

Una guida orientativa di un percorso formativo nelle scuole de L'Aquila

a cura di Maria Antonietta Ruggiero



INDICE

Il progetto: "Ricostruiamo la scuola" — pag 4 Maria Antonietta Ruggiero: percorsi formativi realizzati dell'Università degli Studi "Roma Tre", Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute Francesca Bilotta: percorsi formativi realizzati da Save the Children. PARTE PRIMA Quando la demotivazione diventa isolamento — pag 8 Navigare a vista nei meandri della mente — pag 10 Maria Antonietta Ruggiero Ricreare, mantenere e rinforzare la motivazione ad apprendere — pag 19 Roberta Leonardi Comunicare per star bene — pag 32 Giuseppe Pierro
Quando la demotivazione diventa isolamento — pag 8 Navigare a vista nei meandri della mente — pag 10 Maria Antonietta Ruggiero Ricreare, mantenere e rinforzare la motivazione ad apprendere — pag 19 Roberta Leonardi Comunicare per star bene — pag 32 Giuseppe Pierro
Navigare a vista nei meandri della mente
Maria Antonietta Ruggiero Ricreare, mantenere e rinforzare la motivazione ad apprendere
Roberta Leonardi Comunicare per star bene
Giuseppe Pierro
Un contieve nedegagica sinemategrafica nev ettivave la mante a alimentera
Un cantiere pedagogico cinematografico per attivare la mente e alimentare
le aspettative: "Raccontare le emozioni con la macchina da presa" pag 40 Maria Antonietta Ruggiero
PARTE SECONDA
Bambini e ragazzi a lavoro
Attività Didattiche
"Capire il terremoto"pag 56 Flaminia Brasini, Delia Modonesi dell'Associazione "ConunGioco"
"Il fagotto magico"
"In viaggio verso il futuro"
"Le citta' invisibili"
"Gemell'AQ"





Il progetto: "Ricostruiamo la scuola"

Introduzione

L'iniziativa di supportare le scuole dell'Abruzzo, dopo l'evento sismico, è stata realizzata da Save the Children Italia Onlus con il contributo finanziario di IKEA nell'anno 2009/2010.

Per la progettazione dei percorsi pedagogico-didattici, Save the Children si è avvalsa della consulenza del Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi "Roma Tre", con il quale ha stipulato una convenzione. Inoltre, per la realizzazione di specifici percorsi sul terremoto si ci è avvalsi della consulenza di INGV (Istituto Nazionale Geofisica e Vulcanologia).

Il progetto complessivo ha previsto molteplici interventi, realizzati in scuole di ogni ordine e grado, finalizzati a offrire un supporto alla popolazione scolastica nella difficoltosa e dolorosa ripresa delle attività scolastiche. La molteplicità e la varietà degli interventi è stata suddivisa in due macro iniziative: una, condotta dall'Università degli Studi "Roma Tre" e l'altra, dal gruppo di lavoro coordinato da Save the Children.

Si riporta, qui di seguito, una sintesi dei due macro percorsi didattici che saranno descritti nelle parti successive. Percorsi formativi realizzati dal Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dell'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Maria Antonietta Ruggiero

L'iniziativa ha previsto l'apertura di un "cantiere pedagogico" i cui lavori, teorico-pratici, hanno offerto agli insegnanti e agli studenti un set didattico dove hanno potuto gettare le basi per avviare la ricostruzione della motivazione all'impegno, sociale e scolastico.

Il fattore critico di successo è stato rappresentato dall'adozione di linguaggi delle emozioni, che hanno avviato una sorta di liberazione dal peso di un profondo smarrimento che rendeva poco efficace lo sforzo verso l'impegno scolastico.

L'attività cantieristica, infatti, ha privilegiato la comunicazione inducendoli, in tal modo, a esprimere emozioni, timori, dolore e quant'altro opprimeva i loro animi e paralizzava le loro menti, impedendo un'effettiva riapertura della scuola.

 Negli insegnanti, il linguaggio delle emozioni è stato stimolato mediante un percorso di formazione sui modelli



e le teorie della motivazione, in cui è stata adottata la metodologia della relazione d'aiuto. Gli insegnanti si sono confrontati con la propria demotivazione e con quella dei loro studenti, analizzandola con la lente delle teorie scientifiche e alla luce degli eventi drammatici vissuti.

- Negli studenti, il linguaggio delle emozioni è stato stimolato mediante un'attività cinematografica che ha offerto loro un'esperienza di comunicazione interpersonale e multimediale, stimolandoli ad impegnarsi nella produzione di un cortometraggio. In questa nuova attività i ragazzi si sono riscoperti, ovvero la loro energia, la loro voglia di "fare".
- L'esperienza cinematografica ha previsto, infatti, un ruolo decisionale degli studenti in tutte le fasi della produzione, allo scopo di rafforzare in loro la capacità di adattarsi alla realtà, necessaria per superare quel senso di impotenza che spinge verso l'adeguamento vittimistico o di incontrollata ribellione al peso degli eventi.

Il percorso formativo degli insegnanti ha rappresentato un'esperienza pedagogico-didattica che ha contribuito a rafforzare le competenze professionali di coloro che, in questo momento, stanno lavorando in situazione di emergenza, affrontando un disagio degli adolescenti che, tutt'altro che fisiologico, è vissuto da ciascuno di loro in modo diverso e con diversa intensità.

In questa situazione di stallo, è emersa negli insegnanti la consapevolezza della necessità di dare agli studenti una risposta puntuale e mirata, ovvero modulata sul vissuto soggettivo degli allievi. Il disagio, infatti, ove non rimosso, potrebbe avere una pesante ricaduta sul rendimento scolastico.

In questa prospettiva, tra le competenze che vanno rafforzate assume particolare rilevanza la comunicazione educativa per stimolare nei ragazzi la conoscenza del proprio sé, aiutandoli perciò ad esprimere la loro parte più inespressa, emozioni, sentimenti, paure, frustrazioni, solitudine







... che danno forma ai pensieri influenzando il comportamento.

Da queste variabili dipende, infatti, lo sviluppo della personalità il cui equilibrio permette all'individuo di mettersi in sintonia con l'ambiente reali in cui agisce.

Va da sé comprendere l'importanza dei percorsi formativi proposti e la metodologia di realizzazione adottata che ha privilegiato il riferimento costante quadro dei problemi concreti, così come li stanno vivendo gli insegnanti abruzzesi.

Questa è la ragione della scelta metodologica del corso, privilegiate proprio perché gli insegnanti possano essere non solo destinatari ma anche protagonisti nella progettazione formativa ed offrire loro l'opportunità di sperimentare contestualmente, con i loro stessi alunni, i contenuti teorici e metodologici affrontati.

Percorsi formativi realizzati da Save the Children

Francesca Bilotta

I percorsi formativi proposti sono stati rivolti ad insegnanti, bambini e adolescenti di tutti gli ordini scolastici. In particolare, è stato realizzato un percorso specifico rivolto agli insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado, che hanno voluto privilegiare un approccio educativo e didattico centrato sui diritti. Il percorso realizzato con gli insegnanti ha fornito un quadro generale sulle tematiche inerenti ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a partire dal punto di vista teorico sia sul versante della pedagogia, sia su quello delle diverse metodologie e tecniche didattiche. In particolare, è stata condivisa una proposta operativa, sia a livello disciplinare che interdisciplinare, strutturata secondo il modello della didattica per progetti ed il paradigma socio-costruttivista.

I laboratori per bambini e bambine, studenti e studentesse delle scuole di ogni ordine e grado sono stati realizzati direttamente nelle classi dai nostri formatori. Ciascun laboratorio è stato preceduto da un incontro di programmazione con i docenti referenti per stabilire insieme obiettivi e modalità di realizzazione.

Ciascun percorso didattico ha avuto come obiettivo generale quello di attivare all'interno del gruppo classe meccanismi di partecipazione, inclusione e autostima, al fine di contrastare la perdita d'identità



conseguente al senso di abbandono provocato dalla devastazione sismica.

La metodologia privilegiata nelle varie attività laboratoriali ha tenuto conto delle istanze di valore che sono state poste a fondamento delle norme contenute nella Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC). In questa prospettiva, è stata perciò valorizzata la centralità dei minori, in osservanza al riconosciuto stato di "soggetto di diritto" di costoro".

La Convenzione ONU, infatti, nell'evolvere il concetto di bisogno, ci consegna una
concezione dell'infanzia e dell'adolescenza
basata sulla titolarità di diritti a tutto campo: diritti civili, politici, economici, sociali
e culturali. Un approccio centrato sui diritti presuppone che tutte le persone, quindi tutti i bambini e gli adolescenti, siano
prima di tutto titolari di diritti umani e che
la promozione, il rispetto e la tutela di tali
diritti non siano azioni da intraprendere su
base volontaria o come opzione, ma come
dovere individuale e collettivo.

Per Save the Children, la Convenzione ONU non è solo un corpus giuridico a cui ricorrere soprattutto per denunciare violazioni, ma rappresenta una strumento pedagogico ed educativo nella sua dimensione culturale.

La Convenzione come tutti i trattati sui diritti umani, a partire dalla dichiarazione Universale sui Diritti Umani del 1948, pone al centro la persona come titolare di diritti (right holder) nella sua relazione con chi ha (porta) il dovere di rispettarli e promuoverli (duty bearer). I duty bearer (governi

istituzioni famiglia e individui) sono vincolati a rispettare, proteggere e promuovere i diritti umani. I right holder hanno il diritto di reclamare i propri diritti dai duty bearer, ma devono anche rispettare i diritti degli altri. L'essere titolare di diritti comporta delle responsabilità prima di tutto verso se stessi e di consequenza verso gli altri¹.

I contenuti dei laboratori didattici saranno descritti nella seconda parte del Guida.

¹⁾ Tratto da "Verso una pedagoggia dei diritti", Save the Children Italia, Roma, 2007





Prima Parte

Quando la demotivazione diventa isolamento ...

Progetto realizzato dal gruppo di lavoro dell'Università degli Studi "Roma Tre", Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute (LAS)

A cura di Maria Antonietta Ruggiero

Gruppo di lavoro



Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università degli Studi "Roma Tre"

Cecilia Costa
Maria Antonietta Ruggiero
Roberta Leonardi
Giuseppe Pierro
Rossella Sperati
Leonardo Angelini
Francesca Elia
Elio Sgammato





Navigare a vista nei meandri della mente

Maria Antonietta Ruggiero

Le scelte progettuali per ritrovare e ritrovarsi

Il Laboratorio di Educazione all'Ambiente e alla Salute del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi "Roma Tre" ha proposto alla popolazione scolastica aquilana, docenti e studenti, un progetto aperto, volendolo definire i bisogni ai quali dare risposta sulla base di una preliminare indagine sperimentale, per raccogliere i dati relativi alla situazione reale, creatasi dopo il sisma, nonché relativa ai vari effetti prodottisi nei comportamenti di coloro che avevano aderito all'iniziativa di formazione.

L'intendo è stato quello di condividere il progetto operativo con gli stessi insegnanti e studenti, definendo gli obiettivi e le scelte metodologico-contenutistiche in relazione ai loro bisogni.

Abbiamo privilegiato questo approccio sperimentale in quanto, pur potendo ipotizzare con buona approssimazione i bisogni di queste due tipologie di destinatari del progetto, abbiamo tuttavia ritenuto di non limitare l'intervento agli aspetti macro, bensì di leggere la realtà contingente per conoscere i vissuti soggettivi. La documentazione dell'hic et nunc, infatti, ci

ha permesso di definire i bisogni in modo mirato e, quindi, di perseguire obiettivi definiti in modo ponderati.

Il punto di forza dell'efficacia della scelta della progettazione sperimentale, per la conoscenza dei bisogni, poggia sugli interrogativi che abbiamo inizialmente formulato e che ci hanno guidato nella raccolta dati. In sintesi, ciò che ci siamo chiesti è:

quali e quante tipologie di risposte, ovvero di comportamenti, ha dato la popolazione scolastica di fronte al dramma vissuto?

quali effetti sulla motivazione ad agire si sono prodotti nell'impatto con la realtà scolastica?

Dai primi incontri è emersa una gamma variegata di atteggiamenti, che andavano dalla rabbia alla rassegnazione, fino al formarsi di un quadro di riferimento, alquanto chiaro delle falle prodotte dal sisma, non solo nel terreno ma anche nella mente delle persone, falle così devastanti da aver ingoiato la loro identità, la loro storia passata e l'immagine di un futuro che ognuno portava nelle stanze segrete della personale speranza.

L'elemento risultato comune a tutti, giova-



ni e adulti, è stata infatti proprio la perdita del domani. Difficile pensare al futuro quando il presente, polverizzato, ha sommerso il passato facendolo diventare un doloroso ricordo!

L'uomo, per essere vitale, ha bisogno di vivere nella tridimensionalità del tempo storico. Ed è proprio questa dimensione che è stata negata agli aquilani.

Questo aspetto ha rappresentato per noi un punto fermo da cui partire perché il percorso di formazione potesse essere per i destinatari una reale opportunità di ritrovare e ritrovarsi.

Sulla base di uno screening delle relazioni, rilevate sperimentalmente, abbiamo pertanto definito gli obiettivi da perseguire e tracciato le linee guida di adeguati percorsi formativi volti a rivitalizzare le energie disattivate dal sisma.

Un'indagine sperimentale per conoscere i bisogni

La considerazione iniziale, che ha avviato la nostra indagine conoscitiva è stata la seguente: se è vero, così come dicono i "sacri" testi che il comportamento sociale è connesso alla capacità dell'io di orientarsi in relazione alla realtà esterna, allora, ci siamo chiesti, come poteva la popolazione scolastica aquilana orientarsi, dato che la realtà nella quale avevano da sempre vissuto era stata ridotta in briciole? La loro realtà esterna era, dunque, quanto di più







disorientante si possa immaginare.

Va da sé considerare che dalla realtà esterna non poteva arrivare nessuna sollecitazione o stimolo a riprendere le attività con impegno. In questa particolare situazione le più brillanti teorie e modelli pedagogico-didattici, finalizzate all'attivazione e al potenziamento della relazione insegnamento/apprendimento, ci sono sembrate inadeguate di fronte al disorientamento che rendeva sorde le persone colpite così duramente.



La risposta andava perciò cercata dilatando le vie canoniche, ovvero indicate dalla letteratura sull'arte dell'incoraggiamento e sulla competenza comunicativa!

La demotivazione allo studio, che ha colpito la popolazione studentesca aquilana. è infatti un fenomeno assolutamente anomalo. Non si tratta purtroppo di guella complessa fenomenologia della disaffezione, che caratterizza i comportamenti nell'età adolescenziale, verso le forme di impegno che il ruolo di studente richiede! In questo caso, la demotivazione va ben oltre la fisiologica ribellione e/o trasgressione adolescenziale. Pertanto, per comprenderla, bisogna leggerla sullo sfondo dell'esperienza traumatica vissuta dagli studenti. Il problema che ha scatenato il loro distacco dalla consueta quotidianità scolastica è stato più angosciante, più cosmico, se così si può dire, in quanto sotto gli occhi atterriti degli aquilani si è aperto un profondo baratro che ha ingoiato la loro quotidianità e portando via agli studenti anche la loro gioventù.

Questo, in estrema sintesi, è lo scenario di desolazione psico-affetiva che ha caratterizzato il ritorno a scuola rendendo difficoltoso il lavoro degli insegnanti, e aride le menti dei ragazzi.

Nell'elaborare la proposta pedagogica per le scuole aquilane, abbiamo pertanto definito le finalità e gli obiettivi, da perseguire nel progetto, in relazione a due ipotesi, da noi formulate, sugli aspetti di questa demotivazione dalle dimensioni patologiche. In linea di massima, sono stati presi in



esame due macro fattori: la scomparsa di quell'esuberanza giovanile e le frustrazioni degli insegnanti che hanno dovuto constatare un improvviso azzeramento dei livelli di efficienza della loro professionalità.

Si riportano, qui di seguito alcune delle considerazioni fatte su questi aspetti che hanno caratterizzato il comportamento studentesco e quello dei docenti.

L'esuberanza adolescenziale perduta

Non c'è dubbio che il cataclisma ha prodotto nei giovani una profonda lacerazione delle emozioni, disattivando quel potenziale esplosivo, tipico dell'età adolescenziale, che, normalmente, rendendoli esuberanti, li fa sentire vivi.

Da quando la furia improvvisa delle forze della natura si è abbattuta sul loro paese, i giovani sono stati colti da un'impotenza che ha provocato in loro un indebolimento delle vitali energie giovanili.

Una sorta di torpore intellettuale ha avvolto le loro menti e raggelato i pensieri. Allorché, alla ripresa della vita quotidiana, sono tornati a scuola, in realtà non è stato un ritorno bensì un ulteriore spaesamento. Gli studenti non hanno ritrovato il loro antico habitat.

Se l'ambiente era conosciuto, non per questo era da loro sentito come familiare. Un sentimento di estraneità e di precarietà si è così diffuso tra i giovani. Quello stesso sentimento che stavano provando all'esterno, e che gli aveva tolto anche la voglia di andare altrove, si verificava tra i banchi. Per loro è stato come se non ci fosse più un altro luogo.

L'improvvisa impotenza della professionalità docente

La seconda ragione della crisi degli studenti è da ricercare nella crisi degli adulti: famiglie e insegnanti.

Nei loro occhi, i giovani hanno letto il loro stesso sgomento. Quelli che fino ad allora erano stati i punti di riferimento, gli ancoraggi forti che assicuravano i giovani esposti all'intemperie dell'adolescenza, erano diventati d'improvviso, deboli presenze, rifuggi aperti.

Nelle scuole, l'impegno dei professori, lodevole perché affrontato con grande sforzo, dovendo mascherare le loro angosce, per loro stessa ammissione era diventato inefficace. In particolare, gli insegnanti, che hanno partecipato al progetto, hanno dichiarato di provare un senso di frustrazione di fronte alla loro impotenza professionale. Le collaudate capacità d'insegnamento non avevano più l'effetto di prima, ovvero quando il tempo era scandito dalla routine quotidiana e lo spazio urbano rassicurava con la sua familiare topografia.

Nel bene o nel male, il riconoscere e il riconoscersi rappresenta comunque un fondamento forte dell'identità di un individuo, giovane o adulto. Va da sé considerare il disorientamento di coloro che provano un senso di estraneità verso la realtà di riferimento.

La popolazione scolastica, studenti e professori, hanno portato a scuola un dolore sordo e persistente la cui forza non ha potuto essere domata dalla buona volontà





profusa da tutti nel riprendere le attività di studio

Mentre si fingeva di essere tornati alla normalità, in realtà dentro la scuola si respiravano i venti della paura. Un contrasto stridente tra il fare e il sentire dominava la loro giornata scolastica, un intreccio contraddittorio di azioni ed emozioni i cui nodi richiedevano di essere dipanati perché ci potesse essere realmente una ripresa delle attività di studio.

Gli insegnanti stessi hanno, a riguardo, espresso i loro bisogni descrivendo i nodi problematici che stavano rendendo diffi-



coltoso il loro lavoro in questo particolare momento, chiedendoci di capire il focus della demotivazione e disegnare per loro percorsi di aggiornamenti ad hoc.

In particolare, hanno fatto presente quanto la loro consolidata professionalità, un tempo efficiente, si era infranta contro una realtà divenuta un muro impenetrabile.

Un effetto non usuale e contraddittorio si

è verificato nel rapporto insegnanti/allievi: alienati dai loro compiti ma stranamente uniti come non mai. Purtroppo, uniti da uno stato di prostrazione che li ha accomunati nel dolore

Una scuola senza colori

Il ritorno a scuola è stato dunque non privo di ombre che offuscavano l'ambiente, un tempo variopinto, delle aule. L'atmosfera, infatti, non era più quella che avevano lasciato. Gli allegri colori di una gioventù proiettata in avanti e di insegnanti sicuri del loro impegno educativo sembrano spenti, tanto da ricordare il grigiore delle antiche aule scolastiche del passato, quando un pesante silenzio incombeva nella classe opprimendo l'animo dei ragazzi e raggelando il loro spirito.

A differenza del passato, nelle aule scolastiche aquilane si concedeva spazio al dolore individuale e non vi erano divise a occultare le emozioni. Possiamo dire che l'angoscia erodeva lo spazio che avrebbe dovuto essere dell'istruzione.

Dagli incontri preliminare con gli insegnati abbiamo ricostruito il quadro dell'ambiente scolastico con i suoi drammi, i suoi problemi e rilevata l'assenza totale di quel sentimento, la speranza, che costituisce il "carburante" che muove le menti e spinge all'azione.

Si riportano, qui di seguito, i tratti più significativi, desunti dalle relazione degli insegnanti, che danno un'idea di quanta desolazione regnava intorno a loro, e che



motivano le scelte pedagogico-didattiche fatte dal progetto.

Nelle classi dominava dunque un clima irreale: i ricordi, ancora vivi e bruciati: una rabbia senza un bersaglio contro cui scagliarsi; voci che emettevano suoni con parole senza convinzione; lezioni che non arrivavano alla mente dei ragazzi...

La classe si trascinava stanca da una lezione all'altra. Ma l'attività di insegnamento/ apprendimento altro non era che l'effetto di sforzi di chi fa appello alla dignità del ruolo che ricopre per poter andare avanti.

La decodifica dei bisogni espressi dalla popolazione scolastica

Questo quadro problematico, tratteggiato dagli insegnanti, ha fatto da sfondo alla progettazione dei percorsi didattici fornendo elementi ponderati per la definizione e la taratura degli obiettivi da perseguire nei percorsi formativi.

Ai problemi espressi dagli insegnanti, infatti, abbiamo risposto con la programmazione di vari e differenti itinerari metodologico-didattici, coordinati in ragione di un comune obiettivo, quello di far acquisire, ai docenti e agli studenti, competenze per autogestire le emozioni al fine di avviare un processo di recupero dell'efficacia perduta, quando la relazione insegnamento/ apprendimento era scandita dalle relazioni processuali che sostanziavano l'impegno costruttivo delle attività scolastiche.

Si consideri che, di norma, sul cammino di chiunque si presentano ostacoli di vario genere, e che ciò che rende audace l'azio-



ne nell'affrontarli è la motivazione ad agire. Consideriamo altresì che ciò che sostiene la motivazione è, però, un progetto di vita. Se guesto viene a mancare è alguanto improbabile che l'individuo sia spinto in avanti e che mobiliti le sue migliori risorse. Il suo agire, ove spinto dall'inerzia risulta inefficace.

In modo alguanto approssimativo, possiamo dire che questo è ciò che è successo alla popolazione scolastica aquilana nel ritornare tra i banchi.

Per meglio comprendere il quadro problematico al quale abbiamo fatto riferimento, è bene soffermarci sull'importanza del progetto di vita, letto nell'economia di un agire efficace ed efficiente e, dunque, nel nostro caso, nella ricostruzione della motivazione all'impegno scolastico.

Il progetto di vita rappresenta non già l'insieme delle tappe di un viaggio bensì l'insieme dei valori, delle ambizioni personali, delle fiducie e dei timori che orientano ogni nostra scelta informando le azioni.

Letta in questa prospettiva, la motivazione





all'impegno passa dunque da un intreccio di fattori, personali e sociali. A riguardo, si rinvia alla relazione di Roberta Leonardi per un approfondimento degli aspetti teorici della motivazione, oggetto dei contenuti del corso di formazione rivolto agli insegnanti.

In questo specifico contesto discorsivo ci limitiamo a riportare i riferimenti indicativi che hanno quidato la progettazione.

Il modello del progetto di vita che alimenta la motivazione, al quale abbiamo fatto riferimento, è sostenuto da tre macro tipologie di fattori:

un agire orientato agli scopi, che presuppone azioni che perseguono obiettivi razionali, ovvero definiti ad hoc per risultati i cui effetti siano condivisibili socialmente o, comunque, non contrari alle norme dominanti e che rispondono a bisogni "certificati". In questa prospettiva, il comportamento è orientato da parametri valutativi che ne rappresentano la motivazione ad agire.

capacità socio-affettive, che presuppongono il dominio delle emozioni, ovvero la coerenza tra gli stati emozionali e i contesti di azione in cui si agisce. Le emozioni, quindi, sono fattori significativi dai quali dipende la sintonia con la realtà e la capacità di stabilire relazioni significative.

competenze teorico-pratiche, che presuppongono, da parte di che agisce, la consapevolezza dei propri livelli di padronanza. Queste capacità mettono in grado il soggetto di valutare e, eventualmente adeguare, i propri livelli di competenza a quelli richiesti per raggiungere gli obiettivi e risolvere problemi.





Il modello teorico che guida l'analisi del comportamento motivato sarà illustrato più avanti nella relazione di Roberta Leonardi.

Articolazione del progetto operativo

Dalla raccolta dei dati, mediante gli incontri preliminari, il nostro gruppo di lavoro, ha elaborato un quadro problematico individuando i punti di forza del percorso di formazione.

L'elaborazione dei dati, infatti, ha mostrato in modo chiaro che le potenzialità su cui far leva erano rappresentate da una strana coesione creatasi tra molti insegnanti e i loro allievi, dovuta ovviamente al comune dramma e alla condivisione di uno stesso dolore.

Pertanto, il progetto operativo che ha avuto come finalità la valorizzazione di questa coesione, che abbiamo interpretato come potenzialità residue.

In questa prospettiva, abbiamo proposto una sorta di avventura pedagogica dove scoprire un nuovo modo per comunicare, per partecipare e condividere progetti ...

L' "avventura" è stata articolata in due percorsi, diversi ma interrelati. Uno, rivolto soltanto agli insegnanti e l'altro, agli insegnanti e agli studenti che, in realtà, erano i reali protagonisti, mentre i loro insegnanti erano osservatori con i quali condividevano il loro lavoro.

I due percorsi sono stati articolati secondo un canovaccio di massima in quanto si definivano via via che si procedeva, in relazione ai risultati che si producevano e al crescere della motivazione ad agire.

Il percorso didattico degli insegnanti è stato incentrato sulla motivazione e su modelli pragmatici costruiti ad hoc, in relazione ai problemi che gli insegnanti rilevavano nella loro attività scolastica.

In particolare, sono stati presi in esame gli aspetti teorici della motivazione per l'analisi dei casi reali, al fine di comprendere i comportamenti demotivanti dall'interno. Per quanto riguarda la documentazione sui contenuti teorici del corso si rinvia alla relazione che segue di Roberta Leonardi.

Il percorso didattico degli studenti ha portato i ragazzi a impegnarsi in varie attività, a sostegno dello sviluppo delle capacità di intraprendere un'esperienza di ro stati protagonisti attivi nella realizzazione di un cortometraggio.

La comunicazione è stato il perno intorno al quale abbiamo aggregato i membri del gruppo perché ognuno, apportando il proprio contributo alla produzione potesse contestualmente esprimere i propri contrastanti sentimenti in questo particolare momento, impegnando la creatività pel rappresentare la realtà in un gioco di verità e finzione.

Per quanto riguardano i contenuti del percorso didattico si rinvia alla relazione di Giuseppe Pierro sul valore educativo della comunicazione e alla relazione di Maria Antonietta Ruggiero sul "cantiere pedagogico" cinematografico.





Ricreare, mantenere e rinforzare la motivazione ad apprendere

Roberta Leonardi

Istanze innovative e riadattamento della professionalità docente

Negli ultimi decenni la scuola ha assunto ruoli sempre più complessi, con obiettivi teorici articolati in funzione di un adattamento alle istanze di formazione emerse da una realtà socio-culturale profondamente cambiata rispetto al passato.

In particolare, il sistema formativo si concentra su due polarità: educare e istruire. In questa prospettiva, al processo di istruzione fa riscontro quello dell'educazione e ciò comporta una considerazione degli aspetti focus dello sviluppo di personalità integrate.

Da qui la rilevanza dei bisogni che sovrintendono lo sviluppo e in particolare, dell'interazione tra di essi.

L'insegnamento, pertanto, deve saper considerare contestualmente i bisogni cognitivi, affettivi e psicomotori e quelli socio-relazionali la cui natura risulta essere alquanto complessa poiché la loro soddisfazione è una variabile dipendente dalle altre tre tipologie di bisogni.





La relazione d'aiuto come risorsa

La professione dell'insegnante è fatta dunque rientrare nella categoria delle helphing profession, dovendo far ricorso alla metodologia della relazione d'aiuto. In tale relazione, il rapporto si configura asimmetrico (Jervis, 2001) in quanto ognuna delle due figure coinvolte stimola lo sviluppo dell'altra.

L'aver introdotto la metodologia della re-

lazione d'aiuto nella scuola non significa però trasformare l'insegnamento in una sorta d'intesa emozionale-affettiva a discapito dei processi cognitivi. La relazione d'aiuto ha lo scopo di riconoscere concretamente a ciascuno il diritto all'apprendimento formativo, e questo vuol dire che l'insegnamento deve far leva sulle potenzialità affettive e cognitive individuali. Sul piano teorico la metodologia della relazione d'aiuto si presenta senza dubbio come un'efficace risorsa didattica per affrontare la turbolenza dell'innovazione socio-culturale mentre, sul piano operativo, molti sono gli interrogativi che si impongono. È infatti necessario chiedersi:

- In questo rapporto asimmetrico chi sostiene la figura dell'insegnante o dell'educatore?
- Cosa spinge l'insegnante a riadattare la propria professionalità?
- Quali emozioni l'insegnante esperisce più frequentemente nel suo ambiente lavorativo?

Izard,(1977) ha sottolineato come il sistema emotivo faccia parte dei principali sistemi della personalità e costituisca il sistema motivazionale primario dell'uomo. Dunque, l'analisi delle emozioni permette di approfondire il discorso motivazionale circa la scelta di intraprendere prima e di proseguire poi un lavoro specifico. Infatti, è l'esperienza stessa che offre occasioni e stimoli di crescita professionale, vissuti nella relazione con allievi, colleghi e dirigenti.

La motivazione: principi teorici

La motivazione può essere definita come un insieme organizzato di funzioni psicologiche che attivano, dirigono e regolano l'attività volta al raggiungimento di un objettivo.

Nella motivazione sono rilevanti (Ford 1992):

- · gli obiettivi personali,
- i processi emozionali
- le convinzioni dell'individuo circa la propria capacità di agire per raggiungere un determinato obiettivo.

Nella scelta degli obiettivi e nel loro perseguimento l'individuo "tiene conto" di se stesso, della propria capacità di azione e di controllo e delle esperienze precedenti di successo con obiettivi analoghi.

Infatti, Il risultato del comportamento motivato ha per l'individuo conseguenze cognitive e affettive e psicomotorie che com-





portano i seguenti comportamenti:

- dal punto di vista cognitivo il soggetto potrebbe tendere a spiegare-giustificare le ragioni del successo e soprattutto dell'insuccesso;
- dal punto di vista affettivo invece si potrebbe creare nell'individuo un atteggiamento favorevole o sfavorevole nei confronti del compito;
- dal punto di vista psico-motorio si potrebbero avere reazioni che alterano le funzioni percettive e l'immagine di sé e della realtà (Piero Boscolo,1997).

Attraverso tali esperienze fin dall'infanzia l'individuo costruisce un filtro attraverso cui percepisce e dà significato alla propria competenze creandosi un sistema di conoscenza del proprio sé che, progressivamente, si articola e si differenzia nei diversi campi dell'esperienza e trova una dimensione unitaria nella stima o valore globale del sé che l'individuo attribuisce a se stesso.

Il sistema del sé influenza poi l'orientamento motivazionale dell'individuo, nel senso che questi è tanto più motivato ad acquisire competenza quanto più si percepisce in grado di farlo, di avere una certa capacità di azione e di controllo sull'ambiente.

Secondo la teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan 1985;1982) l'individuo è tanto più motivato quanto più il contesto sociale in cui si trova gli dà l'opportunità di soddisfare bisogni fondamentali di competenza, di autonomia e di legami affettivi.

In questa teoria è fondamentale la distinzione tra regolazione intenzionale e deter-

minata e controllata.

Le azioni intenzionali sono autodeterminate quando sono completamente volontarie e l'individuo trova in esse una conferma del proprio sé. Sono controllate invece quando l'individuo è dominato dalla volontà altrui o da qualche forza o pulsione interna.

Quando il comportamento è autodeterminato l'individuo sente di avere il controllo degli eventi, mentre quando è controllato percepisce la casualità come esterna a se stesso. Sia il comportamento autodeterminato che quello controllato sono intenzionali, ma sono diversi i processi che li regolano.

Nella situazione scolastica, l'allievo controllato dipende ed è influenzato dalla regolazione esercitata dall'insegnante e dalla famiglia, mentre lo studente autodeterminato è quello che sa controllare il proprio comportamento e sottrarsi o resistere alle pressioni esterne.

La motivazione: intrinseca ed estrinseca

La motivazione che attiva un comportamento rivolto a un risultato può essere intrinseca ed estrinseca.

La motivazione intrinseca è una tendenza innata, nasce dall'interesse spontaneo,di conoscere, esplorare e padroneggiare il proprio mondo interno e esterno, tendenza che si manifesta come curiosità ed interesse.

Il comportamento intrinsecamente motivato trova in se stesso la sua gratificazione, e si esplica soprattutto nelle condizioni che



consentono all'individuo di sentirsi autonomo e padrone di sé (Ryan, Stiller, 1991; Ryan, Connell, Grolnick, 1992).

La motivazione estrinseca invece, riguarda l'attività in cui l'individuo si coinvolge
per ottenere dei vantaggi, avere riconoscimenti o conformarsi a modelli di comportamento imposti dall'ambiente sociale. E
dunque la motivazione intrinseca riguarda
attività in se stesse gratificanti, eseguite
per l'interesse, curiosità, la motivazione estrinseca tende al conseguimento di
obiettivi intesi come ricompense e valori
esterni all'attività stessa (Boscolo,1997).

Gli insegnanti che utilizzano tecniche di controllo per far svolgere determinate attività limitano la possibilità di scelta e il senso di autodeterminazione dell'allievo; questi assume così un atteggiamento estrinseco nei confronti di quelle attività, con conseguenze negative per il rendimento scolastico, oltre che per la motivazione (Boscolo,1997).

La teoria del rinforzo

Esistono teorie che fanno leva proprio sugli aspetti estrinseci della motivazione, la teoria del rinforzo, (neocomportamentismo skinneriano), parte dall'assunto di base che un soggetto è portato a impegnarsi in un compito o in un'attività se tale comportamento in passato è stato premiato (con lodi, complimenti, un buon voto, un regalo, l'approvazione sociale) o se un comportamento alternativo è stato punito (rimproveri, segni palesi di disapprovazione, voti insufficienti). il comportamento desiderato tende a mantenersi stabile se il

rinforzo è dato in maniera continuativa.

Ciò non significa che un comportamento debba essere rinforzato ogni volta che si manifesta, anzi, per i teorici di questa prospettiva, la modalità più efficace è quella del rinforzo intermittente. Infatti, gli effetti del rinforzo ad una risposta si generalizzano estendendosi a risposte simili. In altri termini, il rinforzo per un determinato comportamento influenza una classe di comportamenti. Inoltre, un rinforzo as-

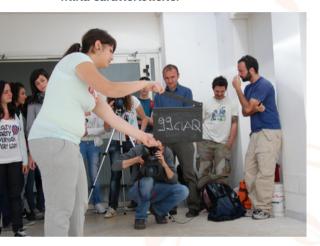




 \rightarrow

sociato ad una conseguenza desiderabile può aumentare i suoi effetti. Diversamente, quando un comportamento non viene più rinforzato, diminuisce la frequenza del suo verificarsi e progressivamente tende ad estinguersi.

In sintesi, un rinforzo è efficace o, di contro, è inefficace quando si verificano determina caratteristiche.



Condizione che rendono efficace un rinforzo:

- contingente alla prestazione, ovvero vicino temporalmente al comportamento;
- specifico, ovvero relativo ad un preciso e determinato aspetto della prestazione;
- credibile, ovvero non contraddetto da atteggiamenti verbali o paraverbali.

I rinforzi efficaci non solo gratificano il soggetto perché gli rilanciano una sua immagine positiva, ma lo aiutano anche a individuare gli aspetti specifici che rendono efficace il suo agire e, quindi, a gestire i comportamenti futuri.

Condizione che rendono inefficace un rinforzo:

- non prevale la valorizzazione del soggetto da motivare, ovvero pone l'accento non già sull'impegno di chi viene valutato bensì sulla rilevanza dell'approvazione del valutatore. Per esempio è inefficace il rinforzo dell'insegnante che dice "bene hai risposto come volevo";
- collettivo, ovvero quando il rinforzo, indipendentemente dal risultato, viene dato a tutti:
- confrontato, ovvero viene accompagnato da paragoni tra il risultato del soggetto e quello degli altri compagni e/o a un modello tipo.

I rinforzi generici non solo non motivano ma, potrebbero anche dislocare il soggetto disorientandolo in quanto non comprenderebbe quale aspetto del suo comportamento abbia realmente soddisfatto l'insequante;

Va detto che questa teoria del rinforzo ha un"impostazione meccanicistica che la rende criticabile sotto molteplici aspetti. Prendiamone in considerazione alcuni.

L'applicazione precisa della teoria del rinforzo presuppone un sistema in cui l'individuo è motivato principalmente dalla possibilità di ottenere specifici premi piuttosto che dalla capacità di apprendere nuove cose.

Il r<mark>inforzo di un com</mark>portamento, infatti, trasmette implicitamente il messaggio che



il comportamento non ha valore di per sé, non merita di essere fine a se stesso: l'avventura della conoscenza finisce per essere ridotta ad un mero strumento per ottenere risultati in termini di ricompense, gratificazioni e premi.

Un limite assai rilevante della teoria del rinforzo è costituito dal fatto che solo un comportamento manifesto può essere rinforzato ma alcuni comportamenti non sono completamente osservabili.

Molti studiosi, considerano l'orientamento dell'attenzione un efficace indice comportamentale dell'atteggiamento motivato. Non è difficile rilevare che si tratta di un comportamento non completamente osservabile né valutabile. Numerosi studi hanno dimostrato che i rinforzi possono avere effetti paradossali quali abbassare l'autostima scolastica, diminuire la volontà dei soggetti di impegnarsi in compiti difficili. Ulteriori ricerche hanno altresì rilevato che offrire premi-rinforzi estrinseci- per l'impegno nelle attività, mina la motivazione intrinseca.

La teoria sociale cognitiva

Nell'approccio della Teoria Sociale Cognitiva (Social Cognition) gli aspetti cognitivi dell'orientamento motivazionale assumono particolare importanza. Si focalizza l'attenzione quindi sulle modalità con cui l'individuo percepisce le proprie abilità e le difficoltà del compito, si rappresenta gli obiettivi e propone a se stesso le cause dei risultati ottenuti. In quest'ottica, la motivazione è una questione essenzialmente individuale:



sono infatti gli obiettivi, le attribuzioni e le aspettative dell'individuo il filtro attraverso cui l'influenza ambientale (valutazioni, rinforzi positivi e negativi,costrizioni ecc.) concorre al suo orientamento motivazionale (Boscolo,1997). Da questa prospettiva divergono due teorie: quella Socioculturale di matrice Vigotskiana, e quella Fenomenologica di B.McCombs. Le differenze fondamentali tra le due teorie riguardano soprattutto la dimensione individuale – sociale.

Nella Teoria sociale cognitiva, la motivazione è nell'individuo, nella teoria socio-culturale invece la motivazione è nel





contesto socioculturale in cui l'individuo agisce. Conseguentemente, per l'approccio sociale cognitivo l'unità di analisi è l'individuo con le sue autopercezioni e attribuzioni, mentre per l'approccio socioculturale è l'individuo coinvolto nei contesti, o settings di analisi, con cui interagisce e che sono anche culturalmente definiti.

McCombs, muove delle critiche alla prospettiva sociale cognitiva rispetto al ruolo del sé,: richiamandosi alla teoria dell'Autodeterminazione, sottolinea che al sé spetta un ruolo di orchestrazione del funzionamento psicologico dell'individuo. Il sé è l'agente causale dei processi di consape-



volezza e valutazione; in quanto tale, regola il funzionamento cognitivo attraverso i processi esecutivi e di controllo ed é quindi consapevole dei propri mezzi e della propria capacità di agire. E' questa consapevolezza che produce nell'individuo senso di efficacia e competenza.

Nella teoria fenomenologica di McCombs gli individui non solo costruiscono le loro realtà personali, ma controllano le proprie attività di pensiero. In questa prospettiva la fonte della motivazione è nell'individuo e deve essere sostenuta grazie a relazioni interpersonali che favoriscano l'autonomia. L'adulto non può promuovere la motivazione ad apprendere nell'allievo e creare un clima di accettazione e rispetto se non impara a sviluppare in se stesso un positivo sistema del sé. Ma, per riuscire a far questo, gli insegnanti hanno bisogno di aiuto al pari degli allievi, sia per quanto riguarda l'acquisizione di tecniche didattiche e d'interazione adeguate, sia per quanto riguarda il concetto e la stima di sé: l'insegnante dovrebbe essere infatti in grado di aiutare l'allievo a regolare il proprio apprendimento, ma anche di regolare il proprio.

McCombs individua tre tipologie d'interventi didattici per creare negli allievi il senso di poter controllare il proprio apprendimento.

La prima tipologia comprende gli interventi volti a sviluppare negli allievi la consapevolezza del sé come allievi; strategie di autoregolazione, di riflessione sulle scelte di stimolazione della creatività.

La seconda comprende compiti e situazioni di apprendimento interessanti e stimo-



lanti per gli allievi e attività che promuovano l'autonomia, la collaborazione e il gusto di imparare.

Infine, la terza riguarda la costruzione di rapporti sociali positivi con l'allievo e tra gli allievi: per esempio aiutare gli allievi a definire gli obiettivi, individuare i loro interessi, stimolarli a impegnarsi nelle attività di apprendimento, mostrare interesse per il loro impegno e considerazione per i loro risultati, mostrare di valutare non solo le abilità di apprendimento ma anche quelle che consentono relazioni interpersonali positive.

Questo modello dunque propone una visione unitaria della motivazione, in cui assume rilievo dominante il sé come agente.

La teoria della Gestalt

Allo scopo di facilitare i processi di apprendimento e di insegnamento e di rinnovare la relazione educativa può essere paradigmatica la teoria psicologica della Gestalt. La nascita di tale teoria risale al 1912 quando Wertrheimer scrisse un articolo sul processo percettivo unitario (da lui chiamato fattore Phi) grazie al quale i singoli stimoli verrebbero integrati nel soggetto in una forma dotata di continuità. Ciò significava che quello che prima era stato considerato un processo passivo (il percepire) veniva ora pensato come qualcosa di più attivo. Wertheimer sosteneva che non c'è corrispondenza diretta tra realtà empirica e realtà percettiva e che per comprendere il fenomeno percettivo non bisogna partire dalla descrizione degli elementi sensoriali ma dalla situazione percettiva globale perché la forma non è data dalla semplice somma dei suoi elementi, ma è qualcosa di più.

Secondo Wertheimer infatti, la percezione non dipende dagli elementi ma dalla strutturazione di questi elementi in un insieme organizzato"in una Gestalt" appunto.

La praticità della teoria della Gestalt venne riconosciuta anche da Kurt Lewin che dichiarò:" non c'è niente di più pratico di una Teoria". La teoria della Gestalt.

Lewin nel 1951 elabora la teoria del campo con la quale spiega il comportamento in relazione alla situazione in cui esso stesso si verifica. Secondo l'autore per spiegare il comportamento di una persona i motivi vanno ricercati prendendo in esame le interrelazioni attuali tra la persona e l'ambiente e per descrivere queste interrelazioni utilizza delle metafore di tipo spaziale. L'autore sostiene che ogni oggetto (materiale e non) ha una connotazione duplice sia positiva sia negativa con capacità di orientarsi in ogni direzione, come una vera e proprie forza psicologica.

L'ambiente avendo anch'esso una valenza, può determinare il comportamento della persona che in quell'ambiente si relaziona. L'interazione tra la persona e l'ambiente determina il comportamento e contribuisce a orientarlo. Tra l'individuo e il suo ambiente esiste un equilibrio che quando è compromesso crea una tensione volta a ristabilire l'equilibrio stesso.

Alla luce di queste riflessioni risulta fonda-





mentale la necessità di spostare la nostra attenzione all'atto dell'insegnamento inteso anche come processo di apprendimento dove il sé è il protagonista; un sé che è funzione essenziale funzione del campo organismo- ambiente, ovvero individuo-ambiente.

Mario Polito ritiene che, integrando i contributi della psicologia della Gestalt (W.Kolhler, M. Wertheimer, K. Koffka, W. Metzger, G. Katona, K. Lewin) e quelli della terapia della Gestalt (F. Perls, R.F. Hefferline, P.Goodman,1951, tr. it. 1971), sia possibile elaborare una Psicopedagogia della Gestalt.

Il punto di forza su cui poggia il valore pedagogico della teoria della Gestalt, sta non certo nell'applicazione pedissequa dei suoi metodi, quanto nel saperla coniugare con i nuovi ambiti pedagogici. L'idea portante dei fondatori della Gestalt è che il tutto fosse diverso dalla somma delle parti.

Dalla teoria della Gestalt derivano molteplici concetti a loro volta applicabili alla pedagogia. Tra questi i principali sono:

- l'adattamento creativo come valore e fine dell'educazione;
- l'apprendimento all'interno del Campo Organismo-Ambiente;
- il bisogno di apprendere.

L'adattamento creativo come valore e fine dell'educazione

Secondo la Teoria della Gestalt, l'apprendimento serve per facilitare l'adattamento creativo dell'organismo all'ambiente.

Consideriamo che oggi Il fine dell'educazione è inteso non come pedissequo adeguamento alla realtà bensì come adattamento creativo: un adattamento non conformistico bensì critico, personale e radicato nella propria esperienza e nel proprio progetto esistenziale.

E' possibile trasformare l'esperienza di studio in un'autentica esperienza di creatività attraverso il riconoscimento dei bisogni e la scoperta delle proprie potenzialità. L'insegnante quindi utilizzerà gli spunti offerti dalla propria materia per facilitare il loro adattamento creativo all'interno del campo Organismo Ambiente. (individuo-ambiente).

Il compito dell'insegnante in quanto educatore è quello di sostenere e facilitare l'autoregolazione organismica (K.Goldstein 1939 e F.Perls, R.F.Hefferline, P.Goodman, 1951, tr. it., 1971). Secondo la Teoria della Gestalt, infatti l'Organismo, cioè il Soggetto, nella sua relazione con l'Ambiente, possiede dei criteri di autoregolazione, che lo conducono a soddisfare i suoi bisogni di crescita e di autorealizzazione.

L'intervento dell'educatore è quello di sostenere e di facilitare questo processo di autoregolazione in ogni soggetto predisponendo l'ambiente educativo ed inducendo l'individuo a sviluppare in modo



autonomo le proprie capacità senza però intervenire in modo evidente ma restando sullo sfondo.

L'intervento organizzato in questo modo implica il fatto che l'educatore abbia fiducia nelle risorse e nelle capacità dello studente, il quale possiede gli strumenti per un adattamento creativo alla realtà. La Teoria della Gestalt cerca di equilibrare il bisogno di autonomia dello studente con l'impegno educativo dell'insegnante di garantirgli un ambiente preparato, all'interno del quale l'allievo può usare risorse maggiori e maggiori opportunità per realizzare un suo personale modo di adattamento creativo all'ambiente.

L'insegnante che aderisce a tale teoria organizza la propria materia e l'esperienza scolastica fornendo degli stimoli e delle opportunità, ma con la consapevolezza profonda che ognuno dei suoi studenti prenderà solo alcune parti di ciò che egli offre ovvero le informazioni più significative.

L'insegnante in questo caso è convinto che la cultura non è introiezione, ma assimilazione; sa fidarsi della capacità ricostruttiva dei propri studenti e sa proporre l'essenziale per la loro crescita. Potrà discutere con loro, potrà stimolarli, potrà essere di pungolo per loro, ma avrà fondamentalmente fiducia nelle loro capacità di autoregolazione.



L'apprendimento all'interno del campo organismo-ambiente

Secondo K. Lewin (1936, 1951), il Campo Organismo-Ambiente è un sistema di relazioni, di energie, di forze, di resistenze, di ostacoli. Qualunque cosa accade nel Campo Organismo-Ambiente dipende da quell'insieme di forze e viene modificata da esso in questo momento, qui ed ora.

Mario Polito ritiene anche in guesto caso che la teoria possa essere trasposta all'apprendimento. Infatti. l'apprendimento dunque risulterebbe come una funzione del campo organismo-ambiente che non coinvolge solo lo studente ma anche e soprattutto la relazione di quest'ultimo con l'insegnante e i suoi alunni. Lo studente impara all'interno di un campo Organismo-Ambiente, diventando consapevole di sé, dei propri bisogni (voglia di apprendere) e delle opportunità ambientali (scuola, strutture didattiche, insegnanti). Questa teoria ci offre una visione molto ampia e unitaria





rispetto le dimensioni dell'apprendimento, prendendo in considerazione contemporaneamente la sfera cognitiva, quella emotiva, quella motivazionale, quella affettiva e relazionale: si impara in un Campo in cui sono presenti, bisogni, mete, oggetti, persone, desideri, emozioni, affetti, resistenze, barriere, ostacoli, difficoltà, risorse.

Accogliendo guesta impostazione non è possibile considerare la didattica come trasmissione di informazioni, perché apprendere significa rispondere a dei bisogni presenti nel Campo Organismo-Ambiente. E' indispensabile guindi creare una relazione affettiva solida tra insegnanti e studenti per insegnare e far apprendere e soprattutto risvegliare le forze motivazionali degli studenti. In tale prospettiva l'apprendimento non dipende dalla presentazione delle informazioni, ma dall'incontro riuscito tra i propri bisogni di conoscenza e le risposte ambientali scolastiche. L'apprendimento dipende dall'elaborazione personale e originale delle informazioni da parte dello studente

In tale prospettiva possiamo considerare anche il disturbo di apprendimento come disfunzione del Campo Organismo-Ambiente.

Una relazione disturbata tra lo studente e l'insegnante o tra quest'ultimo e l'ambiente scolastico può essere indice di un disturbo dell'apprendimento.

Il bisogno di apprendere

Se si adotta una visione gestaltica del Campo-Organismo Ambiente la demotivazione può essere vista non solo come difetto degli studenti, ma anche come mancanza di stimoli significativi da parte degli insegnanti o della struttura didattica e soprattutto come disfunzione di contatto tra i bisogni di questi studenti e le risorse ambientali scolastiche.

In questa ottica di fronte ad una difficoltà l'insegnante si interrogherebbe su quali siano le effettive necessità di conoscenza degli studenti ed i loro bisogni, su come ristrutturare la propria materia e su come proporla in modo motivante agli studenti. L'insegnante valuterebbe come adattare creativamente la propria materia agli studenti, e gli studenti a loro volta valuterebbero come ristrutturare le informazioni ricevute. La Teoria del Campo, inoltre, ci permette di dare una fondazione teorica al concetto di motivazione. Essa suggerisce di costituire ambienti stimolanti e di instillare nel campo di esperienza dello studente un valore, una meta di attrazione.

Per coinvolgere nell'apprendimento uno studente demotivato è opportuno agire sulla sua interazione con l'ambiente scolastico. L'insegnante, ad esempio, può proporre stimoli differenti, oppure chiedere allo studente quali sono i suoi interessi; verso quali scopi è orientata la sua attenzione; quali sono i suoi bisogni, soprattutto quali sono i suoi bisogni di apprendimento.

La didattica diventa efficace quando l'insegnante riesce a trasporre, o tradurre, i



contenuti di una materia all'interno del campo vitale, ovvero dell'esperienza reale di un allievo.

Gli studenti durante il percorso formativo, vivono un processo di crescita che non comprende solo la sfera cognitiva ma anche quella esistenziale e personale. L'esperienza scolastica è soltanto una parte, fondamentale, importante, ma solo una parte dell'esperienza. All'interno del campo vitale di ogni studente, oltre all'impegno scolastico c'è un vasto orizzonte di interessi, di bisogni, desideri e di pulsioni.

Per comunicare con gli studenti, è necessario tenere conto della complessità delle loro esperienze ed emozioni. Gli studenti partecipano in modo attivo e interessato quando mettono in campo le loro esperienze e raccontano la loro vita; al contrario sono demotivati se non riescono a comprendere il significato dell'argomentazioni.

I teorici della Gestalt ritengono che non vi è apprendimento senza il bisogno di apprendere. Il bisogno, infatti, crea spontaneamente uno stato di attivazione e di attenzione.

Gli studenti sono attenti quando sono in contatto con il loro bisogno di conoscenza, in tale contesto non è necessario punire, rimproverare o minacciare. L'insegnante che conosce il modo per attivare tale bisogni di conoscenza ottiene sicuramente una maggiore attenzione dai suoi studenti. L'insegnante potrebbe chiedere agli alunni in modo sorprendente quali siano i loro

bisogni di conoscenza e di apprendimento specifico.

In questo modo dunque l'interesse dei ragazzi può essere risvegliato e stimolato costantemente. In altri termini, può cosi essere alimentato il bisogno di conoscere, il bisogno di esplorare, il bisogno di mettersi alla prova, il bisogno di imparare, il bisogno di giocare, il bisogno di sentirsi efficienti.

L'insegnante può ristrutturare la propria materia di studio in funzione di questi bisogni, già insiti nell'organismo. Una volta fatto questo, non è più necessario spingere all'azione o motivare, perché il bisogno, quando è stato risvegliato, mette in azione il proprio organismo: lo studente diventa attivo, motivato e interessato. Anche l'interruzione del processo di apprendimento può essere letta come una disfunzione di contatto nel campo Organismo ambiente. Quando lo studente non si sente a contatto con i propri bisogni conoscitivi avverte apatia, disinteresse e il processo di apprendimento può essere interrotto.

Questo può accadere durante la varie fasi dell'apprendimento. A riguardo, Polito sostiene che tali blocchi si possano superare attraverso la consapevolezza di questa nuova visione pedagogica. In quest'ottica, infatti, l'insegnante farà meno errori, focalizzando la sua attenzione sulla crescita dei propri studenti, sui loro bisogni e sul loro adattamento creativo, li aiuterà ad apprendere con impegno ed entusiasmo e a raggiungere la loro autorealizzazione.





Approfondimenti

Per l'approfondimento dei contenuti di questa sezione si riportano di seguito alcune indicazioni bibliografiche che potranno essere utilizzate dagli insegnanti per sviluppare ulteriormente le tematiche trattate.

BROWN G.I., ed. 1975, The live classroom: Innovation through confluent education and gestalt. New York: Viking. Penguin, 1976.

DE BENI R MOE', 2000 A. Motivazione e apprendimento, Il Mulino, Bologna.

DECI E L., 1992, The relation of interest of the motivation of behaviour. A self-determination theory perspective, in RENNINGER K.A.. HIDI S., KRAPP A., The role of interest in learning and development, Erlbaum, Hillsdale.

Ryan R.M.; 1985 Instrict motivation and self- determination in human behaviour, Plenum, New York.

DI NATALE P., 2005 Motivazione e apprendimento, Rivista Digitale della Didattica.

FORD ME., 1992, Motivating humans, Sage, Newbury Park.

GOLDSTEIN, K., 1939. The organism, New York, American book.

GOLEMAN D., 1997 Intelligenza Emotiva, Rizzoli, Milano.

GUILLAUME P., 1968, La Psicologia della forma, Giunti, Firenze.

IZARD E.E., 1977, Human Emotions, Plenum Press, New York.

JERVIS G., 1977, Il Buon Educatore, Feltrinelli, Milano.

KATONA G., 1972, Memoria e organizzazione, Giunti, Firenze.

KATZ D., 1950, La Psicologia della Forma, Einaudi, Torino.

KOFFKA K., 1970, Principi di Psicologia della Forma, Boringhieri, Torino.

KÖHLER W., 1962, La Psicologia della Gestalt, Feltrinelli, Milano.

LEWIN K., 1935, Teoria dinamica della personalità, Giunti, Firenze.

M.COMBS B.L.,1988, Motivational skill training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies, in Weinstein C.E., Goetz E.T., ALEXANDER P.A., Learning and study strategies, in Accademic Press New York.

METZGER W., 1971, I fondamenti della Psicologia della Gestalt, Giunti Barbera, Firenze.

PERLS F., HEFFERLINE, R.F., GOODMAN, P., 1951, Teoria e pratica della Terapia della Gestalt, tr. it., Astrolabio, Roma, 1971.

PIERO BOSCOLO, 1997 "Psicologia dell'apprendimento scolastico", aspetti cognitivi e motivazionali. Utet Libreria. Torino.

MARIO POLITO, Come la teoria della Gestalt può facilitare il processo di apprendimento e di insegnamento; Sommario della Relazione al 10th Scientific Convention of the GTA - Society for Gestalt Theory and its Application, Vienna 6 - 9 Marzo 1997.

POLSTER E. - POLSTER, M., 1986, Terapia della Gestalt integrata, Giuffrè, Milano.

RUEDA R., DEMBO M.H., 1995, Motivational processes in learning: A comparative analysis of cognitive and sociocultural frameworks, in MAEHR M.L., PRINTRICH P.R., Advances in motivation and achievement, vol. 9, JAI Press, Greenwich.

RUGGIERO M.A., 1999, Ascoltando l'infanzia, il bambino nell'ambiente, Edizioni Seam, Roma.

WERTHEIMER M., 1969, Il pensiero produttivo, Giunti, Firenze.

SKINNER B. F.. 1974, Pensare ed apprendere, Armando, Roma.





Comunicare per star bene

Giuseppe Pierro

Una rivoluzione chiamata Comunicazione

L'era della comunicazione digitale si caratterizza principalmente per la moltitudine di strumenti di comunicazione di massa e, inoltre, per essere alla portata di tutte le persone, senza differenze di censo e di età. Differenti per tipologia, velocità e "multi/ pluri"medialità, questi strumenti irrompono nei mercati pervadendo i modelli di comportamento della nostra quotidianità, trasformandoli nella ben nota "comunicazione pubblica". I rapporti interpersonali sono, per così dire, mediati dall'esterno ovvero dal potere invisibile della cultura tecnocratica.

Le sofisticata tecnologia permette a una quantità indefinitamente grande di messaggi di viaggiare, ogni giorno, a velocità che sfugge alle capacità umane. Le auto-





strade virtuali coprono una rete pressoché infinita, che collega ogni angolo del pianeta, anche i più reconditi, collegando l'uomo con la Terra persino quando, arditamente compie, le sue incursioni nello spazio extraterrestre.

Il rischio per chi non sta al passo con i tempi è, oggi più mai, quello di rimanere irrimediabilmente esclusi dall' informazione e, perché no, da un pezzo consistente della società cosiddetta digitale.

Nonostante lo smarrimento che la comunicazione digitale ha creato, è innegabile l'impatto positivo che l'avvento dei nuovi mezzi di comunicazione digitale hanno avuto sul tessuto sociale. Essi hanno aumentato in maniera esponenziale le opportunità di comunicazione e di accesso alle informazioni da parte di una fetta sempre maggiore della popolazione.

Eppure, se volessimo sperimentare dal vivo l'effetto che i mezzi di comunicazione digitale hanno avuto nelle relazioni umane, e fotografassimo, per esempio, un momento di ordinaria quotidianità a bordo di un treno, o alla fermata di un autobus o ad una stazione, ci accorgeremmo di quando questo nuovo universo, fatto di costellazioni interconnesse l'una all'altra, attraverso una fitta trama di scambi e nodi, in realtà, stia imponendo una riduzione dell'interazione tra gli esseri umani.

Ecco rappresentato, quindi, il silenzio della comunicazione digitale, che affida alle macchine sempre più facilmente e sempre più spesso, il compito di scambiare messaggi e, quindi, di comunicare.

Ma quanto è grande Internet?

Una recente ricerca condotta dal professor Albert-Lazlo Barabesi, del dipartimento di Fisica dell'Università americana di Notre Dame, si è posta come obiettivo quello di ottenere una sorta di mappa del World Wide Web, o almeno, un modello che ne riproduca i meccanismi.

Per farlo hanno costruito uno speciale robot che ha "inseguito" tutti i link trovati in una pagina web fino a destinazione. Ha cioè ricostruito vari percorsi per arrivare a una sorta di "topografia", parziale, della Rete. I risultati sono stati poi analizzati con strumenti statistici, e da questi calcoli gli studiosi americani sono arrivati a misurare quello che può essere considerato il "diametro della Rete": "la misura della distanza più breve tra due punti qualsiasi del sistema".

Ed è qui che è arrivata la sorpresa: nonostante l'incalcolabile vastità del Web, i risultati indicano che "la Rete è un grafico altamente interconnesso, con un diametro medio di 18 link". Insomma, il navigante che dalla pagina del giornale on line preferito vuole arrivare, ad esempio, al sito di un tuareg del deserto che ha piazzato la sua home page all'interno della sua oasi preferita, dovrà fare solo 18 leggeri movimenti di indice.





Ed ecco perché i fotogrammi di realtà scattati nel corso del nostro esperimento, ci sembreranno incredibilmente silenziosi! Niente più vicini di poltrona con cui chiacchierare a bordo di un treno, di un autobus o alla stazione, ma sempre più "amici", decine, se non migliaia, con cui parlare su Facebook, Twitter, Myspace, ... attraverso il nostro PC, netbook, il nuovissimo Tablet e, ormai immancabile compagno, telefono cellulare!

Qualche dato sull'uso del PC da parte dei giovani

Il Rapporto Censis riferisce che l'impiego di Internet tra gli italiani è passato dal 45,3% del 2007 al 47% della popolazione nel 2009 e che il web è diventato familiare per l'80,7% dei giovani.

A conferma di tale dato, l'indagine presentata dall'Istat il 28 dicembre 2009 evidenzia come il picco di utilizzo del personal computer e di Internet si ha tra i giovani fra gli 15 e i 19 anni (rispettivamente l'86% e fra l'82% e l'83%). Inoltre, le fasce d'età comprese tra i 15 e 17 anni e tra i 18 e 19 anni rappresentano la quota più alta: tra il 75% e il 77,5% di utenti che utilizzano Internet per apprendere, e fra il 66,6% e il 67,7% per inserire messaggi in chat, blog, newsgroup o forum di discussione online.

I giovani comunque risultano sempre i più assidui frequentatori di social network.



Questa realtà di "silenzioso" caos comunicativo, che non ci fa sentire soli perché connessi in uno stesso istante a "amici" situati in angoli remoti del nostro pianeta, richiama però alla necessità che si diffondano e si insegnino ai giovani, e non solo, modelli di comunicazione adatti a questa nuova realtà, in grado di stimolare le capacità critiche utili a saper "mediare" col mondo, senza delegare in toto alle macchine il compito che più di ogni altro contraddistingue la razza umana, ovvero quello di comunicare.

E a questo proposito, cito le parole di Alessio, uno studente che, al primo incontro di lavoro sulla comunicazione, a L'Aquila, opponendosi al paradosso del "silenzio della comunicazione moderna" e dell'isolamento tecnologico delle nuove generazioni, ha obiettato: "... come posso ritenermi isolato, se con un solo click riesco a mettermi in contatto con il mondo intero?".



Ed effettivamente Alessio ha ragione. Siamo di fronte ad incredibili opportunità di conoscenza alla portata di tutti, soprattutto dei giovani che hanno rapido accesso ad uno sterminato mondo di informazioni in costante e frenetico aggiornamento.

Eppure, tornando al nostro paradosso del rischio di isolamento della comunicazione digitale, il silenzio regna sovrano e lo si vede, per assurdo, proprio nelle situazioni di più altra concentrazione di gente nei treni, negli aeroporto, nei ritrovi ... Il rischio, infatti, è che ci si impegni sempre di più a scambiare informazioni con il resto del mondo, tanto da dimenticarci del nostro vicino, sia esso vicino di banco, vicino di casa, vicino di lettino in spiaggia. La velocità, infatti, con cui ci scambiamo SMS, navighiamo in Internet con il cellulare, con i netbook o con i nuovi lettori di libri digitali, non lascia guasi più spazio al confronto e al dialogo ... E guanto più ci



sentiamo in contatto con il mondo, tanto più si rischia di far diminuire il bisogno di confronto con l'altro, sia esso un amico, un vicino in treno, in aereo o al mare.

Ebbene, in una situazione di rientro nella normalità, come quella in cui si trovano oggi i giovani de L'Aquila, si sente ancora di più la necessità di confronto, di parole e di messaggi verbali e scambi interpersonali.

Ed è proprio in questa direzione che il gruppo di lavoro dell'Università degli Studi Roma Tre ha rivolto le attività teoricopratiche del "cantiere pedagogico", aperto nella scuola de L'aquila, privilegiando lo scambio interpersonale di pensieri, esperienze, emozioni, avviando in tal modo un

La comunicazione è vitale per giovani perché ...

Perché essere giovani vuol dire soprattutto essere una risorsa fondamentale del territorio. Come tale, deve entrare in contatto con il mondo circostante in maniera attiva, propositiva ed efficace.

Perché comunicare a livello sociale è per i giovani importante per divenire parte integrante del territorio, e anche per imparare ad agire con efficacia.

Perché la comunicazione è per i giovani uno strumento per "fare rete" e per "dare voce" alle proprie idee e per esprimere la propria opinione sui temi a loro più vicini, nonché per creare un definitivo raccordo con gli enti locali e, più in generale, con il mondo degli adulti che, spesso, assiste inerme alla richiesta di sostegno di giovani, incapace di dar loro un supporto perché





percorso di rilettura critica del percorso personale.

Si è così creato un sistema di comunicazione circolare che ha consentito a ciascuno di contribuire, anche in piccola parte, alla definizione del messaggio finale espresso con la produzione dal cortometraggio "Chiudi gli occhi".

L'approccio alla comunicazione

I ragazzi si sono confrontati su aspetti e problemi relativi alla esperienza, da ciascuno vissuta, e hanno elaborato un piano di comunicazione sulle aree tematiche da trattare nel cortometraggio e sulle informazioni da far circolare per pubblicizzare il proprio lavoro.

Finalità e scopi

ComNell'imparare a comunicare le proprie iniziative, ovvero nel socializzare il proprio lavoro, i ragazzi hanno imparato a strutturare un piano di comunicazione, ad individuare i destinatari dei propri messaggi, a padroneggiare le tecniche della costruzione di un messaggio di comunicazione e a strutturarlo graficamente... In sintesi, i ragazzi si sono avvicinati al complesso mondo della comunicazione con un effetto significativo sullo sviluppo della propria identità sociale.

Attraverso la realizzazione degli interventi di comunicazione, infatti, i protagonisti hanno stabilito un contatto diretto con il





proprio territorio, individuando gli interlocutori privilegiati per acquisire maggiore conoscenza e familiarità con la struttura sociale, in termini di risorse, servizi e strutture, del proprio contesto territoriale, partendo dalla scuola fino ad arrivare alla propria casa, al proprio quartiere e alla propria città, così duramente colpita dal sisma.

Per la realizzazione del piano è costituito il gruppo di "comunicatori" che ha lavorato secondo le linee di azione di seguito descritte e che hanno realizzato messaggi di comunicazione sui temi contenuti all'interno del cortometraggio.

La particolarità di queste scelte, in un contesto così delicato come quello della ricostruzione post-terremoto, è stata quella di puntare ad utilizzare gli effetti positivi, diretti ed indiretti, che derivano dall'uso in contesti di apprendimento delle moderne tecnologie multimediali e dei relativi linguaggi e codici di comunicazione in grado di smussare l'incomunicabilità generazionale che crea spesso fratture incolmabili tra il mondo dei giovani e quelli degli adulti e delle istituzioni.



Il manifesto di promozione del cortometraggio realizzato dai ragazzi del gruppo di lavoro che hanno fondato la casa di produzione "99CiAq".





Proprio per queste ragioni, tutte le attività che con energia e creatività i giovani hanno promosso, tenendo presenti le esigenze e le peculiarità del delicato contesto, grazie al cortometraggio, sono state offerte a tutta la cittadinanza, diventano una ricchezza

capace di generare il cambiamento.

Il piano di comunicazione serve a stabilire le modalità concrete con cui gli obiettivi di comunicazione vengono perseguiti, prevedendo piccoli passi, ma assicurandosi che siano:

Tempestivi

funzionali, in termini temporali, a sollecitare nei destinatari la risposta attesa

Credibili

basate su aspetti, caratteristiche e punti di forza che trovano riscontro nella realtà dei giovani.

Programmati

articolati e combinati secondo una logica che ne accentui l'unità e permetta di non essere occasionali e fuori tempo.

Coerenti

coordinati tra loro per dare un'immagine univoca dell'emittente.



Nella realizzazione del Piano di Comunicazione devono inoltre essere rispettati alcuni criteri di massima da condividere con i membri del gruppo di lavoro prima dell'avvio delle attività.

Il lavoro viene avviato dalla definizione delle caratteristiche del contesto in cui si dovrà agire. Questa premessa richiede: reperimento della documentazione, colloqui con testimoni privilegiati, ovvero con coloro i quali hanno diretta conoscenza del contesto, utilizzando strumenti più o meno formali, come, per esempio, un questionario, un'intervista e tutto quello che possa essere utile a capire quanto pesi l'opinione dei giovani e quali siano i bisogni della cittadinanza.



Sulla base della conoscenza del contesto si procede alle seguenti fasi di lavoro:

Azione 1 Analisi del contesto...

Azione 2 Individuazione degli obiettivi...

Azione 3
Elaborazione della "politica" della comunicazione...

Azione 4 Definizione della strategia

Azione 5
Definizione del pubblico: a chi vogliamo "parlare"?

Azione 6 Scelta dei contenuti e i linguaggi (cosa e come comunicare)

Azione 7 Scelta dei mezzi e delle risorse

Azione 8
Ascolto e valutazione delle reazioni del destinatario...

...e... Azione 9 Verifica del risultato





Un cantiere pedagogico per riattivare la mente e alimentare aspettative

Maria Antonietta Ruggiero

Raccontare le emozioni con la macchina da presa

L'efficacia del cantiere pedagogico

Il "cantiere" è stato organizzato per svolgere varie azioni, adeguate a supportare i docenti e gli studenti nella difficile ripresa delle attività scolastiche. I vari percorsi didattici, benché differenti sono risultati interagenti. Il focus dell'interattività è stato rappresentato dai risultati di ogni attività, intesi quali risorsi per progettare e impegnarsi in un lavoro comune.

In questa prospettiva, il "cantiere pedagogico" è divenuto il grande set di una rappresentazione di idee a confronto e di emozioni condivise.

In sintesi, il fattore critico di successo della metodologia del "fare insieme" è stata un progressiva rinforzo motivazionale dato dalla continua scoperta del contributo al lavoro comune che ciascuno ancora poteva dare e, quindi, la scoperta da parte di ciascuno delle proprie potenzialità residue.

Articolazione del "cantiere pedagogico"

Il percorso formativo è stato articolato in due itinerari interconnessi: uno rivolto ai

docenti e l'altro rivolto agli studenti e condiviso dai docenti.

A) Percorso formativo degli insegnanti

Il percorso formativo degli insegnanti è stato caratterizzato da tre metodologie integrate: lezione teorica, dialogo interattivo tra i partecipanti e gli esperti, sul modello della "relazione di aiuto", e "analisi dei casi" realmente vissuti nelle classi.

Inizialmente è stato aperto un tavolo di lavoro dove gli insegnanti hanno liberamente espresso il loro disagio e evidenziato i problemi specifici che stavano rendendo difficoltoso il loro lavoro mettendo in forse la qualità dei risultati.

I risultati emersi dal tavolo di lavoro sono stati analizzati da un gruppo di esperti dal cui confronto è emerso un quadro composito di bisogni in base al quale è stata elaborata una proposta in risposta alla loro richiesta di recupero della professionalità per acquisire le competenze necessarie per rimotivare se stessi e i loro allievi.

Il pe<mark>rc</mark>orso è proseguito alternando l'analisi dei casi alle lezioni teoriche e alla va-



lutazione dell'uso delle metodologie di intervento, adeguate ai problemi reali esaminati.

Gli insegnanti hanno condiviso le scelte fatte lungo il percorso formativo facendo di volta in volta richieste specifiche agli esperti. In particolare, il loro interesse è stato focalizzato sulle capacità di motivare gli allievi e sui modi in cui tener conto dell'angoscia che l'evento sismico pesava su di loro, ma anche su stessi.

In risposta a questa esigenza, è stato realizzato un percorso didattico teorico-pratico in cui, partendo da casi reali, sono state proposte modi e modelli perché il dolore non venisse negato ma vissuto senza per questo minare la volontà di agire.

Gli insegnanti hanno rilevato l'efficacia dei modelli proposti, riconoscendo al percorso formativo un'efficacia adeguata alla situazione di emergenza in cui stavano vivendo.

Inoltre, è stato ritenuto opportuno una verifica in tempi medi e lunghi dei risultati dell'uso delle metodologie apprese.

B) Percorso formativo degli studenti

Per le attività pratiche sono stati allestiti vari laboratori: "scrittura autobiografica", linguaggi multimediali, tecnologie di comunicazione ...

I percorsi didattici sono stati scelti in funzione del perseguimento di tre macroobiettivi:

- stimolare il rapporto tra insegnanti e allievi sul piano del "fare insieme";
- far sperimentare agli allievi e agli inse-

- gnanti l'uso di tecnologie multimediali per realizzare prodotti atti a divulgare idee, concetti, emozioni ..., che rappresentano la base della motivazione ad agire;
- far sperimentare le tecniche della scrittura creativa autobiografica per la conoscenza del proprio sé, per la comunicazione con l'altro, per la valutazione di alcune immagini della realtà che ciascuno ha, nonché del modo in cui le ha formate.







Apertura di una cantiere pedagogico per la produzione multimediale

Il corso ha previsto l'allestimento di un set didattico in cui i ragazzi, con i loro insegnanti, hanno sperimentato l'organizzazione di un sistema produttivo, fondando una loro casa di produzione cinematografica per realizzare un cortometraggio.

Pertanto, i ragazzi apprenderanno la divisione dei compiti da cui deriva l'assegnazione e la funzione che questi rivestono all'interno di un obiettivo comune, quello della produzione di un cortometraggio.

Il focus didattico educativo di questa esperienza è rappresentato posto sul sistema di regole, sentito come necessario per essere liberi in un contesto cooperativo.

Il lavoro di produzione è stato articolato in 10 fasi:

Fase 1: scelta del soggetto

Gli esperti e gli insegnanti hanno fornito alcuni spunti per individuare il soggetto da produrre, e gli studenti, opportunamente supportati, hanno elaborato varie tracce di sceneggiatura.

A supporto dell'individuazione del soggetto sono stati attivati laboratori di scrittura creativa autobiografica, condotti secondo il modello della "pedagogia dell'immagine".

Scopo della scelta di questa tipologia di laboratorio è stata quella di insegnare ai ragazzi a narrare scrivendo storie che, attingendo alle loro esperienze dirette, diventano più convincenti in quando mantengono il calore delle emozioni dei loro vissuti.

Dal confronto tra i ragazzi è, alla fine, ri-





sultata una traccia condivisa dalla gruppo di lavoro.

Fase 2 : la casa di produzione

La produzione da parte dei ragazzi di un loro soggetto ha avuto un forte effetto motivante. Pertanto, i ragazzi, supportati dagli esperti, hanno fondato una casa di produzione cinematografica "99CiAQ", e ciascuno di loro ha scelto liberamente il/i ruolo/i da ricoprire tra quelli richiesti da questo tipo di impresa produttiva.

Fase 3: la sceneggiatura

Il gruppo di ragazzi che hanno scelto il ruolo di sceneggiatori, guidati dagli insegnanti e da un regista, hanno elaborato la sceneggiatura relativa al soggetto prodotto da loro stessi.

Fase 4 : la preparazione del film

Tutte le azioni della produzione sono state svolte dai ragazzi con il supporto dello staff di esperti: regista, attori, tecnico delle luci, operatore, ciakista, responsabile delle musiche, ufficio stampa...

Fase 5: verifica in itinere

Un gruppo di controllo ha monitorato i comportamenti dei ragazzi permettendo agli esperti di valutare l'andamento della sperimentazione in termini di:

- risposta dei ragazzi sul piano dell'interesse, responsabilità, fiducia in se stessi...
- confronto critico tra i modelli teorici della comunicazione educativa, oggetto del percorso teorico, finalizzata allo sviluppo della personalità sociale e la sperimentazione di attività socia-

lizzati verificando se, e in quale misura, la comunicazione tra i ragazzi abbia o meno avviato un processo di autocontrollo delle loro emozioni e di orientamento dell'agire in relazione al particolare contesto d'azione.

In base agli esiti di questa valutazione si è proceduto, via via, al riadatteranno del modulo didattico correggendo le variabili o immettendone di nuove.

Fase 6: le riprese

I ragazzi, supportati dagli esperti, hanno allestito i set per le riprese del cortometraggio.

Fase 7: la post produzione

Il regista, con la sua troupe, ha illustrato ai ragazzi il montaggio e discusso con loro i punti di vista che dovrà quidarlo.

Questa fase la si può considerare come un momento di grande peso nello sviluppo della criticità nei ragazzi.

Questi, infatti, sono stati indotti, per così dire a pensare il loro stesso pensiero, ovvero a essere consapevoli del punto di vista che li ha guidati e dei relativi effetti prodotti.

Gli insegnanti potranno sfruttare l'esperienza del montaggio, fatta dai loro ragazzi, inducendoli a riflettere sul punto di vista degli autori che studiano, dei modelli di cultura che informano il loro tempo, della ricaduta sulla storia del loro pensiero.

Il montaggio, dunque, può essere ben considerato come una palestra per sviluppare i muscoli della creatività essendo un "luogo" dove i ragazzi si misurano con il loro pensiero adattandolo all'obiettivo che vogliono raggiunge, ovvero al messaggio che





con il cortometraggio vogliono dare.

Ed è questo esercizio mentale che può contribuire sensibilmente a rimotivare gli adolescenti, provati da una così devastante esperienza.



Fase 8 : la promozione del cortometraggio

Gli studenti, supportati da un esperto in comunicazione, hanno elaborato un piano per la promozione del cortometraggio avviando le seguenti azioni:

pubblicità manifesti, mezzi di comunicazione di massa, siti web...

presentazione locale del prodotto i ragazzi hanno organizzato un evento, nel cimema Movieplex de L'Aquila, per la proiezione del corto alla quale hanno invitato il mondo della scuola e le autorità locali, nonché i gruppi di lavoro di Save the Children e dell'Università Roma Tre.

I ragazzi hanno presentato i lavori al pubblico intervenuto, relazionando sul percorso seguito, sui risultati e sui rapporti amichevoli con gli esperti. Nel ricostruire l'esperienza hanno espresso un alto indice di soddisfazione dimostrando un' innegabile motivazione a impegnarsi.

In sintesi i ragazzi hanno dimostrato palesemente di poter ancora scommettere su se stessi e passare oltre le macerie che hanno spriciolato la loro vita.

socializzazione si ipotizza di far inoltrare alla scuola la richiesta di partecipare al
festival nazionale del cortometraggio delle
scuole, nonché la richiesta di presentazione del lavoro al congresso nazionale annuale promosso da quindici anni a Roma,
al quale partecipano i direttori scolastici
regionali delle Regioni italiane e varie categorie del mondo della scuola e del cinema...

Fase 9 : Bilancio consuntivo delle attività formative svolte

Gli insegnanti e gli studenti hanno fatto un bilancio consuntivo in cui hanno espresso liberamente le loro valutazione sui vari momenti, che hanno caratterizzato il percorso formativo, richiedendo un nuovo progetto per proseguire l'avventura pedagogica che li ha visti protagonisti della loro vita contro gli eventi disastrosi che li avevano resi vittime.

Fase 10: Fattore critico di successo

La scelta di privilegiare il linguaggio cinematografico, quale strumento degli insegnanti per indurre i ragazzi a raccontare e raccontarsi, si giustifica in quanto nel produrre uno spettacolo ci si interroga sul senso di una storia, si disegnano obiettivi,



ci sceglie il modo in cui guardare la realtà in cui si agisce. Per questa via, si accede più facilmente nella parte intima di noi stessi, in quella parte, spesso a noi sconosciuta, laddove si nascondono le nostre emozioni più profonde, quelle che danno forma al nostro modo di sentire la realtà, che influenzano la nostra personalità informando la nostra condotta.

Ed è per questa ragione che la scelta risulta ottimale, in quanto supporta gli insegnanti nell'aiutare i ragazzi a liberarsi del peso di un evento tragico, sconvolgente, un even-

to che sembrerebbe aver oscurato il loro futuro, paralizzato il presente, sbiadito il passato.

In questo momento i ragazzi avevano, infatti, il bisogno di tornare a sorridere e, per farlo, avevano la necessità di raccontare e raccontarsi, di mobilitare le loro energie residue reinvestendole creativamente in un'attività, creata da loro stessi, nel quale riconoscersi, esorcizzando, così, lo spettro del dramma subito, del ricordo paralizzante del black out sulla loro esistenza.

"Chiudi gli occhi"

Bozza della sceneggiatura

Andrea si muove in uno spazio aperto destrutturato e, con molta calma e tranquillità, compie varie azioni, come se fosse in uno spazio domestico:

apre una porta che non c'è,

la richiude,

si siede su un sedile immaginario, accende una tv che non c'è, sorseggia una invisibile tazza di thé che ha tirato fuori dal nulla, dimostra di star bene

Lisa, cammina per la strada calcando il terreno con il tallone, come se volesse sfondare il terreno. Sul volto, una grinta che fa trasparire una rabbia repressa, confermata dalle braccia che si muovono nervosamente.

Nota: nel prosieguo si capirà che la grinta di Lisa, un tempo era l'espressione del suo carattere volitivo, si è trasformata in rabbia, in seguito ad eventi sconvolgenti. "Loro", gli alieni, sono discesi sulla terra e prima di andarsene hanno lasciato una tragica devastazione portandosi via la loro serenità e i i loro ricordi.

Lisa è diretta scuola e, svoltando l'angolo, qualcuno la urta facendole cadere ciò che ha in mano, lei lo manda a quel paese come se costui fosse la causa del suo disagio, della sua famiglia e del paese intero.





Mentre raccoglie le cose cadute si sofferma a guardare delle foto scivolate dal suo diario. Sono immagini di macerie, resti di case diroccate. La sua espressione tradisce le emozioni forti di chi non accetta gli eventi.

Sopraggiunge Gigi che la invita ad disfarsi di quelle foto, a liberarsi di quei ricordi dolorosi. Lisa lo guarda con affetto. È il suo migliore amico e accetta la sua mano per rialzarsi. Insieme di dirigono verso la scuola.



Entrando in classe, lo sguardo di Lisa si sofferma sui due coetanei. Sono due bulletti, Marco e Genny dall'aria cattiva che lei detesta ogni giorno di più. Marco porta sempre una cuffia con gli auricolari, anche durante le ore di lezione. Inspiegabilmente la prof. glielo lascia fare. Genny tiene tutto in equilibrio su un piano e si adira se qualcuno sfiora le sue costruzioni improvvisate. La classe è quasi al completo quando entra il ritardatario, Andrea.

Lisa non riesce mai a ricordare il suo nome, è qui da soli due mesi, forse pochi per dire di conoscerlo, ma sicuramente molti per non averne ancora imparato il suo nome. Ha un'aria strana, smarrita eppure sicura, ha grandi occhi profondi e la sua voce non la si è mai praticamente sentita.



Alcune ragazze a bassa voce parlano di Andrea. Riferiscono che si dice che sia mezzo matto, che passi tante ore all'aperto fingendo di essere in una stanza, addirittura che abbia strani poteri. Di fatto, è sempre in disparte, tutti lo evitano.

Le lezioni sono terminate e i ragazzi stazione nel cortile della scuola prima di rientrare a casa. In lontananza c'è un assembramento di ragazzi, sono Marco e Genny che tengono banco sghignazzando, hanno fatto cadere Andrea con uno sgambetto. Lisa passa di lì con Gigi e l'aiuta a rialzarsi, il ragazzo con la stessa aria smarrita di sempre dice di non essersi fatto nulla dicendo che "c'era un materasso". Lisa guarda per terra ma non vede assolutamente niente, rialza la testa, e Andrea è scappato. Per qualche istante il suo sguardo indugia su quello strambo soggetto che sgattaiola via, poi come ripresa da uno strano torpore, si carica dell'ingiustizia cui ha assistito e comincia ad imprecare scagliandosi contro Marco, il bullo non reagisce solo per un malinteso senso di cavalleria, ha di fronte una ragazza, si volta e se ne va con i suoi scagnozzi.

Recuperata la calma i due amici decidono che avrebbero raggiunto Andrea per portargli il libro che aveva perso cadendo. Ma dove andare a cercarlo, Gigi lo sa, è sempre aggiornato sulle chiacchiere di paese, pare che se ne stia per ore nei pressi della vecchia quercia, appena fuori dal centro abitato.

Nel pomeriggio i due ragazzi raggiungono il vecchio albero, il ragazzo è veramente lì sotto, sono abbastanza vicini per vederlo, ma sufficientemente lontani per non essere visti. Accovacciati dietro un cespuglio osservano. I fatti confermano le voci che circolano sul suo conto: il misterioso compagno di classe fa cose bizzarre: apre una finestra immaginaria e si affaccia, si muove con un leggero movimento, come se stesse ascoltando della musica ... Sembra abitare in uno spazio strutturato, come fosse una casa ma che solo a lui è dato vedere. Una casa che in realtà è un prato dove un vecchio secchio funge da sedile e una cassa sgangherata di legno alla quale l'immaginazione di Andrea attribuisce forme e colori dei mobili che più preferisce.

Lisa e Gigi si guardano, non hanno molto da dirsi, ciò che vedono parla da sé. Silenziosamente si voltano per andar via quando una voce calma e sicura li chiama: "ragazzi". Andrea è alle loro spalle e, con un sorriso amichevole chiede: "Perché siete qui?" Gigi imbarazzato tenta di spiegarsi, erano lì per riportargli il libro.

"Ok, questa è la scusa, ma perché siete qui, veramente?". L'imbarazzo tra i due amici si fa ancora più forte, non per Lui però, sembra già sapere tutto.

"Siete qui per me, per sapere se ciò che si dice sia vero. Bene, allora seguitemi". I due amici si guardano per un attimo, ma senza bisogno di proferir parola, sanno già che





fare. Una volta nei pressi del grande albero Andrea si ferma, altrettanto fanno i due amici alle sue spalle che lo seguono in silenzio, imbarazzati ma incuriositi. Andrea simula di aprire una porta d'ingresso e li invita ad accomodarsi in casa sua dicendo. Lisa entra e Andrea, cordiale le dice: "ecco sei a casa mia".

"Ma allora è vero che sei matto! Sei così da quando Loro sono venuti qui?" "Si da quando sono ripartiti, ma non sono pazzo. Ho visto la mia casa cadere in pezzi. Ora però, me la ricostruisco come voglio, ogni giorno diversa, ogni giorno più bella e nessuna potrà più buttarla più giù." Attimi di silenzio, poi il ragazzo, serafico, riprende: "guarda alle tue spalle, c'è una parete che ho dipinto di viola, lì una finestra e più sotto uno stereo che passa la mia musica preferita". La descrizione continua minuziosa e avvolgente, Lisa, interdetta, non ha mai sentito quella voce così a lungo e la cosa comincia a piacerle. Poi con un gesto calmo, come una carezza immobile, Lui le poggia la mano sul viso all'altezza della tempia e le dice: "Ora chiudi gli occhi". Dopo una breve pausa Andrea si rivolge cordiale ai suoi ospiti: "posso offrirti una tazza del mio the?". La ragazza apre gli occhi e Andrea le porge una tazza che in realtà non c'è.

Gigi, che era rimasto in disparte fa per avvicinarsi quando Andrea lo blocca con un gesto sulla soglia di quell'invisibile spazio, indicando le sue scarpe sporche di fango. Gigi senza spiegarsi il senso di ciò che egli stesso stava facendo si ripulisce le scarpe dal fango strusciandole sull'immaginario zerbino. Ora, come si conviene, con le scarpe pulite, può entrare.

Andrea trova il modo di sorprenderli ancora chiedendo loro: "Che musica preferite?" I due, all'unisono rispondono: "reggae!", "Ok, chiudete gli occhi e provate a sentirla". Come un soffio di vento preceduto da una leggera brezza, la musica arriva alle loro orecchie prima debole, poi più forte, fino a farli muovere a tempo. Lui li guarda sorridendo: "Benvenuti!".

I giorni passano indimenticabili sotto la vecchia quercia, al suono di musica e in giro per le campagne, raccontandosi le storie custodite dalla cassa di legno che Andrea conservava come un cimelio.

Sono le otto e un quarto, Lisa è stranamente in ritardo sulla tabella di marcia scandita dal percorso che dal letto la porta al banco di scuola. Trafelata apre la porta della classe, ma rimane bloccata sulla soglia, sorpresa dalla scena che gli si para davanti. Tutti in piedi, compresa la prof adirata come mai prima. In fondo, sull'ultimo banco, quello di Andrea c'era il suo zaino aperto e dentro si vedeva il cellulare di Stefano che, da sempre, siede al primo banco. Un rapido sguardo, le parole della prof. e il quadro è composto: Lui era stato accusato di aver rubato quel cellulare scovato nel suo zaino. Il tutto le sem-



bra veramente improbabile, come può averlo fatto, non può averlo fatto.

Mentre, ancora sulla soglia, tenta di darsi una spiegazione, la sua testa, i suoi occhi sono praticamente pilotati da un'intuizione, si volge verso Marco che con le sue inseparabili cuffie ridacchia sotto i baffi. Nessuna indagine, né verifica, c'è la sua firma, è ancora una volta opera sua, una sua orchestrazione ...

Siamo nell'intervallo, Marco in fondo al corridoio è girato di spalle e parlotta con i suoi fidi, probabilmente vantandosi delle ultime sue gesta. Lisa non ha bisogno di chiedere, le è già tutto fin troppo chiaro, si scaraventa sul bullo spingendolo da dietro, con rabbia gli grida in faccia di confessare. Come unica risposta riceve l' inconfondibile ghigno di Marco.

"Se non lo fai dirò a tutti perché porti sempre quelle dannate cuffie in testa".

"Non ho nulla da raccontare", controbatte. Ora, però è meno sicuro di sé.

"Non sono agganciate a nessun i-pod" urla Lisa, "non c'è musica, solo silenzio. Le usi per difenderti dai rumori, da tutti i rumori che loro ti hanno lasciato nella testa, quando hanno distrutto le nostre città."

La ragazza, ormai senza più remore, allunga la mano sul cavo che dalle cuffie scende fino alla tasca del suo giubbino, riesce a toccarlo, vuole tirarlo fuori per mostrare a tutti la verità. Marco la blocca stringendole la mano, attimi di silenzio e tensione, poi un'altra sorpresa. E' Andrea, nessuno l'aveva visto arrivare, posando le mani su quelle dei due contendenti ne allenta la loro presa. Con la calma e la sicurezza che ormai Lisa aveva imparato a riconoscere, avvicina la sua testa a quella di Marco e sussurrandogli qualcosa, prende il cavo che lentamente tira fuori dalla tasca del suo giubbino. Lo sguardo del bullo è esterrefatto, il cavo era agganciato ad un I-pod, il suo onore intatto, salvato da chi aveva deriso e offeso.

Il giorno dopo mentre la prof parla con dei suoi colleghi, si sente chiamare con voce incerta, è Marco che le confessarle tutto.

Alcuni ragazzi sono in fila, parlottano si spingono frettolosi, tra loro ci sono i bulletti della classe di Lisa. La fila è lunga e termina inaspettatamente nei pressi della vecchia quercia, sono tutti in attesa di entrare per una visita turistica nel magico mondo di quel ragazzo che solo poco tempo prima era sbeffeggiato, messo al bando. Davanti a quello spazio creato e ricreato, Lisa e Gigi staccano i biglietti per l'accesso, si lanciano sguardi e sorrisi di soddisfazione, Andrea fa naturalmente da guida, e a ognuno dice: "adesso chiudi gli occhi"





Seconda Parte

Bambini e ragazzi a lavoro

A cura di Maria Antonietta Ruggiero

Gruppo di lavoro



Francesca Bilotta Alessia Sartarelli Cellini Federico

Indice delle attività Laboratoriali

"Capire il terremoto"

Flaminia Brasini, Delia Modonesi dell'Associazione "ConunGioco"

"Il fagotto magico"

Federico Cellini, Giovanna Paradiso

"In viaggio verso il futuro"

Guido Antonelli Costaggini, Massimo Di Rienzo

"Le citta' invisibili"

Guido Antonelli Costaggini, Massimo Di Rienzo, Flaminia Brasini, Delia Modonesi, Federica Lalonga, Massimo Crescimbene dell'Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV)

"Gemell'AQ"

L'Aquila: Guido Antonelli Costaggini, Massimo Di Rienzo, Federico Cellini, Alessia Sartarelli

Roma: Michele Cavicchioli, Pamela Scarozza, Laura Ventura, Federico Caporale, Stefania Cuozzo, Margherita Senni

Milano: Angela Savio, Cinzia Turla, Francesca Letizia, Luca Maccione, Mario Smedile, Matteo



Scuole aderenti alle attività laboratoriali

SCUOLE PRIMARIE		
Scuola Laboratori attivati		
Circolo Didattico Alcide De Gasperi		"Capire il terremoto" "Il fagotto magico"
Plesso annesso al Circolo Didattico Alci- de De Gasperi sito in località Colle San Giacomo.		"Capire il terremoto" "Il fagotto magico"
Istituto Comprensivo Italo D'Eramo Scuola primaria Rocca di Mezzo Scuola primaria di Ovindoli		"Capire il terremoto"
Circolo Didattico 'Gianni Ro de L'Aquila	odari'	"Il fagotto magico" "In viaggio verso il futuro"
SCUOLE SECONDARIE di I° grado		
Scuola		Laboratori attivati
Scuola media "G.Mazzini" - L'Aquila		"Le città invisibili"
SCUOLE SECONDARIE di II° grado		
Scuola Laboratori attivati		Laboratori attivati
Liceo "D.Cotugno" -L'Aquila		"Good morning L'Aquila" (blog / radio)

Scuole Gemellate - L'AQUILA

coordinamento di Alessia Sartarelli

Scuola Laboratori attivati

Circolo Rodari Scuola media di Sas<mark>sa Progetto Gemell'Aquila" Progetto Gemell'Aquila" Progetto Gemell'Aquila Proge</mark>

Istituto Comprensivo.di Bisenti (TE) Progetto "Gemell'Aquila"

Istituto Comprensivo di Arsita (TE) Progetto "Gemell'Aquila"

Scuole Gemellate - ROMA

coordinamento di Beatrice Rosselletti

Scuola Laboratori attivati

Istituto Comprensivo "Palombini" (plesso Pratolungo)

Progetto "Gemell'Aquila"

Istituto comprensivo "Maria Capozzi" Progetto "Gemell'Aquila"

Scuole Gemellate - MILANO

coordinamento di Chiara Paganuzzi, Isabella Tenti

Scuola Laboratori attivati

Istituto Comprensivo Dante Alighieri Progetto "Gemell'Aquila"

Scuola Media Iqbal Masih Progetto Gemell'Aquila

I.C Verga Progetto "Gemell'Aquila"



Rapporto sulle attività laboratoriali svolte nelle scuole

Maria Antonietta Ruggiero

I laboratori attivati hanno rappresentato una proposta formativa in coerenza con le disposizioni contenute nella Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

In questa prospettiva, la Convenzione ONU ha rappresentato uno strumento di lavoro efficace per progettare percorsi didattici che traducessero i valori in essa espressi in azioni rispettose dei diritti riconosciuti ai minori.

I percorsi formativi, delineati nel progetto, sono stati realizzati nell'arco nell'anno scolastico 2009/2010 nelle scuole de L'Aquila attivando molti e differenti itinerari didattici.

Pertanto, la varietà tipologica delle attività laboratoriali ha rappresentato l'ampia gamma di esperienze culturali, offerte ai bambini, mediante le quali essi hanno soddisfatto i loro bisogni, nel rispetto del loro diritto alla cultura e all'informazione.

Nel descrivere le attività laboratoriali realizzate, verranno via via indicati gli obiettivi specifici mediante i quali sono state perseguite e le finalità e realizzati gli scopi su prefissati.



Capire il terremoto

Obiettivi

Il laboratorio si è posto l'obiettivo di rendere intellegibile ai bambini i fenomeni della natura e, in particolare, a comprendere cosa accade alla terra durante il terremoto alla terra.

L'approccio didattico è stato prevalentemente quello della ricostruzione degli eventi sismici, privilegiato allo scopo di promuovere una conoscenza diretta degli effetti e delle condizioni di rischio che provocano effetti disastrosi evitabili. Questo approccio ha avuto un innegabile effetto educativo finalizzato alla prevenzione dei rischi in quanto sono stati individuati i comportamenti scorretti, nonché le misure di sicurezza a livello edilizio.





Inoltre, il laboratorio ha avviato nei bambini un processo di razionalizzazione della paura fornendo strumenti di indagine adeguati ai loro livelli. Le attività laboratoriali hanno, pertanto, stimolato nei bambini nuovi apprendimenti e un arricchimento del loro bagaglio lessicale con quello relativo ai fenomeni sismici.

In sintesi, si può dire che il possesso di un'attrezzatura concettuale ha portato i bambini a leggere il fenomeno sismico sotto vari punti di vista e, cosa da non sottostimare, ad avviare un processo di responsabilità verso i propri comportamenti, destinato ad una implementazione nel tempo.

Durata

Tre incontri di tre ore ciascuno

Target

Bambini e bambine della fascia di età compresa tra 8 e 10 anni

Primo incontro

In questa fase iniziale è stato illustrato il fenomeno sismico, le sue cause, le origini e gli effetti sul territorio, da un punto di vista geografico e umano.

L'accessibilità ai concetti è stata facilitata dalla produzione di modellini didattici che hanno consentito la visualizzazione degli aspetti della realtà sismica, e da strumenti di ricerca che hanno supportato i bambini nell'esperienza culturale del terremoto.

In questa prospettiva, la complessità del fenomeno sismico è stata, sì ridotta, ma non dalla banalizzazione della spiegazione bensì dal metodo di approccio sperimentale che ha reso manipolabili concetti che, diversamente sarebbero risultati astratti e, quindi, un ostacolo alla comprensione, non avendo i bambini sviluppata la capacità di leggere il terremoto a livello simbolico.

Secondo incontro

Il secondo incontro ha avuto carattere operativo. I bambini, divisi in gruppi hanno infatti lavorato realizzando: un puzzle con delle zolle; un flipbook con la deriva dei continenti; un modellino in cartone dei movimenti delle placche. Inoltre, hanno fatto vari esperimenti mediante la visualizzazione delle onde sismiche.

I modelli realizzati sono stati destinati a corredo della classe, perché i partecipanti al laboratorio potessero diventare i portavoce, presso i loro coetanei, di una cultura del terremoto e dei comportamenti preventivi da adottare.

In ragione dell'esperienza, a livello pratico, di alcuni concetti che connotano il fenomeno sismico, i bambini si sono impegnati in alcuni giochi di costruzione.

In questa attività ludica hanno appreso i criteri dell'edilizia antisismica, realizzando diversi tipi di modelli di edifici che, sottoposti a "scosse", per verificarne la tenuta, offrono una buona sicurezza contro la violenza dei terremoti.

La conoscenza dell'edilizia antisismica ha contribuito a far superare ai bambini quel senso di impotenza di chi si sente indifeso. Lo studio si è concluso con un'impresa urbanistica. I bambini si sono cimentati nella





costruzione di una piccola città di cartone, per sperimentare i criteri antisismici.

I modelli realizzati hanno arricchito il materiale documentario in dotazione alla classe.

Terzo incontro

Il lavoro, in quest'ultima fase, è stato efficace grazie ai prereguisiti che i bambini avevano formato nelle due fasi precedenti, in termini di: apparato concettuale per comprendere il terremoto, patrimonio lessicale per spiegare i fenomeni tellurici, immagini scientifiche del terremoto per contrastare le immagine emotive, conoscenza di sistemi antisismici per alimentare le aspettative verso condizioni più sicure ... Pertanto, è stato possibile proporre ai bambini un modulo dedicato alla prevenzione, superando quindi che le difficoltà che questa tematica incontra a causa dell'incredulità verso i sistemi di sicurezza, dovuta alla non conoscenza dei rischi e dei sistemi di tutela.

In considerazione di queste difficoltà, è stata privilegiata la metodologia di lavoro partecipativa. Questa, infatti, ha fato sì che l'apprendimento di norme e di criteri antisismici non fosse sentito come adeguamento prescrittivo a una realtà da subire bensì come adattamento agli eventi di chi sa che può gestisce la realtà modificando opportunamente il proprio comportamento e l'ambiente in cui vive.

In sintesi, si può affermare che il fattore critico di successo sia stato rappresentato

dalla profonda differenza, di cui si è tenuto conto, tra processi che fanno leva sull'adeguamento a comportamenti raccomandati e processi che, considerando un valore la centralità del minore nei percorsi educativi, fanno leva sull'adattamento che comporta la modificazione di comportamenti e di sistemi dei quali se ne scopre la necessità e, quindi, un cambiamento adattivo in relazione alla consapevolezza del rapporto mezzi/fini.



Il fagotto magico

Obiettivi

In questo laboratorio, l'attività è stata rivolta a un percorso di crescita individuale perché i bambini potessero scoprire le loro personali risorse, oltre quelle del gruppo, ed anche il modo di investire sul proprio cambiamento per un efficace adattamento all'ambiente e, contestualmente, per soddisfare i propri bisogni di sicurezza.

Durata

Tre incontri di tre ore ciascuno

Target

Bambini e bamb<mark>ine del</mark>la fascia di età compresa tra 6 e 9 anni

Articolazione dell'attività

Il lavoro svolto in questo laboratorio ha utilizzato la capacità principe dei bambini, ovvero quella della fantasia. Infatti, il lavoro è stato incentrato sulla preparazione di un bagaglio per un viaggio fantastico che i bambini sapevano di dover intraprendere e che la destinazione sarebbe stata il futuro.

L'immaginazione delle proprie esigenze è stata quindi centrale nella scelta del contenuto del fagotto, ed ha pertanto messo i bambini in contatto con se stessi inducendoli ad esplorare i propri bisogni e a costruire una scala di priorità che ha richiesto di assegnare

ad essi un valore per poterli classificare.

L'attività ha quindi avuto una significativa ricaduta sulla sensibilità dei bambini verso ciò che ritengono importante e sulla consapevolezza delle ragioni dell'importanza attribuita alle cose, oggetti, sentimenti, persone ...

Primo incontro

L'attività ha inizio con l'invito dell'operatore a partecipare a intraprendere viaggio insieme accettando il futuro come meta.

Il viaggio fantastico verso il futuro ha quindi avuto inizio con la conoscenza reciproca dei partecipanti. I bambini si sono impegnati in un gioco in cui ciascun membro dell'informale gruppo si è presentato scegliendo di far conoscere qualcosa di sé. Alcune attività, finalizzate alla coesione, hanno rafforzato la conoscenza reciproca avviando la trasformazione dell'insieme dei partecipanti in un gruppo formalizzato.

L'operatore ha quindi illustrato ai bambini le caratteristiche e il programma del viaggio, nonché la strana meta e l'organizzazione del magico bagaglio.

Il viaggio è stato individuale, pur se ci sono stati momenti di interscambio tra i membri del gruppo. La scelta dell'individualità è stata privilegiata poiché si è voluto far leva sul-



le es<mark>perienze</mark> individuali per promuovere in ogni bambino un'effettiva.

I bambini, inizialmente spinti dalla sola curiosità, hanno aderito alla partecipazione di un viaggio che catturava la loro attenzione in quanto scuoteva le loro menti allertandole, in attesa delle sorprese che esso sembrava riservare.

Gli operatori hanno distribuito a ciascun bambino la "borsa Save the Children", ovvero il loro fagotto da rendere magico con le loro personali scelte. Infatti, ognuno è stato sollecitato a inserire le tre cose da portare in questo viaggio ritenute, soggettivamente, fondamentali.

A riguardo sono stati comunicati ai bambini criteri e regole, validi per tutti, per la preparazione del fagotto. state

Per quanto riguarda i criteri di individuazione delle tre cose, devono essere scelte tra cose reali e non fantasiose, considerando reali anche i sentimenti e le situazioni, oltre agli oggetti materiali e agli esseri viventi. Gli oggetti prescelti devono essere rilevanti per nel caso dell'esperienza drammatica vissuta in seguito all'evento sismico.

Per quanto riguarda le regole di gestione del contenuto del fagotto, ne sono state dettate





quattro fondamentali da seguire scrupolosa-

Le tre "cose" scelte:

- non possono mai essere abbandonate;
- devono avere un'utilità durante il percorso;
- si possono scambiare con ciò che incontreranno nel loro viaggio e/o con gli oggetti portati dagli altri bambini;
- devono essere rappresentate graficamente.

Dopo aver conosciuto il regolamento, per intraprendere il misterioso viaggio, ogni bambino si mette a lavoro per preparare il proprio fagotto le cui cose indispensabili lo renderanno magico in quanto gli permetteranno di superare le difficoltà che incontrerà lungo il cammino.

Secondo incontro

Il secondo incontro si è aperto con la ricostruzione dell'attività svolta nel precedente incontro, fatta dagli stessi partecipanti. Lo scopo è stato quello di rilanciare ai bambini i loro vissuti cognitivi ed emozionali, annullano in tal modo la pausa che aveva allontanato temporalmente le due fasi di lavoro e, quindi, contrastando l'eventuale oscuramento della memoria che, inevitabilmente si verifica quando il lavoro viene interrotto.

Gli operatori hanno riservato uno spazio operativo iniziale per far completare la fase precedente, ovvero la preparazione del fagotto a coloro che non avevano terminato.

Al termine di questa sequenza di recupero, gli operatori hanno introdotto il concetto di viaggio simbolico servendosi di un gioco che ha stimolato la loro immaginazione basato sulla metodologia della narrazione orale guidata.

Poste le basi per un lavoro autonomo, gli operatori hanno assunto il ruolo di semplici facilitatori dell'espressione narrativa individuale.

Ogni bambino ha scritto su un foglio il racconto del proprio viaggio, rispettando il format, uguale per tutti, che ha fissato la lunghezza del testo in un massimo di quindici righe. Il modello ha prescritto una suddivisione del testo in tre parti: partenza, percorso, arrivo.

La seconda facciata del foglio è stato riservato ad un disegno che ognuno ha fatto secondo una scelta soggettiva.

L'incontro si è concluso con un confronto sui commenti relativi ai lavori svolti nella giornata.

Terzo incontro

Il terzo incontro, così come il secondo, si apre con la ricostruzione dei passi procedurali che hanno segnato i lavori della precedente riunione, creando in tal modo una sorta di continuità tra le tappe dell'itinerario didattico.

Terminata questa introduzione ai lavori, l'operatore ha coinvolto i bambini in un gioco che li ha spinti a conoscersi più a fondo o, per meglio dire, a riconoscersi attraverso le scelte fatte da ciascuno per riempire il proprio fagotto.

Sono stati estratti a caso degli oggetti alcuni fagotti e i bambini hanno provato a indovi-



nare la persona alla quale credevano appartenesse potevano appartenere. Ne è nata una discussione che ha fatto emergere la conoscenza che ciascuno aveva degli altri.

I bambini si scambiano le cose dei loro fagotti, alla luce di nuove esigenze o di ripensamenti sulla valutazione della loro utilità. Un operatore racconta una storia chiedendo il contributo dei bambini nello sviluppare la narrazione, utilizzando gli oggetti ricevuti in dono.

Le attività basate su azioni collettive hanno avuto lo scopo di delineare il viaggio collegialmente. I bambini si sono infatti cimentati con un'attività di scrittura collettiva su fogli piegati analizzando il binomio fantastico e l'ipotesi fantastica, secondo il modello di Gianni Rodari, ovvero procedendo alla narrazione con i fili che rende collettiva la narrazione in quanto chi ha concluso la propria narrazione ha invitato il narratore successivo a proseguire liberamente ma mantenendo un nesso logico con ciò che è stato narrato.

L'incontro si è chiuso con una valutazione critica sui viaggi compiuti, le cose che avevano fatto e le emozioni che avevano provato. A chiusura dell'intera attività laboratoriale, i bambini hanno steso un canovaccio in cui hanno ricostruito, oralmente, l'itinerario dei tre giorni rilevando i momenti più significativi, il loro grado di partecipazione e le cose che hanno appreso.





÷

In viaggio verso il futuro

Objettivi

L'attività laboratoriale ha lo scopo supportare i bambini e le bambine nella costruzione di scenari futuri perché la loro condizione di terremotati non fosse una porta chiusa che inibisce l'avvenire ma una quotidianità con la quale fare i conti, imparando a convivere e imparando altresì a non lasciarsi imprigionare in essa.

L'avvenire, infatti, poggia sì sulle condizio-

ni presenti ma queste, tuttavia, non sono condizionanti. La vita che aspetta ciascuno di noi, ed è stato questo il credo pedagogico che ha guidato le azioni svolte del laboratorio, poggia sull'immagine che noi abbiamo del nostro futuro e questa, a sua volta, prende corpo e sostanza dalla progettazione di città future, "città dei Diritti dell'Infanzia" che bambine e bambini liberamente progettano e disegnano in base ai





loro <mark>punti di</mark> vista, ai loro bisogni, alle loro idee e ai loro diritti.

Durata

Tre incontri di tre ore ciascuno

Target

Bambini e bambine della fascia di età compresa tra 8 e 10 anni

Primo incontro

Dopo la presentazione dei partecipanti, per una reciproca conoscenza, l'attività laboratoriale ha avuto inizio con un invito ai bambini di intraprendere insieme un viaggio verso il futuro.

La proposta ha considerato le condizioni esistenziali dei bambini, dopo l'esperienza traumatica del terremoto, e si è proposto di contrastare il loro disorientamento sviluppando i concetti di spazio e tempo mediante un gioco del "qui" ed "ora", che implica la costruzione di scenari futuri per prefigurare una città nuova, una città a misura di idee, bisogni e necessità logistiche espressi da loro stessi e, per meglio dire, che soddisfano i diritti riconosciuti al minore dalla Convenzione Internazionale.

In questa prospettiva, l'attività laboratoriale si è configurata come una proiezione della vita urbana su un orizzonte del cambiamento.

Pertanto, sono stati formati quattro gruppi di lavoro che hanno costruito delle macchine del tempo servendosi di un banco, due sedie e di un cartellone.

Nella prima tappa del viaggio, ai bambini sono state distribuite delle carte da gioco con immagini simboliche che rappresentano i diritti sanciti dalla CRC.

Nella seconda tappa del viaggio i bambini sono ritornati al presente e hanno composto una poesia e un motto inserendo la parola "oggi". I bambini hanno quindi ricevuto altre carte da gioco che hanno arricchito la loro conoscenza dei diritti.

Nella terza tappa del viaggio i bambini sono arrivati nell'anno 2030, in una città in costruzione alla quale hanno dato un nome, elaborando uno slogan per connotarla. Qui i bambini hanno ricevuto le ultime carte da gioco.

Nel corso di una pausa, nell' "Autogrill del tempo", ai gruppi è stata illustrata la storia di Save the Children e della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), utilizzando materiale didattico verbale e grafico.

Al termine di quest'attività, i bambini e le bambine, seduti in cerchio, hanno disposto davanti a loro tutte le carte gioco trovate durante il viaggio. Gli operatori hanno illustrano ai bambini alcuni dei diritti sanciti dalla Convenzione Internazionale, relativi a: famiglia, salute, gioco, istruzione, protezione, casa/cibo/vestiti. Hanno quindi chiesto di scegliere quali carte, tra quelle trovate durante il viaggio, secondo loro andavano associate a ciascuno dei diritti che erano stati appena illustrati.

Secondo incontro

L'incontro si è aperto con il recupero della memoria e delle emozioni vissute nell'incontro, mediante una ricostruzione sinte-







tica fatta dagli stessi gruppi di bambini. Si sono quindi riformati gli stessi gruppi dell'incontro precedente, i quali hanno costruito una macchina del tempo utilizzando, questa volta, i loro stessi corpi. Pertanto con questa "macchina" hanno iniziato a spostarsi nella stanza raggiungendo il 2030 che, simbolicamente è stato rappresentato da un grosso banco corredato da materiale di cancelleria: un cartoncino, delle matite, delle squadre...

I gruppi si sono messi a lavoro disegnando la mappa delle città in costruzione, inserendovi luoghi adeguati al rispetto dei diritti rappresentati dalle carte da gioco che avevano ricevuto nelle tre tappe del viaggio.

Ogni gruppo ha infine presentato a tutti la propria città mostrando il proprio progetto ideale.

Il risultato è stato sorprendente. Ognuno ha creato in base a spinte concettuali ed emozionali varie ma, comunque, rivelatrici dei loro bisogni, desideri e idee. Sono state prodotte città fantastiche, città reali, città con elementi con accostamenti ibridi di realtà e fantasia.

Gli elementi di realtà inseriti figurano: le scuole, per esprimere il diritto all'istruzione; le chiese, per il diritto a professare liberamente la propria fede; i campi giochi per il diritto all'attività ludica; gli ospedali per il diritto alla salute; le caserme, per il diritto alla protezione; abitazioni dalle forme più strane per il diritto alla casa; le mense, per il diritto all'alimentazione ...

Terzo incontro

Dopo la sintesi dell'incontro precedente, i gruppi si sono rimessi al lavoro sulla mappa, prodotta nell'incontro precedente, con il compito di narrare una storia che riflettesse una giornata tipo nella città, immaginando di illustrarla ad un bambino/a di una città senza diritti.

I bambini "città fantastiche" hanno guidano il piccolo ospite nella visita alla loro città futura, dimostrandogli come in questo luogo magico i loro diritti fossero realmente rispettati mediante la predisposizione di spazi strutturati che loro stesso avevano progettato.

Completata la visita guidata, i bambini hanno portato al centro della stanza le quattro mappe, unendole tra loro con il nastro adesivo. Le quattro mappe sono così diventate quartieri formano una grande città.

Il laboratorio è stato concluso con un dibattito sul senso dello strano viaggio compito nel futuro. Infine, i bambini si sono presi per mano per mano formare una catena continua che è diventata una nuova macchina del tempo con la quale hanno compiuto l'ultimo tratto del viaggio ritornando al presente dove hanno ritrovato la loro città e si sono interrogati sulla ricostruzione, in corso a L'Aquila, ponendosi il problema se stava effettivamente nascendo una città a misura dei bambini, ovvero strutturata per considerare e rispettare pienamente i loro diritti.



🗲 Le città invisibili

Objettivi

Il laboratorio ha offerto ai ragazzi un percorso orientato alla ricostruzione dell'identità profonda della città, inducendoli a scoprire un'identità fatta di cose significative materiali, ma anche immateriali, come i sogni, i desideri, le aspettative delle persone ... Una scoperta da fare con la memoria, evocando ricordi, che risvegliano le cose che il terremoto ha gettato nell'oblio. Si tratta di uno sforzo di immaginazione del passato per far rivivere ciò che sostanziava il loro tessuto urbano e che potrebbe ancora essere vitale.

Il modello che ha guidato la predisposizione di questo laboratorio è stato ispirato dal romanzo omonimo di Calvino.

Per la conduzione del Laboratorio ci si è avvalsi della collaborazione dell'Associazione culturale ConUnGioco e l'INGV (Istituto Nazionale Geofisica e Vulcanologia).





Durata

Tre incontri di tre ore ciascuno

Target

Ragazzi e ragazze della fascia di età compresa tra 12 e 14 anni

Articolazione dell'attività

Ai ragazzi sono state presentate tre strane città, con nomi di persona, specificando che ognuna di queste ha una sua particolare caratteristica:

- Eufemia è la città in cui si scambia la memoria:
- Fedora è la città dei desideri;
- Ersilia è la città delle relazioni e dei diritti.

Primo incontro

Eufemia: la città degli scambi della memoria

Dopo la presentazione dei partecipanti, per la reciproca conoscenza, i ragazzi hanno disegnato una mappa della città e, all'interno di questa, hanno evidenziato un luogo da loro ritenuto importante. Quindi hanno proceduto descrivendo i personaggi che, nella loro esperienza di vita nella città, ritenevano tra i più significativi, e segnandoli sulla mappa.

Infine, i ragazzi sono stati invitati a raccontare un evento significativo vissuto nella loro città, oppure il più emozionante, indicando anche questo elemento sulla loro mappa.

Al termine della composizione i ragazzi hanno inventato una storia utilizzando, gli elementi da loro stessi disegnati sulla mappa della città: luoghi, personaggi, eventi ..., con riferimento a diritti riconosciuti e alle loro idee.

Secondo incontro

Ersilia: la città delle relazioni e dei diritti

Gli operatori hanno letto ai ragazzi alcuni brani che riguardano la città di Ersilia, tratti da "Le Città invisibili" di Italo Calvino, stimolando una riflessione sulle impressioni che la lettura ha suscitato in loro.





Gli operatori chiedono ai ragazzi di fare riferimento alle relazioni descritte nei brani letti sulla città di Ersilia e classificare tre tipologie di relazioni: di parentela, di amicizia e di scambi sociali e interpersonali. Per esempio: relazioni tra professori, tra negozianti, tra persone che frequentano la stessa piscina o un corso musica ...

Il lavoro va avanti fino a quando gli operatori si sono accertati che tutti i partecipanti hanno fatto propri i concetti trattati.

Sulla base di questa esperienza concettuale, i formatori hanno invitato ogni partecipante a pensare alle persone con le quali hanno avuto relazioni significative che hanno inciso positivamente nel loro comportamento familiare o sociale e nel rendimento scolastico o in altra circostanza.

Le relazioni pensate sono state da ciascun ragazzo rappresentate graficamente per mezzo di un sociogramma che ne ha evidenziato i flussi di scambio che ciascuno intrattiene a vari livelli e con diverse persone.

Nel rappresentare i loro scambi relazionali, i ragazzi hanno utilizzato un colore diverso per ogni tipo di relazione, in modo da dare un'immagine chiara della loro rete di rapporti.

Al termine di questa rappresentazione, gli operatori hanno illustrato ai ragazzi i loro diritti riconosciuti dalla CRC ed hanno chiesto loro di associare i diritti più significativi ad una o più relazioni da loro indicate. I ragazzi hanno fatto varie associazioni. Per esempio, hanno associato le relazione a livello di parentela con il diritto di fami-

glia, i mezzi di comunicazione e le persone che forniscono loro dati e spiegazioni con il diritto all'informazione ...

Ognuno dei partecipanti ha quindi riportato sul proprio sociogramma i principali diritti connessi alla sua rete relazionale entro la quale interagisce e, completata l'opera se l'è appuntato sul petto.

Questo ha permesso a ognuno di leggere il sociogramma degli altri compagni e scoprire chi ha indicato rapporti con le stesse persone per trascriverne il nome sulla lavagna. In tal modo sono stati ricostruiti i flussi delle relazioni che connotano la classe.

Questi, riportati sulla mappa de L'Aquila hanno definito, in un certo senso, una sorta di identificazione delle relazioni dominanti nel gruppo.

Nel chiudere l'incontro, i ragazzi si siedono in cerchio intorno al sociogramma e si
confrontano sulle loro riflessioni sul lavoro
svolto e, in particolare sui diritti e sul valore di aver avviato nuove relazione dopo lo
sconvolgimento sismico che distruggendo
la loro città aveva in parte distrutto anche
le loro relazioni o, quanto meno queste
non erano più le stesse.



Terzo incontro

Fedora: la città dei desideri

Dopo la sintesi dei lavori svolti nei precedenti incontri, viene proposto ai ragazzi di completare la mappa inserendo tre tipologie di botteghe nella città e di utilizzarle per usufruire della loro merce:

la bottega delle cose perdute

In questa bottega, i ragazzi hanno potuto ritrovare le cose alle quali tenevano, perdute in seguito all'evento sismico, particolarmente.

la bottega delle cose impossibili

Qui, i ragazzi, hanno ottenuto le cose desiderate "pagando" con la forza dell'immaginazione.

la bottega dei sogni

In questa irreale bottega, i ragazzi che avevano un sogno hanno potuto realizzarlo in forza del loro stesso racconto che, magicamente, trasportandoli in questa fantasia onirica, ha trasformato il sogno in realtà.

Al termine del "giro" di questi fantastici "negozi", i ragazzi si sono divisi in tre sottogruppi, seguendo come criterio l'omogeneità delle scelte.

Gli operatori invitano i ragazzi a rappresentare simbolicamente il desiderio che lo ha spinto a scegliere una specifica bottega e a dialogare con coloro che sono stati animati dallo stesso desiderio.

A conclusione delle attività laboratoriali, i ragazzi, seduti in cerchio, hanno condotto

una riflessione ragionata sul lavoro svolto, sui propri desideri e sulla relazione con gli altri desideri.





Gemell'Aquila

Objettivi

Il laboratorio ha rappresentato uno spazio virtuale dove si sono incontrati i ragazzi delle tre scuole gemellate: L'Aquila, Milano e Roma

L'incontro è, ovviamente, avvenuto sul piano de,la comunicazione. Infatti, lo spazio laboratoriale ha preso corpo dallo scambio delle risorse, tra i vari gruppi, rispetto a una tematica comune.

La scelta di dar vita all'interazione tra studenti di scuole di diverse di diverse città è stata la risposta didattica per avviar razionalizzazione degli eventi tragici subito e, quindi, dalla necessità di stimolare i ragazzi aquilani ad esprimere liberamente le loro emozioni e a confrontarsi con i coetanei sul drammatico evento del sisma e sugli effetti traumatici che ha prodotto in loro.

L'esperienza si è rivelata positiva. I ragazzi hanno avviato un processo di riflessione sui loro stati d'animo, sul dolore ancora forte e sull'impegno di ricostruzione un orizzonte su cui proiettare nuove aspettative per poter tornare a immaginare il futuro.

Durata

Quattro incontri di due ore ciascuno

Target

Rag<mark>azzi e</mark> ragazze e bambine della fascia di età compresa tra 12 e 14 anni

Articolazione dell'attività

Ai ragazzi delle scuole gemellate è stata proposta la realizzazione di un prodotto visuale collettivo, da realizzare in vari formati (video/intervista /reportage) impiegando le tecnologie nuove tecnologie digitali (blog, video...), allo scopo di raccontare l'esperienza del terremoto.

I gruppi classe delle scuole di Roma e di Milano hanno interagito per via telematica con le classi aquilane, utilizzando blog e videointerviste realizzate dai ragazzi stessi. Il gemellaggio, avendo favorito lo scambio di idee, concetti, pensieri ed emozioni si è rivelato funzionale ad alleggerire l'angoscia e la paura che si era impadronita degli adolescenti aquilani.

Primo incontro

Dopo la conoscenza dei membri del gruppo è stato presentato il percorso laboratoriale invitando i ragazzi a ripercorrere l'esperienza del terremoto e a rilevare i loro



diritti che, nella fase della ricostruzione, a loro giudizio, dovevano essere tenuti presenti.

I partecipanti di ciascuna città ha realizzato il lavoro adottando proprie strategie metodologiche, qui di seguito riportate.

A L''Aquila gli operatori, nel rispetto della sensibilità dei ragazzi e delle ragazze nei confronti dell'argomento, hanno portato avanti un discorso di "narrazione condivisa".

A Roma e a Milano il percorso metodologico è stato avviato dal risveglio della memoria riguardo all'evento sismico e alle sue conseguenze sul territorio, sulle persone e, in genere, sulla vita quotidiana, ricostruito utilizzando materiale cartaceo.

E' seguito un brain storming che ha permesso a ciascuna classe di esprimere idee e opinioni sui possibili contenuti e significati del gemellaggio.

I risultati del brain storming hanno dato vita ad una sorta di canovaccio della struttura delle attività laboratoriali.

Infine, gli operatori hanno illustrato il blog di Save the Children (www.blog-eas.net/aquila), proponendolo come luogo di incontro/scambio a distanza tra le scuole gemellate.

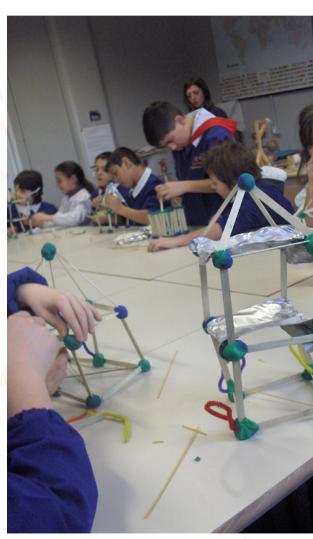
L'illustrazione dei modi in cui accedere e utilizzare il blog è stata completata con le dovute informazioni sul suo cattivo uso e sui rischi connessi ad un uso improprio delle nuove tecnologie.

Secondo incontro

Nel secondo incontro, sono state definite la struttura ed i contenuti delle interviste che i ragazzi avrebbero fatto ai compagni delle scuole gemellate. Ogni scuola ha lavorato in modo individuale.

Ad ogni scuola è stato illustrata la piattaforma telematica: modalità dio utilizzo e funzionamento del blog.

I ragazzi, supportati dagli operatori, si sono cimentati con i mezzi tecnologici inseren-







do le loro interviste con le quali hanno poi interagito con le altre scuole.

Si è poi passati alla fase di sviluppo dei contenuti, individuando per ciascuna classe le aree di maggiore interesse e, all'interno di queste, una serie di domande, dalle tre alle cinque, che ciascuna voleva porre alla propria gemella aquilana.

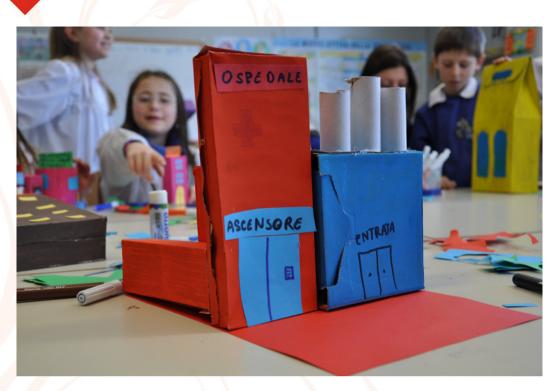
Nell'ultima fase, sono state avviate le videoriprese delle domande, inserite sul blog al termine dell'incontro: la classe, suddivisa in gruppi, si è presentata alla classe gemellata e ha proposto le sue domande.

In termini generali, le classi di Roma e di Milano hanno chiesto informazioni sull'esperienza del terremoto e sulla fase attuale, ovvero la fase del post-terremoto, che i loro compagni aquilani stavano vivendo. Le classi de L'Aquila hanno posto domande finalizzate all'approfondimento della conoscenza realtà romana e milanese nelle scuole e, in qualche caso, hanno invitato i compagni gemellati a visitare personalmente L'Aquila.

Terzo incontro

Nel corso del terzo incontro, ciascuna classe, dopo aver visionato sul blog le domande poste dalla scuola gemella, si è accordata sulle modalità di costruzione delle risposte.CON CHI? Quindi le classi, divise





in sottogruppi, hanno riflettuto sulle domande poste dalle classi gemelle e si sono scambiate opinioni e punti di vista sul terremoto e sulla ricostruzione, ed hanno quindi lavorato ciascuna sulle risposte da fornire.

Al termine dell'incontro, le risposte di ciascun gruppo sono state registrate in modalità video e inserite nel blog e rese, quindi, disponibili alle classi gemellate.

Quarto incontro

Nel corso dell'ultimo incontro, tutte le classi partecipanti al laboratorio hanno potuto condividere i materiali video prodotti da tutte le altre, sia in termini di domande sia di risposte ricevute.

Nel corso dell'incontro sono stati affrontati i temi del terremoto ma anche della ricostruzione e dei diritti. A riguardo, i ragazzi hanno espresso le proprie emozioni e i propri punti di vista.

Al termine dell'attività laboratoriale, ogni classe ha prodotto un videomessaggio finale, indirizzandolo a tutte le altre classi partecipanti, in cui ognuna ha sintetizzando l'esperienza fatta con il gemellaggio telematico.

I lavori realizzati sono stati raccolti in un CD contenente le videointerviste di tutte le scuole partecipanti.



Good Morning L'Aquila

Objettivi

Il laboratorio è stato strutturato per facilitare utilizzo delle Tecnologie Digitali allo scopo di far esercitare ai ragazzi il loro diritto alla partecipazione che, in questo caso si è configurato come diritto alla cittadinanza digitale.

Inoltre l'attività laboratoriale ha stimolato lo sviluppo di nuove conoscenze e l'acquisizione di nuove competenze in ordine ai linguaggi dei media digitali.

Durata

Sei incontri di tre ore ciascuno

Target

Docenti e studenti della fascia di età compresa tra 14 e 18 anni

Articolazione dell'attività

Il laboratorio si è sviluppato intorno al blog "L'Aquila dalle tende alle case", inteso come ambiente in remoto al cui interno inserire i materiali giornalistici, radio e video giornalistici prodotti al fine di organizzare e costituire una redazione radiofonica in grado di gestire in un secondo momento una radio web: Good Morning L'Aquila

Il laboratorio è stato inteso come percorso sperimentale di ricerca didattica, adottando le indicazioni teoriche del costruttivismo sociale. Il modello laboratoriale ha fatto leva sui sequenti cinque assi metodologici:

ai docenti di apprendere direttamente dalla propria esperienza;

di diventare egli stesso allievo per progettare la propria didattica; riutilizzare l'esperienza acquisita nel lavoro con la propria classe.

Primo incontro

Gli operatori hanno definito con i docenti il patto formativo e negoziato il percorso formativo da avviare ed hanno illustrato loro i riferimenti teorici e metodologici dell'attività, che rientra a pieno titolo all'interno della didattica per progetti, fondata sostanzialmente sulla creazione di un prodotto da parte degli studenti, in questo caso la produzione giornalistica di Radio Tenda.

Vengono affrontate tematiche quali: cos'è un blog? Come può essere utilizzato in classe? Può il blog servire a strutturare un progetto? Può essere inteso come luogo di preparazione per la costituzione di una redazione radiofonica?

Secondo incontro

Nel secondo incontro, è stata avviata la fase operativa. Gli operatori hanno illustrato la struttura del blog e le sue parti strutturali (pagine, articoli, commenti...).



L'illustrazione ha compreso la modalità d'uso per l'utente e quella per l'autore.

Alle istruzioni sono seguite le esercitazioni pratiche di scrittura di un post e di un articolo da inserire nel blog.

Terzo incontro

Dopo aver ripreso e ricapitolato quanto trattato nel corso dell'incontro precedente, è stato introdotto l'argomento relativo all'inserimento delle immagini nel blog e al loro trattamento per adattarle alle esigenze della pubblicazione nel blog, utilizzando programmi gratuiti per visualizzare, modificare e convertire immagini e riprodurre file audio e video.

Quarto incontro

In questo quarto incontro, è stato introdotto l'argomento relativo alla produzione di un file audio, tramite l'utilizzo di programmi gratuiti che consentono: registrazione, riproduzione, modifica e mixaggio di file audio. L'incontro è proseguito con l'apprendimento sull'utilizzo del registratore digitale.

Quinto incontro

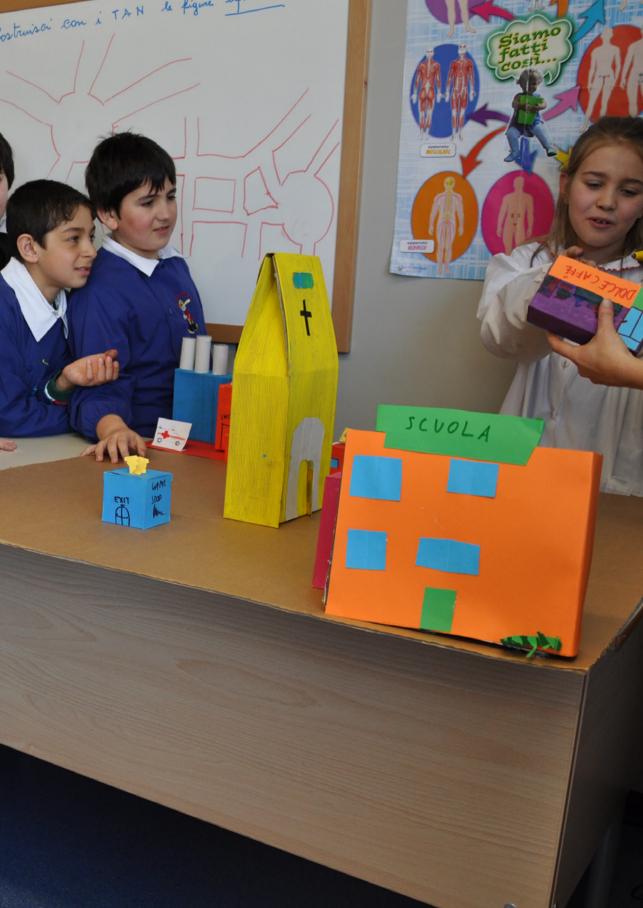
I docenti hanno lavorato all'inserimento di video e di filmati sul blog, in particolare di quelli scaricati da You Tube.

Sesto incontro

L'ultimo incontro è stato dedicato all'impostazione della ricerca in classe e a come avviare la produzione di trasmissioni radiofoniche per la radio web Good Morning L'Aquila.







Le foto presenti nella pubblicazione si riferiscono alle attività realizzate nelle scuole de L'Aquila durante le diverse fasi del progetto.