

Il Libito dei giochi psicologici

Come usare i giochi da tavolo nei percorsi di formazione esperienziale



*Titolo*Il Libro dei Giochi Psicologici. Volume 8 Come usare i giochi da tavolo nei percorsi di formazione esperienziale

Autori Renata Borgato

ISBN 9788867631506

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

© 2016 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.

2016 - Edizioni Ferrari Sinibaldi Via Ciro Menotti, 9 - 20129 Milano www.edizionifs.com

Prima edizione: maggio 2016

Finito di stampare nel mese di gennaio 2016 da DigitalPrint S.r.l. - Segrate (Milano)

Il libro dei Giochi Psicologici

Vol.8

Come usare i giochi da tavolo nei percorsi di formazione esperienziale *Renata Borgato*

La collana	5
Autore del Vol.8	6
Prefazione	7
CAPITOLO 1	11
La formazione esperienziale	
1.1 Modalità formative esperienziali	18
1.2 Processo formativo con il ricorso a modalità esperienziali	19
SECONDA PARTE	31
Schede applicative	
Cannucce	33
Mikado o Shangai	65
Torre di Hanoi	77
Puzzle	81
Il Tangram	103
Lego	125
Geomag	151
Costruzioni	169
Carte	175
Marionette	195
Ringraziamenti	182
Bibliografia	199
Appendice - Indice analitico dei giochi	202
I libri delle collana	205

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.

Autore del VOL.8

Renata Borgato

Formatrice senior. I suoi corsi sono rivolti al perfezionamento delle competenze soft, ai temi della sicurezza sui luoghi di lavoro 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 delle 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.

Prefazione

Lasciamoci giocare

Quando Renata Borgato mi ha stupito e onorato chiedendomi di scrivere queste righe di introduzione per il suo nuovo libro, l'ha fatto dicendo: "...mi sembra infatti importante che il libro sia introdotto da chi in azienda lavora e condivide l'idea che il gioco non sia mero intrattenimento, ma strumento di miglioramento per le imprese e che abbia direttamente vissuto un'esperienza in cui esso è stato usato in tal senso."

In Loccioni infatti si gioca. L'abbiamo sempre fatto, ma senza rendercene conto. Poi abbiamo incontrato Isao Hosoe, che dopo averci conosciuto, ad un certo punto ha affermato: "Voi siete una Play Factory, perché è nel gioco che l'essere umano esprime il massimo della sua intelligenza". Dopo un primo momento di perplessità, ci siamo resi conto che in questa espressione, nell'idea di gioco creativo, si potevano ritrovare molti degli elementi peculiari della nostra impresa difficili da definire: sviluppare alta tecnologia per il controllo qualità in mezzo ai vigneti della campagna Marchigiana, raccogliere sfide da clienti leader mondiali e affrontarle con passione, condividere con i nostri ospiti (oltre 9000 visitatori ogni anno) la passione per la nostra terra, mettere insieme intorno al progetto studenti, ricercatori, professori, tecnici, manager di ogni età. Ma soprattutto la voglia continua di sorprendere, di fare di più, di meglio e di diverso, di superarci continuamente: sorprendere i clienti, i colleghi, gli studenti, le istituzioni, la comunità cui apparteniamo. E quando si preparano sorprese, ci si diverte e si tira fuori il meglio di sé per la pura gioia di farlo.

Ma com' è una Play Factory? Non è gerarchizzata, ma ha un'organizzazione orizzontale, in cui si può crescere per merito e per passione. Mette insieme e fa dialogare generazioni, culture, mercati diversi, accomunati dall'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle persone in modo responsabile e sostenibile. La Play Factory non offre posti di lavoro, ma un luogo in cui poter lavorare, esprimere le proprie potenzialità, realizzare il proprio sé personale e professionale. La Play Factory è impresa della conoscenza, in cui non ci sono dipendenti, ma collaboratori intraprenditori, azionisti del lavoro, che investono i loro saperi nell'impresa, condividendone i risultati. Favorisce l'assunzione di responsabilità, l'autonomia, l'intraprendenza, il lavoro in squadra. Diffonde conoscenza internamente e verso l'esterno ed investe in formazione, perché le persone sono il suo patrimonio più importante. Play Factory è un nuovo modo di pensare e comunicare il lavoro dell'uomo che si astrae dalla materialità e dalla fisicità tipica dei posti di lavoro, per divenire espressione di personalità e di capacità di relazionarsi agli altri.

Ma come divulgare questo approccio? Come condividere la spinta creativa, per diffondere una cultura progettuale basata sul gioco e sulla passione: naturalmente giocando!

Così accanto ai sistemi di controllo qualità è comparsa l'installazione comportamentale Pro-gettare, una pedana tecnologica salendo sulla quale è possibile lanciare il proprio progetto nel futuro (lanciando una pallina in un vasca d'acqua) e misurarne e sentirne gli effetti (la pedana vibra a seconda delle onde generate). Una metafora per misurare l'energia che impieghiamo nelle nostre azioni e un allenamento a guardare verso il futuro, a pro-gettare ogni giorno nuove onde. Poi c'è il gioco Play 40 della 40 carte manageriali, per fare brainstorming, giocare con le idee, sviluppare ascolto attivo e creatività. Con Energia Comportamentale ci divertiamo giocando con "kami fusen", la palla di carta della tradizione giapponese che si gonfia palleggiandola. Un modo per esprimere la propria energia nel relazionarsi con se stessi e con gli altri, e scoprendo che l'energia che metti in quello che fai può avere effetti sorprendenti.

Uno di questi effetti è che si possono coinvolgere non solo collaboratori, ma clienti, partner, istituzioni invitandoli a "giocare" e utilizzare strumenti di creatività per fare di una riunione di lavoro un momento indimenticabile.

Insomma, sì è vero ci divertiamo, e guai se non fosse così: perché finche si gioca si impara, perché giocare vuol dire conoscere e conoscersi, "mettersi in gioco" per scoprire le affinità, le conoscenze tacite e i punti di forza. Questo libro dunque diventa uno strumento prezioso perché presenta tantissime idee, metodologie ed esempi concreti di giochi con cui attivare la parte creativa ed emotiva di persone, gruppi, organizzazioni. Sono esperienze che aiutano a prendere consapevolezza delle proprie modalità relazionali, a guardare le cose da prospettive diverse, a potenziare il senso della squadra, ad abbattere lo status quo, a rimettersi in gioco. Sono occasioni preziose per imparare a stupirsi di nuovo, di se stessi e degli altri, per sorprendere e sorprendersi, rigenerare e rigenerarsi, attingere a quella fonte energetica che abbiamo dentro fin da bambini e che a un certo punto iniziamo a trascurare.

Credo che divertirsi a lavorare, ad imparare, provare gusto nell'uscire dalla zona di comfort, debba essere l'obiettivo organizzativo di imprese e persone e la cosa straordinaria è che chi si diverte a lavorare, chi ci prova gusto, di solito ha successo e contribuisce al successo dell'organizzazione di cui è parte.

Maria Paola Palermi

CAPITOLO 1

La formazione esperienziale

Con formazione esperienziale si indica abitualmente "il processo di apprendimento (che) si realizza attraverso l'azione e la sperimentazione di situazioni, compiti, ruoli in cui il soggetto, attivo protagonista, si trova a mettere in campo le proprie risorse e competenze per l'elaborazione e/o la riorganizzazione di teorie e concetti volti al raggiungimento di un obiettivo".¹

Il fondamento teorico dell'apprendimento esperienziale può essere ricercato negli studi di John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget e David Kolb. L'approccio di Dewey segna una discontinuità con le modalità educative classiche in cui il trasferimento delle teorie avviene con l'ausilio dei libri ma senza il coinvolgimento effettivo del discente.

Dewey invece vede l'apprendimento come un processo nel quale si integrano esperienza, teoria e osservazione. In questo processo egli distingue tre fasi significative, la prima è relativa all'osservazione, la seconda alla ricerca di conoscenze acquisite tramite esperienze simili già vissute nel passato e la terza è costituita dal raffronto tra le esperienze vissute e il contesto attuale, da cui viene generato un giudizio.

Anche Lewin è interessato al contributo apportato dall'esperienza e dall'azione alla formazione dei concetti e riconosce all'integrazione tra teoria e pratica un ruolo importante nell'apprendimento. In Lewin si trova un altro elemento fondante della formazione esperienziale: il gruppo. Secondo questo autore infatti l'apprendimento nasce dal confronto tra le esperienze vissute nel gruppo e le conoscenze teoriche. È l'esperienza condivisa a favorire il formarsi di

_

¹ Definizione tratta da wikipedia.

riflessioni e azioni in una continua tensione dialettica. Ancora da Lewin deriva la convinzione che la conoscenza della persona non abbia sede esclusivamente nella sua mente ma che venga costruita da chi apprende attraverso un'interazione fitta e continua con l'ambiente culturale, sociale, fisico in cui si trova.

Il ciclo dell'apprendimento inizia e termina con la concreta esperienza (concrete experience) che costituisce sia la spinta sia lo scopo del processo. La concreta esperienza passa attraverso l'osservazione e la riflessione (observation and reflection) e, facendo riferimento alle teorie già possedute (abstract concepts), giunge con la sperimentazione (sperimentation) a tradurre la riflessione in azione e quindi in esperienza. Ciò che consente al ciclo di essere dinamico e continuo è il processo di feedback che in modo sistematico informa di eventuali inefficienze in modo che si possa intervenire a bilanciare nuovamente i momenti di osservazione-riflessione e quelli di azione.

À confermare il ruolo dell'esperienza concreta vengono anche gli studi di Piaget relativi allo sviluppo della mente del bambino. Essi confermano attraverso sperimentazioni cliniche che i fanciulli sviluppano primariamente la capacità di manipolare gli oggetti del loro ambiente (fanno cioè delle esperienze) e solo in un momento successivo perfezionano la capacità di ragionare.

Condividendo la convinzione che nell'apprendimento convivano esperienza e riflessione, David Kolb parla di processo di apprendimento e ne scandisce le fasi:

- 1. **la fase delle esperienze concrete**, in cui l'apprendimento avviene attraverso le percezioni e quindi come interpretazione personale di esperienze;
- la fase dell'osservazione riflessiva, in cui l'apprendimento deriva invece dalla comprensione dei significati tramite l'osservazione e l'ascolto:
- 3. **la fase della concettualizzazione astratta**, nella quale l'apprendimento deriva dall'analisi e dall'organizzazione logica dei flussi di informazioni;
- 4. **la fase della sperimentazione attiva**, in cui l'apprendimento è il risultato di azione, sperimentazione e verifica di funzionamento ai fini dell'evoluzione o di possibili cambiamenti.

Le quattro fasi si inscrivono in un ciclo ricorsivo in cui ogni conoscenza si crea a partire da una precedente esperienza di cui è il risultato.

La formazione esperienziale parte da questi concetti chiave e fa del coinvolgimento attivo (che avviene prevalentemente nei gruppi) e della successiva rielaborazione il perno dei propri percorsi formativi. I partecipanti sono chiamati a svolgere delle attività e quindi, come avviene quando si effettua una qualunque esperienza, sono stimolati cognitivamente, emotivamente e sensorialmente. Il peso che l'aspetto cognitivo, emotivo o sensoriale ha sull'apprendimento complessivo varia in relazione alle caratteristiche personali del discente: c'è chi apprende prevalentemente attraverso la riflessione e l'astrazione, chi attraverso le emozioni provate, chi attraverso il coinvolgimento sensoriale. "... A tutti gli effetti abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la vita mentale. La mente razionale è la modalità di comprensione della quale siamo solitamente coscienti: dominante nella consapevolezza e nella riflessione, capace di ponderare e di riflettere. Ma accanto ad essa c'è un altro sistema di conoscenza – impulsiva e potente, anche se a volte illogica, c'è una mente emozionale. La dicotomia emozionale/razionale è simile alla popolare distinzione tra "cuore" e "mente"... nella maggior parte dei casi, in queste due menti, l'emozionale e la razionale, operano in grande armonia e le loro modalità di conoscenza, così diverse, si integrano reciprocamente per guidare nella realtà. Di solito c'è un equilibrio fra mente razionale ed emozionale; l'emozione alimenta e informa le operazioni della mente razionale... Tuttavia, la mente emozionale e quella razionale sono facoltà semindipendenti: ciascuna di esse riflette il funzionamento di circuiti cerebrali distinti sebbene interconnessi. Spesso – forse quasi sempre – queste due menti sono perfettamente coordinate, i sentimenti sono essenziali per il pensiero razionale proprio come questo lo è per i sentimenti".2

Oltre agli aspetti cognitivi ed emozionali, nella formazione esperienziale viene stimolata direttamente anche la componente sensoriale, anzi spesso è proprio essa che dà avvio al processo di appren-

² Goleman D. (1998), pag. 27-28.

dimento in quanto la sensazione è il fenomeno psichico più elementare e immediato.

Quando la sessione formativa si avvia chiedendo ai partecipanti di fare qualcosa, l'attività produce sensazioni immediate, che successivamente vengono analizzate e rielaborate. Nella fase in cui i partecipanti agiscono è di particolare interesse il processo di percezione, cioè quell'insieme di funzioni psicologiche che permettono all'organismo di acquisire informazioni circa lo stato e i mutamenti del suo ambiente sia esterno che interno, cosa che fa grazie all'azione di organi specializzati quali la vista, l'olfatto, l'udito, il gusto e il tatto. La percezione è un processo primario e immediato, dovuto non al concorso di fattori esterni, ma all'organizzazione interna delle diverse sensazioni provenienti dall'ambiente.

Esse vengono organizzate, modificate e ristrutturate in modo personale, individuando quelle rispondenti agli interessi momentanei e integrandole con le esperienze passate. Per questo la percezione che una persona ha delle cose non sempre coincide con quella degli altri e spesso assume caratteristiche individuali. La possibilità di confronto tra le diverse percezioni a fronte di uno stesso stimolo e il conseguente arricchimento attraverso il rapporto con il gruppo costituisce uno dei valori aggiunti della formazione esperienziale.

Altri elementi di arricchimento derivano dall'opportunità che i partecipanti hanno di sperimentarsi su un terreno sconosciuto e di adattarsi, di correre dei rischi, di muoversi anche senza conoscere tutte le risposte, di gestire situazioni di ambiguità o almeno di svolgere attività note gestendole ed elaborandole da differenti punti di vista e stimolando il pensiero laterale.

La distanza tra l'esperienza fatta in aula e il contesto reale facilita l'osservazione da un punto di vista privo di preconcetti, da un'angolatura nuova, permette di osservare le cose con occhio disincantato, per così dire ingenuo, rende consapevoli di quanto l'appannamento derivante dalla routine ottunda nell'osservazione e nella valutazione delle situazioni e dei comportamenti. Il lieve spaesamento che deriva dal cambiamento dell'angolo visuale di per sé tende a facilitare l'abbandono degli abituali punti di osservazione.

Inoltre le attività didattiche consentono di effettuare in ambiente protetto esperienze e di agire comportamenti che non si oserebbero nella situazione reale: si minimizzano infatti le conseguenze delle azioni e si riduce o si annulla il rischio.

Il sociologo dell'organizzazione C. Argyris sostiene che un buon modo per apprendere si basa sul confronto tra ciò che il soggetto fa e ciò che vorrebbe fare (per usare i suoi concetti tra modello in uso e modello atteso). In caso vi siano scarti tra l'uno e l'altro, l'apprendimento è possibile e può condurre alla ricerca e alla formulazione di nuove modalità di agire. Le esperienze se vengono effettuate nell'ambito di percorsi formativi riducono il rischio e la conseguente ansia nonché l'eventuale frustrazione derivante da una prestazione non soddisfacente. E impediscono a volte di farsi molto male.

L'abilità del formatore sta nel calibrare la distanza tra la situazione proposta e la realtà in cui si vogliono trasferire gli apprendimenti prodotti nel percorso formativo.

A illustrare questo concetto si presta bene la metafora dell'ingranaggio: negli ingranaggi delle macchine è necessario che esista uno spazio tra i pezzi. Questo spazio viene tecnicamente chiamato "interferenza" o anche "gioco". Qualora l'interferenza sia troppo piccola, l'ingranaggio non può muoversi per l'eccesso di attrito, ma ugualmente esso non funziona se lo spazio è eccessivo perché in questo caso le parti non si toccano e quindi non interagiscono tra loro.

Similmente, se l'esperienza è troppo simile alla situazione reale, non si produce il dovuto distacco e le persone non guardano in mondo ingenuo gli eventi, cosa che invece serve ad autocorreggersi o a individuare margini di miglioramento. Al contrario, se la situazione è troppo lontana dall'apprendimento che si vuole favorire, i partecipanti non riescono a creare un ponte tra le due esperienze e a trasporre da un contesto all'altro gli apprendimenti.

Un altro vantaggio dell'uso della formazione esperienziale è costituito dal fatto che, essendo impegnati a fare, si abbassano le resistenze al cambiamento da parte dei partecipanti e si facilita l'assunzione di un atteggiamento meno protettivo di credenze e comportamenti, persino meno protettivo nei confronti dell' immagine di sé e delle proprie cornici. Questo risulta molto utile in quanto spesso gli interventi formativi sono volti a correggere comportamenti disfunzionali assunti da tempo e profondamente radicati a livello di abitudini e convinzioni.

Durante le esercitazioni si possono sperimentare comportamenti nuovi: la separazione netta dal contesto reale permette infatti di cercare vie nuove senza sentirsi minacciati: trovarsi in un contesto dichiaratamente artificiale infatti limita i rischi e, comunque, non produce effetti sulla "vita vera".

Gli automatismi di comportamento sono meno frequenti – ci si muove in un contesto diverso - ed è possibile che il partecipante sviluppi strategie nuove che nell'ambiente abituale non avrebbe considerato, a causa dell'instaurarsi di meccanismi legati alla coazione a ripetere o alla routine.

Per di più, se ben scelte, le esperienze sono divertenti e sfatano la credenza – abbastanza diffusa – che i corsi di formazione siano abitualmente di una noia mortale. Di conseguenza, creano una situazione in cui è possibile che le persone si sentano più rilassate e attive e siano disponibili ad assumersi in prima persona parte della responsabilità del processo di apprendimento. Il coinvolgimento diretto dei partecipanti è una delle condizioni che favoriscono l'apprendimento. Aver fatto, contribuisce a radicare nella memoria non l'esperienza come cosa a sé stante, ma anche i concetti, spesso assai complessi, correlati a essa. In particolare, non si esaurisce la valenza formativa nel momento in cui si agisce e nella fase di rielaborazione. Si seminano concetti che in seguito, secondo i ritmi naturali del partecipante, potranno essere ulteriormente sviluppati.

Il clima rilassato che abitualmente si instaura durante gli step di formazione esperienziale favorisce la riduzione dell'ansia da prestazione, del bisogno di difendersi, di dimostrare qualcosa a sé e agli altri, di competere. Svolgere un'attività diversa da quelle consuete ha anche una funzione di recupero energetico.

In senso più lato, condividere esperienze insieme favorisce la consapevolezza delle dinamiche di gruppo e delle reazioni proprie e altrui (metariflessione) e dell'interdipendenza: in qualunque contesto perché tutto funzioni, nella realtà d'aula come nella realtà della vita e del lavoro, occorre che ciascuno faccia la propria parte. In tal senso la formazione esperienziale è un mezzo di sviluppo collettivo e individuale che accelera i processi di socializzazione e di rafforzamento del gruppo attraverso un "fare" comune.

La sua efficacia deriva proprio anche dal fatto che coinvolge ambedue gli emisferi del cervello: nella fase della realizzazione infatti si sollecitano creatività ed emotività, nella fase di rielaborazione logica, analisi e capacità critiche.

Sarebbe però sbagliato ritenere che la formazione esperienziale non abbia controindicazioni: essa può risultare sgradita ad alcuni e si presta a essere sottovalutata dai partecipanti e perciò a non essere affrontata col dovuto impegno. Offre inoltre una situazione di libertà in cui la mancanza di vincoli permette a chi lo desideri di partecipare solo apparentemente e di non mettere a disposizione le proprie competenze, idee, potenzialità quando invece per realizzare il mandato è necessario il rispetto da parte di tutti i contraenti di un patto di collaborazione.

Per far funzionare bene l'esperienza sono dirimenti la competenza, la preparazione, la sensibilità del formatore, sia nella fase di preparazione che nello svolgimento. È il formatore che favorisce un clima adatto, aiuta a capire il senso dell'esperienza, promuove la trasposizione dei saperi appresi dal contesto simulato a contesto reale, stimola la rielaborazione e contiene le emozioni dei presenti.

A proposito di emozioni, bisogna essere consapevoli che i meccanismi di riflessione innescati possono avere effetti imprevedibili ex ante e mettere in discussione equilibri personali o organizzativi consolidati, risultare perciò destabilizzanti e creare insicurezze. Infine il protagonismo sperimentato durante le attività può accendere aspettative e bisogni che potrebbero non essere soddisfatti e quindi produrre frustrazione.

Un'altra variabile da considerare è il tempo: fare esperienze richiede tempi mediamente lunghi non tanto nell'effettuazione dell'attività quanto nella rielaborazione del vissuto, momento fondamentale da cui dipende la sua efficacia.

I tempi del debriefing non sono completamente preventivabili ex ante in quanto il gioco giocato può far emergere aspetti imprevedibili, nelle dinamiche o nei contenuti.

1.1 Modalità formative esperienziali

Si possono ricomprendere nella formazione esperienziale attività didattiche di vario tipo:

- open space technology;
- , narrazione in tutte le sue varie forme;3
- fotostoria:
- giochi didattici di vario genere;
- simulazioni e role playing;
- teatro d'impresa nelle sue diverse declinazioni, teatro forum, play back theatre;
- cinema;
- altre arti (musica, pittura...);
- outdoor4
- action learning
- coaching e mentoring
- training on the job.

³ "La logica della mente emozionale è associativa... Le similitudini, le metafore e le immagini si rivolgono direttamente alla mente emozionale, come fanno l'arte, i romanzi, i film, la poesia, il canto, il teatro, l'opera. Grandi maestri spirituali come Buddha e Gesù hanno toccato il cuore dei discepoli parlando il linguaggio dell'emozione, insegnando con le parabole, le favole e i racconti" (Goleman D., 1998, pag. 339).

⁴ È invalso l'uso di definire in questo modo una serie di attività con fini didattici che vengono svolte per la maggior parte dei casi all'aria aperta guidate da un trainer. Si differenziano da tutte quelle attività in cui l'attenzione è posta esclusivamente sulla performance sportiva, sul vincere una sfida in cui l'attività costituisce di per sé il fine, l'oggetto su cui concentrarsi, la cosa da imparare. Possono consistere in brevi e semplici esercitazioni all'aperto (outdoor small techniques):

esercitazioni svolte in luoghi appositamente attrezzati (campi outdoor preimpostati)

percorsi formativi abbastanza prolungati e in cui vengono fatte sperimentare varie pratiche sportive scelte in quanto adatte a suggerire efficaci metafore. Le più frequentemente usate sono: canottaggio, rafting, costruzioni, orienteering, vela, rugby, calcio, pallavolo, pallacanestro (outdoor training).

1.2 Processo formativo con il ricorso a modalità esperienziali

La costruzione di un percorso formativo con modalità esperienziali prevede l'effettuazione di tutti passaggi preliminari necessari alla costruzione di un qualsiasi progetto (rilevazione dei bisogni, definizione degli obiettivi ecc.). L'elemento che più di tutto determina la qualità del progetto è dato proprio dall'obiettivo: se esso è banale, strumentale, tutto il processo formativo lo sarà e nessuna modalità di attuazione, esperienziale o no, più o meno accattivante e coinvolgente, lo potrà nobilitare. Se alla base delle scelte contingenti c'è invece un'idea forte, un progetto di valorizzazione delle persone e della loro capacità di pensiero critico⁵, una buona scelta delle modalità attuative costituirà un valore aggiunto.

Nel declinare la progettazione è necessario prestare un'attenzione particolare ad alcuni aspetti di dettaglio. Occorre infatti tener conto dei vincoli presenti (relativi agli spazi che si vogliono utilizzare, all'impegno economico richiesto, alle caratteristiche dei partecipanti in relazione all'impegno fisico necessario, al tempo a disposizione, alla necessità di attrezzature particolari).

La scheda seguente inquadra alcune metodologie esperienziali in relazione ai vincoli che abbiamo individuato.

TT 1	-	3.6 . 1		1.
Tah	- 1	- Metodo	Ingie es	perienziali
Iuo.	•	Mictoao	iogic co	perienzian

Metodologia	Spazi necessari	Costo	Caratteristiche dei parteci- panti	Tempo richiesto	Attrezzatu- re
Open space technology	due o più sale	basso	adatto a tutti	da 1 a 3 giorni secondo il proget- to	lavagne a fogli mobili, stampante, PC
Narrazione in tutte le sue varie forme	Aula	Basso	Adatto a tutti	Breve	Nessuna

-

⁵ Per ampliare il concetto, vedere Capelli F. (2012).

Metodologia	Spazi necessari	Costo	Caratteristiche dei parteci- panti	Tempo richiesto	Attrezzatu- re
Giochi didatti- ci di vario genere	Da scegliersi secondo la tipo- logia del gioco (aula, palestra, spazio aperto)	Basso	Adatto a tutti	Breve	Dipendenti dalla tipolo- gia del gioco
Simulazioni e role playing	Aula	Basso	Adatto a tutti	Medio	Nessuna
Teatro d'impresa nelle sue diverse declinazioni, teatro forum, Play back theatre	Aula o sala, o spazio teatrale	Da medio ad alto	Adatto a tutti	Da medio ad alto	Nessuna
Fotostoria	Aula	Basso	Adatto a tutti	Breve	Macchina fotografica, PC, stam- panti
Cinema	Aula	Basso	Adatto a tutti	Breve	Proiettore, DVD
Altre arti (musica, pittu- ra)	Aula	Medio	Adatto a tutti	medio	Definite in base alla tipologia di attività
Outdoor	Spazi esterni (non attrezzati/ attrezzati/ stret- tamente connes- si all'attività da svolgere per es. mare o lago per la vela)	Alto	Non adatto a tutti	Da medio a lungo	Definite in base alla tipologia di attività
Action lear- ning	Aula	Basso	Adatto a tutti	Da breve a medio	Nessuna
Coaching e mentoring	Aula	Varia- bile in rela- zione a diversi fattori	Adatto a tutti	Da breve a medio	Nessuna

Metodologia	Spazi necessari	Costo	Caratteristiche dei parteci- panti	Tempo richiesto	Attrezzatu- re
Training on the job	Posto di lavoro	Basso	Adatto a tutti	Da breve a medio	Attrezzature di lavoro

Un altro aspetto da considerare è quello dell'intensità emozionale sprigionata nell'esperienza. Essa deve essere funzionale al conseguimento dell'obiettivo didattico individuato, mai sproporzionata a esso. La scelta deve essere effettuata con la precisa consapevolezza del fatto che ci si trova in un contesto formativo e non terapeutico e che quindi sarebbe assai pericoloso, oltre che inappropriato e irrispettoso della propria utenza, mettere in moto dinamiche che non trovano nell'aula adeguati spazi di rielaborazione e che comunque non competono all'ambito formativo.

A questo punto, tenendo conto dei vincoli identificati, al formatore spetta la scelta delle attività da proporre. Essa avviene in relazione alla metafora sottesa al gioco o all'esercitazione proposta. Ciò significa che esse devono essere individuate non in relazione alla loro gradevolezza, perché sono di moda, perché piacciono al formatore o perché la loro gestione gli riesce particolarmente bene, ma perché aiutano a veicolare un concetto formativo essenziale con maggiore efficacia e pregnanza di quanto non avverrebbe usando altre modalità. La rigorosa coerenza tra strumenti e obiettivi è essenziale e costituisce l'unico modo per non squalificare la propria attività, riducendola a un mero intrattenimento e non considerandola invece un' esperienza finalizzata all'apprendimento.

Sulla scelta delle attività incide anche un'altra considerazione: quella che possiamo definire di "economicità", che qui non viene riferita al costo economico, ma al costo (materiale e immateriale) in rapporto al contributo dato al conseguimento dell'obiettivo. Per esempio è indubitabile che un corso di vela o altre attività outdoor possano cementare lo spirito di gruppo, propiziare riflessioni sulla leadership ecc. Ma sono davvero le uniche attività con cui si possono ottenere questi risultati? Costruire un ponte tibetano in miniatura su un tavolo in aula è certo meno suggestivo che farlo davvero in un ambiente naturale. Ma siamo poi così certi che l'apprendimento

finale sia tanto diverso? Anzi, in molti casi è reale il rischio che la suggestione dell'esperienza appanni la riflessione e che alla fine resti solo un ricordo superficiale e non riflettuto.

Parlare di metafora sottesa all'attività porta l'attenzione a un momento sostanziale della formazione esperienziale, quello del debriefing in cui avviene la rielaborazione dell'agito e la sua trasformazione in apprendimento. In alcune esperienze il nesso tra quanto si è fatto e l'oggetto del percorso formativo è immediatamente visibile, in altri casi è più laboriosa. La scelta delle attività quindi deve tener conto anche di questo aspetto, correlato al tempo a disposizione, alle capacità di processare pensiero astratto da parte dei corsisti (ecco quindi un'ulteriore ragione per effettuare un'accurata ricognizione preliminare) e anche a una lucida consapevolezza delle proprie capacità da parte del formatore.

Soprattutto nei percorsi di formazione esperienziale, il rischio della banalizzazione è elevato. È la qualità del debriefing che segna la differenza tra intrattenimento, a volte persino spettacolarità, e formazione. Se ci si ferma all'intrattenimento, l'esperienza, che asseconda la "rincorsa di ricette ultra semplici, di vere e proprie scorciatoie"6, è, nella migliore delle ipotesi, destinata a non lasciare traccia. Nel peggiore dei casi, può produrre danni, favorendo quell'atteggiamento di " ricerca di percorsi semplificati e ricorso alla suggestione (che) sembra essere penetrato nelle fibre più profonde della nostra cultura (in cui) il gusto della banalizzazione spettacolare, l'esaltazione dell'effimero, la ricerca di scorciatoie sembrano contrassegnare l'umore, il clima culturale diffuso" e rafforzando "l'idea (che si possano) affrontare problemi difficili e complessi con le soluzioni più facili possibili (che) non serva l'argomentazione e la ragione".8

Al contrario, debriefing ben condotti portano allo "sviluppo delle risorse psicologiche del soggetto più che (alla) semplificazione della realtà in comportamenti codificati".9

I risultati che si possono attendere sono molteplici: fissano gli apprendimenti ancorandoli alle riflessioni, emozioni e sensazioni

⁶ Capelli F., (2012), pag. 46.

⁷ Capelli F., op.cit. pag. 46.

⁸ Capelli F., ibidem.

⁹ Gheno S. (2010), pag. 18.

prodotte durante l'esperienza, permettono ai partecipanti di osservare il modo con cui reagiscono agli stimoli cioè di verificare quali riflessioni, emozioni e sensazioni mettono in campo (metaosservazione) nel processo di apprendimento. L'osservazione a sua volta consente loro di verificare l'adeguatezza di dette reazioni, induce a effettuare gli eventuali aggiustamenti. Insegna a riflettere su come si apprende. In questo senso i contenuti finiscono per essere solo lo strumento attraverso il quale le persone acquisiscono o affinano le capacità di esprimere un pensiero autonomo.

Tab. 2 – Processo di apprendimento

Metodologia	Coinvolgimen- to Emozionale	Impegno sensoriale	Economici- tà	Difficoltà nell'effettuare il debriefing
Open space technology	Medio	Basso	Elevata	Bassa
Narrazione in tutte le sue varie forme	Alta	Basso	Elevata	Bassa
Giochi didattici di vario genere	Media	Variabile secondo il gioco	Elevata	Medio/alta
Simulazioni e role playing	Medio/alta	Basso	Elevata	Media
Teatro d'impresa nelle sue diverse declinazioni, Teatro forum, play back theatre	Medio/alta	Medio/ alta	Bassa	Medio/alta
Fotostoria	Media	medio	Elevata	Media
Cinema	Media	medio	Elevata	Media
Altre arti (musica, pittura)	Medio/alta	alto	Medio/ bassa	Alta
Outdoor	Secondo la modalità da media ad alta	Medio/ alta	secondo la modalità da media ad alta	Alta

Metodologia	Coinvolgimen- to Emozionale	Impegno sensoriale	Economici- tà	Difficoltà nell'effettuare il debriefing
Action learning	Bassa	Basso	Elevata	Bassa
Coaching e mento- ring	Bassa	Basso	Elevata	Bassa
Training on the job	Bassa	Basso	Elevata	Bassa

Tra le diverse metodologie afferenti alla formazione esperienziale, ci occupiamo qui in particolare del gioco didattico. I giochi che abbiamo scelto possono essere usati in vari momenti dell'attività didattica: il loro utilizzo più elementare è quello di proporli all'inizio delle attività per riscaldare ed energizzare il gruppo (coinvolgimento sensoriale ed emotivo), ma sono adatti anche in fasi più avanzate dei corsi in particolare per far riflettere sulla comunicazione, sulle dinamiche prodotte dal lavorare in gruppo, sulla membership, sulle relazioni interpersonali, sulla fiducia e il sostegno, sulla leadership, sul clima organizzativo ecc. In questo caso, grazie anche a debriefing più approfonditi, entra in campo anche il coinvolgimento cognitivo.

Abbiamo scelto di avvalerci di comuni giochi da tavolo in quanto condividiamo l'idea del matematico Seymour Papert, studioso di intelligenza artificiale, che sostiene che la costruzione che ha luogo nella testa spesso si verifica in modo particolarmente felice quando è supportata dalla costruzione di qualcosa di più concreto.

Quello che accomuna tutti i giochi, lo vogliamo sottolineare di nuovo, è il fatto che l'esperienza ludica costituisce solo un supporto per ancorare ai sensi e alle emozioni la metafora a essa sottesa.

Per questo, gli strumenti usati, i più comuni giochi da tavolo, sono, come apparirà nel corso della lettura, da considerare dei semplici stimoli: in molti casi, anzi, essi sono intercambiabili. Con gli stessi obiettivi si potrà di volta in volta utilizzare le cannucce o i lego o i tangram. Starà al formatore effettuare di volta in volta la scelta, e successivamente adattare i rispettivi debriefing agli obiettivi del corso, alle sue scelte e alla realtà d'aula. Un valido ausilio viene anche dall'uso delle schede di osservazione. In alcuni casi esse sono stret-

tamente legate a un singolo gioco e quindi vengono proposte contestualmente a esso. Altre permettono di individuare aspetti più generali e le osservazioni di conseguenza possono essere utilizzate indipendentemente dalla specificità dell'attività svolta. Riguardano:

- aspetti cognitivi;
- aspetti emotivi/affettivi/relazionali;
- aspetti operativi;

Ciascun gioco è corredato da una griglia che indica:

- titolo del gioco;
- modalità di effettuazione dell'attività: si tratta di un'attività individuale o di gruppo?;
- obiettivi;
- materiali necessari;
- indicazioni sull'impegno cognitivo, emotivo e sensoriale per i partecipanti;
- tempi.

Abbiamo inizialmente pensato di indicare anche la difficoltà che la gestione del gioco presenta per chi lo conduce, ma a un più attento esame ci è sembrato che la difficoltà sia sempre alta per svariati motivi.

A monte, occorre che il formatore sappia individuare le attività ludiche da proporre in stretta relazione con gli obiettivi didattici che si propone di conseguire. Deve quindi rifuggire la tentazione di proporre un gioco solo perché gli piace o perché la formazione esperienziale è di moda e chiedersi preliminarmente quale valore aggiunto l'attività gli porta.

Dopo aver deciso quale sarebbe il gioco opportuno, la più immediata difficoltà consiste nel saper scegliere se e quando proporre il gioco in quello specifico contesto: non tutti i pubblici sono adatti ad accogliere favorevolmente l'esperienza. Se i partecipanti non sono predisposti e il tempo a disposizione è molto scarso mancano le condizioni per preparare il clima adatto e per rielaborare successivamente in modo adeguato l'agito. In questo caso, è meglio ricorrere ad altre modalità.

Anche la scelta del momento in cui proporre il gioco è dirimente, in relazione al clima d'aula e al livello di maturità del gruppo. Bisogna tener presente che non tutte le attività ludiche possono essere proposte indifferentemente in tutti i momenti di vita del gruppo.

L'inizio del percorso formativo è il momento più problematico per proporre un gioco: i partecipanti non si conoscono ancora e potrebbero avere delle resistenze a partecipare a un'attività che può far sentire esposti.

D'altra parte, il gioco, se accettato di buon grado, ha il pregio di creare in breve tempo un clima caldo e aiuta a costruire subito un'identità d'aula.

Non ci sono ricette particolari per imparare a capire se la relazione tra i partecipanti permette la buona riuscita di un'attività ludica: sta alla sensibilità del formatore scegliere con attenzione in base ai segnali che i partecipanti non mancano di inviare a chi li vuole cogliere.

La successiva difficoltà sta nella scelta del modo con cui proporre il gioco: l'accettazione e la riuscita dell'esperienza dipendono in larga misura dalla capacità del formatore nel presentarla e nel valorizzarla sia nel successivo debriefing. È durante la presentazione che si vincono le possibili resistenze dei partecipanti non propensi ad accettare percorsi che richiedano una loro diretta attivazione ed è durante la rielaborazione che emerge completamente il senso dell'esperienza fatta.

È necessario anche che il formatore crei un clima favorevole alla buona riuscita del gioco proposto, un ambiente nel quale i vari componenti del gruppo si sentano liberi di esporre i propri pensieri e le proprie idee senza temere di essere giudicati negativamente dal formatore o dai colleghi. Il conduttore deve far sì che tutti i contributi, anche quelli apparentemente meno pertinenti, siano seriamente presi in considerazione perché potrebbero contenere in nuce intuizioni feconde di insperati stimoli e intuizioni. Ciò è tanto più vero per i giochi il cui obiettivo principale è lo sviluppo di competenze di problem solving o di potenziamento della creatività.

Nella presentazione del mandato, il conduttore deve fornire le istruzioni per l'esecuzione del gioco specificando i tempi e i materiali. Quanto più il gioco è complesso, tanto più è necessario che il conduttore si accerti dell'esatta comprensione del mandato da parte

di tutti i partecipanti, non dando per scontato che in mancanza di richieste di chiarimenti tutto sia chiaro.

Durante lo svolgimento del gioco, è compito del formatore far rispettare le regole e i vincoli dati dal gioco, porre attenzione ai tempi ed eventualmente allungarli o abbreviarli in funzione delle dinamiche che via via si manifestano.

Occorre infine che ponga una particolare attenzione alle dinamiche d'aula, sappia motivare i partecipanti a impegnarsi nel lavoro richiesto, dare supporto durante lo svolgimento del lavoro perché l'impegno non cali e sostegno negli eventuali momenti di scoraggiamento. Può avere la necessità di contenere le reazioni dei partecipanti che possono variare dalla stizza alla frustrazione, ma comprendere anche l'indifferenza, il distacco, la noia. Per questo è necessario che pratichi costantemente l'ascolto attivo, strumento fondamentale per un buon monitoraggio delle relazioni di un gruppo in formazione. In particolare egli deve prestare attenzione alle dinamiche comunicative/relazionali che si sviluppano all'interno del gruppo assumendo la funzione di osservatore esterno. Gli è richiesto di contenere le emozioni dei partecipanti, di gestire i momenti di negoziazione del gruppo e di intervenire nelle eventuali fasi critiche. Deve, cioè, sorvegliare il gruppo e intervenire, in modo comunque non invasivo, per smussare le eventuali tensioni, incoraggiare i remissivi ed eventualmente moderare chi è troppo espansivo o irruente.