

Fondazione Adolescere

FUORI DALLE MEDIE

Dalla classe al gruppo

A cura di Antonella Lotti
e Paolo Angelini

NOI
IN
COLLINA

antitettura
discuTerE
ducazione
prattica
colloquio
lazione

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

DiScuTeRE

Didattica: fra Scuola, Territorio e Educazione
Collana diretta da Renza Cerri

● DiScuTeRE è insieme un acronimo e l'idea di fondo che sostiene questa collana.

L'idea: un verbo (forma linguistica che rappresenta un'azione declinabile in modo plurimo) il cui significato raccoglie l'argomentare, l'indagare, il criticare, il chiarire, il distinguere, il dialogare, il controbattere, il ragionare, il comunicare, il pensare, il valutare, il mettere in discussione, il negoziare ... e ancora oltre quaranta sinonimi tutti accomunati dalla dimensione del rapporto attivo e produttivo fra persone e idee.

Al centro di questa esperienza generativa ecco le parole che lo compongono: didattica, scuola, cultura, territorio, relazione, educazione. Talmente intrecciate tra loro da far sì che la stessa sillaba iniziale di una di esse sia scomponibile a dare inizio anche ad un'altra, ad altre.

Perché questa è la logica dell'educazione dell'uomo, dei suoi processi di apprendimento e di costruzione sociale, che prendono forma in un contesto culturale e nella relazione fra culture, su un territorio che è insieme fisico e antropico, ove i soggetti, i processi culturali, le istituzioni, i servizi, si innestano su una rete di relazioni fra persone, saperi, esperienze, secondo prospettive formalizzate e non.

La collana si propone di fornire gli strumenti riflessivi e operativi per i professionisti che agiscono negli svariati e differenziati campi e contesti educativi. *La finalità è consentire e favorire l'incontro fra questi settori per far interagire scuola e territorio nei diversi ambiti, facilitando così la costruzione di una rete formativa che consenta alla società di progredire verso una comunità educante, dando valore alla sinergia fra dimensioni formali e informali, fra processi educativi, servizi alla persona e dinamiche culturali.* La didattica, scienza dell'educazione e competenza professionale, ne costituisce strategia e strumento critico. In chiave didattica si declinano i testi che la compongono, pensati a partire dalla ricerca e dalla riflessione sulla pratica.

La collana si articola in quattro filoni:

- Didattica e scuola
- Didattica e servizi socio-educativi
- Didattica, ambiente e territorio
- Didattica e cultura

Nella prima vengono pubblicate opere finalizzate alla riflessione sul mondo della scuola: in particolare, l'obiettivo è la formazione iniziale e continua degli insegnanti focalizzando, di volta in volta, i diversi aspetti delle realtà scolastiche: progettazione, valutazione, uso delle tecnologie e dei media, organizzazione didattica, ecc. Nella seconda il focus è indirizzato agli operatori dei servizi socio-educativi: educatori, formatori, psicologi, assistenti sociali, tutor della formazione, ecc. attraverso volumi che sottolineano e ampliano il dibattito sull'organizzazione e la qualità dei servizi, i ruoli e le interazioni con le componenti istituzionali, la formazione degli operatori. La terza sezione intende diffondere, promuovere e sviluppare la conoscenza dell'ambiente basata sulla consapevolezza delle risorse naturali e della conseguente necessità di tutelarle, stimolando un processo di crescita collettiva al fine di promuovere uno sviluppo sostenibile in tutti i potenziali fruitori sociali. La quarta sezione è dedicata ad approfondire la dimensione culturale dei contesti educativi informali, diffondendo la logica della progettazione di eventi anche nella prospettiva della valorizzazione della "cultura del territorio".

Direttore: Renza Cerri

Vice-direttore: Davide Parmigiani

Comitato scientifico:

Andrea Bobbio, *Università della Valle d'Aosta*

Alain Breuleux, *McGill University-Montreal*

Paolo Calidoni, *Università di Sassari*

Silvio Ferrari, *docente di Storia dell'arte, già Assessore alla scuola e alla cultura - Genova*

Roberto Franchini, *Università di Genova*

Daniela Maccario, *Università di Torino*

Susanna Mantovani, *Università Milano-Bicocca*

Giorgio Matricardi, *Università di Genova*

Davide Parmigiani, *Università di Genova*

Piercesare Rivoltella, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano*

Domenico Simeone, *Università di Macerata*

Marco Snoek, *Hogeschool van Amsterdam*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Pierpaolo Triani, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Piacenza*

Nicoletta Varani, *Università di Genova*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

Fondazione Adolescere

FUORI DALLE MEDIE

Dalla classe al gruppo

A cura di Antonella Lotti
e Paolo Angelini

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione di <i>Gianni Schiesaro</i>	pag.	7
Fuori dalle medie. Dalla classe al gruppo di <i>Antonella Lotti e Paolo Angelini</i>	»	11
Introduzione. Lara, semplicemente di <i>Fabienne Guiducci</i>	»	15
1. Il Pietralara di <i>Fabienne Guiducci</i>	»	21
2. Uno sguardo al futuro: passione, circolarità e condivisione di <i>Paolo Angelini</i>	»	35
3. Dalla classe al gruppo. Indagine esplorativa sul Lara, gli apprendimenti e la percezione di cambiamento di <i>Paolo Angelini</i>	»	46
4. Quale curriculum implicito nel laboratorio Lara? La sfida della <i>consistency</i> di <i>Diego Di Masi</i>	»	70
5. La dimensione trans-culturale: territori di s-cambi nell'età del diamante di <i>Alessio Surian</i>	»	83

6. Segni, tracce, orme: educazione <i>all'aperto</i> di <i>Gipo Anfosso</i>	pag. 92
7. Quali cambiamenti introducono in classe gli insegnanti accompagnatori dopo il Lara? di <i>Antonella Lotti</i>	» 101
8. So-stare nei gruppi di <i>Fabienne Guiducci</i>	» 113

Prefazione

di *Gianni Schiesaro*

I ripetuti episodi di violenza e di devianza, nonché di bullismo che vedono gli adolescenti sia autori sia vittime di reati, spingono genitori e insegnanti a chiedersi se l'adolescenza sia un processo di cambiamento potenzialmente violento. Si tratta di un epifenomeno che diventa preoccupante se, sotto l'effetto moltiplicatore dei social e del percepito della paura, viene affrontato con azioni parzialmente adeguate, come ad esempio con interventi solo punitivi.

Il termine disagio viene generalmente considerato come sinonimo di disadattamento e devianza. Ma si tratta di tre concetti corrispondenti a fasi diverse del vissuto adolescenziale, fasi distinte ma non separate, poste in progressione come tre tappe di un possibile viaggio di sofferenza adolescenziale.

“Non sono quello che dovrei essere e neanche quello che ho intenzione di essere, però non sono più quello che ero prima”. Questo aforisma di Erikson descrive molto bene la situazione dell'adolescente come egli si percepisce e si rappresenta; sentirsi riconosciuto nei cambiamenti, nell'autonomia, nella ricerca di una identità personale e sociale rappresenta il compito più significativo di questa età.

È difficile per un adolescente non vivere queste trasformazioni come una sorta di violenza, se non altro per il fatto che non sceglie queste trasformazioni ma le subisce avendo, nell'infanzia, vissuto il piacere di controllare le sue capacità di funzionamento.

Si tratta di un processo di crescita che si può trasformare in rischio di crescita, derivante da una distorsione delle relazioni sociali, rischio caratteristico delle emergenti “patologie civili”.

A fronte di questo disagio, endogeno ed esogeno dei nostri adolescenti, disagio che si sente ma non necessariamente si vede, occorre ricompattarsi, facendo ognuno la propria parte, i genitori come gli insegnanti, gli

operatori sociali come gli psicologi, gli educatori come i pedagogisti; una grande alleanza, istituzionale e culturale, che metta al centro la persona del minore e sostenga “la funzione adulta differenziante che lo scambio generazionale garantisce” (Daniele Biondo).

Si tratta di realizzare un sistema formativo integrato che sviluppi una logica di sistema e di interconnessione degli attori che, a vario titolo, si occupano di adolescenti, con l’obiettivo di superare la solitudine, la frammentarietà istituzionale nonché l’autoreferenzialità educativa per la costruzione di un’efficace ed ampia comunità educante, non dimenticando mai la richiesta dell’adolescente-figlio, alunno, atleta: “Aiutatemi a fare da solo”.

Il futuro in questa età è attesa e speranza ma anche realizzazione di fatti che confermano la necessità di credere che il viaggio degli adolescenti verso l’adulthood comporta il desiderio di varcare ogni confine e una sfida “in cui c’è sempre un gesto ulteriore, una sorta di escursionismo simbolico in cui traluce il desiderio di annaspere per qualcosa di diverso, qualcosa di meglio di quello che si è in procinto di ricevere” (Umberto Galimberti).

È in questo viaggio verso l’adulthood che la sofferenza adolescenziale si amplifica nella scuola, divenendo in diversi casi un ostacolo insuperabile.

Una delle cause della crisi dell’attuale sistema scolastico viene evidenziata da Gustavo Pietropolli Charmet nella scissione frequente fra il ruolo affettivo di adolescente e il ruolo sociale di studente. Scrive infatti:

Il ruolo di studente dovrebbe aiutare l’adolescente a mettere a regime la propria aggressività, a controllare l’erotizzazione dei rapporti, a modulare la qualità della relazione con gli adulti e con il potere. L’auspicio principale è che il sistema motivazionale dell’adolescente utilizzi le motivazioni dello studente e che esso si dimostri in grado di catturare buona parte degli affetti, dei desideri di crescita, di affermazione, di visibilità sociale, di sviluppo, di competenze...

La divaricazione fra il ruolo di studente e quello di adolescente nel contesto attuale è per lo più legata al fatto che spesso a scuola la fragilità narcisistica dell’adolescente viene ferita da qualche evento scolastico. Ciò fa sì che l’adolescente sia indotto ad anestetizzare il vero Sé nei confronti della elevata quantità di dolore narcisistico che sopraggiunge attraverso l’esercizio del ruolo di studente... Tutto ciò è all’origine dell’insuccesso scolastico e anche del vissuto, da parte dei docenti, che con questi studenti non si possa fare scuola. In realtà spesso i docenti non hanno dinanzi a loro degli studenti, ma un gruppo di adolescenti che è venuto a scuola portando il proprio ruolo affettivo e non il proprio ruolo sociale... La profonda motivazione a instaurare vincoli che occupino gli spazi interstiziali lasciati dalla didattica fa sì che al di là della ‘classe ufficiale’ si formi in quasi tutte le classi, una ‘classe segreta’, la classe degli affetti, delle relazioni, del corpo, la classe che organizza esperienze memorabili.

Il progetto Pietralara, descritto in questa pubblicazione, è davvero un'esperienza memorabile. Pietralara fa parte di una progettualità più ampia e complessa chiamata "Noi in Collina" il cui scopo strategico è di accompagnare la crescita e il ben-essere della persona e delle comunità, con particolare attenzione all'età adolescenziale.

Si tratta di un insieme esperienziale, ormai pluridecennale, di laboratori didattici che la Fondazione Adolescere realizza nell'Oltrepò Pavese, collinare e montano, nelle tre strutture di Pietragavina in Varzi per le scuole primarie, ai Setteborghi di Romagnese per le scuole secondarie e alla Penicina del Passo Penice per gli studenti universitari.

Si tratta di spazi in cui si realizzano laboratori che hanno lo scopo di far sì che le classi, da somma di individui diventino sintesi di relazioni, gruppo-risorsa, per "superare il disagio che è spesso legato alla difficoltà di accettare la diversità e cooperare con altri punti di vista, cogliere le connessioni che mettono in rapporto i diversi aspetti della realtà, combattere l'analfabetismo emotivo sviluppando le competenze relazionali e imparare a riflettere sugli effetti delle proprie azioni" (Flavio Montanari).

I laboratori Pietralara intendono quindi far vivere agli adolescenti efficaci esperienze di gruppo, sia strutturato, come ad esempio il gruppo-classe, sia informale, come può essere il gruppo di amici. Perché fare gruppo significa apprendere un linguaggio comune capace di acquisire la certezza di appartenere ad un gruppo coeso, un gruppo-classe che funzioni davvero come gruppo di lavoro.

Queste esperienze finiscono per avere quasi sempre una ricaduta visibile sul piano dei processi di apprendimento in quanto l'apprendere non è solo un fatto cognitivo ma innanzitutto evento relazionale.

Questa pubblicazione vede, unitamente ai diligenti collaboratori della Fondazione Adolescere, un gruppo significativo di persone rappresentative di diverse realtà universitarie che alla stesura di questo libro hanno collaborato, e che intendo ringraziare, convinto che la loro fatica troverà nei genitori e negli insegnanti dei nostri adolescenti-studenti, una significativa opportunità di riflessione e di fiducia.

Fuori dalle medie. Dalla classe al gruppo

di Antonella Lotti e Paolo Angelini

Il volume che presentiamo, coerentemente con i contenuti trattati, rappresenta per chi scrive un vero e proprio laboratorio.

Se la scuola è al centro di sfide sempre più complesse, in termini di cittadinanza oltre che nella costruzione di competenze e abilità sociali, sono necessari luoghi di condivisione della conoscenza che interrogano i territori, approfondiscano distintività, comprendano alternative e rilancino la riflessione a nuovi interlocutori.

Fondazione Adolescere ha scelto di aprire il proprio patrimonio progettuale a un confronto sistematico con il mondo accademico, dando vita a un gruppo di ricerca al quale attualmente aderiscono quindici università italiane. Un dialogo appassionato e di lungo corso fra settori disciplinari diversi, piuttosto che un programma formale, fortemente orientato alla dimensione locale e animato dal comune interesse per l'innovazione in contesti, ambienti e processi di apprendimento.

Il cambiamento del quale ci stiamo interessando, tuttavia, non si limita agli aspetti educativi o didattici connessi a un sapere che cambia ma ai modi stessi dello stare in relazione con l'altro, di vivere insieme nella diversità, di immaginare benessere e fare comunità.

Il progetto Lara (Laboratorio per le Aggregazioni e le Relazioni con gli Adolescenti) in questo senso, vanta una storia quasi trentennale e molte pubblicazioni ne hanno documentato presupposti politici e teorici, obiettivi, metodologie (Frabboni, Montanari, 2002, 2008, 2010).

Migliaia di studenti pavesi di ogni ordine e grado hanno partecipato a stage residenziali sulle dinamiche di gruppo, molte famiglie sono state coinvolte, centinaia di insegnanti si sono fatti sostenitori del progetto, istituzioni ed enti locali ne hanno condiviso attivamente lo spirito.

Di tale fermento in questo lavoro cerchiamo di cogliere i nessi, l'impatto percepito dell'esperienza, implicazioni e potenziali. I contributi selezio-

nati discutono o traggono spunto da alcune recenti ricerche sul Pietralara, lo stage dedicato alle scuole secondarie di primo grado, e sulla preadolescenza intesa come fase cruciale nello sviluppo di processi identitari e socialità.

La riflessione che emerge, tuttavia, allude a un dibattito sul futuro dell'educazione che ci auguriamo possa estendersi ad altri luoghi, alimentando un confronto su scelte culturali, stili di vita, politiche pubbliche.

Nel primo capitolo Fabienne Guiducci, coordinatrice dell'équipe *Noi in Collina*, presenta caratteristiche essenziali e filosofia dello stage Pietralara, ricostruendone la storia, l'atmosfera e le principali suggestioni.

Nel secondo e terzo, a cura di Paolo Angelini, il focus è posto sulla natura circolare del progetto, chiarendo come le sue tre diverse traiettorie istitutive – gruppo, ambiente e territorio – contengano una valenza al contempo politica e metodologica. Vengono poi discussi i dati della ricerca esplorativa *Lara 360°*, realizzata coinvolgendo ragazzi, insegnanti, genitori e conduttori: quanto e come i programmi esperienziali di sensibilizzazione alle relazioni all'interno della classe (il farsi gruppo) facilitano l'acquisizione di consapevolezza, competenze e abilità sociali?

Nel quarto Diego di Masi affronta il tema del curriculum implicito nel Lara, invitando il lettore a raccogliere la sfida della *consistency*, un sostanziale livello di coerenza tra ciò che desideriamo trasmettere – il piano ideale dell'educazione – e ciò che concretamente facciamo – il piano concreto dell'educazione.

Alessio Surian, nel quinto capitolo, propone un'affascinante riflessione sul potenziale della diversità culturale nei processi educativi, interrogando i rapporti fra narrazione e specificità territoriali, futuro e passato remoto, tecnologie, pensiero critico e creatività.

Il sesto ci conduce nell'esperienza vibrante di un insegnante, Gipo Anfosso, in un racconto dello stage che attraversa vissuti e piccole scoperte per giungere ai modi in cui lo sguardo sulla classe può farsi diverso e la logica laboratoriale outdoor intrecciarsi ad altre didattiche.

Nel settimo capitolo Antonella Lotti presenta i risultati di una ricerca qualitativa realizzata con gli insegnanti coinvolti nel progetto, investigandone motivazioni e ruoli per comprendere quanto di ciò che è stato sperimentato divenga effettivamente azione didattica d'aula, in seguito allo stage.

Nell'ultimo Fabienne Guiducci riporta il volume al senso profondo dell'esperienza grupppale Lara, il so-stare di ragazzi, insegnanti e conduttori, invitando la scuola e i territori in cui è inserita a un cambio di prospettiva. Chiarita la centralità dei riti di passaggio – dall'infanzia all'adolescenza e poi alla vita adulta – viene infine discussa una ricerca qualitativa longi-

tudinale sul senso dello stage e le percezioni di cambiamento per i ragazzi delle scuole superiori.

Invitiamo il lettore – insegnante, genitore, professionista o decisore pubblico – a sintonizzarsi con il clima laboratoriale di questo lavoro, considerando il dato di ricerca per collocarsi fuori dalle medie, in un dialogo collaborativo del quale riteniamo importante riappropriarsi e dal quale nessuno può essere escluso.

Introduzione

Lara, semplicemente

di *Fabienne Guiducci*

Il Lara (Laboratorio sulle Aggregazioni e Relazioni con gli Adolescenti), è uno stage di tre giorni per le classi che intendono lavorare sulle loro relazioni, sul loro modo di stare insieme. Ma è molto di più; è anche lo spazio ed il tempo dove si assiste alla nascita, alle nascite. Per i ragazzi che incontriamo, sono gli albori della loro acerba, ma fondamentale consapevolezza di sé, degli altri, della loro importanza nella classe (nella vita?), sempre e comunque, anche se pensano a volte di non valere, anche se ritengono di avere o essere poco. Spesso la nascita è accompagnata da domande, primo respiro preso alla vita; sono domande improvvise, inaspettate, folgoranti che costringono tutti a fermarsi e a riflettere. Ma è soprattutto lo sguardo, gli occhi dei ragazzi quando capiscono, quando scoprono qualcosa di nuovo per la prima volta che dà senso al nostro lavoro, alla fatica di noi adulti. Sono piccoli momenti, brevi istanti, raggi verdi difficili da creare, ma impagabili quando li ammiriamo e non si può fare altro: guardi i loro occhi illuminarsi, aprirsi, trattieni il respiro e ammira questa sottile e segreta bellezza. Il Lara è un luogo dove si possono coltivare con cura questi delicati momenti di crescita, di cambiamento, insieme agli insegnanti. Poi i ragazzi tornano a casa, alla loro vita di sempre, ma è stato importante che per tre giorni abbiano sperimentato una possibilità diversa di vivere con se stessi, con gli altri, e di procedere nella loro giovinezza.



Qui siamo arrivati, l'équipe di conduttori e Flavio Montanari, al titolo. Abbiamo parlato molto di cosa significasse questa espressione, ma poi non siamo riusciti a scriverne, perché altre urgenze ci hanno chiamato a rispondere. Provo a concretizzare i nostri pensieri e a rispondere ad uno dei nostri tanti desideri che era quello di aggiungere un'ulteriore luce, adesso diremmo distintività, ad un progetto, ad un'idea, ad un sogno che percorre a volte l'utopia, che intendiamo far crescere.

Nel titolo c'era una sfumatura di presunzione, come se il progetto s'imponesse da solo, si capisse immediatamente ed aprisse le porte alla comprensione, come un *aperti sesamo* della consapevolezza. Forse eravamo nella fase adolescente dello sviluppo del progetto, ora che riteniamo di essere nella fase adulta e camminiamo con lo stesso entusiasmo, ma più cautamente e con un maggior peso della realtà sulle nostre spalle, questo titolo assume un altro significato e si proverà a spiegarlo.

Quando si parla di semplicità, si ha in genere una reazione quasi automatica: precipitarsi a precisare che semplice non significa semplicistico.

La semplicità di cui parliamo è quella del tratto essenziale degli alberi disegnati da Mondrian, del toro di Picasso che al termine della sua carriera, lo aveva alleggerito e liberato da quello che lui riteneva inutile per significare: è frutto di un lavoro, di riflessioni, ripensamenti continui. Dentro la semplicità c'è fatica, sforzo, anche quello di non farli trasparire nel nostro quotidiano, ma di restituire un'immagine pulita e leggera del nostro procedere.

Nella definizione di semplicità trovata nel dizionario si legge, è *riferibile a qualcosa che è fisicamente costituita da un solo o da un numero minimo di elementi essenziali che rendono comprensibile nella sua struttura ed agevolmente riproducibile*. È proprio nella sua riproducibilità che il Lara incontra il significato più pieno, più importante, più silenziosamente rivoluzionario e disturbante. Se durante i tre giorni di stage, i ragazzi vivono esperienze che portano a consapevolezza, scoperte, piccoli cambiamenti nei comportamenti, ma soprattutto negli sguardi che rivolgono a se stessi e agli altri; se tutto questo lo incarnano, li (in)segna, allora quanto vissuto potrà succedere un'altra volta. I ragazzi potranno riviverlo nelle loro relazioni fuori dallo stage, nella loro quotidianità, perché sono stati loro stessi a costruire questo nuovo mondo relazionale. Questo non solo è una speranza esaltante, uno slancio verso un futuro desiderante, ma è anche una responsabilità per tutti coloro, gli adulti, che percorrono la strada assieme ai giovani, perché costringe soprattutto al nostro cambiamento, al nostro riposizionamento, all'abbandono di paradigmi e certezze per seguirli, accompagnarli in questo sguardo nuovo, forse più semplice.

Il Lara è semplice nel senso di essenziale

Solo bagaglio a mano, potremmo dire. Ed in questo bagaglio, che davvero sollecitiamo ad essere leggero e pieno di cose che serviranno per i tre giorni, che i ragazzi riportano a casa quello che profondamente far stare bene o far stare male, la relazione, la relazione con gli altri. È solo esclusivamente questo che colora, connota il nostro quotidiano, che dà spessore alla nostra memoria e ci spinge verso il futuro. Il Lara lavora per far emergere i loro punti di forza e permettere che si parli anche di quelli di debolezza, è tutto qui, è da qui che si parte e che si arriva. Non c'è altro, ma è molto.

Lavorare, giocare con le relazioni, vuole dire andare, fare un viaggio, anche piccolo, breve nel cuore delle cose e questo i ragazzi lo capiscono. *Ma cos'è il Lara? Ma sì, il Lara siamo noi!*, disse una ragazza al termine dell'esperienza. Il Lara lavora su questo, mette le mani nelle dinamiche di gruppo all'interno della classe, fa emergere quello che già c'è, lo rivela, lo rende esplicito e lo mette a disposizione della classe, del gruppo.

Nel momento in cui i ragazzi capiscono questo passaggio in un certo senso s'innamorano, perché inaspettata è la scoperta di questa immediatezza nel raggiungimento del benessere; possedere questa consapevolezza li emoziona. È forse per questo che partendo, molti vogliono portarsi come ricordo qualcosa di semplice, simbolo di quanto conquistato; una pigna, un sasso, un foglio di carta con una frase. In questa purezza ridotta all'osso, all'essenziale di noi, in questo quasi ascetismo, i ragazzi trovano per la prima volta l'incontro con il senso di cui hanno fame. Senso che inonda come un'onda calda ed accogliente tutto quello che guardano, toccano e come dei piccoli Re Mida può succedere che si trasformi in oro. Ecco perché una pigna, una galla¹, un sasso senza fossile diventa così importante, pesante e bello per loro.

Il Lara è semplice nel senso di bello

È la bellezza, quella vera, fatta di connessioni, di relazioni autentiche che danno senso, nelle due accezioni, direzione e significato, per trovare un baricentro che non li faccia dondolare troppo nella vita. Una bellezza che va costruita, sudata, conquistata, e quindi che non è data. E che deve passare attraverso il conflitto o un chiarimento, un esporsi, passaggi non facili per chiunque.

Bellezza non significa perfezione e percorsi lineari, pulizia. È come con la natura: all'inizio i ragazzi la vogliono sempre in discesa, facile, pulita, popolata da animali a loro disposizione. Poi incontrano la salita, il fango,

1. La galla è un'escrescenza di forma sferica prodotta delle querce, attaccate da alcuni insetti imenotteri che depistano sui rami e sulle foglie della pianta una larva.

la pozzanghera, lo scarabeo, l'insetto sotto un sasso e scoprono un mondo, un mondo vero fatto di odori, di consistenze, di spigolosità. Stesso passaggio anche tra di loro, nelle loro relazioni: *siamo tutti uniti*, scoprono che non è così, ma le relazioni hanno tolto il velo di ipocrisia e di nascondimento e sono lì, così come sono per essere valorizzate o lavorate. Guardando il gruppo in questa fase, viene in mente il concetto di *wabi-sabi* giapponese. *Wabi* può essere tradotto con povero, semplice, rozzo, ma anche con umiltà, asimmetria ed imperfezione, *una bellezza fatta di disgregazione, di terra di foglie autunnali, erba nella siccità, piume di corvo* (Sartwell, 2006). Imperfezione dell'oggetto usato, vissuto, che ha una storia, una memoria; che porta in sé una patina di vita che lo rende proprio per questo unico, struggente ed umano e per questo bello.

Il Lara è semplice perché è (nella) natura

Non possono esistere stage Lara senza la natura: le nostre strutture sono tutte immerse nel verde e nel territorio. La natura è, sta, esiste per sé, s'impone di per sé con una dolcezza ed un realismo disarmanti. Questa sua immediatezza diventa *magistrale* per chi la vive. Tutti i temi importanti che sono essenziali per la crescita dei giovani e non solo, la natura li ha da sempre, anticamente presenti, sotto i nostri occhi. Senza parlare, la natura ti insegna la diversità, tanto proclamata, ma mai davvero compresa; l'importanza dell'osservazione e del silenzio. La notte chiama le nostre paure ed i nostri fantasmi. Le salite t'insegnano la fatica e le discese l'autocontrollo; se ti punge un'ortica è per sempre, dieci secondi su un cavallo sono un'emozione irripetibile. Il paesaggio esterno calma ed incanta. La natura è questo, è memoria fisica, primitiva che s'imprime nel nostro corpo. Gli stage Lara sono semplici, perché parlano al corpo, ai cinque sensi e fanno sì che il corpo torni protagonista, ma senza dichiararlo, ma facendolo vivere, animare, giocare con l'ambiente in un istante vivo e palpitante.

Il Lara è semplice perché abita il qui ed ora

La classe che partecipa ad uno stage Lara è in parte raccontata, ma è soprattutto vissuta nel momento. Tutto è in presa diretta. Questo passaggio è importante, perché i ragazzi hanno la possibilità di essere accolti e guardati da occhi nuovi e più puliti, dagli adulti e dai compagni. Hanno anche l'opportunità di raccontarsi in maniera diversa, cercando di non precipitare negli stereotipi fastidiosi, ma al contempo rassicuranti che inevitabilmente ci accompagnano.

Questo alleggerimento è essenziale per partire, cominciare un racconto nuovo, individuale e di gruppo che possa portare ad un cambiamento nelle relazioni che si sono create.

Il qui ed ora del Lara non è aguzzo e spigoloso e non obbliga a ballare sulle punte; è più rotondo, femminile, abbraccia con più morbidezza il tempo dei ragazzi. Le classi hanno bisogno di parlare, di parlarsi, di dire quello che è successo negli anni di vita insieme e di ripulirsi di scorie che la comunicazione sempre comporta.

Dopo la parola che ha accompagnato questo lavoro di consapevolezza sui punti di forza e debolezza della classe, si schiude il tempo della raccolta di quello che nasce dai ragazzi: emozioni, sensazioni, nuovi movimenti tra di loro che vanno valorizzati e sottolineati.

Il Lara è semplice perché utilizza metafore

In questa classe ci sono i VIP... ci sono leoni ed agnelli... la nostra classe è una casa diroccata fuori, ma dentro lussuosa, piena di specchi e cose preziose... tra di noi non riusciamo a toccar palla.

Ogni classe che arriva comincia il suo racconto di sé, un racconto che trova nello stage un momento di consapevolezza. La metafora offre una chiave di accesso immediata, seduttiva ed anche illuminante che catalizza l'attenzione dei ragazzi ed attorno ad esse, i giovani elaborano quello che stanno vivendo o capendo. La metafora è lì, semplice, bellissima, efficace, comprensibile per tutti, abitabile nella sua comodità ed anche feroce realismo. Da essa nessuno può scappare; ci si scontra e poi ci finisci dentro, perché non puoi non farci i conti, perché colpisce la parte emotiva di ognuno di noi.

Le metafore possono nascere dai ragazzi stessi, come abbiamo evidenziato, oppure venire dagli adulti, dai conduttori, utilizzando quello che c'è, che si trova, che troviamo a portata di mano.

La natura offre le prime metafore comprensibili per i ragazzi; la galla è il cambiamento ed i tempi che devono essere maturi, perché un processo si compia; un antico ceppo di castagno che ospita ancora molta vita al suo interno, è la speranza del miglioramento, anche quando tutto sembra perduto e vuoto; la stella polare che colpisce sempre tutti, perché è piccola e per niente più luminosa rispetto alle altre, diventa una preziosa metafora dell'importanza che ognuno di noi può avere anche se si sente piccoli e poco significativi. Il continuo passaggio, rimbalzo, chiamarsi tra il dentro, le riflessioni ed il fuori, la natura, costruiscono un aggancio utilissimo e pregnante per la comprensione ed assimilazione dei concetti che rimarrebbero o troppo teorici e quindi distanti o meri contenuti scientifici slegati da loro, anche se interessanti.

Le metafore offrono riconoscimento, identità di gruppo, creano inoltre uno stimolo e riferimento per i loro passaggi, cambiamenti, *Adesso com'è l'asta del salto in alto?*, si chiedono alcuni ragazzi, dopo che insieme si è

ragionato su loro scarso livello d'impegno e motivazione. Le metafore sono utili, perché possono accompagnarli anche una volta terminato lo stage e così i ragazzi possono continuare a sentirsi ancora uniti, collegati tra di loro e forse un po' meno soli.

Bibliografia

Sartwell C. (2006), *I sei nomi della bellezza*, Einaudi, Torino, p. 10.

1. Il Pietralara

di *Fabienne Guiducci*

La storia. Invenzione o scoperta? In ogni ricerca d'identità che sia familiare, personale ed anche organizzativa, c'è il racconto di un momento preciso, di un episodio che ha determinato un cambiamento, una svolta, un inizio di qualcosa che ha dato origine ad un percorso; attorno ad esso ci si raccoglie, ci si scalda come attorno ad un fuoco, quando si ha bisogno di ritrovarsi, di capire, di definirsi, per non perdersi. Per il progetto con le scuole, spesso raccontiamo:

L'avvio avviene per caso, nel 1995 in occasione della celebrazione dei 700 anni dalla morte di Federico II. Fu organizzato un grande gioco di simulazione che durò quattro mesi e coinvolse tutte le scuole medie superiori di Pavia. Ogni istituto doveva rappresentare un gruppo sociale o un personaggio dell'epoca di Federico II. I ragazzi si incontravano ogni 15 giorni e il progetto terminò con un grande evento. Durante ogni incontro i ragazzi erano chiamati a negoziare, affrontare conflitti, costruire alleanze, risolvere problemi inaspettati.

Questa esperienza, nata per far studiare la storia ai ragazzi in modo diverso, si scoprì che aveva portato risultati positivi all'interno della classe: il clima migliorò, aumentò l'allegria, la collaborazione tra ragazzi e favorì anche il rendimento scolastico.

Successivamente altre scuole chiesero ai conduttori e alla Provincia di intervenire per migliorare il clima all'interno della classe o per aiutarle ad affrontare e gestire conflitti che minavano il rendimento scolastico.

Si rispose a questo bisogno con stage residenziali di 2/3 giorni al Centro Montano di Pietragavina (Varzi, Pavia) ed anche in quel caso gli esiti furono positivi.

In questo atto che sembra pionieristico ed avventuroso, troviamo già coagulati alcuni elementi importanti che inducono a riflettere sul fatto che non fu un caso a far nascere il Pietralara.

- **Lo sfondo.** La Fondazione Adolescere, all'epoca Centro Sociale, si trovava innanzitutto nel ciclo di vita che possiamo definire, se paragonato a quello evolutivo, nella sua fase adolescenziale piena ed anche consapevole; *età caratterizzata da bisogni, desideri e ricerca di esperienze atte a costruire un'identità soggettiva, unica ed irripetibile* (Schiesaro, 2015, p. 65).
Come gli adolescenti, la Fondazione aveva dentro di sé il senso della possibilità e dell'onnipotenza, non delirante però, ma gioiosa ed energetica che molto poteva compiersi e realizzarsi.
Questa vitalità trovava alcuni terreni di sperimentazione, già presenti da alcuni anni nell'organizzazione: la scuola per educatori ed animatori con la quale si puntava a creare, quasi prima di partire con i corsi, un tessuto di relazioni significative per far crescere i concetti disciplinari.
- **Gli incontri.** Collaborazioni significative impagabili e durature che si sono velocemente trasformate in rapporti profondi e proficui. Ognuno di loro ha dato un contributo generoso che ha costruito una identità: Flavio Montanari (il gruppo), Riccardo Conte (la psicomotricità), Enzo Spaltro (il benessere), Franco Frabboni (il laboratorio e l'extra-scuola). E con loro, le varie teorie, i vari studi di Lewin, Bateson, Bion che hanno nutrito ed accompagnato il nostro operare ed hanno contribuito anche a realizzare alcune pubblicazioni.
- **Le istituzioni.** Soprattutto la Provincia di Pavia che ha colto con sensibilità ed acume il valore di un progetto con le scuole sostenendolo e valorizzandolo per molti anni.
- **Le scuole.** Stavano sperimentando l'autonomia ed erano alla ricerca da un lato di una riappropriazione dei loro territori, dall'altro di avere a disposizione progetti che fossero più aderenti ai bisogni dei giovani.
- **Il territorio.** Nell'Oltrepò, gli amministratori, elaborato il lutto della discesa veloce ed irreversibile verso le pianure delle popolazioni locali, sentivano forte l'esigenza di tornare protagonisti con progetti significativi che illuminassero e facessero vivere alcuni paesi.

Adolescere aveva d'altro canto già alcune strutture, il Centro Montano di Pietragavina, che ospitava da alcuni anni Centri Estivi e gruppi internazionali per scambi.

Questo è stato l'inizio. Le scuole superiori risposero con entusiasmo e si creò un'attenzione sempre maggiore al tema del clima-scuola, della possibilità di creare buone e belle relazioni tra ragazzi e tra questi e gli insegnanti. Così continuammo.

Possiamo pensare che il Lara fu sicuramente un atto creativo coraggioso, di costruzione originale ed alternativa, di possibilità di guardare le risorse del territorio in maniera diversa.

All'inizio fu il Lara per le superiori di ogni indirizzo. La metodologia si concentrava maggiormente sul gruppo, considerato sia come strumento che come finalità, e sui giochi.

Il successo del progetto si allargò anche alle medie ed alle elementari e con esse nacque l'esigenza di arricchire, diversificare il lignaggio per essere più comprensibili ed efficaci con i bambini; arrivò la natura. C'era già, ma era più sullo sfondo, dialogava con i ragazzi, influiva sul clima, ma non era protagonista. Nasceva il *Pietralara* per bambini delle primarie, medie e non abbiamo ancora smesso.

Con una settantina di stage all'anno, con scuole che provengono da tutto il territorio pavese, dalla Lomellina alle colline, quasi 1500 giovani si muovono ed attraversano il territorio oltre padano; una tribù di ragazzi che cercano e spesso trovano momenti significativi per la loro crescita.

Pietra, in onore a Pietragavina che vide le prime sperimentazioni, ma soprattutto perché rappresenta tutto quello che si può trovare all'esterno, l'ambiente la natura. *Lara*, sono le relazioni, il gruppo. Il *Pietralara* è una sintesi felice del concetto di Ambiente inteso come ambiente naturale e relazionale.

Scoperta o invenzione? La domanda è intrigante e forse non merita non risposta decisa.

Il *Pietralara* può essere una scoperta, perché c'era già tutto, come abbiamo visto; tutti gli elementi erano presenti, ma è stato nel nuovo sguardo, curioso e desiderante, che li ha avvolti, li ha amalgamati con armonia, che ha permesso la sua origine, uno sviluppo duraturo e pertanto lo ha inventato. Il progetto ha tolto la coperta, nel vero senso della parola, la coltre sulla scuola, sui ragazzi, insegnanti, territorio e ha permesso, per chi vuole andare per gruppi, di inventare un nuovo e più benefico modo di relazionarsi. Allora le due intuizioni si fondano in un'unica visione.

Chi guarda un fiume ed osserva come l'acqua scorre è uno scopritore, chi vi vede un posto per costruirvi dighe e ponti è un inventore, chi ammira la diversità del bosco tende a scoprire, a chi viene in mente di costruire liane e capanne fra gli alberi è un inventore (Montanari, 2010, p. 10).

1.1. Sperimentare i saperi: due zaini

Ai ragazzi raccontiamo:

Quando andiamo a scuola portiamo due zaini, due pesi; il primo è quello dell'impegno scolastico, fatto di attenzione a scuola, verifiche, compiti, comprensione di quello che si sta studiando... ed è un peso visibile sul quale non si può fare molto,

occorre accettarlo. Il secondo zaino, invisibile, ma spesso più pesante è quello delle relazioni che s'instaurano tra i compagni di classe, appesantito da molte domande e paure non esplicitate, ma anche solo dagli intrecci, dai rapporti che s'instaurano e che trascinano inevitabilmente con sé scorie che vanno ripulite. Ecco, su questo secondo zaino si può lavorare, si può fare qualcosa per alleggerirlo.

Il Pietralara è un progetto che fa leva su alcuni temi importanti. L'Ambiente, rappresentato dalla parola *Pietra* e la Relazione, cioè la parte *Lara*, Laboratorio sulle Aggregazioni e Relazioni con gli Adolescenti. I due temi si intrecciano, si rincorrono in continuazione ed ognuno aiuta l'altro nel portare i ragazzi che incontriamo verso la consapevolezza del proprio modo di comunicare e di stare con gli altri.

È uno stage residenziale di tre giorni per le classi ed i loro insegnanti, ma è soprattutto un Laboratorio, cioè un luogo protetto di sperimentazione, di esplorazione delle proprie abilità e del proprio modo di essere. Quello che sarà appreso potrà essere messo in gioco nelle relazioni quotidiane, una volta tornati a scuola.

Le strutture del Centro Montano di Pietragavina (Varzi) e dei Setteborghi (Romagnese) – con il Club House, le camere, la sala giochi, il maneggio –, l'ambiente circostante, fatto da piccoli borghi, il bosco, il torrente ed infine gli animali ospitati, costituiscono da un lato lo scenario, dall'altra sono i protagonisti principali della storia. Storie che nascono, si sviluppano, sempre diverse l'una dall'altra e che si intrecciano durante i tre giorni di stage, con le tante, piccole e grandi storie personali e di gruppo delle classi che partecipano al Progetto.

La classe e l'insegnante, che arrivano presso le nostre strutture, si trovano a vivere e guardare un panorama molto ampio, disteso, aperto, in cui l'occhio si perde; questa visuale può essere anche metafora di una possibilità che viene offerta: poter allargare il proprio punto di vista su di sé e sugli altri, costruire nuove prospettive, vedere come l'orizzonte si vada spostando sempre più in là per creare dentro di noi infinite possibilità di apprendimenti, scoperte e trame da scrivere e vivere insieme.

Saper stare con gli altri. Il mosaico. I ragazzi arrivano allo stage con la loro rappresentazione della classe e dei rapporti esistenti tra di loro, spesso frutto di stereotipi, di scarsa conoscenza di sé e degli altri compagni. Inoltre la loro comunicazione è molto spesso basata sulla lettura degli altri in termini di antipatia/simpatia. Il Progetto *Pietralara* utilizza il gruppo classe come strumento di crescita e di apprendimento ed anche come finalità, come tensione da raggiungere, come processo da avviare. Non si deve essere amici, amici di tutti, ma **gruppo** e questo significa conoscere le proprie ed altrui abilità, i propri punti di forza per armonizzarli con quelli degli altri. Si tratta di costruire un mosaico e non un puzzle. Nel

puzzle, come nell'amicizia, c'è un'unica o poche tessere che si combinano perfettamente con le altre, mentre nel mosaico, così come nel gruppo, ogni pietra può stare accanto all'altra, ma occorre che ognuno prima la lavori, la smussi, la levighi, la renda compatibile, avvicicabile all'altra. Se si guarda da vicino un mosaico, appaiono le imperfezioni, ma sono imperfezioni che ci raccontano dell'enorme lavoro, sforzo che ognuno di noi fa per riuscire a costruire qualcosa di bello insieme agli altri. È questo il lavoro che si tenta di svolgere con i ragazzi durante lo stage: tentare di costruire una piccola opera d'arte, perché ogni gruppo che funziona è un'opera d'arte, con le tessere-abilità che ognuno potrà, vorrà mettere a disposizione.

Sapere ecologico. La natura maestra. Ogni classe che arriva è da subito, immediatamente, immersa nell'ambiente. Dal momento in cui i ragazzi scendono dall'autobus, sono già ambiente, umano e naturale. Umano, perché ognuno di loro dovrà fare i conti con il gruppo, con gli altri, sempre; naturale, perché gli animali, grandi e piccoli, la campagna, il panorama sono intorno a loro, sono vicini a loro, il contatto è inevitabilmente quindi molto stretto.

Queste relazioni naturali si fanno (possono farsi) subito apprendimento sul campo, aula decentrata in cui gli insegnanti e gli educatori sono molteplici e preziosi.



Le escursioni nella campagna, nel bosco permettono di misurarsi con la **fatica**, lo sforzo, l'impegno per raggiungere una meta. I piccoli e grandi incontri che si possono fare (tracce di animali, bacche, frutti di bosco, uccelli...) mentre si passeggia, forniscono l'occasione per mettere in gioco abilità come **l'osservazione, l'attenzione, la curiosità**; importante è anche riuscire a sostare nel **silenzio** per riuscire a godere del suono della natura, per cogliere anche il più piccolo segnale che venga da essa.

La visita di piccoli borghi sparsi attorno a Pietragavina e Romagnese, in cui si scorgono ancora tracce di un passato agricolo, possono essere occasione per raccontare la **storia**, una storia di lavori, abitudini, costumi che oramai si sono persi e che i giovani molto spesso non conoscono ma che possono far nascere curiosità.

Questo contatto con la natura facilita inoltre nei ragazzi una visione più ampia di essa, più realistica, fatta anche di odori, di insetti, di fango, di piogge improvvise che possono risultare fastidiosi, ma che vanno comun-

que affrontati, gestiti e non è detto che non possa anche essere divertente. L'abilità che deve essere attivata è quella **dell'esplorazione del nuovo**, del diverso, dell'imprevisto che si discosta dal nostro vivere quotidiano, qualche volta troppo ripulito ed asettico da avventura.

Se durante i tre giorni di laboratorio, quindi in una situazione protetta e controllata, la natura insegna ai ragazzi ad andare, ad esplorare, allora potranno diminuire anche alcune loro **paure**. La paura di trovarsi fuori casa, magari per la prima volta, di convivere con gli altri, la paura per certi animali, il disagio di vivere in campagna. Sono tutti timori che possono essere ridimensionati dalla presenza silenziosa e dolce dell'ambiente circostante.

Infine l'ambiente, la natura permettono di sviluppare anche la **fantasia**, il sogno, la creatività. Uscire di notte, guardare le stelle, sentire rumori di animali lontani, fermarsi a guardare un albero dalla forma strana, vedere una traccia di cinghiale... fanno scatenare nei ragazzi la fantasia, l'immaginazione di mondi possibili e sognabili; fa sorgere soprattutto il desiderio. Se desiderio viene da *de sidere*, guardare le stelle, allora significa che basta guardare un po' più in alto, un po' più lontano da noi, con il naso in su, per scoprire un mondo infinito.

È nel contatto con gli animali, con i pony, i cavalli che abitano i Setteborghi, che i ragazzi possono confrontarsi con il rispetto delle regole. Attraverso le attività che si propongono con i pony, i cavalli, sempre mediati dalla presenza degli esperti di equitazione, le classi hanno l'opportunità di allenarsi a **sintonizzarsi** con una creatura che non parla, ma che comunica comunque con loro; pertanto è richiesta una **sensibilità**, una maggiore raffinatezza nell'**ascolto** dell'altro con tutti i nostri sensi. Questa attenzione globale ad un mondo così distante, permette di cogliere dal vivo, sul campo la **diversità**, le sfumature ed adattare immediatamente i propri comportamenti ed atteggiamenti.

Saper affrontare i problemi e gli ostacoli. I giochi. Lo stage possiede un altro strumento importante di crescita: il gioco è lo strumento principe per rafforzare alcune abilità, come ad esempio pensare ad una strategia per affrontare e risolvere un problema che si presenta.

Attraverso il gioco, i ragazzi, senza neanche accorgersene, perché presi dal divertimento o dalla competizione, incontrano numerosi problemi che devono affrontare; possono essere problemi legati alla negoziazione, al sapersi organizzare, alla collaborazione con gli altri; certi giochi invitano ad esplorare altre dimensioni come il saper osservare, il sapersi mettere nei panni degli altri, il mettersi in gioco, cioè il raccontare di sé.

È importante ed essenziale, dopo il gioco, far riflettere i ragazzi per facilitare l'elaborazione di quanto hanno vissuto, imparato, intuito durante l'attività ed allora il gioco può portare ad un apprendimento.



Saper vivere ed esprimere le emozioni. Il cerchio. È proprio nel cerchio che l'esperienza si deposita, può diventare consapevolezza e riflessione sulle attività svolte, ma soprattutto sulle emozioni che le hanno accompagnate. Sono infatti soprattutto le emozioni provate durante i tre giorni di stage che danno significato all'esperienza, ma senza il cerchio – spazio e tempo di sedimentazione e scambio con gli altri – l'esperienza rischierebbe di essere solo consumata, non elaborata, compresa e le emozioni provate, perse per sempre.

Cercare di dare un nome a quanto provato, risulta molto difficile, per tutti, ma attraverso metafore, disegni, piccoli accorgimenti, anche dei ragazzi così giovani riescono a leggersi ed a leggere le emozioni degli altri.

Allora il cerchio può “restringersi su di noi”, nel senso che ci costringe, ci stringe un po', ci obbliga a non fare continuamente, ma ad essere, a ripiegarci su di noi, a guardarci negli occhi. Contemporaneamente però il cerchio si “allarga su di noi”, ci porta ad avere uno sguardo più profondo ed ampio sui nostri compagni di viaggio che ci fa uscire più ricchi.



Saper essere autonomi. La quotidianità. Per parecchi ragazzi, lo stage costituisce la prima volta che dormono fuori casa, senza i genitori. Molte

sono le difficoltà da affrontare che spesso rimangono sullo sfondo, ma esistono e spesso traspaiono dai pensieri dei ragazzi, anche se con qualche pudore. C'è innanzitutto l'affrontare la nostalgia di casa; il vivere a stretto contatto con altre persone in una camera – che per la maggior parte di loro risulta molto piacevole, ma per chi è timido può essere disagiata ed imbarazzante; c'è la gestione del momento delle docce, del rifare il letto, dello stare attento alle proprie cose, compiti appartenenti soprattutto ai genitori o all'adulto. Piccoli gesti, segrete paure che presuppongono una messa in campo dell'autonomia e dell'indipendenza dalla figura dell'adulto. Alla fine tutto orgoglioso c'è sempre qualcuno che ammette “adesso so fare il letto da solo!”.

1.2. I sentieri del Pietralara: percorsi e luoghi delle relazioni

Ci sono alcuni animali che, nell'attraversare un bosco, passano sempre sullo stesso sentiero: questo ha un suo senso e soprattutto una sua utilità. Altri preferiscono attraversarlo seguendo possibili tracce, possibili fonti di cibo, odori. Altri ancora lo sorvolano, costruendo vie aeree, appoggiandosi qualche volta per osservare, riposarsi, richiamare e corteggiare altri uccelli. Altri animali ancora lo scavano, preferiscono averlo sopra le loro teste, altri vivono il bosco al buio o solo alle prime luci dell'alba.

Le possibilità di viverlo sono pertanto infinite, tutte possibili e significative, essendo il bosco molto ricco e vasto.

Se il Pietralara è questo bosco, mai uguale, come diciamo sempre ai ragazzi, allora si può pensare di costruire insieme (scuola, insegnanti, conduttori) un nostro percorso, un nostro sentiero che abbia però senso e sia utile per i ragazzi e la Scuola.

Ci sono scuole che scelgono questo progetto per lavorare sulle dinamiche di gruppo esistenti all'interno della classe, accelerare la conoscenza nelle classi prime o affrontare problematiche che si sono create tra i vari componenti; altre preferiscono sviluppare temi curricolari e farli assimilare all'interno di uno stage (argomenti storici, letterari, orienteering...) o, infine, privilegiare uno sguardo più ampio sulla classe, nella sua evoluzione, nella sua auspicata crescita. In linea generale, ecco un possibile percorso per le scuole:

- **classi prime: l'esplorazione.** Lo stage di due/tre giorni in una delle strutture è il momento dell'accoglienza e dell'accompagnamento dei bambini, perché lo sono ancora, nel passaggio alle medie. Obiettivo: mettere le prime basi sul significato di gruppo (diverso da amicizia) e

conoscenza dei propri compagni di classe. Metodologia: giochi di presentazione individuali e di gruppo. Attività nel verde utilizzata come metafora per capire le relazioni e quello che succede in classe.

- **Classi seconde: la costruzione.** È iniziata la storia di gruppo. Tra i banchi si sono depositati molti episodi, sono avvenute molte dinamiche che vanno riflettute e consapevolizzate. I ragazzi si conoscono maggiormente, le relazioni si intensificano e possono crearsi fraintendimenti non esplicitati. Obiettivo: lo stage di due/tre giorni pone al centro un approfondimento del concetto di gruppo e cerca di portare alla consapevolezza dei ragazzi punti di forza e di debolezza della classe. Si tenta di costruire insieme una nuova modalità di comunicare che sia più efficace. Metodologia: giochi di simulazione che esplorano vari temi (collaborazione, autonomia, empatia...) ed attività nel verde.
- **Classi terze: la consapevolezza.** Questo è il momento in cui i ragazzi si interrogano maggiormente sulla loro identità e su quello che possono fare e possono diventare, come individui. Spesso queste riflessioni non sono consapevoli e non vengono socializzate con il resto dei coetanei. Si propone per le terze allora uno stage di orientamento, che possiamo definire *occidentamento*, cioè capire non tanto il punto di arrivo, dove si vuole arrivare, ma il punto di partenza: il conoscere se stessi, punto nodale, imprescindibile per ogni scelta che si possa fare nella vita. Obiettivo: lo stage di tre giorni cerca di accompagnare il ragazzo, aiutato dal gruppo che fa da specchio, a capire meglio le sue abilità, le sue risorse ed i suoi punti di debolezza. Metodologia: Il bilancio delle competenze. Partendo dalle Intelligenze Multiple di Gardner, verranno proposti giochi ed attività in cui i ragazzi si auto valuteranno rispetto ad alcune abilità (interpersonale, intrapersonale, spaziale, naturale, logico-matematica, linguistica...). L'orientering che si proporrà ai ragazzi, costituirà una metafora ideale per comprendere il concetto che per orientarsi, bisogna prima capire dove si è.

Accolti da conduttori esperti di dinamiche di gruppo ed esperti di equitazione, i ragazzi vivono un'esperienza finalizzata al mettere le basi per cui una classe – un insieme di persone che non si sono scelte – diventi un gruppo – l'insieme delle abilità, delle risorse di ciascuno dei componenti.

Il Pietralara, tuttavia, non è un evento fine a se stesso, ma è l'inizio di un percorso, di un nuovo modo di stare insieme. L'idea è che non è risolutivo in sé, ma aiuta ad avviare una riflessione problematizzante sulle risorse emotive e relazionali presenti in classe. A conclusione di ogni stage, in questo senso, viene redatta una relazione che è a disposizione della scuola ed i conduttori mantengono un legame con gli insegnanti per continuare il dialogo iniziato durante i tre giorni con modalità e strumenti che si decidono di volta in volta.

Per ogni sentiero scelto, per ogni tipo di percorso, di pensiero sulla classe, Adoloscere mette a disposizione luoghi dedicati, ciascuno dei quali con caratteristiche peculiari.

Le strutture che ospitano il progetto Pietralara sono molto importanti, rappresentano *uno spazio che si fa gruppo*, cioè entrano anch'esse in relazione con gli ospiti, comunicano con la loro prossemica significati stimolanti. Quando parliamo di strutture comprendiamo anche il paesaggio che le ospita.

Il Centro Montano è all'interno di un paese e di un bosco, *un vero bosco*, come disse un ragazzo una volta. Sarebbe più corretto dire che è all'interno di boschi (castagni, pini, cedri del libano...). Pertanto i ragazzi possono sperimentare la diversità, una natura realistica, non da cartone animato, stereotipata.

È poco abitato, ma qualche abitante lo si incontra, così come s'incontrano raccoglitori di funghi, di castagne quando è stagione, guardie forestali. Questa animazione umana può insegnare ai ragazzi molto della vita della natura; fa intravedere loro possibilità di divertimento e di utilizzo di essa ed una quotidianità che spesso non si conosce della montagna. Inoltre fa nascere domande e curiosità: *chi sono queste persone, cosa fanno, perché ci salutano anche se non ci conoscono? ma così anziana, riesce a passeggiare in salita?!*

A Pietragavina, all'improvviso, dopo dolci salite, si possono trovare rade, prati magnifici per divertirsi in gruppo, per rotolarsi, per osservare le piccole cose della natura, per giocare con l'eco. Ecco che un bosco diventa un luna park incantevole dove non ci sono pericoli conclamati.



La struttura, con le grandi camere colorate, che si affacciano tutte su un corridoio, obbligano i ragazzi (ma non è mai una fatica!) all'incontro, allo scambio, alla conoscenza di persone con le quali non avrebbero mai interagito.

Il Castello dei Malaspina infine può essere il momento dell'incanto, della fantasia e della suggestione del racconto di personaggi lontani ed immaginari.

I Setteborghi sono il luogo della vicinanza, vicinanza con gli animali: cavalli, pony, che possono cavalcare e con i quali giocare, cani, gatti da accarezzare. Vicinanza anche con altri elementi come il torrente Tidone. Inoltre, essendo in una zona ad alto significato naturalistico, si possono trovare molte impronte ed anche incontrare animali come la volpe ed i caprioli. In lontananza, si possono scorgere file ordinate di cinghiali che vanno a bere al fiume. C'è molta vita animale ai Setteborghi, ci sono molti suoni naturali. Mentre si è in cerchio si può sentire ruggire un asino affamato! Questa prossimità per i ragazzi rappresenta un'emozione grandissima ed impagabile.

I Setteborghi sono composti appunto da borghi in cui le strutture (le camere, la sala giochi, la cucina, il Club House...) sono tutte separate le una dalle altre e questo dà ai ragazzi l'opportunità di muoversi al suo interno, di essere maggiormente all'aria aperta, di sentirsi più liberi (anche se sempre protetti), di costruire dei semplici giochi in autonomia, ad esempio passare ore al dondolo cantando.

Anche il paesaggio è più vicino. Le colline di velluto sono vicine, morbide e da dove siamo, possiamo vedere gli altri borghi ed alcuni loro momenti, come il pascolo delle oche che a noi sembrano punti bianchi in movimento.



La Penicina. Siamo decisamente in montagna, a 1100 metri di altezza, al passo Penice. La struttura si trova al confine con l'Emilia Romagna ed è uno spazio immenso, perché sorge in un parco molto vasto, fatto di robusti e secolari faggi, abeti che la proteggono e la ombreggiano. È la struttura che ospita ed abita il silenzio, adatto alla riflessione ed al ritrovarsi da soli a pensare, se uno lo desidera.

La Penicina chiama anche l'autonomia; piccoli appartamenti muniti di camini, soggiorni, suggeriscono la possibilità di vivere la quotidianità con maggiore indipendenza rispetto alle altre strutture, *dove è impossibile non incontrarsi*. Ecco perché è la struttura più adatta all'adulto o a ragazzi più grandi, come si presume siano le terze medie, età in cui si incomincia a scalpitare per essere più indipendenti dalla figura adulta e dove si cercano sempre di più spazi in cui rintanarsi con i propri pari. E di *tane* la Penicina ne offre molte: la sala giochi, le camere accoglienti ed eleganti ed il parco che nasconde angoli molto suggestivi, nei quali li si vede chiacchierare delle loro sacre cose, appartarsi in piccoli gruppi per ridere e giocare col niente davanti alla fontana, esplorare, correre nel parco, con un senso di libertà che poche volte si incontra nella vita. Libertà che è sempre controllata e vigilata dall'adulto.



1.3. Obiettivi e risultati attesi: La fine non è nota

Il Progetto Pietralara si propone di rendere protagonisti i ragazzi che partecipano ai tre giorni: sono loro gli attori principali della scena. Sono chiamati ad esporsi, a mettere a nudo soprattutto i loro punti di forza, le loro risorse.

Misurandosi in un terreno ed in un contesto che per loro non sono consueti, si ritrovano lentamente, ma progressivamente ad abbandonare le loro difese, le loro paure ed immagini strette, stereotipate su di sé e sugli altri, per tentare di dimenticarsi un po' di sé. Scordarsi di quelle opinioni, percezioni che gli altri (compagni di classe, adulti, insegnanti) rimandano abitualmente e alle quali inconsapevolmente ci si adegua, rispondendo alle loro aspettative (che siano positive o negative). Riuscire a scordarsi di sé, permettendo di andare incontro alla scoperta di quella parte di sé che risultava nascosta, ma che esiste e reclama spazio, attenzione e valorizzazione.

Per ottenere questo occorre però che anche gli adulti (conduttori, insegnanti) che decidono di accompagnare i ragazzi in questo percorso, in-

dossino degli occhiali differenti, “bifocali”, con i quali poter aggiustare il proprio sguardo, il proprio punto di vista sui ragazzi. Importante è allora riuscire a cogliere ed accogliere i cambiamenti che mettono in atto i ragazzi, che spesso sono piccoli, poco vistosi, ma sono i primi e sono quelli con i quali si comincia a prendere consapevolezza che c’è un altro modo di stare con gli altri e con se stessi. Essere lì, essere presenti, intercettare ed essere disponibili a prendere al volo questo piccolo mutamento, è vitale per creare attorno ai giovani un accerchiamento positivo nel quale possono crescere e credere di farcela.

Lo stage è una storia, una breve storia che si scrive insieme, passo dopo passo, lentamente e di cui non sappiamo il finale, per fortuna.

Bibliografia

- Avallone F., Gimelli M.G. (1994), *Il senso del futuro*, Ediesse, Roma.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1989), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma.
- Blandino G., Granieri B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, Milano.
- Borgato R. (2015), *Un’arancia per due. Giochi d’aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Casula C. (1997), *I porcospini di Schopenhauer*, FrancoAngeli, Milano.
- Cecchini A. (1987, a cura di), *I giochi di simulazione nella scuola*, Zanichelli, Bologna.
- Cohen E.G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi: ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento.
- Constable K. (2014), *Bringing the Forest School Approach to your Early Years Practice*, Routledge, London.
- Contessa G. (1999), *Psicologia dei gruppi*, La Scuola, Brescia.
- Frabboni F., Montanari F. (2002), *Lara. Nuove abilità relazionali nell’avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2008, a cura di), *Scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2010, a cura di), *Relazioni e valori nel mondo giovanile*, FrancoAngeli, Milano.
- Giori F. (1998, a cura di), *Adolescenza a rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2015), *Fuori. Suggerimenti nell’incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Kaneklin C., Scaratti G. (2001, a cura di), *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Knight S. (2013), *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*, Sage Publications, London.

- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano.
- Luft J. (1997), *Dinamiche di gruppo*, CittàStudi, Milano.
- Manes S. (2009), *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi. Sul treno della vita per scoprire il nostro sé di ieri, di oggi e di domani*, FrancoAngeli, Milano.
- Manes S. (2018), *Ottantatré giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Un manuale per psicologi, insegnanti, operatori sociali, animatori*, FrancoAngeli, Milano.
- Montanari F. (2010), *Relazioni e valori nel mondo giovanile*, FrancoAngeli, Milano, p. 10.
- Montanari F., Montanari S. (2008), *Dal Branco al gruppo*, La Meridiana, Molfetta.
- Moreno J.L. (1964), *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas Kompass, Milano.
- Moreno J.L. (1973), *Il teatro della spontaneità*, Guaraldi, Firenze.
- Oliverio A., Oliverio Ferraris A. (2011), *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Giunti, Firenze.
- Palmonari A., Speltini G. (1999), *I gruppi sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Penati V., Girard A., Ferrari G., Sinibaldi F. (2012), *Il Libro dei Giochi Psicologici*, vol. 4, FerrariSinibaldi, Milano.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A.M. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rogers C. (1975), *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma.
- Sberna M. (1993), *Giochi di gruppo, socializzazione, ruoli e decisione*, CittàStudi, Milano.
- Schenetti M., Salvaterra B., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erikson, Trento.
- Schiesaro G., *C'era una volta l'orfanotrofio, c'è stato il Centro Sociale, c'è oggi Adolescere*, p. 65.
- Spaltro (1993), *Pluralità: psicologia dei piccoli gruppi*, Patron, Bologna.
- Spaltro (1999), *Il gruppo*, Pendragon, Bologna.
- Spaltro E. (1969), *Gruppi e cambiamento*, Etas Kompass, Milano.
- Spaltro E. (2005), *Conduttori. Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Trentini G. (a cura di, 1987), *Il cerchio magico*, FrancoAngeli, Milano.

2. Uno sguardo al futuro: passione, circolarità e condivisione

di *Paolo Angelini*

Il progetto Lara ha riservato fin dalle sue origini un'attenzione speciale all'idea di tempo. Durante gli stage la classe viene accompagnata nell'esplorazione ludica di vissuti e comportamenti mentre accadono, promuovendo una sistematica riflessione sul "noi come gruppo" rispetto a ciò che avviene "qui ed ora".

Nello spirito della tradizione lewiniana, il cambiamento è considerato possibile abitando il presente in un dato momento, senza dare per scontati i significati che lo starci assume, in quanto ciascuno è libero di sperimentarsi in ruoli e azioni diverse, modificando il campo.

Rafforzare questa consapevolezza pone le basi per un'agency individuale e di gruppo che riduce il ricorso a logiche deterministiche, nelle quali il passato o le condizioni di partenza giustificano il mantenimento di situazioni di malessere e contrastino la rassegnazione, il fatalistico rinvio a un futuro migliore.

La focalizzazione sulle dinamiche di gruppo rappresenta al contempo un metodo per sviluppare abilità sociali e l'obiettivo di incarnare una via percorribile per il protagonismo dei ragazzi, costruire forme di cittadinanza basate sulla relazione con l'altro.

Sulla base di questi presupposti Fondazione Adolescere è impegnata nella costruzione di una prospettiva temporale di ampio respiro sui temi della gruppalità, estendendo le logiche della circolarità all'intero territorio. Vent'anni di progetto hanno consentito a migliaia di classi di farsi gruppo interagendo con gli abitanti della collina, le famiglie dei ragazzi ne hanno condiviso lo spirito, molti insegnanti appassionati hanno finito per diventare compagni d'avventura, amministratori locali, insieme ad altri attori pubblici e privati, sono stati assunti a interlocutori privilegiati.

Se il futuro è incerto per definizione – e lo è sempre stato – rilanciare un discorso sulla scuola rappresenta una scommessa necessaria, non può che mettere al centro speranze, desideri e aspirazioni.

Non ci riferiamo, in questa sede, al fermento sulle finalità e le risposte organizzative – spesso ancora irrisolte – che animano la riforma dei sistemi formativi a livello nazionale ed europeo, quanto ai suoi presupposti. Che mondo immaginiamo per i nostri figli? All'interno di quale progetto investire? Chi se ne dovrebbe occupare e in che modo?

2.1. La ricerca di un senso, insieme

La velocità del cambiamento è esponenziale, linguaggi, culture e contesti sempre più interdipendenti, l'apprendimento non circoscrivibile entro processi consolidati, confini disciplinari o di luogo. Basti pensare a quanto siano divenute quotidiane e pervasive le grandi trasformazioni del nostro tempo, prime fra tutte la globalizzazione dei mercati e dei saperi o l'incalzare delle nuove tecnologie della comunicazione. L'instabilità interroga i modi della produzione e del consumo, mestieri e professioni, istituzioni sociali e forme della convivenza, il modo stesso di concepire ambiente e territorio.

Ogni insegnante, genitore o rappresentante delle istituzioni locali con il quale sia capitato un confronto, in questi anni, ci ha raccontato il proprio spaesamento, di mutamenti nelle relazioni interpersonali, nei modi e nei tempi di accesso alla conoscenza, dell'esigenza improrogabile di una riflessione collettiva che risponda alla crescente complessità dei problemi.

Da questo punto di vista il mondo della scuola, unitamente ai suoi stakeholder, appare alla ricerca di scenari credibili e relativamente condivisi sulla base dei quali fare scelte, connettere il proprio percorso personale alle culture locali radicate e a processi planetari altrimenti privi di senso pratico.

Eppure il passaggio dalle “grandi narrazioni” a una “conversazione aperta” non è privo di ostacoli, impone uno sguardo al futuro in grado di condurre al di fuori dei pantani dell'urgenza.

Come ben sintetizza Marc Augè (2010, p. 88):

Il problema è che sul pianeta regna un'ideologia del presente e dell'evidenza che paralizza lo sforzo di pensare al presente come storia, un'ideologia impegnata a rendere obsoleti gli insegnamenti del passato, ma anche il desiderio di immaginare il futuro. Da uno o due decenni, il presente è diventato egemonico. Agli occhi del comune mortale, non deriva più dalla lenta maturazione del passato e non lascia più trasparire i lineamenti di possibili futuri, ma si impone come un fatto compiuto, schiacciante, il cui improvviso emergere offusca il passato e satura l'immaginazione del futuro.

Quali idee di società, di comunità, di uomo, di legame sociale stiamo perseguendo? Come conciliare la distintività dei luoghi, l'ambiente e le culture con le nuove forme del lavoro, mediando la spinta verso l'uniformità e la standardizzazione? Quali ruoli sociali per le agenzie educative quali strumenti utilizzare per perseguirli?

Domande che alludono a un "oltre" del quale non sono noti i confini né scontate le direzioni, a una sfida culturale che richiede una transizione degli immaginari, oltre che delle pratiche.

Arjun Appadurai, nel suo saggio *Modernità in polvere* (2001), sostiene che l'immaginazione rappresenti un "tratto costitutivo della soggettività moderna" che, a differenza di quanto avvenuto in passato, appartenga oggi alla logica della vita ordinaria: così si immaginano "possibilità per se stessi, per i propri figli" in grado di cambiare le condizioni di vita. Egli ipotizza un forte legame fra immaginazione e potere (all'opposto, la fantasia, pur importante, è qualcosa di fisiologicamente differente in quanto slegata dalla progettualità). La pratica immaginativa, pur influenzata da pressioni globali e costruzioni locali a cui tutti siamo soggetti, giocherebbe un ruolo di primo piano nella costruzione delle identità personali ma anche, e di conseguenza, nell'agency collettiva.

La "capacità di aspirare" (Appadurai, 2004) a un futuro differente (migliore), tuttavia, non si riferisce tanto a una tensione individuale quanto a una dotazione culturale presente in ogni gruppo, categoria sociale, istituzione o territorio. Non indica una semplice insoddisfazione per la condizione presente quanto piuttosto un atteggiamento intenzionale, meno fatalistico, in relazione al cambiamento sociale.

Un patrimonio immaginativo che può essere valorizzato strategicamente, ponendo obiettivi pedagogici e formativi a una visione politica ispirata alle tematiche dell'equità e del "diritto alla speranza". Servono modelli esemplificativi, buone pratiche, percorsi possibili, sogni imprenditoriali che si sono fatti realtà. Le idee di futuro, così come quelle di passato, sono incorporate (e nutrite) nella cultura, si trovano nel modo in cui scegliamo di relazionarci agli altri, negli accordi (patti locali, fra soggetti pubblici e privati) nelle tecnologie che vengono ipotizzate (tecniche, formative, di comunicazione, ecc.), nelle scelte (organizzative, di connessione, di servizio, ecc.), nei vissuti di appartenenza ad associazioni e gruppi di rappresentanza.

Il cambiamento culturale presuppone immaginazione e capacità di aspirare, è un processo di sistema che appartiene a tutti, indistintamente, richiede la messa in discussione di ciò che non funziona e spazi nei quali fare sperimentazione, magari fallendo, per dare vita a diverse visioni, anche critiche. Serve un dialogo, progetti per pensare a lungo termine e strumenti che facilitino il confronto fra interessi, istituzioni, generazioni. Servono gruppi, noi diremmo, e servono cerchi intorno ai quali mettersi.

L'invito a un respiro più ampio accomuna alcuni fra i più acuti osservatori della contemporaneità. Edgar Morin (2015), auspicando un ruolo di “rigenerazione sociale e umana” per la riforma del sistema educativo, pone al centro la complessità dell'esistenza e “l'insegnare a vivere” insieme, “un'etica del dialogo” che passi dal riconoscimento dell'altro, un'idea di conoscenza contestualizzata piuttosto che frammentata.

L'educatore descritto da Morin, animato dall'eros per il sapere e dalla passione, avrebbe un ruolo simile a quello di un direttore d'orchestra:

Chi altri se non il direttore d'orchestra potrebbe insegnare concretamente le trappole dell'errore, dell'illusione, della conoscenza riduttrice o mutilata, in un dialogo permanente con l'allievo? Chi altri potrebbe, se non nello scambio comprensivo, insegnare la comprensione umana? Chi altri potrebbe incitare concretamente, nell'incoraggiamento e nella stimolazione, ad affrontare le incertezze? Chi altri, nel suo umanesimo attivo, potrebbe incitare a essere umano? (Morin, 2015, p. 104).

Ad utilizzare la stessa metafora, quella della prova d'orchestra, è un grande sociologo contemporaneo, Richard Sennett (2012) in una suggestiva disamina su quanto la società moderna e le sue istituzioni non lascino spazio all'espressione di capacità collaborative, pur intrinsecamente appartenenti alla natura umana.

I musicisti professionisti sarebbero in grado di “condensare un enorme lavoro collaborativo in un breve tempo”, spesso con estranei, grazie allo sviluppo di capacità comunicative e di ascolto facilitate da veri e propri rituali sociali che superano le parole e privilegiano l'informalità, costringono a considerare con attenzione significati sottintesi, segnali deboli o silenzi aprendo lo scambio al fraintendimento, a una costruttiva divergenza.

Per affinare le proprie competenze cooperative, alla capacità di conversare in forma dialettica – tesi-antitesi-sintesi, “il gioco dei contrari che conduce all'accordo” – andrebbe affiancata la conversazione dialogica, accettando il dubbio che ne deriva e stando nei significati dell'altro, “lanciando in mezzo al campo opinioni ed esperienze in modo interlocutorio”. Sennett riflette sui sentimenti che ne derivano e sulla simpatia, il “so esattamente quello che provi”, contrapposta all'empatia, “ti sto ascoltando con attenzione”, sull'esigenza di una “diplomazia quotidiana” per la gestione dei conflitti e sui metodi non direttivi.

Anche in questo caso – come per Morin – la passione, “un impulso umano fondamentale sempre vivo, il desiderio di svolgere bene un lavoro per se stesso” (Sennett, 2008, p. 18) ne rappresenta la premessa fondamentale.

In questa relazione dialogica, di reciprocità, nello spirito cooperativo del gruppo che apprende e l'umanesimo attivo della conduzione, va ricercato il senso profondo del progetto Lara. Il cambiamento di cui si sente l'esigenza è radicale, richiede scelte culturali e la messa in gioco degli stili di vita. La gruppaltà allude a una più ampia visione di cittadinanza, fondata sulla riappropriazione degli spazi relazionali, un territorio da connettere, appartenenze aperte alla diversità.

2.2. Cerchio, ambiente e territorio

Il progetto Lara difficilmente può essere compreso senza considerarne la valenza politico-sociale, l'intenzione di incarnare le sfide della contemporaneità in termini di passione e collaborazione. Il radicamento in luogo vasto ma chiaramente identificato, l'Oltrepò, rappresenta un'ulteriore scelta strategica, l'assunzione di un sistema territoriale e delle sue peculiarità come soggetto del cambiamento culturale piuttosto che come mero oggetto da valorizzare.

Fondazione Adolescere è impegnata in un vero e proprio "patto di reciprocità" con il territorio, con l'obiettivo di promuovere una lettura della montagna e della collina in grado di rispondere al progressivo spopolamento, alla flessione delle attività produttive, ai rischi di marginalità sociale e culturale. Come sostiene Gianni Schiesaro (2008, p. 20), è necessario rinunciare alla protezione di "ciò che non risponde più ai bisogni del presente" per costruire nuove forme di appartenenza, una "cultura dell'accoglienza" e aprirsi all'innovazione

recuperando non solo nell'immaginario collettivo ma soprattutto nell'eccezionalità della vita quotidiana, i valori di una vera antropologia laica, aperta e plurale. Un'etica di sviluppo dell'economia, del turismo culturale, della produzione tipica, della trasformazione delle risorse locali in competenze e soprattutto della valorizzazione dei beni immateriali presenti nelle comunità locali.

L'idea di una governance dei livelli locali allude a modalità in cui il territorio può essere interpretato, nella logica delle connessioni orizzontali e dei partenariati istituzionali, riconoscendo l'importanza delle filiere legate alla terra e al cibo (Corti, De La Pierre, Agostini, 2015, Van der Ploeg, 2009) e a una "coralità produttiva" (Becattini, 2015) in grado di coinvolgere una platea più ampia di stakeholder, soggetti variamente interessati allo sviluppo locale in grado di riconoscere il potenziale che contiene il sodalizio fra agricoltura (dei prodotti tipici e di qualità), artigianato e paesaggio.

Flavio Montanari ha sottolineato a più riprese (2006, 2008) la spinta connettiva che la costruzione di un "tessuto educativo" richiede agli enti

locali e l'importanza delle sinergie inter-istituzionali, l'inquadramento dei Lara in una cultura di Sistema Formativo Integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 2002). Se nel corso degli anni il progetto è stato alimentato dalle tematiche dello sviluppo sostenibile, dai programmi Agenda 21 e Leader, oggi si attivano partenariati con soggetti pubblici e privati, con i GAL (Gruppi di Azione Locale) nell'ottica di Agenda 2030.

Chiavi di lettura che consentono un diverso sguardo sul tessuto sociale rurale, tradizionalmente basato su legami forti o familistici ma sempre più caratterizzato da legami deboli che ne rappresentano la vivacità e il potenziale creativo. Se in termini di innovazione la Fondazione è impegnata nello sviluppo di progetti inquadrabili nelle economie circolari o collaborative (Bonomi, Della Puppa, Masiero, 2016), un riferimento sociologico ancora valido per comprenderne gli investimenti può essere rintracciato nel concetto di capitale sociale (Di Nicola, Stanzani, Tronca, 2008; Cecchi, Grando, Sabatini, 2008) e cioè a quel potenziale relazionale attivabile nelle reti fiduciarie di ciascuno dei sodali al "patto".

Nell'idea di futuro che il progetto è impegnato a costruire – un dialogo comunitario basato sull'inclusione delle esperienze e delle generazioni – possono essere individuate tre diverse traiettorie istitutive, al contempo politiche e metodologiche. Ciascuna di esse contiene una diversa idea di circolarità e di apprendimento ma solo considerandone l'interazione ne emerge il senso complessivo.

1. “Non c'è gruppo senza futuro, non c'è futuro senza gruppo”. La prima, e maggiormente distintiva, riguarda l'esplicita focalizzazione sul “piccolo gruppo” come processo di socializzazione, come mentalità antiautoritaria, soggettiva e plurale (Spaltro, 1985, 2005; Frabboni, Montanari, 2008). In termini di apprendimento, secondo Spaltro (2004) il desiderio di imparare (il nuovo) e la paura di perdere (il vecchio) sarebbero parti di una “scissione duale”: la difficoltà di accettare questa contraddittorietà, una dialettica senza la possibilità di una sintesi unitaria, produrrebbe la colpa (una sorta di violazione delle norme interiorizzate). Se il sentimento di colpevolezza immobilizza, rischia di spingere la persona verso comportamenti espiatori che bloccano il cambiamento, il gruppo e il gioco possono invece aiutare ad affrontarlo: “Così imparare e insegnare non sono più simmetrici. Si imparano cose che non si insegnano e si insegnano cose che non si imparano” (ivi, 116).

Lavorando sulle dinamiche di gruppo, lo stage assume carattere immersivo, alternando momenti strutturati (gioco e debrief facilitati dal conduttore) all'informalità dei liberi scambi durante le pause (Montanari, Montanari, 2008). In questa oscillazione del setting diviene possibile sperimentare un diverso modo di relazionarsi, comunicando sulla comunicazione, sco-

prive parti di sé attraverso la ricerca di spazi più intimi, il confronto aperto con persone poco conosciute, la possibilità di chiarimenti, spiegazioni, riflessioni personali. Il modo in cui questo reticolo di relazioni prende forma non appartiene solo al dominio della parola: espressioni facciali, sguardi, un diverso tono della voce o atteggiamento posturale e tutte quelle forme di comunicazione non verbale sulle quali spesso è difficile soffermarsi.

Se il gruppo emerge come soggetto, come qualcosa di diverso dalla somma delle sue parti, proprio il concetto lewiniano di interdipendenza accomuna il Lara a tutte quelle pratiche che si pongono come obiettivo la promozione di approcci cooperativi e apprendimento esperienziale, con particolare riferimento al cooperative learning (Johnson, Johnson, 1999).

2. L'ambiente come ecologia delle idee e dell'apprendimento. Il progetto è stato fin dai suoi esordi fortemente ancorato al pensiero di Gregory Bateson (1995), a una ricerca sui livelli di senso e l'attribuzione di significati connessa alle interazioni nelle quali siamo ecologicamente inseriti, al ruolo delle emozioni come strumento conoscitivo (Lombardini, 2008). Pensare ai contesti formativi come “matrici di significato” supera l'idea di ambiente come spazio all'aperto, alludendo a uno sguardo sulle differenze basato su connessioni e strutture piuttosto che singole individualità, alla bellezza, al benessere, ai sentimenti, alla promozione di un approccio qualitativo nei confronti della relazione e dei fenomeni della vita. Durante gli stage la natura incarna il pensiero metaforico e solletica la sensorialità dei ragazzi, diventando un potente strumento nelle mani del conduttore: il gruppo classe, attraverso il gioco, viene interpretato nella stessa circolarità che caratterizza di volta in volta il rapporto fra animali e vegetazione, il sottobosco e le sue simbiosi, l'acqua di un torrente e la valle in cui scende. La dimensione esperienziale in natura consente salti di qualità nell'apprendimento, coniugando aspetti emotivi, cognitivi e sensoriali (Conte, Conte 2008). Avvicinarsi a un fiore e assaporarne il profumo diventa la chiave per comprendere un proprio compagno di classe e i suoi vissuti. In quest'ottica possono essere meglio comprese anche le attività proposte: strumenti per osservare la circolarità del cambiamento, rendere visibili le connessioni nel sistema, lavorare in modo collaborativo, comunicare in maniera più efficace, risolvere problemi complessi valorizzando ciò che hanno a disposizione. Da un punto di vista operativo, il Pietralara può essere inquadrato nel filone “outdoor education” un variegato campo di pratiche orientate alla promozione di esperienze significative, sia in contesti naturalistici che trasformati dall'uomo, in grado di integrare ed estendere gli apprendimenti maturati nei contesti scolastici (Humberstone, Prince, Henderson, 2012; Guerra, 2015; Farnè, Agostini, 2014; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

3. Territorio e comunità come progetto identitario, narrazione, condivisione delle risorse e della conoscenza. L'apprendimento di modi diversi per stare insieme e collaborare viene assunto come presupposto istitutivo per la maturazione di una “coscienza di luogo” (Becattini, 2015) che consenta lo sviluppo locale attraverso la valorizzazione del patrimonio ambientale, paesaggistico, storico e culturale. L'unicità dell'Oltrepò ha bisogno di interpretazioni e declinazioni, costruite nell'interazione dialogica dei suoi attori, orientandosi a obiettivi di crescita economica riconciliati con istanze di fruizione di beni comuni, benessere sociale, riduzione delle disuguaglianze, sostenibilità e più in generale libertà positive (Sen, 2003, 2006; Rullani, 2010).

Coerentemente con gli approcci all'educazione “*place-based*” (Smith, Sobel, 2010; Wattchow, Brown, 2011) e nell'ottica di una pedagogia legata alla terra (Simpson, 2014), territorio e comunità sono intesi per il mondo della scuola come l'opportunità di esprimere un ruolo sociale diverso, sollecitando i ragazzi ad avventurarsi creativamente nella comprensione e risoluzione di problemi concreti e invitando gli insegnanti a rinvigorire i percorsi curricolari con una visione integrata alla dimensione locale, connessa alle distintività, dialogante con altri attori.

Il gioco si fa strumento di narrazione del valore delle risorse e dell'innovazione, incontrare produttori locali, artigiani o commercianti aiuta a comprendere le loro storie, interrogarsi sui modi della relazione veicola abilità collaborative e negoziali. Ogni esercitazione negli stage allude, in fondo, a come il mondo non si esaurisca in ciò che si vede o già si conosce, ma quanto altro ci sia da “portarsi a casa” nel momento in cui lo sguardo si apre alla bellezza e all'invenzione.

Alla domanda sullo spirito con cui l'Oltrepò entra negli stage, così risponde uno fra i conduttori di gruppo con maggiore esperienza, Alberto degli Antoni:

Il Lara è un progetto politico, un modo di leggere queste zone attraverso la relazione. Cerchiamo di promuovere e stimolare i diversi sensi, dallo sguardo sul panorama, le montagne e i confini del territorio, a ciò che è avvenuto di trasformativo in questi ultimi anni. Com'era l'ambiente a inizio '900 o come poteva essere tremila anni fa, cercando di produrre racconti piacevoli – come ad esempio favole legate al medioevo – presentate in modo da poter essere diffuse, oltre che a garantire al gruppo un'esperienza significativa di questi luoghi. La narrazione per i più piccoli sembra quella di un “fantabosco”, riadattata alle esigenze di ogni età per diventare, di volta in volta, climax metaforico del gruppo, luogo di scoperta delle proprie emozioni o dei processi decisionali, spazio per sperimentarsi nell'avventura. Basti pensare a una dinamica di gruppo sui processi decisionali, nella quale ragazzini di prima media si ritrovano a dover scegliere in gruppo dove andare, orientandosi in modo sicuro.

Frequentemente il Lara viene declinato su contenuti specifici, co-costruiti con la scuola:

Il nostro territorio ha racconti enormi legati alla democrazia, quelli della resistenza. Ci sono questioni importanti riemerse solo dopo cinquant'anni che vanno riproposte: abbiamo sviluppato progetti, su richiesta degli insegnanti, nei quali fosse possibile ripercorrere sentieri partigiani raccontando vicende, gruppi di ragazzi che nel '44 decisero di attraversare le colline. (...) Il sistema museale delle quattro province di Romagna, per fare un altro esempio, racconta la storia del territorio, le sue trasformazioni che possono riguardare le migrazioni, il lavoro o il mondo agricolo e le sue tecnologie. Quando lo visitiamo, i ragazzi ascoltano un racconto che arriva da lontano e, pur avendo radici nella collina, molti non ne hanno mai sentito parlare. Giocano con quegli oggetti o con materiale povero che si trova all'esterno del museo, esportano conoscenze ed emozioni che appartengono al territorio, ne parlano con i familiari o con gli amici. Con il tempo è l'immagine stessa del luogo che si modifica.

Ancora più affascinanti sono le piccole narrazioni, gli incontri occasionali con gli abitanti e le loro speranze, il confronto con i valori, le pratiche, i modi per dare vita all'accoglienza. Prosegue Alberto:

Promuovere il territorio significa innalzare l'autostima di chi ci abita, creare dei feedback costruttivi positivi, nei quali il gruppo classe benefici di un luogo che ha valore e il luogo entri con loro in relazione. Spesso ci fermiamo a parlare con agricoltori della zona: alcuni ci regalano i loro prodotti, formaggi o mele autoctone, altri ci raccontano del lavoro nel bosco per come avveniva in passato, altri ancora ci raccontano dei propri progetti. Rappresentiamo la speranza per alcune persone che sentono riconosciuta la loro vita in quei luoghi e la possibilità di rilanciarla. Noi li consideriamo una sorta di angeli custodi: ricordo molte situazioni, durante le esplorazioni con i ragazzi, con qualche imprevisto, come il classico nubifragio primaverile o estivo, e di vedere l'arrivo di qualche agricoltore con un trattore o un fuoristrada ad aprire una baita di alta collina per procurarci un riparo. La gente sa dove siamo, sa dove stiamo andando. Le persone che non ci vedono per un po' di tempo, chiedono di noi, ci aspettano. Quest'attesa vale soprattutto per le persone più fragili, gli anziani in particolare, ma anche per molte famiglie che sperano di creare un futuro diverso per sé e per i propri figli o per i piccoli commercianti.

Le strutture stesse che la Fondazione gestisce, costruite in precedenza con destinazioni d'uso non precise, ricollocati all'interno della progettualità Adolescere, hanno assunto un ruolo riconosciuto, di connessione e rilancio all'interno del territorio, ciascuno con la propria specificità: i Setteborghi con il cavallo, inteso come "strumento di relazione", Pietragavina con il bosco e gli orienteering, la Penicina con la formazione superiore.

Bibliografia

- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma.
- Appadurai A. (2004), “The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition”, in Vijayendra R., Walton M. (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford University Press.
- Augè M. (2010), *Che fine ha fatto il futuro?*, Elèuthera, Milano.
- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C. (2001), *Il Capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna.
- Bateson G. (1995), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Becattini G. (2015), *La coscienza dei luoghi. Il territorio come soggetto corale*, Donzelli, Roma.
- Bonomi A., Della Puppa F., Masiero R. (2016), *La società circolare. Fordismo, capitalismo molecolare, sharing economy*, DeriveApprodi, Roma.
- Cecchi C., Grando S., Sabatini F. (2008), *Campagne in sviluppo. Capitale sociale e comunità rurali in Europa*, Collana di sviluppo locale diretta da Giacomo Becattini e Fabio Sforzi, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Conte R., Conte S. (2008), “I contenuti del progetto Pietralara”, in Frabboni F., Montanari F. (a cura di), *Scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Nicola P., Stanzani S., Tronca L. (2008), *Reti di prossimità e capitale sociale in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Farnè R., Agostini F. (2014, a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma.
- Frabboni F., Montanari F. (2002), *Lara. Nuove abilità relazionali nell'avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2008, a cura di), *Scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2010, a cura di), *Relazioni e valori nel mondo giovanile*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari.
- Guerra M. (2015, a cura di), *Fuori: Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Johnson D.W., Johnson R. (1999), *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Allyn & Bacon, Boston.
- Knight S. (2013), *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*, Sage Publications, London.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K. (2012), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, New York.
- Lombardini B. (2008), “L'ecologia della mente e i progetti”, in Frabboni F., Montanari F. (a cura di), *Scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Montanari F., Montanari S. (2008), *Dal Branco al gruppo*, La Meridiana, Molfetta.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

- Rullani E. (2010), *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*, Marsilio, Venezia.
- Schiesaro G. (2008), “La Fondazione Adolescere e l’Oltrepò pavese: un patto per il futuro”, in Frabboni F., Montanari F. (a cura di), *Scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco: pedagogia didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Sen A.K. (2003), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari.
- Sen A.K. (2006), *Scelta, benessere, equità*, Il Mulino, Bologna.
- Sennett R. (2008), *L’uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.
- Sennett R. (2012), *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano.
- Simpson L.B. (2014), “Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation”, *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, vol. 3, 3, pp. 1-25.
- Smith G.A., Sobel D. (2010), *Place- and Community-based education in schools*, Routledge, New York.
- Spaltro E. (1985), *Pluralità. Psicologia dei piccoli gruppi*, Patron, Bologna.
- Spaltro E. (2004), *Il significato della rivoluzione*, Guerini e Associati, Milano.
- Spaltro E. (2005), *Conduttori. Manuale per l’uso dei piccoli gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Van der Ploeg J.D. (2009), *I nuovi contadini*, Donzelli, Roma.
- Wattchow B., Brown M. (2011), *A Pedagogy of Place. Outdoor education for a changing world*, Monash University Publishing, Clayton.

3. Dalla classe al gruppo. Indagine esplorativa sul Lara, gli apprendimenti e la percezione di cambiamento

di *Paolo Angelini*

Sulla scorta dei presupposti delineati e della solidità del progetto, in *Fondazione Adolescere* è andata maturando l'intenzione di rafforzare una "cultura del dato" in grado di promuovere circolarità sostanziale tra interventi, monitoraggio e ricerca. L'indagine qui presentata – parte di un programma più complesso di lungo termine – si avvale di un impianto teorico riconducibile all'Action-Research lewiniana, assumendo il duplice obiettivo di raccogliere informazioni sui processi attivati dallo stage e al contempo, intervenire perché possano essere eventualmente trasformati. Gli attori sociali coinvolti nella ricerca (studenti, insegnanti, genitori, conduttori di gruppo) sono stati considerati co-ricercatori a pieno titolo, soggetti esperti con i quali attivare un confronto, in una logica autenticamente partecipativa¹.

Più in particolare, la ricerca Lara 360° è finalizzata allo studio degli effetti di medio termine sulle classi delle scuole secondarie di primo grado coinvolte negli stage residenziali Pietralara, realizzati nelle scuole pavese da oltre vent'anni. Si suppone che il programma esperienziale di sensibilizzazione alle dinamiche di gruppo migliori le relazioni all'interno del gruppo-classe, rafforzi i livelli di consapevolezza individuale sui processi e capacità di lettura della situazione, promuova l'acquisizione di competenze e abilità sociali.

Le domande di ricerca sono state individuate tra gli interrogativi della conduzione:

1. Parte della rilevazione – in questa sede non discussa – aveva lo scopo di fornire informazioni sui rapporti fra scuola e genitori, connessioni con altri attori del territorio, aspetti tecnico-formativi, il livello di integrazione con i programmi scolastici, logistica e operatività legata ai singoli istituti scolastici. Tutti i dati sono stati raccolti tra novembre 2015 e la prima metà del 2016, elaborati progressivamente oltre che sistematicamente discussi dentro e fuori dal gruppo di ricerca.

- Quanto delle esperienze maturate nello stage rimane fra i partecipanti al loro rientro a scuola?
- Quali forme assume la consapevolezza maturata?
- Come vengono percepiti tali apprendimenti nei contesti scolastici e familiari?

Sono stati previsti tre livelli di osservazione (studenti, insegnanti, genitori) ciascuno dei quali importante per garantire una lettura integrata, orientata cioè a comprendere evoluzioni, contesti e forme dell'apprendimento. Successivamente alla raccolta dei dati sono state realizzate interviste semi-strutturate allo staff “Noi in collina” – l'équipe che gestisce i progetti Lara, parte del gruppo di ricerca da me coordinato – allo scopo di approfondirne i principali risultati. I contributi dei conduttori di gruppo (Alberto Degli Antoni, Alessia Martinotti, Silvia Montanari) e degli esperti di equitazione (Susanna Cremaschi e Diego Codato), rappresentano il cuore di questo lavoro e, anche quando non esplicitamente citati, sono da considerare parte integrante dell'analisi.

3.1. Metodologia e strumenti

Considerata la natura dell'indagine, gli obiettivi di partenza e la peculiarità del progetto Lara è stato privilegiato un approccio esplorativo che consentisse di approfondirne alcune implicazioni, rispetto alla mera valutazione d'impatto, valorizzando la consolidata esperienza dei conduttori degli stage.

Sono stati integrati strumenti di tipo qualitativo ad altri di tipo quantitativo. Il dibattito sull'opportunità e le difficoltà di operare in tal senso è ampio (Niero, 2008), mentre è consolidata in letteratura la propensione a considerare paradigmaticamente contrapposti i due approcci alla ricerca (Corbetta, 1999). In questo lavoro, valutati difficoltà e vantaggi insiti nei diversi tentativi di integrazione, è stata adottata una prospettiva “pragmatica”: obiettivo generale non è la validazione di una teoria sull'efficacia del progetto attraverso metodi che la possano diversamente suffragare, quanto il consentire una connessione fra distinti approcci all'analisi (micro-macro) allo scopo di evidenziare aspetti “divergenti ma complementari” e arricchire l'interpretazione del fenomeno. Una soluzione idonea alla definizione del disegno di ricerca è stata individuata nella triangolazione (Niero, 2008), assumendo che “la ricerca qualitativa è più adatta a ragionare sul micro, mentre la ricerca quantitativa è più adatta ad indagare sul meso (organizzazioni) e sul macro. Da questo discende un terzo uso del termine triangolazione, che comporterebbe mettere in comunicazione due o tutti e tre questi

livelli” (p. 85). Proprio questo terzo uso del termine (validazione il primo, ampliamento della spiegazione il secondo) consentirebbe cioè di affrontare la relazione fra i risultati dello studio qualitativo e i risultati dell’analisi quantitativa. Più precisamente è stato scelto un “disegno di triangolazione multilivello” che

si riferisce invece a sequenze di rilevazione ed analisi dei dati che possono avvenire per sequenze o contemporaneamente, ma essere relative a livelli diversi di un sistema. Questo disegno è quindi tipico per l’analisi di organizzazioni e istituzioni. Ad esempio si possono raccogliere dati quantitativi quando l’analisi viene fatta a livello di clienti, quantitativi per l’analisi a livello di impiegati, e qualitativa quando questa viene fatta a livello di dirigenti. Il disegno di triangolazione è quello che più garantisce l’indipendenza (anche epistemologica) dei momenti della ricerca condotti con procedure che appartengono a procedure diverse (Niero, 2008, p. 102).

La parte qualitativa della ricerca è stata realizzata mediante interviste in profondità ai conduttori degli stage e ad alcuni fra gli insegnanti coinvolti, domande aperte all’interno dei questionari e un focus group con i genitori.

La parte quantitativa è composta da quattro brevi questionari, ciascuno dei quali costruito sulla base di ipotesi emerse in un lavoro preliminare con lo staff del progetto Noi in Collina (composto dai conduttori di gruppo).

Per quanto concerne gli studenti partecipanti agli stage, sono state previste due varianti dello stesso questionario, uno somministrato prima di partecipare all’esperienza (in ingresso) e il secondo in un periodo compreso fra due e tre mesi successivi. L’obiettivo era comprendere i vissuti dei ragazzi in seguito allo stage Lara, i significati attribuiti all’esperienza, la consapevolezza maturata sul modo di relazionarsi in classe.

Le variabili inserite nel questionario, ad esclusione delle categoriali, prevedono risposte su scale auto-ancoranti in decimi (sono presenti cioè solo due riferimenti semantici: il limite minimo e il limite massimo); per altre è stata utilizzata una scala Likert a 4 intervalli. Ciascun item è stato pensato in funzione della costruzione di indicatori (Clima, Timori, Supporto percepito, Auto-efficacia percepita e un differenziale semantico per rilevare i significati impliciti Lara-scuola).

Sono stati sviluppati due ulteriori questionari, uno per i genitori dei ragazzi coinvolti e l’altro per i loro insegnanti, con lo scopo di comprendere l’eventuale percezione di cambiamenti nel comportamento dei ragazzi, dopo il rientro dallo stage.

Ciascuno strumento è stato predisposto per funzionare in auto-somministrazione, non richiedendo pertanto la presenza di un intervistatore du-

rante la compilazione. La compilazione dei questionari è stata sempre anonima e i dati sono stati elaborati in forma aggregata, con SPSS, nel rispetto delle norme vigenti in materia.

L'inclusione dei casi. La Fondazione è attiva in decine di scuole secondarie di primo grado sparse nel territorio pavese. Fra i possibili, sono stati selezionati tre casi, con l'obiettivo di massimizzare le differenze di provenienza territoriale: la prima scuola ha sede in una città capoluogo (Pavia), la seconda in un comune della provincia (Voghera), la terza nell'hinterland milanese. Si tratta di realtà che intrattengono con la Fondazione ed il progetto Lara collaborazioni di lunga data.

- **Studenti.** Nella prima somministrazione – immediatamente precedente allo stage Pietralara – sono stati coinvolti 368 casi, 148 appartenenti alla classe prima (40,2%) e 220 alla seconda (59,8%). Il secondo questionario, somministrato in un periodo compreso fra uno e due mesi dopo l'esperienza, ha consentito il raggiungimento di 329 casi validi. Il 48,4% dei ragazzi intervistati sono maschi, il 51,6% femmine, senza variazioni percentuali sensibili fra le due somministrazioni. Per quanto concerne la presenza di studenti nati in un paese diverso dall'Italia, la percentuale si assesta sul 6,8% del totale. Sono di nazionalità diversa il 6,1% dei ragazzi iscritti alle classi prima e il 7,3% delle seconde. Il possesso di uno smartphone connesso a internet appare estremamente diffuso: nelle classi prime ne dispongono l'87,7% degli allievi, nelle seconde il 94% (l'88,1% dei maschi, il 94,6% delle femmine).
- **Genitori.** Considerando le classi coinvolte come universo della ricerca, le famiglie sono state coinvolte su base volontaria. La compilazione è avvenuta tra uno e due mesi dopo lo stage. Sono stati raccolti 189 questionari validi, sul totale complessivo consegnato alle famiglie di circa 250. Hanno partecipato alla sperimentazione per la scuola di Voghera 64 casi, per quella di Pavia 91, per quella dell'hinterland 34. Il 32,6% sono genitori di ragazzi delle classi prime, il 67,4% di seconde, il 59,9% di femmine, il 40,1% di maschi.
- **Insegnanti.** Sono stati selezionati 26 insegnanti direttamente coinvolti nell'esperienza Pietralara (8 di Pavia, 10 di Voghera, 8 della scuola milanese) con l'obiettivo di comprendere l'eventuale percezione di cambiamenti in classe sul clima, la qualità delle relazioni, la collaborazione. La compilazione del questionario è avvenuta fra uno e due mesi dopo lo stage.

3.2. Lara a 360°: livelli di consapevolezza, percezione, vissuti

Il progetto Lara, fin dai suoi esordi (Frabboni, Montanari, 2002, 2008, 2010) è stato animato da un presupposto fondamentale, quasi assiomatico nelle sue implicazioni: imparare a stare bene con chi non hai scelto – e cioè adottare una prospettiva gruppale – favorisce l'abbassamento delle difese, liberando energia che i partecipanti possono utilizzare per perseguire i propri obiettivi di sviluppo, innalzando al contempo i livelli di autostima.

Da un certo punto di vista, l'intero laboratorio può essere letto come un ciclico alternarsi di fasi evolutive nelle quali vengono vissute, esplicitate e poi affrontate varie forme di resistenza al cambiamento relazionale (Bion, 1961; Spaltro, 1985). Il gruppo viene sollecitato dalle attività (gioco), risponde introducendo i propri meccanismi di difesa, si apre a una riflessione facilitata su ciò che sta avvenendo (debrief), fa i conti con il tema delle possibili alternative relazionali.

Nel corso delle tre giornate, in un processo evolutivo prevedibile solo in parte, la complessità dei temi e la profondità delle implicazioni si fanno via via crescenti.

Costruendo un clima più favorevole alla comunicazione, conflitti, tensioni e fraintendimenti trovano comprensione comune, diventa soggettivamente percorribile l'esplicitazione, non solo l'identificazione, dei punti di forza e dei punti di debolezza sperimentati nella relazione, il racconto di interessi o aspetti della propria vita di cui gli altri non erano a conoscenza.

Le situazioni di feed-back, nelle quali ciascuno è invitato a condividere vissuti e punti di vista, consentono ai ragazzi di scoprire parti di sé, affrontare in situazioni protette la paura del giudizio, ricevere conferme spesso inaspettate o comprendere il senso delle disconferme e come uscirne.

Di tutta questa fragilità e bellezza, del potenziale trasformativo che il gruppo traduce in apprendimenti, i conduttori fanno esperienza in ogni stage e molto è già stato scritto (Frabboni, Montanari, 2008).

Nell'ambito della ricerca ci siamo chiesti quanto di ciò che i ragazzi sperimentano durante il Lara divenga effettivamente patrimonio della classe e competenza relazionale per ragazzi in seguito al rientro a scuola. Nelle pagine che seguono vengono presentati i principali risultati relativi alle ipotesi di partenza².

2. I dati discussi sono il frutto di elaborazioni statistiche: analisi e differenze emerse all'interno del campione vanno considerate statisticamente significative, fatti salvi i casi in cui vengano presentate frequenze o specificato il metodo di confronto fra le due somministrazioni (pre e post-Lara).

3.2.1. *Le valutazioni sul clima percepito nella classe sono correlate all'andamento scolastico*

Il primo dato sul quale abbiamo scelto di concentrare l'attenzione riguarda la qualità delle relazioni percepita in classe. L'indicatore "Clima", costituito da item costruiti ad hoc, non mostra differenze fra le somministrazioni pre- e post-stage: l'apprezzamento per le relazioni interne alla classe rimane stabile³ (7,9 in media, su una scala da 1 a 10) così come una sola sufficiente convinzione di poter esprimere liberamente le proprie opinioni (6,3) ed emozioni (5,7). Differenze significative di atteggiamento emergono in relazione al genere sia nelle classi prime che seconde: le femmine sostengono di riuscire ad esprimersi in maniera più libera rispetto ai maschi e riescono maggiormente a parlare di quello che provano. In misura analoga, le studentesse sostengono di andare a scuola più volentieri, di apprezzare lo studio e che il tempo in classe passi più velocemente.

È importante qui sottolineare come l'indicatore di clima sia fortemente correlato all'andamento scolastico: gli intervistati che dichiarano di andare peggio a scuola sono caratterizzati da una valutazione tendenzialmente peggiore anche sul piano delle relazioni con i compagni. Supponiamo, in questo senso, una difficoltà nel valutare la propria condizione di benessere relazionale prescindendo dai risultati di profitto.

Considerando le risposte alla domanda "quanto spesso avvengono queste cose nella tua classe?", in seguito all'esperienza Lara, emergono risposte differenti in relazione all'età. Nelle classi seconde si riduce sensibilmente la voce "Alcuni vengono esclusi/non hanno contatti con gli altri" e "alcuni vengono presi continuamente in giro"; nelle classi prime si registra la propensione esattamente opposta, come se gli stessi fenomeni venissero rilevati con maggiore frequenza.

Supponiamo che l'enfasi posta sui comportamenti e l'esperienza di gruppo possano aver promosso in tutto il campione una maggiore consapevolezza, traducendosi in proattività nei ragazzi più grandi ma limitandosi alla lettura dei processi fra i più giovani.

Trasversalmente fra le classi, invece, diminuisce il numero delle ragazze che ritiene si facciano "scherzi pesanti".

3. Nell'ambito della ricerca sono state considerate rilevanti variazioni sulla media superiori al mezzo punto (scala 1-10).

3.2.2. *Diminuiscono le paure del giudizio e di non essere accettati*

Di natura differente sono le risposte legate ai timori nell'esprimersi, nell'essere giudicati negativamente dagli altri, di correre rischi di esclusione dal gruppo: temi particolarmente rilevanti in questa fascia d'età e sempre molto centrali negli stage. In seguito all'esperienza Lara si riducono sensibilmente tali preoccupazioni, senza differenze di genere o connesse all'andamento scolastico, validando l'ipotesi di un sostanziale "abbassamento delle difese".

Un dato trasversale anche considerando l'età: nelle classi prime, tuttavia, il dato è più marcato e sembrerebbe emergere con maggiore enfasi una riduzione della "paura di non essere accettati", nelle seconde a diminuire è soprattutto la "paura di essere giudicato".

Come sottolinea Silvia in riferimento agli stage:

Il tema del giudizio per i ragazzi è molto problematico. Si sentono giudicati sempre, dai genitori, dagli insegnanti, da chi incontrano. Nel gruppo dei pari, come con i compagni di classe, una differenza sta nel fatto che non considerano quel giudizio così chiaro, ne hanno un gran timore, spesso non parlano perché non sanno cosa aspettarsi e pensano al peggio. Già dal secondo giorno ci mettono molto, molto meno, a fare tutte le cose. Non si tratta di qualcosa che noi spieghiamo e che a un certo punto capiscono, ma qualcosa che sentono a pelle: quando percepiscono che non devono avere il timore di sbagliare o dire qualcosa.

E ancora:

La paura del giudizio si vede. Ci sono classi completamente bloccate, nelle quali il clima è pesante, magari parlano solo due o tre persone... Quando poi li fai parlare scopri che per tutti, o quasi, il timore è associato al giudizio degli altri. In questi casi apriamo una riflessione nella quale ci si confronta su cosa significhi essere giudicati, cercando di far emergere esempi concreti. In questa concretezza a volte scoprono che alcune questioni non hanno fondamento, altre volte qualcuno si scusa, spesso emerge come questa paura sia comune e in quanto tale diventa un interesse comune anche il prestare attenzione e non farlo.

Se la dimensione di gruppo si basa sull'esperienza e la condivisione di processi relazionali, la dimensione individuale si caratterizza per scatti di consapevolezza. Come ricorda Alessia,

anche il solo esplicitare la propria timidezza di fronte a tutti, la difficoltà di esprimersi, per alcuni rappresenta una conquista rilevante; altri particolarmente espansivi comprendono l'esigenza di lasciare spazio e il fare un passo indietro indica il

loro movimento; in molti casi emergono racconti su aspetti dei quali non c'è stato modo di rendere partecipi i compagni, delle proprie passioni, paure o realtà familiari. Si abbassa la tensione. Non è chiaro nemmeno ai conduttori come e quando una determinata molla scatti, generando comprensione o spingendo all'azione... anche perché tutto avviene "dopo": a volte basta una parola sospesa, il tirare le somme o lo spazio che si crea negli sguardi reciproci, nel qui ed ora.

3.2.3. Più consapevoli delle regole e del senso della violazione

Un dato interessante riguarda la percezione dei ragazzi sul tema "rispetto delle regole". Al ritorno dell'esperienza – sia nelle classi prime che nelle seconde – aumenta l'idea che non vengano rispettate, plausibilmente perché dopo essere state condivise e messe in evidenza durante le attività dello stage è diventato più chiaro in quali termini vengano violate e cosa significhi rispettarle. In altri termini, supponiamo che il dato rilevi una maggiore consapevolezza dell'esistenza e delle funzioni di un sistema normativo interno alla classe. Tale percezione, inoltre, non presenta alcuna variazione di genere (quando invece, prima del Lara, la differenza era significativa: le femmine consideravano le regole rispettate più dei maschi).

Passaggi delicati, nei quali le dinamiche di gruppo emergenti richiamano la spinta all'indipendenza, un relazionarsi fra pari spesso carico di aggressività e rapporti con le istituzioni scolastiche non privi di conflittualità. Tuttavia, come ben sintetizza Silvia:

Il rispetto delle regole non è sempre una variabile decisiva nel valutare l'andamento del Lara. L'esperienza ha funzionato quando i ragazzi hanno maturato idee nuove, si sono detti qualcosa di importante, hanno affrontato problemi reali: si sono messi in gioco e vogliono cambiare la situazione. Quindi dipende. Al rientro a scuola rischiano di vedere la violazione laddove prima non se ne accorgevano. Mi riferisco soprattutto alle regole legate alla relazione, al modo di comunicare fra loro, ai turni di parola. Se sentono dire una parolaccia, dopo che ne abbiamo parlato, riflettono sulle implicazioni che ha quel messaggio quando è indirizzato a qualcuno, ipotizzando che l'altro ci possa rimanere male. Quando dicono a qualcuno che è basso, ad esempio, difficilmente pensano al fatto che l'altro potrebbe rimanerci male. Dicono che stavano scherzando... Quando riusciamo a parlare di queste cose, in cerchio, e qualcuno esprime come si è sentito, cambiano espressione, leggi nei loro occhi la sorpresa, il fatto che quel comportamento fosse considerato normale. Capiscono che non è questa la normalità. Non è che smettano di farlo, è che ci prestano attenzione, se ne rendono conto.

Come suggerisce Susanna, tuttavia, tale consapevolezza non maturerebbe solo nella comunicazione fra pari:

Il pony – ad esempio – ha una sua natura, richiede una forte attenzione ai segnali deboli e rispetto perché si possa entrare in relazione. Se in mensa chiediamo di parlare piano, la richiesta viene da noi, è teorica, e quindi non sempre viene rispettata. Con il pony la cosa è molto concreta, quasi un'esigenza che viene da loro: devi muoverti con cautela, rispettare i suoi tempi, dialogare con la tua paura per instaurare un rapporto empatico. Le regole di relazione non sono mediate né imposte ma implicite nella comunicazione: se lo ami devi comprenderlo e comportarti di conseguenza, anticipando la sua reazione. È il desiderio di avvicinarsi che impone il rispetto della regola.

3.2.4. Nuove appartenenze e creazione di sottogruppi

In seguito al Lara si registra un aumento dei sottogruppi nelle classi seconde, con particolare riferimento alle femmine (la dichiarazione di appartenenza passa dal 50,9% al 72,7% dei casi): un dato rilevante in termini di membership e partecipazione attiva alla vita in classe, soprattutto considerando come gli insegnanti segnalino per le ragazze minori opportunità di incontro e socializzazione extrascolastica (i ragazzi sarebbero facilitati dallo sport). Ad aumentare sarebbe anche la propensione a comunicare con altri sottogruppi ai quali non si appartiene.

Durante i laboratori, centrati sul gruppo-classe, l'esplicitazione di sottoappartenenze, di inclusioni e esclusioni, rappresenta un'importante opportunità di socializzazione dei vissuti e valorizzazione delle relazioni significative. Affrontando i temi del conflitto, tuttavia, l'insorgenza di sottogruppi viene spesso elaborata in termini di meccanismi di difesa, come una sorta di "accoppiamento" bioniano nel quale il "braccio di ferro" competitivo si fa paralizzante (Spaltro, 1985). Affinare la capacità di distinguere, ponendo enfasi sulla fisiologia del sottogruppo all'interno della classe e sul potenziale integrativo nell'entrata in relazione con altri, consente ai ragazzi di differenziare la distribuzione dei compiti, sperimentare e legittimarsi in una pluralità di ruoli senza compromettere l'identità del grande gruppo. La capacità di valorizzare le competenze individuali nel rispetto delle differenze e di cooperare a livello inter-gruppo, inoltre, rappresenta un prerequisito per molte delle metodologie attive diffuse nella scuola (come nel cooperative learning o nelle classi rovesciate, ad esempio).

Gli studenti delle prime sostengono invece di far parte di sottogruppi di più grandi dimensioni (una media di 7-8 persone, a fronte delle 5-6 dichiarati nelle classi seconde), spesso alludendo all'appartenenza all'intera classe, senza variazioni significative in seguito all'esperienza Lara.

Si consideri quanto i vissuti iniziali – soprattutto nelle prime – siano legati alla sola appartenenza di genere, il gruppo dei maschi e quello delle

femmine, e caratterizzati da atteggiamenti stereotipati. Come sottolinea Alessia:

Nella fotografia di consuetudine, il primo giorno, ci sono quasi sempre maschi da una parte e femmine dall'altra, con gli esclusi che stanno in fondo. Quelle di genere sono percepite come identità contrapposte e distinte, che li portano quasi ad evitarsi, anche se le componenti affettive in gioco sono invece molte e se le riconoscono.

I processi esplorativi e di inclusione sono spesso basati sul riconoscimento, come suggerisce Silvia:

Per i maschi a volte si tratta di semplici tornei di ping-pong o biliardino e noi suggeriamo di decidere le coppie casualmente, per sorteggio. Rimangono perplessi, c'è chi si lamenta perché qualcuno non sa giocare... e poi magari proprio quella coppia vince il torneo! Li vedi felicissimi, sorpresi. Scoprono delle abilità, cose che "io non conoscevo di te ma che magari nemmeno la persona conosceva di sé". Il giorno successivo succede che le ragazze vengono più coinvolte, ricercate nei giochi... spesso anche solo con un "prendiamo lei che è brava". Le femmine, d'altro canto, non scelgono maschi per i giochi, preferiscono fare gruppo con le proprie amiche... ma la situazione cambia dopo aver fatto giochi di fatica, come il costruire una capanna nel bosco, in squadre che abbiamo casualmente costruito noi. Si ritrovano a lavorare bene con persone con cui non avevano mai parlato o con cui pensavano di fare fatica. Questo è il modo più frequente con cui i ragazzi vengono rivalutati, vissuti con più serenità: emergono frasi del tipo "hanno lavorato seriamente" o "hanno partecipato, non hanno fatto confusione".

3.2.5. Più aperti ma imparando a scegliere di chi fidarsi

Ai ragazzi è stato chiesto di esprimere una stima numerica relativamente ai compagni di classe sui quali pensano di poter contare o fidarsi; quest'indicatore allude alla qualità dei rapporti interpersonali e all'affinamento nel discriminare la scelta, oltre a consentire l'emersione di forme di isolamento ed esclusione sociale. La prosocialità – e cioè la propensione spontanea al sostegno reciproco, alla condivisione e all'aiuto – è considerata un fattore decisivo nella prevenzione del disagio, nel contrasto a tendenze aggressive e depressive e correlata al successo scolastico (Caprara, Bonino, 2006).

A seguito dello stage non si sarebbe modificata sostanzialmente la percezione del numero di persone alle quali sarebbe possibile chiedere aiuto nei momenti di difficoltà: solo i maschi delle classi prime estenderebbero le proprie reti mentre nelle classi seconde (in maniera indifferenziata per genere) si verifica un lieve ridimensionamento.

Variazioni più consistenti vengono rilevate nella domanda sul numero di persone con le quali sentono di potersi confidare (una domanda, plausibilmente, più comprensibile). Dopo il Lara, tra i maschi delle classi prime il 63,8% pensa di potersi confidare con più di 4 persone (era il 42,5% prima). Le femmine delle classi prime e ancor più chiaramente entrambi i generi delle seconde dichiarano un restringimento del numero di confidenti, nella direzione di una stima più realistica (da un affidamento indifferenziato, talvolta assimilabile all'intera classe, a una numerosità più vicina a quella dei sottogruppi, tra le 4 e le 6 persone).

Considerando il solo fattore genere, le femmine pensano di potersi confidare con un numero inferiore di compagni (fra 1 e 3 nel 54,3% dei casi, contro il 38,7% dei maschi) coerentemente con la dimensione dei sottogruppi di appartenenza, significativamente meno numerosi.

Durante gli stage, pur riconoscendo il valore dei rapporti speciali, di amicizia, che ciascuno può essere in grado di costruire, parte del lavoro esperienziale consiste nel promuovere una lettura più complessa delle dinamiche relazionali, esplicitandone meccanismi e differenze. Come sottolinea Alessia:

Un aspetto cruciale della riflessione in aula consiste nel distinguere la natura stessa della relazione grupppale: stare insieme in modo positivo, costruttivo, senza necessariamente un rapporto di amicizia. I ragazzi, soprattutto a questa età, lo comprendono con difficoltà: nella lettura che danno delle proprie relazioni, dove non c'è amicizia c'è fatica. Quando poi scoprono che c'è anche questo modo di stare insieme, e lo scoprono molto meglio degli adulti perché sono più aperti ai cambiamenti di prospettiva, cambia la disposizione stessa verso l'altro. Si rasserenano. È bello scoprire di poter stare insieme anche se non si è amici!

Imparare a stare bene con chi non hai scelto implica la possibilità di diversificare qualitativamente i modi della relazione, anticiparne le conseguenze, il poter scegliere a chi affidarsi, quando e per cosa.

Tali spinte, tuttavia, non sembrano sufficienti a promuovere un cambiamento percepibile per gli studenti che ritengono di non poter fare affidamento su nessuno internamente alla classe (circa il 5% del totale).

3.2.6. Aumenta la percezione di auto-efficacia

Tra i fattori connessi al benessere negli ambienti scolastici, una posizione particolare è occupata dai rapporti fra dinamiche di gruppo e autostima individuale. Nella stessa misura in cui il successo scolastico può favorire fiducia nelle proprie competenze e quindi aumentare la propensione a inve-

stire o impegnarsi ulteriormente in nuove esperienze (Bandura, 2000), nel Lara si opera ritenendo che il fare esperienze di relazioni positive di riconoscimento consenta di rafforzare le proprie capacità sociali e rafforzare l'autostima. Come chiarisce Silvia:

Si vedono come non si sono mai visti, scoprono nel timido qualcuno che ha alzato la voce per ricordare al gruppo che il tempo sta per finire, nel buffone la serietà, l'impegno... Ma anche il sentirsi compresi in un altro ruolo genera sensazioni forti, si illuminano. Ricordo un ragazzino bocciato, di due anni più grande; con i compagni non c'era una gran relazione, avevano un certo timore, e lui a scuola... 'dormiva'! Durante un'attività si è tanto impegnato da lasciare gli altri così sorpresi che al rientro tutti si sono sentiti di sottolinearlo... Si è trattato di un fatto tanto eclatante che l'abbiamo ripreso più volte durante lo stage. Nell'attività di chiusura rimanemmo tutti colpiti dal suo: Non sono uno che dorme, sono capace di fare anche altro!

Più in particolare, nell'ambito della ricerca abbiamo supposto che la partecipazione allo stage potesse rafforzare la fiducia nelle proprie capacità di esprimersi e relazionarsi con gli altri.

Una scala di auto-efficacia percepita è stata somministrata sia prima che dopo l'esperienza Lara, consentendo la raccolta di valutazioni da parte di ciascuno studente in merito al possesso, più o meno consolidato, di specifiche capacità⁴.

L'indicatore opportunamente costruito mette in evidenza come, all'interno del campione, aumenti la fiducia nelle proprie capacità in seguito allo stage (quantomeno in termini di tendenza). Si tratta di un dato trasversale rispetto al genere che, tuttavia, appare più marcato nelle classi prime: nella somministrazione post la differenza con le classi seconde è statisticamente significativa. Nella tabella che segue vengono presentate le frequenze pre e post-Lara, allo scopo di esplicitare analiticamente item e termini delle variazioni.

4. Il costrutto è stato valutato utilizzando una scala composta da 13 item (tratta da Pastorelli, Picconi, 2001), inerenti la capacità di intraprendere e mantenere relazioni sociali oltre che affermare le proprie opinioni e far riconoscere i propri diritti (*Alpha di Cronbach.84*). Attraverso un'analisi fattoriale sono state individuate tre dimensioni, la prima e più importante delle quali riguarda gli aspetti relazionali e di rivendicazione dei propri diritti. Sono quindi stati selezionati i 6 item corrispondenti, escludendo i 3 relativi alle attività sportive (nei quali appare come i maschi si sentano significativamente più capaci in entrambe le somministrazioni) e i 4 dell'ultimo fattore, sulle relazioni con l'altro genere e le aspettative (non presentano variazioni).

Quanto sei capace di:				
			Per nulla/ poco	Abbastanza/ molto
Partecipare alle discussioni che avvengono in classe	<i>Prime</i>	<i>pre</i>	33,8%	66,2%
		<i>post</i>	22,0%	78,0%
	<i>Seconde</i>	<i>pre</i>	32,4%	67,6%
		<i>post</i>	25,0%	75,0%
Esprimere la tua opinione quando insieme ai tuoi amici si sta discutendo di qualcosa	<i>Prime</i>	<i>pre</i>	25,3%	74,7%
		<i>post</i>	15,0%	85,0%
	<i>Seconde</i>	<i>pre</i>	21,4%	78,6%
		<i>post</i>	21,2%	78,8%
Lavorare in gruppo	<i>Prime</i>	<i>pre</i>	17,5%	82,5%
		<i>post</i>	8,4%	91,6%
	<i>Seconde</i>	<i>pre</i>	14,0%	86,0%
		<i>post</i>	10,4%	89,6%
Dire quello che pensi, anche quando i tuoi compagni non sono d'accordo con te	<i>Prime</i>	<i>pre</i>	30,8%	69,2%
		<i>post</i>	19,2%	80,8%
	<i>Seconde</i>	<i>pre</i>	34,7%	65,3%
		<i>post</i>	34,1%	65,9%
Difendere i tuoi diritti quando vieni trattato ingiustamente	<i>Prime</i>	<i>pre</i>	23,2%	76,8%
		<i>post</i>	13,0%	87,0%
	<i>Seconde</i>	<i>pre</i>	23,2%	76,8%
		<i>post</i>	15,2%	84,8%
Cavartela se qualcuno ti da fastidio o ti prende in giro	<i>Prime</i>	<i>pre</i>	20,6%	79,4%
		<i>post</i>	8,1%	91,9%
	<i>Seconde</i>	<i>pre</i>	16,0%	84,0%
		<i>post</i>	12,8%	87,2%

3.2.7. *Qualità dell'integrazione. Bene per molti ma non per tutti*

Effetti di natura parzialmente opposta sembrano emergere tra gli studenti nati in paesi diversi dall'Italia. Pur considerando come la numerosità interna al campione (6,8%) non consenta generalizzazioni, si tratta di un dato per noi sorprendente, che richiederà ulteriori approfondimenti e che supponiamo connesso alla maturazione di una maggiore consapevolezza su questioni che esistono e che rischiano di essere trascurate, quantomeno in termini di vissuto soggettivo.

La percezione di benessere dei ragazzi stranieri all'interno della classe, a differenza di quanto avviene per gli altri intervistati, si mantiene stabile e in alcuni casi sembrerebbe peggiorare dopo il Lara ("mi trovo bene con i compagni di classe", "c'è un clima allegro e spiritoso", "ho paura di non essere accettato").

In misura analoga, alcune differenze non significative nella prima somministrazione lo diventano nella seconda: sostengono di essere abbastanza o molto capaci di "dire quello che pensi anche quando i compagni non sono d'accordo" il 52,4% (contro il 70,1 % dei nati in Italia), di "difendere i tuoi diritti quando vieni trattato ingiustamente" il 66,6% (contro l'84,9%), di "lavorare in gruppo" il 61,9% (contro il 90,1%).

Di contro, in seguito al Lara sembrerebbe diminuire la propensione a "parlare di cose per te importanti con un insegnante" (la differenza non è più significativa), plausibilmente in favore di nuove opportunità di confronto con i compagni.

Particolarmente indicativo in termini di isolamento, tuttavia, appare il dato sulle relazioni che i ragazzi di origine straniera dichiarano di intrattenere con i compagni fuori dalla scuola: sostengono di non frequentarli "mai" o "qualche volta" il 72,7% (contro il 34,6% dei nati in Italia).

Supponiamo che l'esperienza sulle dinamiche di gruppo – pur focalizzata sul principio dell'integrazione e della valorizzazione della diversità – promuovendo una maggiore trasparenza nel sistema delle relazioni interne alla classe e nei suoi aspetti normativo/valoriali, possa aver lasciato cadere un "velo di ipocrisia", almeno in parte, legittimando l'espressione dei vissuti personali.

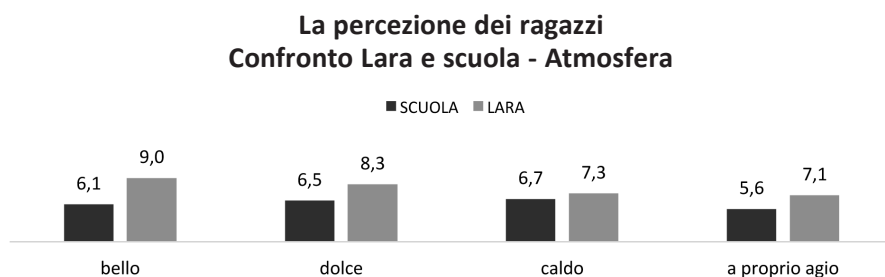
3.2.8. *Il desiderio di un maggiore coinvolgimento*

È stato proposto un differenziale semantico, basato su aggettivi contrapposti fra loro, attraverso il quale è stato chiesto di valutare la "scuola" e il "Lara", allo scopo di comprendere alcuni vissuti ad essi associati. Lo stesso strumento è stato utilizzato nei questionari per insegnanti e genitori.

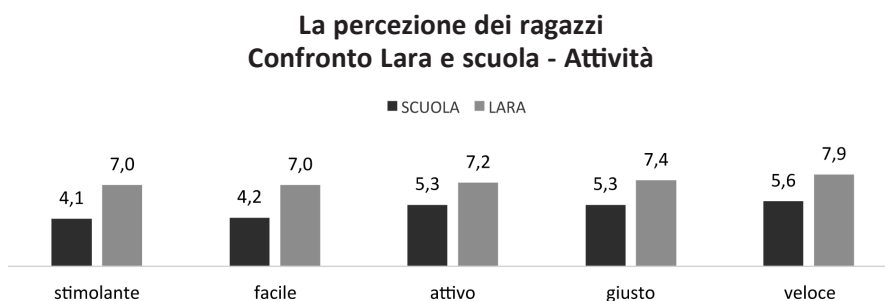
Assumendo che si tratti di contesti diversi, seppur animati da obiettivi e presupposti simili, supponevamo che i significati impliciti associati alle due esperienze avrebbero fornito indicazioni sui modi di stare in relazione. Non emergono differenze di genere né correlazioni con altre variabili strutturali.

In linea con quanto ipotizzato, il Lara viene percepito come più accogliente della scuola in termini di “atmosfera” (dolce, caldo, a proprio agio), soprattutto fra le classi prime, ma entrambi i contesti vengono valutati positivamente.

Nei grafici che seguono vengono presentati (in una scala 1-10, per migliorarne la comprensione) i confronti fra le diverse percezioni.

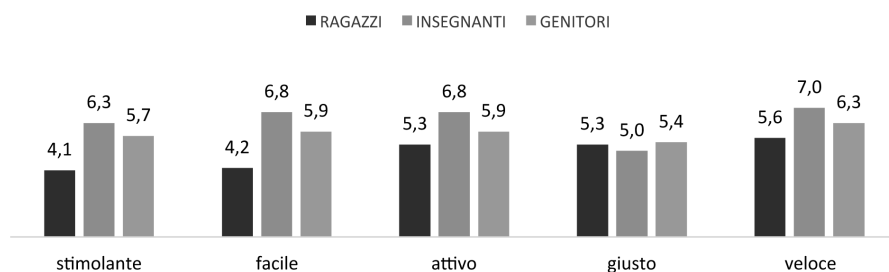


Una differenza sostanziale emerge invece nei modi in cui le attività si svolgono (stimolante, facile, attivo, giusto, veloce) nel senso che la scuola sembrerebbe meno associata alle attese rispetto al Lara in termini di livello di coinvolgimento, di partecipazione attiva.



Confrontando le valutazioni dei ragazzi con quelle di genitori e insegnanti, in riferimento alla scuola, appare chiaramente quanto il disallineamento nella percezione sia marcato: gli studenti la percepiscono decisamente meno “facile” e meno “stimolante”, oltre che meno “attiva” e “veloce” (punteggi simili, pur allineati verso il basso, emergono nel costrutto “giusto”).

La scuola - Differenze di percezione sulle attività



Tali indicazioni sembrano confermare l'ampio dibattito in corso sull'esigenza di integrare metodologie didattiche attive ed esperienziali alle più tradizionali forme di insegnamento, nell'ottica del cooperative learning, delle flipped classroom (Maglioni, Biscaro, 2014) o, ancora, del Problem-Based Learning (Lotti, 2018).

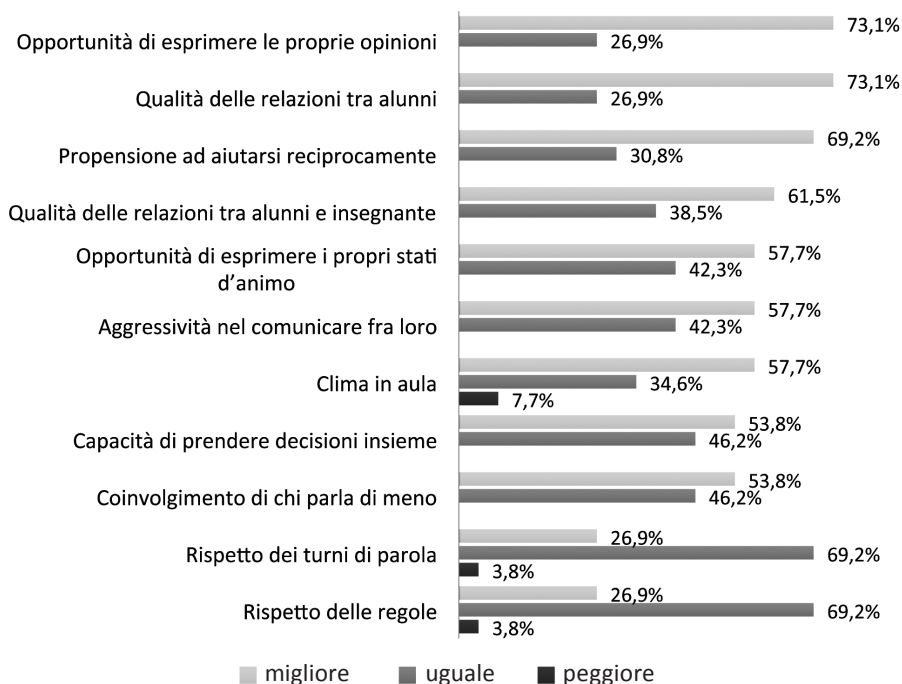
3.3. Il cambiamento che si vede: insegnanti e genitori

Nell'ambito della ricerca è stato ipotizzato che, considerata l'età dei ragazzi coinvolti negli stage, sarebbe stato utile registrare eventuali cambiamenti percepiti dagli adulti di riferimento con i quali essi hanno quotidianamente a che fare. Le valutazioni espresse dai loro genitori e dagli insegnanti, pur riferite a semplici comportamenti o relazioni all'interno della classe, alludono pertanto a una visione d'insieme, in grado di cogliere variazioni saldamente ancorate ai percorsi individuali di ciascuno. I risultati testimoniano un impatto di medio termine positivo e rilevante, consolidando le ipotesi iniziali.

3.3.1. Negli occhi degli insegnanti

In un periodo compreso fra uno e due mesi dalla conclusione del Lara, abbiamo chiesto di esprimere valutazioni in termini di miglioramento, stabilità, peggioramento rispetto alla situazione precedente della classe. Nel grafico che segue le risposte degli insegnanti:

Dopo l'esperienza Lara, ha registrato dei cambiamenti nei comportamenti agiti all'interno della classe?



I cambiamenti comportamentali registrati appaiono molto consistenti, ben oltre quanto emerge dai dati appena analizzati sugli studenti. Il dato è stabile in quasi tutte le dimensioni considerate, con particolare riferimento alla qualità delle relazioni nella classe, la possibilità di esprimere opinioni e i comportamenti pro-sociali (il miglioramento riguarderebbe oltre il 70% dei casi). L'area delle relazioni gruppalì – clima, inclusione, comunicazione e processi decisionali – mostra miglioramenti in percentuali comprese fra il 53,8% e il 57,7%; il 61,5% degli intervistati ritiene che siano migliorate anche le relazioni fra alunni e insegnanti. Risultati allineati alla letteratura sugli effetti dell'apprendimento cooperativo (Sharan, Sharan, 1998; Johnson, Johnson, 1999).

Minore impatto emergerebbe sul piano della condotta, e cioè nel rispetto delle regole e dei turni di parola.

È plausibile ritenere che l'evoluzione delle dinamiche relazionali che tanto chiaramente appare agli insegnanti sia difficile da comprendere riflessivamente per i ragazzi, quantomeno in termini di esplicita consapevolezza.

Si consideri, inoltre, quanto durante i laboratori i docenti entrino nell'esperienza, familiarizzando con i temi delle dinamiche di gruppo, con strumenti ed esercitazioni analogiche, condividendo con i conduttori un ruolo fondamentale, di autentica partnership.

Come ben sintetizza Alessia:

Dagli insegnanti mi aspetto che siano “l'altro pedale della bicicletta”, non possiamo pedalare da soli. Qualcuno ci entra con la propria insicurezza, timidezza, perplessità altri con un entusiasmo da placare o tante idee o, ancora, la fatica di essere lì: qualunque posizione può essere rispettata, purché sia chiaro che hanno un ruolo, anche quando non è facile. Abbiamo fatto esperienza di stage nei quali gli insegnanti sparivano subito dopo il nostro ingresso, e la dinamica si è fatta completamente diversa da quando invece erano presenti. I ragazzi si sentono liberi di fare quello che vogliono, faticano a stare, manca il clima di continuità che solo le due figure insieme – insegnante e conduttore – possono dare.

Le aspettative non riguardano solo gli auspicati “risultati finali” (in termini di risoluzione dei problemi esistenti) ma il processo stesso di conduzione, cosa sia più opportuno o utile fare in una determinata situazione:

Fermo restando il nostro lavoro, mantenendone cioè l'identità e le direzioni via via concordate nella co-conduzione, cerchiamo di tenere presenti le loro richieste o aspettative. Questo vale in particolar modo quando partecipano agli stage da alcuni anni. Se la prima volta ci seguono con fiducia, talvolta perplessità o scetticismo, acquisendo esperienza iniziano a suggerire direttamente un esercizio, un gioco, una lettura: indicazioni spesso utili, anche se talvolta vanno mediate perché rimangono compatibili con i tempi e gli obiettivi generali.

Gran parte di questo lavoro avviene nell'informalità:

A tavola, ad esempio, attraverso la seduzione del cibo che per noi rappresenta una delle chiavi del benessere, si parla di gusto, alimentazione, salute: il confronto si fa più personale e si discute dei ragazzi. Qualcuno ti racconta i casi dettagliatamente, altri solo qualche accenno complessivo, piccole cose su qualcuno ma sempre ce la possibilità di aprire un confronto molto utile. Talvolta anche per gli insegnanti si tratta di un'opportunità di confronto con i colleghi. Oppure a fine giornata, prima di andare a dormire, molti insegnanti si prendono una decina di minuti per parlare con te di quanto è successo, in un'atmosfera che normalmente è leggera, morbida: a volte si apre un mondo, quello del loro modo di stare nella relazione, di sentire, di apprezzare. Si tratta di un'opportunità per introdurre altre ipotesi di lavoro.

Nel passaggio “dalla classe al gruppo” anche i ragazzi possono essere compresi in modi diversi, consentendo agli insegnanti sguardi diversi. Continua Alessia:

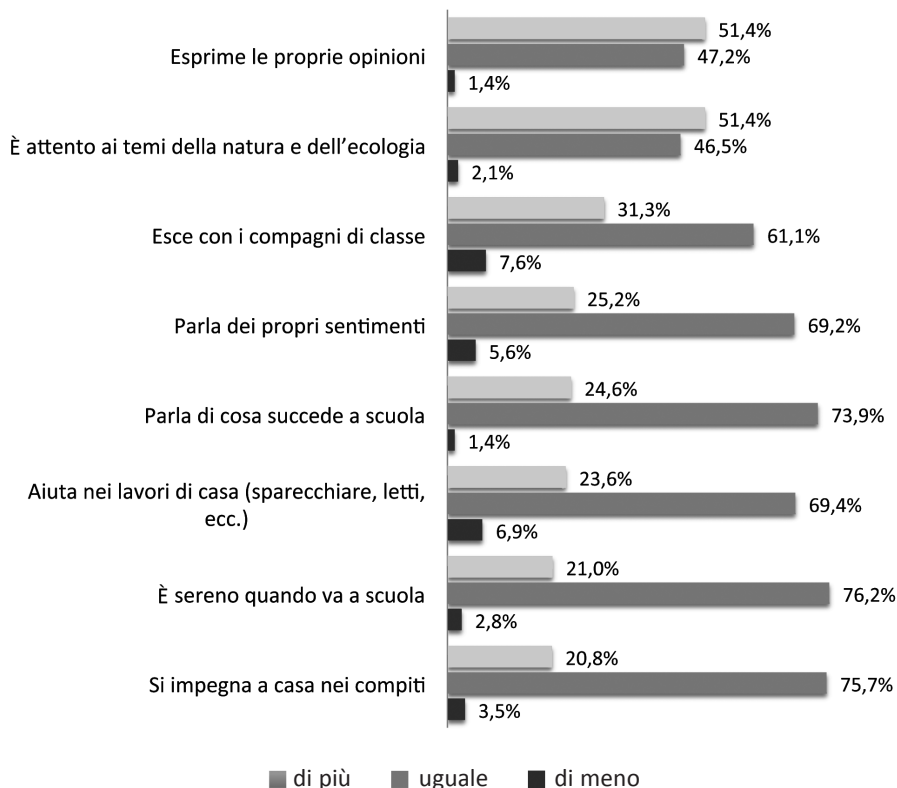
Ricordo il caso di un’insegnante che raccontava di una difficoltà a relazionarsi con una ragazzina – finiva spesso per fare da capro espiatorio per altre situazioni della classe – e che alla fine, attraverso piccole cose, aveva iniziato a parlare di lei con tutt’altro tono. Succede spesso e gli insegnanti non mancano di sottolinearlo: vedono che si può lavorare in un altro modo, con parti belle che non avevano visto o altre meno innocenti di quanto pensassero. Capita che i ruoli di carnefice e vittima vadano ribaltandosi: per fare un fosso ci vogliono due sponde, noi diciamo. Cose che nella dinamica di classe, a scuola, sono difficili da vedere.

3.3.2. Tornare a casa: la percezione dei genitori

Il 92% dei ragazzi, al rientro dallo stage ne ha parlato diffusamente con i genitori. I livelli di soddisfazione che i ragazzi esprimono sono elevati (8,9 in media su una scala da 1 a 10), significativamente superiori per le classi prime. Ad accomunare gran parte delle esperienze riportate è l’emozione della prima volta fuori casa, dormendo con i compagni, in un setting caratterizzato dallo scambio e dalla responsabilizzazione. Lo sperimentarsi in autonomia dalle famiglie di origine ma in relazione con i compagni avrebbe rappresentato per molti un’opportunità senza precedenti per maturare competenze sociali, consapevolezza e nuovi punti di vista.

Nella tabella che segue sono sintetizzati i cambiamenti che i genitori hanno rilevato, nelle settimane successive, relativamente ad alcuni comportamenti (“lo fa più di prima”, “uguale” o “meno”).

In seguito all'esperienza Lara, ha notato dei cambiamenti in suo figlio dai seguenti punti di vista?



Oltre la metà degli intervistati dichiara una maggiore propensione dei figli ad “esprimere le proprie opinioni” a casa. Va sottolineato come questo avvenga in misura significativamente superiore fra i maschi (62,7%) che fra le femmine (41,6%): un dato interessante, soprattutto considerando come i genitori di maschi lamentino, secondo i dati, una più limitata apertura alle confidenze. Non emergono differenze, in questo senso, nei cambiamenti rilevati nelle classi prime e seconde (quando invece, nei dati raccolti fra gli studenti, al crescere dell'età sembrerebbe diminuire sensibilmente il dialogo: “spesso o sempre” passa dal 76,5% al 56,6% dei casi).

Considerata la natura del progetto è importante constatare come il 51,4% degli intervistati rilevi una accresciuta attenzione ai temi della natura e dell'ecologia, soprattutto alla luce del modo peculiare in cui viene trattato che, come suggerisce Alberto, spesso allude all'autoipotesi:

Un buon esempio che facciamo è il climax, un termine scientifico che caratterizza il bosco. Si tratta di quel punto di equilibrio nel quale diverse specie botaniche, da quelle erbacee alle legnose, hanno tutte dei vantaggi nel convivere, garantendosi la giusta quantità di luce per la fotosintesi clorofilliana. Nessuno ruba spazio all'altro, riescono a vivere integrando le loro peculiarità nello scambio positivo tra punti di forza e bisogni, in una dinamica complessa che include anche le specie faunistiche. Quella specificità interna al bosco, tutto sommato, è la stessa che noi rimandiamo alla classe che poi diventa gruppo, dove ciascuno riconosce se stesso e gli altri nelle abilità, individuando risorse, punti di forza e quant'altro.

Affatto trascurabili appaiono anche altri cambiamenti percepiti: un genitore su tre sostiene che il figlio/a esca maggiormente con i compagni di classe al di fuori della scuola; uno quattro che i figli “parlino di più dei propri sentimenti” e “di cosa succede a scuola”, oltre ad “aiutare nei lavori di casa”; uno su cinque ritiene che sia più “sereno quando va a scuola” e che “si impegni di più a casa nei compiti”.

Risultati che confermano i feedback che i conduttori ricevono dai genitori nei colloqui effettuati spesso a conclusione degli stage. Così Alessia li esemplifica:

Negli incontri emerge come siano contenti del fatto che i ragazzi parlano di più con loro, soprattutto delle loro emozioni. Riescono a dire come si sentono... o magari si lamentano del fatto che in famiglia non gli si chieda ‘come stai?’ dando per scontato che stiano bene. Un modo che probabilmente riecheggia il nostro modo di affrontare i giochi nello stage. Alcuni raccontano di piccoli ma importanti cambiamenti sul piano della relazione, di ragazzi che si trovano in disparte e che iniziano ad essere inclusi, di inviti imprevisi a feste di compleanno, uscite il pomeriggio con compagni che prima non li calcolavano. Cose concrete, lo sparcchiare la tavola, il condividere, farsi sentire nella presenza domestica, l'esserci senza dare per scontato quello che succede.

Esplorando più in profondità come vivano il racconto dei loro figli in seguito al Lara, possono essere individuate tre aree principali, di seguito sintetizzate unitamente ad alcuni estratti provenienti da un focus group realizzato con un gruppo di genitori.

La prima è connessa al tema della “conoscenza di sé e del come mi vedono gli altri”:

- *È stata una riflessione più profonda rispetto ad altre secondarie (...) la riflessione del “come mi vedono” è stata importante perché a quell'età ti vedi diverso, o diverso da quello che è.*
- *È stata colpita da questo gioco “il mercato della verità” (...) Mi ha spiegato tutto, come funzionava. Il sentire cosa gli altri pensano di te per lei è stato molto forte e anche dire agli altri certe cose che normalmente non si ha il coraggio di dire.*

- *Quello che l'ha colpito e l'ha fatto riflettere è la conoscenza di sé, come gli altri mi vedono, come mi leggono non solo in una comunità ristretta di amici, ma anche in una comunità allargata, fino ad arrivare al rapporto con il territorio.*

La seconda rimanda all'area “gestione delle emozioni e dell'affettività”:

- *I momenti che mi ha raccontato di più sono i momenti finali dello stage quando è stato chiesto loro di restituire cosa pensavano, me l'ha raccontato nel dettaglio anche perché per lei è stato un modo per superare la sua paura di parlare davanti agli altri, dire cosa pensava in certe situazioni.*
- *Fino all'anno scorso c'è stata la “Guerra dei Roses” tra maschi e femmine, continuavano a litigare e anche i professori non sapevano più cosa fare e invece da questa esperienza ho proprio notato che vanno d'accordo e anche le professoresse hanno visto che non litigano più tra di loro, si coinvolgono tra maschi e femmine.*
- *Ha capito cosa succede se vengono equivocati certi atteggiamenti che non sono quelli che volevi esprimere, ma che gli altri leggono... ha aiutato a chiarire e mettersi nei panni di chi riceve il tuo messaggio, che a volte non è esattamente ciò che vuoi trasmettere, in un'età di cui sappiamo gli eccessi e in cui stanno cercando il loro posto nella società.*

La terza allude alla conquista di un diverso “sguardo sul gruppo e la classe”:

- *Lo stage esterno è stato proprio bello perché ho capito che si sono visti come classe per la prima volta. In quel contesto sembrava trovare i modi per superare dei paletti...*
- *A me ha colpito molto come si sono salutati quando si sono lasciati. Sembravano davvero delle persone che si salutavano per la prima volta in modo differente, con emozione e, ad esempio, ho notato il mio che salutava anche le ragazze che di solito non saluta perché rivolge di più l'attenzione ai maschi. Erano davvero molto attenti a salutarsi in un bel modo, a lasciarsi bene e per quella che è la mia esperienza è una cosa che si traduce anche in classe.*

Una questione aperta rimane legata ai modi attraverso i quali comunicare il senso di quest'esperienza alle famiglie che non conoscono il progetto. Come ribadisce Alessia

non è facile per un genitore capire di cosa si tratti, delle ragioni per cui non si tratta di una gita. A volte non è semplice nemmeno per me da trasmettere. Quelli che ci conoscono da tempo o portano i ragazzi anche ai centri estivi hanno un atteggiamento di fiducia totale “quando è con voi sono tranquillo”. Sono fidelizzati alla Fondazione, diciamo, ci conoscono per questo o per altri progetti. Quando abbiamo l'opportunità di incontrare “i nuovi” direttamente il problema è rassicurare

sulle apprensioni; alcune possono sembrare eccessive, ma sono assolutamente legittime: far dormire i propri figli fuori casa, più che per l'esperienza in sé. Magari raccontano che il figlio è sonnambulo o desidera un pupazzetto o la luce di notte. Piccole cose ma, quando si tratta di scuole medie, hanno il timore di dividerle. Sostanzialmente sperano che i figli riescano a fare cose che pensano non saranno in grado di fare. Per questo servono insegnanti che ne abbiano colto il senso e che lo spieghino, che favoriscano una relazione di ingaggio basata sulla fiducia, se non possiamo farlo direttamente noi.

3.4. Un progetto per stare bene con chi non hai scelto

I risultati della ricerca appaiono coerenti con le ipotesi di partenza e sembrano confermare molte delle convinzioni consolidate dall'esperienza dei conduttori di gruppo impegnati nel progetto.

Il passaggio "dalla classe al gruppo", mettendo in trasparenza processi relazionali e costruendo condizioni di fiducia che consentano di parlarne, favorirebbe l'acquisizione di competenze sociali e una maggiore attenzione sulle regole dell'interazione; al diminuire dei timori (di essere accettato e giudicato) andrebbe corrispondendo una maggiore apertura all'esplicitazione di opinioni o stati d'animo e una valutazione più accurata sui compagni ai quali confidarsi.

I dati disaggregati per genere, tuttavia, evidenziano numerose differenze di vissuto e impatto fra classi prime e seconde, suggerendo la possibilità di percorsi parzialmente differenziati e nuovi approfondimenti. La ricerca potrebbe essere ripresa, inoltre, esplorando analiticamente le criticità emerse nei vissuti dei ragazzi nati in paesi diversi dall'Italia, in termini di membership, inclusione e interculturalità.

Gli insegnanti registrano cambiamenti più chiari e marcati rispetto a quanto percepiscano i ragazzi nel rientro a scuola, con particolare riferimento alla qualità delle relazioni, la possibilità di esprimersi, l'aiuto reciproco, il clima in aula. Analogamente, i genitori intervistati riportano una maggiore propensione dei figli alla condivisione delle proprie opinioni a casa, una aumentata sensibilità sui temi legati all'ecologia, più frequenti incontri con compagni fuori dalla scuola.

Fare esperienza di gruppo auto-centrato significa confrontarsi con la possibilità di cambiare, scoprire come all'appartenenza corrispondano forme diverse di esercizio del potere, qualificare il modo di relazionarsi agli altri o inventare nuove regole o ruoli per starci.

Eppure non è questo l'obiettivo primario che il Lara si pone: il cambiamento è una scelta che appartiene alla persona, una sua responsabilità, un diritto inalienabile che lo stage mira solo a rendere consapevole.

Il gioco consente spazi protetti di riflessione, di comprensione di sé e dell'altro: ciò che si sperimenta come successo ha valore non tanto per gli effetti che produce quanto per l'idea stessa che quella sperimentazione possa avvenire altrove. Le condizioni relazionali sui generis che il Lara promuove potrebbero non verificarsi più in quella forma ma il gruppo, come livello di funzionamento sociale (Spaltro, 1985), appare chiaramente nella sua natura socialmente costruita, un progetto di benessere e bellezza, una mentalità plurale che può essere ritrovata.

Il Lara è un modo per imparare a stare bene con chi non abbiamo scelto, con persone che non condividono gli stessi valori, con le quali affinità o vicinanza non nascono spontaneamente. Un laboratorio, in altri termini, nel quale la sensibilizzazione alle dinamiche di gruppo offre una diversa prospettiva sul potenziale della relazione, su ciò che ancora non è ma che potrebbe ragionevolmente essere.

Bibliografia

- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma.
- Caprara G.V., Bonino S. (2006, a cura di), *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Trento.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Frabboni F., Montanari F. (2002), *Lara. Nuove abilità relazionali nell'avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2008, a cura di), *Scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2010, a cura di), *Relazioni e valori nel mondo giovanile*, FrancoAngeli, Milano.
- Johnson D.W., Johnson R. (1999), *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Allyn & Bacon, Boston.
- Lotti A. (2018), *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*, FrancoAngeli, Milano.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Niero M. (2008), *Il mix fra qualità e quantità nella ricerca sociale. Lo studio dei casi e altre proposte operative*, QuiEdit, Verona.
- Pastorelli C., Picconi L. (2001), "Autoefficacia scolastica, sociale e regolatoria", in Caprara G.V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento.
- Sharan Y., Sharan S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Spaltro E. (1985), *Pluralità. Psicologia dei piccoli gruppi*, Patron, Bologna.

4. Quale curriculum implicito nel laboratorio Lara? La sfida della *consistency*

di *Diego Di Masi*

4.1. Introduzione

Partiamo dalla fine, ovvero dagli aggettivi usati per descrivere il Lara. Al termine del percorso è stato chiesto a studenti, genitori e insegnanti di qualificare con un aggettivo l'esperienza vissuta. Nella tabella 1 si riportano, in ordine di frequenza, i cinque principali aggettivi scelti dai tre gruppi. Per gli studenti il Lara è stato *Bello* (36,9%) e *Divertente* (29%); per i genitori è stato *Educativo* (23,6%) e *Interessante* (16,5%); mentre gli insegnanti lo descrivono come *Coinvolgente* (26,9%), *Accogliente* e *Utile* (19,2%).

Tab. 1 - Aggettivi Lara

Studenti (n=279)		Genitori (n=127)		Insegnanti (n=26)	
n.	%	n.	%	n.	%
Bello	103 36,9	Educativo	30 23,6	Coinvolgente	7 26,9
Divertente	81 29,0	Interessante	21 16,5	Accogliente	5 19,2
Interessante	21 7,5	Coinvolgente	18 14,2	Utile	5 19,2
Educativo	12 4,3	Collaborativo	11 8,7	Costruttivo	2 7,7
Accogliente	6 2,2	Divertente	10 7,9	Divertente	1 3,9

Questi dati ci restituiscono in primo luogo una valutazione sull'esperienza, ma possiamo spingerci oltre e usare queste informazioni per proporre un'altra interpretazione. Immaginiamo di prendere la tabella e di osservarla contropiede: in primo piano apparirebbero i dati appena presentati, e ci troveremmo di fronte a una valutazione del Lara, ma sullo sfondo potrebbe delinearsi un'altra figura. E se gli aggettivi scelti per descrivere

il Lara non raccontassero solo l'esperienza vissuta, ma fossero stati scelti anche per descrivere l'altra esperienza educativa che i soggetti coinvolti conoscono? Se fossero cioè termini di paragone per descrivere il Lara in rapporto alla scuola?

Se così fosse lo scenario sarebbe diverso, e questi dati rappresenterebbero il negativo di una fotografia, in cui la scuola viene descritta come poco attraente e divertente dagli studenti, poco educativa e interessante dai genitori e poco coinvolgente e accogliente dagli insegnanti.

Questa lettura dei dati è un'operazione impropria dal punto di vista metodologico, ma permette di interrogarci sul senso di esperienze come quella raccontata in questo volume per pensarle in dialogo e in continuità con i percorsi educativi proposti nelle istituzioni scolastiche. In altre parole, questa forzatura ci costringe a riflettere su una questione centrale: la natura dell'educazione.

Nell'introduzione al suo libro *What is Education?*, all'ambiziosa domanda "cosa c'è da imparare sull'educazione che non sappiamo già?" Jackson (2012) propone due risposte: dobbiamo imparare a fare meglio quello che già facciamo; dobbiamo mettere in discussione vecchie questioni che abbiamo trascurato. L'autore ci invita da una parte a leggere le pratiche educative con gli strumenti propri della ricerca, dall'altra a ripensare gli aspetti impliciti del lavoro educativo. Questo doppio movimento inizia con una riflessione di Dewey:

Il punto essenziale non è già la contrapposizione di educazione nuova o vecchia, di educazione progressiva e tradizionale, ma sta nel porre il problema di che cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione [...]. Il problema fondamentale concerne la natura dell'educazione senza aggettivi. Quel che desideriamo e ci occorre è l'educazione pura e semplice, e faremo progressi più sicuri e definitivi quando ci applicheremo a scoprire che cosa sia propriamente l'educazione e a quali condizioni l'educazione cessi di essere un nome o uno slogan per diventare una realtà (Dewey, 2014, pp. 84-85).

Proviamo quindi a mettere da parte gli aggettivi e a riflettere sulle diverse pratiche educative con la stessa postura che Johnson ci invita ad assumere. In questo capitolo proverò quindi a ipotizzare non tanto quali siano le condizioni necessarie per fare dell'educazione una realtà, quanto quali possano essere quelle che contribuiscono a rendere così distanti le due esperienze educative.

Prima di proseguire è bene esplicitare una seconda operazione impropria: paragonare un progetto come il Lara con la scuola. Le attività previste nel Lara non nascono come alternativa alla scuola, ma ne sono parte integrante. Il Lara è scuola, in quanto rientra nell'ampliamento dell'offerta

formativa, in quello che Frabboni (2002) definisce *sistema formativo integrato*. “Il progetto Lara non è una critica del sistema scolastico, non va letto né come sostituzione né come tamponamento a un deficit della scuola” (Montanari, 2002, p. 33). Parlare dunque di esperienza scolastica per confrontarla con la proposta della Fondazione Adolescere è una semplificazione, che ci permette però di fare spazio intorno a una questione centrale: il curriculum come condizione. È necessaria infatti una riflessione sul curriculum, in quanto si potrebbe ipotizzare che una parte significativa del successo delle esperienze che integrano il piano dell’offerta formativa delle scuole vada ricercato, in molte situazioni, in quello che viene definito il curriculum implicito, e che sia il rapporto tra curriculum implicito e curriculum esplicito a essere oggetto di valutazione da parte degli studenti, degli insegnanti e dei genitori.

4.2. Uno sguardo sul curriculum

Tre situazioni, osservate a scuola, che ci permettono di introdurre gli aspetti espliciti e impliciti del curriculum.

Primo esempio: il lessico della valutazione. Quando ho l’opportunità di intervistare degli studenti per raccogliere il loro punto di vista sull’esperienza educativa che vivono a scuola, per iniziare chiedo loro se conoscono il significato di alcune parole. Gli studenti intervistati conoscono termini come “prove oggettive”, “rubriche di valutazione”, “prove intermedie”, e condividono con i loro insegnanti il significato tecnico del lessico valutativo. La stessa proprietà di linguaggio, invece, non si riscontra quando si parla di altri aspetti della vita scolastica come la progettazione, l’inclusione, l’organizzazione della scuola. Questa padronanza del linguaggio da parte degli studenti ci permette di cogliere quanto la valutazione sia centrale nella costruzione del curriculum.

Secondo esempio: come la scuola organizza l’uscita degli studenti al termine delle lezioni. Descrivo di seguito le modalità adottate in due scuole distinte. Nella prima l’atrio era diviso in corsie, una per classe, disegnate con del nastro adesivo sul pavimento. Al termine della giornata di scuola gli studenti si posizionavano nella corsia della loro classe e uscivano in fila secondo un ordine prestabilito. Nella seconda scuola i bambini venivano chiamati uno alla volta attraverso un interfono. Entrambe le scelte sono state giustificate dalle insegnanti come una necessità per garantire la sicurezza durante l’uscita da scuola.

Il terzo esempio: cosa ci dicono i muri delle scuole. Lungo i corridoi di una scuola era stata affissa una fotocopia che riportava il seguente testo:

Cari genitori, vorremmo ricordarvi che parole magiche come ciao, prego, per favore, scusa e grazie devono essere apprese a casa. Allo stesso modo è a casa che i bambini devono imparare ad essere onesti, puntuali, diligenti, amichevoli e rispettosi verso il prossimo. È a casa che imparano ad essere puliti e a non parlare con la bocca piena e a disporre dei rifiuti. È a casa che imparano ad essere ordinati, a prendersi cura delle proprie cose e a non toccare quelle degli altri. A scuola, d'altra parte, si insegnano le lingue, la matematica, la storia, la geografia, la fisica, le scienze e l'educazione fisica. Noi rinforziamo l'educazione che i bambini ricevono a casa dai propri genitori. C'era una fotocopia all'ingresso e in ogni corridoio della scuola, ma nessuno ricordava chi l'avesse messa.

Nel primo esempio la diffusione del linguaggio tecnico-professionale tra i docenti e gli studenti ci restituisce una cultura scolastica centrata sulla valutazione; nel secondo, invece, sembrerebbe prioritario il tema della sicurezza, tanto da essere il principio intorno al quale organizzare alcune pratiche scolastiche; infine, il terzo esempio testimonia un modello di relazione delegante (che assume inoltre toni paternalistici “vorremmo ricordarvi”), centrato su una ripartizione dicotomica e riduttiva dei ruoli, che vede un'idea di educazione come “buona educazione” da attribuire alla famiglia, mentre alla scuola spetta il compito di istruire. Questi tre esempi veicolano un'idea di apprendimento, un'idea di scuola e un'idea di famiglia e contribuiscono a creare e a riprodurre un'immagine di sé e dell'altro. Sono frammenti di un curriculum implicito che influenza i processi educativi anche se non ne siamo consapevoli.

Occuparci di curriculum implicito ci permette di far emergere contraddizioni e coerenza tra ciò che desideriamo trasmettere – il piano ideale dell'educazione – e ciò che realmente facciamo – il piano concreto dell'educazione: la distanza tra curriculum ideale e curriculum reale.

4.3. Il curriculum esplicito

Il temine curriculum è stato progressivamente utilizzato per indicare, prevalentemente, un percorso di studi. Impiegato già nel 1633 dall'Università di Glasgow, la parola curriculum acquista il suo significato prescrittivo nel 1918, quando viene utilizzata per indicare la “successione intenzionalmente strutturata delle azioni didattiche o formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo delle abilità di un soggetto” (Bobbit, 1918, p. 10). Agli inizi del Novecento il curriculum si configura dunque come uno strumento di pianificazione e di organizzazione delle esperienze di apprendimento, che si caratterizza per tre aspetti: è lineare, strutturato e intenzionale.

È lineare in quanto prevede una sequenza di azioni possibile solo se ogni passaggio viene completato prima di procedere con il successivo; è strutturato perché si compone di diverse “azioni didattiche collegate tra di loro per formare un’unica unità” (Bianco, 2006, p. 17); è intenzionale, ovvero costruito su scelte consapevoli che orientano le azioni didattiche verso finalità che determinano il senso e il significato dell’esperienza educativa.

In questa prospettiva, il curriculum è definito da esperti che formalizzano un percorso di studi per soddisfare gli obiettivi di sviluppo di un soggetto, in base alle conoscenze riconosciute dalla comunità di riferimento e al contesto culturale, economico e sociale dove si inserisce l’intervento educativo (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998).

Il modello curriculare prescrittivo definisce ciò che “dovrebbe” accadere: il curriculum diventa un piano, una mappa da seguire, un artefatto che precede l’agire educativo. Le Indicazioni Nazionali per il Curriculum, così come i Piani Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF) e i testi adottati nelle scuole contribuiscono a definire il curriculum formale e sono espressione di questo modello, a cui però manca una parte: “*all that is lacking is implementation*” (Ellis, 2004, p. 5).

Al modello curriculare prescrittivo si contrappone quello descrittivo, in cui il termine chiave è esperienza (Ellis, 2004). Nel modello curriculare descrittivo, invece di definire cosa dovrebbe accadere, si riporta cosa effettivamente accade quando il curriculum viene realizzato in classe. Per usare il linguaggio della trasposizione curriculare (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998; McCowan, 2008; Di Masi, 2017), il curriculum descrittivo si articola in curriculum insegnato e curriculum appreso.

4.4. Il curriculum implicito

Quando si usa il termine curriculum implicito, espressione coniata da Philip Jackson nel 1968, ci si riferisce al processo di svelamento delle differenze e contraddizioni tra ciò che è insegnato dalle istituzioni educative (curriculum prescrittivo) e ciò che imparano gli studenti (curriculum descrittivo): “the unpublicised features of school life” (Jackson, 1968, p. 17). Se osserviamo il microsistema, “il curriculum nascosto viene espresso in termini di distinzione tra ‘ciò che dovrebbe accadere’, vale a dire il curriculum dichiarato ufficialmente dal sistema o dall’istituzione educativa e ciò che gli insegnanti e gli studenti effettivamente fanno e sperimentano in classe” (Sambell e McDowell, 1998, p. 392).

Il concetto di curriculum implicito offre sia un quadro teorico per analizzare le funzioni sociali dell’educazione, sia una lente attraverso cui leggere criticamente il rapporto tra processi educativi e contesti culturali nei quali

si sviluppano. Adottando una prospettiva funzionalista è possibile per esempio evidenziare la funzione di socializzazione delle istituzioni scolastiche. Seguendo l'analisi proposta da Durkheim prima e Parsons poi, la scuola gioca un ruolo preminente nel promuovere l'acquisizione di valori, norme e comportamenti riconosciuti come preferibili da una determinata società. Una società sopravvive solo se esiste un grado significativo di omogeneità tra le persone che la costituiscono (Durkheim, 1956), per questo nella scuola vengono incoraggiati e premiati alcuni comportamenti: imparare ad aspettare, essere ordinati, puliti e puntuali, essere cortesi con i docenti e i compagni [...] (Jackson, 1968), che preparano i bambini alla società degli adulti.

Questa lettura è stata criticata dalla prospettiva marxista la quale, a partire dagli anni '60, ha attraversato con le sue riflessioni le questioni di natura educativa. In particolare, è stata sostenuta la tesi secondo la quale l'educazione formale e il curriculum implicito delle scuole riproduce le relazioni sociali necessarie al mantenimento del capitalismo. Mentre i funzionalisti colgono nel curriculum implicito la produzione di consenso, la lettura proposta dagli studi critici sul curriculum evidenzia come il curriculum implicito sia il luogo in cui si gioca il conflitto. La competizione, la valutazione, la suddivisione gerarchica del lavoro, l'autorità burocratica, l'ideologia del merito, le differenze di genere non sono aspetti neutrali che preparano gli studenti alla loro futura posizione nella società (come hanno evidenziato i funzionalisti), ma dispositivi che permettono alla classe dominante di riprodurre e mantenere le diseguaglianze sociali e culturali su cui si basa il modello di produzione capitalista. Sebbene sia sfumata l'enfasi ideologica, la stessa critica continua a essere mossa al modello dell'educazione per competenze. Biesta e Priestley (2013) sostengono che continuare a formulare gli obiettivi dell'educazione in termini di competenze significa "articolare gli obiettivi educativi non più su cosa lo studente dovrebbe *imparare*, ma su ciò che dovrebbe *diventare*" e, continuano, "il risultato [di queste politiche] è che lo studente si trasforma dall'essere il *soggetto* dell'educazione [...] ad essere il *risultato* dell'educazione" (p. 36). Questa tensione normativa dei processi educativi diventa ancora più problematica quando si estende oltre la formazione professionale per connettersi alla vita in generale (life skills). Le competenze chiave, sottolineano Biesta e Priestley, non sono determinate da una decisione arbitraria sulla desiderabilità di alcune competenze cognitive e caratteristiche personali, ma l'esito di una attenta riflessione sui prerequisiti psicosociali per una vita di successo e una società prospera. Trascurare la dimensione valoriale che veicola il curriculum implicito rischia di trasformare le pratiche educative in dispositivi che preparano gli studenti ad adattarsi al mondo esistente, piuttosto che educarli alla trasformazione dell'esistente. Negli anni '70, quando l'approccio etnografico entra a scuola (Sharp e Greene, 1975; Clar-

ricoates, 1978), la letteratura scientifica si arricchisce di una conoscenza relativa ai diversi modi in cui nelle classi si costruiscono culture e subculture che danno forma alle interazioni tra studenti e tra studenti e insegnanti, e ai processi di costruzione dell'identità a partire dall'analisi del curriculum implicito: aspettative, valori, prospettive culturali, argomenti curriculari, metodologie didattiche, norme e infine aspetti organizzativi (Glossary of Educational Reform, 2018).

Questo breve excursus ci permette di sottolineare tre aspetti centrali nel curriculum implicito: le pratiche educative non sono neutre; l'osservazione delle pratiche permette di comprendere quali sono i modelli e i valori che vengono trasmessi; nelle pratiche educative esistono aspetti simbolici e immateriali che contribuiscono alla costruzione dell'esperienza educativa. La lente del curriculum implicito ci permette di compiere un esercizio critico verso ciò che consideriamo già dato, è la messa in discussione del noto, del senso comune (Jedlowsky, 2008) è un antidoto alle letture lineari dei processi educativi.

4.5. Il curriculum implicito nel progetto Lara

A partire dalla voce dei protagonisti, in questo paragrafo, ci soffermeremo su alcuni elementi che ci consentiranno di cogliere la coerenza tra gli obiettivi del curriculum formale del Lara con le pratiche del curriculum insegnato-appreso durante le giornate residenziali.

“Ricordo il caso di un'insegnante che raccontava di una difficoltà a relazionarsi con una ragazzina – finiva spesso per fare da capro espiatorio per altre situazioni della classe – e che alla fine, attraverso piccole cose, aveva iniziato a parlare di lei con tutt'altro tono” (Alessia).

Le parole di Alessia ci permettono di riflettere sul ruolo delle aspettative nei processi educativi. Le ricerche condotte sul successo scolastico dimostrano quanto le aspettative influiscano sui risultati che gli studenti ottengono a scuola. Lo sguardo dell'altro su di noi, i suoi giudizi, condizionano i nostri comportamenti. Gli psicologi parlano di effetto Pigmalione per descrivere il processo attraverso il quale ci conformiamo all'immagine che gli altri hanno di noi. Le aspettative, oltre a condizionare l'andamento scolastico, condizionano anche le nostre relazioni interpersonali: “gli intervistati che dichiarano di andare peggio a scuola sono caratterizzati da una valutazione tendenzialmente peggiore anche sul piano delle relazioni con i compagni” (Angelini, in questo volume). Diventa quindi fondamentale, per interrompere questa profezia autoavverante, offrire opportunità per guardarci e essere guardati diversamente. La partecipazione al Lara, come testimonia Alessia, modifica gli sguardi e le aspettative degli insegnanti,

così come gli esiti sul Clima di classe (Angelini, in questo volume), ci descrivono un cambiamento nel gruppo dei pari.

Il Lara offre un percorso che struttura la dimensione relazionale. Obiettivo del Lara è trasformare una classe in un gruppo e promuovere una modalità relazionale capace di valorizzare sia le risorse individuali sia quelle di gruppo. Il Lara è dunque “un progetto sulla comunicazione e sulla relazione che punta al benessere” (Frabboni e Montanari, 2002, p. 33). Un genitore racconta: “A me ha colpito molto come si sono salutati quando si sono lasciati. Sembravano davvero delle persone che si salutavano per la prima volta in modo differente, con emozione. Erano davvero molto attenti a salutarsi in un bel modo, a lasciarsi bene e per quella che è la mia esperienza è una cosa che si traduce anche in classe”.

Gli studenti accedono a un tempo e a uno spazio diverso. In primo luogo il Lara è un progetto residenziale. “I ragazzi nella residenzialità vivono momenti formali con attività che hanno un obiettivo dichiarato e regole e consegne specifiche, e momenti informali con attività libere; in funzione degli stimoli ricevuti i ragazzi scoprono come il gruppo possa diventare una risorsa” (Frabboni, Montanari, 2002, p. 36). Durante questo tempo condiviso hanno la possibilità di sperimentare la loro capacità di *so-stare*:

Essere capaci cioè di stare, di esserci, di vivere il qui ed ora con gli altri. Se si riesce quindi a sostare, a rallentare, a prendersi una pausa dalla vertigine che provocano a volte le nostre sicurezze, i nostri schemi mentali, i nostri pregiudizi, le nostre pigrizie, si riesce a vivere con significato e pienezza le relazioni con gli altri, si riesce a stare in gruppo ed a viverlo come una possibilità moltiplicatrice di benessere (Guiducci, nel presente volume).

La residenzialità permette, dunque, di condividere con i compagni un tempo “sociale” che altrimenti non avrebbero, come per esempio la notte, e di accedere a un tempo “interiore”, un tempo riflessivo popolato da domande su di sé e sugli altri. Al termine del Lara i genitori e gli insegnanti raccontano:

- *L'esperienza ha aiutato i ragazzi a osservarsi, mettersi in discussione, capire gli errori, rispettare le regole, non avere paura a dire ciò che si pensa.*
- *Gli alunni tornano arricchiti di qualcosa, più sereni per aver svelato o condiviso con altri sensazioni, momenti. Sono stati aiutati a “guardarsi dentro” e a riflettere.*
- *Tutti i ragazzi sono stati coinvolti nelle attività di gruppo e anche coloro che in classe tendono a isolarsi hanno avuto occasione di esprimere il proprio punto di vista o le proprie opinioni.*

La seconda dimensione è lo spazio, il luogo in cui si svolge il laboratorio: il Lara non può esistere senza la natura circostante. Nel Lara il paesag-

gio non è solo lo sfondo educativo, ma diventa opportunità per esercitare la capacità di osservazione e sperimentare il silenzio. Il paesaggio è lo spazio dove il corpo torna a essere protagonista. Un paesaggio concreto, storicamente e culturalmente definito nel territorio dell'Oltrepò pavese. Per la Fondazione Adolescere i laboratori offrono l'occasione per promuovere una lettura della montagna e della collina, per conoscere il proprio territorio, per promuovere nuove forme di appartenenza e *appaesamento* (De Martino, 1952).

- *È emersa una maggiore conoscenza dei suoi compagni di scuola per la cura che si è data alla relazione e alla comunicazione efficace. Anche il contatto con la natura è stato fondamentale.*
- *Ha maturato l'idea di proseguire gli studi in scuole che diano la possibilità del contatto con la natura e la geografia.*

Quale rischio corre il Lara? Quello di essere vissuto come un'esperienza episodica, una gita. Insegnanti e genitori raccontano un effetto Lara che si perde nel tempo:

- *È un'esperienza troppo breve.*
- *Il rischio è che una volta tornati non si riesca a portare avanti il discorso in modo efficace e a dare gli stimoli giusti per far crescere le note positive emerse durante lo stage.*
- *Alcune attività meriterebbero di essere approfondite ma per i tempi non sempre è facile.*
- *Ricordare l'esperienza Lara come un momento definito e racchiuso in un determinato contesto che non possa avere nessun eco nella vita della classe (anche da parte degli insegnanti).*
- *Dopo l'esperienza si ritorna alle solite dinamiche.*

Per garantire la continuità tra il progetto Lara e le attività educative realizzate a scuola è necessario individuare alcune azioni capaci di raccordare le due proposte curriculari nell'ottica del sistema formativo integrato. L'esigenza di costruire un contesto di collaborazione che vada oltre le giornate dello stage Lara è sentita da genitori e insegnanti:

- *Servirebbe più continuità tra il "lavoro" svolto durante il progetto e quello poi portato avanti dagli insegnanti che non essendo conduttori di gruppo, avrebbero bisogno di qualche verifica in itinere e qualche consulenza.*
- *Sarebbe interessante prevedere un altro incontro con i ragazzi qualche mese dopo lo stage.*
- *Mi piacerebbe avere l'opportunità di avere un'intera giornata con gli stessi educatori in classe.*

Infine, come segnala Lotti nel presente volume, gli insegnanti dichiarano che l'esperienza del Lara ha trasformato le loro pratiche educative: hanno appreso nuovi metodi di insegnamento e iniziato a utilizzare alcune strategie già note: lavori in piccoli gruppi, feedback, didattica laboratoriale. Emerge una maggiore attenzione rispetto alla gestione dei tempi e alle conoscenze pregresse degli studenti e una diversa consapevolezza rispetto ai percorsi di personalizzazione e individualizzazione delle esperienze educative. Tuttavia, si sente il bisogno di una maggiore condivisione con i conduttori del laboratorio Lara per evitare uno "scollamento dalla vita scolastica quotidiana". Attualmente la Fondazione è impegnata a garantire questa continuità.

4.6. Finire per cominciare

L'idea che ha guidato il presente capitolo è che la differenza nelle valutazioni del Lara da parte di studenti, genitori e insegnanti sia dovuta all'ampiezza del curriculum implicito, ovvero alla distanza tra curriculum formale e curriculum appreso presente nelle diverse attività educative, siano esse curriculari o extracurriculari. A essere valutata non è dunque l'attività in sé, quanto la sua coerenza educativa: la *consistency* curriculare. Prendo in prestito questa parola dalle lezioni americane di Italo Calvino perché ritengo sia un valore utile per leggere il senso del curriculum implicito. Qual era il significato del termine *consistency* nel lavoro di Calvino? Perché può aiutarci a pensare il curriculum? Due sono le interpretazioni principali: coerenza e concretezza.

Domenico Scarpa ci suggerisce di pensare alla *consistency* come "coerenza, compattezza, armonia e connessione logica tra le parti di un tutto" (Scarpa, 1999, p. 91). La *consistency* in Calvino descrive l'armonia tra le diverse parti che compongono il tutto, tra principi ed esperienze, tra giudizi e pratiche.

Peraltro, non è detto che Calvino volesse attribuire all'idea di coerenza un carattere, diciamo così, riassuntivo e sintetico; probabilmente avrebbe insistito sulla sua capacità di indicare degli orientamenti risoluti e precisi, di ricavare conseguenze rigorose dalle premesse, di serrare le concatenazioni logiche, piuttosto che sulla sua disponibilità ad abbracciare e a comprendere. [...] Coerenza insomma come determinazione lineare e non spaziale: come ostinazione e tenacia, non come accordo, cioè come capacità di rendere coeso (Barengi, 1988, p. 15).

La *consistency* in Calvino sembra assumere un carattere etico oltre che estetico: "Ricavare conseguenze rigorose dalle premesse", come a sotto-

lineare la necessità di pensare le implicazioni delle parole che scegliamo, perché le parole, come il pensiero, hanno conseguenze pratiche.

Rispetto alla concretezza, Calvino scrive che per uno scrittore il momento decisivo è

il distacco dalla potenzialità illimitata e multiforme per incontrare qualcosa che ancora non esiste ma che potrà esistere solo accettando dei limiti e delle regole. Fino al momento precedente a quello in cui cominciamo a scrivere, abbiamo a nostra disposizione il mondo [...] il mondo dato in blocco, senza un prima né un poi, il mondo come memoria individuale e come potenzialità implicita; e noi vogliamo estrarre da questo mondo un discorso, un racconto, un sentimento: o forse più esattamente vogliamo compiere un'operazione che ci permetta di situarci in questo mondo (Calvino, 2017 pp. 123-124).

Per aiutarci a comprendere il distacco dalla molteplicità dei possibili che lo scrittore deve compiere per raccontare la singola storia, Calvino racconta la funzione della scena fissa nel teatro antico, “luogo della mente, fuori dallo spazio e dal tempo ma tale da identificarsi con i luoghi e i tempi di ogni azione drammatica”. Capace di continuare a fare da sfondo coerente anche quando la comparsa del personaggio sulla scena allontanava le tante azioni potenziali per diventarne una attuale. Questo distacco, che si ritrova in molti incipit della letteratura, questo atto di individuazione rispetto a uno sfondo indeterminato, è un altro modo per interpretare la *consistency*.

La *consistency* intesa come concretezza, come spazio tra lo sfondo e il soggetto che entra in scena, descrive quella distanza necessaria per permettere al pensiero di diventare critico, per osservare e mettere in discussione i presupposti, per esplicitarli e trasformarli quando non sono più validi.

Una delle città invisibili di Calvino (2019) ci aiuta a comprendere il significato di *consistency* e a tradurre questo concetto nel contesto educativo. La città è Raissa.

Non è felice, la vita a Raissa. Per le strade la gente cammina torcendosi le mani, impreca ai bambini che piangono, s'appoggia ai parapetti del fiume con le tempie tra i pugni, alla mattina si sveglia da un brutto sogno e ne comincia un altro. Tra i banconi dove ci si schiaccia tutti i momenti le dita con il martello o ci si punge con l'ago, o sulle colonne di numeri tutti storti nei registri dei negozianti o dei banchieri, o davanti alle file di bicchieri vuoti sullo zinco delle bettole, meno male che le teste chine ti risparmiano dagli sguardi torvi. Dentro le case è peggio, e non occorre entrarci per saperlo: d'estate le finestre rintonano di litigi e piatti rotti. Eppure, a Raissa, a ogni momento c'è un bambino che da una finestra ride a un cane che è saltato su una tettoia per mordere un pezzo di polenta caduto a un muratore che dall'alto dell'impalcatura ha esclamato: “Gioia mia, lasciarmi intingere!”, a una giovane ostessa che solleva un piatto di ragù sotto la pergola, contenta

di servirlo all'ombrellaio che festeggia un buon affare, un parasole di pizzo bianco comprato da una gran dama per pavoneggiarsi alle corse, innamorata d'un ufficiale che le ha sorriso nel saltare l'ultima siepe, felice lui ma più felice ancora il suo cavallo che volava sugli ostacoli vedendo volare in cielo un francolino, felice uccello liberato dalla gabbia da un pittore felice di averlo dipinto piuma per piuma picchiettato di rosso e di giallo nella miniatura di quella pagina del libro in cui il filosofo dice: "Anche a Raissa, città triste, corre un filo invisibile che allaccia un essere vivente a un altro per un attimo e si disfa, poi torna a tendersi tra punti in movimento disegnando nuove rapide figure cosicché a ogni secondo la città infelice contiene una città felice che nemmeno sa di esistere" (pp. 144-145).

Riusciamo a vedere una Raissa diversa da quella città triste e infelice che si apre ai nostri occhi quando riusciamo a rintracciare il filo invisibile che connette le parti con il tutto, che "allaccia un essere vivente a un altro", che connette le diverse attività che si svolgono in città. Raissa, città nascosta (implicita), rappresenta le nostre esperienze educative, tristi e infelici quando non appaiono in armonia, *belle, educative e coinvolgenti* quando riusciamo a percepire il filo invisibile tra di loro che restituisce senso all'esperienza e rende coerente il curriculum insegnato con quello formale. Le valutazioni con le quali abbiamo aperto il capitolo si riferiscono dunque alla *consistency* curriculare del progetto Lara.

Leggere il curriculum attraverso la categoria della *consistency* ci permette di osservare criticamente le pratiche educative realizzate tra la "moltiplicità dei possibili" all'interno dei curricula formali e di mettere in discussione le premesse implicite dello sfondo culturale per trasformarle quando non sono più valide.

È possibile che esperienze come quelle del Lara siano coerenti e concrete e quindi *belle, educative e coinvolgenti* proprio perché ci permettono questo distacco: esplorare la nostra storia senza dimenticare le altre possibili e continuare a dialogare con lo sfondo dal quale emergiamo e nel quale agiamo.

Bibliografia

- Barengli M. (1988), "Calvino e il tappeto della sapienza", *Linea d'ombra*, VI, 31 ottobre 1988, pp. 15-17.
- Bertagna G., Triani P. (2013, a cura di), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia.
- Bianco M. (2006), *Il curriculum. Storia, teorie e modelli applicativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Biesta G., Priestley M. (2013), "Capacities and the curriculum", in Priestley M., Biesta G. (a cura di), *Reinventing the curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice*, Bloomsbury, London.

- Bobbitt F. (1918), *The curriculum*, Houghton Mifflin, Boston.
- Calvino I. (2017), *Lezioni Americane*, Mondadori, Milano.
- Calvino I. (2019), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- Clarricoates K. (1978), “Dinosaurs in the classroom: a re-examination of some aspects of the ‘hidden curriculum’ in primary schools”, *Women’s Studies International Quarterly*, 1, pp. 353-364.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Martino E. (1952), “Angoscia territoriale e riscatto culturale nel mito achilpa delle origini. Contributo allo studio della mitologia degli aranda”, *Studi e Materiali di Storia delle religioni*, 23, Argo, Lecce.
- Di Masi D. (2017), *Polişofia. Progettare esperienze di cittadinanza in una prospettiva inclusiva*, Liguori, Napoli.
- Durkheim E. (2009), *La sociologia e l’educazione*, Ledizioni, Milano.
- Ellis A.K. (2004), *Exemplars of curriculum theory*, Eye on Education Inc, Larchmont, NY.
- Frabboni F. (2002), “Al centro sta la relazione”, in Frabboni F., Montanari F. (a cura di), *Lara. Nuove abilità nell’avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Glossary of Educational Reform (2018), www.edglossary.org, Great Schools Partnership, Portland.
- Jackson P.W. (1968), *Life in classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Jackson P.W. (2012), *What is education?*, The University Chicago Press, Chicago.
- Jedlowski P. (2008), *Il sapere dell’esperienza. Fra l’abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma.
- Montanari F. (2002), “Laboratorio e gruppo: alla scoperta delle nuove abilità”, in Frabboni F., Montanari F. (a cura di), *Lara. Nuove abilità nell’avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- McCowan T. (2008), “Curricular transposition in citizenship education”, *Theory and Research in Education*, 6(2), pp. 153-172.
- Perrenoud P. (1998), “La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences”, *Revue des sciences de l’éducation*, 23(3), pp. 487-514.
- Sambell K., McDowell L. (1998) “The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), pp. 391-402.
- Scarpa D. (1999), *Italo Calvino*, Mondadori, Milano.
- Sharp R., Greene A. (1975), *Educational and Social Control*, Routledge, London.

5. La dimensione trans-culturale: territori di s-cambi nell'età del diamante

di *Alessio Surian*

Attenta alle dinamiche di gruppo, finora l'esperienza Lara ha lavorato meno esplicitamente sugli aspetti legati alla diversità culturale. Dall'inizio, ha il merito di aver collocato le sue attività in contesti rurali che sollecitano il senso estetico e, al tempo stesso, in ambiti poco favoriti dai processi economici dominanti, pongono domande sul futuro. Queste brevi note provano a mettere in relazione questa "ruralità" con prospettive narrative che guardano alla diversità culturale in chiave di opportunità.

Cominciamo dalle idee di passato e futuro: cosa li distingue? Il passato (ma anche il presente, seppur minoritario) è mio padre; quando, ad una persona che cerca una strada, risponde: "l'accompagno". Questo gesto di accoglienza e relazione, mentre è raro incontrarlo nel Veneto, dove vivo, per fortuna ho l'occasione di riscoprirlo a molti chilometri di distanza e ho l'impressione che, a volte, il futuro sia un luogo di rinnovata epifania col passato remoto.

Mai come in questo momento avremmo bisogno di libri "capaci di futuro", come direbbe Arjun Appadurai (2004), in grado di incoraggiarci a volgere lo sguardo verso orizzonti di migliori relazioni fra esseri umani e con l'ambiente. A ben guardare, un paio di libri del futuro sono già stati scritti, sul finire del secolo scorso. Quando una soglia si avvicina, per alcuni, è il momento di alzare lo sguardo.

5.1. *Trickster* nell'età del diamante

Un primo "libro del futuro" ce lo consegna John Percival Hackworth. Chi era? Ce ne dà notizia Neal Stephenson ne *L'era del diamante*. Nel 1996 proprio a questo libro vennero assegnati sia il premio Hugo, sia il premio Locus. Nel 2009 il canale Syfy aveva provato a ricavarne una mi-

niserie di sei ore, ma, per una volta, la televisione non ha avuto la meglio e il progetto è ancora nel cassetto... probabilmente una buona notizia per un testo che, in forma romanzata, mette sotto la lente di ingrandimento (e in un caleidoscopio di sguardi sociali diversi) la necessità di ritrovare strumenti educativi capaci di suscitare pensiero critico e di allenare alla riflessione autonoma in un'epoca fortemente omologante anche a partire dall'uso che si fa delle tecnologie. Il titolo italiano tradisce l'originale, in inglese, che non parla di "era", ma di età, perché risponde all'età del ferro con l'età delle nanotecnologie, l'età del diamante. Come nel precedente *Snow Crash*, Stephenson ci porta a conoscere i *phylum, enclave* basate sul principio dell'obbedienza e del rispetto in cambio di cibo e sicurezza. Dove sono finiti i vari Stati-nazione? Dissolti dall'incapacità di riscuotere tasse e fornire servizi (con conseguente pervasività della spazzatura negli spazi pubblici). Grazie alle nanotecnologie si diffondono i "compilatori di materia", mentre la scrittura lascia il campo ai "mediaglifi".

C'è chi intuisce l'indispensabile ruolo della creatività: il motore di un'azione "umana", si sta dissolvendo nel conformismo. Ed ecco il ricorso agli hacker per un sussidiario che educi anche all'infrazione, al cambiamento, a pensare con la propria testa. Sono riconoscente a John Percival Hackworth per una pagina molto generativa in chiave interculturale quando spiega come agisce il suo sussidiario, pensato per una bambina: appena lo aprirà, il sussidiario "ascolterà" la bambina, memorizzerà il suo volto e la sua voce, invogliandola a stabilire un legame; mano a mano che "ascolterà" anche fatti e persone importanti per la bambina, comporrà una mappa, un terreno psicologico di riferimento e l'aiuterà a prendersi cura di quel territorio.

In sintesi, per Hackworth/Stephenson ritroviamo nel sussidiario il *Trickster*, figura "universale", che di luogo in luogo

appare sotto forme differenti, ciascuna adatta all'ambiente di una cultura specifica. Gli indiani del Sudovest americano lo chiamano Coyote, quelli della costa sul Pacifico lo chiamavano Corvo. Gli europei l'hanno battezzata la volpe Reynard, gli afroamericani Fratel Coniglietto. Nella letteratura del Ventesimo secolo compare prima come Bugs Bunny, poi come l'Hacker [...]. Quando la tecnologia è diventata più importante, il Trickster ha cambiato carattere, diventando il dio degli artigiani, della tecnologia, pur mantenendo le sue originarie prerogative illegali. Perciò abbiamo l'Enki sumero, il Prometeo e l'Ermes greci, il Loki nordico e così via.

5.2. Hermes e Loki

Un paio d'anni dopo ecco arrivare *Il briccone fa il mondo. Malizia, mito e arte*, dedicato ai trickster e pubblicato da Lewis Hyde (1998). Di nuovo, come per Michail Bachtin e Neil Stephenson, le intuizioni migliori per l'orizzonte interculturale vengono da chi pratica studi letterari. Per esempio su una lettera del 1920 in cui James Joyce collega Hermes al cuore dell'intercultura, alla mente ricettiva, simboleggiata nel dono che Hermes fa a Odisseo: la pianta "molti" rappresenta per Joyce "una noce divinatoria". Il dio delle pubbliche strade dona ad Hermes un'"invisibile influenza (preghiera, opportunità, agilità, presenza di spirito, potere di recupero) che salva in caso di incidente". Per Joyce, Hermes ci invita a coltivare una mente flessibile, capace di riconoscere e dar senso agli incroci che la attraversano. Hyde coglie in questo invito il ruolo generativo della "presenza di spirito": "Quando ci si accinge a varcare territori di crescente contingenza, piccole azioni rituali fanno ricordare le esigenze di contingenza della mente"; e volge il riflettore sul finire degli anni '40 del secolo scorso, sul fertile incontro fra D.T. Suzuki, studioso buddista giapponese, e il compositore John Cage, che suggerì a quest'ultimo che sono soprattutto le nostre "simpatie ed antipatie" a isolarci dal più ampio mondo, a rinchiuderci in ciò che facciamo e sentiamo abitualmente: per Cage si tratta, allora, di aggirare le abitudini attraverso pratiche di non-intenzione: "Volevo uscire da me. Ecco perché decisi di ricorrere a delle operazioni casuali. Le usavo per liberarmi dall'io". Le straordinarie proposte ed incontri generati da questo approccio mostrano quanto l'intuizione e la disciplina praticate da Cage possano portare lontano. Per Hyde: "L'intento dell'arte di Cage non è quello di intrattenere o incantare, ma di aprire il suo creatore (e, incidentalmente, il suo pubblico) al mondo". In che modo questa apertura rimanda al Trickster? Hyde ce lo fa capire accostando il lavoro di Cage a quello del biologo Jacques Monod quando evidenzia come esista una

sorta di egotismo autoprotettivo di tutte le cose viventi, nel senso che queste si riproducono mediante invarianza (il DNA è particolarmente stabile) e si difendono dalle "imperfezioni" che il caso potrebbe loro apportare. D'altra parte ancora, invarianza significa che le cose viventi, da sole, non possono adattarsi quando il mondo circostante cambia, né possono modificarsi per occupare nicchie vuote della biosfera. In natura, come per gli esseri celesti che Loki importuna, il vero mutamento richiede degli accidenti, felici o meno.

5.3. Carcajou e il *Land Based Learning*

Meno conosciuto di altri bricconi, anche carcajou (il ghiottone, l'“animale orchestra”) è recentemente diventato il protagonista di un libro particolarmente generativo per chi si interroga sui futuri dei processi educativi, in particolare in contesti che rimettono al centro il rapporto con la terra e l'ambiente rurale. Ce ne parla Rémi Savard in *Carcajou à l'aurore du monde: fragments écrits d'une encyclopédie orale innue*. Questi racconti degli innu (fra Quebec e Labrador) hanno sollecitato l'attenzione di Savard per circa cinquant'anni e costituiscono un ponte ideale fra il secolo scorso e il XXI secolo. Come nei suoi scritti precedenti a carattere antropologico, Savard traduce per noi l'irrinunciabile legame di conoscenza e consapevolezza con la terra, le acque, i boschi che le popolazioni originarie considerano matrice delle proprie relazioni territoriali e umane.

Anche i percorsi di educazione formale sembrano cominciare a recepire questa prospettiva, che è anche richiesta di decolonizzazione dei curricula scolastici e universitari. A titolo di esempio, appare particolarmente significativo l'Indigenous Requirement dell'University of Winnipeg. Attraverso la University of Winnipeg Students' Association, gli studenti dell'università di Winnipeg sono riusciti a negoziare con l'amministrazione universitaria l'obbligatorietà di un corso che introduca tutti gli studenti alle culture delle popolazioni originarie.

Il processo che ha portato all'introduzione del Mandatory Indigenous Course Requirements (ICR) ha una storia decennale, iniziata nel 2006 con una richiesta formale della presidentessa dell'associazione degli studenti Shaneen Robinson che mise in evidenza come, soprattutto attraverso tale approccio culturale, fosse possibile affrontare i problemi legati al razzismo nella società canadese. Si è dovuti arrivare a novembre 2013 per avviare davvero una collaborazione operativa fra studenti e amministrazione sulle modalità del corso. Chi ha ascoltato Carcajou, sa bene che una dimensione indispensabile nei processi di condivisione delle conoscenze è il coinvolgimento degli anziani. Quando questo finalmente è avvenuto si è potuti arrivare ad una mozione che farà partire il primo corso nell'autunno del 2016. Un aspetto centrale riguarda il riconoscimento del ruolo attivo e di responsabilità che gli studenti hanno nell'influenzare la qualità educativa degli ambienti di apprendimento. L'attuale presidente dell'associazione degli studenti, Kevin Settee, sottolinea come quest'attenzione per gli ambienti di apprendimento abbia permesso di negoziare con l'università che siano il territorio naturale, la foresta, i fiumi a costituire il “libro di testo” del corso, nel rispetto dei principi tradizionali che riguardano le forme di

conoscenza e la loro condivisione. La presenza di spirito è, in primo luogo, legata al viaggio individuale e collettivo fra i boschi e i fiumi, quegli stessi fiumi che oggi costituiscono uno dei principali territori di conflitto fra chi li vive come le arterie delle comunità locali e chi li vuole sedi di oleodotti di sempre maggiore portata.

Gli studenti dell'università di Winnipeg sono stati in grado di provocare una discontinuità all'interno dell'educazione dominante, e dalla crepa che si è generata in seno alla cultura egemonica è ora possibile scorgere le pratiche di *Land based learning*, dei percorsi di apprendimento e iniziazione radicati nei territori cari alle popolazioni originarie.

5.4. Ponti culturali e fra testi e territori: *pattern* e *silent book*

Dietro un libro che semina idee c'è spesso il fertile dialogo fra ricercatori che si riprendono uno spazio interdisciplinare e interpersonale. Il sussidiario realizzato da Hackworth è, in buona parte, la cristallizzazione della relazione dialogica fra l'esploratore delle nanotecnologie Kim Eric Drexler (ispirato dai "limiti alla crescita" suggeriti negli anni '70 dal Club di Roma) e il fisico Richard Feynman, in particolare riguardo a quel che tralasciamo quando osserviamo gli ordini di scala più ridotti.

In modo analogo, l'idea di ripartire dalle specificità dei territori in chiave di condivisione delle conoscenze è stata fertile contesto di incontro fra l'appello del 1971 di Ivan Illich a esplorare in modo conviviale le opportunità di apprendimento in rete e la mappatura di 253 "pattern" (schemi) generativi nel design collettivo dei territori realizzata nel 1977 da Christopher Alexander (con Sara Ishikawa, Murray Silverstein, Max Jacobson, Ingrid Fiksdahl-King e Shlomo Angel) e pubblicata come *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. Cercare, condividere e adattare pattern è oggi alla base del dialogo sui beni comuni fotografato nel 2015 da David Bollier e Silke Helfrich in *Patterns of Commoning*, una raccolta di testimonianze da tutto il mondo, ispirate dalla prospettiva interculturale di Illich: un'idea di futuro con poco spazio per i "libri" di testo e molta attenzione per i "territori" della convivialità, per quegli spazi che sollecitano ascolto e collaborazione.

Un esempio? Recentemente, Giorgia Grilli e Marcella Terrusi hanno provato ad indagare come i bambini costruiscano il senso di una narrazione visuale condivisa e l'hanno fatto invitandoli a viaggiare fra libri illustrati senza testi, i cosiddetti *silent book*. Fra chi ha intuito le potenzialità di apprendimento di questi libri troviamo l'IBBY (International Board on

Books for Young People) che ne ha favorito l'utilizzo in chiave didattica nei percorsi di accoglienza dei minori rifugiati. Che significa in chiave transculturale accogliere "leggendo" *silent book*, esplorare il "linguaggio silenzioso" (Hall, 1959)? Susanna Barsotti sottolinea la possibilità di costruire competenze testuali, che rimandano soprattutto ad abilità logiche, intersecandole alla sollecitazione di abilità analogiche, metaforiche e combinatorie. Nel rapporto con bambini che non condividono la lingua madre degli educatori, tale approccio ha anche il vantaggio di lasciar spazio al plurilinguismo e a spazi di negoziazione sull'attribuzione dei nomi alle immagini e alle azioni. Puntualmente, Barsotti attira la nostra attenzione sui *silent book* dell'illustratrice sudcoreana Suzy Lee, autentica *trickster* transmoderna che ci propone una "trilogia del limite" (*L'onda, Ombra e Mirror*), capace di attraversare i limiti solitamente standardizzati nei libri illustrati (a cominciare dalla distanza dai margini), sollecitando il lettore a cercare nuovi sguardi, a fare i conti con le proprie paure, rispecchiamenti e soprattutto con le opportunità di leggere in chiave di crescita personale e relazionale gli imprevisti che costantemente ci offre l'ambiente in cui viviamo.

Certo, nei contesti cui si rivolgono i percorsi Lara bambini e ragazzi condividono la lingua madre degli insegnanti. Proprio per questo, la prospettiva della creazione collettiva di *silent book* sui territori in cui avvengono le attività e sulle relazioni che li attraversano potrebbe rivelarsi una cartina di tornasole significativa per esplorare i diversi punti di vista che convivono all'interno di una classe anche in relazione ai vissuti dei singoli in base ai propri contesti di partenza.

In questo senso, l'esperienza Lara avrebbe la possibilità di sollecitare i territori in cui opera a collocare esplicitamente gli apprendimenti nel contesto più generale dei processi culturali e che vedono e incrementano la continuità fra diverse "infrastrutture": comunitarie, ludiche, museali, di ricerca, sperimentazione, applicazione, di studio, di apprendimento ecc. Un processo di integrazione in grado di far fronte, nella pratica, al progressivo venir meno dei compartimenti artificiali fra scienze "dure" e "umane", a favore di pratiche locali di ecologia dei saperi. Tali pratiche rimandano alla necessità di pensare i processi educativi non tanto come percorsi di accumulo di rappresentazioni dell'ambiente, ma piuttosto come una consapevolezza delle forme che facilitano l'apprendimento in quanto "processo di trasformazione del comportamento attraverso il continuo cambiamento nella capacità del sistema nervoso di sintetizzarlo" (Maturana, Varela, 1984, p. 96).

Ciò è tanto più rilevante in prospettiva interculturale, dove abilità e potere vanno continuamente negoziati nei contesti d'uso, dal momento che

anche la letteratura specialistica in materia non si identifica in un insieme prescrittivo di caratteristiche che possano garantire con certezza competenza in qualsiasi relazione e situazione interculturale. Non è, quindi, sufficiente un approccio centrato sull'efficacia del singolo in contesti culturali altri, indifferente a prospettive spazio-temporali più ampie e agli aspetti di relazione in cui entra in gioco una cultura dominante. Ma in fondo non è, quello della prospettiva interculturale, ovvero di un confronto fra più collettivi in rapporto con più territori, un requisito di tutti i processi educativi che non si accontentano di acquisire informazioni e cercano, invece, di divenire consapevolezza critica sui sistemi culturali stessi (Surian, 2018)? Questa prospettiva è evidente nella sintesi contenuta nel testo di riferimento dell'UNESCO (2013) *Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework* (proposta di cornice di riferimento sulle competenze interculturali), in continuità con documenti quali *Guidelines on Intercultural Education* (2006) e *World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* (2009) e a partire dalle sette competenze individuate nel Report del 2011 (State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills):

- rispetto (apprezzare gli altri);
- consapevolezza/identità (autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo);
- riconoscere altre prospettive e visioni del mondo (rintracciandovi sia aspetti di somiglianza, sia di diversità rispetto ai propri riferimenti);
- ascolto (sapersi coinvolgere in un autentico dialogo interculturale);
- adattamento (la capacità di adottare temporaneamente altre prospettive);
- costruire relazioni (sviluppando legami personali a lungo termine attraverso le culture);
- umiltà culturale (saper unire il rispetto all'autoconsapevolezza).

Particolare attenzione per gli aspetti relazionali è anche centrale nel quadro di riferimento che, in merito alle competenze interculturali, il Consiglio d'Europa (2010) offre agli insegnanti al termine di una ricerca-azione pluriennale svolta in vari Paesi europei (Surian, 2011).

Comprensione e conoscenze	Relazioni e comunicazione	Insegnamento e organizzazione
1. Comprensione e conoscenze del contesto politico, legale e strutturale della diversità socio-culturale	7. Dar vita e mantenere comunicazione positiva con allievi, genitori e colleghi con diverso contesto socioculturale	13. Affrontare la diversità socioculturale nello sviluppo organizzativo e del curriculum
2. Conoscenza dei riferimenti internazionali e comprensione dei principi chiave relativi all'educazione alla diversità socioculturale	8. Riconoscere e rispondere agli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi utilizzati a scuola	14. Creare un ambiente di apprendimento inclusivo e sicuro
3. Conoscenza delle diverse dimensioni della diversità, per es. etnicità, genere, bisogni speciali, e comprensione di ciò che implicano in ambito scolastico	9. Suscitare apertura di mente e rispetto nella comunità scolastica	15. Selezionare e modificare metodi di insegnamento rispondenti ai bisogni di apprendimento degli allievi
4. Conoscenza della varietà di approcci didattici, metodi e strumenti per rispondere alla diversità	10. Motivare e stimolare tutti gli allievi ad impegnarsi nell'apprendimento sia individualmente, sia cooperando con gli altri	16. Valutare criticamente la diversità nei libri di testo, nei video, nei media
5. Abilità di indagare diversi argomenti socio-culturali	11. Coinvolgere tutti i genitori nelle attività scolastiche e nei processi decisionali collettivi	17. Utilizzare una varietà di approcci per insegnamenti e valutazioni sensibili alla dimensione culturale
6. Riflettere sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità	12. Affrontare conflitti e violenza per prevenire emarginazioni e fallimenti scolastici	18. Riflettere sistematicamente e valutare le proprie pratiche ed il loro impatto sugli allievi

In questa prospettiva, la rilevanza dei percorsi educativi è chiamata a confrontarsi con e a distinguersi da ciò che Miguel Benasayag e Angelique Del Rey chiamano la “formattazione del conflitto” (2008): le persone realizzano se stesse attraverso processi conflittuali che possono trasformarsi, ma non essere “risolti” e per i quali non appare rintracciabile un principio di armonia prestabilita, tanto meno una qualche “ragione economica” in grado di ridurre la dimensione politica dell’agire a forme di rappresentazione e gestione del dato economico. Da sempre, gli apprendimenti pas-

sano per processi di osservazione e azione e riflettono la capacità di una società di definire ed aiutare a varcare “soglie”: è proprio l’intensità dell’“esperienza di soglia”, a permetterci, o meno, di configurare “mappe in profondità”. Immersi in un sistema socio-economico sempre più impaziente, votato ad esaurire le risorse indispensabili al sistema stesso, percepiamo come una ventata di ossigeno questo invito a recuperare la dimensione della profondità e del legame territoriale, ad avviare processi di profonda trasformazione, non limitati alla sfera dell’economia, votati ad aprire spazi di “vita attiva” (Hannah Arendt).

Bibliografia

- Appadurai A. (2004), “The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition”, in Rao V., Walton M. (a cura di), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Stanford, CA, pp. 59-84.
- Arnesen A.L., Allan J., Simonsen E. (2010, a cura di), *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*, Consiglio d’Europa, Strasburgo, p. 64.
- Benasayag M., Del Rey A. (2007), *Eloge du conflit*, La Découverte, Paris. Trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Hall E.T. (1959), *The Silent Language*, Doubleday, New York. Trad. it. *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani, Milano, 1969.
- Hyde L. (1998), *Trickster Makes This World: Mischief, Myth, and Art*, Farrar, Straus and Giroux, New York. Trad. it. *Il briccone fa il mondo. Malizia, mito e arte*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.
- Maturana H., Varela F. (1984), *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago del Cile.
- Savard R. (2016), *Carcajou à l’aurore du monde: fragments écrits d’une encyclopédie orale innue Recherches amérindiennes*, Québec. Trad. it. di Cadigia Hassan, (2018), *Carcajou all’aurora del mondo*, Imprimerie, Padova.
- Stephenson N. (1995), *The Diamond Age or, A Young Lady’s Illustrated Primer*, Bantam Book. Trad. it. *L’era del diamante*, Shake, Milano, 1997.
- Surian A. (2011), “Lavorare con la diversità culturale a scuola”, in Debetto G., Gazerro E. (a cura di), *Fare inte(g)razione tra enti locali, scuola e comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 95-105.
- Surian A. (2018), “Ritorno a una pedagogia della terra”, in Savard R., *Carcajou all’aurora del mondo. Frammenti scritti di un’enciclopedia orale innu*, Imprimerie, Padova.
- UNESCO (2013), *Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework*, Parigi.

6. Segni, tracce, orme: educazione *all'aperto*

di Gipo Anfosso

“Che hai da fissarmi?”
“Niente, volevo solo vedere se ti restava l'impronta”
M. Richler, *La versione di Barney*

Caminante son tus huellas
el camino, y nada más
A. Machado, *Caminante*

insegnare v. tr. [lat. **insignare*, propr. «imprimere
segni (nella mente)», der. di *signum* «segno»]
Vocabolario Treccani

Sono un insegnante di scuola media di Pavia. Ho scoperto 18 anni fa l'esistenza degli stage per le scuole a Pietragavina e Romagnese e ho cominciato a partecipare con le mie classi continuando per tutto questo tempo. Lo stage mi ha sempre affascinato per la possibilità di conoscere il nostro territorio sotto il profilo naturalistico, storico e geografico, per la possibilità di conoscere sotto altri aspetti i ragazzi, per la condivisione e il protagonismo a vantaggio del gruppo che viene richiesto a ciascun ragazzo, per le finalità educative sulle quali si fonda.

Sono sempre stato benissimo, sono sempre state gite piacevoli, ho sempre trovato colleghi, animati dai miei stessi intenti, che mi hanno accompagnato e soprattutto ho trovato una preparazione, una competenza, un calore e una professionalità tra gli educatori che mi hanno sempre supportato e sono stati un vero corso di formazione continuo.

Non è sempre facile organizzare gite di questo genere. Mi sono trovato spesso ostacoli insormontabili da parte di dirigenti (“... ma come, le altre scuole li portano all'estero e noi li portiamo in Oltrepò?”) e anche di docenti che preferiscono ambiziose mete in città d'arte. Ma l'entusiasmo dei ragazzi è stato il veicolo più facile nel pubblicizzare questi stage.

Il mio tentativo, nelle pagine che seguono, è quello di dare voce alle esperienze mie e dei miei colleghi che hanno punteggiato le giornate in Oltrepò. E spero proprio che dal racconto delle storie accadute, quasi un diario di bordo che condensa tanti anni di stage, possa emergere l'importanza di mescolare le esperienze, le didattiche, di aprire sempre nuovi orizzonti, di offrire tante possibilità ai ragazzi.

E a riprova di quanto affermo e della necessità di non dare mai nulla per scontato con i ragazzi, voglio concludere lasciando a loro la parola. Quest'anno mi è capitato di fare con una terza uno stage a Romagnese e due ragazze mi hanno detto: "Prof, ma lo sa che è la prima volta che vedo un cavallo?".

6.1. È la prima volta

"Come prof, non possiamo usare il cellulare!?".

"Prof, guardi che il mercoledì che siamo a Romagnese c'è la Juve in Champions, non voglio perdermela!".

La paura di staccarsi dalle proprie abitudini consolidate è un tentativo di fronteggiare l'ansia delle novità. Lo stage viene visto e viene presentato come una rottura rispetto ai normali ritmi di vita, di scuola, di relazioni e qualcuno punta i piedi temendo di perdere la propria stabilità, il terreno sicuro su cui è abituato a camminare.

Ma la rottura avviene facilmente: il viaggio sposta fisicamente i corpi, l'arrivo nella struttura nuova crea orizzonti visivi e mentali differenti. La presa di possesso delle camere e poi degli spazi comuni crea relazioni complesse e vive tra di loro, li mette in moto, li porta a parlare, scambiare, chiedere favori e mettersi a disposizione degli altri.

Quando si arriva al pranzo, c'è ancora qualcuno che chiede di telefonare a casa. Poi toccherà ai genitori chiamare, altrimenti i ragazzi non se ne ricordano più, pensano sempre meno a casa. E le facce, quando ricevono una telefonata, sono sempre più seccate, sono il segnale di un distacco che si è consumato in modo indolore e in piena autonomia.

Una sera, con una classe, bisogna girare le ultime scene di un corto del quale i ragazzi avevano preparato la sceneggiatura. Si tratta di una storia in cui un pazzo scatenato innamorato dell'heavy metal più duro uccide uno a uno tutti quelli che ascoltano i neomelodici, apprezzano Gigi D'Alessio o Biagio Antonacci.

Quella sera si devono girare le scene di riunioni tra ragazzi con le morti che si susseguivano e soprattutto si deve girare il monologo-confessione del serial killer che, con faccia da Jack Nicholson in *Shining*, racconta il suo violento delirio musicale. Bisogna decidere la scelta dei luoghi, le luci, la posizione della videocamera, il volume della voce che i ragazzi non tirano mai fuori, i toni giusti per parlare in circostanze del genere.

I ragazzi sono seriamente impegnati a cogliere le sfumature di un video, a capire come rendere al meglio, a mettersi nei panni di un futuro spettatore, a calare le parole già scritte in un contesto di immagini a cui

devono aderire e dove anche i dettagli servono a convincere, a dare peso alla storia. Il silenzio dei ragazzi durante le riprese è perfetto. Poi si scatenano quando riguardano le immagini, il girato, come si dice con un linguaggio tecnico che loro imparano rapidissimamente.

“Bene, stop per stasera. Sono le 11, è tardissimo, un record per questi stage. Avete mezz’ora per andare in camera, sistemarvi, chiacchierare. Alle 11,30 silenzio assoluto perché domani dovete scendere dalle brande alle 8. Senza storie! Ah, Daniele, vieni qui un momento!”.

Si avvicina un po’ preoccupato.

“Tranquillo, volevo solo dirti che la Juve ha pareggiato e ha passato il turno”.

“Evvvai! Grazie prof! Ma lo sa che è la prima volta che me la dimentico?”.

6.2. Allargare i confini

“Prof, ma adesso non dovevamo fare questo?”.

“Prof, ma io non so rifare il letto”.

“Prof, ma lo sa che io e lui adesso andiamo d’accordo!?”.

La dimensione del fare è centrale. Un fare non produttivista, che non richiama l’idea di impresa. È un fare collettivo, un agire solidale e un metter tutto a disposizione del gruppo e quindi di se stessi. In una giornata che gli educatori sanno scandire implacabilmente, ma rendendola sempre piacevole e molto ricca, i ragazzi sono i custodi naturali del tempo e lo gestiscono in modo consapevole e puntuale.

Il fare si declina in tante attività. C’è da rifare il letto, c’è da servire a tavola, da sparecchiare, da organizzare e giocare il torneo di biliardino, c’è da camminare, osservare, toccare, ascoltarsi, parlare, avvicinare gli altri. E in questo fare si allargano le competenze richieste, le abilità, si offre un ventaglio più ricco a tutti e ciascuno emerge con capacità che la scuola non considera, occulta o scarta.

Così viene a galla chi ha uno spirito pratico, chi si mette con piacere al servizio del gruppo, chi è più bravo a comunicare, a entrare in empatia con gli altri, chi sa riconoscere un insetto o un albero, chi ha senso dell’orientamento, chi ha capacità propositive, chi si sa adattare a nuove regole, a nuovi giochi.

E così emergono i volti nuovi di questi ragazzi, tra di loro si riconoscono diversi e spesso c’è reale stupore quando si vedono agire in modi così differenti rispetto a quegli animali da aula che sono abituati a conoscere. E nascono nuovi intrecci, nuove possibilità di relazioni, soprattutto si allarga-

no i confini del proprio raggio d'azione, della propria cerchia di amicizie, della propria vita, della propria autostima.

Una passeggiata nel bosco è il simbolo di questi stage. Le orme degli animali svelano segreti, come una nocciola che, se è bucata in un certo modo, vuol dire che è stata mangiata da uno scoiattolo. Una piuma di ghiandaia, un filo d'erba che si può far fischiare, ma anche una noce, e mentre altri battono noci, nocciole e ghiande si crea un'orchestra improvvisata. Se si è fortunati si trova una pietra fossile, con il residuo di una vita acquatica di centinaia di migliaia di anni fa. O le tracce di un trattore, o un albero che ha origini lontane ed è stato introdotto nell'Oltrepò. Di sicuro c'è il paesaggio, nuovo rispetto alla pianura, mosso, articolato in colture differenti, con la possibilità di vedere, se si è fortunati, animali selvatici.

La passeggiata notturna nel bosco è poi un vero rito di iniziazione annunciato prima dello stage e vissuto come un atto di coraggio di cui parlare alle generazioni future. Così affascinante, con le torce e la luce della luna o delle stelle, così silenziosa da essere quella la vera prova: riuscire a camminare senza parlare per sentire uccelli notturni, rumori di bosco, foglie e forse uno zampettio di un animaletto che sale rapidamente un albero per sentirsi più sicuro lontano da una banda di piccoli cittadini chiassosi.

Ogni allievo, quando torna a casa dopo un giorno di scuola, alla faticosa domanda dei genitori: "Cosa hai fatto oggi?" risponde: "Niente!". Dopo una giornata di stage è più facile che la reazione sia: "Prof, ma quante cose abbiamo fatto oggi?".

6.3. Uno spazio nuovo

"Voglio dirvi che sono stanca di essere trattata da tutti come la bambina. Mi trattate bene, siete gentili, ma ora basta trattarmi come la bambina piccola della classe".

No, a scuola non avrei mai capito quello che prova Marisol. Ho sempre pensato che farsi trattare da bambina fosse un po' il suo estremo rifugio, la tana che le permetteva di non affrontare la classe difficile in cui si trova. E che questo spazio fosse la sua salvezza, perché i compagni la trattano bene, come dice anche lei, le vogliono bene. E fa impressione sentirla parlare così, lei che non interviene mai, lei che tace anche quando le si chiede qualcosa. È una confessione dura, difficile, anche se la sua voce sottile sembra rendere tutto facile, ma le lacrime ben visibili che lascia scorrere sulle guance, rendono chiaro il tono delle sue parole, la fatica, la sofferenza interiore che le costano.

I compagni sono silenziosi, tesi. Neanche loro si aspettavano questa dichiarazione. Ciascuno sembra meditare tra sé e sé domandandosi come la tratta di solito, se può essere anche lui responsabile di questo ruolo rigido che la sta ingessando. Una ragazza va ad abbracciarla. Io e i colleghi ci guardiamo come per dire, be', di questo dovremo parlare e colgo nel loro sguardo lo stesso stupore, la stessa incredulità.

Che non è altro che la facilità con cui aderiamo anche noi a delle immagini stereotipate dei ragazzi, dimenticando che li accogliamo quando hanno 11 anni e restano con noi fino ai 14, in una fase di plasticità fisica, psicologica, mentale che non ha corrispondenti in altre età della vita. Dovremmo essere molto ben allenati a questo e dovremmo scrostare la pigrizia mentale che ci irrigidisce e ci rende difficile comprenderli.

Io e i colleghi siamo abituati a fare il circle-time, siamo abituati a parlare di tutto in classe. Ma una confessione come questa non poteva emergere tra le pareti dell'aula, neanche con le sedie disposte a cerchio. Ci voleva uno spazio differente, che permettesse il distacco dalla vita quotidiana. Uno spazio nuovo, dove fosse possibile ricominciare, tutti su una linea di partenza immaginaria che azzerasse il passato e consentisse un nuovo slancio, una seconda possibilità a chiunque avesse voglia di approfittarne.

Gli educatori sono bravissimi in queste situazioni: accolgono ogni parola, sanno dare risposte non conclusive ma che rimandano al prossimo incontro con la classe e ovviamente a noi, al tempo infinito del nostro lavoro, alla necessità di riprendere i fili di questo messaggio in bottiglia lanciato da Marisol, perché una confessione così non può essere lasciata cadere.

Finita la riunione, il gruppo si scioglie ed è libero per una mezz'ora prima della cena. Marisol mi chiede se può telefonare a casa. Certo, le dico, e penso a sua mamma, donna sola, molto attiva e molto attenta alla figlia. Marisol ha bisogno di sentirla, di tornare ancora quella bambina di cui vuole strappare l'immagine. Ma queste contraddizioni sono concesse alla sua età.

6.4. Possiamo trasgredire?

“Prof, ma davvero dalle 11 di sera non possiamo più parlare?”.

“Prof, ma non possiamo spostare i letti e metterci a dormire tutti insieme in camera?”.

La notte è un capitolo fondamentale per ogni gita. È il momento in cui c'è uno spazio impossibile da controllare, un tempo al di fuori di qualsiasi gestione adulta. Certamente non mancano i controlli e le modalità silenti di evitare situazioni spiacevoli. Ma è comunque un tempo e uno spazio

affidato a loro, dopo aver spiegato le regole, i paletti che non sono assolutamente superabili e le ragioni delle regole.

“Dalle 23 in poi non vogliamo sentire rumori, qualcuno di voi vorrà dormire perché è stanco. Se parlate senza dar fastidio a nessuno, non ci sono problemi. Se ci svegliate, abbiamo l’elenco dei numeri di cellulare dei vostri genitori!”.

“No, non potete spostare i letti e dormire tutti insieme, ma se riuscite a farlo senza farvi vedere, senza dare fastidio a nessuno, senza chiedere il permesso e rimettendo tutto a posto prima che noi ci svegliamo, non abbiamo niente da dire. Basta che noi non ci accorgiamo di nulla”.

È un momento non facile. È un po’ irritante che chiedano il permesso di trasgredire, ma forse fa parte dell’atmosfera dello stage dove tutto sembra possibile. O, più probabilmente, è anche la caratteristica di questa generazione, ben definita da Pietropoli Charmet, fragile e spavalda.

Certo, nulla a che vedere con le gite in città d’arte dove i ragazzi vengono messi in camere d’albergo. Le tensioni con gli altri clienti, la difficoltà di stabilire regole in spazi condivisi con altri, le pareti sottili, la stanchezza nervosa di ragazzi che hanno visitato, intruppati alla bell’e meglio, musei, chiese, palazzi senza mai provare la sindrome di Stendhal, ma con un accumulo di passività che li rende carichi come molle alla sera.

Negli stage poi per fortuna le trasgressioni ci sono. Senza chiedere permesso, cercano di muoversi, di spostarsi, di raggiungere gli amici in altre camere. E noi manteniamo un livello alto di accettazione di queste infrazioni per cui è consentito ritardare il tempo di invito al silenzio e si possono vivere quegli scambi informali, al di fuori della vista degli adulti, che sono fondamentali dopo una giornata passata tra rigore e libertà controllata.

Non ci sono mai stati episodi difficili da gestire. Ci sono classi che hanno impiegato più tempo a mettersi tranquille, altre che sono crollate perché la stanchezza fisica aiuta molto ad addormentarsi, altre che hanno provato gli spostamenti quando era troppo presto e noi eravamo ancora ben vigili.

Al mattino poi ci sono i racconti di queste notti: prof, abbiamo giocato a risiko, abbiamo parlato fino alle tre, abbiamo mangiato Pringles e nutella... Le facce non sembrano però quelle di chi ha fatto le ore piccole. Sono svegli e pronti per la giornata. Si sentono orgogliosi di queste piccole trasgressioni e le vogliono condividere. La colazione è il momento di transizione tra la notte oscura e peccaminosa e la giornata luminosa e tanto attiva.

“Prof, e oggi cosa facciamo?”.

6.5. Gli sguardi reciproci

“Prof, non sapevo che lei giocasse così bene a biliardino”.

“Ha sbagliato, l’abbiamo eliminato, l’abbiamo battuto!!!!”.

Gli sguardi reciproci durante gli stage sono inevitabili. Smettiamo i panni di insegnanti e studenti, siamo coinvolti in un gioco diverso, più ampio. Ci sono gli educatori che sono i veri padroni di casa e tutti noi assumiamo contorni, profili, ruoli differenti. Non smettono mai di chiamarci prof, ma sono più attenti a come ci muoviamo, a quello che facciamo, a come reagiamo in contesti che non si presentano mai nell’ambito della scuola dove spesso siamo, ai loro occhi, perfettamente invisibili.

I giochi sono il primo terreno di osservazione, ma anche di scontro. Ping pong e biliardino, partite tesissime con corredo di tifo per mettere alla prova i docenti. E se arriva qualche complimento, si preparano poi a nuove sfide, a mettersi in campo come classe. Ricordo un gioco in cui si dovevano dire a turno sequenze precise di numeri e di parole. Eravamo rimasti in quattro, io e altri tre alunni. Tocca a me: sbaglio. Scatta un putiferio di grida di gioia: “Ha sbagliato, l’abbiamo eliminato, l’abbiamo battuto!!!!”. È la vittoria di Davide contro Golia, di Edipo contro Laio, è la promessa che i ruoli potranno cambiare. Quanto sbagliamo a non metterci mai in gioco a sufficienza là dove potremmo mostrare le nostre debolezze, le nostre difficoltà, il nostro essere stati ed essere ancora fragili.

Ma nel gioco di specchi, nel visibile allargamento delle nostre personalità, è interessante vederli vivere. Spesso i più noiosi, i più pesanti, i più difficili spariscono, non trovano una loro collocazione come elementi di disturbo. Ho già detto in altri punti chi sono quelli che emergono. Qui voglio sottolineare che non è solo il singolo a subire una metamorfosi. È la classe nel suo insieme che trova un’identità differente, perché sono meno unidirezionali i compiti e ci può essere per ciascuno uno spazio positivo, da protagonista. E questo tende ad abbassare le tensioni, a generare situazioni più piacevoli, a distendere le relazioni.

Lo sguardo di noi docenti si ferma sui pasti che sono una panoramica interessante, così come l’organizzazione delle camere: e in questi casi, di solito, le situazioni positive hanno un effetto di contagio. C’è chi, dopo un’attività, ha bisogno di un momento di solitudine e chi solo in mezzo agli altri ritrova la ricarica per ripartire. E poi ci sono i momenti seduti in cerchio dove i ragazzi trovano uno spazio nuovo e si mostrano così diversi dalla scuola, così capaci di mostrare i loro desideri, le loro fragilità. Per noi docenti è una quantità infinita di appunti che prendiamo perché non possiamo dimenticare quello che abbiamo osservato. Perché dopo sarà diverso e deve nascere qualcosa di nuovo.

E il cambio di percezione si estende anche ai genitori. Non posso dimenticare quando, mentre scendevo le scale del pullman al ritorno da uno stage, una mamma mi dice: “Prof, complimenti!”. Provo a dire che loro sono stati bravi, che non è stato difficile e sotto sotto sono orgoglioso di questi apprezzamenti. Ma la mamma mi interrompe: “No prof, io le sto facendo i complimenti perché mio figlio mi ha detto che lei gioca così bene a biliardino!”.

6.6. Conclusioni: cosa ci portiamo a scuola

Lo stage può essere visto come una formazione sul campo. I docenti coinvolti vedono, osservano, partecipano a tre giorni in cui l'educazione all'aperto non viene parlata, descritta, mostrata con slide, ma viene vissuta e praticata con educatori esperti insieme alla classe con cui si lavora tutto l'anno. Parlare di educazione all'aperto vuol dire incrociare diverse didattiche: quella laboratoriale (non in un'aula separata ma in spazi diffusi), il cooperative learning e la peer education estesi a ogni momento dello stage, il problem solving, l'approccio metacognitivo quando si riflette collettivamente su quello che è stato fatto.

Prima di tutto, va detto che ci portiamo dietro le difficoltà che già conosciamo: le storie individuali che spesso sono difficili e, più sono dolorose, più faticano a emergere, un desiderio di trasgressione che a scuola trova un terreno favorevole, il persistere del disagio di tanti ragazzi di fronte alle richieste scolastiche.

Abbiamo capito però che i contesti modificano in maniera inequivocabile gli apprendimenti, anche se sappiamo che non tutto è esportabile. L'educazione all'aperto mantiene una sua specificità e, come ho già detto, a scuola spostare le sedie in cerchio non sempre è sufficiente. Contemporaneamente però è vero che tutte le didattiche nominate prima sono inseribili a scuola, pur non potendo esaurire il percorso formativo.

La figura del docente che tiene lezioni frontali, che introduce, crea cornici di riferimento, coordina gli apprendimenti è sempre fondamentale. Ma troppo spesso il docente si è riservato solo questo spazio, più facile apparentemente, ma meno gratificante, meno soddisfacente, meno efficace. Le didattiche hanno bisogno di intrecciarsi, di mettersi in relazione tra loro: più articolato è il ventaglio delle offerte, più possibilità abbiamo di coinvolgere tutti, di non lasciare indietro nessuno.

Ci portiamo dietro uno sguardo reciproco che ha modificato profondamente la percezione della classe e dei singoli ragazzi. Li abbiamo visti in situazioni non comuni, in contesti inusuali, abbiamo colto in loro qualcosa

che ci è sempre sfuggito e che difficilmente poteva essere palesato in classe, perché i setting modificano i comportamenti.

Abbiamo capito che la realtà e la scuola devono interagire di più e meglio. Bisogna far conoscere il mondo: i cavalli, le colline a un'ora dalla scuola, i cibi, le piante, la geologia. Bisogna uscire da scuola per fare questa operazione. Ma in altri casi si può portare il mondo a scuola e questa è un'opportunità da sfruttare fino in fondo perché bisogna allargare gli orizzonti e far vivere la scuola come un pezzo di realtà, non come una fase di separazione dal mondo prima di potervi entrare e farne parte.

Cosa si ricorda della scuola a distanza di anni? La gita, il progetto particolare, l'incontro con un esperto, la visita a un luogo, il gioco didattico. Incontrando ex alunni sono queste le cose che emergono, insieme agli episodi buffi, le folli risate, le imitazioni dei prof Be', questo non esaurisce la didattica, lo so, ma dobbiamo portare più Lara dentro la scuola. In fondo è quello che mi ha fatto capire un ragazzo durante uno stage: "Prof, ma perché qui, anche se è scuola, mi diverto così tanto?".

7. Quali cambiamenti introducono in classe gli insegnanti accompagnatori dopo il Lara?

di Antonella Lotti

7.1. Introduzione

Le proposte educative di “Noi in collina” hanno l’obiettivo di facilitare le relazioni, per accompagnare la crescita e il benessere della persona e della comunità, e si collocano dentro il quadrilatero del *sistema formativo integrato* teorizzato da Frabboni e Montanari (2002).

Per *sistema formativo integrato* si intende l’alleanza tra il sistema educativo formale e non formale e comprende la famiglia, la scuola, l’associazionismo e l’ente locale. È proprio all’interno di questa continuità tra scuola, associazionismo ed ente locale che possiamo analizzare il progetto Lara, perché l’esperienza educativa che le classi vivono a Pietragravina e Setteborghi non è un fatto isolato, un progetto chiuso, ma è piuttosto un modulo formativo che parte dalla scuola e lì ritorna, in un processo dinamico e trasformativo.

Molte pagine sono state scritte sul Lara a Pietragravina e Setteborghi (Frabboni, Montanari, 2002, 2008), precisando come, nel Laboratorio, l’attenzione sia rivolta ai ragazzini della scuola media per offrire loro l’opportunità di vivere nella natura, grande aula all’aperto, la possibilità di esplorare, costruire e diventare consapevoli attraverso attività di gioco, laboratorio, simulazione, psicomotricità e relazione.

A Pietragravina e Setteborghi si propone un progetto educativo che presenta caratteristiche diverse, a volte opposte, a quelle presenti nella scuola e, pertanto, sorge la curiosità di indagare se gli insegnanti, che accompagnano i ragazzi al Lara, apprendano elementi nuovi da introdurre poi in classe, al ritorno dallo stage.

Ogni classe che si reca al Lara viene accompagnata da un paio di insegnanti che rappresentano un “ponte tra l’esperienza dello stage e il ritorno a scuola, un collegamento con i ragazzi ma anche con l’Istituto” (Marocci,

2008). Essi sono i rappresentanti dell'istituto scolastico di appartenenza per tutte le attività formative che si svolgono al di fuori della scuola, e sono responsabili dei momenti informali (intervalli, pranzi, cene, la notte). Gli insegnanti possono partecipare alle attività, mettendosi in gioco come persona, oppure stare ad osservare.

Anche gli insegnanti, come i ragazzi, quando arrivano a Pietragravina o Setteborghi si trovano a vivere e guardare un panorama molto ampio, in cui l'occhio si perde (Guiducci, 2018) quasi una metafora delle possibilità ulteriori che si potrebbero vivere insieme con quel gruppo di adolescenti.

Dai dati della ricerca presentata in questo libro emerge che gli insegnanti accompagnatori valutano positivamente il Lara e lo considerano un'opportunità formativa più attiva e stimolante della scuola stessa. Essi notano che gli studenti, dopo il Lara, registrano cambiamenti nei comportamenti agiti in classe e sono più aperti, più comunicativi, più capaci di interessare relazioni positive.

Non vi sono studi, invece, che abbiano indagato se gli insegnanti hanno colto elementi della didattica del Lara che, considerati positivi, potrebbero essere trasferiti in classe.

Questa domanda conoscitiva ha mosso una ricerca qualitativa per esplorare quali aspetti più prettamente didattici siano stati eventualmente introdotti nella progettazione e valutazione scolastica dagli insegnanti accompagnatori, quando sono ritornati a scuola dopo il Lara.

7.2. Domanda di ricerca

Ogni classe che si reca al Lara viene accompagnata da un paio di insegnanti che scelgono di andarvi su base volontaria, il cui ruolo è quello di essere osservatori partecipi delle attività, mentre il ruolo di animatori è lasciato, per i tre giorni dello stage residenziale, a due educatori della Fondazione Adolescere formata sulla conduzione di gruppo.

Il programma previsto si prefigge obiettivi di esplorazione, costruzione e consapevolezza, e si avvale di una serie di attività all'aria aperta che spaziano da giochi in coppia e in piccolo gruppo, a giochi di simulazione, di cooperazione, momenti di riflessione individuale e in cerchio.

Si ipotizza che gli insegnanti accompagnatori abbiano la possibilità di osservare metodi didattici propri dell'attivismo pedagogico e decidano di introdurli nella loro progettazione didattica, una volta rientrati in classe in città.

L'obiettivo della ricerca è quello di indagare, attraverso il percepito degli insegnanti, la presenza di una contaminazione tra Lara e attività in classe e quali sono le eventuali ricadute nell'agire didattico.

7.3. Materiali e metodi

Considerato che l'obiettivo della ricerca si basa sulla percezione che attori, in questo caso gli insegnanti accompagnatori, hanno della realtà studiata e sulla loro attività mentale di costruzione di significato che essi compiono, si è scelto di condurre la ricerca lungo il filone *interpretativista* che si basa su un'ontologia implicita *costruttivista*. La ricerca si pone infatti come interpretazione e comprensione di elaborati testuali.

Nell'analisi di queste percezioni,

la scienza non può aspirare alla ricerca di teorie che hanno come obiettivo la spiegazione di un fenomeno, dato che nessuna "struttura" esiste al di sotto di ciò che viene percepito, ma solo interpretare l'evidenza empirica che emerge dal campo, allo scopo di comprendere i significati che gli attori che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, alle azioni, alle situazioni sotto esame e li portano ad agire in un determinato modo (Trincherò, 2004).

La ricerca ha un approccio qualitativo-interpretativo teso a cogliere in profondità le dinamiche delle realtà educative (Trincherò, 2004).

La comprensione si pone come il momento-chiave della ricerca interpretativa. Il ricercatore deve cercare di vedere il mondo dal punto di vista del soggetto che studia, attraverso le sue categorie interpretative. La ricerca pone l'accento sui significati che i soggetti studiati assegnano ai concetti oggetto di ricerca. La conoscenza è possibile solo se il ricercatore è in grado di "togliere i suoi occhiali" e vedere la realtà "con gli occhiali dell'altro".

I partecipanti al focus group sono stati nove insegnanti della scuola secondaria di primo grado, con un numero diversificato di presenze al Lara e titolari di discipline differenti.

Il gruppo comprendeva insegnanti che si erano recati al Lara da una volta ad oltre trenta presenze.

Due insegnanti si sono recati come accompagnatori oltre trenta volte, due insegnanti sono andati per dieci volte, tre insegnanti si sono recati per due volte, un insegnante per una volta.

I partecipanti erano sei insegnanti di genere femminile e tre insegnanti di genere maschile.

Le discipline insegnate spaziavano da lettere a matematica, religione e sostegno.

Il metodo scelto per indagare il punto di vista degli insegnanti è stato il focus group, tecnica di rilevazione qualitativa dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità (Zaummer, 2009).

Il focus group si è articolato intorno a quattro domande (vedi tabella 1).

Tab. 1 - Domande dell'intervista nel Focus Group

1. Che cosa spinge un insegnante ad accompagnare una classe al Lara?
2. Quando siete arrivati al Lara cosa vi ha colpito di più?
3. Quando voi siete al Lara cosa fate? State ad osservare, partecipate alle attività oppure lasciate fare agli educatori e poi vi ricongiungete in alcuni momenti?
4. Quali cambiamenti introduce un insegnante al suo ritorno dal Lara?

Il focus group è stato registrato e trascritto *verbatim* su supporto informatico. Il testo è stato poi analizzato attraverso ripetute letture volte a cogliere le percezioni dei partecipanti attraverso le loro stesse parole ed espressioni linguistiche. Questi elementi, inizialmente scomposti, sono stati successivamente raggruppati in categorie, che a loro volta sono state riunite in aree tematiche

I partecipanti hanno *fornito* il loro consenso al trattamento dei dati.

7.4. Risultati

Il focus group si è tenuto presso la Fondazione Adolescere, a Voghera, a maggio 2017 e ha avuto la durata di 1 ora e 30 minuti. Le aree tematiche emerse sono le motivazioni ad accompagnare i ragazzi al Lara, un dispositivo formativo di valore, vivere l'esperienza del Lara come insegnante, le ricadute del Lara nell'agire didattico a scuola. Questi temi vengono qui di seguito commentati e vengono riportati estratti significativi del materiale testuale raccolto.

7.4.1. Le molteplici motivazioni ad accompagnare i ragazzi al Lara

Nel primo tema emergono le motivazioni che spingono i docenti ad accompagnare una classe al Lara: gli insegnanti vogliono offrire ai ragazzi la possibilità di raggiungere obiettivi educativi nella sfera delle competenze trasversali: socializzare, stare insieme, comunicare la parte più emotiva, aumentare l'autonomia.

È una necessità sempre più urgente proprio perché i ragazzi non sanno stare, vivono ormai molto isolati e quindi è l'opportunità che la scuola può dare e che Adolescere dà per stare insieme (Alessandra).

Un po' per sperimentare forme comunicative nuove comunicando anche la parte più emotiva che i ragazzi fanno fatica ad esternare... (Emma).

Un'altra motivazione riguarda il desiderio di offrire agli studenti di vivere esperienze formative complementari all'offerta scolastica in un contesto al di fuori dell'ambiente scolastico, e in particolare nella natura.

Offrire ai ragazzi un'opportunità di socializzare fuori dall'ambiente scolastico e fare anche un'esperienza diversa insieme ai compagni rispetto a quella che vivono a scuola, conoscersi meglio, vivere un'esperienza in mezzo alla natura (Maria).

Giocare in un bosco è un'esperienza unica (Alessandra).

Un ultimo motivo riguarda gli insegnanti stessi i quali desiderano offrire un'esperienza formativa che permetta loro di osservare i ragazzi da un altro punto di vista, e nello stesso tempo dare agli studenti la possibilità di vedere i docenti in modo diverso.

Per me è un'esperienza di formazione [...] ed è un modo per osservare i ragazzi da un altro punto di vista (Leo).

Non solo noi impariamo a conoscere i ragazzi sotto tanti aspetti, ma anche loro perché ci vedono in un ruolo che è diverso da quello dell'insegnante in cattedra (Alessandra).

7.4.2. Un dispositivo formativo di valore

Le percezioni degli insegnanti valorizzano il dispositivo formativo, che li colpisce maggiormente quando arrivano al Lara. I molteplici aspetti sottolineati toccano in particolare i quattro elementi propri della didattica: accoglienza, progettualità educativa, spinta all'autonomia e rispetto delle regole da parte dei ragazzi.

Appena arrivati a Pietragravina o Setteborghi, gli insegnanti notano l'accoglienza calda degli educatori che definiscono come *un abbraccio metaforico* (Eleonora).

La comunicazione del programma delle tre giornate rappresenta una novità per docenti e discenti, i quali scoprono una progettualità educativa che coinvolge spazi, tempi e attività cui non sono abituati.

Per me è stato [...] ha colpito, salvo tempo fa la prima esperienza, la gestione degli spazi, dei tempi, l'organizzazione delle attività; [...] è stato molto importante, anche per me, riuscire a capire questa capacità di lasciare momenti liberi, di recuperare il gruppo, di ritornare sul lavoro, sull'organizzazione di un'altra attività; ovviamente anche, e questo non me lo aspettavo la prima volta, l'organizzazione e il lavoro tra tutti: sparcchiare, banalmente, però lì diventa una cosa importante, tra l'altro tutti si adeguano senza nessuno ostacolo (Leo).

Il terzo elemento che colpisce gli insegnanti è il messaggio implicito forte che viene trasmesso dagli educatori ai ragazzi: libertà, autonomia, fiducia.

Una delle parole chiave delle attività è la libertà: ascoltare, dar fiducia, dare ai ragazzi la possibilità di esprimersi liberamente nelle attività, in cui emerge una parte di loro che a scuola difficilmente emerge (Maria).

Il quarto elemento che colpisce è la risposta dei ragazzi che, in questo contesto più libero e promotore di autonomia, sorprendentemente rispettano le regole.

Per me è stata una sorpresa vedere i ragazzi rispettare le regole senza il minimo sforzo, una totale adesione con entusiasmo. Qui siamo come fuori dal tempo (Eleonora).

Mi ha colpito il fatto che i ragazzi si sono subito immedesimati nel ruolo con il rispetto dei tempi: ci chiedevano “a che ora ci dobbiamo trovare?” ed erano puntuali (Antonio).

7.4.3. Vivere come insegnante l'esperienza del Lara

Gli insegnanti possono partecipare alle attività proposte ai ragazzi, mettendosi in gioco essi stessi, oppure possono scegliere liberamente di restare in disparte e comparire nei tempi in cui gli educatori si ritirano.

I partecipanti al *focus group* dicono che, di solito, svolgono il ruolo di osservatore partecipante e lasciano guidare le attività agli educatori, come previsto dal Lara, e spesso partecipano ai giochi in modo attivo, dando modo ai ragazzi di scoprire i propri insegnanti anche da altri punti di vista.

Anche io cerco di togliermi dal ruolo di insegnante e di farmi guidare dagli educatori; nei momenti di break e nei momenti ludici cerco di interagire in una maniera diversa rispetto a quando si è in classe (Leo).

Io nei momenti liberi gioco molto con loro, invece nei momenti di riflessione ho fatto molta fatica a “mettermi da parte” perché all’inizio avevo l'impressione di non poter essere me stessa (Emma).

7.4.4. Le ricadute del Lara nell'agire didattico a scuola

I partecipanti affermano che la classe vive l'effetto Lara per qualche tempo. In aula notano un clima maggiormente disteso e un senso di be-

nessere che favorisce l'integrazione tra tutti, in ottica anche inclusiva. Nel loro agire educativo, riportano di aver introdotto alcuni elementi didattici peculiari del Lara. Gli insegnanti evidenziano l'apprendimento per scoperta, la personalizzazione dei programmi, le attività in cerchio, i laboratori didattici dedicati alla videoproduzione, il lavoro in piccoli gruppi, le attività riflessive, l'introduzione di un ritmo lento e più rispettoso dei tempi di apprendimento dei ragazzi, la valutazione formativa. Molti di questi metodi per gli insegnanti erano nuovi, mentre altri sono stati riscoperti e rivalorizzati dopo il Lara.

Il metodo maggiormente introdotto dopo il Lara è stato il lavoro in piccoli gruppi. Sia nelle materie scientifiche che umanistiche, i docenti hanno dedicato una maggiore attenzione alla creazione dei gruppi e hanno fatto un passo indietro metaforico, rendendo più attivi i ragazzi, proponendo attività collaborative in piccoli gruppi. In alcuni casi il docente dà schede a gruppetti di tre allievi, a volte si organizzano gruppi di lavoro mirato a produrre un prodotto, a volte ad apprendere qualcosa di nuovo.

Ponendo l'accento sulla capacità di collaborazione all'interno del gruppo, stimolare un certo modo di lavorare che è più facile se avviene tra pari anche per i ragazzi meno motivati. Si tratta di mettersi un po' da parte per osservare quello che succede, e a volte si rimane piacevolmente sorpresi perché i ragazzi mettono in gioco cose che non possono emergere nelle lezioni frontali (Emma).

Poi come è stato detto all'inizio, molti di noi lavorano di più in questi anni, rispetto a una volta, con i gruppi, cercando anche lì in parte, lasciando a loro di formare il gruppo, in parte guidando la formazione del gruppo in modo che ci sia il ragazzino un pochino più paziente o più bravo che riesce nell'aiutare gli altri, però sempre con la persona dell'adulto che è pronta ad andare ad ascoltare (Alessandra).

Io i lavori di gruppi li utilizzo invece nelle seconde, nelle terze almeno una volta nell'anno dedicando anche tempi abbastanza lunghi a quest'attività, [...] sì direi che in parte il Lara ha contribuito a incrementare questo tipo di attività (Benedetta).

Un altro approccio valorizzato dopo il Lara è stato il laboratorio, o meglio la didattica laboratoriale, intendendo con questa espressione una didattica attiva, realizzata sempre in piccoli gruppi, mirata a produrre un progetto finito, come nel caso della produzione di un video.

L'esperienza del cerchio, intesa come attività di accoglienza e di riflessione su di sé, è entrata nelle aule cittadine.

Personalmente ho mutuato alcune modalità d'interazione messe in atto dagli educatori: metterli in cerchio in modo che all'inizio si presentino tra di loro come allo stage; è un'attività che serve a rompere il ghiaccio soprattutto se ci sono ragazzi un po' isolati (Maria).

Alcuni insegnanti dicono che dopo l'esperienza al Lara hanno adottato un approccio per scoperta in ambito scientifico, precisando che in matematica e scienze, essi non danno più subito le istruzioni per arrivare alle regole, ma danno compiti e lasciano il tempo per riflettere e ipotizzare ragionamenti e dimostrazioni.

Ho usato moltissimo, molto più di una volta, la scoperta; nel Lara c'è molto la scoperta, e per cui per me insegnando matematica, cioè se una volta io entravo, avevo la mia bella lezione pronta in testa e partivo dando le istruzioni, diciamo, di quello che doveva essere fatto, adesso, negli ultimi anni, molto ho cercato di far sì che venisse da loro; la regola, banalmente, per scoperta, quindi cercando di farli riflettere, obbligando a farli riflettere (Alessandra).

Un altro approccio, osservato al Lara, riguarda la cosiddetta valorizzazione delle conoscenze pregresse. Alcuni docenti hanno rimarcato che gli educatori del Lara mostrano una grande attenzione ai singoli ragazzi e chiedono ai ragazzi di esplicitare cosa già sanno rispetto a un fenomeno osservato. Analogamente, gli insegnanti hanno modificato il loro modo di fare lezione, e non si concentrano più solo sul loro ruolo trasmissivo, ma lasciano più spazio ai ragazzi, pongono domande e partono da quello che già sanno i ragazzi. In questo modo essi riescono a catturare maggiormente l'attenzione dei propri allievi.

Il mio cambiamento didattico dopo questo progetto è stato quello di individualizzare di più la lezione: prima dicevo la spiegazione generale così chiarendo le cose dette nel libro, adesso, dopo aver visto il modo di fare dell'educatore, che ha un'attenzione per ogni individuo, rinforzando i loro lati positivi, anche io ho cercato sempre di fare dei richiami alla teoria catturando l'attenzione dell'individuo, di ciascun alunno, facendo rispondere a loro, sapendo e conoscendo cosa loro potevano sapermi dire (Benedetta).

Un altro elemento che emerge in più contributi è l'introduzione di un ritmo lento, coerente con quanto visto fare dagli educatori allo stage. Si parte da una minore "freneticità" dell'insegnante che si rende conto di rimproverare e sgridare di meno i suoi allievi, di ricercare maggiormente il silenzio in classe, per arrivare a un ritmo lento nella didattica inteso come maggior attenzione ai singoli stili di apprendimento.

Io sottolineo la parola lentezza, che io mi sono portata a casa dal Lara. Mi rendo conto che rispetto a prima c'è il desiderio di fermarsi per aiutare gli alunni ad avere consapevolezza su alcune cose che riguardano le relazioni tra di loro o come loro stanno crescendo; gli alunni hanno bisogno di questo al di là della didattica e della singola disciplina (Elvira).

Tutti i docenti intervistati concordano che al Lara hanno cambiato sguardo, ora osservano maggiormente i ragazzi usando uno sguardo empatico e relazionale, attento al benessere in classe. Basta uno sguardo per capire se i ragazzi stanno bene, se quello che viene detto è compreso. I docenti si sentono più vicini ai loro ragazzi e vanno a scuola più volentieri, hanno compreso che gli aspetti emotivi hanno una ricaduta sull'apprendimento.

Uno degli aspetti del Lara è creare un benessere che può avere una ricaduta positiva sul rendimento scolastico. Se i ragazzi in classe stanno bene, sono più invogliati a studiare e a utilizzare gli strumenti che il docente offre (Maria).

7.5. Discussione e conclusioni

Dal focus group emerge che i docenti considerano il Lara come un dispositivo molto arricchente dal punto di vista personale, sociale e didattico sia per i ragazzi che per gli insegnanti accompagnatori.

Le motivazioni principali, che spingono la scuola ad abbracciare la proposta della Fondazione Adolescere, risiedono nel constatare una povertà di rapporti sociali nei propri allievi e nella loro scarsa esperienza di contatto con la natura. In qualche modo gli insegnanti vogliono offrire ai propri allievi la possibilità di vivere momenti significativi di socializzazione tra pari, che permettano loro di confrontarsi, aprirsi, condividere emozioni e sentimenti. La consapevolezza che i ragazzi di oggi vivano forme di isolamento, dovute ai fenomeni della urbanizzazione e della diffusione pervasiva delle nuove tecnologie, è oggetto di dibattito multi-disciplinare tra psicologi, pedagogisti, sociologi, medici pediatri e neuro scienziati. Da una parte vi sono i neo-luddisti, seguaci del contestatore anti-tecnologico Ned Ludd secondo cui la tecnologia provocherebbe molti danni, allontanando le persone dal mondo delle relazioni affettive; dall'altra vi sono studiosi che ritengono infondate queste paure perché la generazione dei cosiddetti Nativi Digitali riesce a far convivere l'identità reale con un'identità virtuale in modo integrato, senza rischi di alienazione o dipendenza patologica (Ferri, 2011).

Un'altra motivazione forte è quella di offrire la possibilità di vivere un'esperienza a diretto contatto della natura, non solo per fini scolastici,

mirati a conoscere meglio gli aspetti scientifici del mondo animale e vegetale, ma per dare loro la possibilità di vivere esperienze di apprendimento in contesti naturali.

Come molti studiosi affermano, gli esseri umani hanno vissuto a contatto con la natura per millenni, sino agli anni '70 del secolo scorso quando ancora i bambini, usciti da scuola, cercavano luoghi naturali nelle periferie dove giocare e passare il tempo libero senza grandi restrizioni da parte degli adulti. Dagli anni '80 in poi i bambini hanno avuto sempre meno occasioni di contatto libero con la natura, nei boschi e nelle foreste, al punto che si potrebbe parlare di "imprigionamento dell'infanzia". Kellert, l'autore che coniò "l'ipotesi biofilia", dice che le società attuali hanno perso la consapevolezza della dipendenza dal mondo naturale. I tempi trascorsi nelle aule scolastiche sono drammaticamente aumentati riducendo la possibilità di fare attività di movimento in ambienti naturali, con conseguenze negative sul benessere psico-fisico dei bambini e dei ragazzi. Eppure molti studi dimostrano che le attività nella natura rendono le persone molto soddisfatte, riducono i livelli di stress, aumentano la concentrazione, migliorano la capacità di concentrazione... E una spiegazione potrebbe proprio essere l'"ipotesi biofilia", secondo cui l'influenza della nostra eredità evuzionistica ci predispone a stare bene a contatto con la natura, nella quale l'essere umano è vissuto e si è adattato per millenni (Szczepanski, 2009).

Dai risultati del nostro focus group, emerge che gli insegnanti accompagnatori apprendono strategie e metodi didattici che introducono al ritorno dal Lara nelle proprie classi, modificando il loro agire didattico.

Gli insegnanti restano colpiti dall'apprendimento esperienziale, dalle opportunità di *learning by doing* che vengono offerte ai ragazzi, e dai momenti di riflessione, in cerchio, su queste esperienze.

Il valore dell'apprendimento esperienziale è noto dai tempi di Comenio e numerosi sono i pedagogisti europei che hanno studiato, sperimentato e raccomandato il ricorso a ambienti di apprendimento attivo all'aperto: da Comenio, a Froebel, Pestalozzi, Decroly, Montessori, Rousseau, Steiner, Hahn, Freinet... solo per ricordarne alcuni. Fuori del contesto europeo possiamo ricordare l'attivismo pedagogico di John Dewey.

Il Lara emerge come un dispositivo pedagogico preciso che si caratterizza per numerose caratteristiche distintive tra cui segnaliamo: la residenzialità, le attività di accoglienza, una progettualità condivisa, l'apprendimento in piccoli gruppi, le attività riflessive e meta-riflessive, l'utilizzo di spazi naturali, il setting circolare, l'utilizzo di giochi e simulazioni, l'apprendimento per scoperta, gli animatori come facilitatori di apprendimento.

La presenza, nel Lara, di alcuni elementi quali l'apprendimento in ambiente naturale, lo sviluppo di competenze personali, sociali e ambientali

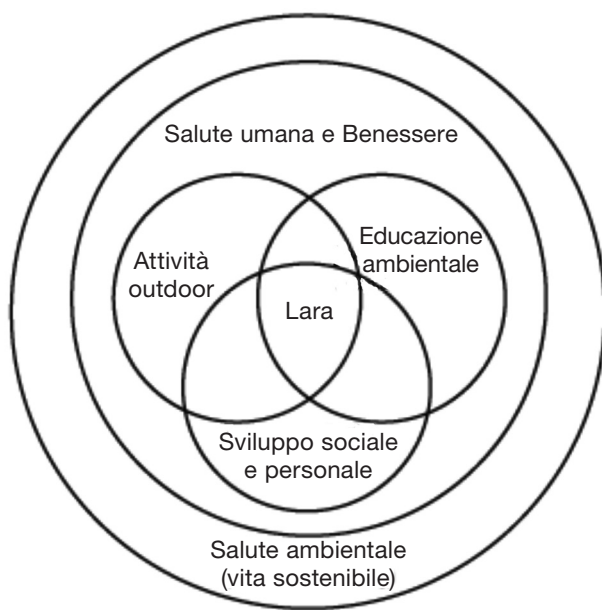
mirate a favorire uno stato di benessere psico-fisico in un contesto teso allo sviluppo sostenibile potrebbe fare rientrare il Progetto Lara nel modello proposto dal gruppo di ricerca del Centro per l'educazione ambientale e outdoor dell'Università di Linköping in Svezia.

Il Centro svedese propone un modello in cui l'*outdoor education* favorisce lo sviluppo personale e sociale, l'educazione ambientale, il benessere psicofisico all'interno di un ambiente sostenibile.

Il Lara però si contraddistingue, e qui risiede la sua originalità e unicità, perché ha due caratteristiche fondamentali: l'educazione outdoor e la creazione di un gruppo ben funzionante, in cui si sta bene.

Uno schema sintetico per presentare il Lara potrebbe essere il seguente (vedi figura 1) che propone, al cuore del modello, il gruppo che si crea e si sviluppa all'interno dell'*outdoor education*, e sviluppa competenze personali, sociali, ambientali per favorire il benessere psico-fisico della persona all'interno di un ambiente sostenibile.

Fig. 1 - Modello concettuale per Lara, adattato da Szczepanski A. (2009)



Non a caso il progetto Lara è una creatura della Fondazione Adolescere, una Fondazione di comunità con la *mission* di sviluppare in modo sostenibile il suo territorio di appartenenza, nell'Oltrepò pavese.

Avviandoci verso le conclusioni, alla domanda se il Lara provochi delle ricadute nella didattica, la risposta sembra essere positiva. Gli insegnanti accompagnatori al Lara hanno la possibilità di osservare figure docenti che svolgono ruoli diversificati: il facilitatore di apprendimento, il mentore, l'allestitore di ambienti di apprendimento; al ritorno in classe, questi stessi insegnanti introducono, nel loro agire didattico, attività di accoglienza, di apprendimento per scoperta, didattica laboratoriale, riorganizzazione degli spazi e maggiore attenzione al benessere psico-fisico e relazionale in classe.

Avanza l'ipotesi che accompagnare i ragazzi al Lara sia un'occasione formativa importante anche per gli insegnanti, e che varrebbe la pena dedicare spazio e tempo alla riflessione su questa esperienza al fine di trasformarla in un evento di formazione continua: senza riflessione, l'esperienza non si può trasformare in conoscenza.

Concludendo, possiamo affermare che il focus group ha offerto molte informazioni sull'importanza che il Lara riveste come motore di innovazione didattica, ma si ritiene utile sottolineare la necessità di aumentare il numero delle interviste di gruppo per verificare se le conclusioni illustrate in questo lavoro vengano o meno confermate, al fine di validare il progetto Lara nelle comunità scientifiche e aprire una riflessione più approfondita sulla formazione degli insegnanti accompagnatori.

Bibliografia

- Farné R. (2015), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Frabboni F. (2007), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F., Montanari F. (2008, a cura di), *Scuola e territorio. Le politiche educative, per i bambini, gli adolescenti e i giovani*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2002, a cura di) *Lara. Nuove abilità relazionali nell'avventura scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Szczepanski A. (2009), *Outdoor Education-Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape - A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning - Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What,Why and When of Learning* (www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/nol0/hatsurin_13.pdf).
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded theory*, Carocci, Roma.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Roma.
- Trincherò R. (2009), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Zaummer V.L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.

8. So-stare nei gruppi

di *Fabienne Guiducci*

Nel corso di più di vent'anni di Lara, una parola, un concetto ricorre spesso nelle nostre riflessioni, nei nostri ragionamenti: *sostare*.

Sostare implica ed evoca un'interruzione, un arresto che è però momentaneo; è una sospensione tra due situazioni in cui c'è movimento, tensione; è un'attesa, ma attiva tra il passato ed il futuro.

Sostare si riferisce anche ad uno spazio, ad un tempo in cui ci si riposa, si prende forza, si ripensa e poi si riparte, si prosegue. Richiama uno spazio a parte, vicino al cammino principale, ma un po' discosto, non troppo lontano, però.

Sostare è proprio dei gruppi, perché per definizione i gruppi sono sempre di transizione, si formano, crescono e poi finiscono, muoiono, ma riprendono sotto altre forme e possono moltiplicarsi, contaminare benevolmente altre realtà con la loro energia. Una delle forze del gruppo è proprio che possiede in sé qualcosa di nomade, di passeggero, di non sedentario, di non definitivo che spesso spinge a prendere e dare qualcosa di buono e di bello, proprio perché si sa o si sente che è qualcosa che non sarà eterno.

Chi incontra, lavora con i gruppi, allora non può che confrontarsi con questa parola che non sempre è rassicurante e facile da realizzare e mantenere. Sostare significa infatti anche spesso riuscire a stare in equilibrio tra due aspetti che spesso trascinano da un lato o dall'altro. Sostare vuol dire quindi non prendere posizioni, non fare scelte, ma aspettare, attendere pazientemente che le risposte arrivino a noi e non il contrario. Occorre lasciarsi andare, non cedere alla fretta di concludere, ma è importante lasciare un'apertura, una possibilità ad uno spazio, all'incertezza, al dubbio che non sempre vengono riempiti o chiariti come e quando vogliamo.

Sostare implica qualche volta dover stare ai margini di una situazione, essere meno protagonisti od esserlo in maniera differente; qualche volta significa anche affrontare il silenzio, proprio e quello altrui e su questo siamo a volte sguarniti ed impauriti.

Se proviamo a giocare con la parola, si scopre che ha dentro di sé un'abilità, *so-stare*; essere capaci cioè di stare, di esserci, di vivere il qui ed ora con gli altri. Se si riesce quindi a sostare, a rallentare, a prendersi una pausa dalla vertigine che provocano a volte le nostre sicurezze, i nostri schemi mentali, i nostri pregiudizi, le nostre pigrizie, si riesce a vivere con significato e pienezza le relazioni con gli altri, si riesce a stare in gruppo ed a viverlo come una possibilità moltiplicatrice di benessere.

So-stare per i ragazzi. Il compito più difficile che osserviamo nei ragazzi che arrivano al Lara, è proprio quello di riuscire a stare in qualcosa che hanno appena raggiunto e conquistato con molta fatica: la consapevolezza che, accanto al valore dell'amicizia, accanto al modo di relazionarsi duale, ne esiste un altro (non migliore o peggiore), sicuramente più utile, in un contesto in cui le relazioni non sono libere, ma più vincolate dalla situazione, la comunicazione plurale.

Quando arrivano al Lara, generalmente i ragazzi esprimono qualche resistenza di fronte ad una diversa possibilità di relazionarsi, perché per loro questa risulta nuova, sconosciuta e pertanto inevitabilmente li disorienta. I ragazzi (ma non solo) conoscono spesso solo una modalità di rapportarsi con il gruppo dei pari, seguendo il criterio della simpatia e della antipatia. Relazionarsi, invece guardando le abilità, le risorse che si riconoscono nell'altro, al di là dei propri giudizi a "pelle", può risultare difficile. Tuttavia, nel corso degli anni abbiamo visto che non è impossibile acquisire questa modalità di comunicazione; è sicuramente un concetto che sviluppano ed interiorizzano con il tempo. Lo riscontriamo nei ripetenti o nei ragazzi che incontriamo più grandi, ad esempio nei Lara Università che ammettono che questa differenza la si capisce appieno dopo; dopo che lo stage è finito, dopo che si ha avuto il tempo di riflettere e di fare altre esperienze.

Pertanto questa è una prima sosta; ma ne esiste un'altra e riguarda il tema dei punti di forza e di debolezza che non corrispondono esattamente ai pregi e difetti.

Parlare di pregi e difetti implica che alcune caratteristiche personali rimangano invariate nel tempo, cristallizzate dentro di noi, senza possibilità di mutarle o lavorarci. Non solo, ma sottintende un giudizio di valore che non apre la discussione su di sé o gli altri, ma al contrario la chiude, la ferma inevitabilmente.

I punti di forza/debolezza invece sono degli aspetti di noi che possono cambiare, ampliarsi, arricchirsi. Pertanto abituarsi a pensare in questi termini, aiuta a vedersi e a vedere gli altri in un divenire, in una prospettiva di possibilità, di futuro. Pensare in termini di punti di forza/debolezza ci allena a vederci più in un film, che in una fotografia, cioè ci abitua a credere nella possibilità di cambiamento per sé e per quelli che ci circondano.

Nel corso degli stage Lara, sollecitando i partecipanti a distinguere i punti di forza/debolezza dai pregi/difetti, si tenta di trasmettere che l'esigenza, la richiesta, non è esclusivamente di origine teorica, ma pragmatica, comportamentale che ci potrà permettere di crescere.

Quando i ragazzi raggiungono la consapevolezza che per stare bene con persone che non si sono scelte, è costruttivo relazionarsi attraverso i punti di forza e debolezza, propri ed altrui, a volte faticano a sostare in questa dimensione, perché quasi subito ricadono nel desiderio di fare amicizie con le nuove scoperte fatte durante lo stage. Questo è inevitabile, data la rilevanza dell'amicizia a questa età, ma diventa comunque importante, essenziale che anche per poco tempo, sia sopraggiunta nei giovani questa nuova consapevolezza di un nuovo modo di guardarsi e di guardare gli altri compagni.

So-stare per gli insegnanti. Per i docenti accompagnatori sostare significa rinunciare temporaneamente al ruolo che hanno abitualmente in classe. Fare un piccolo passo indietro, laterale, spostarsi dall'ottica abituale, per assumerne un'altra o dare maggiore spazio a quello che già fanno: osservare i ragazzi nelle loro dinamiche, nei loro comportamenti in una situazione completamente diversa e quindi nuova da quella dell'aula scolastica. Riuscire a pulirsi il più possibile, a mettere occhiali diversi e appoggiare il proprio sguardo un po' più vergine sulla classe, non è semplice.

È proprio su questo sguardo divergente, avvertito e spesso ricambiato dalle classi, che i ragazzi provano a raccontarsi in maniera originale ed autentica.

Sostare su questo atteggiamento non è semplice, perché coinvolge non solo i tre giorni dello stage, ma anche il dopo Lara, quando le condizioni attorno inevitabilmente e giustamente sono diverse; riuscire a trattenere lo stesso sguardo rappresenta una sfida che va affrontata con delicatezza ed attenzione. Riuscire a vedere il Lara non come un punto di arrivo, ma di partenza per avviare un discorso diverso con la classe, è un compito notevole da affrontare.

So-stare per i conduttori. Per i formatori sostare significa stare completamente in ascolto dei bisogni dei ragazzi, ma soprattutto degli insegnanti e della scuola. Cogliere i bisogni espliciti, ma soprattutto quelli latenti richiede una vigilanza continua. È importante saper decodificare ed amalgamare le aspettative di ciascuno degli attori coinvolti, ascoltare le loro parole con un orecchio che deve essere continuamente affinato e raffinato. Risulta ogni volta difficile riuscire a sostare in questo ascolto così ampio, a spogliarci delle nostre presunzioni e convinzioni, per cadere in facili pregiudizi. Sostare invece per noi formatori significa riuscire con pazienza, lentezza a

costruire sottili relazioni, trame ed orditi con i nostri interlocutori. È un lavoro difficoltoso, perché sembra, a volte, che non si facciano passi in avanti, che il Progetto non abbia attecchito a livello istituzionale o non sia stato capito, quindi bisogna ricominciare nella costruzione di queste relazioni. Ma è proprio in quel momento che bisogna fermarsi, per capire gli aspetti che non funzionano, rimettersi in gioco con freschezza, cogliere i segnali deboli che arrivano ed interpretarli e lavorarci con rinnovata vitalità.

So-stare per la scuola. Il Lara non è un progetto immediatamente facile da comprendere, perché forse va vissuto in prima persona e perché, a volte, è percepito dagli interlocutori con contorni poco chiari. Infatti lavorare sulle dinamiche di gruppo, invece che per tematiche ben definite (il cyber bullismo, la dispersione scolastica...) può apparire, a volte, come un punto di debolezza o come qualcosa che disorienta.

Inoltre spesso risulta faticoso, perché non si è allenati. Riconoscere ed accettare che una situazione problematica che si è creata all'interno di una classe sia il risultato di un insieme di elementi, di cause – comunicazione tra i ragazzi, tra i ragazzi e gli insegnanti, tra gli insegnanti ed il resto dei colleghi, del corpo docente – che richiedono uno sguardo più ampio, complesso ed articolato alla situazione che si vuole fronteggiare, può risultare a volte difficoltoso.

Il Lara, allora, mette in luce una visione sistemica che chiama in causa tutti ed è su questo aspetto che anche la Scuola occorre che sostenga, che si avvicini al Progetto, senza aspettarsi ricette risolutive. È per questo motivo che il Lara, perché sia efficace e conservi beneficio il più a lungo possibile, deve essere un progetto che appartenga non solo alla classe e all'insegnante accompagnatore, ma alla Scuola. Solo così i ragazzi possono sentirsi “accerchiati” positivamente e dolcemente da tutti gli attori coinvolti e sentirsi parte di un circolo virtuoso che li spinge a crescere.

So-stare nel territorio. È innegabile che la crisi economica abbia dato una scossa profonda a molte Istituzioni e quindi anche alla Scuola. In questi anni, tale situazione ha trascinato con sé, per il Progetto Lara, arresti forzati, ma ha anche fornito l'occasione per ripensamenti, riflessioni, discussioni in gruppo che hanno immesso nuova linfa ed hanno levigato qualche spigolosità ed irrigidimento. Abbiamo reagito ascoltando maggiormente la Scuola: interviste agli insegnanti, ai Presidi, per capire i nostri punti di forza e debolezza; abbiamo incontrato genitori per comprendere le loro aspettative; abbiamo scritto, realizzato altri progetti, soprattutto pensato tanto. Questo sta portando a dei cambiamenti, primo fra tutti il nostro, di Adoloscere; stiamo sollevando ed ampliando lo sguardo sul Lara.

Il Lara sta assumendo un'altra forma schiudendosi e nutrendosi di altri temi, pur conservando con convinzione il cuore nel gruppo e nella relazio-

ne. Questo *lievito madre*, che come tale va sempre rigenerato, custodito, lavorato, perché sia vivo, è stato *impastato* con altri temi che hanno fatto lievitare altri progetti ed idee: ecco il Lara *Intendiamoci*, in cui è coinvolta la Protezione Civile, il Lara Sport, il Lara Dipendenze, Il Lara Musica ed il Lara Orientamento.

Ma è soprattutto nell'*Oltre Lara*, il nuovo nato, che li abbraccia tutti, che riteniamo di aver trovato una sintesi tra l'essere Fondazione di Comunità di Adolescere (la sua mission) e le nuove prospettive di *Noi in Collina* nel territorio. Tale Progetto costituisce un nuovo sguardo, un nuovo approccio al concetto di relazione. *Oltre Lara. Patto di reciprocità tra scuola e montagna* è un'azione realizzata all'interno del *Progetto Oltepò (bio) diverso: la natura che accoglie* ed è finanziato dalla Fondazione Cariplo, Programma Attiv aree.

Attraverso laboratori residenziali di musica, storia, ecologia, gestiti da conduttori di gruppo con esperti del settore, tra i quali la scuola può scegliere, i ragazzi hanno la possibilità di passare attraverso un'esperienza coinvolgendo tutti i cinque sensi, scoprendo saperi e sapori del territorio dell'Oltrepò. L'obiettivo è capire dove poggiano i nostri piedi, quale è la terra che stiamo percorrendo, perché è così, da dove viene: insomma chi siamo? È la grande domanda che sottintende, qual è la nostra memoria, quali le nostre radici, la nostra identità. Mai come in questo periodo è importante provare a rispondere tutti insieme. Questo vale per tutti, ma soprattutto per i giovani, che sono in via di definizione. Al termine non necessariamente occorre amarlo, il territorio, ma sicuramente è importante capirlo, comprenderlo nella sua complessità e possibilità, so-starci.

8.1. Scoprire il Lara, un percorso attraverso la bellezza

Bateson dice che ci sono due modi di esistere, di conoscere il mondo reale: uno stando di fronte e l'altro pensandolo in relazione a noi. Questo secondo approccio è quello che lui privilegia, perché dà e dice qualcosa di più, parla infatti anche di noi.

L'uomo è incontro, si incontra continuamente con l'altro; è una parte di un tutto, all'interno di un movimento costante, dinamico, incessante simile ad una danza che abbraccia totalmente la realtà. L'uomo tocca, sfiora, è vicinanza continua con gli altri e con la realtà che lo circonda.

Ed è esattamente questo il significato estetico che Bateson dà alla relazione: "per estetico intendo sensibile alla struttura che collega" (Minghi, 1998, p. 14). Egli intuisce che tutti gli organismi sono retti da un sistema di connessioni e che per capirli bisogna utilizzare il linguaggio delle relazioni.

Se quindi il significato di bellezza per Bateson si riconosce nella sensibilità alle relazioni, alle connessioni tra esseri e tra tutti gli organismi dell'universo, allora il gruppo può costituire, rappresentare un'ipotesi di bellezza. Se il gruppo è un sentire, è un sentimento comune, è il mettere in comune l'energia positiva che scaturisce dalle relazioni dei membri, può produrre, far nascere, portare bellezza: "La bellezza la realizziamo sempre in collaborazione con il mondo" (Sartwell, 2006, p. 8).

In questo caso bellezza può significare saper creare autenticità, cioè saper vivere relazioni significative, nel senso etimologico della parola, cioè che lasciano un segno dentro di noi.

La si può sfiorare, forse perché è qualcosa che sta per... per arrivare, per compiersi, per realizzarsi.

È, come dice Spaltro, il "sabato del villaggio" leopardiano: una promessa di qualcosa che non si sa se si verificherà mai. È vivere in un perenne febbraio, il mese che precede la primavera che ti invia ondate inaspettate di tepore, profumi per un attimo; esiste un preannuncio, ma non si sa quando e come arriverà primavera. Forse l'autentica primavera è proprio questa: è quando sta per nascere qualcosa, è nel percorso.

Allora forse un bel gruppo può essere un gruppo che sta per giungere, che si sta muovendo, che muove l'aria attorno e dentro di sé. Un bel gruppo è un gruppo che cresce, nasce, vive e sa morire, sa finire, ma nell'estinguersi non sparisce, ma sa creare, nel senso che riesce a produrre qualcosa al di fuori di sé, diventa fertile. In fondo è così che diventa eterno, che non muore mai, perché porterà sempre qualcosa di quel momento.

Come la natura, così un bel gruppo, dà benessere, piacere a chi gli sta accanto, contagia con la sua energia e calore tutti coloro che hanno a che fare con lui. Quindi forse la bellezza è in chi guarda, sta in chi rimane fuori. Chi è dentro non capisce molto quello che sta avvenendo; la consapevolezza nasce dal discostamento, quando ci si allontana e allora si scorge la bellezza del gruppo.

Mi tornano alla mente le parole di un ragazzo che aveva partecipato ad uno stage Lara quando si insisteva per far esprimere alla classe un pensiero su questa esperienza che per i ragazzi era stata molto intensa: "Non è che non abbiamo niente da dire, ma è che non sappiamo come dirlo". Roberto Piumini in un suo racconto scrive: "Un Uccello del Paradiso ha piume di ogni colore: le brune non sono le più belle, o le più appariscenti, ma sono assolutamente necessarie, perché la bellezza, come sapete è..." (Piumini, 2002, p. 3). Occorre forse tacere, saper stare nel silenzio.

Il concetto di bellezza è molto simile allora al concetto di gioco, di piacere, non necessariamente deve essere utile, deve servire, ma attraverso il quale in maniera implicita si apprende qualcosa, ci si riempie.

Alla bellezza è connesso anche il concetto di leggerezza. Spesso viene associato alla leggerezza l'aggettivo superficiale, effimero, vacuo, mentre in

questo senso leggerezza può essere sinonimo di armonia, di vuoto, spazio, aria che attraversa e che fa respirare.

Legato al concetto di bellezza, il valore del tempo è una variabile fondamentale: la bellezza può nascere solo in un tempo come dice Frabboni, mediterraneo, meridionale, lento, che occhieggia sotto un sombrero, che sembra non trascorrere eppure passa e lascia un segno. Questo tempo un po' sornione, è in opposizione con i ritmi odierni, e quindi ne rappresenta una sfida.

Nei Lara infatti, chi partecipa *percorre campi coltivati a maggese*, in cui la nostra terra relazionale può respirare un tempo più umano e naturale.

Il tempo, lento ma insinuante ed incisivo unito all'idea di eterno e di futuro richiama l'immagine della danza. Un bel gruppo è un gruppo che danza, a volte in maniera vorticoso, a volte in maniera lenta, a volte in modo apparentemente caotico, ma sempre seguendo una sua traiettoria. La danza ben esprime che cos'è la bellezza di un gruppo, perché essa può essere vista come uno scontro o incontro tra il finito e l'infinito, il cui effetto sono delle onde che arrivano a chi guarda e frequenta e vive nei gruppi.

8.1.1. *Le tre fasi*

1. **L'accoglienza.** Il primo impatto, il primo incontro dei ragazzi con la struttura, con i conduttori, con una situazione per loro nuova ed incollocabile tra le esperienze fatte fino a quel momento: non è la gita, non è l'aula scolastica, non è... ed anche se è stato loro spiegato il Progetto, rimangono fantasie e rappresentazioni sull'esperienza che trascinano nella maggior parte dei casi leggere paure e qualche fantasma. In questa fase, le difese dei ragazzi sono molto alte ed occorre partire con dolcezza, ma anche chiarezza; è il momento infatti delle presentazioni e dell'esplicitazione delle regole e dello spazio per domande e dubbi. La classe in genere arriva allo stage mascherata, dando un'immagine di sé piuttosto stereotipata, quella che hanno di essa gli adulti (insegnanti e genitori), ma anche desiderante, desiderante di conoscersi, conoscere gli altri. Dal verbale e non, i ragazzi sperano di trovare senso, sale che li motivi e che li riscaldi; hanno sete di contatto, vicinanza tra di loro, complicità, vogliono non sentirsi soli, ma capiti e soprattutto accettati, "vorrei provare il brivido di essere capito con uno sguardo dagli altri". In questo loro essere desideranti troviamo un primo momento di bellezza, perché i ragazzi riconoscono una mancanza, un vuoto che intuiscono può essere colmato solo dagli altri, dalle relazioni con gli altri: "L'esperienza della bellezza è sempre erotica, è sempre un volere qualcosa

che manca. Dal momento che tutti desideriamo, la bellezza è oggetto universale dell'esperienza umana" (Sartwell, 2006, p. 6).

2. **Figura/sfondo.** È la scoperta della dimensione gruppale: si può cercare di stare bene con le persone che non si sono scelte, come una classe. Il gruppo come risorsa per far emergere i propri punti di forza e per conoscere i propri punti di debolezza. Nella vertigine creata dal desiderio di trovare legami significativi ed importanti, la classe cade molto spesso nell'equivoco di dover/voler essere tutti amici. Risulta importante pertanto distinguere i due concetti per non scivolare nell'ipocrisia e nella frustrazione di un obiettivo che può essere considerato irraggiungibile in contesto non scelto. È il momento in cui ogni classe comincia a costruire, piano piano la propria storia, la propria forma, la propria metafora che è unica ed irripetibile. Si tratta di un mosaico, non di un puzzle, in cui la figura è data da altri ed esiste solo un'unica possibilità di incastro. Infatti nel mosaico, l'immagine è creata dal singolo, esistono infiniti contatti, legami e quindi esiste massima libertà. Ed è proprio in questa libertà totale, (non anarchica, ma disciplinata) di possibilità, che troviamo un'altra sfumatura di bellezza, la bellezza che si scorge nel momento in cui ci siamo, siamo dentro una situazione insieme agli altri, "il bello ci porta a vivere o ci spinge alla partecipazione" (Sartwell, 2006, p. 9). Mentre si scopre la dimensione di gruppo, emerge inevitabilmente la contrapposizione con la propria soggettività, con la propria diversità e pertanto sorge il **conflitto**, conflitto tra i partecipanti, ma anche con i conduttori. È il momento di massima vicinanza, quello tanto temuto dai ragazzi ("il Lara fa litigare e piangere"), anche se ciò che blocca è la paura del conflitto, non il conflitto in se stesso. Senza questa fase il gruppo non ha la possibilità di crescere, di svilupparsi, di affermare i propri confini e le proprie aspettative. È un momento delicato, ma vitale, necessario, per misurare la capacità del gruppo di gestire l'aggressività, la possibilità di chiarirsi, di esprimere il livello di fiducia che circola all'interno della classe. Questa fase a volte molto faticosa e a tratti dolorosa, ci conduce ad una possibilità di bellezza più sottile e nascosta, ma non meno profonda ed emozionante, è la wabi-sabi giapponese. Wabi può essere tradotto con povero, semplice, rozzo, ma non solo: "wabi inteso come bellezza è umiltà, asimmetria e imperfezione, una bellezza fatta di disgregazione, di terra, di foglie autunnali, erba nella siccità, piume di corvo" (Sartwell, 2006, p. 141). Sabi significa solitudine, ma può essere inteso anche come povertà degli oggetti, essenzialità delle cose. Pertanto wabi-sabi può rappresentare "la bellezza delle cose appassite, erose, ossidate, graffiate, intime, ruvide, terrose..." (Sartwell, 2006, p. 141). In questa fase il gruppo appare bello perché sta lavorando e porta i segni su di sé di questo sforzo, di questa

fatica per cercare di capire gli altri, di uscire dalle secche della comunicazione, di andare oltre i propri stereotipi e le proprie convinzioni, i soliti automatismi che proteggono, ma impoveriscono. Il gruppo produce bellezza in questo momento, perché sembra abbandonare le maschere e tenta di parlare per la prima volta un altro linguaggio che è quello delle emozioni che lasciano tracce dentro e fuori di sé e che rendono tutti un po' più autentici e speciali.

3. L'ultima fase è la conclusione dello stage, il **ritorno a casa** ed occorre fare in modo che la classe sia il più possibile consapevole di quanto appreso, capito, interiorizzato durante i tre giorni passati insieme. È il momento dell'elaborazione, del ripiegamento su se stessi per cercare di ripensare a quanto successo in sé e negli altri, per far sì che non sia solo un'esperienza consumata, ma vissuta e che si stabilisca un patto tra i vari partecipanti all'esperienza. Quando lo stage finisce, assistiamo spesso ad un senso di perdita, di lutto per qualcosa di importante che si è creato e che si intuisce sarà irripetibile. Il lavoro che ci attende è quello di fornire loro uno sguardo al futuro, alla possibilità di mantenere quanto nato nei tre giorni e di creare nuove e altre possibilità, nuovi percorsi, nuovi e più ricchi legami. Qui si può assistere alla bellezza della nascita, della creazione e costruzione; in questo modo lo stage, ma soprattutto il gruppo non muore mai, si eternizza e diventa moltiplicatore di benessere, crea un circolo virtuoso, come afferma Spaltro, dal quale si è contagiati un po' tutti. Nella cultura degli indiani Navajo, la bellezza, *hozho*, e la ricchezza di una persona si misurano da quanti canti conosce e sa cantare e scambiare con gli altri, come moneta preziosa e insostituibile. Alcune canzoni sono pubbliche e vanno socializzate con le altre persone, altre sono segrete, private ed appartengono al suo creatore per sempre. Ritengo che il Lara sia molto in quest'ultimo significato di bellezza. Chi va per gruppi, incontra questi due aspetti che sembrano a volte contrastare e a volte integrarsi. Chi si aspetta linearità e coerenza, (potrei dire chi si aspetta qualcosa) nei Lara rimane deluso e spiazzato, sempre. Infatti c'è una parte che sembra comprensibile e comunicabile ed un'altra che invece appare molto intima, privata, in ombra, poco trasferibile e comunicabile; non si sa come cade il Lara nelle persone, non si sa quali percorsi compie: allora succede che spesso si ascolta dai ragazzi un canto armonioso, pulito, solare e si percepisce nello stesso tempo una canzone più nascosta, più sussurrata, ma altrettanto affascinante che va ascoltata, tutta, senza cercare di capire le parole, ma solo i suoni che emana.

8.1.2. *Il Lara come rito di passaggio*

In buona parte dei riti che hanno a che fare con il passaggio dall'infanzia all'adolescenza e da questa alla vita adulta, ci sono una serie di elementi ricorrenti.

L'*allontanamento* (si pensi ai Misteri Eleusini, in Grecia. *Elasis*, significa distacco, esilio; più precisamente, rappresentava la corsa che il ragazzo faceva verso il mare), l'isolamento dal proprio nucleo familiare ristretto e la sosta in un altro luogo, in cui potersi misurare, conoscersi e capire chi si è, spesso insieme agli altri e alla natura.

Gli *intermediari* nelle cerimonie rituali, rappresentano un ponte, un legame prezioso, dei facilitatori utili, per non "spezzare la catena" per rendere più fluido, meno traumatico il passaggio da una situazione all'altra. Sono di solito persone che fanno parte della comunità, che sono vicine al ragazzo, ma non troppo.

La *ripetitività* che si intreccia saldamente con la componente estetica, nel significato che dà Bateson, cioè come sensibilità alle connessioni, alle relazioni. Il rito infatti ha bisogno di una partecipazione emotiva profonda, senza la quale cessa di esistere; per questo motivo la componente estetica è importante.

Il rito può essere produttore di senso, può modificare l'esperienza, può portare cambiamento, creare legami, creare anche bellezza. Il rito serve per gettare un ponte nel futuro di una relazione, per creare un legame affettivo ed emotivo con l'altro, per tessere una trama dei possibili mondi sui quale poter vivere qualcosa di diverso, forse senza o con meno paura.

Lo stage Lara, nel suo percorso, è scandito da una serie di riti, una serie di passaggi che sono e devono esser ben sottolineati, da parte dei conduttori. Ogni Lara ha un suo ritmo, ha sua musica ed una sua propria danza, perché ogni classe procede diversamente una dall'altra. Far sostare la classe sui cambiamenti di ritmo, di velocità e di significato che si incontrano durante lo stage, è un compito fondamentale, perché in gioco c'è qualcosa di molto importante: un pericolo insidioso e poco visibile, la cultura del consumo.

I ragazzi, ma non solo loro, tendono a consumare ciò che vivono, cioè a non elaborare, non sostare sulle emozioni, sui pensieri che accompagnano ogni esperienza della loro vita. Come afferma Frabboni, spesso i giovani passano da uno "scatolone, da un contenitore all'altro nell'arco della loro giornata" (Frabboni, Pinto Minerva, 1994) (dalla scuola, allo sport, dagli amici, alla famiglia...) senza soffermarsi a gustare il significato, ma ingollando e trangugiando ogni sorta di esperienza. Una cosa che colpisce infatti dai loro racconti, è la descrizione della loro giornata e dei vissuti

che l'accompagnano, in cui le frasi ricorrenti, dette con molto rammarico, soprattutto dalla componente femminile sono: "Non ho tempo per fare tutto... il mio problema è sapermi organizzare per fare stare dentro tutto... non riesco ad avere tutto sotto controllo... sono bravissima ad organizzare per riuscire a fare tutto: scuola, amici, moroso...". Sembrano frasi di adulti, di piccoli adulti, alle prese con la conciliazione tra due mondi, il lavoro e la vita privata. Sono le frasi che i ragazzi sentono e respirano dal mondo degli adulti che suonano però stonate e fuori posto in loro.

Aiutarli allora a fermarsi non è semplice, riportarli alla loro giusta età ed alle loro note più armoniche; spesso nei Lara dobbiamo resistere anche noi adulti alla tentazione di accompagnarli in questa loro tendenza, quando chiedono, mentre stanno svolgendo un'attività, quando sono ancora caldi di questa "e dopo cosa facciamo?... e dopo?... e dopo?". Certo, c'è un po' d'ansia, c'è la difficoltà di vivere il qui ed ora, ma c'è soprattutto la tendenza come direbbe Fabbroni (2006) ad "indossare il vestito del sabato", cioè ad anticipare, ad accorciare gli eventi: "Questo penultimo giorno della settimana simboleggia (come nelle odierne pratiche sportive) l'anticipazione, e forse la cancellazione della giornata della festa. Nella quale l'infanzia e l'adolescenza hanno sempre potuto bere, fino all'ultima goccia, il calice del loro mondo magico e straordinario".

Ecco perché diventa importante ritualizzare, restituire ai ragazzi il loro giorno di festa, la domenica, rallentando e sottolineando ogni passaggio, aiutandoli ad indossare il vestito buono dei momenti importanti, un po' sacri, perché le loro relazioni e le loro emozioni lo sono.

Si comincia allora dall'arrivo in struttura con qualcosa di caldo, tè, biscotti... Non è buona educazione, questo avvio dolce, rappresenta una zona intermedia, un terreno franco in cui i ragazzi possono cominciare a prendere lentamente e leggermente contatto in maniera soggettiva con la struttura, con i conduttori, con loro stessi, in un'altra dimensione, non esclusivamente scolastica. Questo primo piccolo nutrimento rappresenta un momento sospeso in cui la classe, ogni individuo, ha la possibilità di ripulirsi, di liberarsi temporaneamente del proprio mondo per viverne, nella maniera più completa possibile, un altro. È in un certo senso l'inizio della costruzione del loro tempo e spazio.

È un po' come quando al mattino scopriamo che è nevicato e allora dobbiamo interrompere, sospendere all'improvviso i nostri schemi quotidiani, per imparare a ristrutturaci, a camminare, a vivere, almeno per qualche giorno, in modo diverso, accettando che si possa essere in ritardo, che ci si sporchi, che si cada, che si aspetti...

C'è chi allora è più curioso o meno timoroso e parte subito in esplorazione della struttura e delle persone: presa di contatto con i cuochi ("cosa

mangiamo?, lei cucina bene, che bello ci sono le lasagne, raga!”), con la sala giochi ed è subito sfida; con i conduttori aiutandoli ad allestire la stanza...; ci sono le classi più intimidite che rimangono più sedentarie ed in attesa degli input e l’esplorazione avviene in maniera più lenta. Ci sono classi che partono con molta diffidenza e paura e spesso si assiste alla richiesta di avere delle chiavi per chiudere le stanze da letto. Si nota spesso, ma non è la norma, come sarà difficile, in questi casi, riuscire a “mantenere aperte le porte tra di loro”.

Si prosegue con un altro rito, il cerchio, dove quasi tutto si compie. La sua importanza viene spiegata mettendo in luce come sia uno spazio di libertà espressiva, di possibilità, di sguardo diretto sugli altri e su di sé, senza molti filtri, in cui tutti sono chiamati inevitabilmente a mettersi in gioco. I cerchi parlano, ci raccontano della classe, anche se questa non vuole: ci sono cerchi che sembrano mischie di rugby, altri reti a grandi maglie; ci sono cerchi che hanno dei nodi, altri che hanno il senso immediato della forma. Nel corso del percorso Lara, è bello ed interessante vederne il cambiamento e l’evoluzione. Capita molto spesso che all’inizio facciano fatica a fare un cerchio perfetto, in cui cioè possano vedersi tutti negli occhi, nei momenti di difficoltà, tornano ad essere disordinati e a non darsi una forma. Ma se il percorso è stato buono e le relazioni sono fluide, il cerchio trova o ritrova la sua struttura perfetta.

Il cerchio è l’elemento che colpisce maggiormente la fantasia dei ragazzi; è sicuramente amato ed odiato con eguale intensità. All’inizio, infatti lo deridano, perché forse non lo capiscono, “sembra quello degli alcolisti anonimi” (associazione automatica ed universale in tutti i gruppi); progressivamente ne percepiscono l’enorme valore, il peso che possiede e diventa in maniera alternata luogo di autenticità, di senso e quindi lo guardano e lo vivono con tenerezza e gratitudine, come una grande coperta che li riscalda, “sai, in classe, abbiamo fatto il cerchio!”, detto con orgoglio e come se fosse una conquista. Il cerchio è però anche luogo di denudamento e quindi, a volte il peso diventa grande.

Accanto al cerchio, c’è molto spesso il rito del *cavaliere*, cioè, del foglio di carta in cui il ragazzo scrive il suo nome. La classe di solito fatica a capire questo rito, lo trova inutile, “noi ci conosciamo e voi conduttori adesso li sapete, i nostri nomi!”. Qualche volta si spiega che il nome davanti alla propria sedia rappresenta la sottolineatura della propria soggettività, della propria diversità, che deve esistere sempre, anzi è l’essenza stessa del gruppo, di un gruppo che funziona. Inoltre, mettere il proprio nome davanti, rappresenta la nostra voglia di esserci, di starci, di voler essere presenti a questa esperienza con tutte le energie possibili.

Anche i loro nomi “parlano”; a seconda di quello che provano e vivono, i ragazzi li manipolano all’infinito abbellendoli, stropicciandoli, riscrivendo

doli, quando li perdono o quando non sono soddisfatti dei loro disegni. A volte queste lavorazioni sui cavalieri sono fughe da piccoli momenti di difficoltà che servono alla classe per far decantare la tensione provata, per prendersi una pausa dal cerchio, che stanca e provoca un lavoro continuo in chi è dentro, perché guardarsi negli occhi è spesso pesante, perché le relazioni, se sono significative, pesano.

Un altro rito è quello della discussione dopo ogni momento di gioco o di attività per vedere come è andato, cosa si è capito e scoperto. Questo rappresenta un altro momento, un altro passaggio difficile da trasmettere alla classe: lo trovano noioso, difficile, soprattutto perché mancano le parole e molto spesso ne sono consapevoli. Non è un problema di vocabolario povero (forse anche questo), ma soprattutto è la difficoltà di dare un nome a ciò che hanno provato, osservato, percepito. Nominare le emozioni, per i ragazzi che osserviamo durante gli stage, richiede uno sforzo notevole: vediamo proprio la fatica, quasi palpabile del loro andare in esplorazione di sé. Li assistiamo nelle loro risalite a volte a mani vuote e quindi li vediamo spaventati, disorientati; ma quando riemergono da queste loro avanscoperte, immersioni con qualcosa, un'emozione, una consapevolezza, ne sono orgogliosi e rassicurati. È il momento, per il conduttore, di non cedere, ma di sostare con loro nella ricerca di quello che vogliono esprimere, per non farli sentire troppo soli e quindi occorre saper accettare i loro silenzi imbarazzanti, la loro ansia, le loro difese (espresse a volte con l'aggressività e la squalifica) per aspettare che cerchino e che esplorino.

Infine c'è il rito di chiusura dello stage, altro momento significativo del progetto. Dopo aver lavorato soprattutto sul gruppo, si ritorna alla soggettività: ognuno dovrà ripensare ai tre giorni ed esprimere cosa si porta a casa da questa esperienza, cioè cosa ha capito, cosa ha trattenuto, cosa ha scoperto, cosa è rimasto ancora in sospeso. È importante questo rito, perché spesso si ricorda solo la parte ludica, l'informale, pertanto si ritorna a casa con l'ultimo scherzo fatto, l'ultima notte insonne, l'ultimo gioco svolto, ma lo stage è qualcosa di più ricco e complesso. L'invito ad una riflessione più profonda ed ampia sui tre giorni costituisce il primo passo per stabilire un patto tra i vari componenti del gruppo. Questo per i ragazzi è più facile capirlo; al terzo giorno la classe raggiunge di solito un livello di maturità che le permette di ripensare con serietà a tutto quello ha vissuto. Notiamo in questa fase un livello di sintonia molto elevato: il lavoro è soggettivo, abbiamo detto, ma è sempre il campo creato dal gruppo che permette di raggiungere un buon livello di autenticità e profondità.

Di solito questo è un momento di grande emotività: la classe capisce e sente che qualcosa di bello è finito per sempre. I ragazzi capiscono che dopo tutte le difese messe in atto, le diffidenze iniziali, le difficoltà incontrate

durante i tre giorni, qualcosa è cambiato, qualcosa si è costruito; la consapevolezza e la scoperta di questo è un'emozione grandissima per loro che spesso non riescono a trattenere.

L'inaspettata emozione costituisce però per i ragazzi anche un rischio, una trappola che bisogna presidiare. Il gruppo possiede una grande parte di emotività, sempre, ma anche di razionalità. L'equilibrio tra queste due dimensioni è importante, soprattutto per far sedimentare, attecchire il più possibile l'esperienza vissuta: la troppa emotività rischia di offuscare la consapevolezza raggiunta, la lucidità di vedere i piccoli, ma vitali cambiamenti sperimentati in sé e negli altri. Per questo motivo, nella maggior parte dei casi, si chiede che la riflessione, anche in poche frasi, sia scritta, perché la scrittura obbliga ad un confronto con se stessi più serrato, permette di solidificare maggiormente l'esperienza per sé, ma anche per gli altri che ascoltano e leggono le parole dei propri compagni.

Il conduttore in questa fase ha il compito di fare da cassa di risonanza soprattutto dei cambiamenti osservati e di dare un ultimo messaggio, indicazione alla classe in modo che possa, con l'aiuto degli insegnanti, continuare il lavoro intrapreso durante lo stage.

Se lo stage Lara è attraversato da tutta una serie di riti, di passaggi sottolineati, di cui le classi intuiscono l'importanza, si potrebbe pensare che il Progetto stesso possa costituire un rito di passaggio per le classi che lo vivono, per l'adolescenza che si incontra nelle nostre colline.

C'è lo *spazio*, sempre lo stesso, che viene investito di una forte simbologia che viene ormai tramandata da classi a classi: per alcuni è un posto misterioso, ambiguo ("è la casa delle streghe, dell'horror, ma qui si sentono delle voci..."), pieno di fascino ("è una casa strana, bella, ma particolare, ha qualcosa... è un posto caldo, accogliente... è come stare a casa nostra"), nel quale proiettano i loro vissuti, le loro aspettative, paure ed anche le loro influenze culturali più immediate e superficiali ("siamo al Grande Fratello, ragazzi!") che velocemente vengono, però sostituite da altri significati più personali ed originali ("la casa del Cerchio, del Re Leone", semplicemente "la Casa"). Allora si fanno fotografie alla struttura, alla propria stanza, all'albero del giardino. Si fa una fotografia alle emozioni provate in quei giorni, cercando di imprimerle per sempre. Nel momento in cui si sviluppa lo stage, si assiste ad una costruzione del proprio spazio; lo si abbellisce, lo si modifica: la prossemica spesso rispecchia quello che la classe vive in quel momento. Barricate con comodini per gioco, ma anche per difesa, per paura, cucce calde ed accoglienti per le confidenze e le chiacchierate interminabili. Un'architettura al servizio delle dinamiche di gruppo, del viaggio emotivo che si sta compiendo.

C'è l'*isolamento* per tre giorni, un allentamento leggero, non imposto, ma che comunque favorisce una distanza temporanea da quello che

si è sempre: dalle immagini che gli adulti ed il gruppo dei pari rimanda, dall'essere figlio di, studente di, amico di... per essere il più possibile, solo per poco tempo, soggetto che guarda se stesso con l'aiuto degli altri. È una sospensione che crea un vuoto, ma che può essere arricchita e riempita di nuovi significati per sé e per gli altri e può essere utilizzata per correre verso un mare più grande e nuovo.

Ci sono alcune *prove* da affrontare. Innanzi tutto i giochi, gli esercizi da risolvere che richiedono sempre diverse abilità: l'intuito, la creatività, la negoziazione, la collaborazione... Questo è l'aspetto più semplice, facile e divertente. Ed anche il più rassicurante: il gioco ci permette di scoprirci proteggendoci, ci permette di avventurarci dandoci la sensazioni di non allontanarci troppo. Il gioco ci appare leggero, in realtà ha una pesantezza incalcolabile. Come dice Spaltro, "Per parlare di gioco si comincia col giocare coi pensieri. E si finisce col giocare con se stessi" (Spaltro, 2008). Infatti, prosegue, parlare di sé agli altri è molto difficile e lo si può fare solo o minacciando o giocando.

Ci sono altre prove da sostenere, durante i Lara: dalla convivenza quotidiana con gli altri, alla paura di esporsi, di mettersi in gioco, soprattutto il timore di essere giudicati dai propri compagni di classe; dal desiderio immenso e profondo di appartenenza ad un gruppo, alla vertigine che suscita l'esser percepiti come originali, unici ed irripetibili.

La maggior parte dell'energia impiegata dall'adolescente è quella di capire come il gruppo dei pari lo vede: su questo aspetto concentra molta della sua attenzione e delle sue preoccupazioni. Il riuscire pertanto a liberarsi di queste aspettative, ad abbassare le difese è un lavoro grosso ed importante per i ragazzi.

Infine ci sono i *conduttori*, i mediatori, dentro e fuori dal cerchio; figure che tengono una certa distanza, non misurabile e definibile a priori, ma comunque scostati: né troppo vicini (con il rischio di perdere in lucidità ed ampiezza di veduta), né troppo distanti (con il pericolo di essere poco empatici e comprensivi). È in questo spazio, in questa striscia sottile e sempre dinamica, flessibile e diversa che la classe ha la possibilità di giocare le proprie relazioni, di sperimentare le proprie dipendenze ed esprimere contro-dipendenze dirigendole, collocandole nei conduttori, senza un'eccessiva paura di vedere minacciati affetti e punti di riferimento troppo importanti per loro.

Questo spazio protetto, ma nello stesso tempo nuovo e sconosciuto, può costituire un terreno di prova utilissimo per imparare inoltre a negoziare con l'adulto. Questo è un aspetto che riscontriamo piuttosto debole nei ragazzi che incontriamo ai Lara. Quello che a loro sembra saper negoziare, è in realtà sfiutare l'adulto.

Osserviamo fughe nella trasgressione o semplicemente fughe, omissioni, piuttosto che trovare in maniera creativa una modalità per riu-

scire a mettersi d'accordo. Non è un caso, perché negoziare può essere considerata come la capacità di conoscere, leggere le proprie abilità, le proprie potenzialità e metterle in relazione con quelle che scorgiamo all'esterno di noi.

A questa età, i ragazzi fanno fatica a capire in maniera chiara chi sono e quello che possono mettere in campo in termini di abilità. Negoziare significa riconoscere che entrambe le parti hanno un potere contrattuale, entrambe le parti, come dice Galimberti possono effettuare uno scambio, possono e devono fare cioè un dono e aspettarsi un contro dono. Quest'ultimo aspetto è molto importante: "Il dono del lavoro, il dono del salario, il dono del tempo libero... tutto naturalmente sotto il monopolio del codice che non permette di replicare... avendo così ridotto i soggetti sociali da contraenti a oggetti sociali gratificati dai doni, il sistema ha preparato il terreno... ad una impossibilità di risposta" (Galimberti, 2008).

Nei tre giorni di Lara, attraverso le piccole e grandi trasgressioni vissute, si nota come la classe incontri per la prima volta con stupore e curiosità, il significato più pieno ed adulto di questo aspetto della relazione e di quali possibilità di crescita offre loro. Sembra proprio un'autentica scoperta da parte loro che fa sì che la negoziazione non sia vista solo come una fatica, ma come una piccola avventura esplorativa di sé e del mondo degli adulti che non si era preso in considerazione fino a quel momento, "ma come, potevamo chiedere?!".

Che il Lara possa costituire un rito di passaggio positivo, non stereotipato per i giovani, emerge anche dalle parole stesse dei ragazzi (si veda l'elaborazione dei questionari), dai quali risulta come il Lara sia vissuto come un momento di passaggio, di cambiamento importante e a volte indimenticabile. Infatti si misurano con se stessi, con gli altri, con le loro paure e dubbi. Quasi sempre ne escono rafforzati, più consapevoli di quello che sono e soprattutto con il sentimento di aver svolto un'avventura emozionante, di aver fatto un viaggio, di aver *corso verso il mare* con gli altri.

8.2. Il Lara con le scuole superiori: la parola ai ragazzi

Nel corso degli stage Lara con le scuole superiori, dopo anni di sperimentazione, si è entrati in un'altra fase, cercando di guardare più in dettaglio il Progetto, introducendo alcuni questionari di valutazione, che nel corso del tempo sono stati modificati, a seconda delle domande, delle riflessioni e delle aree di interesse e tuttora sono in fase di revisione.

In questa sede abbiamo scelto di presentare i risultati di una ricerca qualitativa sviluppata in sette anni¹, realizzata distribuendo due tipi di questionari sia alle classi che agli insegnanti accompagnatori: un questionario subito dopo il termine dello stage ed uno di monitoraggio dopo qualche mese. Si è notato come questi due strumenti siano una fonte inesauribile di informazioni, di spunti, di riflessioni, di sorprese inaspettate (sia positive che negative) che arricchiscono ed ampliano la visione sul Progetto Lara e sui protagonisti del percorso.

Questi due strumenti parlano, continuano a parlare dello stage, proseguono il discorso iniziato durante i tre giorni e, cosa importante, vengono compilati nella maggior parte dei casi, con molta serietà, anche se vedremo, per alcune tipologie di ragazzi, con qualche difficoltà. Soprattutto i ragazzi avvertono il bisogno di parlare ancora una volta di loro, di quello che stanno vivendo in classe e quindi si aprono con discreta fiducia, ancora una volta.

Il questionario a caldo è composto da domande chiuse, in cui al termine dei tre giorni, sia il ragazzo che l'insegnante possono aggiungere, se lo ritengono necessario, un commento, un'osservazione su quanto vissuto, ma anche su alcuni aspetti pratici che fanno parte anch'essi del Progetto, cioè le stanze che ospitano lo stage, i pasti... Questo primo questionario di solito conferma l'andamento dello stage, costituisce la fotografia di quello che è avvenuto; ci sono quindi meno sorprese ed imprevisti da questo tipo di strumento, ma risulta comunque importante averlo, perché consente di parlare in maniera diversa dei vissuti che hanno accompagnato lo stage.

Le note a piè pagina, danno un ulteriore aiuto per capire come è stato percepito il Progetto: si va da parole entusiaste per la bella esperienza vissuta, a critiche sulla struttura ospitante o ai conduttori; ma è importante sottolineare come entrambi i questionari, ma soprattutto quello a caldo, vadano considerati non letteralmente, ma in controluce, in filigrana, con

1. Gli anni analizzati in questo contributo vanno dal 2004 al 2010 e le scuole incontrate in quel periodo sono le seguenti: l'Istituto Magistrale Cairoli di Pavia, il Liceo Scientifico Copernico di Pavia, il Liceo Scientifico e Classico Galilei di Voghera, il Liceo Scientifico, Linguistico e IGEA Omodeo di Mortara, l'Istituto Agrario, Sociale ed Alberghiero Pollini di Mortara, l'Istituto Tecnico Maserati di Voghera, l'Istituto Agrario Gallini di Voghera, L'Istituto Professionale Cremona di Pavia, L'Istituto d'Arte Volta di Casteggio, l'Istituto Professionale Sociale, Turistico Oriani di Milano, il Corso Eda (Educazione per gli Adulti) dell'istituto Plana, l'Istituto Faravelli di Stradella.

Gli studenti incontrati sono stati 1816. Le classi 112, monitorate 105, così suddivise: 55 licei; 39 istituti professionali e 11 istituti tecnici. Su 1816 questionari di monitoraggio distribuiti ai ragazzi, 1741 sono quelli restituiti. Su 149 questionari di monitoraggio distribuiti agli insegnanti, quelli restituiti sono stati 99. Quelli a caldo, per gli insegnanti sono 149. Quelli per i ragazzi sono 1816.

molta attenzione, per leggerli nella loro complessità, nelle loro frequenti contraddizioni. Infatti il questionario dato immediatamente dopo lo stage risente, è intriso delle emozioni e dei processi vissuti intensamente durante i tre giorni; quindi le critiche alla struttura, ai conduttori, al cibo, così come le parole entusiaste sullo stage, sono lo specchio delle emozioni vissute durante il Lara.

Dopo due/tre mesi dalla conclusione dello stage viene distribuito, sia alle classi che agli insegnanti, il secondo questionario, quello di monitoraggio, in cui si esplora la ricaduta, gli eventuali cambiamenti nella classe². Il questionario di monitoraggio, consta di domande chiuse e aperte in cui i ragazzi hanno la possibilità di esprimersi con maggior completezza e libertà. Soprattutto queste domande costituiscono un materiale preziosissimo e molto significativo per capire come vivono le relazioni ed alcune problematiche all'interno della classe. Sono delle vere e proprie finestre aperte sul mondo dei ragazzi, su una parte della loro vita, quella scolastica, che loro raccontano con poche, ma significative pennellate, serie ed autentiche. Risulta molto bello e qualche volta emozionante stare in ascolto di queste parole, perché ci fanno scorgere, a volte in maniera chiara, a volte in maniera confusa, un'altra parte della loro età, del loro essere adolescenti che ci dice quanto possono essere anche profondi, sensibili ed intelligenti.

8.2.1. *Le impressioni a caldo*

La scoperta del cerchio. Il dato interessante da rilevare nei questionari che vengono distribuiti, subito dopo la fine dei tre giorni, è il vissuto riguardante il cerchio che viene visto come un elemento perturbante, strano, difficile da decodificare immediatamente.

Associano al cerchio soprattutto la pesantezza di trovarsi così esposti, ma ne subiscono anche il fascino: tempo e spazio nuovi da scoprire, con cui prendere le misure, attraverso i quali vedere gli altri e vedersi in un modo nuovo, diverso. Per la prima volta forse giovani vite si guardano negli occhi, si raccontano, si esprimono, capiscono, si sforzano. Il cerchio diventa metafora allora della consapevolezza, spesso pesante, mai innocua

2. Questi questionari sono strutturati con domande chiuse ed aperte. Le prime sono inserite in una scala che va da -10 a +10 in cui ragazzi sono chiamati a dare una valutazione auto-percettiva su alcuni temi, messi in relazione a dopo la realizzazione dello stage. Lo zero (0) rappresenta una situazione non mutata rispetto a prima del Lara. Nelle domande aperte, le risposte sono state classificate a seconda delle tematiche affrontate dai ragazzi ed ogni risposta poteva contenere più temi.

perché trascina sempre con sé nuove riflessioni, ripensamenti, pensieri; può aprire a nuovi sguardi su di sé e sugli altri.

Libero il tempo. Dai questionari a caldo, vogliamo evidenziare soprattutto il punteggio molto alto nel gradimento del tempo libero.

In apertura di stage si spiega alla classe il valore del tempo libero durante i tre giorni; possiede pari dignità e peso rispetto al tempo strutturato. Le due parti, i due momenti si aiutano, si fondono, si compenetrano in maniera molto decisa.

Il tempo libero negli stage è portatore di divertimento, nel senso più familiare, cioè gioia di vivere, piacevolezza, ma soprattutto in senso etimologico, di *divergere*, di allontanarsi dal solito, dal conosciuto, dallo stereotipo, per cercare di costruire qualcosa di diverso. Spesso i ragazzi, arrivano ritenendo di non poter fare a meno della televisione, del loro programma preferito, della partita, ma durante lo stage sembrano sperimentare un divertimento altro, forse più semplice ed essenziale che scaturisce dallo stare insieme agli altri, dalle relazioni. Basta avvicinare i letti gli uni agli altri, ridere facendo le imitazioni dei prof, passeggiare di notte nel bosco, ascoltare incantati ed in silenzio una storia, una leggenda, sembra incredibile, ma per loro è divertente.

Divergono, si discostano anche da un altro elemento che caratterizza l'adolescente, la trasgressione.

Pensando, infatti, ai numerosi stage effettuati, le trasgressioni sono state in generale piuttosto misurate, anche nelle classi a rischio, segnalate per i loro comportamenti aggressivi; niente di quello che ci si aspettava è successo. Ricordo un ragazzo che al termine dello stage riportò come aspetto positivo, “in questi tre giorni, è strano, ma non ci siamo picchiati”!

Se il tempo libero sembra essere in generale divergente rispetto al consueto, allora si può parlare di *libero tempo*; cioè di un tempo più consapevole, meno schiavo delle convenzioni, dei cliché e stereotipi. Allora si può liberare il tempo dai condizionamenti e sollecitazioni che vengono da fuori e che non viviamo fino in fondo, ma subiamo un po'; riuscire a godere di un tempo più nostro, in cui si è protagonisti e presenti in ogni minuto che trascorriamo con o senza gli altri. Spesso infatti i ragazzi desiderano vivere momenti di solitudine, godersi una passeggiata, un tramonto, una musica senza i propri compagni; ma c'è piacevolezza in tutto questo, c'è raccoglimento, c'è pensiero su di sé e su quello che stanno vivendo e questo è libertà.

Non è un tempo anarchico, sciolto ed irrazionale, ma è un tempo che ha le sue regole di convivenza, rispetto degli altri e della struttura; questo i ragazzi lo avvertono e lo capiscono e per loro risulta una piacevole scoperta sperimentare che tra un tempo dato, impostato da altri e quello selvaggio

esiste una terza possibilità, un *terzo tempo*, che si colloca in mezzo e che va costruito e pensato insieme agli altri.

8.2.2. Dopo il Lara. Considerazioni generali

Il clima è un elemento indispensabile perché si possa costruire una relazione e si possano pertanto abbassare le difese e poter stare meglio in classe, respirare un'altra aria, come dicono loro. Il clima sembra essere percepito dalla maggior parte dei ragazzi come buono, favorevole, sicuramente migliorato rispetto a prima dello stage Lara. Questo dato viene confermato dal fatto che anche le **relazioni** all'interno della classe tra i compagni di classe sono migliorate, vedremo più in dettaglio in che direzione e in che senso. Nelle relazioni i ragazzi includono anche i rapporti con gli insegnanti che migliorano anch'esse, anche se in maniera meno decisa rispetto a quelle tra coetanei. Il punteggio più alto risulta essere quello dell'efficacia del progetto in relazione ai cambiamenti che si sono verificati sia individualmente che di gruppo.

Il rendimento scolastico invece raccoglie un punteggio più basso rispetto agli altri temi, a conferma che la connessione tra risultato scolastico e relazioni positive in classe risulta più sfumata e necessita di ulteriore energia. L'aver conquistato o essersi stabilizzati dal punto di vista delle relazioni, sembra essere un buon risultato, un buon inizio, da valorizzare. Perché avvenga però una ricaduta diretta e chiara sull'impegno scolastico, occorre lavorare ancora molto e soprattutto cercare di canalizzare l'energia positiva scaturita dalle buone relazioni createsi, in un terreno più cognitivo.

Scorgiamo, però, un dato interessante che fa ben sperare e che va nella direzione di questa ultima riflessione. Da pochi anni abbiamo inserito un'altra domanda che sonda **la motivazione ad andare scuola** ed il punteggio risulta positivo e piuttosto alto. Il svegliarsi al mattino ed aver voglia di incontrare le persone che ne fanno parte (compagni, insegnanti), prefigurarsi l'impegno, la fatica, i compiti che si dovranno svolgere, in tutti i sensi, e non esserne preoccupati, non subirli, ma viverli con abbastanza tranquillità, si può ritenere un dato molto importante; forse un primo passo, un terreno favorevole sul quale si può lavorare con ottimismo.

Mi sento... meglio. Due sono le domande centrali, di questo questionario; si sollecita i ragazzi a sbilanciarsi sugli eventuali cambiamenti individuali e di gruppo osservati dopo lo stage Lara.

Una prima considerazione: dalle loro risposte, la percezione che dopo il lavoro svolto allo stage Lara, sia cambiato qualcosa dentro di sé, in termi-

ni positivi, è netta. Questo per noi è un dato importante, da non dare per scontato. Si è sempre andati ad intuito, con riflessioni informali con gli insegnanti per riuscire a cogliere le ricadute dello stage, ma da loro, dallo loro viva voce, un riscontro chiaro non c'è mai stato.

Riuscire a pensarsi cambiati in meglio, in qualche aspetto, è fondamentale per la loro autostima che in questo periodo, proprio perché l'identità è in costruzione, è sempre piuttosto bassa.

Inoltre rappresentarsi un po' cambiati e metterlo in relazione all'esperienza vissuta al Lara, è importante perché, rende i ragazzi più consapevoli che quello che hanno imparato nel laboratorio: gestire il conflitto, esporsi, negoziare, collaborare, possono sempre metterlo in pratica nella loro vita presente e futura; cioè possono aver sperimentato un metodo.

Infine percepire il Lara come una possibilità di cambiamento individuale, tra le tante "sirene" da cui il giovane è attirato, è qualcosa che fa sperare, che dà una sferzata ottimistica al pensiero adulto che a volte pensa i giovani in balia dell'ambiente esterno.

Mettendo in relazione le due domande, quella sul cambiamento individuale e quella sul cambiamento di classe, si notano alcuni aspetti.

Risulta molto più facile riuscire a scorgere i cambiamenti nella classe, nei propri compagni che avere una percezione dei propri. Infatti in questa domanda appaiono molti "non so" o spazi in bianco; ed anche le risposte negative secche: "No, non è cambiato niente", ma che vengono contraddette molto spesso dalla seconda domanda dove allora emerge che un cambiamento individuale, parlando degli altri, esiste anche in se stessi.

I motivi possono essere molteplici e si intravedono dalle risposte date dai ragazzi. Da un lato una reale difficoltà di capire, di scorgere all'interno di sé quali sono stati i cambiamenti, a causa di un'acerba consapevolezza di sé. Spesso inoltre, soprattutto a questa età, si ha in mente che il cambiamento sia qualcosa di grande, eclatante, mentre sono le piccole diversità di atteggiamento che fanno sì che una situazione possa migliorare; pertanto i cambiamenti di punti di vista, di atteggiamento, sono svalutati rapidamente, perché non ritenuti importanti.

Un altro motivo è che nell'adolescenza, molto spesso il cambiamento di sé è visto come una minaccia alla costruzione, ancora fragile, della propria identità; qualche volta il rimando o lo scoprire una variazione nei propri atteggiamenti è considerato come un'incoerenza (e l'adolescente è molto attento, molto rigido sulle possibili incoerenze) pertanto alla domanda diretta di un possibile cambiamento, la difesa è subito alta e la risposta ha una sfumatura di orgoglio: "No, che non sono cambiato!". Lo dimostrano le tante risposte che iniziano con "no, non è cambiato niente tranne che..." e si leggono invece molti ed importanti cambiamenti.

Il secondo aspetto rilevante, per quanto riguarda queste due domande, è che la scarsa consapevolezza riscontrata su cambiamenti individuali e di gruppo, risulta molto più accentuata nelle classi provenienti da Istituti Professionali, forse più sguarniti di strumenti per valutarsi e valutare il contesto e le diverse sfumature qualitative di una situazione. È importante allora considerare e far intervenire il punto di vista dell'insegnante che può completare questa lacuna. Infatti, molto spesso, riconoscono che la classe ha messi in atto dei cambiamenti e che i ragazzi hanno trattenuto di questo progetto un buon ricordo, anche se dai questionari si ha la sensazione contraria.

Tali omissioni ci stanno suggerendo di pensare ad uno strumento diverso, con un linguaggio più accessibile e vicino alle sensibilità di questi ragazzi che non vanno "persi per strada", che vanno anche loro ascoltati, forse messi nella condizione di interagire ed essere più in sintonia con noi adulti. Questo riposizionamento, da parte nostra, riguarda non solo i questionari di monitoraggio, ma anche lo stesso stage Lara. Infatti si sta provando con i Professionali (o con quelle classi che appaiono ancora acerbe e poco pronte a recepire i temi più astratti del Lara) di rendere gli stage più ludici, più giocati all'aria aperta, più sportivi, con meno giochi che loro avvertono artificiosi e distanti. Delle sperimentazioni che sono state fatte hanno dato buoni risultati.

8.2.3. *La percezione di cambiamento: parole chiave*

Per quanto riguarda la percezione dei cambiamenti individuali, dalle risposte dei ragazzi emergono soprattutto concetti che si trascinano, si collegano l'uno all'altro e che ricorrono più spesso. Si è cercato di rispettare il più possibile la terminologia dei ragazzi, il loro modo di esprimersi, cercando di tenere fermo il loro linguaggio e spostandoci noi per capirlo. Questo ci permette di prendere meno abbagli e di ascoltarli in maniera più completa.

1. Il primo è **apertura** nei confronti degli altri. I ragazzi avvertono di avere meno paura di sbilanciarsi, di uscire dai soliti sottogruppi e si sentono più fiduciosi nei confronti del resto della classe.
2. Questo li porta a **parlare** con tutti. Questa parola ritorna in molte espressioni dei ragazzi, anche durante gli stessi stage. Per loro parlare ha un significato molto importante, quasi vitale. Parlare di cose poco importanti, anche frivole, scambiarsi qualche battuta tra i banchi o nell'intervallo, per i ragazzi ha il significato enorme di esistere, di essere importanti e riconosciuti dagli altri. Una paura che emerge dai loro racconti è quella infatti di essere invisibili nella classe, di non aver un ruolo, e questa manutenzione delle relazioni "leggera" li rassicura,

li scalda e li fa stare profondamente bene. Il saluto quando si arriva a scuola è emblematico di questo ragionamento. Malesseri profondi e conflitti sotterranei, nascono molto spesso proprio perché un saluto non è stato effettuato (magari per distrazione, per fraintendimenti, per timidezza) e questo risulta imperdonabile ai loro occhi. Pertanto in quel loro parlare fatto di niente, così appare a noi adulti, i ragazzi fanno passare la loro affettività, la loro ricerca di rassicurazione ed è per questo che lo dichiarano spesso con molto orgoglio e soddisfazione “adesso parliamo di più con tutti!”: per loro è una conquista non scontata.

3. Una maggiore vicinanza, curiosità gli uni degli altri li porta ad una **conoscenza** più profonda ed a **relazionarsi** maggiormente in legami più significativi ed autentici. E allora si scambiano emozioni, vissuti, esperienze della loro giovinezza. In questo loro sentirsi più in relazione, i ragazzi sottintendono anche una maggiore vicinanza fisica: il passare l'intervallo insieme fumando una sigaretta o scambiandosi gli appunti, nel cambio d'ora, spostarsi dai propri confini, dal proprio territorio, cioè dalla “geografia” disegnata dai banchi di scuola, per ridisegnarne un'altra tra gli scampoli di tempo che offre la giornata a scuola, li rasserena molto.
4. Interessante constatare che i ragazzi dichiarano di sentirsi più **tolleranti** e **disponibili** nei confronti degli altri. Imparano, cioè a capire meglio i punti di debolezza dei propri compagni, ad essere meno intransigenti, ad affrontare i difetti degli altri con più leggerezza, ironia e quindi a rispettarli maggiormente. Come ha scritto ad un ragazzo, “ho ancora qualcuno che non sopporto, ma non è grave, non siamo mica fratelli!”.
5. Imparano a guardarsi con più tenerezza e meno ostilità, anche perché affermano che l'**ascolto** diventa più intenso: si guardano negli occhi e si rispecchiano di più gli uni negli altri. Scoprono con emozione di essere legati dalla stessa umanità, imperfetta e meravigliosa insieme. “Ho smesso di valutare le persone senza prima conoscerle, perché ho scoperto che magari, si rispecchiano in te oppure hanno mille problemi e quindi potresti anche aiutarli”.
6. E tutto questo li porta a crescere, a maturare, ad essere, come dichiarano loro più **consapevoli**: consapevoli di chi sono, di quello che possono dare, aspettarsi dagli altri, pretendere o meno dai propri compagni. Imparano ad avere uno sguardo più sincero verso se stessi, a riconoscere i propri errori, ma anche le proprie potenzialità. Questo punto è da sottolineare, in quanto il cuore del Lara è proprio quello di riuscire a rendere i giovani incontrati più consapevoli di chi sono e di chi li circonda, senza cadere in facili pregiudizi e maschere eccessive.
7. I ragazzi si vedono più **maturi**, più consapevoli e questo li porta ad una maggiore capacità di **negoiazione**. Quest'ultimo aspetto è molto

importante; poiché una delle criticità che riscontriamo durante gli stage e che ascoltiamo dai loro racconti, come da quelli degli insegnanti, è l'incapacità di negoziare con l'adulto. Quando un giovane impara a negoziare, è un grande successo, significa che sta facendo un salto verso la maturità, significa anche che ha trovato un adulto di fronte a lui che lo ha riconosciuto nelle sue richieste, vuol dire che sta compiendo un passo avanti verso l'autonomia e la crescita. Difficile per l'adulto capire quando è il momento di lasciare uno spazio di negoziazione: cogliere il momento in cui i giovani sono pronti per cogliere quest'opportunità è come prendere l'onda giusta per salpare al largo.

8. Un altro aspetto che evidenziano i ragazzi nelle loro risposte è riuscire ad **esprimersi**. Significa non aver paura di esporsi, di far vedere i propri punti di forza, le proprie specificità, la propria natura; questo è molto importante per il clima del gruppo, perché significa che la classe diventa un luogo rassicurante, tranquillo, in cui poter sperimentarsi, provare a crescere: un vero laboratorio di vita.
9. Un altro punto importante è il fatto che i ragazzi affermano che i rapporti con gli **insegnanti** sono migliorati dopo lo stage, così come la motivazione ad andare a scuola e la partecipazione durante le lezioni.

Accanto a queste parole chiave, ne esistono altre molto importanti che vanno sottolineate: una *maggior capacità di riflessione* sulle cose e sulle persone, i *pregiudizi che diminuiscono*, il *carattere* che sentono cambiare in meglio (maggior serenità, maggior spontaneità, che per loro significa meno paura di esprimersi), *l'autocontrollo*, *la fiducia negli altri*.

Un dato emerge chiaramente: rispetto alle domande sulla percezione del cambiamento personale, aumentano le risposte secche o critiche sulla percezione dei cambiamenti all'interno della propria classe. I ragazzi sentono che la classe è cambiata, che si sta meglio, che è diventata un terreno più sicuro e tranquillo nel quale è più facile convivere. La concentrazione maggiore si ha, come già sottolineato, sui temi dell'*apertura*, *del sentirsi uniti e del parlare*.

La presenza di *più sottogruppi*, tuttavia, unita alla rilevazione di maggior *conflitto*, *relazione negativa*, merita un approfondimento particolare. È difficile far passare il concetto, ed il questionario lo dimostra, che l'esistenza dei sottogruppi è fisiologica e che un buon gruppo lo si misura dagli scambi tra questi, dalla presenza o meno di una gerarchia tra i vari gruppetti, da quanta apertura c'è tra loro.

Infatti il Lara porta, come abbiamo visto, ad una maggiore consapevolezza, maggior conoscenza delle persone, minore ipocrisia – infatti un'altra risposta molto citata è che esistono *meno pregiudizi* – e più apertura. Anche le relazioni diventano pertanto più autentiche e quindi emerge il

conflitto, come possibilità di esprimersi e di affrontare i problemi della classe rendendo la comunicazione più pulita e fluida.

Il rapporto con il conflitto, per tutti, ma soprattutto per i ragazzi, non è mai sereno. È visto come un tabù, uno spauracchio da evitare, perché il timore più grande, espresso dai ragazzi, è quello di recidere per sempre una relazione, di perdere definitivamente la simpatia e la stima degli altri e pertanto di rimanere soli.

Inoltre il Lara per il ragazzi è molto spesso vissuto come un'esperienza forte dal punto di vista emotivo, particolare, nuova. Il non riuscire a ricreare il clima provato durante quei tre giorni, viene percepito come una delusione che viene spesso imputata ai compagni di classe.

8.3. Lo sguardo dell'insegnante

Le risposte date dagli insegnanti, per noi conduttori, sono utilissime e preziose, in quanto completano ed arricchiscono le informazioni provenienti dai ragazzi. Infatti, come abbiamo visto, gli adolescenti faticano a vedersi ed a vedere i cambiamenti, pertanto lo sguardo dell'adulto risulta fondamentale per avere un più ampio e chiaro riscontro di quello che succede in classe dopo il Lara.

Cominciamo dalle *discese*, dai punti di forza che si evidenziano.

Per gli insegnanti ascoltati, il progetto è stata un'esperienza molto positiva in cui hanno visto la classe fare dei cambiamenti, anche piccoli, verso una direzione costruttiva; soprattutto nel clima che si respira e per quanto riguarda i cambiamenti, i docenti li scorgono soprattutto in una maggiore *unione*, coesione, da parte dei ragazzi e su questo punto c'è corrispondenza con le risposte date dai giovani. I ragazzi, agli occhi degli insegnanti, *dialogano* di più tra di loro, le relazioni sembrano migliorate e si inspesiscono, diventano qualitativamente migliori, tanto da riscontrare minore *aggressività*, minore tensione. Riscontrano inoltre meno sottogruppi, più collaborazione nella vita di classe e più ascolto tra di loro.

Un aspetto interessante che emerge, non tanto dai questionari, ma dai colloqui con i docenti, è un maggiore rispetto delle *regole* di classe. Questo dato è importante, perché durante i tre giorni non si lavora frontalmente su questo aspetto, ma indirettamente, attraverso un coinvolgimento e responsabilizzazione del gruppo alla vita e agli impegni richiesti durante lo stage.

Le *salite*, gli aspetti che devono essere potenziati. Il progetto viene visto come uno strumento utile ed efficace per affrontare i problemi della classe, per creare coesione e serenità nelle relazioni del gruppo classe, ma rischia di perdere di potenza una volta tornato nel suo contesto abituale, nel contesto scuola. Anche se, come si ricava dalle risposte date nei que-

stionari, la metà di loro riparla del progetto in classe; riprende alcuni temi trattati, amplia ragionamenti emersi allo stage, approfondisce alcuni aspetti, gli insegnanti riportano un ridimensionamento dell'efficacia del Lara.

Dalle risposte date dagli insegnanti emerge che per quasi metà dei docenti incontrati, il consiglio di classe ha percepito cambiamenti positivi all'interno della classe. È un dato interessante, sicuramente positivo, ma che documenta che anche noi forse siamo a metà del percorso; siamo arrivati qui, non è poco, ma non è sufficiente perché il Lara si rafforzi maggiormente.

L'esperienza così rischia di essere a sé stante, di essere archiviata e perdere quindi di forza e significato. Certo la quotidianità ha un potere enorme su di noi, ci condiziona parecchio e ci riporta a terra con immediatezza e implacabilità; trattenere quanto scoperto, vissuto, capito dallo stage è un compito molto difficile, che necessita di uno sforzo da parte di tutti gli attori coinvolti.

Alcuni tentativi per ovviare questo aspetto si stanno compiendo: lasciare materiale prodotto durante lo stage che possa essere visto anche dagli altri insegnanti, il progetto Sara (un Lara per insegnanti che si compie ogni anno per gli adulti) e soprattutto la formazione per i docenti, sono percorsi possibili per ovviare a questa lacuna e rendere più dolci le salite.

8.3.1. *L'insegnante con noi, in collina*

Il Lara è caratterizzato dal momento residenziale e gli insegnanti che accompagnano le classi, sono tenuti alla permanenza presso la sede dello stage per tutta la durata del laboratorio.

L'insegnante è ovviamente presente in primo luogo come ruolo: infatti rappresenta la scuola di appartenenza ed è responsabile educativo, soprattutto nei tempi informali, mentre in quelli strutturati, la responsabilità è dei conduttori. Fin qui è comprensibile e non aggiunge niente di nuovo.

L'aspetto più interessante è che egli rappresenta il "testimone oculare", nel senso che può costituire un ponte tra l'esperienza vissuta assieme al gruppo classe ed il ritorno a scuola, con i propri colleghi, la dirigenza scolastica; rappresenta un archivio emotivo e cognitivo di quanto emerso e vissuto durante lo stage. Spesso i ragazzi corrono il rischio di ridimensionare l'esperienza, per mancanza di strumenti; la fisiologica regressione che vivono può essere espressa con grande delusione nei confronti di se stessi e aggressività nei confronti degli altri. Provando un senso di fallimento, il grande rischio è che i ragazzi non trattengano niente o molto poco di quanto sperimentato durante i tre giorni di stage. Per questo motivo, l'insegnante ha il ruolo di richiamare l'esperienza, attraverso piccole azioni, accenni,

ricordare loro i cambiamenti sperimentati, passando il testimone, non solo tra i ragazzi, ma anche tra i colleghi, allargando le percezioni, i punti di vista dei singoli e del gruppo. L'insegnante è il vero e prezioso custode semantico dell'intera esperienza.

L'insegnante è presente non solo come ruolo, ma anche come persona. Infatti spesso arriva, come i ragazzi, con le sue aspettative, desideri ed ansie legate a quello che andrà a vivere, ma anche legati a quello che inevitabilmente ha lasciato fuori (la famiglia, gli impegni...). Staccare, sospendere, la propria vita quotidiana per qualche giorno può risultare difficile, complicato, ma anche nuovo, una scoperta indiretta di sé e degli altri. È frequente che l'onda benefica, spesso calda, del Lara colpisca anche gli insegnanti e allora si può assistere ad aperture e racconti personali (ai conduttori). Come i ragazzi, anche gli insegnanti, con modalità ed intensità diverse, possono vivere i tre giorni come un momento di esplorazione di sé e di abbandono piacevoli.

Il ruolo che è chiamato a ricoprire è particolare, strano, nuovo: è come se non avesse contenuto, il solito contenuto (lezioni, verifiche...), il solito scenario (aula, banchi...), i soliti compagni di viaggio (i colleghi) ed anche la consueta strutturazione (orari, ritmi...); elementi quotidiani, conosciuti e pertanto rassicuranti con i quali si è imparato a muoversi con più o meno agilità.

Il Lara si colloca in un territorio di periferia, di confine che può risultare inizialmente spiazzante. Non è un caso che le prime domande dell'insegnante all'arrivo sia "e adesso cosa si fa? quando si comincia?": il ritmo più lento, meno scandito e sicuramente poco lineare, così diverso da quello scolastico, suscita la necessità di riferimenti più chiari e definiti come l'ora ed i contenuti.

È quindi per aiutare l'insegnante a posizionarsi meglio all'interno dello stage, che i conduttori illustrano, all'inizio dei tre giorni, in maniera schematica, le diverse possibilità di viverlo ed il significato profondo della loro presenza.

L'insegnante può ritagliarsi il ruolo di osservatore (atteggiamento consigliato dai conduttori): in un ascolto attivo e costante, egli può intervenire nelle occasioni in cui viene sollecitato dai ragazzi o dai conduttori. Può completare l'informazione in un contesto di discussione; partecipare alla riflessione finale a conclusione di un gioco/esercizio a cui si è assistito; per correggere il tiro quando si parla non appropriatamente di alcuni aspetti legati alla Scuola.

Questi lunghi anni di Lara ci hanno permesso di incontrare molti insegnanti che ci hanno concesso il privilegio di conoscerli maggiormente nella loro interezza; soprattutto abbiamo sentito la loro influenza nel campo

che si crea durante lo stage. Li abbiamo visti infatti aprirsi, alleggerirsi, giocare, commuoversi, capire e capirsi, ridere con noi... Li abbiamo visti rischiare con noi e con i ragazzi, perché ogni relazione, ogni comunicazione trascina con sé un piccolo rischio; li abbiamo visti scommettere e credere che le cose possono cambiare, anche in classi impossibili e date per perse. Li abbiamo sentiti faticare e sudare accanto a noi, nei momenti di tensioni e più difficili. Qualcuno ha rivissuto la propria adolescenza che sembrava dimenticata e ciò ha permesso di comprendere meglio i ragazzi con cui si vive ogni giorno. “Mi ero scordata cosa si prova a questa età e soprattutto l’intensità dei sentimenti vissuti quando si è giovani”.

Il Lara è un gioco delicato di sintonizzazione, tra i conduttori e la classe, tra la classe e l’insegnante, tra i conduttori e l’insegnante, tra tutti e lo spazio che ospita lo stage. Tutto è in presa diretta, nel senso che tutto si gioca nel qui ed ora, nell’istantaneità; risulta importante pertanto che soprattutto tra insegnanti e conduttori vengano capiti i diversi linguaggi, obiettivi e ruoli. Questo aspetto non va dato per scontato, ma va costruito, capito con delicatezza, attraverso piccoli passaggi, attenzioni, ma contemporaneamente anche con chiarezza, decisione ed anche rapidità, perché è nella natura del Lara prendere l’onda giusta, capire il momento più adatto per intervenire.

L’aspetto più importante che si è osservato, è che gli insegnanti sono una risorsa preziosa, infinita soprattutto ed essenzialmente per l’energia impiegata durante lo stage. L’influenza che creano non deriva dagli interventi, dalle possibili azioni, dalle parole dette, ma dal loro esserci con convinzione e sensibilità. Questo viene trasmesso e percepito da tutti, soprattutto dai ragazzi, anche senza essere dichiarato. Abbiamo osservato che quando un insegnante crede in quello che sta facendo e sta vivendo, nel senso che accompagna la classe in tutti i suoi passaggi, le sue dinamiche, i suoi alti e bassi, che non la lascia sola con la sua emotività, i suoi fallimenti ed incomprensioni, allora lo stage ha una sponda in più, una forza in più che non può che dare frutti positivi. Come dice infatti Rogers, ascoltare, esserci comporta sempre delle conseguenze, “quando ascolto veramente una persona ed i significati che sono importanti per lei in quel momento, porgendo la mia attenzione, non solo alle parole, ma a tutta quanta la persona... allora accadono diverse cose” (Rogers, 1976) ed infatti accadono cose.

I pochi inciampi sono stati momenti utili per i conduttori per capire aspetti del Progetto, per aggiustarsi, per rivedere elementi che non erano stati sondati con sufficiente attenzione.

I problemi riscontrati, ripensando alla storia del Lara, convergono essenzialmente su due aspetti.

Il primo, nella difficoltà di sintonizzarsi con il modello proposto dal Progetto. Risulta in questi casi difficile il passaggio dall'approccio scolastico con la classe a quello impiegato durante lo stage: gli obiettivi e le finalità degli incontri sono molto diversi rispetto a quelli richiesti dalla scuola. Nasce una sorta di sovrapposizione e quindi dal conduttore ci si aspetta, a volte, che insegni, che faccia rispettare le regole, che risolva definitivamente i problemi, che li chiuda e non li apra. Ci si aspetta che lavori soprattutto nell'ordine, mentre nel Lara il conduttore lavora soprattutto nel disordine, cioè quando le cose non funzionano, quando succede qualche piccolo incidente. Gli incidenti (conflitti, regole non rispettate) costituiscono però un materiale prezioso che permette alla classe di capire concretamente e sulla pelle su quali aspetti lavorare. Farlo in un contesto protetto, come quello laboratoriale, diventa più facile e rassicurante per tutti.

Spesso riscontriamo anche un problema che riguarda i bisogni latenti dei docenti. Intercettare, leggere tra le righe fittissime e a volte confuse di questi pensieri è molto difficile, soprattutto se l'insegnante non ne è consapevole e pertanto non li esplicita chiaramente. Inoltre, durante lo stage, il conduttore può rilevare dinamiche nella classe che necessitano una spinta nella direzione opposta a quella desiderata dagli insegnanti accompagnatori e questo complica ulteriormente la situazione. Allora risulta necessario un riposizionamento, un riequilibrio da parte di tutti gli attori coinvolti.

Nella maggioranza delle volte, progressivamente, la consapevolezza emerge ed i bisogni latenti si esplicitano o il conduttore riesce a decodificarli, altre volte rimangono sommersi ed incomprensibili per tutti ed allora qualche stage risulta più complicato.

Questi fraintendimenti nascono forse perché i ragazzi tendono a celare il loro *sottobosco*, ricco di vita, fatto di alleanze, amori, conflitti, rappacificazioni; i giovani spesso sono molto abili a nascondere. Sanno proteggere, quando vogliono, questa vita segreta tra i banchi. Per questo motivo, quando si arriva al Lara, momento di svelamento, di possibilità di scoprirsi, gli insegnanti si trovano di fronte a delle autentiche sorprese e conciliare l'immagine che si ha della propria classe con quella che emerge all'improvviso non è sempre facile.

Ma come per i ragazzi, il Lara non finisce dopo il terzo giorno, ma anzi continua nei momenti di vita scolastica ed anche interiormente, così molto spesso, anche per il gli adulti (insegnanti, conduttori) il Lara lascia tracce, fatte di domande, dubbi, riflessioni che portano lentamente ad una nuova consapevolezza ad un nuovo spazio dentro di noi che fa dire come a questo insegnante: "Ho capito dopo molto tempo che il Lara è uno strumento molto utile ed importante per i ragazzi, ma per me è troppo forte e quindi preferisco non accompagnare più le classi". Questa insegnante però scelse di essere referente del Lara per la sua scuola.

Ecco alcune delle tante e stimolanti riflessioni che con generosità gli insegnanti ci portano e che illuminano chiaramente quanto il loro lavoro, accanto a noi ed ai ragazzi sia prezioso:

Sono come sempre molto soddisfatta dell'esperienza che mi permette di crescere sia dal punto di vista personale che professionale. È un momento di autoformazione nel quale rifletto su me stessa. Mi aiuta a calibrare il mio modo di comunicare con gli studenti in un'ottica di continua ridefinizione del mio modo di fare scuola, oltre che del mio essere docente, ma soprattutto persona.

Credo che sia stata molto utile assistere direttamente alle attività di stage, poiché mi ha consentito da un lato di poter "osservare" i ragazzi in situazione differente dal contesto scuola, dall'altro di poter conoscere strategie ed approcci differenti nei rapporti con gli studenti.

Ho conosciuto i miei alunni sotto alcuni aspetti imprevisi, ottenendo informazioni preziose per superare alcuni pregiudizi. Ho verificato alcune convinzioni e ribaltato alcune certezze. Di tutti ho avuto la possibilità di vedere le emozioni quasi l'anima, messa un po' allo scoperto. A questo ho assistito con il rispetto e stupore impreveduto come qualcosa di prezioso da portare con me e utilizzare con loro sul lavoro. Mi aspettavo e ho avuto la conferma di un'esperienza toccante.

8.4. Quelli che resistono

Ci chiesero al termine degli stage con le scuole, "ma qualcosa per noi insegnanti?". Era una bella domanda, irresistibile, perché custodiva in sé il desiderio di avere lo stesso sguardo vivo dei ragazzi, al termine dei tre giorni, lo stesso entusiasmo, la stessa speranza di cambiamento, l'emozione della prima consapevolezza (Truffaut dice: "Amo i ragazzi, perché tutto quello che fanno è per la prima volta"). Ed altro ancora di insondabile ed indecifrabile: quando si assiste alla bellezza non si può starne fuori, non la si può solo accompagnare, ma la si vuole vivere a piene mani.

Rispondemmo con la formazione: siepi per uccelli affaticati dai voli; la fatica del *volare* degli insegnanti è affrontare il lavoro in solitudine.

La proposta da *Adolescere*, con formatori provenienti da molte università italiane, è stata accolta dagli insegnanti con spirito di avventura e motivazione. Ecco che torna il desiderio, il piacere, il benessere di questi momenti vissuti insieme al gruppo, abbracciati dalla natura delle nostre strutture (la Penicina) che aiuta silenziosamente e dolcemente. Ecco che durante le giornate di formazione, l'insegnante ha l'opportunità di incontrare l'altro, d'incontrarsi, di fare esperienza di senso e riscoprire il valore, il peso delle relazioni, antidoto alla solitudine ed al perdersi. Hanno inoltre tempo, bene prezioso e non scontato, di riprendere in mano il senso, il

piacere profondo del loro lavoro, perché la loro passione, si vede e così li vediamo partire dagli incontri formativi con gli stessi occhi brillanti, vivi, pensanti dei ragazzi, la stessa voglia generativa e creativa, perché come dice Benasayag *resistere è creare*.

Un'ultima riflessione. Il Lara non è La risposta per i giovani o per la scuola, ma è una delle infinite possibilità che il territorio può incontrare ed usufruire. Una cosa però mi sento di sostenerla. Il Lara regala, a chi lo ha vissuto, un pensiero: durante i tre giorni si vivono, scoperte, conoscenze, piccoli cambiamenti, consapevolezza... forse mai successe prima. Se però qui, in questo tempo e in questo spazio definiti, sono accaduti davvero, si sono incarnati, sono rimasti dentro, nella pelle, se tutti sono stati testimoni di questo, allora si può pensare che queste piccole bellezze possono ritornare, possono ricrearsi un'altra volta. Non importa se è successo una volta sola, ma l'importante è che sia accaduto. Se è esistito, può esistere ancora ed ancora. E questa è speranza per tutti e poesia.

Bibliografia

- Augé M. (1993), *Non Luoghi*, Eleuthera, Milano.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Benasayag M., Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Brocca B., Frabboni F. (2004), *Dialogo sulla riforma della scuola*, Laterza, Bari.
- Calvino I. (2000), *Lezioni americane*, Oscar Mondadori, Milano.
- Contessa G. (1996), *Animazione*, Città Studi, Milano.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari.
- Frabboni F., Montanari F. (2002, a cura di), *Lara*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2008, a cura di), *Scuola e territorio*, Noi in Collina, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2010, a cura di), *Relazioni e valori nel mondo giovanile*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Montanari F. (2006, a cura di), *La città educativa e i bambini*, FrancoAngeli, Milano.
- Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano.
- Lewin K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna.
- Louv R. (2005), *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano.
- Minghi S. (1998, a cura di), *Attraverso Bateson*, Raffaello Cortina, Milano.
- Montanari F., Montanari S. (2008), *Dal branco al gruppo*, La Meridiana, Bari.
- Ossicini A. (1972), *Kurt Lewin e la psicologia moderna*, Armando, Roma.
- Piumini R. (2002), *L'ultima volta che venne il vento*, Arago, Torino.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erikson, Trento.

- Roger C. (1976), *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma.
- Sartwell C. (2006), *I sei nomi della bellezza*, Einaudi, Torino.
- Spaltro E. (2005, a cura di), *Conduttori*, FrancoAngeli, Milano.
- Spaltro E. (1987), *Pluralità*, Patron, Bologna.
- Spaltro E. (1999), *Il gruppo*, Pendragon, Bologna.
- Spaltro E. (1981), *Soggettività*, Patron, Bologna.
- Spaltro E. (2008), *Prefazione*, in Montanari F. e Montanari S., *Dal branco al gruppo*, Edizioni Meridiana, Molfetta (BA).
- Van Gennep A. (1981), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Watzlawick P. (1971), *La pragmatica della comunicazione*, Astrolabio, Roma.
- Watzlawick P. (1974), *Change*, Astrolabio, Roma.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Il volume che presentiamo rappresenta per chi scrive un vero e proprio laboratorio. La Fondazione Adolescere opera nell'Oltrepò Pavese da oltre un secolo e ha scelto di aprire il proprio patrimonio progettuale a un confronto sistematico con il mondo accademico, dando vita a un gruppo di ricerca al quale attualmente aderiscono quindici università italiane. Un dialogo appassionato e di lungo corso fra settori disciplinari differenti che hanno deciso di studiare, analizzare e comprendere un progetto particolarmente innovativo: Pietralara, esperienza curriculare residenziale rivolta ai ragazzi della scuola secondaria di I grado affinché possano scoprire maggiormente se stessi, le dinamiche di gruppo e la natura, in un contesto di *outdoor education*.

Grazie a questa esperienza residenziale, guidata da conduttori esperti, e con la presenza dei propri docenti, le classi si trasformano “*da branco in gruppo*”.

Antonella Lotti è ricercatrice di didattica generale nel Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova. Docente di Progettazione formativa e strategie didattiche attive, si interessa di scuole innovative e formazione pedagogica dei docenti di scuola e universitari. È vice-presidente della Società Italiana di Pedagogia Medica (SIPeM), membro fondatore del GLIA (Gruppo di Lavoro su tecniche di Insegnamento e Apprendimento) dell'Università di Genova.

Paolo Angelini è psicologo, dottore di ricerca in sociologia e ricerca sociale, specializzato nella conduzione dei gruppi. Consulente e formatore sia in contesti pubblici che privati, insegna Organizzazione e gestione delle risorse umane nel servizio sociale (corso di laurea in Servizio Sociale, Università di Padova).