

Estratto da: “Didattica attiva e apprendimenti multipli – Strategie e percorsi progettuali”

Buone prassi e moduli didattici di attività psicomotoria nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Capitolo 4

Percorsi esperienziali nell’ambito degli interventi didattici a mediazione corporea in ambiente naturale

(a cura di Massimo Zaina)

4.1 Premessa

Le unità di apprendimento di seguito presentate si inseriscono all’interno della sperimentazione realizzata nell’arco del triennio 2003-2006 presso la Scuola d’Arte “A. Fantoni” di Bergamo ed hanno coinvolto in modo sistematico più di un centinaio di ragazzi e ragazze di età mediamente compresa fra i 15 e i 18 anni.

La sperimentazione è stata condotta nell’ambito dei corsi per “Operatore grafico multimediale” che costituiscono la parte essenziale dell’offerta formativa.

Tra le differenti attività che si sono affiancate alle materie curriculari tradizionali, costituendo l’offerta specifica della sperimentazione, quali la manipolazione di materiali plastici, l’espressione teatrale, il laboratorio di capacità personali e l’utilizzo della videocamera, la ‘*mediazione corporea in ambiente naturale*’ ha occupato uno spazio di primo piano all’interno del triennio formativo.

Tale settore di attività è stato improntato alla realizzazione di esperienze outdoor, finalizzate all’osservazione e allo sviluppo di alcune specifiche dimensioni di competenza, che il presente capitolo si propone di analizzare da un punto di vista non solo concettuale, ma anche degli esiti concreti prodotti sul campo.

4.2 Inquadramento generale delle attività a mediazione corporea nell'ambito dell'impianto didattico

L'intervento a mediazione corporea in ambiente naturale si qualifica come laboratorio di attività outdoor e come tale è centrato sugli interessi che coinvolgono ragazzi ed adulti sul piano della struttura somatopsichica, nella relazione con gli elementi primari dell'ecosistema.

In questa prospettiva il corpo – inteso come il corpo individuale di ognuno, ma anche come dimensione complessiva del gruppo che partecipa all'esperienza – diventa il principale strumento per apprendere, acquisire conoscenza e trasmetterla, utilizzando prioritariamente i canali della comunicazione non verbale.

Da una materia totale, esperibile attraverso il contatto corporeo in presa diretta con gli elementi costitutivi dell'ordine naturale, *roccia, legno, fango, acqua, ghiaccio, vento, fuoco, ecc.*, il rimbalzo immediato è quello di mettere in movimento le componenti emozionali ed affettive e dunque eminentemente psichiche dell'allievo, operando per il tramite dell'esperienza concreta.

Ciò è molto importante soprattutto in funzione della fascia adolescenziale in quanto offre la possibilità di allestire un ambiente di apprendimento in grado di accompagnare processi di conoscenza che intercettino la dimensione dei propri desideri, delle proprie paure, in una parola delle emozioni primarie che albergano dentro di noi e attraverso le quali costruiamo le nostre relazioni e le connessioni affettive con la realtà che ci circonda.

Pensando a tal proposito a una corretta concezione psicologica da parte degli insegnanti che hanno a che fare con l'età evolutiva, sappiamo bene che sono state messe in rilievo tutte quante le competenze linguistiche e matematiche su questo piano; molto più in ombra appare l'attribuzione di valore alle competenze di tipo cinestesico e al poco spazio che la motricità ha ancor oggi nel mondo della scuola; se poi ci riferiamo alle competenze di tipo affettivo, è del tutto probabile che non solo gli studenti, ma ancor prima gli stessi insegnanti debbano assolvere in modo più o meno significativo a compiti evolutivi personali ...

Quando si è cercato infatti di capire perché non esistesse una corrispondenza significativa fra quello che noi intendiamo per intelligenza (*vedi Q.I.*) e le performances scolastiche, financo di tipo lavorativo, si è scoperto che il Q.I. rende conto solo del 20% del buon rendimento scolastico e, nondimeno, rende conto assai poco del rendimento in ambito professionale, anche rispetto al diventare ad esempio leader di un settore. ⁽¹⁾

E' stato visto che la mente umana – e questo ci fa capire la natura della componente *simbolica* con cui si lavora nelle professioni formative, educative e in senso lato di aiuto alla persona – dispone di un codice il cui funzionamento è organizzato su tre assi fondamentali.

Un asse è quello relativo alla **comprensione** più specificamente **cognitivo-intellettuale**, che coinvolge l'ambito linguistico e matematico; un secondo asse riguarda la **comprensione cinestesica**, ovvero corporea; un terzo asse si rifà alla **comprensione affettiva** intesa come la comprensione intrapsichica dei propri sentimenti e di quelli altrui.

Ciò è molto importante in quanto sulla base di questo impianto ne conseguono delle ricadute assai significative sul piano pedagogico prima ancora che didattico e psicologico.

La insufficiente capacità di discernimento che esiste a questo proposito nella prima infanzia e adolescenza, così come nell'infanzia dell'umanità, impone la costruzione di un processo simbolico atto a riunificare in modo da poter attribuire un significato unitario a questi tre piani dell'esperienza ed è in questa chiave che una qualsiasi forma di apprendimento non può avvenire in modo scisso rispetto alla dimensione evolutiva del soggetto che si trova al centro di questo processo.

Per processo simbolico intendiamo dunque quella funzione che rende atto della possibilità di connettere in un'unità di significato coerente, i dati concreti provenienti dal piano dell'esperienza materiale, con quelli pertinenti alla dimensione psichica e relazionale dell'individuo.

Questo concetto, che per utilità descrittiva prendiamo a prestito dall'*eco-biopsicologia* ^{(2)*} si riferisce alla capacità di strutturare un modello in questo caso applicato alla didattica, in grado di cogliere le analogie funzionali che intercorrono tra la **materia** di cui siamo fatti (*l'esperienza del corpo*) e la **psiche** (*le vicissitudini affettive e relazionali che scandiscono i nostri rapporti col mondo*) in connessione di senso con la dimensione macrocosmica della vita.

Da questo punto di vista *didattica* e *componente educativa* rappresentano le due emiparti sincroniche in ordine all'esito complessivo costituito dal percorso di crescita dell'adolescente, laddove intervengono per comporre o ri-comporre un processo ontogenetico di costruzione della funzione simbolica.

Ed è propriamente nel gioco transferale adulto-ragazzo che il primo presta la sua funzione simbolica all'adolescente, affinché questi impari ad usarla e ne costruisca una propria.

La sperimentazione condotta con le classi del triennio in oggetto è stata pertanto costruita sulla base di un continuum per cui agli aspetti eminentemente cognitivi, tecnici e creativi dell'apprendimento, si sono di volta in volta affiancate attività di natura espressiva, a finalità educativa, in grado da una parte di potenziare gli aspetti formativi legati all'orientamento e alle competenze relazionali, e dall'altra di lavorare sul versante delle dinamiche di gruppo e della socializzazione.

^{(2)*} L'eco-biopsicologia, disciplina che ha dato forma a un nuovo modello di studio della complessità sul rapporto Uomo-Natura, è stata fondata dal dottor Diego Frigoli, presidente dell'ANEB (Associazione Nazionale Eco-biopsicologia). Detto modello è in grado di porre in relazione i codici semeiologici delle infinite forme del mondo vivente e i loro particolari linguaggi (aspetto ecologico) con gli analoghi linguaggi del corpo umano (aspetto biologico) per poi ritrovare tale relazione fra 'mondo' e 'bios' umano negli aspetti psicologici e culturali dello stesso, grazie alla produzione delle immagini collettive dell'umanità (aspetto psicologico).

4.3 Attività a mediazione corporea in ambiente naturale e loro finalizzazione nell'ambito dei percorsi didattici

L'intervento a mediazione corporea in ambiente naturale, caratterizzato dall'approccio guidato nel contatto con gli elementi naturali primordiali, si fonda sull'idea di un'unità corpo-materia-psiche, per cui le funzioni in questo caso psicosomatiche legate all'apprendimento e alla comunicazione, si ritrovano negli analoghi dell'ambiente.

E' evidente che dalla materia in quanto tale, visitata per il tramite dell'esperienza sensoriale del corpo, scaturisce in modo spontaneo la componente soggettiva dell'emozione (da *emo-agere*: ovvero far muovere il sangue⁽³⁾) e in senso lato dell'affettività circolante all'interno di questa relazione.

Il riconoscimento del mutare degli stati d'animo a seconda delle sensazioni di piacere piuttosto che di resistenza, dovute alle modalità con cui ognuno intrattiene relazioni con le materie naturali, l'investimento della propria spinta motoria a seconda del potere attrattivo degli elementi, il complesso delle paure, la gestione della frustrazione e della fatica in ordine allo sforzo fisico e psicologico, ecc. rappresentano da questo punto di vista il substrato operativo su cui si muovono gli interessi di questo intervento.

Allo stesso modo, nella configurazione dei contenuti che di volta in volta vengono lavorati nell'ambito delle sessioni outdoor, trovano spazio le tematiche dell'esercizio dell'attenzione, della percezione del limite, delle proiezioni nei confronti del pericolo, ma anche l'incanalamento dell'aggressività, la prefigurazione di una meta da raggiungere, la progettazione del movimento cercando di far coincidere il proprio schema all'immagine corporea, la messa in gioco dei sentimenti di fiducia, di competizione e di rispetto di sé e dell'altro, e così via.

Possiamo quindi in sintesi affermare che il piano di lavoro pertinente a questo strumento comprende l'attivazione, la rilevazione e la rielaborazione dei contenuti emergenti nell'ambito del confronto tra il movimento che si genera tra il soggetto, l'ambiente con cui relaziona e i movimenti speculari originantesi al proprio interno.

L'ottica mirata per ciascun gruppo classe è dunque quella di favorire il confronto personale e interpersonale su questo piano, al di fuori però da una logica di discriminazione che le diverse attitudini soggettive e i differenti livelli di capacità dei ragazzi potrebbero facilmente sollevare.

Ciò che si cerca prioritariamente di favorire è la condizione per la quale l'allievo riesca a tenere costruttivamente in gioco la dialettica evolutiva che si sprigiona nella relazione tra *ostacolo* e *alleato*, ovvero tra un vissuto negativo dovuto al rapporto problematico con un elemento e l'elaborazione trasformativa che se ne può trarre.

Assai importante in questa prospettiva è curare, fin dai primi approcci, la costruzione di un graduale 'ponte di fiducia' tra l'io e il proprio corpo, in modo da rendere possibile un movimento di adesione spontanea e di disponibilità ad affrontare con curiosità le proposte offerte.

Nell'ottica di una popolazione adolescenziale si ritiene di dare un taglio propriamente ludico-avventuroso agli interventi, onde risultare meglio sintonici con i bisogni e le aspettative di questa fascia d'età.

Dall'esperienza finora condotta si può affermare che il modello a cui tende questa sperimentazione deriva dal tentativo di coniugare alla parte ancorata ad una pratica psicomotoria in ambiente naturale, un'altra componente di tipo espressivo-creativa facendo appello a tecniche di disegno, immaginative, teatrali e con giochi di ruolo, in modo da consentire l'apertura di canali comunicativi intermedi tra le emozioni primarie e il mondo della parola.

Detto in altri termini il substrato espressivo legato all'utilizzo delle varie tecniche manipolative, audiovisive comunque centrate sulla comunicazione non-verbale, consente di operare un'adeguata rielaborazione – per passaggi successivi – dal piano grossolano delle percezioni, recuperando il vissuto emotivo prodotto e rivisitando i *fantasmi* circolanti a livello dell'immaginario del gruppo, verso la rappresentazione estrovertita di queste emozioni, per arrivare da ultimo alla possibilità di una verbalizzazione, quale esito finale di un processo circolare di apprendimento.

Ogni esperienza viene a questo proposito filmata in tempo reale e il materiale visuale e sonoro registrato, costituisce un importante prodotto da riportare in classe; detto materiale, insieme ai feed-back dei ragazzi e alla restituzione degli insegnanti, contribuisce a rendere maggiormente incisivo il processo di rielaborazione, anche nei confronti dei compagni che non sono stati eventualmente presenti nell'attività outdoor.

Ciò premesso, incrociando le valutazioni emerse nell'ambito delle osservazioni, verifiche e confronti effettuati in merito agli esiti prodotti in questo triennio di sperimentazione, che da un lato sono servite per riprogettare l'intervento e dall'altro per sistematizzare sotto forma di linee metodologiche il piano di lavoro all'interno della scuola, è utile entrare nel merito di alcune riflessioni aperte.

I due filoni più significativi su questo piano riguardano senza dubbio per un verso le criticità e gli elementi di attenzione su cui la pratica di questi anni è andata ad impattare, dovendosi misurare con l'obiettivo dell'applicabilità di questo strumento con le attuali tipologie di adolescente-studente in formazione.

Per un altro verso è utile restituire anche una prima visione di obiettivi e risultati ottenuti che, proprio in quanto esperiti relativamente a una fascia evolutiva continuamente cangiante come quella adolescenziale, e oltremodo inseriti nella visione più complessiva che tien conto di come l'istituzione scolastica ha a sua volta metabolizzato l'esperienza, assumono caratteristiche di instabilità e di relativa accertabilità.

Come a dire che è più facile in questa prospettiva sperimentale cogliere come modo di procedere i limiti e le fragilità che scandiscono un processo innovativo, che non i successi che comunque si sono prodotti.

Questo sbilanciamento apparentemente poco gratificante – almeno dal punto di vista delle energie e delle risorse impiegate – è la cifra che sottolinea lo sforzo integrativo in atto, per coniugare due universi storicamente scissi e ancor oggi troppo slegati nel mondo della scuola e della formazione: quello che fa riferimento all'ordinamento didattico classico e quello dettato dall'esigenza di tener dietro ai bisogni non più eludibili dell'adolescente, inteso come totalità psicosomatica in evoluzione.

4.4 Esempificazione operativa dello strumento a mediazione corporea in ambiente naturale nell'ambito del triennio per 'operatori grafici multimediali'

La sperimentazione presso la Scuola d'Arte Fantoni orientata allo sviluppo di attività a mediazione corporea che prevedono la realizzazione di esperienze outdoor nei diversi contesti naturalistici nelle varie contestualizzazioni stagionali (montagna, grotta, fiume, mare, lago, alta quota, ecc.) persegue l'obiettivo di osservare e sviluppare negli studenti coinvolti alcune specifiche aree di competenza, secondo la seguente programmazione sintetica:

per le classi 1°

- accogliere e socializzare all'interno di un gruppo classe nuovo
- attivare relazioni di coppia/ gruppo in un ambiente di apprendimento
- costruire e decostruire motivazioni all'apprendimento

per le classi 2°

- assumersi la responsabilità di portare a compimento un compito
- introiettare regole di comportamento
- prendere l'iniziativa
- adattarsi a nuovi contesti

per le classi 3°

- esercitare la creatività e trasformare la trasgressione in capacità di investimento costruttivo
- gestire/ confrontarsi con l'autonomia
- sviluppare il senso di appartenenza al gruppo classe
- assumere ruoli (studente, stagista, ricercatore, ecc.) in diversi contesti (ambiente naturale, scuola, luoghi di lavoro)

Ogni sessione in ambiente naturale fa quindi riferimento a una specifica area di competenza tra quelle sopra nominate e viene preceduta e seguita da lezioni interattive in aula, che vengono adoperate per la preparazione e la rielaborazione ad hoc degli incontri outdoor.

Il modulo operativo che sostiene ogni unità di apprendimento è pertanto descrivibile secondo il seguente schema:

- 1 incontro in classe di preparazione, condotta da un esperto di arte terapia a mediazione corporea, insieme all'insegnante di capacità personali e al tutor d'aula, in cui avviene sostanzialmente:
 - a) l'inquadramento teorico dell'area tematica in lavorazione;
 - b) la messa in movimento dell'immaginario del gruppo riguardo detta area tematica, attraverso tecniche di tipo immaginale, giochi di ruolo e simulazioni;
 - c) la parte propriamente organizzativa e legata ai problemi logistici
- 1 sessione a mediazione corporea in ambiente naturale (della durata di 1 o 2 giorni) condotta dallo stesso team che ha tenuto l'incontro d'aula
- 1 incontro in classe di rielaborazione condotto secondo il modello già impostato, dove alla visione dei materiali video ripresi nel corso di svolgimento delle attività outdoor, si aggiunge la verifica e rielaborazione dei materiali sollevati in ambiente naturale, attraverso tecniche espressive che privilegiano di volta in volta il canale manuale, piuttosto che teatrale, audiovisivo, ecc.

Ciò detto, entriamo più da vicino nel merito dell'articolazione che permette ad ogni unità di apprendimento di essere sviluppata secondo lo schema appena visto e per far questo prendiamo a campione un'area tematica tra quelle indicate per le classi terze, in modo da estrapolarne i criteri-guida che servano a impostare un modello di tipo generale: ***‘Assumersi ruoli differenziati in contesti diversificati, ovvero esprimersi e comunicare attraverso il medium corporeo, utilizzando i linguaggi non verbali, nei diversi contesti di vita, cultura e lavoro’.***

Tale area tematica è stata proposta al gruppo classe, in concomitanza con l'avvio degli stages formativi previsti per ogni allievo nei vari contesti di lavoro selezionati dalla scuola.

In questo modo possiamo ottenere uno schema di lettura dell'intervento che consente di:

- a) funzionare da guida di riferimento per l'allestimento di setting a mediazione corporea in ambiente naturale rispetto a qualsiasi altra area tematica
- b) verificare l'andamento qualitativo dell'intervento in ordine agli obiettivi preposti
- c) creare le premesse affinché il modello stesso possa essere riproducibile in contesti simili, piuttosto che in funzione di contenuti e obiettivi analoghi a quelli praticati in questa sperimentazione

4.5 Unità di apprendimento 1 “Comunicare con il corpo”

Azione 1: attività preparatoria in classe

Compito:

- inquadramento dell'oggetto di lavoro, ovvero: *‘sperimentare attraverso il contatto corporeo con gli elementi naturali, il confronto con le emozioni primarie della paura-resistenza, e attrazione-desiderio e tradurre successivamente in una chiave espressiva tali emozioni, attraverso la comunicazione non verbale del corpo’*;
- suscitare in aula l'immaginario della paura e del desiderio attraverso la narrazione di episodi biografici accaduti soggettivamente agli allievi;

- selezionare a discrezione dei ragazzi un evento emblematico rispetto a ‘paura e attrazione’ e portarlo a rappresentazione mediante l’uso di trucchi facciali teatrali;
- lavorare in gruppo sull’individuazione delle caratteristiche qualitative che definiscono l’emozione della paura e del desiderio;
- lavorare con il gruppo classe sulle connessioni tra emozioni di ‘paura’ - ‘desiderio’ e contesto di apprendimento e di vita;
- preparazione organizzativa dell’evento outdoor, definizione di compiti e ruoli

Azione 2: prima sessione outdoor in val Verzasca (Canton Ticino – Svizzera)

E’ qui che avviene il passaggio dall’ambito protetto della scuola alla dimensione naturalistica dell’esperienza: i luoghi vengono selezionati in base a criteri di concordanza analogica con il tema della ricerca, nonché in funzione di precisi parametri di sicurezza.

Si tratta di contesti che possono di volta in volta presentare – anche in corrispondenza con le mutevoli condizioni meteorologiche di attraversamento – ampie possibilità di dosaggio rispetto ai coefficienti di difficoltà fisica e tecnica, ma che in ogni caso condensano una ricchezza di spunti ritenuti particolarmente idonei al fine di sollecitare il lavoro dal punto di vista corporeo e dell’immaginario ad esso pertinente.

Compito: realizzazione di un percorso guidato su sentiero, nel sistema idrico-vegetale della val Verzasca

Descrizione sequenze dell'attività

- lavoro a corpo libero sui massi levigati dall'azione dell'acqua del torrente per permettere agli allievi di familiarizzare con l'ambiente;
- assegnazione del compito: *'selezionare diversi oggetti tratti dal mondo naturale, così come a piacimento dal contesto artistico presente in loco sotto forma di composizioni plastiche realizzate da diversi esponenti dell'arte contemporanea (land art) e creare seduta stante delle interazioni corporee, utilizzando la modalità della gesto-improvvisazione'.*

Il corpo deve pertanto lavorare in modo da integrarsi con la morfologia delle strutture esistenti: pietre, legni, radici, ciottoli, foglie, manufatti..., dando origine a una scultura vivente.

Nel muoversi verso l'individuazione di un materiale e di una forma, ci si deve affidare al potere attrattivo dell'elemento in questione, privilegiando in questo caso la molla del desiderio.

Ogni scultura vivente viene poi titolata dal/i protagonista/i (unica forma di verbalizzazione del componimento) e il gruppo degli spettatori (il resto della classe e gli adulti accompagnatori) può intervenire con commenti e considerazioni.

In assenza di qualsiasi copione, regia, testo, accompagnamento musicale, ecc., se non le sonorità naturali, ogni performance è affidata alla completa spontaneità dei singoli allievi, incanalata nella situazione contestuale in cui si ci sta muovendo.

Molta attenzione viene riposta sulle qualità motorie del gesto: le azioni del sollevare, trascinare, sollevarsi, allungarsi, aggrapparsi, rinchiudersi; in questo modo tutto il complesso lavoro di ricerca sulle posture serve ad amplificare e valorizzare scenograficamente le qualità emotive che proviamo al nostro interno;

- ricomposizione dell'esperienza attraverso una verbalizzazione finale in ordine ai vissuti intercettati durante le varie fasi della giornata, e primo livello di restituzione alla classe (auto/ etero valutazione da parte degli adulti partecipanti) in particolare riguardo a:
 - o livello di partecipazione
 - o capacità di tenuta dell'azione creativa
 - o livello di sensibilità e ricezione degli input naturali e paesaggistici
 - o ricerca di eventuali tracce di aspetti *paurosi* evocati nel contatto corporeo con alcuni elementi naturali
 - o lavoro sulla connessione tra i differenti stati emotivi di paura e attrazione
- fuoriuscita dal mondo della rappresentazione per rientrare nella dimensione della realtà ordinaria, mediante l'attraversamento di un ponte tibetano che ha riportato i ragazzi verso il pullman e quindi al rientro a casa.

Azione 3: seconda sessione outdoor in valle Strona (VCO – Verbano, Cusio, Ossola) presso la località Sambughetto

Anche qui l'attività è costruita per promuovere comportamenti sia individuali che di gruppo consapevoli, sia sotto il profilo degli atteggiamenti motori, che dei movimenti percettivi ed emotivi interiori.

In particolare vengono presi in considerazione gli aspetti:

- della tutela ambientale
- della capacità di assumere atteggiamenti volti alla sicurezza personale e del gruppo
- della capacità di prefigurazione dei fattori di pericolo

- dell'apprendimento di tecniche e del corretto uso di eventuali attrezzature sportive
- della promozione della salute e del benessere personale, nonché della percezione legata al vissuto di piacere che emerge dal proprio corpo ben funzionante
- della costruzione di nessi affettivi e relazionali che permettono la formazione di un'identità di gruppo e sociale, immersi in un ambiente di apprendimento

Compito: realizzazione di una sequenza di prove, utilizzando le strutture morfologiche dell'ambiente ipogeo (*'grotta delle Streghe'*) e del contesto immediatamente disponibile nei suoi pressi.

Si tratta quindi di realizzare, nell'ambito della medesima uscita outdoor, più momenti esperienziali, giocando tra la dimensione esterna e quella interna della caverna, secondo il seguente schema:

- a) breve percorso a coppie lungo un ramo fossile della grotta, alla ricerca della via di uscita, senza la guida di un adulto, lavorando sulla propria capacità di orientamento e di autonomia;
- b) confronto individuale con il tema della calata su corda nel vuoto lungo una campata di 25 metri, perdendo i normali appoggi a terra;
- c) discesa nei rami attivi della grotta (in due sottogruppi) per raggiungere le sale interne dove, con il gruppo fermo, si sperimenta l'assenza di luce e si rimane ad ascoltare i suoni della caverna in silenzio.

Dal punto di vista strettamente senso-motorio l'ambiente ipogeo consente di misurarsi, in condizione di alterazione percettiva rispetto alle consuete categorie di spazio e tempo, con gli ostacoli naturali (strettoie, cunicoli, scivoli, massi da crollo, sifoni, ecc.) in un lavoro motorio a tutto corpo, alla ricerca di soluzioni valide per la progressione nello spazio.

In questo caso il lavoro di pedagogia del movimento è centrato sulla capacità di trasformare l'“ostacolo” in una “risorsa” utilizzabile ai fini dello spostamento.

Il problem solving motorio – lavorato attraverso lo sforzo fisico finalizzato – corrisponde a un esito che possiamo definire *il piacere di funzionare* a livello di schema corporeo.

La grotta, da questo punto di vista, mobilita capacità di problem solving, non essendoci come quasi sempre accade all'aperto lungo un sentiero o una strada, un'unica soluzione motoria atta allo spostamento.

L'ambiente del sottosuolo richiama analogicamente il tema della complessità della vita e dei processi di apprendimento; in questo senso è necessario imparare a lavorare per connessioni, disponendo di una buona capacità di fruire di un corretto rapporto con la realtà.

Sul piano di una didattica attiva, ciò comporta da parte dell'allievo la possibilità di confrontarsi nel merito di:

- quali risorse energetiche possono essere poste al servizio di un processo di apprendimento attraverso il confronto con i dati contingenti della realtà;
- quali dati a livello fisico e psichico possono eventualmente risultare alterati o disturbati nell'ambito di questo confronto;
- come sono in grado di modificare continuamente la percezione della realtà, essendo sottoposto a un flusso di input derivanti dalle variabili ambientali e dagli esiti che il mio movimento imprime e subisce rispetto a quello degli altri.

Mentre una sessione come quella in val Verzasca permette di operare importando delle immagini dall'esterno per poi riportarle a sé nell'ambito del lavoro espressivo di gesto-improvvisazione, un'uscita come quella nella grotta consente di sviluppare un movimento speculare di tipo introvertito: prendere immagini dal proprio interno e portarle fuori nella relazione con l'ambiente e con le persone.

Azione 4: rielaborazione in aula dell'esperienza complessiva effettuata in ambiente outdoor

Compito:

- ricomposizione generale del lavoro sul tema della *paura/ desiderio*, avvalendosi anche delle riprese filmate in ambiente naturale;
- lettura delle produzioni espressive sul piano della comunicazione non verbale e suo commento in plenaria in classe;
- riflessioni sul tema della 'salute' e della percezione che i ragazzi hanno in ordine al proprio stato psicofisico;
- rielaborazione in gruppo dei 'fantasmi' sollevati nell'ambito dell'esperienza a contatto con gli elementi naturali, relativamente all'immagine estetica di sé, o derivanti da vissuti alterati sul piano dell'immagine corporea;
- costruzione di connessioni tra il prodotto elaborato in gruppo e le tematiche provenienti dal contesto scolastico e, in particolare, con il momento dello stage, ad esempio realizzando confronti ed associazioni tra comunicazione non verbale attraverso il corpo in ambiente naturale, nel tirocinio formativo e nei diversi contesti di apprendimento scolastici;
- valorizzazione dei momenti di problem solving corporei, stabilendo possibili analogie con il lavoro in questo caso del grafico.

4.6 L'intervento a mediazione corporea in ambiente naturale nell'ambito dei percorsi di apprendimento a favore della fascia adolescenziale: criticità e punti di attenzione

I rilievi emersi nell'ambito dell'applicazione dello strumento nel contesto scolastico a cui fa riferimento questa pubblicazione consentono di porre all'attenzione del corpo insegnante ed educativo, alcuni spunti che possono essere considerati sia come fattori di stimolo all'approfondimento, nella misura in cui si operi a concretizzare nuove sperimentazioni sul campo, sia come elementi per costruire una griglia finalizzata a dar forma, veste e misura a una struttura metodologica complessiva di riferimento.

In sintesi dall'esperienza fin qui condotta e ripercorrendo le tappe significative che hanno scandito l'utilizzo dello strumento in questione, è possibile restituire i seguenti elementi di criticità:

- nelle fasi di avvio dell'intervento, iniziale disorientamento del gruppo classe, dovuto a una sorta di amnesia collettiva: è la risposta a una forma di perdita della memoria corporea, riconducibile agli eccessi consumistici del modello culturale di appartenenza.

Non è un caso, infatti, che queste ultime generazioni siano cresciute confrontandosi con gli effetti ormai smisurati dell'esubero di antropizzazione del paesaggio, con tendenza parossistica a cementizzare dappertutto, con la propensione disequilibrata allo sviluppo, agli spostamenti, all'utilizzo accelerato del tempo, e così via.

Questa amnesia, che - hillmanianamente parlando ⁽⁴⁾ - deriva dalla perdita dell'*anima dei luoghi*, produce un senso di vero e proprio spaesamento e pervade soprattutto le nuove generazioni, determinando la necessità di definire un approccio al mondo naturale, che tenda a re-imparare a leggerci e a ri-conoscerci nel nostro paesaggio.

- La ricaduta di questo aspetto è una sorta di rimbalzo che dall'ecosistema ritorna alle falde del corpo: l'adolescente medio (non extracomunitario, dove allora subentrano delle categorie antropo-culturali diverse) è come se fosse immemore del proprio corpo.

Non possedendo più un'esperienza soggettiva diretta del proprio corpo, quale gli deriverebbe dalla consapevolezza che esso è parte di una totalità e dunque in sintonia con il macrocosmico universo, interviene uno scarto – o poco o tanto significativo – tra lo schema corporeo e l'immagine del corpo, ovvero il suo vissuto.

Ciò comporta il fatto che prima di attivare le strutture del corpo finalizzate ad una relazione con gli elementi naturali, prevalga nel ragazzo un meccanismo di mobilitazione dell'immaginario – spesso negativo – o addirittura la perdita di capacità di costruire un significato personale, inteso come attitudine a riconoscersi appartenente all'ecosistema.

Oppure l'adolescente entra in relazione con l'ambito naturalistico in modo del tutto inconscio, sprovvisto cioè di una intelligenza adeguata per interagire sia di fronte alle variabili incognite che l'ambiente contiene, sia di fronte alle possibilità di rispecchiare nell'ambiente delle parti di sé che gli appartengono.

Ciò è dovuto al fatto che il processo di identificazione su questo piano, risulta in qualche modo deformato a causa di stereotipi provenienti da un modello culturale ed esperienziale che ha finito per creare una vera e propria scissione tra la componente naturale e quella culturale.

Ne consegue l'esigenza di operare in molti casi a partire da livelli estremamente semplificati dell'esperienza a mediazione corporea, sorta di processo di ralfabetizzazione in ordine all'ambiente naturale, il che significa cercare di riconnettere il corpo a una testa, che sembra ormai ignara di appartenere ad un'unità psicofisica.

- Tutto questo implica anche un movimento all'interno del processo di apprendimento, dovuto al rovesciamento di modello rispetto all'impostazione scolastica tradizionale: si tratta in altre parole di riportare il piano di apprendimento da uno schema che esige il primato della testa, secondo il quale prima si impara a livello cognitivo e poi si applica il prodotto dell'apprendimento alle cose concrete, a un procedimento che propone di attivare prima il piano emozionale e quindi motivazionale, per arrivare successivamente a integrare il pensiero e la sfera cognitiva.

Questa impostazione ha finito per generare alcune contraddizioni nell'ambito dell'impianto scolastico perché, a parità di canali utilizzabili ai fini del processo conoscitivo, sono pervenute agli allievi in contemporanea direzioni metodologiche antitetiche.

Una che parte dalla testa e cerca di attivare i centri e le funzioni sottostanti (e questa è la modalità appunto curricolare tradizionale) e l'altra che lavora in senso speculare inverso: peccato che però la didattica nel suo insieme non sia ancora preparata a integrare fra loro queste opzioni e tantomeno l'allievo.

Sebbene i due modelli rispondano a esigenze di apprendimento fra loro complementari, il fatto di non potersi avvalere di una capacità di funzionamento integrato, è rappresentativo di come la concezione della didattica ubbidisca ancora a un modo di procedere di tipo lineare, anziché analogico.

E' come se la scuola sia identificata in modo sbilanciato sull'enfasi dell'emisfero sinistro ed è ovvio a questo punto che tutto il sistema – genitori e allievi – partecipino per identificazione proiettiva a un modello che si regge su un'alimentazione culturale proveniente per logica intrinseca dall'esterno.

In questo modo si prefigura la conoscenza come un 'cacciar dentro' informazioni a mo' di file programmato, attendendosi in uscita da parte dell'allievo una restituzione - dotata di un alto profilo di formalizzazione burocratica in quanto a valutazione finale - conforme alle attese poste in essere da questo procedimento.

Una modalità di apprendimento che invece sia centrata sullo sviluppo dell'emisfero destro e che quindi parta dall'attivare creativamente ciò che l'allievo già possiede al proprio interno, per mettere queste risorse al servizio del processo conoscitivo, tende ad essere sentita come manovra impropria, che genera incertezza e solleva ansie e smarrimenti, non solo nella scuola, ma anche da parte degli stessi ragazzi.

- Di contro è facile riscontrare come il fatto di intraprendere l'utilizzo di questo strumento, metta in moto meccanismi di grande curiosità da parte dei ragazzi, con esito di messa in circolo di grandi potenziali energetici da finalizzare all'apprendimento.

A fronte delle difficoltà di partenza, il corpo è davvero da questo punto di vista uno strumento che rende possibile accelerare in modo esponenziale sia il processo di conoscenza, che la trasformazione delle dinamiche relazionali dentro il gruppo.

Ciò probabilmente perché la tecnica a mediazione corporea in ambiente naturale consente di accomunare dal punto di vista del corpo, i ragazzi tra di loro e ragazzi e adulti in una relazione paritetica, con conseguente innalzamento dei coefficienti di empatia e dell'affettività.

C'è una innegabile importanza educativa che si gioca sul piano della condivisione dell'esperienza fra adulto e ragazzo: il fatto di calarsi allo stesso livello corporeo e affettivo dell'esperienza che si sta proponendo all'allievo, consente la cogestione delle difficoltà e favorisce processi imitativi e confronti, non tanto centrati sulla performance in sé, quanto sulla capacità di costruire rapporti di solidarietà e cooperazione, indipendentemente dai ruoli individuali.

Come a dire che nelle attività in ambiente naturale – diversamente che in classe o comunque in luoghi di apprendimento protetti quali la palestra – il mio corpo è assai più identico a quello degli altri, riducendo al minimo le differenziazioni qualitative su questo piano, perché la stessa stanchezza o la medesima gioia per aver superato un ostacolo, appartengono sia a me ragazzo che a me adulto, in modo univoco e diretto.

Certo che poi adulto e ragazzo non sono più simmetrici sul piano della capacità di elaborare e utilizzare le emozioni provenienti dal corpo, ma è un fatto che su questa base, transfert e controtransfert diventano meccanismi che si sostanziano non solo nell'ambito cognitivo e vagamente relazionale dell'esperienza, ma assumono una coloratura affettiva potentissima. E questo avviene anche nei confronti di un ipotetico soggetto che presenta limiti e problematiche di tipo fisico, perché non va dimenticato che il fine dell'attività non è di tipo agonistico piuttosto che di prestazione puramente atletica, bensì di relazione – ognuno per come può – con gli altri e con gli elementi, e come tale nessuno viene discriminato, ma 'compreso'. Il limite connesso con questa potenzialità sta nel riportare effettivamente a scuola e nella vita quotidiana l'esito di questo processo, perché è evidente che in mancanza di una struttura in grado di mettere in connessione in modo sistematico questo prodotto con ciò che il ragazzo vive negli altri ambiti sia scolastici che esistenziali, chi deve ricostruire un minimo di coerenza d'insieme e legare i pezzi sparsi provenienti da input educativi anche assai differenti è in ultima analisi l'adolescente stesso.

Su questo piano si può ritenere assai utile rinforzare la funzione di tutoring educativo, non soltanto nell'ambito strettamente ancorato al mondo della scuola, ma operante anche con una strategia a ponte col territorio e la famiglia, affinché il ragazzo non rimanga troppo 'da solo'.

- Oltre alla funzione di tutoring educativo, la parte in qualche modo più critica dell'intervento riguarda propriamente la componente docente del sistema scolastico: andrebbe in altri termini dedicato un investimento formativo mirato agli insegnanti, per consentire l'innalzamento della motivazione ma anche della capacità di sintonizzazione in merito al campo di intervento di cui si occupa l'applicazione dello strumento a mediazione corporea.

Si tratta di una strategia a lungo termine funzionale all'integrazione e all'arricchimento professionale, in quanto attraverso la formazione si offre la possibilità di cocostruire i legami di senso che intercorrono tra livello puramente didattico e 'corpo analogico', indispensabili per sviluppare una cultura che sappia mettere al centro il ragazzo, visto come unità psicosomatica e non in qualità di mero fruitore di unità di apprendimento.

Lasciare in ombra questa esigenza può voler dire, sul lungo tempo, andare incontro ad una scissione laddove la pretesa è quella di un'integrazione di sistema o, che è la stessa cosa, ad un'espulsione da parte della stessa istituzione che ha voluto questo intervento, a fronte di un esito che invece di produrre appunto unità e sinergie tra diverse funzioni, avrà prodotto un incremento di conflitto e di problematicità.

- Dentro questa scommessa si muove in modo neanche tanto implicito un dilemma su cui è importante dare un cenno di approfondimento: è il tema del rischio che l'istituzione avverte davanti all'idea di estendere il setting scolastico nei luoghi praticati dall'esperienza outdoor.

Sarebbe complesso entrare nel merito dei fattori di sicurezza che intervengono per presidiare la pratica a mediazione corporea in ambiente naturale anche dal punto di vista assicurativo e burocratico, ma ci basti per il momento osservare lo scarto che esiste nell'opinione pubblica, rispetto all'identificazione delle condizioni ritenute necessarie per rendere un ambiente di apprendimento sicuro.

A volte è sufficiente parlare di attività extramuraria fuori dalla classe per sollevare le ansie di tanti genitori, figuriamoci se si tratta addirittura di prefigurare esperienze a diretto contatto con contesti naturalistici di tipo non turistico ...

Fatto salvo quindi che tutte le esperienze sono state condotte secondo parametri di sicurezza e presidi specifici finalizzati a tenere in gioco le variabili dovute ai diversi contesti naturali utilizzati, ci interessa qui mettere a disposizione alcune riflessioni in grado di dare un contributo concettuale alla materia che stiamo esaminando.

Agli insegnanti, agli educatori, agli operatori e ai genitori, infatti, si chiede solitamente di eliminare il rischio.

Tuttavia, se da una parte lo spazio di assunzione di rischio per le nuove generazioni sembra ridursi attraverso rapporti parentali iperprotettivi o percorsi sempre più definiti e contenitivi, dall'altra viviamo in una società che spinge al rischio, proponendo modelli di alto livello (potere, consumi dispendiosi, successo, ecc.) raggiungibili solo con investimenti – emotivi, intellettuali, relazionali – importanti.

Ora il rischio pone sempre in rapporto le difficoltà con le nostre risorse: in questo senso è un'attribuzione che noi facciamo nei confronti della realtà, basata su indicatori desunti dall'esperienza; essa presuppone perciò osservazione e capacità di valutazione.

Privato di queste connessioni il rischio è esclusivamente minaccia; viceversa diviene occasione di crescita, diviene cioè il modo in cui una società, una famiglia, un individuo, danno rilevanza ad un futuro imprevedibile. ⁽⁵⁾

La situazione di rischio non presuppone quindi di aver già passato il confine in direzione negativa: è invece una situazione “border” che può spaziare al di qua o al di là del confine.

L'essere “al confine” è una condizione piena di movimento, di possibilità di oscillare tra l'andare avanti e l'arretrare: dal rischio si può cadere nella marginalità o si può uscire con un salto evolutivo.

Riformulato in una chiave di tipo pedagogico-didattica, ciò equivale ad assumere l'ipotesi che chi si assume dei rischi lo fa:

- ✓ per bisogno, quando il contesto lo richiede necessariamente, ad esempio in presenza di cambiamenti imprevisti. E' questa la dimensione posta in essere nel setting a mediazione corporea, davanti alle variabili a volte non ponderabili del lavoro in ambiente naturale;
- ✓ per sfida, in quanto essendo sempre tenuti a un controllo, all'osservanza di regole e norme, più o meno consapevolmente ci spingiamo verso comportamenti di rottura: si gioca con sé stessi per provare le proprie abilità in una negoziazione costante tra lo star bene e il costruire esiti positivi e il farsi del male, ovvero ottenere degli insuccessi, dei feedback negativi. E' ciò che si verifica nel setting a mediazione corporea, quando il processo di apprendimento non segue più dei modelli di tipo imitativo (e anche qui esistono pericoli di insuccesso) ma l'azione volta alla conoscenza è chiamata a perseguire un'impostazione basata sull'iniziativa e l'intraprendenza individuale di ognuno. E noi sappiamo che per cercare qualcosa di originale, occorre rompere con il modello di riferimento precedente, o quanto meno valicarlo fino al punto da ottenere la creazione di un nuovo modello.
- ✓ per investimento: sono i casi di rischio 'calcolato' in cui la relazione sfida/ rischio è mediata dalla valutazione preliminare delle risorse a disposizione che vengono così utilizzate con piena consapevolezza. Rispetto a questa componente dell'investimento si gioca lo spazio propriamente educativo dell'intervento a mediazione corporea, secondo una scala di graduale vicariamento da parte dell'adulto, in ordine alle competenze che mano a mano entrano in circolo sul piano dell'esperienza dei ragazzi.

L'altro, da questo punto di vista, è sempre un emblema della complessità, fatto di luoghi sacri, di tabù, che l'educatore, a volte con una sola parola, può violare.

L'educatore dunque è sempre sottoposto ad una percentuale di rischio non calcolabile, non sapendo esattamente che cosa può andare a suscitare nell'altro.

E' importante allora percepire ogni volta la novità dell'incontro, capire quello che è stato suscitato, quello che sta succedendo.

L'individuazione, comprensione, gestione del rischio diventano così uno dei compiti dell'operatore, pena il subire una situazione non più rischiosa in senso bivalente, ma pericolosa, cioè aperta essenzialmente alla negatività.

A volte la richiesta d'aiuto, in condizione di rischio, è spontanea, per esempio quando la persona non è più in grado di attingere proficuamente alle proprie risorse; più spesso si tende a dispensarlo senza una richiesta, in base ad una valutazione che non esiteremmo a definire iperprotettiva da parte dell'educatore.

Su questo piano la risposta educativa può essere di tre tipi:

- a) non devi correre rischi
- b) le occasioni di rischio ti insegneranno a cavartela
- c) mettendo a disposizione dell'adolescente il maggior numero possibile di informazioni/ risorse atte a superare la fase di rischio

Ed è in questa terza prospettiva che si muovono le coordinate del lavoro outdoor, onde far diventare il rischio un fattore di utilità e non di impedimento in ordine ai percorsi di apprendimento.

Molto spesso nelle esperienze in ambiente naturale si portano i ragazzi a confrontarsi con il tema del 'limite', cosa possibile nella misura in cui chi conduce l'attività è in grado di effettuare a sua volta una lettura dinamica che consente di individuare la soglia di praticabilità dell'esperienza stessa e dunque di dosarne gli aspetti di intensità e di livello di difficoltà.

Il lavoro sul limite – che rende possibile giustapporre all'immaginario emotivo del ragazzo, il dato oggettivo di realtà – è volto a dedurre elementi in ordine alla stima delle proprie capacità, nel tentativo di spostare il limite, assecondando le caratteristiche individuali e le motivazioni al cambiamento, di cui ogni percorso di apprendimento necessita.

Rimanere invece costantemente al di sotto della soglia del limite, eliminare del tutto il rischio, nascondere o rimuoverlo paiono obiettivi quanto meno impossibili e del tutto inutili; affidare il rischio alla responsabilità, accettare il fatto che la sicurezza passi attraverso la gestione del rischio, significa assumere il coraggio di essere, affrontando ciò che anzitutto ‘essere’ comporta: individuare le possibilità presenti per poter quindi effettuare una scelta consapevole.

4.7 L'intervento a mediazione corporea in ambiente naturale nell'ambito dei percorsi di apprendimento: obiettivi ed esiti positivi raggiunti

In questo paragrafo esaminiamo alcuni spunti che la riflessione sull'esperienza prodotta sul campo qualifica come positivi ed incoraggianti.

In sintesi è possibile enucleare i seguenti elementi essenziali:

- l'introduzione dell'intervento in oggetto ha fatto registrare un risveglio di interesse per l'universo extramurario fuori dalla scuola e dalla città, con innalzamento di sensibilità sui temi dell'ambiente, del corpo, della connessione funzionale tra mente e corpo, sia tra gli insegnanti, sia negli utenti, che nelle famiglie;
- a seguito dell'attivazione del setting in ambiente naturale nella scuola si sono fatte progressivamente avanti iniziative che prendono sempre più in considerazione l'esigenza di riportare il corpo, gli strumenti della comunicazione non verbale e le tecniche a mediazione corporea in primo piano nel panorama delle offerte didattiche;
- con alterne vicende i gruppi classe hanno risposto in modo quantitativamente significativo, tenuto conto del fatto che quest'attività comporta un dispendio non soltanto economico ma anche energetico che va oltre l'idea tradizionale di scuola e che su questo piano il laboratorio non è equiparato a materia curriculare con votazioni di merito: la partecipazione dipende quindi molto dalla motivazione personale e dall'interesse mantenuto nel tempo;

- è cominciato a nascere nei ragazzi un modo nuovo di connettere le competenze spendibili sul piano della formazione professionale, con quelle derivanti dalla scoperta e conoscenza di sé e del proprio corpo, sebbene su questa materia occorrerebbe effettuare uno studio in grado di sistematizzare e portare a metodo, tutto un coacervo di intuizioni, elementi sparsi, nessi, riflessioni che sono il frutto dell'interazione ed elaborazione fatta insieme ai ragazzi, in merito ai contenuti emersi di volta in volta dalle esperienze;
- si è verificato – grazie anche al lavoro svolto attraverso questo strumento – l'innalzamento di capacità da parte della scuola, a tener dentro una serie di conflitti, comportamenti difficili, eventi più o meno dirompenti dell'età adolescenziale e che coinvolgono strati sempre più allargati della popolazione giovanile, riuscendo a evitare molti esiti di espulsione e, anzi, a convertire in positivo più di una situazione limite;
- assieme agli aspetti competitivi all'interno del gruppo classe, posizionati dentro la scuola relativamente ai vari ambiti di apprendimento curricolare, piuttosto che nell'ambito dei tirocini lavorativi, si può ritenere che questo strumento abbia reintrodotta tra i ragazzi meccanismi “sani” di confronto sul piano del proprio corpo, veri e propri “rituali di iniziazione” in piena età adolescenziale;
- questo rimettere al centro la dimensione esperienziale del corpo ha influito in modo da legare tra loro costruttivamente il piano dell'apprendimento con quello dell'identità: ciò ha permesso ai ragazzi di riconoscersi come protagonisti del proprio percorso di conoscenza, potendo ascrivere gli esiti di tale acquisizione in direzione della costruzione di un modello di appartenenza.

Questo binomio del conoscere e riconoscersi è rappresentativo infatti come modo di procedere, della struttura che l'intervento si è dato, capace di intercettare in modo analogicamente coerente le categorie di *ambiente*, di *corpo* e della *psiche* in funzione del recupero di una visione integrata a cui l'unità psicosomatica dell'individuo che apprende fa riferimento.

Ricordiamo a questo proposito brevemente lo schema metodologico di riferimento adottato, tale da coinvolgere strutturalmente:

- a) il piano dell'identificazione con l'ambiente naturale e il contesto sociale in cui si è inseriti (*dimensione ecologica*)
 - b) il piano delle proprie capacità vitali, intese come funzioni istintuali e affettive (*dimensione somato-psichica*)
 - c) il piano della dimensione psicologica, sia di tipo cognitivo che relazionale, creativa, immaginale, intuitiva, ecc. (*dimensione psicosomatica*)
- nella misura in cui il corpo individuale e collettivo è stato riconosciuto e accettato quale strumento di conoscenza e come legittimo vettore di comunicazione, la relazione si è potenziata, le dinamiche di gruppo sono state in qualche modo gestibili e le componenti affettive e relazionali sono diventate oggetto di investimento educativo, anziché venir rimosse dall'ambito scolastico.

Ciò ha inaugurato la possibilità che la formazione si possa avvalere di altre forme di intelligenza, a partire da quella corporea, fino ad esprimere e coinvolgere i livelli più affettivi dei ragazzi e degli adulti, ribadendo la necessità – già sollevata da Duccio Demetrio - di apprendere dalle nostre emozioni.⁽⁶⁾

Esiste su questo piano una oggettiva difficoltà nel gestire l'affetto ai fini di una relazione formativa.

Ci siamo pertanto chiesti come sia possibile identificare le emozioni che più ricorrono a fronte di un'esigenza continua di conoscere, e come possiamo sperimentare un'analisi di eventi emotivi che ci consenta di fare didattica attraverso le emozioni: sono esse ad esempio insegnabili?

Poste le cose in questa prospettiva, è attraverso il corpo emozionale e traghettando l'individuo in modo sempre più consapevole da un'emozione ad un'altra che si costruisce la formazione.

Detto in altri termini, affinché si possa decodificare la complessità dell'evento formativo e delle emozioni che esso suscita in noi sotto forma di stupore, attesa, curiosità, desiderio, incertezza, frustrazione, contentezza e quant'altro, dobbiamo metterci nella prospettiva di poterle in qualche modo manipolare.

Nel concreto questo vuol dire operare, a seconda degli interessi e dei bisogni in gioco, nel tentativo di creare un bilanciamento tra l'esigenza di scompensare (ovvero di decostruire un pattern ad esempio negativo di risposta che il ragazzo agisce in modo coatto nella relazione con l'esperienza) e di valorizzare o rinforzare una risposta che conferma il raggiungimento di competenze richieste.

Ecco perché la parte più interessante e proficua del nostro lavoro non ha riguardato tanto solo l'esaltazione degli aspetti già funzionali presenti nel corredo personale dell'allievo in formazione, quanto l'individuazione e la trasformazione delle parti di fragilità e di impedimento con cui la persona segnala un blocco di capacità evolutiva.

Liberare questa capacità per rimetterla al servizio dell'iter di apprendimento passa spesso attraverso la riattivazione di emozioni negative già sperimentate precocemente nella vita del soggetto e dei vissuti talvolta dolorosi che queste avevano prodotto, questa volta però rifornendo il setting di manovre atte a tutelare e proteggere la persona che si sottopone a tale rivisitazione, permettendo l'instaurarsi di meccanismi di trasformazione interna.

Intanto il solo fatto di sperimentare nuovamente un confronto col piano di realtà, accompagnato da un adulto depositario di un vissuto carico di emozioni soddisfacentemente positive, serve a deinflazionare un vissuto precedentemente fallimentare su cui il soggetto aveva finito per costruire dei veri e propri fantasmi di colpa o addirittura autoinibitori.

La possibilità poi di muoversi all'interno del tessuto protettivo del gruppo e di far circolare più liberamente i propri interessi, resi meno coartati dal potere dei meccanismi di difesa, può dar adito a scoperte a volte davvero inedite sul piano delle risorse di cui non solo l'adolescente, ma neppure l'insegnante avrebbero sospettato l'esistenza.

Bibliografia essenziale

- ⁽¹⁾ **D. H. Ford e R. M. Lerner – *Teoria dei sistemi evolutivi* – Raffaello Cortina Editore**
- ⁽²⁾ **D. Frigoli – *Il corpo e l'anima – Itinerari del simbolo* – Edizioni Sapere**
- ⁽³⁾ **D. Frigoli, G. L. Masaraki e R. Morelli – *Verso la concezione di un sé psicosomatico* – Cortina Edizioni**
- ⁽⁴⁾ **J. Hillman – *Il codice dell'anima* – Adelphi**
- ⁽⁵⁾ **Cigoli, Donati, Scabini, Pontalti in margine al convegno: “*Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*” – Milano, 22 ottobre 1992**
- ⁽⁶⁾ **D. Demetrio – traccia della relazione dal convegno “*Apprendere dalle emozioni*” – 3-4 marzo 1995 organizzato da IRRSAE Lombardia presso l'Istituto di Pedagogia IREF-AIF**