né dal senso complessivo della missione sociale della scuola, bensì da come “in media” si stratificano le esperienze di scuola nelle singole persone e nelle diverse generazioni di studenti.

Scegliendo tra i modelli che più si approssimano al primo gruppo (modelli direttivi), ci limitiamo qui ad offrire alcune riflessioni che intercettano - a titolo esemplificativo - tre situazioni didattiche abbastanza diffuse (la lezione frontale, la lezione partecipata e le lezioni individuali / sportelli didattici) interrogandoci su come in esse potrebbero agire quelle leve che possono renderle più efficaci.

### **La lezione frontale**

Il termine *lezione* viene usato per indicare un “procedimento didattico finalizzato alla comunicazione di contenuti istruttivi in forma prevalentemente verbale”<sup>1</sup>, sottintendendo un approccio tendenzialmente trasmissivo e utilizzando altre denominazioni per forme di insegnamento che comportino un coinvolgimento più attivo degli allievi. In questa sede ci affrancheremo da tale “vulgata” e cercheremo di identificare i diversi volti della lezione, ovvero le diverse modalità con cui tale modalità di interazione didattica può essere gestita, supponendo che in tutte vi sia un coinvolgimento attivo degli studenti<sup>2</sup>, anche

<sup>1</sup> L. Tomassucci Fontana, voce *Lezione* in: “Enciclopedia pedagogica”, diretta da M. Laeng, La Scuola, Brescia, 1990, vol. IV, col. 6801.

<sup>2</sup> Per “attività” non si intende solo quella delle “mani”, ma anche quella della mente ed un ragazzo può essere molto “attivo” (mentalmente) anche nel momento in cui ascolta un adulto che parla: se segue, capisce, sintetizza, rielabora,

se possono cambiare le modalità di organizzazione del tempo, delle interazioni, dei ruoli interpretati dai diversi soggetti.

La *lezione frontale* è la prima modalità di interazione didattica a cui solitamente si pensa e talvolta rimane – per alcuni insegnanti – la metodologia di lavoro fondamentale. Se è pur vero che una didattica costituita esclusivamente da questa modalità di lavoro corre il rischio di generare negli allievi atteggiamenti passivi, non appare giustificata la sua demonizzazione (a beneficio di altri modelli, più “attivi”), come se si trattasse di un modo di lavorare inutile o superato. Si tratta invece di un modello didattico molto “economico”, nel senso che consente di mettere a contatto gli allievi con una buona quantità di materiale, in tempi piuttosto brevi, grazie alla mediazione didattica dell’insegnante. Essa rappresenta la modalità basilare della gestione di quella attività d’aula che va sotto il nome di “lezione” ed è sul tronco di essa che si innestano anche le altre forme che analizzeremo di seguito.

Nella prassi didattica reale è possibile immaginare lezioni frontali più o meno lunghe<sup>3</sup>, intervallate da momenti di lezione dialogata, discussione guidata, attività laboratoriali, brainstorming, ecc., di cui qui non ci occupiamo in modo diretto, ma supponiamo che si tratti di un’attrezzatura metodologica ben presente nella personale “cassetta degli attrezzi” di ogni insegnante che saprà dosare sapientemente le diverse strategie, all’interno di quel tempo che la burocrazia scolastica chiama “lezione”<sup>4</sup>.

In ogni caso è essenziale che le lezioni siano di buona qualità, in grado di massimizzare i vantaggi offerti da questa forma di insegnamento. Per elevare la qualità di una buona lezione frontale è possibile cercare di recuperare tutte strategie che nel corso dei secoli sono state studiate sotto il nome di *arte retorica*, ingiustamente caduta in disgrazia in un’epoca in cui il parlare approssimativo rappresenta un malcostume diffuso che contagia anche non pochi insegnanti.

L’antica *retorica*, come afferma Aristotele nell’opera omonima, è l’arte del *discorso persuasivo* e in genere si applicava a situazioni sociali significative per il tempo: i pubblici elogi di persone degne d’onore, i discorsi pronunciati in tribunale, le scelte che i cittadini erano chiamati a compiere in modo diretto. Potremmo chiederci se - in fondo - una lezione frontale non possa essere letta come discorso “persuasivo” sia in ordine ai contenuti culturali di cui si occupa, sia in ordine alla motivazione allo studio che dovrebbe generare negli allievi. Non intendiamo certo affermare che l’insegnante – nello svolgere una lezione – abbia come fine quello di convincere gli studenti delle proprie opinioni sull’argomento trattato, ma semplicemente che la presentazione dev’essere considerata autorevole, tale da chiamare in causa in modo diretto l’intelligenza degli allievi che, dopo avere “preso sul serio”<sup>5</sup> quanto ha detto l’insegnante, possono di lì partire per un proprio percorso di approfondimento, che potrebbe anche approdare a conclusioni

---

si pone interrogativi (ed eventualmente li pone al docente o ai compagni), sta svolgendo una pluralità di operazioni – anche molto complesse – che vanno considerate in tutta la loro ricchezza e il loro valore, anche a prescindere dal fatto che dopo gli si chiedi di svolgere altre operazioni (scrivere un testo, redigere una mappa concettuale, partecipare a lavori di gruppo) in cui si è soliti ritenere che possa avere un ruolo più “attivo”.

<sup>3</sup> In ogni caso è bene che non siano troppo lunghe, perché dopo i primi 15 minuti la curva dell’attenzione cala precipitosamente e dopo mezz’ora si riduce davvero a livelli minimi, con lo sgradevole effetto che l’insegnante è convinto di avere “spiegato” alcuni concetti (magari anche importanti), ma gli allievi non erano più in grado di seguire la spiegazione...

<sup>4</sup> Qui si allude all’unità oraria che scandisce il tempo che l’insegnante trascorre con gli allievi di una determinata classe.

opposte a quelle proposte dall'insegnante. Nel caso della retorica politica questo non sarebbe un risultato eccellente, mentre in quella che potremmo chiamare (forzando un po' i termini) *retorica educativa*<sup>6</sup> questo rappresenterebbe esattamente il fine a cui la lezione mirava.

I maestri di retorica, fin dai tempi antichi, hanno individuato cinque parti fondamentali dell'arte retorica che possono essere considerate le "abilità" di base per la gestione di una lezione frontale ed anche le fasi della sua preparazione: *inventio* (ideazione), *dispositio* (organizzazione), *elocutio* (esposizione), *memoria* (memorizzazione), *actio* (esecuzione). Ciascuna di esse gioca un ruolo che viene diversamente interpretato secondo i diversi temi e contesti delle lezioni, ma possiamo esplicitare – a titolo esemplificativo – alcune delle valenze euristiche delle cinque parti dell'arte retorica per la preparazione di una buona lezione.

- *Ideazione della lezione*: intanto non è inutile precisare che una buona lezione va preparata e non è possibile affidarsi all'improvvisazione. Il primo passo - in genere - è quello di rinfrescare la memoria o fare qualche lettura di approfondimento in rapporto ai temi da affrontare<sup>7</sup>, quindi si decide tra le molte opzioni possibili, quali nodi problematici privilegiare, esplicitando ed esplorando anche utili collegamenti con altre parti del programma o con altre discipline. In altri termini, l'ideazione della singola lezione si compie dentro la progettazione più generale del proprio insegnamento e con riferimento al principio di semplificazione/ selezione dei contenuti conoscitivi di cui abbiamo già detto.
- *Organizzazione della lezione*: i temi individuati vanno innanzitutto "commisurati" al tempo effettivamente disponibile; in genere i docenti giovani tendono a compensare la propria insicurezza aumentando la quantità di informazioni che suppongono di fornire e tematiche che intendono toccare all'interno di un tempo fisiologicamente limitato. In genere sarà necessario pertanto ridurre i temi individuati in prima battuta e, fatta tale riduzione, stabilire una "gerarchia" di priorità in modo da poter serenamente tralasciare alcuni nodi se il tempo non dovesse essere sufficiente. Una volta effettuata la cernita, gli argomenti andranno disposti in un ordine che sia funzionale, sia in rapporto alla propedeuticità di alcuni rispetto ad altri (in relazione anche al principio della progressività), sia in rapporto alle esigenze di una presentazione affascinante (si può decidere di partire da un testo particolarmente significativo, quindi individuare le linee di sviluppo della lezione più funzionali ad un apprendimento efficace). Al termine di questa operazione si sarà elaborata una "scaletta" della lezione, a partire da una chiara definizione dei suoi obiettivi, che può essere opportuno comunicare preliminarmente agli studenti.

---

<sup>5</sup> Per capire l'importanza di quanto stiamo affermando è sufficiente pensare ad una lezione talmente mal condotta da indurre negli studenti noia, disinteresse, scarso apprezzamento per lo spessore culturale di quanto l'insegnante ha tentato di comunicare. Non ci riferiamo solo alle capacità tecniche di mantenere desta l'attenzione (*tenere la scena*), ma anche e soprattutto alla plausibilità e autorevolezza con cui vengono espresse le linee culturali dell'argomento trattato, il dibattito critico sul medesimo (andando al di là di quanto suggerisce il solo libro di testo in adozione), le diverse linee interpretative.

<sup>6</sup> Siamo consapevoli di utilizzare un'espressione che certo non gode di buona popolarità, soprattutto dopo le contestazioni che – a partire dalla fine degli anni '60 – sono state fatte ad una certa verbosità della classe docente di allora, ma la scelta è volutamente provocatoria e mira a sottolineare la necessità di raffinare quelle che vengono generalmente indicate come *competenze espositive* del docente, le quali si intrecciano pure con altre importantissime tipologie di competenze (organizzative, valutative, di ascolto attivo, ecc.), ma non possono per questo essere tralasciate.

<sup>7</sup> Non solo perché si suppone che qualche argomento possa non essere sempre perfettamente presente nella mente dell'insegnante, ma anche e soprattutto per "rinfrescarne" il possesso e presentarsi in classe con l'entusiasmo intellettuale che deriva dal senso di "novità", ovvero con un atteggiamento opposto a quello che palesa l'insegnante ripetitivo e routinario.

- *Scelte di carattere espressivo*: di solito un insegnante ha una certa pratica del proprio mestiere, per cui il registro comunicativo adeguato agli interlocutori è abbastanza spontaneo (sia come livello di complessità del linguaggio, sia come tono in rapporto all'età degli interlocutori stessi), in ogni caso è sempre bene farsi qualche domanda circa eventuali scelte espressive su cui si nutrano dei dubbi e scioglierli prima di iniziare la lezione, proponendosi anche di definire immediatamente eventuali termini tecnici man mano che li si introduce (e quindi può essere opportuno individuare preliminarmente i termini meno familiari e più essenziali). In alcuni casi è utile predisporre direttamente un *glossario* dei termini più complessi ed eventualmente distribuirlo in anticipo.
- *Strategie di memorizzazione*. Non ci riferiamo tanto alla memorizzazione dei contenuti disciplinari come tali (che si suppone facciano già parte del patrimonio di conoscenze dell'insegnante), ma alla memorizzazione di quanto sopra elaborato specificamente per *quella* lezione: un insegnante che, nel parlare, "dipende" da un testo (peggio ancora se si tratta del manuale in adozione) e ne legge ampie parti risulta poco efficace sul piano didattico, ma non vi è nulla di male ad avere sott'occhio degli schemi con l'organizzazione delle varie parti della lezione, i riferimenti ai testi da leggere o citare, alcuni appunti circa osservazioni e collegamenti che sono stati individuati in fase di preparazione.
- *Esecuzione, ovvero "recitazione"*, della lezione. I retori del mondo antico erano – in un certo senso – dei veri e propri "attori" e non sempre questa è una abilità a disposizione degli insegnanti, ma, premesso che un corso di dizione non ha mai fatto male a nessuno, è importante evitare alcune tentazioni anti-didattiche, che spesso derivano dal non porsi il problema del modo di porgere la lezione. Ci limitiamo ad alcune osservazioni sintetiche:
  - il tono di voce, deve essere chiaro, stentoreo, tale da giungere in modo limpido alle orecchie di tutti (sicché nessuno possa dire che non ha udito bene);
  - l'intonazione<sup>8</sup> deve essere adeguata all'argomento di cui si sta parlando, anche per rendere manifesto il trasporto che si suppone l'insegnante abbia quando parla di qualcosa che ama, per chiedere ai propri allievi di amarlo a loro volta, ciò comporta anche la gestione di un adeguato "ritmo" fatto di parole e di silenzi (in cui lasciare gli opportuni spazi per un minimo di riflessione) e di una misurata "ridondanza" (difficilmente un concetto si imprime "magicamente" nella mente degli allievi alla sua prima formulazione, per cui è bene riprenderlo da più angolature, senza temere il rischio di qualche ripetizione, almeno sui nodi fondamentali);
  - i gesti dovrebbero da un lato sottolineare il contenuto del messaggio, ma dall'altro lato devono essere funzionali alla situazione comunicativa (per esempio è importante guardare gli allievi mentre si parla loro, incrociare lo sguardo di chi ti sta guardando per ricambiare quel segno di attenzione e di interesse con uno sguardo empatico di approvazione, ecc.);
  - i sussidi (schemi, parole o frasi scritte alla lavagna; lucidi, diapositive, slide, presentazioni animate, supporti audiovisivi, ecc.) devono essere in numero adeguato per poterli ben valorizzare e funzionali al fine di consentire agli allievi di fissare in modo chiaro i passaggi essenziali della lezione.

Si pone infine il problema di stimolare le "strategie di ascolto"<sup>9</sup> da parte degli allievi: non possiamo dare per scontato che ne siano capaci, che sappiano sintetizzare un discorso orale (anche con eventuali supporti

<sup>8</sup> Ogni persona avrà, per questo, un proprio stile, in cui si intrecciano il mutare del tono di voce (nulla è più devastante di una lezione monotona e monocorde), un'adeguata gestualità, l'espressione del volto ed il modo di guardare gli allievi.

<sup>9</sup> Se i ragazzi fanno fatica a "stare attenti" vi sono diverse letture possibili, dalla qualità della comunicazione da parte del docente, alle abitudini culturali che rendono sempre più difficile una cultura dell'ascolto, la predisposizione a distrarsi ... ma il problema può anche essere quello che nessuno ha mai insegnato loro in tempi recenti ad esercitare quel complesso insieme di abilità che è necessario per seguire una lezione complessa a livello liceale. Il fatto che tali abilità siano state eventualmente acquisite nei precedenti gradi scolastici è certamente un bene, ma si rende necessario – di quando in quando – dare agli allievi gli strumenti per "aggiornare" le loro competenze metodologiche in ragione della crescente complessità delle performance che vengono loro richieste.

iconici che possono andare dalle *slide* di *powerpoint* agli schemi sulla lavagna), che sappiano prendere appunti in modo funzionale a all'ascolto di una lezione. Per questo è opportuno predisporre (durante l'arco degli studi) dei momenti in cui si analizzano insieme agli allievi le loro strategie di ascolto, in modo da aiutare ciascuno di loro a perfezionare un metodo personale ed efficace.

### ***Lezione partecipata***

Per *lezione partecipata* non vogliamo qui intendere<sup>10</sup> la semplice possibilità di far domande all'insegnante dopo che questi ha finito di parlare: tale modalità di dialogo (utile e importante) può essere già considerata parte integrante della lezione frontale: al termine della spiegazione (o di una parte di essa) gli allievi chiedono di riprendere o ampliare alcuni concetti e l'insegnante risponde con un'altra breve lezione frontale, in un dinamismo comunicativo che resta sempre nella forma "uno-molti". Per lezione partecipata in senso stretto intendiamo un tipo di lezione in cui il momento dialogico sia "strutturale" in rapporto alle modalità di apprendimento, nel senso che si vuole che ciò che si apprende venga appreso *attraverso* il dialogo. Nulla vieta, in ogni caso, che le lezioni dialogate possano essere introdotte o seguite da lezioni frontali, anzi spesso queste due modalità di interazione sono soggette ad intrecciarsi linearmente nella quotidianità didattica del lavoro scolastico.

Per ottenere una lezione effettivamente partecipata è – in primo luogo – importante cercare di realizzare un *setting* adeguato. La disposizione classica con tutti gli studenti disposti su file parallele che guardano verso la cattedra e il docente – seduto o in piedi – dietro di essa risulta più adatta ad una conferenza che ad una lezione dialogata. La disposizione ideale sarebbe quella ad anfiteatro, o a rettangolo aperto (con l'insegnante che si colloca sul lato corto) o a triangolo aperto, in modo che gli studenti possano con poco sforzo guardarsi in viso l'uno con l'altro e ciascuno di loro abbia sempre la possibilità di incrociare direttamente lo sguardo dell'insegnante. Il fatto di modificare il setting (spostando, nell'aula, i banchi e le sedie o anche trasferendosi in un ambiente diverso dall'aula consueta) rappresenta anche un elemento di novità, stimola la curiosità dei ragazzi, manda un segnale in ordine alle aspettative che il docente ripone in quell'attività. Risulta utile predisporre anche gli strumenti per una ri-verbalizzazione degli interventi e per rendere visibile a tutti il "guadagno speculativo" che emergerà dal lavoro comune. Molto efficace in tal senso è la lavagna a fogli mobili che consente di tenere traccia delle diverse fasi della discussione (anche utilizzando fogli diversi), riportare alla memoria alcuni nodi già affrontati (basta girare il foglio) ed "imporre" una gestione della prossemica da parte del docente che lo aiuta ad assumere atteggiamenti accoglienti nei confronti delle persone e dei loro interventi.

Per quanto riguarda le fasi della lezione partecipata non vi sono regole ferree e universali, perché ci si può organizzare tenendo conto del contesto, dei ragazzi con cui concretamente si opera, dell'argomento, del tempo disponibile e di altri fattori ancora. Ciononostante si possono indicare in via ipotetica alcune fasi che è più probabile che ricorrano, sottolineando in modo particolare il ruolo specifico dell'insegnante.

Il primo passo consiste nell'*esplicitare lo spessore problematico dell'argomento*. Molto spesso il problema, in rapporto all'apprendimento, non è quello di dare delle risposte, ma di suscitare delle

---

<sup>10</sup> Il nostro tentativo, in questa sede, è quello di distinguere almeno a livello concettuale diverse modalità di impostazione di una lezione (frontale, partecipata, ecc.), anche se è difficile che nella realtà della concreta interazione didattica queste si realizzino separatamente e senza positive "contaminazioni". Anzi è facile supporre che all'interno di un tempo sufficientemente disteso (per esempio due o più ore scolastiche consecutive) l'insegnante non tenga un unico registro comunicativo (es. tre ore di lezione frontale ...), ma ne attivi più d'uno e quanto più egli saprà dominare le diverse metodologie di cui si serve, tanto più esse si integreranno tra di loro in modo spontaneo e naturale.

*domande*, cioè di far capire agli allievi perché un certo tema sia importante, quale sia la posta in gioco. La prima parte di una lezione partecipata (che può essere in ogni caso un'opportuna introduzione ad ogni nuovo argomento) ha quindi questo obiettivo. L'insegnante può fare questa operazione attraverso domande dirette, proponendo uno stimolo provocatorio (un testo, un articolo di giornale, uno spezzone di film, ecc.) su cui stimolare la discussione, ma anche con tecniche più strutturate (un brainstorming guidato, brevi discussioni a coppie o a gruppi, ecc.); in ogni caso è essenziale che il dialogo parta dalla percezione del problema e del suo spessore per evitare un approccio troppo superficiale che sarebbe poi fastidioso dover correggere in un secondo momento. Sempre utile è lasciare – dopo avere posto gli interrogativi di apertura – un tempo per la riflessione personale, in cui ciascuno possa fissare alcune idee che ritenga autenticamente “sue”, prima di farsi suggestionare da quelle dei compagni.

Una particolare cura deve essere posta nel creare le condizioni migliori per *facilitare gli scambi "orizzontali" tra gli allievi*. Se non vi sono scambi comunicativi "orizzontali" tra gli allievi, prima dell'intervento dell'insegnante (in modo che ciascuno possa esprimersi in piena libertà, senza bisogno di "misurarsi" su quanto l'insegnante ha detto), non si ha una vera lezione dialogata. Non sempre tali scambi verranno spontanei, starà all'insegnante stimolarli e disciplinarne<sup>11</sup> lo svolgimento (evitando che vi siano prevaricazioni di alcuni studenti su altri e facendo in modo che tutti coloro che desiderano intervenire possano farlo sentendosi a proprio agio), ma è in ogni caso essenziale che tali scambi vi siano. Oltre a facilitare tali scambi l'insegnante dovrà ascoltarli in modo attento e profondo, perché i suoi interventi siano effettivamente "orientati" da quanto hanno detto i propri allievi. Le tecniche di riverbalizzazione che si utilizzano anche in altri contesti didattici, possono essere molto utili ed è questa la ragione per cui nella predisposizione del setting abbiamo suggerito di non dimenticare la lavagna a fogli mobili.

Ad un certo punto l'insegnante deve "mettersi in gioco"<sup>12</sup> in prima persona, *stimolando anche interazioni di tipo "verticale" (allievi – docente)*, ma sempre con uno stile dialogico e – soprattutto – senza impedire quelle interazioni "orizzontali" che lui stesso ha stimolato e che gli studenti (se sono stati adeguatamente sollecitati) sono inclini a proporre.

In conclusione sarà importante *“fare il punto” e annunciare quale seguito avrà l'attività*. Al termine di una lezione partecipata, supposto che il livello di partecipazione sia stato buono e che quindi l'esperienza sia venuta bene, non è saggio congedarsi senza restituire al gruppo una sintesi ragionata (anche arricchita da ulteriori considerazioni) che tenga conto di tutto ciò che è stato detto di importante e significativo. Si

---

<sup>11</sup> Anche per questo è possibile mettere in campo alcune tecniche di semplice esecuzione, come ad esempio quella delle *discussioni progressive a gruppi di consistenza crescente*: si lancia un tema di discussione, quindi si dividono gli alunni a coppie, in modo che ciascuna coppia di allievi possa discutere sul tema, quindi - dopo un certo tempo che era stato preventivamente definito - si costituiscono gruppi di quattro persone, unendo le coppie a due a due, con alcune “consegne” ben precise (es. un tempo definito entro il quale ogni coppia riferisce i soli punti salienti della discussione, quindi si procede con il dibattito di gruppo, sui nodi problematici emersi, salvo la possibilità di allargare ulteriormente gli orizzonti). A questo punto si può passare direttamente ad una discussione collegiale con tutto il gruppo (la classe), oppure effettuare nuove aggregazioni gruppali di consistenza maggiore o stabilite con altri criteri (di interesse, di compito, di livello, ecc. ).

<sup>12</sup> In altre forme di azione didattica (come i focus group, gli studi di caso, ecc.) lo stile di conduzione assolutamente “non direttivo” dispensa l'insegnante dal mettersi in gioco, ma deve essere dichiarato in modo esplicito e motivato sul piano metodologico. In una lezione dialogata l'insegnante è invece “parte in causa” ed interviene con le avvertenze metodologiche sopra esposte, senza tirarsi indietro.

tratta di un segnale di attenzione e di ascolto da parte dell'insegnante, ma anche di un modo di valorizzare la partecipazione che c'è stata e rafforzare la motivazione nei confronti di analoghe iniziative future.

### *Lezioni individuali e "sportelli didattici"*

Nei tempi antichi, ma anche presso le corti delle grandi monarchie di età moderna, la modalità ordinaria<sup>13</sup> di interazione didattica era quella del rapporto tra uno o più precettori con un singolo allievo che veniva affidato alla sua cura. L'*Emilio* di Rousseau ci offre un esempio paradigmatico di didattica individualizzata, che in parte dipende dalle condizioni prefigurate nel romanzo (il rapporto tra precettore e allievo), in parte dalle scelte pedagogiche specifiche di Rousseau. Con l'avvento della scuola di massa il modello organizzativo prevalente è quello che prevede la realizzazione di gruppi, più o meno stabili, di studenti (le classi), con uno o più docenti che si trovano ordinariamente ad operare in un rapporto "uno – molti"<sup>14</sup>. In tale contesto, anche prima che si parlasse in modo generalizzato di *personalizzazione* e *piani di studio personalizzati*, si era colta la necessità di predisporre attività didattiche mirate sui bisogni individuali dei singoli allievi, anche se non sempre è stato facile individuare gli spazi istituzionali in cui collocare tali attività. Il contesto relazionale "uno a uno" offre infatti notevoli vantaggi, di cui indichiamo schematicamente i più rilevanti:

- Maggiore possibilità di *ascolto* delle istanze dell'allievo ed una maggiore efficacia dell'*azione diagnostica* da parte dell'insegnante, il quale – avendo tutta la propria attenzione concentrata su un solo allievo – può focalizzare meglio i suoi punti di forza, di debolezza, interessi specifici, le modalità con cui i percorsi formativi che affronta si intrecciano con i suoi "mondi vitali".
- Possibilità di attivare in modo più intenso e ravvicinato momenti di *verifica puntuale* degli apprendimenti, in modo che eventuali difficoltà o lacune possano emergere più tempestivamente, ma anche per poter rassicurare più prontamente gli allievi che si stiano muovendo nella giusta direzione, ma rischiano di essere frenati da un eccesso di dubbi o insicurezze.
- Possibilità di *calibrare* i suggerimenti di studio, ricerca, approfondimento in modo molto "mirato", sia per gli studenti in difficoltà (sportelli di recupero), sia per promuovere e valorizzare le eccellenze, sia – semplicemente – per offrire a ciascuno l'opportunità di esprimersi al meglio e "fare propri" in senso forte i tesori della cultura che a lui giungono in eredità grazie alla mediazione delle istituzioni scolastiche.

Al di là delle variabili di tipo didattico, che in qualche modo accomunano le diverse forme di lezione individuale, possiamo cercare di distinguerle in base alle diverse soluzioni organizzative che risultano possibili nell'attuale contesto scolastico e normativo. Tra le diverse forme di attività individualizzata cercheremo di privilegiare quelle che maggiormente si possano configurare come forme di "lezione", anche se spesso la distinzione risulta abbastanza difficile.

La forma più classica di attività di questo genere è quella che tutti conoscono con il nome di *lezioni private*, dicitura che sottintende una forma di rapporto economico spesso gestita con modalità "informali"

---

<sup>13</sup> In realtà tanto nel mondo antico, quanto – più ancora – in età medievale è ben rappresentata anche la dimensione comunitaria delle situazioni di apprendimento. Le Università del medioevo – in particolare – si configurano proprio come comunità (di docenti e studenti) in cui il fine comune della crescita culturale rappresenta il "fine" attorno al quale le stesse comunità si costituiscono. I numeri non troppo elevati di coloro che accedevano a queste opportunità di formazione consentivano – comunque – la possibilità di significativi momenti di interazione individuale tra docenti e allievi, anche in un contesto più ampiamente comunitario.

<sup>14</sup> Si tratta di una situazione organizzativa resa necessaria e prevalente dalla scuola di massa, con il vantaggio di sottolineare in modo ancora più marcato la dimensione sociale e comunitaria dell'istruzione, ma con il rischio di non riuscire ad individuare spazi adeguati per interazioni più personalizzate.

(cioè al di fuori di ogni controllo giuridico e fiscale). Proprio a motivo di tali modalità di gestione si tratta di una forma di rapporto che è stata variamente stigmatizzata da forze politiche e sindacali, ma in questo momento noi vogliamo prescindere<sup>15</sup> da considerazioni estranee all'orizzonte pedagogico e didattico, rimanendo all'interno del quale – invece – non possiamo che rimarcare la potenziale efficacia del setting di tali interventi. Essi in genere suppongono una forte motivazione da parte dello studente (o perlomeno della sua famiglia), comportano la formulazione di un “patto formativo” (che spesso si intreccia con altri accordi di natura economica e organizzativa), tende a definire in modo flessibile i propri obiettivi e a rivederli tempestivamente man mano che la situazione cognitiva dell'allievo si modifica in modo significativo. Sulla base di questo modello di riferimento, che ha il vantaggio di essere entrato a far parte dell'esperienza di molti docenti e allievi, è stato possibile elaborare ipotesi per una istituzionalizzazione di forme di insegnamento in parte simili alla lezione privata e in parte diverse. Ne indichiamo alcune a titolo esemplificativo, raccogliendo soprattutto le esperienze realizzate in questi ultimi anni, ma è compito proprio dei docenti quello di saperne “inventare” di nuove e sempre più aderenti ai bisogni formativi degli allievi, attivando un processo di tipo riflessivo che comporta una forte componente di *know how* pedagogico e didattico. In tale contesto il ruolo dei docenti di pedagogia e scienze umane non è solo quello di realizzare ed eseguire gli interventi, ma si può immaginare una capacità inventiva che porti a generare e rigenerare nuovi modelli, nuove soluzioni, nuove modalità organizzative.

La formula con cui più frequentemente sono state “istituzionalizzate” forme di lezione individuale erogate regolarmente all'interno delle istituzioni scolastiche è quella dello *sportello didattico individualizzato*. Il termine “sportello” evoca una modalità organizzativa descritta per analogia con le lezioni che abitualmente si svolgono nelle classi (ciascuna delle quali ha una propria “porta”), per indicare una modalità non occasionale di interazione (anche temporanea) con singoli studenti. Distinguiamo in breve alcune tipologie di sportelli didattici, sulla base delle diverse motivazioni che possono sollecitarne l'attivazione:

- *Attività di recupero programmate per allievi in difficoltà*; nel caso vi siano singoli allievi che palesino particolari difficoltà in una disciplina è possibile (e talora necessario<sup>16</sup>) deliberare un intervento di recupero individualizzato per consentire a loro di superare tali difficoltà. Tale intervento può essere gestito sia dall'insegnante della classe, che da insegnante di altra classe. Talora si tratta anche di un contenitore funzionale per “convocare” allievi che hanno improvvisamente incontrato delle difficoltà impreviste, al fine di intervenire in modo tempestivo.
- *Attività di approfondimento proposte dall'insegnante*: l'insegnante può anche convocare allievi che non hanno difficoltà di apprendimento per suggerire e proporre attività di approfondimento, che eventualmente potrebbero avere anche una ricaduta strutturata all'interno della classe. Si tratta di una modalità operativa particolarmente funzionale a chi lavora con modalità laboratoriali, per gruppi e nell'ottica della personalizzazione ed ha bisogno – ad un certo punto – di attribuire e analizzare compiti di apprendimento specifici e di valorizzare le possibili curvature personalizzanti di un certo tipo di percorso didattico.

---

<sup>15</sup> Con questo non vogliamo certo avallare comportamenti contrari alla legge, ma semplicemente operare una sorta di “epoché”, mettendoli tra parentesi, per concentrarci sugli aspetti schiettamente pedagogico-didattici e – da questo punto di vista – sarebbe sufficiente l'esperienza di chi ha ricevuto lezioni private da un buon insegnante per suffragare le considerazioni che abbiamo sommariamente proposto.

<sup>16</sup> In genere si preferisce la formula – organizzativamente più semplice – degli “sportelli di gruppo” o più semplicemente dei “corsi di recupero” per un numero variabile di allievi, ma in questa sede prendiamo invece esplicitamente in esame l'ipotesi di attivazione di sportelli individualizzati.

- *Attività di recupero o approfondimento di cui sentano direttamente il bisogno gli allievi:* talora sono gli allievi a percepire la necessità di qualche chiarimento che non ritengono opportuno chiedere in classe o di impegnarsi in un percorso di approfondimento che può nascere da stimoli colti nel corso del dialogo educativo o a partire da propri interessi personali. In entrambi i casi è bene che gli insegnanti possano attivare (magari su appuntamento) occasioni di incontro personale, ovvero sportelli didattici individualizzati per tutte queste esigenze.
- *Sportello "help":* si tratta di uno "sportello aperto", per il quale si rendono disponibili (a turno) tutti gli insegnanti di ogni disciplina in modo che, in giorni determinati, gli allievi sappiano che è sempre possibile rivolgersi a un insegnante di una determinata disciplina. Naturalmente si possono scegliere anche altre forme organizzative, ma la caratteristica di tale tipologia di sportello è proprio quella di offrire in modo stabile un servizio, di cui sono gli allievi a decidere se e come fruire, anche scegliendo gli insegnanti con cui desiderano confrontarsi, in modo occasionale o in termini più continuativi.

Dalle diverse tipologie di sportelli abbiamo volutamente escluso le attività di orientamento e le diverse forme di *tutoring*, non certo perché non le riteniamo utili e importanti, ma solo per circoscrivere la nostra considerazione esemplificativa a quelle che possiamo propriamente chiamare *lezioni individuali*, cioè azioni didattiche in cui il setting della lezione sia in qualche modo presente.

## Modelli formativi “fuori dall’aula”

Volendo condurre un’analogia tra il significato metaforico dell’aula ed il senso metaforico del “fuori dall’aula”, soprattutto per gente di scuola, possiamo cercare di invertire il peso specifico dei diversi elementi che interagiscono. Se in aula la focalizzazione appare sull’azione di chi “guida” le interazioni e ci si aspetta che esse risultino (direttamente o indirettamente) guidate, tanto da consentire alle persone di inserirsi in una dinamica senza l’onere di doverla “costruire”, potremmo dire che fuori dall’aula la focalizzazione è sulla esperienza vissuta dalle persone, che strutturalmente e fisiologicamente ha sempre una ricchezza maggiore e riceve sempre una quantità di stimoli maggiore di quanto chiunque possa immaginare o gestire. Si badi bene che intendiamo la distinzione soprattutto nel senso di un *contenitore metaforico di atteggiamenti di fondo*, perché - parlando a rigore - abbiamo un’attenzione al vissuto delle persone anche nelle attività d’aula (anche solo quando ci chiediamo “che cosa pensa” una persona interagendo in una lezione o in una discussione), così come abbiamo una strutturazione molto forte delle attività fuori dall’aula ... ma i vissuti individuali restano molto più “liberi” rispetto alla struttura dell’attività.

Se volessimo fare appello ad esperienze di attività formative “fuori dall’aula” certamente presenti nella mente di ogni insegnante potremmo certamente riferirci a quelle che l’attuale normativa definisce come *visite guidate, lezioni itineranti, viaggi di istruzione* (quelle che noi - da studenti - chiamavamo “gite scolastiche”). Abbiamo scelto di non fare una riflessione di tipo “frontale” su tali esperienze, perché preferiamo scegliere per questa parte della nostra riflessione una via più “induttiva”: proponiamo in questa sede alcune considerazioni e criteri tratti dalla letteratura formativa che in tempi più recenti si è occupata di formazione “fuori dall’aula”, in modo che ciascuno possa in primo luogo applicare a se stesso e alle proprie esperienze formative tali criteri (a partire da questo seminario) e solo in un secondo tempo, per analogia, andare a re-intercettare in modo riflessivo le proprie esperienze in qualità di formatore fuori dall’aula e ripensarle alla luce di tali criteri.

### *Il concetto di “formazione esperienziale”*

Si è detto che tra le leve di una formazione efficace in genere, e più ancora nell’ambito della formazione degli adulti, l’appello all’esperienza del soggetto è essenziale, così come è essenziale trovare dei canali attraverso i quali essa possa “fuoriuscire” ed esprimersi. In realtà ci corre l’obbligo di fare una precisazione: ogni forma di insegnamento intenzionale rappresenta una modalità di “controllare” l’esperienza dell’allievo (anche solo la sua esperienza intellettuale), anticipandola, guidandola, ricomponendola o riflettendo su di essa. Quindi ogni formazione potrebbe essere definita - in senso largo - “esperienziale”.

Per parlare della formazione esperienziale in senso stretto, secondo l’accezione che si tende a dare oggi di tale espressione, si parte dal presupposto che in ogni persona vi è un “tesoro nascosto” di esperienze, atteggiamenti, convinzioni, competenze nascoste, che può giocare un ruolo importantissimo per far fronte ai propri compiti (per esempio nel campo professionale). Parallelamente si può pensare che mettere le persone in grado di fare nuove esperienze, in un contesto formativo e con la possibilità di effettuare un debriefing intelligente, può portare ad apprendimenti molto più solidi, non solo o non tanto per la quantità di nozioni o concetti con cui si viene in contatto, ma per la profondità con cui essi vanno ad interagire con i mondi vitali delle persone.

In un testo molto utilizzato nell’ambito della formazione manageriale si legge che:

Fare formazione esperienziale vuol dire, quindi, progettare e gestire un ambiente fisico ed uno spazio mentale in cui le persone possono interagire liberamente e condividere delle esperienze cognitive, emotive e fisiche, direttamente o analogicamente correlate all'apprendimento di conoscenze, capacità e atteggiamenti utili per il miglioramento delle posizioni lavorative<sup>17</sup>.

Il testo accenna ai molteplici e robusti fondamenti teorici di quella che in lingua inglese viene chiamata *Experiential Learning Theory*<sup>18</sup>, il cui modello viene tradotto da Kolb in uno schema che rappresenta il ciclo primario dell'apprendimento esperienziale: si parte dall'esperienza, per passare all'osservazione riflessiva, di qui alla concettualizzazione astratta e quindi alla sperimentazione attiva. Il modello, così inteso, risulta piuttosto rigido, tanto che altri autori (C. Argyris) tenteranno di ampliarne gli orizzonti accostando ad esso un *ciclo secondario*, che rappresenta un livello di apprendimento esperienziale di secondo ordine, caratterizzato dal riferimento ai paradigmi che guidano le azioni (Convinzioni, Assunti, Modelli mentali, Valori). Entrambi questi modelli rappresentano un tentativo di "scomporre" in termini algoritmici una realtà - quella dell'azione umana - che ha sempre una ricchezza di fattori (razionali, immaginativi, emotivi, valoriali, ecc.) difficilmente riducibili ad una sequenza algoritmica. Sarebbe interessante seguire le modalità con cui si procede - in testi come quello a cui abbiamo fatto riferimento - per progressiva aggiunta di fattori che erano stati "dimenticati"<sup>19</sup> in modelli eccessivamente riduttivi, quando sarebbe bastato tener conto fin da subito della ricchezza dell'esperienza umana in tutta la sua pregnanza esistenziale.

Interessante ci sembra altresì la precisazione di Dewey, per cui non basta un generico appello all'esperienza, ma è necessario poter contare sulla "qualità dell'esperienza", per cui:

il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno<sup>20</sup>.

Il concetto deweyano di "generatività" dell'esperienza ci sembra che possa essere dirimente non solo per l'impostazione del lavoro di chi opera nelle scuole attive (questi erano i destinatari del testo di Dewey), ma anche per coloro che intendono mettere in atto percorsi di formazione esperienziale, intesi in senso stretto, cioè facenti appello ad una visione olistica dell'esperienza umana, tale da chiamare a raccolta energie e risorse interiori che non necessariamente si legano al solo oggetto proprio del percorso formativo in atto.

Per realizzare una formazione esperienziale in tal senso è importante creare un ambiente di apprendimento che non si presti troppo ad un pensiero unicamente "convergente", catalizzato in modo drastico da stimoli troppo chiusi. Per favorire il confronto con un pensiero aperto, generativo, è opportuno creare *contesti di tipo metaforico*, che offrono da un lato un catalizzatore che pone un argine al caos esperienziale ed alla dispersività dell'esperienza formativa, ma dall'altro lato consentono ad ogni attore (dai formatori ai soggetti in formazione) di interpretare all'interno dell'ambiente metaforico una pluralità di

---

<sup>17</sup> E. Rago, *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Franco Angeli, Milano 2006 (II ed.), p. 33.

<sup>18</sup> Il riferimento è a J. Dewey, W. James, K. Lewin, R. Karplus, C. R. Rogers, P. Freire, J. Mezirow, D. A. Kolb, A. F. Gregorc, D. O. Hebb.

<sup>19</sup> A p. 73-74 si legge che "l'immaginazione svolge un ruolo importante nello sviluppo cognitivo dell'individuo, aiuta il riconoscimento, il trattamento, l'immagazzinamento ed il richiamo delle informazioni dalla memoria non verbale dell'essere umano, supportando i processi di rappresentazione della realtà, di problem solving e di creatività" ... nulla che non si potesse già leggere nel trattato *Sull'anima*, di Aristotele, del IV secolo a.C. ...

<sup>20</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1967 (II ed.), p. 13.

ruoli ed aprire in essi una pluralità di strade e di percorsi, che consentono a ciascuno di mettere in campo le proprie ricchezze nascoste. Scrive ancora Rago:

Nella scelta e nella costruzione della metafora esperienziale occorre progettare un'iniziativa che riproduca le necessarie analogie con l'ambiente lavorativo, con le regole, lo stile di leadership, l'atmosfera il clima e la cultura aziendali. Nel rispetto degli obiettivi di apprendimento scaturiti da un'accurata analisi del fabbisogno, la metafora deve essere attentamente progettata e gestita, nonché continuamente alimentata e supportata dalla scelta della location, dagli interventi di facilitazione, dai messaggi organizzativi che arrivano ai partecipanti. Il lavoro sulla metafora consente una maggiore personalizzazione dell'intervento, creando un ambiente di apprendimento supportivo delle espressioni individuali. Le metafore hanno il compito di costruire connessioni e associazioni tra le attività esperienziali e gli obiettivi di apprendimento. Bisogna allora comprendere meglio come si possono creare, utilizzare e valorizzare anche dopo la sessione formativa. Per creare una metafora formativa (K. Eikenberry, 1999) occorre ragionare, innanzitutto, sui contenuti dell'iniziativa formativa. Attraverso la disaggregazione, scomposizione del concetto nei suoi elementi costitutivi (e l'eliminazione del gergo tecnico in esso presente), il progettista di formazione può arrivare alla formulazione di idee ed agli esempi necessari per avviare il processo creativo della metafora<sup>21</sup>.

Il testo che abbiamo voluto riportare in termini abbastanza distesi dà l'idea di come la creazione di metafore formative rappresenti una metodologia codificata nell'ambito della formazione aziendale, anche se chi ha esperienza di ambienti educativi strutturati, come ad esempio lo scoutismo<sup>22</sup>, ha una percezione ancora più ricca del ruolo degli ambienti metaforici come contesto per un'azione formativa che consente sempre di "giocare" sul doppio livello esplicativo (il senso "proprio" e quello "metaforico"), con interventi che - paradossalmente - possono essere molto più diretti ed espliciti se condotti sul livello del senso metaforico.

## *Giochi e simulazioni*

L'appello alla metafora formativa si può giocare sia dentro che fuori dall'aula, soprattutto nel caso che ci si concentri su forme di simulazione strutturata e role playing. Si possono distinguere diverse tipologie di giochi formativi:

- *giochi / simulazioni virtuali*: utili per sviluppare conoscenze e immaginazione creativa, nonché per elaborare scenari futuri, approfondire la visione sistemica delle relazioni aziendali, provare strategie d'azione manageriale, simulando l'implementazione di piani finanziari, di marketing e di produzione;
- *giochi / esercizi esperienziali* (indoor e outdoor exercises): basati sull'esperienza fisica e reale, molto efficaci nella sperimentazione delle dinamiche comportamentali all'interno delle organizzazioni, comunicazione interpersonale, leadership, lavoro di gruppo, processi decisionali e di influenza<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> E. Rago, *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Franco Angeli, Milano 2006 (II ed.), p. 130; cfr. K. Eikenberry, *Crating metaphors and analogies to use in training and other learning events*, 1999, url: <http://www.discian.com> .

<sup>22</sup> Nella formazione dei bambini (lupetti e coccinelle) si punta in modo esplicito su un "ambiente fantastico" (tratto dal Libro della giungla, di R. Kipling) da cui sono tratti tutti i personaggi e le figure educative (dal vecchio lupo, Akela, al saggio orso Baloo, che in genere viene impersonato dall'assistente ecclesiastico); con i preadolescenti (esploratori e guide) si punta sull'autonomia e la capacità di "cavarsela" in ogni situazione che viene dalla perizia tecnica acquisita nella gestione della sopravvivenza in ambiente naturale durante un campo fisso; infine con gli adolescenti e i giovani (rover e scolte) si punta sulla metafora della "strada" (a piedi, in bicicletta, in canoa, ecc.) come metafora della vita lungo la quale tutti siamo chiamati a dirigere i nostri passi ... avendo ben chiara una meta.

I cosiddetti giochi esperienziali si possono svolgere sia in aula che fuori dall'aula (outdoor exercises) e vengono distinti in:

- ✓ *giochi animativi*, basati su esercizi fisici guidati da regole di interazione e comunicazione verbale e non verbale (come ad esempio i giochi sulla fiducia interpersonale o le attività di "warm up" che si possono svolgere prima di una normale sessione di lavoro di gruppo, anche per far conoscere i partecipanti tra di loro (ciascuno è invitato ad associare al proprio nome un animale, un colore, l'inizio di una storia ...),
- ✓ *giochi elaborativi*, basati sulla sperimentazione di processi (di leadership, problem solving, lavoro di gruppo, comunicazione, ecc.), talvolta supportati da attrezzi o materiali, miranti a far rielaborare in modo collegiale una situazione posta come problematica
- ✓ *giochi adventure-oriented*, in cui si crea un contesto "avventuroso", che possono essere svolti anche in aula, ma si prestano certamente di più alle attività outdoor di cui diremo tra breve. Si pensi al caro e vecchio gioco della Caccia al tesoro, che può essere arricchito di elementi simbolici di vario genere e natura sulla base degli obiettivi specifici del percorso formativo (dalla scelta delle "tracce", i codici da decodificare, il tipo di "tesoro" che si trova ...).

### **Formazione "outdoor" e Outdoor training**

Premesso che potremmo legittimamente chiamare formazione "outdoor" le conversazioni didattiche che il precettore di Emilio svolgeva nelle campagne, i campi scout, le gite scolastiche ... ed anche il nostro seminario formativo con gli Alpini, vogliamo qui dare sommariamente un'idea di ciò che la "vulgata" che si sta diffondendo in questi anni nel campo della formazione manageriale chiama in senso proprio outdoor training, utilizzando un'espressione che è in qualche misura coperta da copyright. Non vogliamo qui disquisire sullo "scollamento" che si rileva tra la riflessione pedagogico-didattica che si svolge a livello accademico, le diverse "vulgate" che si diffondono nelle diverse famiglie professionali di formatori (sorta di "accademie parallele") e le modalità con cui tutto questo si riverbera sulla formazione degli insegnanti (settore in cui si tende a "dipendere" ora dai modelli elaborati a livello accademico, ora dalle vulgate diffuse da formatori operanti in altri settori - compreso quello aziendale - ora da vulgate formative di un'accademia parallela specifica del mondo della scuola<sup>24</sup>). Come si è detto prendiamo come punto di riferimento alcuni dei non molti testi che si accreditano nell'ambito dell'etichetta specifica della formazione outdoor e proviamo a seguire alcune caratteristiche di tale ambito formativo.

In tale letteratura ad uso dei formatori, si fa risalire la "data di nascita" dell'outdoor training al 1941 quando il tedesco Kurt Han, insieme all'armatore inglese Lawrence Holt (presidente della Blue Tunnel Line) fondarono ad Aberdovey, nel Galles, la *Scuola di formazione accelerata del carattere*, rivolta a giovani dell'aristocrazia inglese (per sviluppare in loro un carattere forte ed eticamente corretto) e basata sulle operazioni di salvataggio in mare come ambiente metaforico e come metodo di lavoro.

---

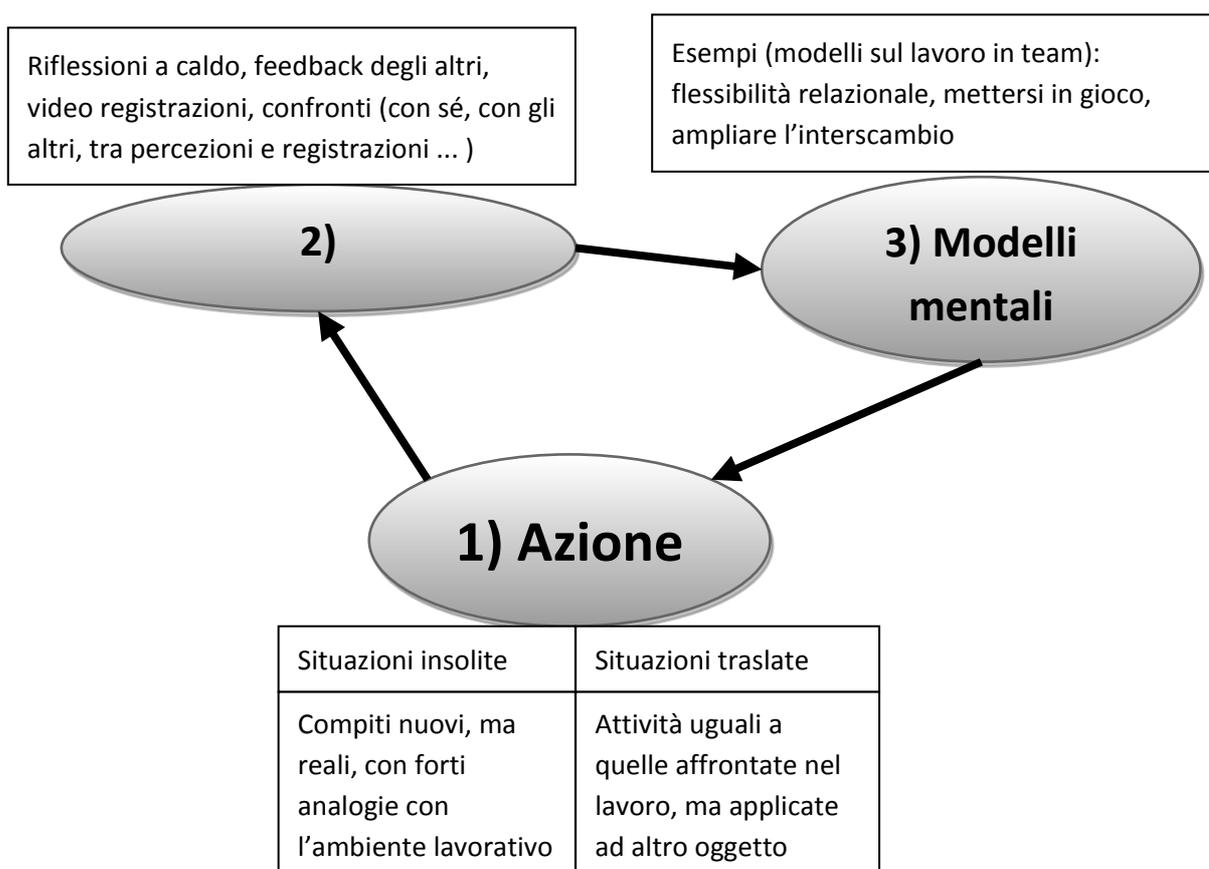
<sup>23</sup> Cfr. E. Rago, op. cit., p. 156.

<sup>24</sup> In tale "accademia parallela" ritroviamo tecnici IRRE (che talvolta sono collegati al mondo accademico, talaltra non lo sono), ispettori e dirigenti della Pubblica Amministrazione, formatori aziendali che hanno costruito "pacchetti" ad hoc per chi opera nella scuola, magari con una forte strutturazione sul piano metodologico e significativi supporti didattici, collegi che si costruiscono - anche con forme di *bricolage culturale* - una competenza in quanto formatori ed hanno un "ritorno" positivo a partire dal successo delle azioni compiute, che tende a diffondersi con la modalità del "passa parola".

*Outward Bound* era l'abbreviazione del motto della scuola: "Esci al largo, fuori dalle acque sicure ma stagnanti del porto" ma divenne presto il nome con cui la scuola ed i suoi corsi vennero conosciuti<sup>25</sup>.

Sempre in tale letteratura si segnala il consueto "ritardo" italiano nella diffusione di metodi "innovativi" (pensati all'estero), dichiarando che nel nostro Paese si inizia a parlare di formazione outdoor (nel mercato della formazione aziendale) a partire dalla seconda metà degli anni '90 del XX secolo.

La formazione outdoor rappresenta una modalità di quella che abbiamo già definito come formazione esperienziale, con una forte strutturazione dell'esperienza e un significativo accompagnamento da parte di formatori con buone competenze nell'ambito della facilitazione. Il percorso di apprendimento in una sessione di lavoro outdoor viene rappresentato con un semplice schema<sup>26</sup>, che rappresenta sostanzialmente una versione semplificata del ciclo di Kolb:



Si distinguono perlomeno tre tipologie di formazione outdoor, distinte sulla base del grado di complessità della progettazione (e, vogliamo supporre, anche del costo virtuale che esse avrebbero per le aziende committenti).

<sup>25</sup> M. Rotondi, *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 31. Cfr. anche M. Liuzzi, *La formazione fuori dall'aula. Concetti, metodi e strumenti per un nuovo modello formativo multidimensionale*, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>26</sup> Tratto da M. Rotondi, cit., p. 50.

Ne riportiamo una sintesi schematica<sup>27</sup>:

<b>Tipologie di formazione outdoor</b>	
<b>Outdoor Small Techniques (OST)</b>	Esercitazioni brevi (della durata di 15-30 minuti) che vengono condotte all'aperto con l'obiettivo di favorire la consapevolezza e lo sviluppo di determinati comportamenti organizzativi, hanno bisogno solo di una "strumentazione leggera" e si connotano per alta flessibilità organizzativa. Un esempio tipico è quello di chi - volendo lavorare sulla fiducia verso i colleghi - può far salire le persone una alla volta, bendate, su un tavolo e chiedere loro di "tuffarsi" tra le braccia dei colleghi che la accoglieranno.
<b>Campi Outdoor Preimpostati (COP)</b>	Esercitazioni condotte all'aperto con l'obiettivo di favorire comportamenti organizzativi (come nel caso delle OST), sono mediamente di durata più lunga (30-60 minuti) e richiedono attrezzature più complesse e strumentazioni di supporto predisposte precedentemente. Per questo motivo vengono abitualmente svolte in campi stabili e attrezzati. In genere presentano situazioni maggiormente "sfidanti" rispetto alle OST, nel senso che chiedono di uscire dalla zona di sicurezza delle abitudini consolidate (comfort zone) per entrare in un terreno nuovo e - per questo - sfidante (challenge zone). Il loro limite è la forte standardizzazione delle esercitazioni, che permettono alta ripetitività, ma bassa personalizzazione. Alcuni esempi sono le convergenti (si cammina a coppie in equilibrio su una fune, reggendosi ad altre due funi, a 2 o 7 metri di altezza), il muro (un muro di legno alto da 2 a 10 metri, da superare a gruppi, a volte anche legati con un cordino, con il supporto o meno di una corda per issarsi ...).
<b>Outdoor Training (OT)</b>	<p>Si tratta di quei programmi di formazione professionale o personale completi che si articolano in percorsi strutturati di esperienze coinvolgenti, nelle quali le persone sono completamente immerse. Tali esperienze utilizzano il supporto di situazioni reali, concrete ed emotivamente dense, in sessioni prolungate, in genere a contatto con la natura, che mettono i partecipanti di fronte a problemi nuovi e complessi, per sviluppare determinate "competenze" attraverso la capacità di apprendere dall'esperienza. Le esperienze vengono proposte in una data sequenza e secondo diverse modalità, in modo da far evolvere i partecipanti lungo un percorso di apprendimento progressivo accuratamente progettato. Dopo lo svolgimento di ogni esperienza i partecipanti confrontano i propri vissuti tra loro e con il feedback fornito dal trainer, che ha vissuto e osservato con loro l'esperienza. I conduttori di questi programmi sono esperti in comportamento organizzativo, che in genere vengono dalla formazione d'aula ed hanno ricercato tecniche innovative e sviluppato collaborazioni efficaci con tecnici di varie attività sportive che si svolgono all'aperto.</p> <p>Gli esempi di attività sono i più svariati e vanno dalla navigazione (con barche, canoe, zattere costruite dagli stessi corsisti ...) al "Survival" (campi di sopravvivenza), al "Softair" (una sorta di gioco di guerra, in cui i partecipanti - divisi in gruppi con diverse</p>

<sup>27</sup> Cfr. M. Rotondi, cit., pp. 57 e sgg.

	divise - si sparano con proiettili macchianti).
--	---

I ruoli in gioco in un percorso di formazione outdoor non differiscono sostanzialmente da quelli di un percorso formativo d'aula, con la differenza significativa che è necessaria la presenza di personale altamente qualificato per muoversi negli ambienti in cui si svolge la formazione (es. il mare, la montagna, la grotta, ecc.) e che padroneggi bene le tecniche che dovranno essere utilizzate (es. la navigazione in barca a vela, il salvataggio in mare, ecc.). In sintesi le figure fondamentali proposte dalla letteratura sono:

La committenza	Ha la responsabilità della definizione delle finalità dell'intervento di OT e del corretto posizionamento degli obiettivi formativi da raggiungere, stabilisce il giusto livello del proprio coinvolgimento e dei sistemi di reporting sui risultati attesi (esclusa la possibilità di servirsi di queste tecniche per carpire informazioni particolari sui singoli).
I partecipanti	Sono le persone in formazione, hanno la responsabilità della propria sicurezza e del proprio apprendimento, sono chiamati a svolgere un ruolo di attori principali nella realizzazione delle esperienze e successive rielaborazioni, agiscono - in genere - organizzati in piccoli gruppi.
Outdoor Training Project Manager	Ha la responsabilità complessiva della riuscita del programma, più è grande il progetto e numeroso lo staff di conduzione, maggiore è il suo peso e le difficoltà di esercizio. Gestisce i rapporti con la committenza, col pool dei tecnici, dei trainer, ecc. Segue globalmente lo svolgimento del programma in tutti i suoi aspetti, interviene nella gestione degli imprevisti.
Outdoor Training Operation Manager	Ha la responsabilità di tutti gli aspetti organizzativi del programma, ha un rapporto diretto e continuo con l'OTPM e supporta il lavoro dei trainer e dei tecnici, mediante un'organizzazione efficace, con la prontezza ad adattarsi in modo flessibile a situazioni strutturalmente mutevoli, precisione e prontezza nel problem solving, attenzione al rispetto dei tempi.
Tecnico di Outdoor Training	Si tratta della persona (pool di persone) con le capacità fisiche, le conoscenze specifiche e le competenze tecnico-applicative per supportare lo svolgimento delle esperienze all'aria aperta, secondo la specificità del tipo di ambiente (es. navigazione a vela), ha la responsabilità della progettazione e della realizzazione della sicurezza dei partecipanti durante l'esperienza di cui gli è stata affidata la gestione tecnica.
Outdoor Trainer	Ha la responsabilità della conduzione delle esperienze di OT e costituisce il punto di riferimento per il gruppo che gli è stato affidato; si trova ad operare con uno o più tecnici che garantiscono la sicurezza nello svolgimento di alcune esperienze; la sua attenzione primaria è rivolta alla sicurezza psico-fisica dei partecipanti e al loro percorso di crescita e di apprendimento dall'esperienza. Riceve il supporto organizzativo e tecnico delle altre figure (è importante che sia sgravato dalla maggior parte degli oneri organizzativi spiccioli), realizza un rapporto di sintonia, "complicità" e fiducia con tutte le altre figure

	dello staff (specialmente il tecnico e l'operation manager).
--	--

In conclusione proponiamo una riflessione sul rapporto tra sicurezza e avventura, che ci sembra offrire una buona sintesi dello “spirito” con cui vengono presentate le metodiche di Outdoor training nella letteratura che abbiamo preso in esame:

Nell'Outdoor Training vi è una grande attenzione a tutti gli aspetti correlati alla sicurezza psico-fisica dei partecipanti. Sicurezza significa essere certi di non subire danni, o per lo meno danni più gravi di quelli che potrebbero accadere nella vita normale (inciampare in un gradino, cadere dalle scale, scontrare da qualche parte, ...). Avventura significa che “i giochi non sono fatti”, che l'esito delle situazioni dipende da me, che non tutti gli elementi in campo sono già conosciuti, che ci possono essere degli imprevisti che cambiano completamente la situazione, che il successo non è affatto scontato, che il territorio nel quale mi muovo non è troppo noto, che il comportamento degli altri nei miei confronti sarà determinante. L'avventura, come abbiamo già visto precedentemente, costituisce uno degli elementi significativi per la costruzione di un percorso di OT, perché la percezione di vivere un'avventura è molto positiva per una piena mobilitazione delle energie delle persone e per il loro apprendimento. Ma il confine fra avventura e mancanza di sicurezza potrebbe sembrare troppo sottile, per cui credo che sia opportuno approfondirlo.

*Quello che è importante per i nostri fini d'apprendimento non è tanto il contenuto oggettivo di rischio di vita che le persone dovranno saper affrontare, quanto la percezione soggettiva di essere fuori dalla zona di confort, di non poter contare su risposte automatiche abituali, di dover “cavarsela da soli” improvvisando, creando nuovi comportamenti.<sup>28</sup>*

---

<sup>28</sup> Rotondi, cit., pp. 76-77.

## Appendice - 1 - Scheda sulla metafora dell'escursione alpinistica

Si tratta di un'ipotesi di lavoro, in cui il rapporto tra "analogante" (elemento costitutivo della situazione che siamo chiamati a vivere) e "analogato" (elemento costitutivo dell'azione didattica di un insegnante) è ipotetico e provvisorio: ciascuno potrà individuare liberamente altre analogie e/o sviluppare quelle suggerite.

<b>Ipotesi di lavoro: l'escursione alpinistica come metafora dell'azione didattica di un insegnante</b>
---

Analogante	Analogato	Riflessioni personali da condividere
Mappa con itinerario	Programmazione didattica	
Guida alpina	Insegnante	
Zaino	- Competenze professionali - Motivazioni personali	
Montagna	la "materia" intesa come ambito culturale di grande ricchezza	
Cammino	la "disciplina" che effettivamente si percorre a scuola	
Vetta	Il fine. Orientamenti e motivazioni di chi compie il cammino	
Ritorno	Meta-riflessione. Analisi riflessiva del cammino di apprendimento in funzione della crescita personale	