

Renata Borgato
Samantha Gamberini
Paolo Vergnani

Il Libro dei giochi psicologici VOL.6

Esercitazioni e giochi
teatrali per la formazione



Titolo
Il Libro dei Giochi Psicologici. Volume 6
Esercitazioni e giochi teatrali per la formazione

Autori
R. Borgato, S. Gamberini, P. Vergnani

ISBN 9788867630820

Dalla collana: "Giochi Psicologici"

Edizioni Ferrari Sinibaldi è il marchio editoriale di
SIPISS - Società Italiana di Psicoterapia Integrata per lo Sviluppo Sociale -
Direttore Editoriale: Giuseppe Ferrari

© 2014 Sipiss S.n.c.

Tutti i diritti riservati. È vietata qualsiasi riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, anche ad uso interno e didattico, non autorizzata.

2014 - Edizioni Ferrari Sinibaldi
Via Ciro Menotti, 9 - 20129 Milano
www.edizionifs.com

Prima edizione: marzo 2014

Finito di stampare nel mese di marzo 2014
da DigitalPrint S.r.l. - Segrate (Milano)

Il libro dei Giochi Psicologici

Vol.6

Esercitazioni e giochi teatrali per la formazione

R. Borgato, S. Gamberini, P. Vergnani

La collana	7
Gli Autori del Vol.6	8
Introduzione al Vol.6	9
CAPITOLO 1	11
Favorire il cambiamento	
1.1 Le competenze del formatore	12
1.2 Differenze tra giochi didattici ed esercitazioni teatrali	15
1.3 Fase preparatoria	17
1.3.1 Spazio fisico (setting)	21
1.3.2 Il fattore tempo	22
1.4 Le dinamiche di gruppo	26
1.5 Il fattore azienda	29
1.6 Rielaborazione dell'attività (debriefing)	31
1.7 Fase di verifica	36
1.8 Da dove vengono gli esercizi che stiamo per proporvi?	36
CAPITOLO 2	39
Le esercitazioni teatrali, divisione didattica	
2.1 Le tipologie di esercitazioni	40
2.1.1 Esercitazioni di consapevolezza corporea	41
2.1.2 Esercitazioni di potenziamento della comunicazione verbale e non verbale	41
2.1.3 Esercitazioni relative alle dinamiche relazionali interpersonali e di gruppo	42
2.2 Guida alla lettura delle schede	42

SECONDA PARTE	45
Schede esercitazioni	
CONSAPEVOLEZZA CORPOREA	47
POTENZIAMENTO DELLA COMUNICAZIONE VERBALE E NON VERBALE	75
DINAMICHE RELAZIONALI INTERPERSONALI E DI GRUPPO	145
Bibliografia	191
Appendice - Indice analitico dei giochi	193
I libri delle collana	197

La collana “Giochi Psicologici”

Il Libro dei Giochi Psicologici è un'opera suddivisa in otto volumi. Si propone come una raccolta di esercitazioni, simulazioni, role play, attività ludiche e strumenti di valutazione ideata per insegnanti, formatori educatori e animatori.

L'obiettivo dei volumi è di fornire strumenti concreti per poter facilitare il lavoro dei professionisti che potranno così avvalersi di un valido riferimento per impostare le proprie lezioni e interventi di consulenza in un'ottica altamente pragmatica e professionale. Il punto di partenza che ha ispirato gli autori dei diversi volumi della collana è stato quello di proporre modalità di gioco a elevato coinvolgimento mentale, fisico ed emotivo al fine di permettere ai destinatari dell'intervento di toccare con mano le competenze alle quali la singola attività ludica è finalizzata.

Nei diversi volumi sono raccolte attività e proposte differenti che spaziano da strumenti per la formazione e la valutazione nei contesti aziendali sia indoor che outdoor, a giochi da utilizzare con i bambini nei contesti educativi, alle tecniche teatrali quali strumenti di sviluppo e crescita personale e professionale. A seconda del destinatario ultimo dell'intervento, ciascun professionista potrà dunque trovare nella collana gli strumenti ideali per realizzare concretamente il proprio obiettivo formativo, educativo o di sviluppo.

Autori del VOL.6

Renata Borgato

Formatrice senior. I suoi corsi sono rivolti al perfezionamento delle competenze soft e alla formazione dei formatori. Dopo aver collaborato con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, attualmente insegna presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Milano Bicocca. Ha pubblicato libri sui temi della formazione, occupandosi di metodologie innovative. È tra i promotori del Manifesto della Formazione Umanistica, i cui firmatari ritengono che compito della formazione sia dare alle persone strumenti utili a essere protagoniste della propria vita e ad acquisire o perfezionare capacità di lettura critica della realtà. Con Edizioni Ferrarini ha pubblicato *La mela avvelenata* sull'uso delle fiabe nella formazione e, con Graziano Frigeri, *A scuola di prevenzione*.

Samantha Gamberini

Consulente e formatrice senior, si occupa del miglioramento della qualità della vita aziendale e professionale. Autrice di diverse pubblicazioni, tra le quali per FrancoAngeli *La Pasta madre- Il teatro d'impresa nella formazione alla sicurezza* con Renata Borgato e Paolo Vergnani, è esperta di comunicazione, gestione del conflitto e negoziazione. Utilizza in aula e nell'ambito della formazione formatori metodologie innovative, alcune delle quali mutate dal teatro.

Paolo Vergnani

Psicologo e attore, è tra i pionieri del Teatro d'impresa in Italia. Ha lavorato con metodologie teatrali, in particolare sulla gestione dei conflitti, in Angola, Bosnia, Brasile, Iraq e Vietnam. Membro del comitato scientifico del Master in Teatro e media per la formazione e comunicazione d'azienda dell'Università Cattolica di Milano. È presidente di Spell.

Introduzione al VOL.6

Questo libro si prefigge lo scopo di fornire strumenti utili al formatore professionista. In questo senso risulta fondamentale focalizzarsi sul termine professionista inteso non come istituto economico/giuridico, ma come elemento che delinea un preciso atteggiamento mentale.

Il professionista della formazione, infatti, è consapevole che la sua missione non è solo quella di trasmettere o trasferire dei contenuti, ma anche quella di stimolare nei partecipanti dei suoi corsi una maggiore flessibilità, presupposto indispensabile per la contestualizzazione delle competenze e per l'utilizzazione delle conoscenze pregresse dell'individuo. Il formatore professionista sa di essere al servizio della persona e del gruppo e non del proprio ego e, in quest'ottica, prepara i discenti ad affrontare un viaggio che non sempre percorrerà tragitti semplici e che, sicuramente, non potrà essere ripetuto. Ma il viaggio per essere utile deve essere ricordato e le esperienze pratiche, quelle dove l'individuo deve rompere gli schemi abituali, normalmente sono quelle che possono essere ricordate meglio. In questo senso l'esercitazione teatrale può essere considerata una tecnica interessante che può essere inserita all'interno della lezione e contestualizzata in modo da poter svolgere la sua funzione specifica: essere al servizio della didattica.

Per questo il testo che segue è un vero e proprio manuale: nella prima parte vengono esplicitati alcuni elementi relativi al contesto (inteso in senso lato) nel quale potranno essere agite le esercitazioni teatrali. Questi elementi potranno essere utili anche per valutare l'opportunità o meno dell'introduzione delle esercitazioni. Esistono, infatti, situazioni formative nelle quali l'utilizzo di tecniche teatrali può presentare alcune criticità.

Nella seconda parte vengono suddivise le esercitazioni per tipologie didattiche. Questo elemento serve esclusivamente ad aumentare la fruibilità del manuale da parte del formatore. La suddivisione, infatti, non deve essere intesa in modo rigido o dogmatico, ma solo come un elemento esemplificativo in grado di fornire spunti e suggestioni.

Nella terza parte vengono presentate le esercitazioni corredate sia da schede di approfondimento su argomenti inerenti ad alcune dinamiche relazionali e cognitive che da linee guida sul debriefing. Questo manuale è stato costruito in modo da consentire al formatore professionista un utilizzo del testo estremamente flessibile e l'adattamento di esso alle proprie esigenze didattiche e alle tematiche di interesse. Le esercitazioni proposte, infatti, possono essere utilizzate in diverse modalità e in diversi contesti e può essere interessante anche un impiego diverso da quello proposto dagli autori. Premesso questo, le schede introduttive forniscono comunque alcuni parametri tecnici, in modo da poter consentire di ampliare la flessibilità di utilizzo mantenendo l'efficacia dell'esercitazione.

CAPITOLO 1

Favorire il cambiamento

Questo lavoro nasce con il preciso scopo di fornire strumenti operativi per il formatore. Nello specifico, esercitazioni teatrali rielaborate o rivisitate a scopo formativo. Premesso che queste metodologie non sono utili per tutti gli stili di conduzione e per tutte le materie, è anche vero che avere la possibilità di utilizzare esercitazioni teatrali può rendere la lezione più interessante non solo per i partecipanti, ma anche per lo stesso conduttore. In molte circostanze, inoltre, il formatore si trova di fronte a un compito non semplice, quello di fare in modo che i discenti si pongano nuove domande, presupposto indispensabile (ma non sufficiente) a scardinare “pessime abitudini” rinforzate nel corso degli anni.

Nella preparazione di un corso di formazione il conduttore deve essere pienamente consapevole di trovarsi di fronte a un pubblico adulto e di affrontare un’interazione con persone che hanno un bagaglio di conoscenze già molto strutturato. Questo fatto non deve essere sottovalutato in quanto fa sì che si debbano coinvolgere partecipanti che hanno già acquisito un gran numero di conoscenze, atteggiamenti e competenze che danno per scontati. Questo può ottundere il potere di stupirsi e azzerare la spinta a fare salti intuitivi. Se da un lato è vero che si può imparare solo quello che in qualche modo già si sa, è altrettanto vero che uno sguardo nuovo su quanto si conosce può aprire spazi di conoscenza insospettati.

Di conseguenza, il conduttore ha il non facile compito di aiutare i partecipanti a scoprire un nuovo modo di guardare le cose e di stimolare a non a dare tutto per scontato.

Per favorire questo atteggiamento è utile introdurre con sapienza esperienze che producano spiazzamento e che impediscano di

applicare in quel contesto gli schemi di comportamento abituali. Ciò può creare anche delle resistenze molto accentuate e spingere le persone a difendere le proprie cornici di riferimento. Se ciò avviene, è inutile che il conduttore contrasti i partecipanti e cerchi di forzarli ad abbandonare i frame interpretativi o i modelli di comportamento consolidati: non otterrebbe risultati e finirebbe per guastare irrimediabilmente la relazione con i discenti. Può, però, tentare di aggirare l'ostacolo e favorire il superamento delle rigidità facendo ricorso a esercitazioni, giochi e interazioni con il gruppo. L'influenza del gruppo durante le attività condivise può avere, infatti, effetti insperati (a volte inaspettati) e indurre a effettuare una rielaborazione autonoma. È questa "la magia" del gioco, che consente l'ingresso in una dimensione dove i confini devono essere rinegoziati, i giudizi sociali possono essere momentaneamente sospesi e nuove visioni possono essere elaborate.

A questo scopo si rivelano adatti quasi tutti i giochi d'aula, ma i giochi di teatro sono particolarmente efficaci: "la capacità di creare immaginativamente una situazione e di recitarvi una parte è un'esperienza fantastica, una sorta di vacanza dall'io quotidiano e dalla routine della vita quotidiana. Osserviamo che questa libertà psicologica crea una condizione in cui la tensione e il conflitto si dissolvono, e vengono liberate delle potenzialità nello sforzo spontaneo di far fronte alle richieste poste dalla situazione"¹.

1.1 Le competenze del formatore

Come anticipato, l'esercizio teatrale non è un elemento obbligatorio della didattica né è adatto a tutti gli stili. Le esercitazioni teatrali possono essere molto efficaci in termini didattici quando fanno parte integrante della progettazione, sono inserite per raggiungere obiettivi specifici e individuabili e sono utilizzate con competenza: proprio per la loro apparente leggerezza e per la lontananza dalle metodologie più tradizionali (lezioni frontali, conferenze), devono essere oggetto di una rigorosa preparazione. Nulla deve essere lasciato al caso, neppure gli spazi di indispensabile flessibilità

¹ Neva L.Boyd, *Play a Unique Discipline*, in Spolin V. (2005), pag. 12.

nell'adattare quello che effettivamente accade in aula con gli obiettivi didattici prefissati.

Questo significa prendere in considerazione il numero più elevato possibile di sviluppi e di variabili, per poterlo ricondurre all'interno del percorso didattico. Qualora non ci si senta sicuri a muoversi su questo terreno o non si abbia abbastanza tempo per la rielaborazione, è meglio evitare di lanciarsi a capofitto in un'esperienza formativa che, mal gestita, non produrrebbe effetti positivi e, per di più, potrebbe far perdere al formatore parte dell'autorevolezza riconosciutagli dall'aula.

Alcune delle esercitazioni proposte sono estremamente gradevoli e possono, di conseguenza, essere utilizzate come momento di pausa durante attività più impegnative o per inserire una parentesi energizzante alla lezione frontale; tuttavia esse sono finalizzate a più complessi obiettivi didattici. L'importante è evitare un errore insidioso, ovvero quello di costruire la lezione attorno agli esercizi. Gli esercizi sono in funzione di quanto si vuol far apprendere e sono al servizio dell'obiettivo didattico.

L'esercizio teatrale deve essere contestualizzato in modo corretto. Nello specifico deve essere scelto in relazione agli obiettivi didattici, presentato nel quadro di una progettazione precisa e utilizzato al momento giusto – né troppo presto né troppo tardi. Ciò significa che deve essere introdotto dopo un adeguato lavoro preparatorio e che occorre tenere presente le variabili relative al clima dell'aula. Questo richiede da parte del formatore una sviluppata capacità nell'ascolto attivo.

Nell'introdurre l'esercizio è opportuno stimolare l'interesse dei partecipanti senza attardarsi in lunghe spiegazioni. Un buon modo per farlo è quello di applicare la propria competenza maieutica, estraendo i concetti legati all'esercitazione che si intende proporre direttamente dai partecipanti attraverso l'uso di domande finalizzate. Per esempio, se l'esercitazione si focalizza su competenze legate all'ascolto si possono fare domande "provocatorie" su quanto le persone si percepiscano come competenti in materia e su quali siano i parametri che utilizzano per definirsi tali. In questo modo si può costruire la base per incentivare la curiosità dei discenti e per strutturare il debriefing a fine esercizio.

Durante l'esecuzione, il formatore deve saper captare gli eventuali segni di irrequietezza e di disagio dei partecipanti. In caso qualcosa non funzioni, è importante chiedersi se il gruppo era pronto ad affrontare quella specifica esercitazione, se il clima era adatto per proporla, se i partecipanti ne avevano percepito l'importanza.

Un docente esperto dovrebbe "sentire" quando un gruppo è in grado di mettersi in gioco e quando non lo è: forzare la mano può essere inopportuno e non solo può creare resistenze, ma anche indurre a dare una valutazione negativa dell'intera sequenza formativa.

Qualora il conduttore si dovesse accorgere di aver sbagliato momento o di non aver costruito in modo solido il contesto adatto, è meglio che interrompa l'esecuzione: una forzatura non risulta mai opportuna. Eventualmente potrà riproporre l'esperienza quando si saranno prodotte le condizioni adatte.

Oltre all'eventuale disagio dei partecipanti, il conduttore deve fare attenzione al proprio. Sentirsi poco energetico, svuotato o annoiato è un segnale certo che qualcosa non funziona e richiede un'immediata riflessione sulla progettazione e sullo svolgimento dell'intervento formativo.

Occorre che il conduttore sia flessibile e disposto a modificare i propri piani qualora non si rivelino adeguati. Avere sempre a disposizione un piano B può essere di enorme aiuto.

Abbiamo detto che il conduttore può stimolare i partecipanti, ma non può forzarli. In particolare gli esercizi teatrali e i giochi devono essere liberamente accettati: senza la collaborazione dei partecipanti non è possibile attuarli.

Per questo è necessario stipulare preventivamente un breve patto d'aula, in cui il conduttore chiede ai partecipanti di attivarsi, di "stare al gioco", soprattutto di sospendere il giudizio: le ragioni per cui domanda di fare una cosa verranno individuate a esperienza finita mediante il debriefing collettivo. Ma l'intero senso dell'esperienza apparirà solo attraverso una successiva rielaborazione autonoma, soprattutto per quel che riguarda gli aspetti non esplorabili in aula in quanto del tutto personali. Questa rielaborazione "privata" si svilupperà solo nel caso in cui i corsisti abbiano accettato di buon grado la scommessa che il conduttore ha proposto loro e siano disposti a collaborare.

La riflessione individuale trarrà profondità dal vissuto di ciascuno e proprio per questo sarà utile, non riproducibile e in grado di ottenere effetti più rilevanti e soprattutto più duraturi di qualsiasi teorizzazione e discorso.

L'esperienza, anche in questo caso, costituisce un fattore particolarmente importante. La sicurezza, che il conduttore acquisisce attuando l'esercitazione in diversi contesti, potrà agevolarlo nella scelta dei tempi e dei modi, consentendogli anche di azzardare un atteggiamento meno prudente. Sentirsi preparati all'inatteso e capaci di gestirlo è indispensabile dal momento in cui ogni aula presenta dinamiche uniche.

1.2 Differenze tra giochi didattici ed esercitazioni teatrali

Nell'effettuare la scelta delle attività da proporre è necessario che il conduttore abbia le idee chiare sugli obiettivi che si pone e conosca bene la differenza tra i giochi d'aula normali e gli esercizi teatrali.

Ambedue hanno in comune il fatto che una buona esercitazione consente di far emergere attraverso l'esperienza diretta elementi che in termini cognitivi risulterebbero farraginosi e non immediati.

I formatori esperti sanno quanto il dualismo cartesiano mente-corpo possa condurre a esperienze didattiche non sempre efficaci.

Ma tra esercitazioni teatrali e giochi d'aula esistono alcune imprescindibili diversità.

La prima rilevante differenza consiste nel fatto che il gioco d'aula generalmente privilegia l'aspetto concettuale e cognitivo. La parte di rielaborazione è spesso prolungata e questo sbilancia l'esperienza sul versante della riflessione piuttosto che su quello dell'attività. L'esercitazione teatrale è più dinamica, coinvolge il corpo, che invece i giochi d'aula raramente chiamano in causa, e costringe a muoversi, a fare cose. Il coinvolgimento corporeo fa sì che l'esercitazione sia molto energizzante, qualora non sussistano resistenze non dichiarate. Spesso anche le riserve dei partecipanti vengono superate proprio nel coinvolgimento che deriva dal "fare" insieme.

Una seconda caratteristica qualificante delle esercitazioni teatrali è l'importanza che in esse assume la comunicazione non verbale: nei

giochi didattici, in cui la componente cognitiva è prevalente, quasi automaticamente è la comunicazione verbale ad assumere un'importanza preponderante. La comunicazione non verbale viene quasi completamente trascurata, persino quando l'attenzione alla lettura dei segnali non verbali potrebbe dare elementi aggiuntivi per lo svolgimento del gioco didattico (un attento monitoraggio dei segnali non verbali potrebbe essere fondamentale, per esempio, nei giochi sulla negoziazione o sulla gestione del conflitto).

Nelle esercitazioni teatrali, invece, la comunicazione non verbale, in particolare quella corporea, è al centro dell'attenzione. Nello svolgimento delle esercitazioni il conduttore chiede di mostrare cose, di fare cose, ma soprattutto può osservare (ed eventualmente far osservare) posture e atteggiamenti. La comunicazione non verbale è essenziale per riconoscere il racconto che si sviluppa in ogni esercitazione e che viene presentato prevalentemente non attraverso le parole, ma in modo indiretto.

Di conseguenza, uno dei primi apprendimenti che si trae dall'uso delle esercitazioni teatrali è quello dell'ascolto. Un ascolto inusuale, più ampio di quello delle sole parole, ma anche dei soli segnali corporei: un'attenzione ai segnali sistemici che ciascuna persona fornisce. Si tratta di un ascolto attivo, nel significato più completo che si può dare a questo termine: ascoltare parole permette di mantenere un atteggiamento passivo, ma se si fanno cose e si reagisce agli stimoli ricevuti nell'interazione con altri, se si ripetono i gesti dell'altro, si sperimenta, invece, un diverso tipo di ascolto, che non ammette passività. In questo modo si impara a concentrarsi, a cogliere le sottili differenze.

Un'altra diversità fondamentale tra giochi didattici ed esercitazioni teatrali risiede nel rapporto con il tempo.

Il gioco d'aula ha abitualmente tempi rigorosamente stabiliti ed è essenziale che il conduttore li faccia rispettare. Avere delle regole è una componente irrinunciabile per la riuscita dell'esperienza e ne è parte fondamentale. Negli esercizi teatrali, al contrario, è importante non fare fretta ai partecipanti.

Per raggiungere il clima adatto bisogna rispettare il bisogno di alcuni di essi di non sentirsi pressati

Per questo motivo il suggerimento che il conduttore deve dare è quello di "prendersi il giusto tempo". Se il gioco d'aula, perlomeno

nei tempi di esecuzione, fa riferimento al *kronos*, il tempo dell'orologio, gli esercizi teatrali rimandano al *kairos*, il tempo giusto per fare le cose. In fondo l'obiettivo che ci si dà nel proporre gli esercizi è quello di esplorare in modo nuovo territori già noti, di imparare a perdere la strada per trovarne una nuova, di dimenticare il modo di guardare abituale per inventarne uno diverso. È il tempo in cui si genera il cambiamento, che per ciascuno ha una maturazione diversa. Per questo è, dunque, importante che tutti trovino il proprio momento e possano partecipare direttamente, nel rispetto dei propri ritmi e che nessuno si senta pressato o rimanga tagliato fuori nonostante il suo desiderio di partecipare. Ciò significa, però, che deve anche essere riconosciuto a ciascuno il diritto di chiamarsi fuori, di stare semplicemente a guardare fino a che non si sente pronto a un più attivo coinvolgimento. Per alcuni discenti il momento giusto può non arrivare mai ed è giusto che il conduttore accetti questa scelta senza impegnarsi in una prova di forza con il discente recalcitrante. Molto meglio impegnare la persona che non intende partecipare all'esercitazione in un'attenta osservazione delle dinamiche che in essa si producono.

Avere il permesso di non fare tranquillizza, evita conflitti e permette a ciascuno di graduare il proprio coinvolgimento in relazione al proprio bisogno e alla propria individualità.

Tutto ciò richiede una grande flessibilità nell'esecuzione e produce un clima diverso da quello in cui si svolgono i giochi d'aula, più informale e più disteso.

Questo non significa che non ci siano obiettivi o regole da rispettare, ma che essi sono diversi. In coerenza con queste premesse, la presentazione dei giochi di recitazione deve essere breve ed è opportuno evitare o limitare al massimo l'uso di esempi e spiegazioni *ex ante*. Il tempo dedicato alla rielaborazione, invece, viene definito in relazione all'obiettivo che di volta in volta ci si pone.

1.3 Fase preparatoria

È al momento della progettazione didattica complessiva che il formatore declina il progetto formativo e sceglie le metodologie e

gli strumenti che gli permetteranno di raggiungere gli obiettivi che si è posto.

Ogni stile formativo è diverso e la ricchezza della formazione in aula si basa anche su queste differenze. Quello che si propone è una traccia di massima, con suggerimenti utilizzabili per accertarsi di aver preso in considerazione le variabili che possono, se trascurate, inficiare la validità dello strumento scelto. Anche le griglie proposte devono essere lette in questo modo ed è auspicabile che subiscano variazioni e integrazioni in relazione alla specificità del conduttore e alla sua esperienza pratica.

La progettazione parte dalla **rilevazione dei bisogni**.

Nella maggioranza dei casi i progetti formativi prevedono l'utilizzo di varie metodologie didattiche (passive o attive) e le esercitazioni teatrali costituiscono solo una delle attività in un percorso che include altre modalità di intervento. Nella loro scelta è opportuno che il formatore rifletta attentamente su quale specifica attività proporre in relazione ai bisogni esistenti. Alcuni di essi saranno espliciti fin dall'inizio, altri potranno emergere nel corso delle attività. È per questo che risulta utile che il formatore disponga di un repertorio ampio di risorse da cui attingere per integrare la propria progettazione in corso d'opera e quindi colmare esigenze formative non previste.

Si procede quindi alla **verifica dei bisogni**.

Per verificare i bisogni, è necessario che il formatore focalizzi lo scostamento tra le competenze possedute dai partecipanti al momento dell'uso dell'esercitazione e quelle attese alla fine dell'attività.

Infatti, la rilevazione dei bisogni formativi consiste nell'identificazione dello scostamento delle competenze possedute dalla persona rispetto al profilo ideale o necessario.

La verifica può anche essere indirizzata a constatare se è stato colmato in itinere il bisogno formativo diagnosticato all'inizio del percorso e, in caso gli argomenti presentati avessero già ottenuto il risultato voluto, all'esercitazione teatrale potrebbe essere affidato solamente il compito di rinforzare l'apprendimento o di riflettere su quanto già appreso.

Si passa infine alla **preparazione**.

Prima di proporre un'esercitazione teatrale occorre che il conduttore abbia preliminarmente chiarito a se stesso in modo inequivocabile gli obiettivi che vuole raggiungere. Le esercitazioni teatrali sono una modalità affascinante di gestione dell'aula, ma occorre evitare di innamorarsene a prescindere dagli scopi didattici loro affidati. Proporne solo perché piacciono al conduttore e generalmente coinvolgono positivamente anche i discenti significa mancare al proprio compito: qualunque attività si proponga all'aula deve essere finalizzata a un obiettivo didattico e non solo alla piacevolezza o alla moda. Per questo è sempre utile che il formatore faccia lo sforzo di dettagliare gli obiettivi che affida a ogni singola attività, esercitazioni teatrali comprese. Uno strumento utile, anche per visualizzare in modo chiaro la scansione temporale degli argomenti che verranno trattati, è quello della micro progettazione.

QUANDO	COSA	COME	“PERCHÉ”
Dalle ore...alle ore...	Argomento trattato.	Lezione frontale, esercitazioni, filmati, ecc.	Questa domanda risulta utile per fare un controllo sulle motivazioni che possono portare il formatore a optare per una determinata metodologia.

Costringersi a mettere “sulla carta” le finalità contribuisce a fare chiarezza e ad avere maggior percezione di eventuali criticità. A prescindere dalla micro progettazione, è possibile, comunque, utilizzare anche altri strumenti per verificare la congruenza della scelta di una determinata esercitazione. Di seguito si propone una semplice tabella che permette di fare un'analisi puntuale della congruenza dell'attività con i contenuti che si intendono estrapolare da essa e con gli obiettivi di apprendimento cui essa deve essere funzionale.

TITOLO ESERCITAZIONE	
Obiettivo atteso n. 1	
Obiettivo atteso n. 2	
Obiettivo atteso n. 3	

Rendere esplicita la finalizzazione di un'esercitazione – e in seguito accertarsi che sia stata capita dai partecipanti - è sempre utile perché l'esercizio può anche essere divertente, ma se non sono chiari gli obiettivi con cui lo si fa, si rischia di smettere di divertirsi e, soprattutto, ciò può minare l'autorevolezza del formatore e squalificare l'esperienza e l'intero percorso formativo. I partecipanti, infatti, possono sentirsi presi in giro se non sanno le ragioni del proprio impegno e questo si ripercuote sulla relazione che hanno con il formatore. Inoltre, possono prodursi delle fratture tra coloro che accettano di mettersi in gioco comunque e chi invece non lo vuole fare, producendo così un deterioramento del clima dell'aula.

Il formatore nella fase di preparazione dell'esercitazione deve affrontare due aspetti: quello pratico e quello relazionale. Entrambi questi elementi non possono essere curati qualora lo studio dell'esercitazione fosse approssimativo. Per quanto conosca bene l'esercizio, è sempre utile per il formatore rileggerlo pensando ai partecipanti e verificare di ricordare bene ogni singolo passaggio.

Nella preparazione dell'attività, al conduttore è richiesta un'azione preliminare di adattamento dell'esercizio al numero dei discenti, all'ambiente fisico a disposizione, al tempo da dedicare, ecc.

1.3.1 Spazio fisico (*setting*)

Il setting d'aula influisce complessivamente sullo svolgimento dell'intervento formativo in quanto lo spazio è uno strumento organizzatore dei rapporti e degli apprendimenti.

Per questo deve essere adeguato e quando si prepara un corso di formazione si deve tener conto di ciò.

La sala dove svolgere le attività in plenaria deve essere gradevole e garantire condizioni microclimatiche e illuminotecniche adeguate. La luce naturale contribuisce in modo rilevante al benessere dei partecipanti e ne riduce l'affaticamento.

Deve essere di grandezza adeguata. Infatti, se fosse troppo grande rispetto al numero dei partecipanti favorirebbe la disattenzione e lo spazio vuoto produrrebbe la dispersione della voce. Uno spazio troppo ristretto, al contrario, creerebbe disagio per l'eccessiva vicinanza delle persone, la difficoltà a muoversi, l'effetto rumore e le conseguenze sul microclima interno.

Se poi sono previste esercitazioni teatrali, lo spazio diviene un elemento dirimente: occorre che sia abbastanza ampio da permettere una buona mobilità pur in presenza dei tavoli e delle sedie.

È importante che la disposizione permetta che tutte le persone si possano vedere, dal momento che soprattutto questa tipologia di esercitazioni richiede la possibilità di poter vedere anche gli altri partecipanti.

La possibilità di fare una supervisione negli spazi da utilizzare dovrebbe essere colta come un'opportunità. Se questo avviene è utile ricordare che anche gli elementi legati all'acustica risultano fondamentali. Solitamente non si pensa molto all'acustica, ma è ovviamente in grado di creare contesti a forte criticità. Un'aula con una forte dispersione acustica obbliga il conduttore a uno sforzo vocale non indifferente.

Se, com'è auspicabile, il conduttore può fare un sopralluogo preliminare nei locali da usare per il corso, occorre che preveda la disposizione dei gruppi, verifichi che tra un gruppo e l'altro ci sia uno spazio adeguato per non disturbarsi e, in particolare, presti attenzione all'acustica: se sono presenti più gruppi nella stessa aula può capitare che le voci dei presenti si sovrappongano durante lo svolgimento dell'esercitazione, creando una sgradevole confusione.

Normalmente, però, risulta decisamente complesso fare un sopralluogo dell'aula; è utile, quindi, abituarsi a fare delle domande corrette e precise al committente in modo da poter fruire del setting migliore (nel caso esistessero più opzioni) o di poter adattare la formazione al setting imposto.

Se le condizioni minime non possono essere soddisfatte, è preferibile che preveda un'attività diversa dalle esercitazioni teatrali o, eventualmente, le faccia effettuare in acquario, cioè coinvolgendo solo alcuni soggetti mentre gli altri osservano, utilizzando quindi la sala della plenaria. Un'esercitazione svolta nella confusione, infatti, difficilmente raggiunge i suoi obiettivi, ma squalifica la metodologia e produce un giudizio negativo sull'intera conduzione del corso.

La condizione di agio è fondamentale alla riuscita dell'esperienza per motivi pratici, facilmente intuibili, ma anche per le implicazioni psicologiche.

L'individuazione di un luogo idoneo, la cura nell'organizzazione, l'attenzione al benessere dei partecipanti, prima ancora di costituire i prerequisiti per la riuscita dell'esercitazione in termini di apprendimento e motivazione, servono a dimostrare con i fatti l'importanza che le viene attribuita sia dal committente che dal formatore.

1.3.2 Il fattore tempo

La gestione del tempo non è ininfluente nell'utilizzo ottimale delle esercitazioni: per prima cosa bisogna individuare il momento migliore per situarle nella programmazione complessiva, come si è visto in relazione alla micro progettazione.

Una volta scelto il momento in cui situare l'attività, è necessario precisare fin dall'inizio che il rispetto dei tempi assegnati è fondamentale per la riuscita dell'esperienza.

Transigere sulla puntualità ha effetti psicologici negativi sulla percezione della qualità dell'attività, fa apparire l'intero svolgimento del lavoro sciatto, casuale e, soprattutto, ne diminuisce l'importanza e la dignità.

L'impegno alla puntualità deve essere vincolante anche per il formatore, cui spetta di presidiare il mantenimento dei tempi.

I tempi delle esercitazioni devono essere studiati con rigore e calibrati in riferimento alle caratteristiche del gruppo coinvolto.

Protrarre troppo a lungo un'esercitazione non facilita il conseguimento degli obiettivi didattici; se i tempi sono troppo dilatati, infatti, i partecipanti possono cominciare ad annoiarsi e a percepire un senso di inutilità e un affaticamento che impediscono la partecipazione attiva, rallentano l'apprendimento e possono causare il rifiuto al coinvolgimento.

Perché ci siano le condizioni migliori per un debriefing partecipato, è utile farlo precedere da una pausa: essa permette che dopo l'esercitazione ci sia una fase di "raffreddamento" in cui si prendono le distanze da quanto si è fatto, il che risulta utile soprattutto se l'esperienza è stata molto coinvolgente.

I tempi di ciascuna esercitazione vengono stabiliti in relazione alla situazione concreta.

È opportuno che il conduttore li definisca in quanto:

- essi devono essere calcolati tenendo conto della complessità della prestazione richiesta e il loro protrarsi non migliora il risultato;
- la congruenza tempi/prestazioni qualifica il lavoro e dimostra come l'attività, persino quando appare semplice, è stata progettata con rigore e presidiata con attenzione;
- avere vincoli temporali mantiene, pur in situazione protetta, le caratteristiche della realtà, in cui è sempre necessario confrontarsi con risorse limitate.

Per ottimizzare la gestione del tempo può essere utile avere chiari alcuni elementi quali, ad esempio, quelli relativi alle osservazioni attese durante il debriefing.

Questo aiuta a mantenere una traccia del percorso didattico e dell'efficacia dello strumento utilizzato, soprattutto qualora venga evidenziato il risultato minimo di fronte al quale ci si potrà ritenere soddisfatti.

OSSERVAZIONI IRRINUNCIABILI	OSSERVAZIONI DI MEDIO APPROFONDIME NTO	OSSERVAZIONI APPROFONDITE	OSSERVAZIONI PERTINENTI NON PREVISTE
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

È possibile, quindi, preparare le eventuali tracce per il debriefing. Come traccia per i partecipanti può essere preparato un elenco di domande chiave per ciascuna delle fasi del ciclo di apprendimento esperienziale.

Le tracce possono essere diverse. Ne indichiamo alcune suggerite da vari esperti di formazione:

TRACCIA 1, SECONDO GAW
Che cosa succede? Come vi siete sentiti per questo? Come vi siete spiegati tutto ciò? Cosa avete appreso da ciò? Che cosa vi piacerebbe fare con questo? Che novità ci sono? ²

TRACCIA 2, SECONDO LEDERMAN E STEWARD
Che cosa riguardava tutto questo? Perché è successo? Quanto vi è costata l'esperienza? ³

² Marcato P., Del Guasta C., Pernacchia M. (1993), pag. 169.

³ Ibidem, pag. 169.

Queste tracce dovrebbero essere integrate da alcune domande sulla rielaborazione emotiva.

TRACCIA 3, DA UTILIZZARE QUALORA SI RITENGA NECESSARIO EFFETTUARE UNA RIELABORAZIONE EMOTIVA

Come ti senti in questo momento?
 Che cosa è successo durante l'esercitazione?
 Che cosa ti è successo durante l'esercitazione?
 Che tipo di emozioni hai provato?
 Che tipo di relazioni si è instaurato?
 Come ti sei sentito nel gruppo?
 Se ti trovassi di nuovo nella stessa situazione che cosa vorresti cambiare?
 Hai notato somiglianze o differenze nel modo di affrontare l'esercitazione da parte degli altri?
 Trovi un qualche nesso fra piano personale e professionale?
 Che cosa ti porti via da questa esperienza?⁴

TRACCIA 4, DA UTILIZZARE QUALORA SI VOGLIA PROPORRE UN APPROFONDIMENTO SULLE EMOZIONI

In che situazione o momento dell'esercitazione provo l'emozione?
 Che emozione provo?
 Che sensazione fisica si collega alla mia emozione?
 Nella scala tra 1 (appena avvertibile) e 10 (molto forte), quanto è forte l'emozione?
 A che cosa assomiglia l'emozione?
 Di che colore è?

⁴ Tratto da Manuzzi P. (2002), pag. 154.