



Digital Education
Participatory
Adult Learning

Comprensione dell'apprendimento partecipativo e digitale:

Una guida per gli educatori degli adulti

NUMERO DI PROGETTO: 2019-1-UK01-KA204-062090

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



"Comprensione dell'apprendimento partecipativo e digitale: Una Guida per gli Educatori degli Adulti " è un prodotto intellettuale del Progetto "Digital Education & Participatory Adult Learning", finanziato da Erasmus+

CREDITS

- ▶ **Capitolo 1:** Frank Naughton & Jacqui Gage, Partners Training for Transformation (IE)
- ▶ **Capitolo 2:** Karen Wynne, Liverpool World Centre (UK)
- ▶ **Capitolo 3:** Matthew Thompson, Liverpool Community Spirit (UK)
- ▶ **Capitolo 4:** Frank Naughton & Jacqui Gage, Partners Training for Transformation (IE)
- ▶ **Capitolo 5:** Paolo Brusa & Angela Salvatore, LabCentro (IT)
- ▶ **Coordinamento:** Karen Wynne, Liverpool World Centre
- ▶ **Lettori di test:** Andrea Bullivant, Anna Ponte, Eugenia Kolla e tutti gli autori
- ▶ **Progetto grafico e layout:** Neo Sapiens (illustrations by Freepik (C) company)

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione Europea nell'ambito del programma Erasmus+ Cooperation for innovation & the exchange of good practices, Strategic Partnerships for adult education. Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono il punto di vista dei soli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

www.depaproject.eu



Questo lavoro è concesso in licenza sotto Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Giugno - 2020

CONTENUTI

▶ Il Progetto DEPAL	4
▶ Partner del Progetto DEPAL	5-6
▶ Introduzione	8-9
Capitolo 1:	
▶ Background Thinking - Apprendimento partecipativo per adulti	10-42
Partners Training for Transformation	
Capitolo 2:	
▶ Creare spazi sicuri per il dialogo	43-57
Liverpool World Centre	
Capitolo 3:	
▶ Apprendimento per adulti fedele e olistico	58-80
Liverpool Community Spirit	
Capitolo 4:	
▶ Il Valore della Comunicazione: Ascoltare e parlare	81-88
Partners Training for Transformation	
Capitolo 5:	
▶ Il Digital Storytelling: conduzione di un gruppo di apprendimento	89-109
LABC	
▶ Bibliografia	111-113

IL PROGETTO DEPAL

DEPAL (Digital Education and Participatory Adult Learning) è un progetto europeo finanziato dal programma Erasmus+ sviluppato da partner provenienti da Grecia, Italia, Repubblica d'Irlanda, Spagna e Regno Unito.

Il progetto è rivolto a offrire strumenti e spunti agli educatori nel coinvolgimento degli allievi adulti attraverso la creazione di percorsi laboratoriali in grado di colmare il divario tra l'educazione partecipativa e l'apprendimento digitale attraverso il metodo dello storytelling digitale.

Il progetto si articola in quattro fasi:

Le fasi 1 e 2 si concentrano sullo sviluppo delle conoscenze e delle competenze degli educatori per fornire un apprendimento digitale più coinvolgente basato sia sulla teoria che sulla pratica. La teoria è contenuta in questa guida al progetto. La pratica deriverà dal primo evento – workshop internazionale, che costituirà il modello per l'erogazione di laboratori sul digital storytelling in tutti e sei i paesi partner.

La fase 3 prevede lo sviluppo e il perfezionamento di un kit di strumenti dedicati agli educatori in grado di essere una risorsa pratica per chi desidera fornire un apprendimento digitale. Il kit di strumenti includerà casi di studio, esempi pratici delle attività e ulteriori indicazioni per un'efficace attività di facilitazione.

La fase 4 si concentra sulla diffusione delle risorse e dei risultati del progetto. Questa fase è cruciale per ampliare la portata del progetto e per condividere l'apprendimento di tutti gli educatori partecipanti con altri che continueranno ad utilizzare questi metodi.

L'obiettivo generale è di avere un impatto sull'ampio e variegato ambito dell'educazione degli adulti, promuovendo la riflessione su come renderla coinvolgente e significativa e aumentando le pratiche di apprendimento digitale. Il progetto è in linea con l'obiettivo di favorire l'inclusione di discenti adulti nell'assunzione di ruoli più completi come cittadini globali del 21° secolo.

DEPAL PROJECT PARTNERS



Liverpool World Centre (UK) è coordinatore del progetto DEPAL. Nata vent'anni fa per sensibilizzare l'opinione pubblica sui temi globali a livello locale, l'organizzazione ha sviluppato competenze nell'ambito dell'educazione partecipativa e dei temi globali, lavorando in particolare con scuole (alunni e insegnanti), università (accademici e studenti) e comunità locali. Lavora con partner in tutta Europa per fornire una formazione coinvolgente attraverso la conduzione di workshop su temi, metodologie e argomenti di rilevanza globale.



LABC srl (IT) si costituisce come comunità di apprendimento dedicata al benessere individuale e comunitario, al lavoro di gruppo, all'istruzione, alla formazione e al mercato del lavoro. Fondata in Italia in collaborazione con colleghi europei, sulla base dell'esperienza di professionisti senior, LABC adotta i principi dell'apprendimento collaborativo, offrendo un approccio insaturo alla conoscenza per permettere a ognuno di costruire a partire dai propri limiti nella scoperta del piacere dell'apprendimento continuo, promuovendo la capacità di creare nuove soluzioni, nuovi scenari, nuove opportunità.



NEO SAPIENS (ES) è un'ente sociale europeo di formazione il cui obiettivo è la progettazione e la realizzazione di progetti educativi e di mobilità e di iniziative locali per promuovere opportunità sulle metodologie non formali e sull'intercultura. Offre alle ONG e ai centri di formazione professionale il supporto per la realizzazione di questo tipo di attività e lo sviluppo di materiale didattico relativo.



Partners Training for Transformation (IE) è un'organizzazione irlandese volta a favorire lo sviluppo della comunità e dell'istruzione tramite la costruzione di processi di fiducia, competenza e impegno negli e tra gli individui, i gruppi e le comunità. Utilizza un approccio di apprendimento e di azione chiamato Training for Transformation, basato sul lavoro di Paulo Freire, Anne Hope e Sally Timmel. In quasi 40 anni di attività, Partners Tft ha mantenuto la continuità con la visione fondante, rispondendo in modo creativo ai cambiamenti della comunità e della società, impegnandosi nella progettazione e nell'uso e nella promozione di processi di apprendimento innovativi.



The Vardakeios School (EL) si concentra sull'apprendimento delle lingue straniere e sulle attività di auto-arricchimento, con laboratori di arte e artigianato per adulti aperti sia a locali che ad immigrati. Fonda il proprio interventi sull'apprendimento partecipativo, dove facilitatori e beneficiari possono facilmente scambiarsi di ruolo. Gli strumenti educativi per l'educazione degli adulti sono sviluppati attraverso progetti europei.



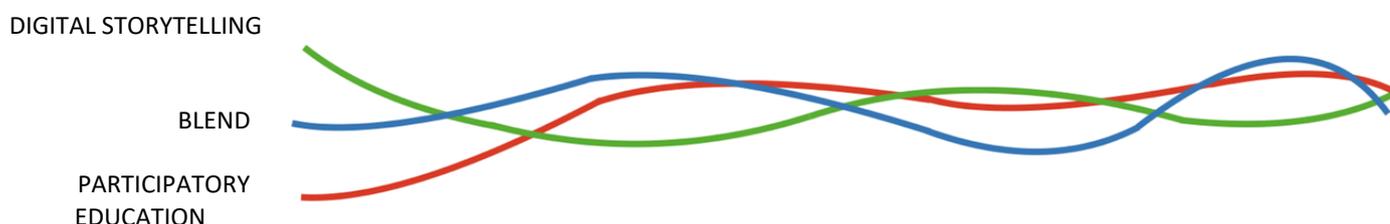
Liverpool Community Spirit (UK) è una charity dedicata a promuovere l'educazione della comunità di base e inter-religiosa. Elabora e fornisce programmi e risorse educative per promuovere le dimensioni inter-religiose e culturali dello spirito di comunità e del benessere inclusivo e positivo nella regione della Grande Liverpool. Sono indipendenti da qualsiasi affiliazione religiosa/politica e governati da un Comitato direttivo composto sia da laici che da esponenti di culture e credo diversi.



Diciannove società cooperativa (IT) è nata nel 2005 come cooperativa ICT a sostegno delle organizzazioni attive nel sociale, e opera principalmente nel Nord Italia fornendo soluzioni ai dipartimenti sanitari e sociali di tre regioni e al Ministero dell'Istruzione. Diciannove ha nove soci e una vasta rete di collaboratori con una grande esperienza nell'intervento in campo sociale ed educativo, sia rivolto agli adulti che ai giovani, su temi quali l'integrazione interculturale, l'inclusione sociale, l'equilibrio tra lavoro e vita privata, l'applicazione degli strumenti ICT alle politiche sanitarie, educative e sociali.

INTRODUZIONE

Il proverbio dice che "un triplice cordone non si rompe facilmente". I fili conduttori di questo progetto sono il Digital Storytelling e l'Educazione partecipativa. Entrambi rispondono alle esigenze degli educatori che lavorano con adulti in un'ampia varietà di contesti. L'intuizione alla base del progetto è che l'intreccio di questi due fili possa rappresentare una potente risorsa. Un'integrazione ponderata, coerente e pratica di questi due approcci crea un terzo filo che è una miscela sinergica di entrambi. La narrazione digitale e l'Educazione partecipativa possono valorizzarsi l'un l'altra e, miscelati, offrono una gamma più ampia di risorse.



Questa guida ha l'obiettivo di introdurre il contesto, la teoria e la logica alla base dell'utilizzo dell'apprendimento partecipativo e digitale con gli adulti. La guida sarà utilizzata dai professionisti dei partner di progetto che partecipano alla formazione e agli eventi del progetto DEPAL. Il proposito è di rendere le nostre esperienze e il nostro processo di crescita utile e utilizzabile anche da altri professionisti che lavorano nel campo dell'educazione degli adulti e che cercano di esplorare e sviluppare le proprie conoscenze aprendosi alla curiosità e allo stupore.

I contenuti di questa guida sono rivolti a tutti coloro che lavorano nel campo dell'educazione degli adulti, sia formale che informale. La guida desidera sostenere gli educatori per adulti nel coinvolgimento degli allievi e nel fornire un riferimento per il loro apprendimento.

Ogni capitolo di questa guida ha per autore una delle organizzazioni partner di DEPAL e, in quanto tale, ogni capitolo offre una prospettiva diversa che è il risultato delle singole esperienze degli autori e dall'ambito di competenza dell'organizzazione stessa. Abbiamo scelto di mantenere volutamente le diversità di approccio che sono rappresentate dai diversi autori, consapevoli che queste

differenze portino con sé un grande valore, e abbiamo incoraggiato ogni partner ad esaminare il proprio approccio nel contesto complessivo e alla luce del singolo contributo. Quello che segue è il risultato dei diversi approcci e un'esplorazione dei legami e delle differenze.

La natura internazionale del Progetto ha richiesto in alcune sezioni un impegno di negoziazione e la necessità di concordare sulla terminologia comune. Un esempio di questo all'interno di questa guida è la scelta di utilizzare il termine "facilitatore" per includere tutti gli educatori degli adulti, sia che si definiscano come facilitatore, insegnante, tutor, istruttore, formatore, capogruppo, conduttore o qualsiasi altro titolo tra la grande varietà di termini che possiamo trovare utilizzati nei diversi ambiti europei.

I prossimi passi del progetto DEPAL prevedono di testare i contenuti di questa guida nella costruzione di un workshop residenziale che, una volta sperimentato a livello europeo, sarà riproposto a livello locale. I risultati e i feedback di queste esperienze di pratica gruppale costituiscono la base per lo sviluppo di un kit di strumenti ad uso degli educatori per adulti.

CAPITOLO 1

Background Thinking - Apprendimento partecipativo per adulti



Background Thinking - Apprendimento partecipativo per adulti

INTRODUZIONE

Lavorando nei e con i gruppi in ambito formativo, accade di sentirsi porre la seguente domanda: **“Vorrei usare un approccio educativo partecipativo con un gruppo. Quali sono gli elementi chiave di cui devo essere consapevole e di cui devo occuparmi, se voglio che i partecipanti abbiano un’esperienza positiva e produttiva?”** Questo capitolo si propone di rispondere a questa domanda.

Sulla base dell’esperienza pratica e della ricerca documentale, di cui sono disponibili le fonti nelle note conclusive della presente Guida, iniziamo con il distinguere sette elementi correlati che consideriamo essere fondamentali per un facilitatore educatore che intenda approfondire il tema dell’apprendimento partecipativo. I sette elementi da tenere presente sono: l’evento (o gli eventi) che si intendono organizzare, il gruppo con cui si lavora, il contesto di lavoro, il pensiero (teoria, idee, quadri di riferimento) a cui il facilitatore fa riferimento, i metodi e le competenze individuate come più pertinenti da parte del facilitatore, l’impegno nella riflessione, la conoscenza di sé del facilitatore e la consapevolezza del proprio stile. Questi elementi sono mostrati nel diagramma.



I contenuti di questo capitolo:

- ▶ Un caso studio che illustra un approccio educativo partecipativo attraverso il “Triangolo dell’educazione”.
- ▶ La descrizione dettagliata di ciascuno dei sette elementi illustrati nel diagramma in “Un modo di vedere: il Metaquadro”.
- ▶ Tre approfondimenti che affrontano i concetti e le idee di base: “Cambiamento e Trasformazione”, “Tre Fonti di Conoscenza” e “Tre Forme di Autorità”.

- ▶ Cinque approfondimenti che si concentrano principalmente sulla componente metodologica “Modelli a confronto A e B”; “Scopo, persone e processo”; “Il quadrante d’azione dei contenuti e dei processi”; “il diamante della narrazione”; “Scopi diversi, metodi diversi”.
- ▶ Il paragrafo “Sé e Stile” è focalizzato sulla necessità di riflessione, conoscenza di sé e consapevolezza da parte del facilitatore/educatore e il ruolo che la riflessione svolge in questo contesto.

In generale, tutto il capitolo prende spunto da e propone esempi di vita reale che illustrano e spiegano l’interazione dei sette elementi.

UN CASO DI STUDIO: IL TRIANGOLO DELL’ISTRUZIONE

Questo caso di studio illustra un approccio educativo partecipativo.

“La teoria sorge al tramonto.”

Kierkegaard

Cominciamo con un esempio pratico, una storia accaduta durante un intervento partecipativo in una comunità. Qualche tempo fa come “Partners Training for Transformation” siamo stati invitati a lavorare con un gruppo di persone coinvolte nell’istruzione all’interno di una grande comunità residenziale. Nella zona vivevano famiglie che, sebbene in difficoltà, esprimevano una grande forza nella costruzione di spazi comunitari e nel sostenere con energia e dedizione gli operatori di supporto.

L’area era anche caratterizzata da alti livelli di disoccupazione, uso di sostanze psicotrope e da un grave degrado nelle infrastrutture. Il gruppo con cui abbiamo lavorato si è occupato principalmente dell’istruzione ed è coinvolto in una ampia gamma di iniziative, che spaziavano dal sostegno ai bambini per la continuità scolastica ai laboratori per i compiti a casa, dal tutoring individuale per gli adulti che riprendono a studiare, gruppi di sviluppo personale, un progetto di storia, progetti artistici comunitari e festival. Eravamo impressionati dalla gamma di attività e dall’abilità e dalla dedizione delle persone coinvolte.

Tuttavia, i membri del gruppo riferivano di essere spesso in disaccordo e che la cattiva comunicazione fosse una costante. Alcuni di loro esprimevano l’opinione che, sebbene tutti i diversi progetti fossero validi, non c’era una comprensione coerente e condivisa di quale dovesse essere lo scopo educativo del gruppo nel suo complesso. Questo si traduceva in una frammentazione delle iniziative e talvolta in una competizione per le scarse risorse. Noi ascoltavamo.

Dopo una serie di incontri, abbiamo organizzato un workshop con tutto il gruppo. Dopo l’apertura dei lavori, abbiamo chiarito il nostro compito: aiutare il gruppo a

sviluppare una consapevolezza comune e condivisa del loro scopo e del ruolo educativo dei diversi progetti.

Abbiamo usato un esercizio il cui nome è "Ragni di parola". Alle persone viene chiesto di scrivere su un foglio le parole evocate spontaneamente a partire da un vocabolo chiave iniziale. Nell'incontro abbiamo proposto tre parole, l'ultima delle quali è stata EDUCAZIONE. (Ulteriori dettagli su questo e altri esercizi e processi saranno disponibili nel Toolkit di questo progetto). Il gruppo era composto da 12 persone e ha generato 53 parole diverse relative al termine educazione. Tra i partecipanti non c'erano due persone nella stanza che avessero più di 3 parole in comune. La condivisione ha permesso di evidenziare su un piano consapevole l'esistenza di una difformità di pensiero sul tema dell'educazione.



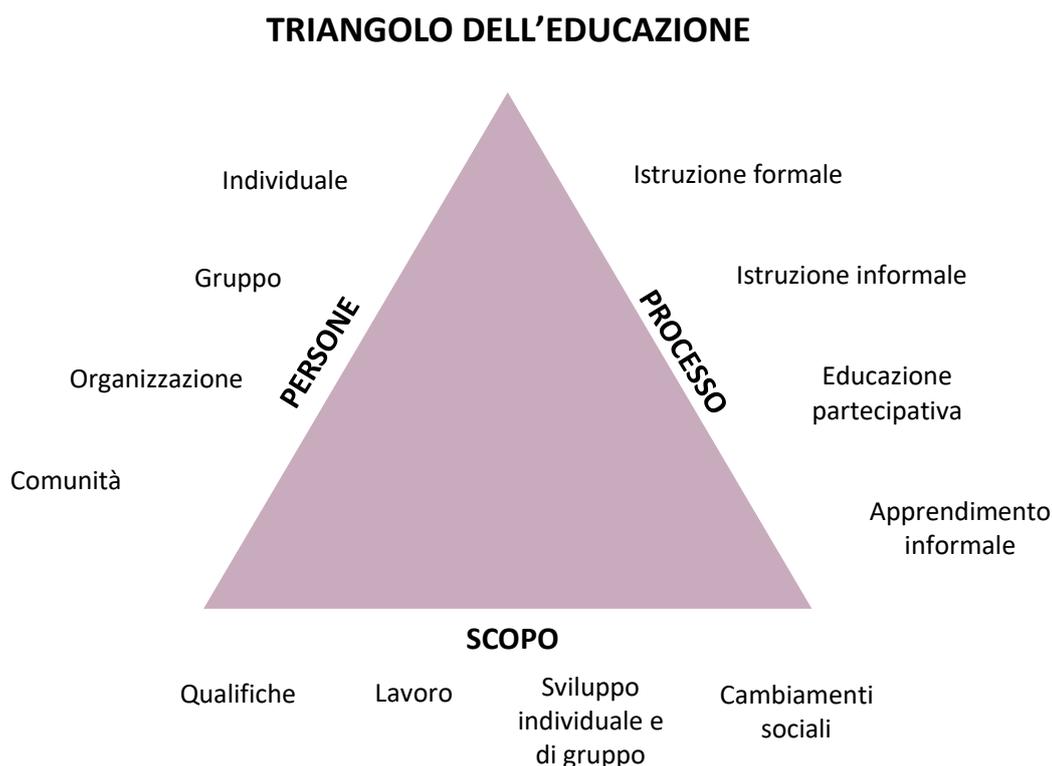
A questo primo momento, è seguito un tempo di riflessione individuale in cui ogni partecipante ha scritto le proprie risposte alle domande su un foglio di lavoro intitolato Education at its Best. Si chiedeva ai partecipanti di considerare il proprio impegno sul territorio e di scegliere un evento o una situazione particolare in cui venisse riconosciuta l'educazione nella sua migliore espressione. Per la condivisione delle risposte il Gruppo è stato suddiviso in tre sottogruppi. Abbiamo fatto in modo che in ognuno fosse presente una varietà di individui provenienti da iniziative diverse. Dopo la condivisione abbiamo chiesto ai partecipanti di relazionare sull'esperienza e sull'ascolto delle diverse storie. Abbiamo registrato le risposte alle due ultime domande:

- ▶ Se scrivesse un racconto o facesse un film su questa situazione/evento, quale sarebbe il titolo del racconto o del film?
- ▶ Sulla base di questa esperienza, quali sono secondo lei le caratteristiche chiave dell'educazione? Un modo per rispondere a questa domanda è quello di completare la frase: nella sua migliore espressione l'educazione è...

Si stava evidenziando un quadro ricco, complesso e variegato su cosa fosse l'educazione.

Abbiamo detto al gruppo che avevamo riflettuto su ciò che avevamo raccolto durante le sessioni di lavoro sin dalla condivisione iniziale e che avremmo proposto uno schema esemplificativo per verificare se vi si riconoscessero.

Abbiamo presentato il Triangolo dell'Educazione¹.



Abbiamo riferito di aver riorganizzato gli spunti raccolti da loro in tre categorie: Persone, Processo e Scopo.

Riguardo alle Persone abbiamo notato che il focus di alcuni membri era individuale (un singolo bambino che incoraggiavano a rimanere a scuola o un adulto che sostenevano perché tornasse all'istruzione formale), per altri era il gruppo (gruppo di storia locale o gruppo di sostegno alla salute mentale). L'obiettivo di altri era la creazione di organizzazioni che rigenerassero la comunità e infine alcuni sostenevano che il fulcro del loro lavoro era l'apprendimento dell'intera comunità.

Riguardo al Processo abbiamo osservato che i membri sono impegnati in diversi processi educativi. Per alcuni si è trattato di un'educazione formale con un'enfasi sulla scuola o sull'università e sulla definizione dei programmi di studio. Per altri si trattava di utilizzare mezzi informali come i club per i compiti a casa o il supporto personalizzato per fornire risorse a coloro per i quali l'istruzione formale rappresentava una sfida. Altri hanno sottolineato il valore dell'educazione partecipativa, in cui l'esperienza degli studenti è stata fondamentale e i metodi sono stati incentrati principalmente sull'impegno piuttosto che sull'erogazione di contenuti. Infine, ci sono stati membri che hanno sottolineato l'apprendimento informale che deriva dall'attivismo nella comunità, nell'azione politica o nel coinvolgimento in progetti artistici, ritenendo fondamentale questo apprendimento informale che deriva dalla riflessione su queste diverse forme di impegno della comunità.

Abbiamo poi mostrato i risultati relativi allo Scopo dell'educazione, suggerendone quattro fondamentali: ottenere qualifiche, ottenere un lavoro, svilupparsi come persona/gruppo/organizzazione e il cambiamento sociale. Abbiamo chiesto se il Triangolo dell'educazione rappresentasse un'esemplificazione ragionevolmente accurata della diversità di punti di vista nel gruppo. Dopo qualche discussione è stato accettato, con l'avvertenza che alcuni progetti avevano scopi multipli piuttosto che singoli.

Una versione su larga scala del Triangolo dell'Educazione è stata posizionata sul pavimento e i partecipanti sono stati invitati a rispondere a tre domande in relazione al progetto a cui stavano lavorando. Le domande erano:

Pensando in particolare al vostro progetto,

SU CHI TI CONCENTRI?	PERSONE
CON QUALI MEZZI?	PROCESSO
E PER QUALE SCOPO?	SCOPO

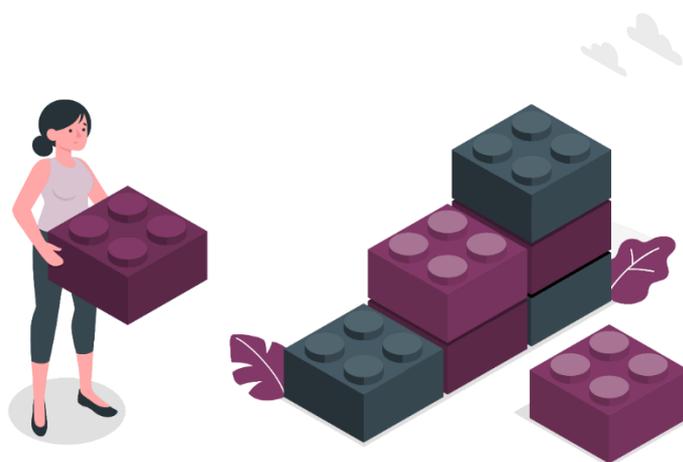
Abbiamo chiesto singolarmente ai partecipanti di mostrare le loro risposte e nello stesso tempo di camminare verso i diversi punti del Triangolo dell'Educazione. Una persona ha camminato fino alla linea People e ha detto: "Lavoro con gli individui", poi si è spostata sulla linea Processo e ha detto: "Gestisco un laboratorio informale per i compiti a casa" e ha continuato sulla linea Scopo dicendo: "Voglio che le persone passino gli esami e ottengano una qualifica".

Un altro ha parlato di un gruppo di donne in un progetto sulla storia locale che raccoglie le storie delle donne del luogo. Secondo la sua idea, si trattava di un'educazione partecipativa e il suo scopo era quello di cambiare le persone (valorizzare le loro storie e quelle delle donne della zona) e di cambiare la società (incoraggiando le donne a vedersi come creatrici di storia e non come persone che subiscono la storia). Questa attività è continuata fino a quando tutte le persone hanno risposto alle domande.

È stata lasciata a ogni partecipante il tempo e la possibilità di riflettere su tutto ciò che è stato condiviso, visto e sentito. È seguita una discussione plenaria.

Da questo confronto sono emersi diversi temi. I partecipanti si sono sentiti rassicurati dal fatto che tutti i diversi progetti siano stati considerati come un valido contributo alle esigenze educative della zona. Alcuni di loro temevano che

dare priorità a certi progetti potesse creare una sorta di gerarchia di valori. C'è stato un cambiamento da parte di coloro che avevano un'idea unica e molto specifica dell'educazione che li ha condotti a riconoscerne altri aspetti più inclusivi e diversificati. Le persone che si concentravano sulla propria attività sono riuscite ad avere un quadro d'insieme e a capire meglio il contributo che ogni progetto apportava. **La natura complementare delle diverse iniziative era più chiara, così come la sensazione che le diverse esigenze della comunità fossero affrontate. Nessun progetto aveva tutte le soluzioni.** Infine, il processo di comprensione innescato dalla narrazione e la natura inclusiva del Triangolo dell'educazione aveva rafforzato la capacità dei partecipanti di collaborare in modi più cooperativi e meno competitivi.



UN MODO DI VEDERE: IL METAQUADRO

"Una cornice è un modello mentale - un insieme di idee e presupposti - che si ha in testa per aiutarsi a capire e a negoziare un particolare "territorio". Una buona cornice rende più facile vedere cosa si ha di fronte e, in ultima analisi, cosa si può fare al riguardo."

-Bolman, Lee, G. e Deal, Terence, E. (2008) Reframing Organizations San Francisco: Jossey- Bass. p. 11

"Le cornici sono strutture mentali che modellano il nostro modo di decifrare il mondo. Di conseguenza, modellano gli obiettivi che cerchiamo, i piani che facciamo, il modo in cui agiamo e ciò che conta come risultato buono o cattivo delle nostre azioni."

-Lakoff, George. (2004) Non pensare a un elefante! (Conosci i tuoi valori e inquadra il dibattito). Vermont: Chelsea Green Publishing. p. xv.

Nel corso degli anni noi di Partners Training for Transformation abbiamo sviluppato diversi modi di guardare o inquadrare il lavoro che organizziamo autonomamente o che siamo chiamati a svolgere da altri. Abbiamo creato un meta-quadro che ci aiuta a correlare tra loro sette elementi chiave in una sorta di tensione creativa mentre pianifichiamo e ci applichiamo nel lavoro. Il diagramma mostra i sette elementi.



Evento: Esiste sempre un evento o una serie di eventi. Può essere un corso che stiamo organizzando sulla Facilitazione Creativa, un corso di Formazione Interculturale per la Trasformazione all'interno di una comunità locale, una richiesta di aiuto da parte di un'organizzazione per riflettere sul proprio lavoro, pianificare il futuro o sostenerli nella risoluzione di un conflitto. Assicuriamo che ci sia chiarezza sulla natura dell'evento, che la nostra comprensione e quella dei partecipanti sia omogenea. Verifichiamo i presupposti e le aspettative di tutti i partecipanti.

Gruppo: Possiamo lavorare con un gruppo, con un'organizzazione o con i rappresentanti di una comunità. Ci interroghiamo sulla loro storia e sul loro background e su quanto bene le persone si conoscono. Spesso siamo sorpresi da quanto poco le persone che lavorano insieme da molto tempo si conoscano realmente. Cerchiamo di farci un'idea dello stadio di sviluppo del gruppo o dell'organizzazione e delle sue dinamiche. Siamo consapevoli di intervenire in un sistema vivente e cerchiamo di fare in modo che il nostro intervento sia di supporto.

Contesto: nel corso degli anni siamo arrivati a riconoscere l'importanza del contesto. Lavorare con un gruppo di professionisti retribuiti in un'organizzazione gerarchica è diverso dal lavorare con i volontari in una comunità locale. La cultura, la classe, il genere, le differenze religiose, le tradizioni politiche, ecc. sono elementi che possono contribuire a definire il contesto e, a loro volta, a plasmare la natura del nostro intervento. Per esempio, potremmo essere impegnati in due lavori molto simili in Irlanda del Nord e nella Repubblica d'Irlanda, ma i retaggi storici, le appartenenze culturali, politiche e religiose possono generare contesti molto diversi e dare forma a interventi differenti.

Comprensione: quando pianifichiamo e coordiniamo un evento con un gruppo in un particolare contesto, ci avvaliamo di una serie di teorie, strutture, idee, intuizioni e concetti. Le idee a cui attingiamo si applicano al Gruppo e al suo sviluppo, alla cultura, alla comunità, al contesto sociale, all'educazione, alla facilitazione, alla comunicazione e al dialogo, ecc. Sono utili per aiutarci a "vedere" o ad analizzare ciò che sta succedendo e quale potrebbe essere una risposta appropriata.

Competenze e metodi: Attingiamo da una vasta gamma di competenze e strumenti: fotografie, movimento, fogli di lavoro, riflessioni personale, frasi incomplete, codici, brevi input, narrazione, ecc. Scegliamo consapevolmente i metodi seguendo tre principi. Vogliamo incoraggiare un alto livello di interazione nel gruppo. Partiamo dall'assunzione che i partecipanti presentino e rappresentino una molteplicità di stili di apprendimento. Infine, crediamo che le esperienze che i partecipanti portano siano una risorsa inestimabile per un gruppo.

Riflessione: Affrontiamo la questione della riflessione in quattro modi diversi. ²

- ▶ Prima di un evento esaminiamo sulla base della nostra precedente esperienza eventi simili per capire cosa abbiamo già sperimentato che potrebbe essere utile. Non riteniamo che gli eventi possano essere prevedibili, ma crediamo che seguano modelli. Il riconoscimento degli schemi e dei problemi ricorrenti ci aiuta ad affrontarli.
- ▶ Durante un evento ci impegniamo a riflettere mentre siamo in azione. Cerchiamo di essere attenti e consapevoli delle dinamiche che si sviluppano durante il lavoro. **Ci sforziamo di osservare ciò che accade nel gruppo e in noi stessi e di cambiare e adattarci in modo appropriato.**
- ▶ Dopo l'evento riflettiamo su ciò che è successo, su ciò che è andato bene o male, su ciò che abbiamo fatto e sui motivi, su ciò che avremmo potuto fare diversamente. Ma siamo interessati soprattutto a ciò che stiamo imparando da questo evento.
- ▶ C'è un'altra forma di riflessione in cui ci impegniamo. In tutte le fasi di un lavoro ci sforziamo di essere consapevoli dei presupposti di ciò che stiamo facendo e dell'approccio che stiamo adottando. Alla conclusione di un lavoro, abbiamo l'opportunità di fare un passo indietro e di considerare il lavoro che abbiamo svolto e il modo in cui lo abbiamo strutturato. Esaminiamo la struttura attraverso le quali abbiamo analizzato il lavoro, ci soffermiamo a pensarci e a lavorarci, ne verificiamo la validità. La nostra capacità di farlo deriva dall'impiego di una

diversità di approcci piuttosto che da un unico approccio. Avere prospettive molteplici e differenti ci sfida a trovare una gamma più ampia di possibilità e a non rimanere ancorati ad una in particolare.

Sé: La parte finale del nostro meta-quadro è il sé. L'attenzione qui si concentra sulla persona dell'educatore o del facilitatore. Si tratta di essere consapevoli dei propri valori, della propria identità, dei punti di forza, delle fragilità, dello stile di insegnamento e del modello di leadership. Questo punto riguarda la conoscenza di sé e implica anche una sensibilità su come influenziamo gli altri o su come ci percepiscono. È la consapevolezza che quando approccio a un lavoro, porto il mio pensiero, i miei sentimenti, i miei metodi e i miei valori. Sto portando tutto me stesso.

La consapevolezza e l'attenzione a questi sette elementi ci aiuta a rispondere in modo creativo alla natura dinamica e allo svolgimento dell'opera.

CONCETTI E IDEE

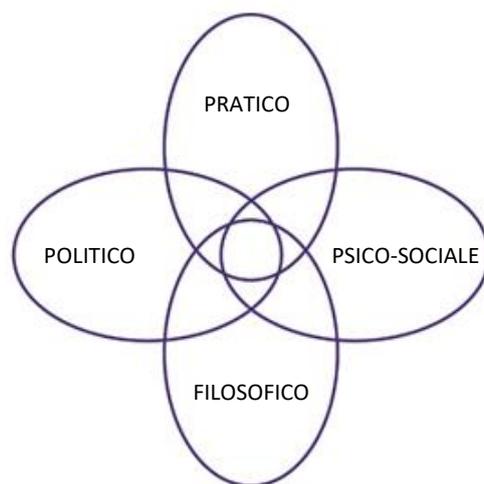
Le tre sezioni seguenti (Cambiamento e trasformazione, Tre fonti di conoscenza e Tre forme di autorità) si occupano principalmente di concetti e idee.

CAMBIAMENTO E TRASFORMAZIONE ³

La parola trasformazione appare nel nome della nostra organizzazione e nel modo in cui descriviamo il nostro lavoro. Proponiamo due interpretazioni del termine. La trasformazione è spesso intesa e descritta come cambiamento. Ma che tipo di cambiamento, ci si potrebbe chiedere? "Positivo" e "fondamentale" sono risposte comuni alla domanda. Un individuo può sperimentare un cambiamento in termini di abilità e capacità, senso di sé o prospettiva di vita. Può imparare a fare cose che prima non era in grado di fare. Può sviluppare un migliore senso di sé con una maggiore auto-valorizzazione e consapevolezza delle proprie diverse identità. La prospettiva di vita può ampliarsi e includere esperienze e idee diverse. Un cambiamento può avvenire in una qualsiasi di queste dimensioni ed essere considerato positivo. Tuttavia, ciò che rende un cambiamento trasformativo è che, sebbene possa iniziare in una dimensione, si espande alle altre dimensioni e comprende l'intera persona. Per esempio, posso imparare a fare qualcosa e per questo motivo il mio senso di sé ne risulta migliorato e la mia prospettiva sulla vita

cambiata. Oppure posso cominciare a sperimentare me stesso in un modo più sano e apprezzabile, e questo cambia il mio modo di interpretare il mondo e amplia le possibilità di ciò che posso fare. La trasformazione avviene quando una persona subisce un cambiamento fondamentale del modo in cui si muove nel mondo, nel modo in cui si impegna con il mondo e nel modo in cui vede il mondo.

Il nostro secondo modo di guardare alla trasformazione contiene elementi del primo ma è configurato in modo diverso. Ci sono quattro elementi: pratico, politico, psico-sociale e filosofico. In breve, il pratico si riferisce al modo in cui facciamo le cose. Il politico si occupa dei rapporti di potere. L'elemento psico-sociale fa riferimento al modo in cui le persone e i gruppi percepiscono se stessi e anche al modo in cui sono percepiti dagli altri. E l'elemento filosofico è



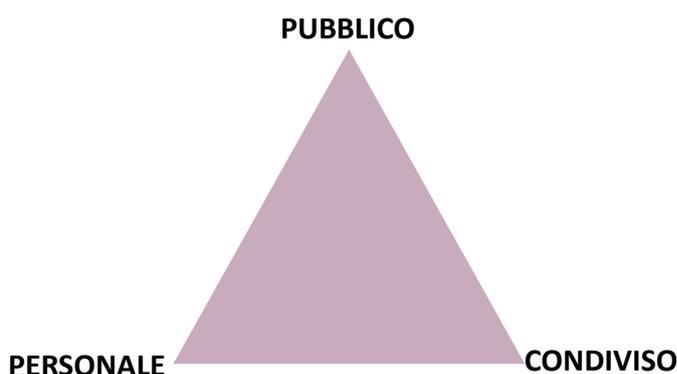
la nostra visione del mondo o la prospettiva che abbiamo sulla vita. Anche in questo caso, un cambiamento positivo può rivelarsi molto benefico per gli individui o i gruppi. Le persone possono imparare nuove abilità o migliorare quelle esistenti. Le persone che hanno sperimentato sé stesse come impotenti possono scoprire punti di forza e iniziare a correggere gli squilibri di potere. A livello psico-sociale, l'individuo e i gruppi possono recuperare in modo forte e positivo identità che non sono state apprezzate da loro stessi o dalla società in generale. Oppure le persone possono sperimentare un cambiamento di prospettiva o uno spostamento filosofico dal vedere il mondo e il loro posto in esso come immutabile, alla consapevolezza che il cambiamento è possibile e che possono essere agenti di cambiamento.

Tuttavia, come detto in precedenza, **il cambiamento diventa trasformativo quando il cambiamento in un elemento si traduce in cambiamento negli altri tre elementi.** Come suggerito nell'immagine del fiore qui sopra, la trasformazione è per sua natura dinamica e si evolve. Con la trasformazione non solo ogni petalo (elemento) cresce, ma la stessa energia e il rilascio di potenziale causa la crescita e lo sviluppo di tutto l'organismo. Per essere veramente trasformativo il cambiamento in un'area deve provocare un cambiamento nelle altre aree.

TRE FONTI DI CONOSCENZA ⁴

La questione della conoscenza è fondamentale per l'apprendimento e l'educazione partecipativa. C'è un'enfasi sull'esperienza, la conoscenza e le competenze che gli studenti portano con sé. Il ruolo dell'educatore è spesso visto come quello di chi porta gli studenti a identificare e ad apprezzare ciò che sanno e a costruire a partire da questa consapevolezza. Gli allievi spesso si sentono confermati e incoraggiati dal fatto di essere riconosciuti come consapevoli ed esperti. Questo può rappresentare un cambiamento rispetto a precedenti esperienze in cui erano stati considerati "vasi vuoti" da riempire da parte di un insegnante onnisciente.

Nel nostro lavoro con i gruppi e le comunità abbiamo trovato utile pensare che ci siano tre fonti di conoscenza presenti in ogni evento di apprendimento. Queste sono conoscenze pubbliche, personali e condivise. Il diagramma mostra questo:



L'area pubblica del sapere è, in linea di principio, aperta a tutti attraverso testi pubblici, sia accademici che professionali, libri di testo, risorse online, documenti governativi, ecc.

L'area personale di conoscenza è principalmente individuale, nota al singolo. Include le diverse esperienze, i pensieri, i sentimenti, le storie di vita, le conoscenze, le abilità, ecc. che gli individui portano con sé.

L'area di conoscenza condivisa comprende le idee, le intuizioni, le scoperte derivate o generate dal processo interattivo utilizzato.

Se vogliamo avvalerci di conoscenze provenienti dal pubblico, da aree personali e condivise, allora è necessario progettare eventi di apprendimento

intenzionalmente dedicati a raggiungere questo obiettivo. Gli eventi educativi formali spesso danno priorità al compito di rendere accessibile ai discenti la conoscenza pubblica. Le lezioni sono un buon esempio di questo. In alternativa un processo può iniziare con la condivisione di storie "pubbliche", come descritto nel capitolo 4, utilizzando le storie di diverse fedi.

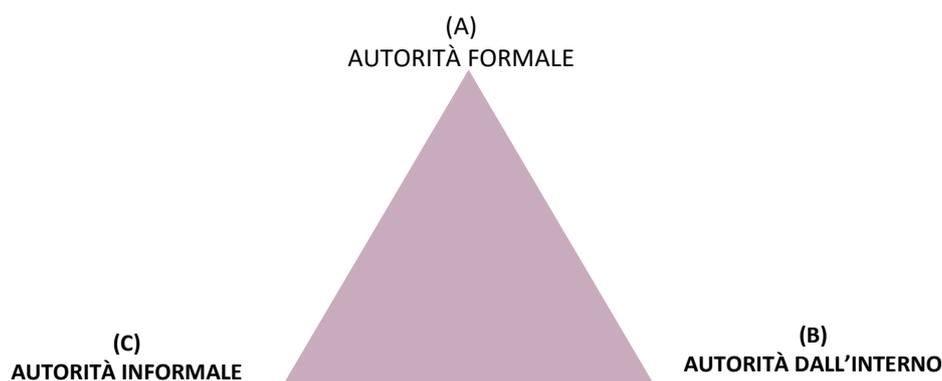
L'educazione partecipativa enfatizza la conoscenza personale e la conoscenza condivisa e utilizza metodi progettati per suscitare e promuovere l'interazione, oltre ad attingere alla conoscenza pubblica. Riconosciamo che l'educazione formale e partecipativa può avere punti di partenza diversi, usare metodi diversi e servire a scopi diversi. Tuttavia, è importante valorizzare la conoscenza di ciascuna delle tre fonti, poiché la conoscenza di un'area può affermare, valorizzare o mettere in discussione e contraddire la conoscenza di altre aree.

TRE FORME DI AUTORITÀ ⁵

Credibilità: La qualità che ha qualcuno o qualcosa che fa sì che la gente creda o si fidi di lui (Dizionario di Oxford).

Autorità: Il diritto morale o legale o la capacità di controllare (Dizionario Cambridge)

Siamo spesso invitati a lavorare con i gruppi e troviamo che la questione della credibilità e dell'autorità sia ricorrente. Attraverso la nostra riflessione e la lettura abbiamo sviluppato uno schema semplice che ci aiuta ad affrontare la questione. Troviamo utile distinguere tre diverse forme di autorità: formale, informale e autorità dall'interno. Nel diagramma un'organizzazione (A) invita noi, Partner TfT(B), a lavorare con un gruppo (C).



Siamo invitati a fare il lavoro di A perché A ci percepisce come credibili. Questo può essere dovuto al fatto che ha sentito parlare di noi da una fonte di cui si fida, o che è a conoscenza di nostre precedenti esperienze, o, infine, che abbiamo stabilito, attraverso la conversazione o per iscritto, che siamo all'altezza di rispondere alle loro esigenze. Andiamo a lavorare con C. Nel corso del nostro lavoro con C è importante che ci percepiscano come credibili, affidabili, competenti, onesti e affidabili. La terza forma di credibilità è che noi, B, siamo credibili per noi stessi, che crediamo in noi stessi, nella nostra capacità e nel nostro giudizio e siamo consapevoli dei nostri limiti.

Legata alla questione della credibilità è quella dell'autorità. Quando siamo credibili per A, allora A ci autorizza a fare il lavoro. Questa autorità è formale e riconosce che A incarica B di fare il lavoro con C. La seconda forma di autorità è quella che ha C. Questa è più informale, ma non meno necessaria. Se C non ci "autorizza" (B) a fare il lavoro, allora il lavoro non può essere fruttuoso. L'autorizzazione di C è spesso espressa sotto la forma di volontà di collaborare, cooperare e partecipare alle attività. La terza forma di autorità è l'autorità dall'interno. Questa deriva dalla nostra, di B, fiducia in noi stessi, dalla consapevolezza e dalla competenza.

La nostra esperienza ci insegna che quando c'è riconoscimento e rispetto per le tre forme di autorità, allora i conflitti possono essere gestiti in modo proficuo. Per esempio, recentemente siamo stati invitati da un'organizzazione a lavorare con un gruppo sui temi del potere e della leadership. Il gruppo era impegnato in un programma di formazione per lo sviluppo della comunità. Nel corso del lavoro sono emerse questioni di conflitto all'interno del gruppo, oltre che tra il gruppo e gli organizzatori del corso. La gestione di questi problemi andava oltre il mandato che ci era stato assegnato dall'organizzazione. Ma era chiaro che il gruppo voleva che i problemi fossero affrontati in qualche modo. La nostra lettura della situazione fu che il conflitto offriva l'opportunità di mettere le basi per il lavoro che stavamo facendo sul potere e sulla leadership. Abbiamo parlato con gli organizzatori del corso e con il gruppo per includere alcune attività che avrebbero affrontato il conflitto. Entrambi gli interlocutori sono stati d'accordo e il lavoro è continuato. In questo caso tutte e tre le forme di autorità sono state riconosciute e rispettate.

Un secondo esempio viene da una partecipante ad un corso di facilitazione che abbiamo svolto. Ha spiegato che le era stato chiesto da un'organizzazione di lavorare con un gruppo. Il gruppo era composto da ex-detenuti e membri delle loro famiglie che si erano impegnati in un programma di sostegno. Lavorando con il gruppo, scoprì che spesso si presentava una divergenza tra ciò che accadeva nel gruppo durante una determinata sessione e ciò che era stato deciso a priori per quella sessione. I membri del gruppo si sentivano frustrati quando si presentava un problema che aveva impatto e importanza per loro, ma che non poteva essere affrontato perché non rientrava nel programma di quella sessione. Comunicare che la questione sarebbe stata affrontata nella sessione successiva o in qualche sessione futura avrebbe aumentato la loro frustrazione. Il facilitatore ha sentito che si stavano perdendo preziose opportunità di fare un lavoro importante e tempestivo con il gruppo. Ha condiviso le sue preoccupazioni all'organizzazione che l'aveva incaricata e ha chiesto una maggiore flessibilità sul programma. Le è stato risposto che doveva essere "fedele al programma" e continuare le sessioni come prescritto. Il programma si basava su una ricerca approfondita e doveva essere eseguito come previsto. L'esperienza del gruppo e la sua esperienza sono state sminuite. Lei ha continuato i membri del gruppo sono diventati disinteressati e passivi e lei, secondo le sue stesse parole, "divenne robotica". In questo caso non c'era spazio per l'autorità informale del gruppo o per l'autorità interiore del facilitatore. L'autorità formale prevaleva su tutte le altre forme.

Nella nostra esperienza un riconoscimento delle diverse forme di autorità e un adeguato bilanciamento di queste funziona al meglio.

METODOLOGIA

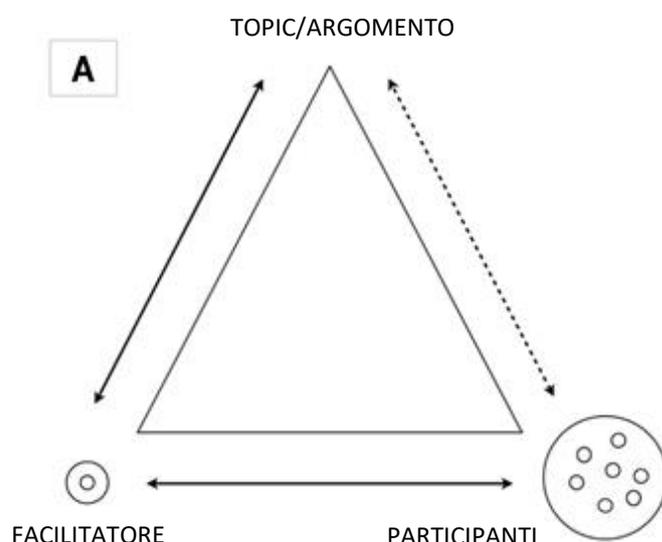
Le seguenti cinque sezioni (Modelli Alternativi per Affrontare gli Eventi di Formazione; Scopo, Persone e Processo; Quadrante di azione dei contenuti e dei processi; Il Diamante della narrazione; e Diversi Scopi, Diversi Metodi) riguardano principalmente la metodologia.

DUE MODELLI ALTERNATIVI PER AFFRONTARE LA FACILITAZIONE DEGLI EVENTI DI FORMAZIONE. [6](#)

Ecco due modelli alternativi per affrontare il lavoro con un gruppo in un contesto di formazione. Li chiamiamo Modello A e Modello B. Il modello A è quello che

abbiamo sperimentato come studenti o partecipanti. Il modello B è quello che cerchiamo di elaborare autonomamente. Sono rappresentati da due semplici diagrammi che delineano la relazione tra il facilitatore/educatore, i partecipanti e l'argomento/tema in esame. Le idee o le ipotesi alla base di ogni modello sono descritte di seguito.

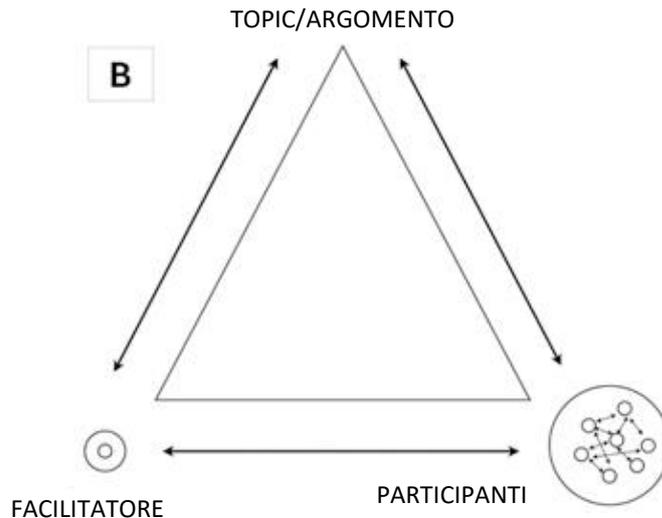
Iniziamo con il modello A.



Le idee e i presupposti alla base di questo modello sono:

- ▶ Il facilitatore/educatore ha familiarità e conoscenza dell'argomento e/o del tema.
- ▶ Il facilitatore/educatore lavora partendo dal presupposto che i partecipanti abbiano una conoscenza limitata o nulla dell'argomento/tema (indicata dalla linea tratteggiata).
- ▶ Il facilitatore/educatore ha la responsabilità di progettare e facilitare un processo per
 - (a) Favorire un rapporto di lavoro tra il facilitatore e i partecipanti.
 - (b) Fornire informazioni sull'argomento/tema ai partecipanti.
 - (c) Verificare i livelli di comprensione del materiale presentato.
 - (d) Invitare i partecipanti a fare dei collegamenti tra il materiale presentato e la loro situazione.
 - (e) Incoraggiare i partecipanti a integrare il materiale nelle loro competenze/conoscenze di base e a farne un uso pratico.

Il modello B si differenzia dal modello A in diversi aspetti



Le idee e i presupposti alla base di questo modello sono:

- ▶ Il facilitatore/educatore ha familiarità e conoscenza dell'argomento e/o del tema.
- ▶ Il facilitatore/educatore lavora partendo dal presupposto che i partecipanti abbiano esperienza e conoscenza dell'argomento/tema. I partecipanti possono avere livelli non omogenei di riconoscimento delle proprie conoscenze ed esperienze.
- ▶ Il facilitatore/educatore ha la responsabilità di progettare e facilitare un processo per
 - (a) Favorire le relazioni tra i partecipanti (cioè creare una comunità di apprendimento)
 - (b) Permettere ai partecipanti di accedere e condividere le loro esperienze e riflessioni sull'argomento/tema.
 - (c) Offrire ai partecipanti intuizioni, competenze, conoscenze o abilità per integrare le loro conoscenze o abilità esistenti.
 - (d) Permettere ai partecipanti di costruire a partire dalla loro esperienza in modo da agire in modo più mirato e creativo nel proprio contesto.

Analogamente, il capitolo 5 descrive un processo che pone la centralità dell'esperienza delle persone al centro dell'approccio di narrazione digitale.

SCOPO, PERSONE E PROCESSO

Il proverbio dice che "un triplice cordone non si rompe facilmente". Quando lavoriamo con un gruppo, ci occupiamo della tessitura di tre fili diversi. Questi fili rappresentano lo scopo, le persone e il processo.



L'elemento "scopo" riguarda principalmente il compito che il gruppo sta svolgendo, i risultati e gli obiettivi che vuole raggiungere. Per esempio, i membri di un gruppo possono voler diventare facilitatori più competenti, fiduciosi e impegnati, oppure un gruppo può voler sviluppare un piano progettuale o risolvere un conflitto.

L'elemento persone si occupa di creare una comunità di apprendimento in cui ogni membro del gruppo sperimenti un senso di sicurezza (fisica e psicologica), un senso di solidarietà (costruire relazioni di sostegno tra le persone, riconoscere lo scopo comune) e un senso di significato (ognuno ha un contributo da offrire, un ruolo da svolgere)⁷. Per creare un senso di comunità all'interno del gruppo dobbiamo sostenere le persone per scoprire chi sono in questo contesto e chi sono gli altri in gruppo con loro.

Il capitolo 2 esplora l'approccio adottato dal Liverpool World Centre per creare uno spazio protetto per il lavoro del gruppo.

L'elemento processo riguarda la creazione e l'utilizzo di una serie di metodi e strumenti per garantire che gli elementi dello scopo e delle persone siano coordinati in modo sinergico. Si tratta di realizzare il compito e di costruire un gruppo che si sostenga a vicenda.

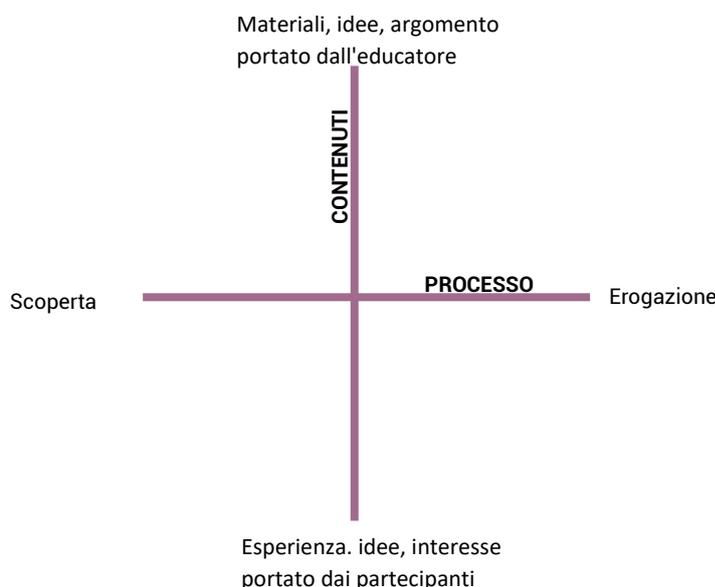
La sfida per il facilitatore o l'educatore partecipativo è quella di sviluppare un processo che permetta la creazione di una comunità di apprendimento che possa raggiungere il suo scopo.

QUADRANTE DI AZIONE DEI CONTENUTI E DEI PROCESSI

A Kurt Lewin, un ispiratore fondamentale nel campo del lavoro di gruppo e dell'apprendimento esperienziale, si attribuisce il merito di aver coniato il termine dinamica di gruppo. Nel nostro lavoro con i gruppi lo sottolineiamo e chiediamo ai partecipanti perché secondo loro avrebbe usato il termine dinamica di gruppo e non meccanica di gruppo. Nel rispondere, le persone rispondono che meccanica suggerisce l'idea di una macchina con parti in movimento che possono essere controllate o accese o spente. Si fa riferimento anche alla prevedibilità, alla linearità, agli ingressi e alle uscite, e a qualcosa che necessita di una fonte esterna di energia. Il concetto di dinamica, d'altra parte, suggerisce qualcosa che si sta costruendo, che cresce organicamente, che interagisce, che è imprevedibile, che cambia continuamente e che ha una fonte di energia interna.

Questo spesso ci porta a indagare come un educatore o un facilitatore che guida un gruppo di apprendimento possa essere flessibile e adattabile rispetto alle dinamiche che si verificano in tutti i gruppi.

Un modo per riflettere su questo è quello di guardare alle azioni in cui un educatore o un facilitatore può impegnarsi quando interagisce con un gruppo di apprendimento. Queste vengono esplorate utilizzando un semplice diagramma.



In un gruppo di apprendimento c'è sempre un contenuto. Ad un'estremità della linea verticale questo viene mostrato come materiale, idee, argomenti proposti dall'educatore, e all'altra estremità come esperienza, idee e preoccupazioni che i

partecipanti portano. C'è anche un processo. Questo è mostrato sulla linea orizzontale come erogazione ad un'estremità e scoperta all'altra.

Nel quadrante in alto a destra un educatore è in modalità di erogazione che offre contenuti. Ciò può assumere la forma di una lezione o di un breve input, una presentazione, un caso di studio, i risultati di una ricerca. L'enfasi è su ciò che il facilitatore conosce e considera importante, e lo scopo è quello di trasmettere idee o informazioni.

Nel quadrante in alto a sinistra il contenuto è ancora quello che il facilitatore propone, ma il processo consiste nello scoprire cosa fanno i partecipanti di questo materiale. Il facilitatore sta in ascolto per capire se ciò che viene presentato è chiaro, comprensibile e coerente, è curioso di sapere cosa pensano i partecipanti di questo contenuto, se ha un significato, se è in risonanza con loro, se funziona, se li colpisce.

Nel quadrante in basso a sinistra il contenuto è l'esperienza, le idee, le conoscenze e le preoccupazioni portate dai partecipanti. Qui il facilitatore sta indagando, suscitando e aiutando i partecipanti ad articolare e riflettere su ciò che hanno vissuto e su ciò che hanno imparato da quell'esperienza.

Nel quadrante in basso a destra il contenuto è ancora l'esperienza, le conoscenze e le idee portate dai partecipanti. Ma il facilitatore passa dall'indagine e dalla scoperta all'erogazione, aiutando i partecipanti a costruire sulla base della loro esperienza. Questo può assumere la forma di un'offerta di indicazioni e consigli, guida, fa tutoraggio o aiuta i partecipanti a pianificare le azioni. Un facilitatore può anche invitare i partecipanti a fare collegamenti tra la loro esperienza e le idee con le suggestioni offerte dalla condivisione di gruppo.

Un esempio può essere utile in questo caso. Recentemente abbiamo lavorato con un gruppo sul tema del conflitto. Abbiamo iniziato nel quadrante in basso a sinistra, indagando sulla loro esperienza di conflitto. L'abbiamo fatto usando il movimento fisico ed esplorando ciò che la parola conflitto evocava in loro. Abbiamo anche raccolto storie di conflitto tra i partecipanti utilizzando un foglio di lavoro. Il foglio chiedeva loro non solo di descrivere il conflitto, ma anche di analizzarlo. Hanno condiviso le loro storie in coppia.

Ci siamo poi spostati nel quadrante superiore destro e abbiamo dato un breve contributo sui diversi stili di conflitto.

Ci siamo spostati nel quadrante superiore sinistro per verificare con i partecipanti se la presentazione era chiara e se le idee espresse erano coerenti e comprensibili. Poi è arrivato uno spostamento nel quadrante in basso a destra quando abbiamo invitato i partecipanti a riconsiderare la loro esperienza conflittuale alla luce del materiale presentato. Abbiamo offerto loro un supporto nell'elaborare come il materiale potesse chiarire la loro esperienza e riflessione e creare altre possibilità e opzioni di azione.

Naturalmente, la sessione non è stata lineare, come si suggerisce qui. Ad esempio, durante la presentazione le persone sono tornate alle loro esperienze e alle loro storie e, ove opportuno, siamo passati dalla modalità di erogazione a quella di scoperta e di indagine. Il nostro punto è che abbiamo cercato di rispettare l'energia e la direzione del gruppo in modo mirato piuttosto che programmare tutto in modo rigido.

Abbiamo trovato questo quadro di riferimento utile per la pianificazione delle sessioni. Come organizzeremo l'evento? Inizieremo con l'erogazione del nostro materiale o con la scoperta delle esperienze dei partecipanti? Quali metodi useremo in ogni quadrante? Come organizzeremo il tempo a disposizione?

Lo abbiamo anche trovato utile per guidare le nostre risposte come educatori durante gli eventi, imparando a muoverci in modo fluido e abile tra i quadranti durante lo svolgimento della sessione.



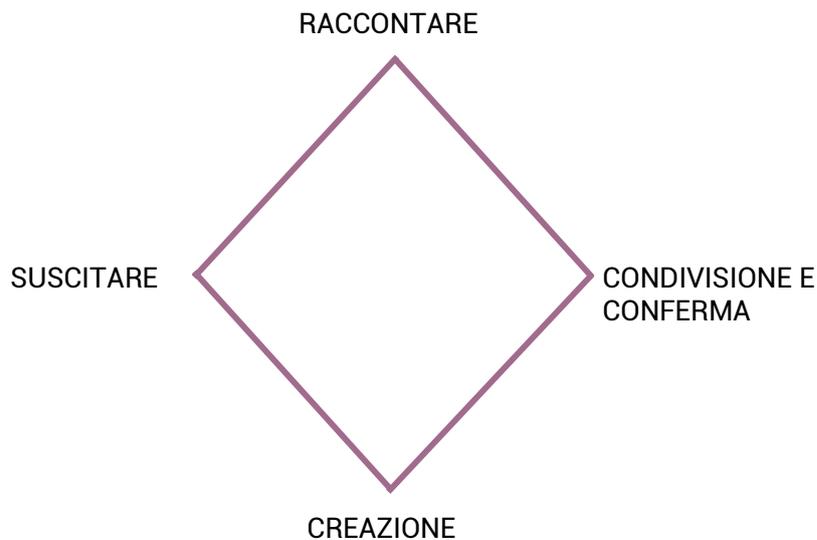
IL DIAMANTE DELLA NARRAZIONE ³

"La narrazione rivela il significato senza commettere l'errore di definirlo."

Hannah Arendt

Le storie abbondano nel nostro lavoro con i gruppi, le organizzazioni e le comunità. Ci sforziamo di essere risoluti nel modo in cui usiamo le storie. Osserviamo quattro elementi distinti ma interconnessi: le storie vengono raccontate, suscitate, condivise, vagliate e create.

Lo Story Diamond cattura il nostro modo di lavorare con le storie. Per ogni vertice del diamante, "Raccontare", "Suscitare", "Condividere" e "vagliare e creare", pensiamo che sia importante che i facilitatori siano consapevoli dell'obiettivo (Cosa sto cercando di fare? Qual è la mia intenzione?) e sul metodo (come posso renderlo possibile?).



Raccontare

In qualità di facilitatori, raccontiamo storie per scopi diversi e in vari modi. Potremmo raccontare una storia per specificare come un'idea sia stata messa in pratica in un determinato contesto. Molte idee diventano più facili da cogliere quando sono illustrate da un esempio concreto. Noi usiamo le storie per illustrare e per dare informazioni. Le storie possono essere usate per rassicurare le persone che mettono in dubbio il valore della propria esperienza. Ci avvaliamo delle storie per far riflettere le persone, per cambiare le prospettive, per generare discussioni, per scoprire presupposti e credenze. A volte raccontiamo una storia che funge da "esca", per catturare un'altra storia.

Quando raccontiamo storie, usiamo diversi media. Raccontiamo storie in modo orale, ma offriamo anche storie sotto forma di poesie, racconti scritti, brevi drammi, immagini, videoclip. Molte delle storie che usiamo sono codici nella accezione utilizzata da Freire: un codice è un pezzo di materiale che propone problemi, progettato per mostrare alle persone in modo accessibile e mirato un tema verso il quale hanno un alto livello di coinvolgimento emotivo. Questo permette loro di prendere in carico i problemi e di agire.

Suscitare

Suscitiamo, evochiamo e cerchiamo di far emergere le storie delle persone con cui lavoriamo. Lo facciamo perché in queste storie sono racchiusi i valori, le credenze, le pratiche, le esperienze, le lotte e le soluzioni individuali. Vogliamo che le persone entrino in contatto con le loro storie e le articolino. Vogliamo che partano dalla loro esperienza unica e che diano valore alla loro prospettiva. Lavorando sulle storie delle persone, mostriamo il nostro interesse per la loro vita, dimostrando che diamo valore alle loro esperienze. Per alcune persone la richiesta di una storia è una conferma del loro valore, l'evidenza che qualcuno è interessato a loro e li trova interessanti.

Quando creiamo delle storie, spesso partiamo da semplici domande, "ci raccontiamo di un tempo in cui...", o usiamo fogli di lavoro che si concentrano su un particolare argomento o tema e pongono una serie di domande. Usiamo altre storie, immagini o poesie come stimoli per evocare le storie individuali. **È come una storia "esca": usiamo una storia per catturare un'altra storia.** Quando chiediamo di raccontare invitiamo le persone ad essere concrete, a includere dettagli, sentimenti, intenzioni, sfumature, contesto. Incoraggiamo le persone ad evitare le astrazioni. Per esempio, ci capita di proporre "Raccontaci di un periodo in cui hai affrontato bene il conflitto" piuttosto che "Quali tue qualità o capacità ti aiutano ad affrontare il conflitto?"; "Raccontaci di un periodo in cui la tua comunità ha dato il meglio di sé" piuttosto che "Cosa c'è di buono nella tua comunità?"

Condivisione e conferma

Incoraggiamo le persone a condividere storie. Lo facciamo perché aiuta la comprensione tra le persone, contribuendo a costruire relazioni. Il racconto di una storia è spesso un esercizio di conferma e di valorizzazione per le persone che si rendono conto di avere un'esperienza e una prospettiva uniche, rafforzando la loro identità. Mentre le storie vengono raccontate, le persone condividono le informazioni, ma anche se stesse. Si generano intuizioni, si mettono in discussione i presupposti, si modificano le prospettive.

Dopo che le storie sono state condivise, invitiamo le persone a vagliarle, a fare un passo indietro e a guardare le storie in modo riflessivo. Ci sono degli schemi nelle storie? Ci sono punti in comune, differenze, punti di svolta? Chiediamo alle persone di considerare se le storie sono vivificanti o alienanti, se contengono semi di speranza o se sono suscettibili di de-energizzarsi?

Questa condivisione avviene in un'atmosfera di rispetto reciproco e di accogliente interesse. La creazione di questo tipo di spazio è trattata in altri capitoli in questa guida.

Creazione

Lavoriamo con le persone per creare storie. Queste sono spesso proiettate al futuro e hanno un carattere visionario. Sono le storie che le persone vorrebbero vivere come individui, come gruppi, come organizzazioni o come comunità. Anche se sono ambientate nel futuro, sono radicate nell'esperienza e spesso sono un'amplificazione o uno sviluppo di concetti o di orientamenti già presenti nella vita delle persone. Inoltre, sollecitiamo a creare storie per divertirsi.

Queste storie possono essere costruite in molti modi diversi: oralmente, completando frasi, disegnando e dipingendo, drammatizzando, muovendosi, fotografando, scrivendo.

Questi elementi della storia – presenti nel diamante della narrazione – concorrono all'approccio al digital storytelling, descritto nel capitolo 5. Il punto di partenza può variare, ma lo spirito è simile.



DIVERSI SCOPI, DIVERSI METODI

Iniziamo questa sezione con due storie che illustrano qualcosa del nostro approccio nella scelta dei metodi per un particolare evento per un particolare gruppo.

Alcuni anni fa, c'è stato un corso di formazione per la trasformazione di una comunità in una grande città dell'Irlanda. Il corso si è svolto nell'arco di alcuni mesi. Il gruppo era eterogeneo e comprendeva residenti di una comunità locale, lavoratori impegnati in progetti comunitari e dipendenti governativi. Tra i residenti della comunità c'era un certo numero di persone con difficoltà di apprendimento accertate. La loro presenza, insieme alla loro esperienza e alle loro prospettive, è stata una risorsa importante per il gruppo, e ha introdotto alcune sfide interessanti.

Una persona con un ruolo istituzionale nella comunità ha spiegato quanto si fosse sentita sfidata a partecipare ad una formazione a fianco di persone con difficoltà di apprendimento, che avrebbero potuto imparare all'interno dello stesso gruppo. La condivisione dell'esperienza le permise di mettere in discussione il suo modo di percepire se stessa, e di riconsiderare le persone con disabilità di apprendimento e le relazioni tra di loro.

Una donna del gruppo con un handicap di apprendimento, e che, fin dall'inizio della formazione era spesso vestita come una ragazzina con i capelli raccolti in codine, ha partecipato positivamente e ha portato al gruppo un'energia molto giovane.

Un giorno, all'inizio di una sessione di lavoro, come momento iniziale dell'esplorazione del lavoro di squadra e della cooperazione, abbiamo proposto la nostra versione di 'The Lyrics Board', un gioco a quiz che coinvolgeva la creatività, il canto, e una certa conoscenza dei testi delle canzoni. Durante l'esercizio, questa donna è emersa come una specie di star. Conosceva molti testi di canzoni e cantava bene. Ha aiutato la sua squadra a vincere con un margine significativo. Ha sperimentato sé stessa come una persona competente, di talento e come risorsa per la squadra, al pari dei suoi compagni. A posteriori, questo momento è sembrato essere un punto di svolta nel modo in cui si è inserita nel corso. Aveva trovato la sua funzione nel gruppo, il che le ha permesso di condividere

maggiormente i suoi pensieri. Inoltre, con il susseguirsi delle sessioni di lavoro nei mesi seguenti, il suo aspetto fisico ha visto profonde trasformazioni: ha cominciato a vestirsi e a pettinarsi come la donna adulta che era, piuttosto che come la ragazzina che appariva.

Si potrebbe essere tentati di pensare a questo episodio come a un evento di serendipità: è stato creato un attivatore che ha avuto questo effetto. Non avevamo modo di sapere quanto sarebbe stato significativo per questo individuo, ma **è il fatto stesso di usare una grande varietà di metodi che, oltre a creare un ambiente di apprendimento amichevole, aumenta le possibilità di una certa "serendipità"**.

Il secondo esempio riguarda un lavoro con un gruppo che si è protratto per alcuni mesi. Un gruppo consolidato di genitori di bambini con bisogni speciali stava attraversando una crisi quando il gruppo è crollato, la maggior parte del comitato uscente si è dimesso perché sopraffatto dal compito e un nuovo comitato si è fatto avanti. Il nuovo comitato ci ha chiesto un lavoro utile per trovare un modo positivo per proseguire.

Nel corso di una serie di incontri il comitato e il gruppo di membri allargato hanno acquisito maggiore chiarezza sulla loro visione, sulle convinzioni e sui valori, sulle attività che volevano intraprendere, sull'organizzazione e sulla gestione delle relazioni, sia con gli altri gruppi e le altre organizzazioni che nelle dinamiche interne al gruppo. Quest'ultimo punto è diventato una priorità. È stato possibile far emergere sia una crescente consapevolezza del malcontento di alcuni dei membri, sia un sentimento di disagio tra i membri del comitato.

Sulla base del lavoro di David Kantor e Dialogix nel Regno Unito, è stato possibile sviluppare una nuova forma del processo interno al gruppo. Il metodo utilizzato è stato accuratamente definito in base alle esigenze del gruppo in quel particolare momento, con una particolare attenzione relativamente alla dimensione temporale, che era limitata: in qualità di genitori di bambini con esigenze particolari, il tempo è sempre stato prezioso.

Il metodo utilizzato ha consentito la creazione di un processo di dialogo. Dopo aver introdotto brevemente il concetto di dialogo, con un intervento sulle quattro modalità di dialogo, il gruppo è stato suddiviso in tre sotto-gruppi⁹. Il primo sotto-gruppo era costituito dal nuovo comitato che si era riunito per il lavoro e per

preparare gli incontri con il gruppo allargato. Il secondo era formato da genitori di bambini più piccoli, e il terzo era formato da genitori di bambini più grandi e da adulti con bisogni speciali. Nonostante ci sia stata una sovrapposizione tra questi gruppi, ogni persona ha scelto di far parte del gruppo a cui desiderava maggiormente far sentire la sua voce.

Sono seguiti tre momenti di conversazione e di ascolto, con un doppio invito: gli oratori sono stati sollecitati a parlare con la propria voce autentica, e gli altri ad ascoltare con apertura, sospendendo ogni certezza o giudizio su ciò che avrebbero ascoltato, oltre a osservare l'impatto che ciò che ascoltavano aveva su di loro. Per il primo momento, il comitato si è riunito in un piccolo cerchio all'interno del cerchio più ampio formato dal resto del gruppo. I membri hanno condiviso la loro esperienza nel comitato durante l'anno precedente. Quando hanno finito, chi ascoltava è stato sollecitato a raccontare al gruppo l'impatto di ciò che avevano sentito.

Nel secondo momento, i genitori dei bambini disabili più piccoli hanno parlato della loro esperienza rispetto all'organizzazione nel corso dell'anno precedente. Quando hanno finito, chi ascoltava è stato invitato a condividere l'impatto di ciò che avevano sentito.

Il processo è stato ripetuto per il terzo turno, con i genitori dei bambini più grandi e con gli adulti con esigenze particolari; entrambi hanno portato una testimonianza della loro esperienza.

Il processo ha consentito una condivisione profonda e ha migliorato notevolmente la comprensione reciproca, determinando un cambiamento nelle dinamiche e nelle relazioni del gruppo. Questo è stato recepito pienamente quando qualcuno ha affermato che il gruppo è passato da un sentire di "noi" e di "loro" ad una profonda consapevolezza del fatto che «ci siamo solo noi. Non c'è nessun 'loro' che faccia qualcosa».

In questo frangente abbiamo selezionato con cura il modo di strutturare l'intervento affinché fosse adatto a quel particolare evento, per quel determinato gruppo in quello specifico momento. Il processo di lavoro utilizzato è dipeso dalla nostra conoscenza metodologica e ci ha permesso di modulare il nostro intervento

valorizzando la diversità della teoria, dei metodi e degli approcci a nostra disposizione.

Nel corso degli anni abbiamo compreso il valore della costruzione di un ambiente per l'apprendimento e della definizione di obiettivi specifici e peculiari. Nella prima storia lo strumento utilizzato, il "quiz come attivatore", è stato concepito principalmente per far sì che le persone si divertissero insieme, imparassero un po' l'una dall'altra e ricaricassero la loro energia. Lo scopo era principalmente quello di creare un'atmosfera e un ambiente accogliente, realizzando uno spazio conviviale in cui le persone potessero cantare e, a quanto pare, risplendere!

La seconda storia aveva l'obiettivo specifico di aiutare le persone ad ampliare le loro prospettive. È stata progettata innanzitutto per aiutare le persone ad esporre la propria esperienza e la propria prospettiva e ad ascoltare le esperienze e le prospettive degli altri.

Come si è verificato, nella prima storia il risultato è stato molto più significativo di quanto previsto. Una persona ha trovato la sua voce, in più di un modo, e ha iniziato a sperimentare sé stessa in modo diverso. Gli altri partecipanti hanno potuto percepirla in modo diverso, il che le ha permesso di crescere come persona. Nella seconda storia, l'obiettivo dell'apprendimento è stato raggiunto, poiché le diverse esperienze e prospettive sono state descritte, ascoltate e apprezzate. Questo ha portato a un potenziamento delle relazioni e del senso di solidarietà interna al gruppo.

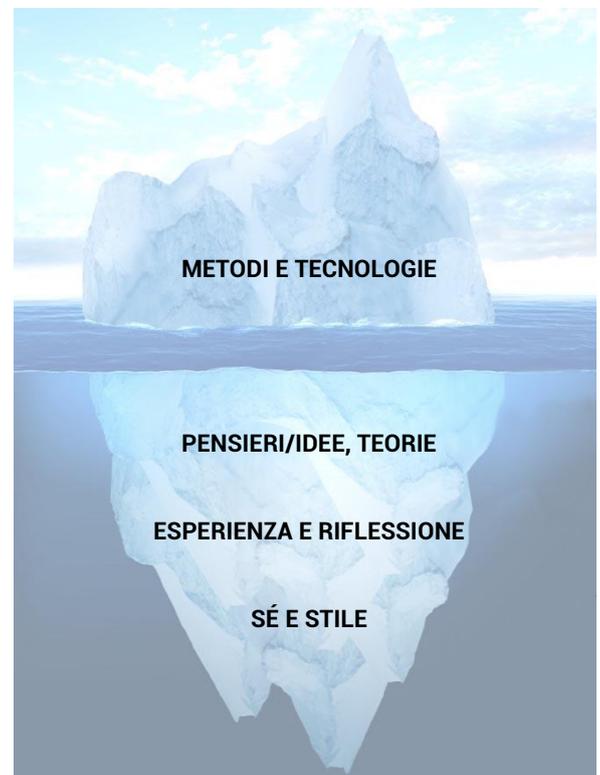
Qui si evidenzia l'importanza di tre elementi: la chiarezza d'intenti; una gamma di metodi e strumenti di intervento diversificata e adeguata alla singolarità di ogni situazione; la consapevolezza esperienziale che i metodi e gli strumenti, se sapientemente scelti e applicati, possono avere un impatto al di là di quanto previsto.

RIFLESSIONE E CONSAPEVOLEZZA DI SÉ

Questo capitolo è dedicato al bisogno di riflessione, di sviluppare la conoscenza e consapevolezza di sé del facilitatore/educatore e al ruolo che la riflessione può svolgere in questo contesto.

Una delle immagini che usiamo durante i corsi di formazione per facilitatori è quella di un iceberg.

Suggeriamo di rapportarsi all'immagine visualizzando come la parte dell'iceberg sopra la linea di galleggiamento sia simile ai metodi, alle tecniche o ai processi utilizzati da un facilitatore. Questi elementi sono visibili sia al facilitatore che ai partecipanti: sono gli strumenti del mestiere, i metodi che usiamo per fare il nostro lavoro, che possono essere dimostrati e osservati, e che le persone possono a loro volta riprenderli e utilizzarli nel loro lavoro.



Appena sotto la linea di galleggiamento ci sono le idee, le teorie, le intuizioni che danno forma al nostro modo di concepire l'intervento partecipativo di comunità. Questa parte dell'iceberg rappresenta il nostro modo di pensare, le nostre percezioni e la nostra interpretazione di ciò che è necessario e di ciò che potrebbe risultare una risposta utile. Il nostro pensiero orienta la scelta dei metodi, e se non risulta immediatamente visibile, può essere esplicitato e motivato. Infatti, sottolineiamo che, se richiesto, occorre sempre essere in grado di spiegare il ragionamento che sta alla base di un particolare metodo o processo proposto al gruppo. I metodi e i processi non sono mai scelti a caso: sono selezionati o progettati perché adatti a raggiungere uno specifico scopo all'interno della singolarità di un determinato gruppo.

Più in profondità c'è la nostra esperienza, e la nostra riflessione sulla nostra esperienza.

In questa sede ci riferiamo all'esperienza del facilitatore e all'apprendimento che ne è scaturito. Si tratta dell'abilità di saper riconoscere i modelli, i temi ricorrenti, le indicazioni; la capacità di considerare ogni lavoro come nuovo e in qualche

modo familiare. Molto di tutto questo può essere tacito, intuitivo e istintivo. Tuttavia, è perfezionato dai quattro tipi di riflessione a cui abbiamo fatto riferimento prima nella descrizione della costruzione del meta-quadro (vedi pagina 17).

Alla base dell'iceberg mettiamo noi stessi e lo stile. Si tratta della consapevolezza di sé e della conoscenza di sé, della comprensione dei propri punti di forza e delle proprie fragilità, dei propri valori, delle proprie convinzioni, dei propri pregiudizi, delle proprie identità. È la consapevolezza profonda e leggera che chi sono ha un impatto sul gruppo tanto quanto quello che faccio¹⁰.

Per la nostra esperienza, l'intervento risulta maggiormente efficace in relazione al grado di congruenza tra i quattro livelli dell'iceberg.

Se uso metodi partecipativi, allora devo avere familiarità con il pensiero che sta alla base di tali metodi e devo dare valore alle esperienze e ai contributi dei partecipanti. Se c'è una discrepanza tra ciò che professo e ciò che pratico, la disarmonia diventa evidente.

Non è raro sentire esempi in cui si dice ai partecipanti che le loro idee, le loro competenze e le loro esperienze sono al centro di un programma, ma poi la metodologia che sperimentano, basata principalmente sulla dimensione della somministrazione (di indicazioni, suggerimenti, sollecitazione o informazioni), smentisce queste affermazioni.

Una domanda che spesso rivolgiamo ai facilitatori e agli educatori è: "Come vi percepiranno le persone?". Usiamo questa domanda per aiutarli a riflettere e ad armonizzare il loro stile di educatori o di facilitatori.

Ci piace partire dalle radici etimologiche della parola educazione, che anche nella lingua inglese ha due diverse radici latine¹¹. Queste sono "educare", che suggerisce l'idea di formare, plasmare o portare a una particolare conclusione e "educere", che significa tirare fuori. Nonostante i due significati siano molto diversi, entrambi sono presenti nella parola educazione. Ognuno dei vocaboli latini evoca una serie di azioni, come mostrato nel grafico sottostante.

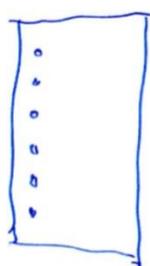
EDUCAZIONE

EDUCARE	EDUCERE
(portare fuori)	(portare fuori)
Maggiore enfasi su	Maggiore enfasi su
Parlare	Ascoltare
Rispondere alle domande	Fare Domande
Direzione	Suscitare
Dimostrazione	Scoprire
Essere in vantaggio	Affiancare
Imparare informazioni o conoscenze	Co-creare informazioni o conoscenze

L'attenzione dedicata all'etimologia non è superflua, dato che il significato delle due parole indica e comporta di conseguenza due modi diversi di interagire con un gruppo. Non è né utile né necessario affermare che si deve scegliere uno stile o l'altro. Ma è importante per rispondere alle esigenze di un gruppo avere la consapevolezza del proprio stile dominante e della propria capacità di cambiare o bilanciare gli stili.

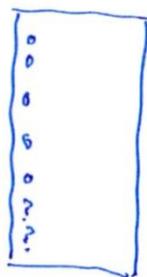
Un secondo modo che abilita le persone a definire il modo in cui interagiscono con un gruppo è quello di introdurre a quello che noi chiamiamo il grafico di stile. Questo schema propone alle persone una serie di opzioni da esplorare.

TABELLA DEGLI STILI



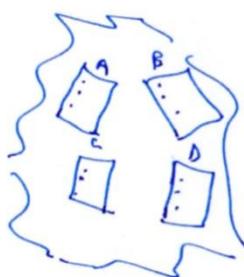
1

Ho un piano ben preparato che ha funzionato prima. Mi attengo al piano.



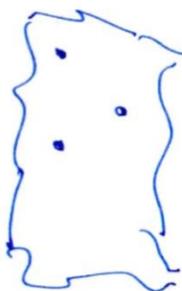
2

Ho un ben preparato, ma mi discosterò se necessario.



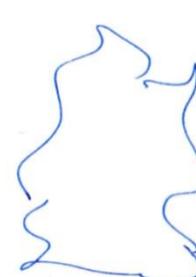
3

Ho diversi piani e posso passare da un piano all'altro in caso di necessità.



4

Ho 3 o 4 idee chiave per cominciare e mi occuperò delle cose non appena



5

Ho sufficiente abilità, conoscenza ed esperienza per improvvisare mentre mi occupo del gruppo.

Usiamo il grafico di stile come un mezzo per aiutare le persone a individuare il loro stile preferenziale. Collochiamo sul pavimento una versione grande del grafico e chiediamo alle persone di stare fisicamente in piedi accanto a uno stile o a un insieme di stili che rifletta la modalità da loro usualmente utilizzate per lavorare con un gruppo. I partecipanti hanno l'opportunità di parlare del loro stile e delle

ragioni per cui lo adottano, ma anche di esplorare altri stili che vorrebbero adottare. **La nostra enfasi non è sul primato di uno stile, ma sul riconoscimento delle nostre preferenze e sulle possibilità di ampliare le nostre opzioni.**

CONCLUSIONI

Questo capitolo ha introdotto sette elementi correlati tra loro:

- ▶ l'evento o gli eventi in corso di organizzazione,
- ▶ il gruppo con cui si lavora,
- ▶ il contesto del lavoro,
- ▶ il pensiero (teoria, idee, strutture) a cui il facilitatore attinge,
- ▶ i metodi e le competenze scelte per l'intervento da parte del facilitatore,
- ▶ impegno nella riflessione,
- ▶ la conoscenza di sé del facilitatore e la consapevolezza del proprio stile.

Sono tutti elementi di cui noi, come operatori dell'apprendimento partecipativo per adulti, siamo consapevoli e ci avvaliamo nel nostro lavoro.

NOTE

- ¹ Il Triangolo dell'educazione è stato sviluppato principalmente ascoltando il gruppo. È stato anche testimoniato in due articoli: Rogers, A. (2004) "Guardando di nuovo all'educazione non formale e informale - verso un nuovo paradigma". Disponibile su www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm e Saddington, J. (1992) 'Learner Experience: Una ricca risorsa per l'apprendimento' in Mulligan, J. e Griffin, C. Empowerment through Experiential Learning. Londra: Pagina di Kogan
- ² Il lavoro di Donald Schon è stato utile per sviluppare il nostro pensiero e la nostra pratica in questo settore. Una fonte utile è Smith, M.K. (2001, 2011) 'Donald Schon: learning, reflection and change', The encyclopedia of pedagogy and informal education. Disponibile all'indirizzo www.infed.org/thinkers/et-Schon.htm.
- ³ Le idee qui si basano sui risultati di una ricerca a Naughton, F.J. (2002) Training for Transformation: Speranza utopica o realtà pratica, inedito M. Phil. Tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Birmingham.
- ⁴ La questione della conoscenza è fondamentale per l'istruzione e l'apprendimento. Il lavoro di Freire, P. (1972) Pedagogia degli oppressi, Londra: Il pinguino è stato una fonte primaria per il nostro lavoro. Un'altra fonte è stata Belenky, M et al. (1997) Women's Ways of Knowing. New York: Basic Books. Abbiamo trovato Rowland, S. (2001) The Enquiring University Teacher. Buckingham: SHRE e Open University Press, Capitolo 4 molto utile per collegare le diverse forme di conoscenza.
- ⁵ Abbiamo trovato le seguenti fonti utili per approfondire il tema dell'autorità: Heifetz, R. (1994) Leadership senza risposte facili. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; Obholzer, A. "Authority, Power and Leadership." In Obholzer, A. et al (2003) The Unconscious at Work. Londra: Routledge; Salamon, E. (1991) The AGS Commission Model. Stoccolma: AGS-Instituten.
- ⁶ Le idee qui si basano sui risultati di una ricerca a Naughton, F.J. (2002) Training for Transformation: Speranza utopica o realtà pratica, inedito M. Phil. Tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Birmingham.
- ⁷ (1996) Schools as Learning Communities. Londra: Cassell.
- ⁸ Il Diamante della Narrazione è il risultato della nostra elaborazione di molti anni di lavoro con individui, gruppi, organizzazioni e comunità. Nello sviluppare la nostra filosofia e il nostro metodo trovato utili i contributi: Freire, Paulo. (1972) Pedagogia degli oppressi. Londra: Pinguino. Kearney, Richard. (2002) Su Storie. Londra: Routledge. Kurtz, Cynthia. (2014) Lavorare con Stories. California: Kurtz-Fernhout Publishing. Senehi, Jessica. (2002) 'Racconto costruttivo: Processo di pace', Peace and Conflict Studies Vol. 9 No. 2. Direzione dello sviluppo e della cooperazione, (2004) Guida alla storia: Costruire ponti con tecniche narrative. Berna: Direzione dello sviluppo e della cooperazione. Disponibile su https://www.bundesreisezentrale.admin.ch/dam/deza/en/documents/publikationen/Diverses/155620-geschichten-handbuch_EN.pdf Thompson, Alfred. (2011) The Story Perspective - The Use of Individual Life Narratives in Understanding Development Effects and Processes. Kimmage DSC Series Research and Perspectives on Development Practice. Disponibile all'indirizzo <http://mural.maynoothuniversity.ie/9955/1/Alfred-Thompson.pdf>
- ⁹ Il concetto di dialogo e le quattro pratiche di dialogo sono tratte principalmente da Kantor, D. (2012) Reading the Room: Group Dynamics for Coaches and Leaders, San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- ¹⁰ Ci sono alcune utili intuizioni sulla conoscenza e la consapevolezza di sé in Gilbert, J. (2005) "La conoscenza di sé è il prerequisito dell'umanità; lo sviluppo personale e la consapevolezza di sé per gli operatori umanitari." In Sviluppo nella pratica" 15 (1).
- ¹¹ Abbiamo tratto le radici etimologiche latine dell'educazione da Craft, M. (1984) "Education for Diversity", in Education and Cultural Pluralism, ed. Craft, M. pps 5-56. London Falmer Press.

CAPITOLO 2

Creare spazi protetti per il dialogo



Creare spazi protetti per il dialogo

INTRODUZIONE

Il dialogo è un concetto antico: le origini della parola rimandano l'idea di un particolare tipo di colloquio tra due o più persone alla ricerca della conoscenza. **In un vero dialogo tutti gli oratori sono identificati come pensatori distinti, il cui impegno e il cui contributo può portare a nuove e condivise conoscenze.** Se da un lato la definizione ci soddisfa, dall'altro fa sorgere una domanda. Come possiamo garantire che, quando si cerca di facilitare un dialogo produttivo in contesti educativi, tutti i partecipanti si sentano in grado di impegnarsi e di contribuire al massimo livello delle proprie capacità?

Questo capitolo esplorerà teorie e metodologie che possono aiutare gli educatori e i facilitatori a sviluppare la loro capacità di creare spazi protetti per il dialogo, in cui gli studenti o i partecipanti siano coinvolti e inclusi. Quanto segue fornisce una panoramica della pratica al Liverpool World Centre e si basa su una serie di considerazioni teoriche.

PERCHÈ IL DIALOGO?

Il Liverpool World Centre lavora da vent'anni nel campo dell'educazione per lo sviluppo. In questo periodo ha maturato un profondo interesse per il modo in cui le metodologie dialogiche possono trasformare le esperienze di apprendimento, indipendentemente dagli argomenti trattati. Abbiamo utilizzato tecniche di dialogo per sviluppare il lavoro in una serie di aree, tra cui le controversie, l'estremismo, lo sviluppo sostenibile, le migrazioni, il genere. Questo lavoro è stato proposto nelle scuole, nelle comunità e nelle università, con insegnanti, studenti, leader di comunità, accademici, attivisti e artisti.

Lo spazio e i relativi parametri in cui operiamo come educatori possono avere un enorme impatto sull'impegno degli studenti. I metodi tradizionali di apprendimento con il gesso e la lavagna sono lineari e non danno sufficiente importanza alla conoscenza e all'esperienza degli studenti.

Come abbiamo riscontrato nella prima parte, trovare il modo di valorizzare l'esperienza degli studenti è particolarmente importante nel campo dell'educazione degli adulti, dove i gruppi includono individui con esperienze di vita diverse.

Gli spazi di apprendimento devono essere spazi protetti dove i discenti possono condividere ed esplorare il loro pensiero. Ciò significa allestire "uno spazio collaborativo, rispettoso e che offre un'opportunità di dialogo aperto dove... le persone possano esprimere il loro punto di vista in un contesto aperto per una discussione critica, approfondita e rispettosa" (Oxfam, 2018).

Nel quadro di questo progetto, in cui gli educatori e i loro discenti possono essere neofiti di alcuni aspetti dell'educazione partecipativa e del processo di narrazione digitale (digital storytelling), la creazione di uno spazio sicuro e inclusivo aiuta a "livellare il campo di gioco" per i partecipanti.

Nell'intento di creare comunità di apprendimento in cui tutti i partecipanti siano ugualmente considerati e ascoltati, gli educatori assicurano che le idee possano essere discusse apertamente e che i partecipanti si sentano sicuri di esprimere, cambiare, sfidare e sviluppare le proprie opinioni. Quando si esamina la possibilità di creare uno "spazio sicuro" per tale scopo, i facilitatori dovrebbero considerare non solo gli aspetti materiali, ma anche quelli emotivi e sociali dell'apprendimento. Laddove le basi per la partecipazione sono poste con cura dai facilitatori, i metodi dialogici possono rendere l'educazione veramente trasformativa.

Non esiste un momento più importante di quello in cui le comunità hanno il potere di pensare in modo critico, di discutere le narrazioni accolte e di far parte di un flusso che invita all'empatia, alla comprensione, all'educazione e alla compassione.

Questi obiettivi hanno inizio con la creazione di uno spazio sicuro per l'apprendimento.

COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO E METODOLOGIE DIALOGICHE - FONDAMENTI TEORICI

Il Liverpool World Centre ha da tempo costruito i propri interventi applicando le linee guida dell'educatore e filosofo brasiliano Paolo Freire. Una delle idee più significative espresse all'interno del suo lavoro è che sia gli educatori che i discenti siano soggetti coinvolti nel processo educativo.

"Lo studente non è l'oggetto dell'insegnante, nel quale quest'ultimo deposita tutte le sue conoscenze e il primo apprende passivamente... sia lo studente che l'insegnante contribuiscono reciprocamente alla costruzione della loro comprensione del mondo, il che rende l'educazione un processo dialogico, critico, riflessivo e polifonico".

Martins (2011, p69)

Non percepire lo studente unicamente come una posizione all'interno di un processo, ma porlo al centro dello stesso, consente di sviluppare un maggiore senso di responsabilità e di autonomia all'interno del processo stesso di apprendimento. Incoraggiando un processo di apprendimento libero e inclusivo attraverso il dialogo, gli educatori possono facilitare lo sviluppo di forti dinamiche di gruppo e di atteggiamenti più aperti e ricettivi all'interno dei gruppi di studenti. Ottenuti con successo, questi risultati si uniscono strettamente allo sviluppo di capacità di pensiero critico e creativo, alla capacità di essere consapevoli di sé e riflessivi, di comunicare e cooperare, e di intraprendere azioni informate e riflessive. Usato correttamente all'interno di contesti educativi, il dialogo rispetta l'autonomia degli studenti e li ispira a sviluppare un più forte senso di autonomia all'interno del loro apprendimento.

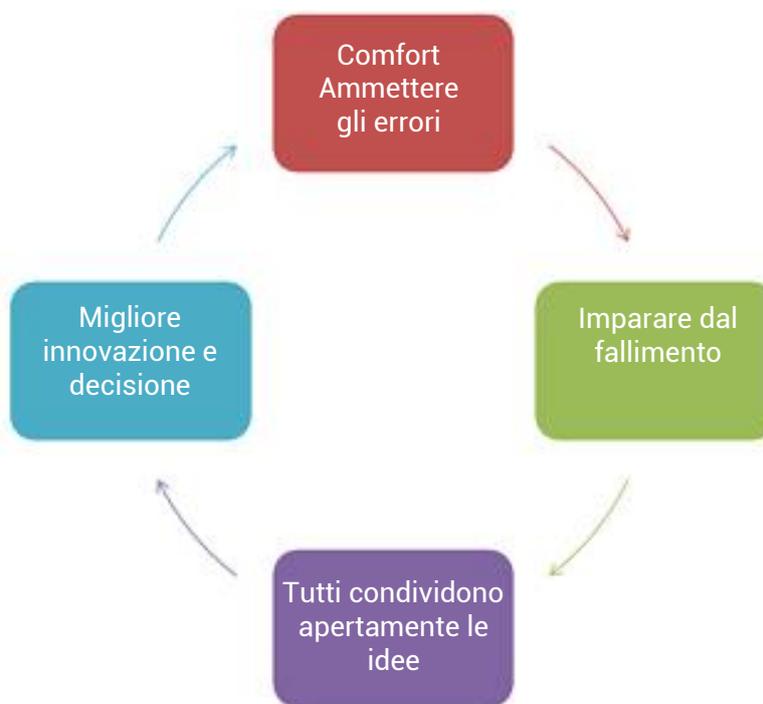
Il dialogo critico e riflessivo può avvenire solo in *spazi* in cui le persone si sentono capaci di essere autentiche nell'espressione dei loro pensieri e degli atteggiamenti senza il timore di trovarsi in situazioni di conflitto o di imbarazzo. "Uno spazio protetto richiede che i suoi occupanti siano di mentalità aperta e cerchino di entrare in empatia con i sentimenti e gli atteggiamenti degli altri, anche di quelli con cui sono diversi. " (Robinson, 2015)

Spesso si sostiene che la creazione di un senso di comunità all'interno del contesto di apprendimento sia la chiave per la percezione dello spazio protetto da parte dei partecipanti. Come sottolinea Clark (1996) "avere un senso di comunità è avere un posto in cui stare (sicurezza), una parte da svolgere (significato) e un mondo a cui appartenere (solidarietà)."

Egli suggerisce che nessuna persona può sperimentare uno di questi elementi senza che ciò influisca sugli altri, e che è necessario un riconoscimento profondo del potenziale della comunità.

Nel creare comunità di apprendimento, Handy (1990) sostiene che una responsabilità chiave per gli educatori è quella di affermare il valore umano di tutti coloro che possono essere coinvolti nel processo educativo.

La nozione di sicurezza psicologica è illustrata nel diagramma sottostante:



www.weforum.org

Si potrebbe dire che l'insegnamento più tradizionale porta al primato dell'educatore, minando il potenziale di un dialogo aperto alla curiosità e alle possibilità di esplorare nuovi scenari (Forghani-Arani, 2011).

Questo capitolo sarà focalizzato sulle modalità utili a supportare lo sviluppo di un senso di sicurezza che permetta agli studenti di fare la loro parte e di percepire un senso di appartenenza alla loro comunità di apprendimento.

COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO E METODOLOGIE DIALOGICHE

Nelle pagine seguenti esamineremo le strategie per la creazione di spazi protetti. Queste strategie si rifanno ai temi condivisi di tre metodologie dialogiche che presentano un'ampia sovrapposizione in termini di pensiero e di processi:

- ▶ Comunità di indagine filosofica (COPE)
- ▶ Spazi aperti per il dialogo e la richiesta di informazioni (OSDE)
- ▶ Filosofia per le comunità (P4C)

FONTI DI ULTERIORI INFORMAZIONI SU COPE/OSDE/P4C

[Modulo di formazione per le comunità di ricerca filosofica \(InterCap/Liverpool World Centre\)](#)

<https://thinkingspace.org.uk/about-philosophical-enquiry/>

<https://www.philosophy-foundation.org/p4c>

www.thephilosophyman.com

<https://www.sapere.org.uk/>

[OSDE Alfabetizzazione critica nello sviluppo globale Pacchetto di risorse per lo sviluppo professionale](#)

<https://www.academia.ed>

Le fasi iniziali dei processi COPE, OSDE e P4C prevedono tutte un percorso graduale nel processo di facilitazione del dialogo.

Le fasi iniziali, generalmente chiamate in inglese 'Getting Set', consistono nella creazione di uno spazio sicuro. È importante che i facilitatori prendano in considerazione differenti strategie per mantenere lo spazio protetto per tutto il processo di apprendimento, e che considerino il ruolo della valutazione e della riflessione nel portare le persone a riflettere in modo critico e trasparente sui loro percorsi di apprendimento.

OSDE, P4C e COPE adottano tutti un processo di valorizzazione degli stimoli, concedendo spazio e tempo per esaminare e condividere le idee, ponendo domande aperte e riflettendo adeguatamente. Tutte e tre le metodologie si fondano su tre assunti di base (brevemente delineati all'interno dell'OSDE):



1. Tutta la conoscenza proviene da un contesto



2. Tutta la conoscenza è parziale e incompleta



3. Tutta la conoscenza può essere messa in discussione

Immagini da OSDE Critical Literacy in Global Citizenship Education Professional Development Resource Pack (Centre for the Study of Local and Global Justice/Global Education Derby).
Immagini di Alexandre Dubiela. www.dubiela.com

Martins (2011) osserva che "questi tre principi sono essenziali per la creazione di uno spazio aperto, in quanto uno spazio veramente aperto è possibile solo quando i suoi partecipanti condividono il paradigma secondo cui tutte le conoscenze sono ugualmente valide all'interno dello spazio". La negoziazione di questi principi all'interno di ogni gruppo con cui si lavora è un punto di partenza essenziale, che verrà esplorato più avanti nella sezione "Stabilire le regole base".

Fondamentale in tutte e tre le metodologie è anche il ruolo dell'insegnante o del tutor come facilitatore. Il ruolo previsto del facilitatore può variare a seconda dei destinatari a seconda di fattori come l'età, le capacità accademiche e logiche. I risultati di apprendimento richiesti possono influenzare il modo in cui il facilitatore sceglie di interpretare il proprio ruolo.

IL RUOLO DEL FACILITATORE

Possiamo sintetizzare il ruolo del facilitatore all'interno del quadro di queste metodologie come la persona che si occupa di:

- ▶ guidare
- ▶ abilitare
- ▶ stimolare
- ▶ problematizzare
- ▶ supportare
- ▶ fare un passo indietro laddove sia necessario
- ▶ rimanere imparziale, o, a seconda dei casi, giocare a fare l'avvocato del diavolo

Il facilitatore ha la responsabilità, per quanto possibile, di predisporre le migliori condizioni fin dall'inizio delle attività del gruppo, a prescindere dalla durata prevista. È opportuno sottolineare che, in generale, la costruzione di un'atmosfera ideale per una discussione aperta e per favorire un pieno coinvolgimento dei partecipanti richiedono un processo che si costruisce nel tempo. In ogni caso, i metodi e gli strumenti proposti sono applicabili anche a sessioni di formazione singole o a corsi brevi.

SPAZIO DI PENSIERO

Uno spazio sicuro richiede...

- ▶ Uno spazio con regole concordate tra studenti e facilitatore.
- ▶ Rispetto per le opinioni altrui, discussione sulle opinioni, non giudizio sulle persone.
- ▶ La maggior parte delle idee provengono dal gruppo e non dal facilitatore.
- ▶ Considerazione di tutte le idee.
- ▶ Consapevolezza del fatto che ci possa essere più di una "risposta giusta".

I PASSI

Tutte le metodologie sopra menzionate implicano fasi simili nel loro dispiegarsi come processi. Anche se queste fasi possono essere ulteriormente sviluppate, il processo prevede:

1. preparazione o 'Getting Set'
2. condivisione di uno stimolo
3. tempo dedicato per ragionare e riflettere sullo stimolo
4. creazione e scelta le domande
5. dialogo
6. follow-up

In questo capitolo ci concentreremo sul primo punto. La fase di preparazione dovrebbe prevedere:

- ▶ la creazione di uno spazio fisico protetto
- ▶ l'impostazione delle regole di base
- ▶ le attività di riscaldamento (i cosiddetti 'Rompighiaccio' - icebreaker)

CREARE UNO SPAZIO FISICO PROTETTO

La classe, il gruppo o la comunità si siede in cerchio. La sala dovrebbe essere abbastanza ampia da permettere di posizionare le sedie in cerchio in modo tale che tutti i partecipanti siano in grado di guardarsi l'un l'altro e di stabilire un contatto visivo con chi sta parlando. Poiché è fondamentale che il gruppo sia in grado di ascoltare in modo chiaro e senza sforzo chi parla, è necessario considerare l'acustica dell'ambiente.

Per schematizzare, possiamo riassumere altri aspetti che per esperienza pratica è importante considerare:

- ▶ lo spazio è accessibile e aperto a tutti?
- ▶ lo spazio è sufficientemente grande?
- ▶ si dispone dell'attrezzatura giusta?
- ▶ è previsto uno spazio dedicato a sessioni di lavoro individuale, in coppia o in piccoli gruppi?
- ▶ la stanza è confortevole e protetta?



IMPOSTAZIONE DELLE REGOLE DI BASE

La presenza di un insieme di regole di base concordate di comune accordo all'interno del contesto del gruppo è uno dei segnali tangibili che il gruppo percepisce e che orientano il lavoro verso la promozione di un processo di apprendimento attivo, focalizzato cioè sui partecipanti. Questo momento è molto importante per condividere dall'inizio una piena assunzione di responsabilità.

Può essere utile negoziare e stabilire le regole di base specifiche con ogni gruppo con cui si lavora. Se si deve affrontare un tema particolarmente difficile o si prevedono tematiche delicate in una determinata sessione di lavoro, è opportuno ridefinire le regole anche ogni volta che si reputi necessario.

Nel caso in cui si decida di creare a priori delle regole di base, queste dovrebbero essere comunicate al gruppo durante l'intero processo e rivisitate all'inizio di ogni sessione di lavoro.

È importante che il facilitatore agevoli il processo in modo tale che tutti i partecipanti siano in accordo con le regole, e, al contempo, ricordi che il ruolo di facilitatore **rimane circoscritto e funzionale a fare emergere la maggior parte delle proposte dal gruppo**. L'equilibrio dei contributi è fondamentale in questa fase: è importante considerare tutte le proposte e dare voce a tutti i partecipanti.

"rinegoziare le regole dello spazio per spostare il ruolo degli studenti da destinatari di conoscenza a costruttori e generatori di conoscenza... uno sforzo collettivo, partecipativo e congiunto per esplorare l'oggetto dell'indagine da varie prospettive".

(Forghani-Arani, 2011)

A partire dalla nostra esperienza possiamo sintetizzare le seguenti regole di base:

- ▶ ascoltare la persona che parla e/o interviene
- ▶ è importante che il facilitatore garantisca che sia una sola persona alla volta a parlare senza sovrapposizioni: i gruppi possono concordare un segnale, come ad esempio passare un oggetto l'uno all'altro, per indicare di chi sia l'oratore
- ▶ riflettere su quello che viene detto e rispondere
- ▶ spiegare le ragioni in caso di non condivisione, nella forma di "non sono d'accordo o sono d'accordo con X perché..."

- ▶ considerare il contributo di tutti con rispetto
- ▶ commentare il concetto, non la persona
- ▶ utilizzare un linguaggio appropriato, che rigorosamente non contenga commenti offensivi, né espliciti né impliciti

Se la parola "regole" dovesse risultare ostica o inappropriata per dei partecipanti adulti, è possibile utilizzare un'altra espressione che si adatti meglio al gruppo, come ad esempio "limiti" o "linee guida per il gruppo".

CASO DI STUDIO – DEFINIRE LE REGOLE

All'inizio di una sessione di lavoro come di un workshop, il facilitatore ha usato frasi già preparate con "regole" o principi che sono stati suggeriti come momento iniziale del lavoro di gruppo. Per esempio, "ognuno rispetta le opinioni delle altre persone del gruppo anche se non è d'accordo con loro".

Le frasi sono state usate in un'attività chiamata 'fruit bowl': i partecipanti manifestavano il loro essere d'accordo alzandosi in piedi e scambiandosi i posti a sedere, mentre in caso di disaccordo rimangono seduti.

Le regole per le quali nessuno si è alzato in piedi vengono ignorate, o vengono esaminate in un secondo momento dell'attività, nel caso in cui un cambiamento nel clima, nelle esigenze o nella formulazione le facesse sentire significative per il gruppo.

È possibile suggerire nuove espressioni. Grazie a questo processo i partecipanti hanno raggiunto un accordo sulle "regole" e sulle linee guida per il workshop, con le quali tutti si sono sentiti a proprio agio.

ATTIVITÀ DI RISCALDAMENTO / ROMPIGHIACCIO

Un'attività di riscaldamento è un esercizio che permette ai facilitatori di conoscere i partecipanti e che letteralmente "riscalda" ed energizza il gruppo. Si tratta di esercizi caratterizzati dall'essere divertenti, brevi e che richiedono poca o nessuna organizzazione a monte. Una efficace attività di riscaldamento può facilitare l'attivazione di dinamiche del gruppo, ne imposta il ritmo, coinvolgendo i partecipanti e introducendo determinati argomenti che saranno poi sviluppati

durante il lavoro. Lo scopo principale di questa attività è creare un'atmosfera accogliente nello spazio logico in cui si muoverà il gruppo.

Ecco alcuni esempi di semplici domande per rompere il ghiaccio:

- ▶ descriversi utilizzando al massimo tre parole
- ▶ se fossi il 20% più creativo, cosa otterresti?
- ▶ se potessi scambiare la vita con chiunque per un giorno, chi sarebbe e perché?

Può essere utile per i rompighiaccio far muovere le persone nello spazio. Un esercizio semplice come il gioco del compleanno è un buon esempio. In questo esercizio, i partecipanti si dispongono in fila da gennaio a dicembre, posizionandosi in base al loro mese di nascita. A questo punto, i partecipanti esplicitano a turno le date dei loro compleanni e correggono l'ordine di posizionamento nella fila. **Esercizi come questo sono perfetti per far rilassare i partecipanti e facilitare l'attivazione di interazioni tra loro.**

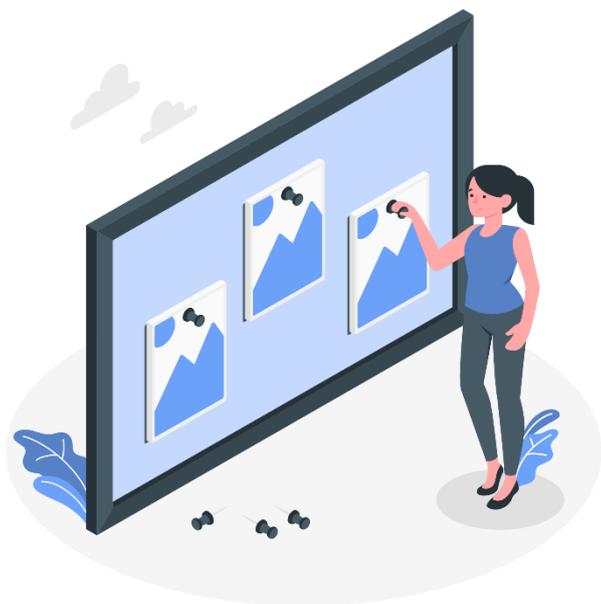
Alcuni gruppi potrebbero aver necessità di un "riscaldamento" per concentrarsi. In un esempio che proponiamo nelle nostre attività, tutti i partecipanti sono in piedi e ricevono l'indicazione di sedersi uno alla volta, in silenzio e senza potersi accordare a parole. Quando due persone si siedono contemporaneamente, tutti devono alzarsi di nuovo in piedi e ricominciare dall'inizio.

I facilitatori possono anche preparare alcuni materiali da utilizzare: ad esempio si possono stampare quattro immagini - una montagna, una spiaggia, una foresta pluviale, un'isola deserta. Una volta posizionata una foto ad ogni angolo della sala, si può chiedere ai partecipanti di scegliere dove vorrebbero trascorrere un mese senza la possibilità di andarsene. Quando tutti i partecipanti si sono posizionati, si invita chi lo desidera ad esporre la propria scelta. Una volta terminato il giro di parola, possiamo offrire ai partecipanti la possibilità di spostarsi con il mandato di motivare la decisione. Questo tipo di attività è facile da adattare a qualsiasi tema.

Se i gruppi iniziano "a freddo", si possono usare domande ad alternativa secca sì/no, indicando il lato della stanza in cui si posizionerà il "no" e il lato dedicato al "sì". Man, mano che le domande vengono formulate e le spiegazioni si sviluppano, si evidenziano le prime dinamiche di gruppo.

I facilitatori possono anche preparare alcune soluzioni di base da utilizzare:

stampare quattro immagini - una montagna, una spiaggia, una foresta pluviale, un'isola deserta. Appese le foto agli angoli della vostra stanza, si chiede ai partecipanti di scegliere dove vorrebbero essere trattenuti per un mese, senza possibilità di andarsene. Una volta che gli studenti hanno deciso, chiedete su base volontaria di spiegare le scelte. Una volta che qualche persona per ogni angolo ha spiegato la sua scelta, date ai partecipanti la possibilità di spostarsi e chiedete a chiunque si sposti il motivo per cui ha scelto di farlo. Questo tipo di attività è facile da adattare a qualsiasi argomento e domanda. Se i gruppi iniziano davvero "a freddo", si possono utilizzare inizialmente le domande sì/no ("no" ad un'estremità della stanza e "sì" all'altra), con le domande sviluppate e le spiegazioni suscitate man mano si costruiscono le dinamiche di gruppo.



ATTIVITÀ - CHIUNQUE

Questa attività è utile ai partecipanti per iniziare a stabilire un legame senza fare troppa pressione sugli individui affinché parlino. Tutti i partecipanti si siedono in un cerchio di sedie con una sola persona in piedi al centro (di solito questo è il facilitatore per contribuire a dare il via). La persona al centro fa una dichiarazione che inizia con "chiunque...", per esempio "chiunque abbia un cane". A tutti coloro a cui si applica la frase (in questo caso le persone che hanno un cane) si alzano in piedi e cercano di trovare un nuovo posto a sedere (compresa la persona nel mezzo) il più velocemente possibile. Rimarrà sempre una persona al centro e quella persona farà un'altra dichiarazione "chiunque". Questo si ripete per tutto il tempo di durata del gioco.

ATTIVITÀ - UNA SOLA VERITÀ

Questa attività fornisce una base per la narrazione e contemporaneamente permette al gruppo di condividere alcune informazioni. Ogni membro del gruppo (in modo casuale o in ordine circolare) si presenta con il proprio nome e fa due dichiarazioni su di sé, una vera e una falsa: Per esempio: "Mi chiamo John e ho

un serpente domestico. Mi chiamo John e ho mangiato pane tostato a colazione".

Se il gruppo e gli individui si sentono a proprio agio a farlo, possono sfidare il partecipante e fare ulteriori domande per vedere se il partecipante può elaborare la sua "storia". I partecipanti votano poi quale delle due affermazioni ritengono essere vera.

È importante che i partecipanti scelgano con attenzione le proprie affermazioni e che non si sentano sotto pressione nel comunicare qualcosa con cui non si sentono a proprio agio.

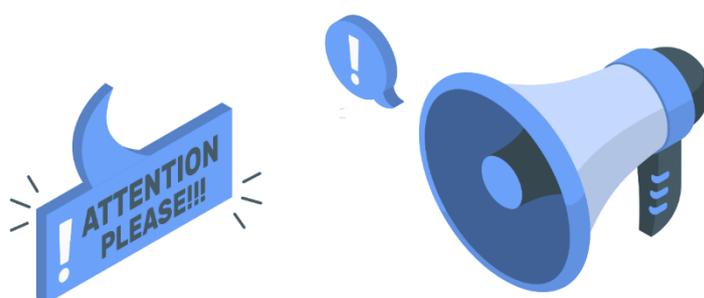
La ripetizione delle attività di riscaldamento all'inizio di ogni sessione, o dopo le pause, serve per risvegliare i partecipanti e per riaccogliere le persone nel workshop. È utile ricordare che i gruppi consolidati o che si sentono a proprio agio hanno meno necessità di queste attività "energizzanti".

Sono disponibili online molti altri giochi di riscaldamento e attivatori di energia. Ecco alcuni siti da cui partire:

<https://www.thoughtco.com/warm-ups-for-lesson-plans-31649>

<https://www.sessionlab.com/library/energiser>

<https://www.managementcentre.co.uk/5-energisers-for-team-meetings-and-away-days/>



GARANTIRE IL LUOGO PROTETTO

Per i facilitatori è importante disporre di una serie di strumenti diversificati per coinvolgere le differenti tipologie di partecipanti. Un utile modello semplificato è la nozione di quattro diversi stili di apprendimento, che parte dalla ricerca di Howard Gardner sulle intelligenze multiple (1993). In breve, vengono proposti quattro stili di apprendimento generali:

- ▶ L'**allievo visivo** ha una preferenza per l'apprendimento visivo, è parziale rispetto al vedere e all'osservare le cose, comprese le immagini, i diagrammi, le indicazioni scritte e altro ancora.
- ▶ L'**allievo uditivo** tende ad imparare meglio quando la materia è rinforzata dal suono. Questi partecipanti preferiscono ascoltare una lezione piuttosto che leggere appunti scritti e spesso usano la propria voce per rafforzare concetti e idee.
- ▶ Lo **studente cinestetico o "tattile"** impara attraverso l'esperienza del fare: potrebbe recitare gli eventi o usare il suo senso del tatto per capire i concetti.
- ▶ Lo **studente di lettura/scrittura** impara attraverso le parole scritte sulla pagina. Nonostante esista una certa sovrapposizione con l'apprendimento visivo, questi tipi di allievi sono attratti dall'espressione dalla scrittura e dalla lettura.

Differenziando la presentazione per soddisfare queste diverse tipologie di discenti si può essere sicuri che l'impegno sia incoraggiato, ispirato e mantenuto. Inoltre, diversificando le tipologie di attività, si favorisce l'elaborazione di un pensiero individuale, con la possibilità di lavorare in coppia o in piccoli gruppi. Questa opzione permette a coloro che si sentono meno a proprio agio di esprimersi nelle attività dell'intero gruppo, di avere il tempo di riflettere, di parlare e di elaborare, e di partecipare pienamente alla stessa maniera di coloro che, essendo caratterialmente più sicuri di sé, parlano apertamente in pubblico.

SINTESI

La consapevolezza delle metodologie di dialogo può aiutare i facilitatori a creare spazi in cui i partecipanti siano al centro dell'intero processo di apprendimento e in cui si **sentano sicuri nel dare voce, discutere e cambiare le proprie opinioni in collaborazione con gli altri**. Le diverse metodologie di dialogo qui menzionate hanno caratteristiche comuni nei termini delle azioni che i facilitatori possono compiere per supportare il processo.

La consapevolezza dello spazio, le linee guida concordate e le dinamiche di gruppo sono tutti temi chiave nelle fasi di preparazione utilizzati dai professionisti delle metodologie dialogiche, ed inoltre possono utilmente costituire la base non solo di particolari dialoghi di gruppo, ma anche di una varietà di corsi di formazione e di percorsi di apprendimento. Questi passi, se fatti in modo ponderato, possono permettere agli educatori per adulti di svolgere un lavoro coinvolgente, mirato e trasformativo con i loro discenti.

CAPITOLO 3

Apprendimento per adulti fiducioso e olistico



Apprendimento per adulti fiducioso e olistico

INTRODUZIONE

Negli ultimi 18 anni, il Liverpool Community Spirit ha sviluppato e realizzato programmi di apprendimento olistico per adulti mirati a coinvolgere organicamente la persona, lo spirito, l'anima e il corpo. Ispirati dalla grande città di Liverpool, che vanta un patrimonio storico variegato di cultura e di fede, abbiamo sfruttato la ricca eredità della tradizione per elaborare questi programmi. Il nostro obiettivo è quello di incoraggiare lo sviluppo personale e il benessere di adulti che hanno vissuto l'emarginazione dovuta a una combinazione di diversi fattori: dipendenze, scarsa salute mentale, isolamento sociale, comportamenti offensivi e difficoltà di apprendimento.

Le esperienze sul campo sono servite a rafforzare la nostra convinzione originaria che, per imparare ad essere efficaci e trasformativi, è utile raggiungere e coinvolgere la persona nella sua totalità, lo spirito, l'anima e il corpo. Questo comporta molte sfide, specialmente quando ci si trova ad operare in un contesto occidentale, laico e di scienze sociali, all'interno del quale l'educazione degli adulti continua ad essere concepita e realizzata dalle istituzioni tradizionali. La più evidente di queste sfide è rappresentata dal timore o diffidenza diffusa e profondamente radicata nei confronti di qualsiasi cosa che evochi la "religione" o l'"indottrinamento". Il fenomeno si radica spesso nelle reminiscenze passate di varie forme di oppressione e intolleranza religiosa, recentemente risvegliate dal riaffiorare a livello globale di forme di religione intolleranti, violente e fanatiche. Le fobie della fede sono ulteriormente esacerbate da un'Ascesa reazionaria del fanatismo umanista laico e dalle tradizioni francesi e nordamericane consolidate riguardo alla separazione tra Stato (istruzione) e religione.

Una delle nostre principali preoccupazioni pratiche è la mancanza di apporto da parte delle tradizioni di fede nella definizione, nella filosofia e nella pratica dell'educazione. Ciò può avere serie conseguenze in termini di impegno e di inclusione dei discenti.

Nel nostro particolare scenario di apprendimento partecipativo, di trasformazione e di narrazione nell'educazione degli adulti, è opportuno essere consapevoli dei limiti delle strutture socio-scientifiche secolari occidentali del XX secolo all'interno delle quali sono state concepite. In questo modo si può accrescere l'efficacia di queste metodologie nel rispondere ai bisogni e alle sfide delle nostre comunità sempre più multireligiose.

Portiamo l'esempio della popolare e innovativa "Pedagogia degli oppressi" di Paulo Freire (Freire 2005) che ha ispirato molti programmi educativi. Essa è saldamente radicata nella tradizione illuministica occidentale e laica (filtrata dalla dialettica hegeliana e marxista e dai filosofi nordamericani William James, John Dewy ed Erich Fromm), riconducibile al filosofo dell'Illuminismo occidentale del XVIII secolo Rousseau. Propone una visione del mondo essenzialmente razionalista, pragmatica, laica e umanista, che eleva l'individuo (concepito come essenzialmente buono e razionale, ma soggetto e oppresso da forze socio-politiche/religiose negative da cui deve essere emancipato) al centro, fonte e arbitro di ogni significato, valore e scopo della vita. Questa visione del mondo include l'assunto protogoreo che l'uomo è la misura di tutte le cose. Tende ad assumere che le concezioni tradizionali, autorevoli e oggettive della verità, del significato e della realtà (come si ritrovano in molte religioni del mondo) siano, in quanto tali, necessariamente opprimenti, false o "inautentiche".

Il fine nobile della pedagogia di Freire è il tentativo di sviluppare la consapevolezza dell'allievo riguardo ai presupposti e alle strutture di potere occulte che, in un certo senso, lo colonizzano e lo opprimono per poi renderlo capace di essere un soggetto attivo, piuttosto che un destinatario passivo e oppresso, di un processo di apprendimento veramente liberatorio. Questa consapevolezza è intesa come il conferimento ad ogni discente della consapevolezza, della visione e della capacità di trasformare attivamente la propria vita individuale e quella della propria comunità.

Noi sosteniamo che l'efficacia di questo nobile obiettivo è molto accresciuta quando qualsiasi pedagogia degli oppressi e qualsiasi metodologia di apprendimento partecipativo e di narrazione sono a loro volta liberate dai limitati (e spesso limitanti ed escludenti) schemi secolari della Scienza Sociale occidentale. Questo permette di includere una comprensione più olistica della persona umana, racchiusa nelle tradizioni di fede delle comunità multireligiose. Questo aspetto è particolarmente rilevante per qualsiasi programma educativo che si dichiari interculturale, trasformativo e di facilitazione. Una tale dichiarazione può assumere un'aria di apparente obiettività che può impedire a se

stessa (e ai suoi partecipanti) la consapevolezza critica dei propri presupposti e delle proprie strutture di potere. In tal modo, il nobile obiettivo di liberare le menti degli studenti attraverso un processo di "facilitazione" potrebbe sfociare in una forma alternativa di colonizzazione secolare occidentale delle menti. Questa colonizzazione rappresenterebbe un'imposizione di norme secolari occidentali restrittive, guidate dalle scienze sociali secolari, che si ispirano alle leggi del bene, giusto, felice e realizzato (o ai loro equivalenti secolari occidentali del XX secolo): persona e comunità "liberata", "risvegliata", "autentica"). Analogamente, qualsiasi metodologia cosiddetta "facilitatrice" e "elicitiva" costituirebbe semplicemente un processo più sottilmente mascherato per imporre queste norme occidentali, laiche, agli studenti.

COMPRESIONE OLISTICA DEL MONDO

I programmi di educazione globale e per lo sviluppo tendono a definire, categorizzare, discutere e facilitare concetti chiave come la giustizia sociale, i diritti umani, la cultura, i valori e i bisogni umani all'interno di strutture di scienze sociali occidentali e secolari.

Tali concetti hanno spesso una grande valenza e un grande valore in sé, ma possono essere considerati come strumenti "interculturali" per proporre e dialogare con altre visioni e concezioni del mondo. In questo senso, possono assumere il carattere di un'autorità oggettiva.

Gli educatori per adulti che intendono impegnarsi in un apprendimento interculturale, partecipativo e trasformativo possono anche non essere consapevoli che l'Umanesimo occidentale e laico è l'origine e il fondamento del discorso dell'ONU e dell'UNESCO sull'educazione e sui diritti umani e che anche questo rappresenta una visione del mondo filosofico laico occidentale molto specifica, caratterizzata dal naturalismo filosofico e dal relativismo. Questa visione del



mondo, pur sostenendo di affermare il valore e la dignità dell'individuo umano, tende a farlo rifiutando i principi di rivelazione della verità religiosa, della conoscenza e del credo che molte comunità di fede (e, si potrebbe dire, John Locke, il fondatore filosofico del movimento per i diritti umani) considerano essenziali per sostenere filosoficamente e praticamente qualsiasi programma in materia di diritti umani. Inoltre, limita le concezioni della realtà umana (e del nostro mondo) a forme puramente naturali ed eleva l'uomo (al di sopra di Dio) ad essere la sorgente e la misura ultima di ogni valore e il supremo sovrano e padrone del proprio destino. Anche in questo caso, questa visione del mondo può essere valida e deve essere insegnata e compresa. Tuttavia, non dovrebbe assumere un rilievo autorevole come struttura "oggettiva" o "neutrale" per presentarsi e dialogare con tutte le altre visioni del mondo.

La presenza e la presunzione (nel rispetto del suo assunto di obiettività, neutralità e del suo inquadramento delle religioni e delle persone di fede) dei sistemi socio-scientifici secolari occidentali per i programmi di educazione interculturale e di educazione alla fede può essere rappresentata da una diversa prospettiva nella storia indiana dell'elefante portato di fronte a un gruppo di ciechi da un re saggio. Ogni cieco si aggrappa a una parte diversa (la coda, tronco, zampa, orecchio, pancia, ecc.) dell'elefante e suppone falsamente di aver intuito e compreso la natura dell'intero animale.

La storia viene spesso esposta come una critica a qualsiasi tentativo, da parte di una particolare fede o filosofia, di rivendicare l'intera Verità. Ma, naturalmente, la presunzione più profonda sta in coloro che si identificano con il Re onniveggente che pretende di sapere, con imperiale, assoluta certezza, che ciò che ogni uomo coglie è solo una parte diversa dell'intero quadro e che solo lui, il potente Re onniveggente, può vedere.

INCLUDERE IN MODO SENSIBILE LE FEDI DEL MONDO

Lo stereotipo negativo più comune che riscontriamo tra gli studenti di estrazione occidentale e laica è che le religioni siano intrinsecamente irrazionali ("La scienza è l'unica fonte di conoscenza solida") e pericolose ("Le religioni non fanno altro che causare conflitti senza fine, guerre, sfruttamento di donne e bambini"). Ad esempio, alcuni si ancorano alla speranza degli eugenisti darwiniani e degli umanisti secolari Brock Chisholm e Julian Huxley (rispettivamente cofondatori e primi direttori dell'Organizzazione Mondiale della Sanità dell'ONU e dell'UNESCO) secondo cui le religioni si estingueranno man mano che l'umanità si evolverà verso

la visione secolarista occidentale dell'umanista razionale e auto-illuminato. Tuttavia, considerata la persistenza e persino la recrudescenza delle religioni, da una seconda visione emerge lo stereotipo, secondo il quale le religioni/fedi possono essere accettabili se sono solo il risultato di scelte individuali soggettive di stile di vita o di "spiritualità". A questo proposito, i modelli sociali e scientifici secolari dell'educazione occidentale, avendo abbandonato la velleità di liquidare o eliminare le religioni, possono cercare invece di rappresentarle e dialogare con esse in una forma addomesticata ed depotenziata, come espressioni multi-variabili e culturalmente relative della "dimensione spirituale" dell'umanità.

Queste religioni fanno riferimento a quella fonte di conoscenza e di verità che considerano assolutamente vitale per stabilire una lettura più obiettiva di tutti gli aspetti della vita e della realtà. Si tratta della rivelazione divina ("wahi" nella tradizione islamica). Mentre i teologi (per esempio Tommaso d'Aquino e Al Ghazali) hanno lottato per determinare l'esatta relazione tra fede e ragione, la maggioranza ritiene che ci sia una scelta di base fondamentale e fondamentale da compiere riguardo a dove si pone l'autorità suprema in queste materie. Si può rappresentare come la scelta tra la già citata rivendicazione protagoreica che "l'uomo è la misura" (in cui l'io umano regna sovrano) e la proclamazione delle correnti tradizionali abramitiche, espressa come "il timore del Signore è l'inizio della saggezza" (secondo la quale Dio creatore onnipotente e onnibenevolo regna sovrano).

La nostra esperienza ci ha insegnato che un mezzo più equo e proficuo per agevolare la comprensione e il dialogo interreligioso e culturale è che le religioni siano presentate nei loro termini, anziché attraverso le strutture secolari delle scienze sociali che le propongono come modelli di cultura, sistemi di valori soggettivi, espressioni diverse di una "spiritualità" umana universale e così via. Si deve tuttavia sempre diffidare perché queste rappresentazioni potrebbero rapidamente trasformarsi in forme ingannevoli e opprimenti di proselitismo o da'wah. Le religioni, senza esclusioni, sono caratterizzate da una forte spinta alla conversione (l'ebraismo spesso è identificato come un'eccezione, ma la sua storia di proselitismo è finita solo rispetto alla conversione per accedere alla comunità ebraica, ma non rispetto alla sua visione del mondo che può essere assolutistica). Come è possibile imparare a conoscere le religioni e partire dalle religioni (che hanno tali preziose intuizioni da trasmettere e che sono un processo così vitale per promuovere una società inclusiva e coesa a tutti i livelli) senza un regresso a forme oppressive e autoritarie di indottrinamento religioso?

Le sezioni che seguono si concentreranno sui metodi per adottare un approccio più olistico e inclusivo, il cui potenziale è stato collaudato durante i nostri 18 anni di esperienza pratica nel campo dell'apprendimento inter-culturale/religioso degli adulti, nella nostra comunità locale e nelle carceri. Fulcro di questo approccio è il ricorso alle storie e al concetto tradizionale dell'ospitalità.

INCONTRI INIZIALI: APRIRE IL CUORE AD ALTRE PROSPETTIVE

Per cercare di ottenere un approccio più olistico e inclusivo all'apprendimento interculturale e trasformativo, abbiamo adottato un modello di ospitalità tradizionale, intesa nel suo significato originario di "amore per lo straniero", nella quale gli studenti e i facilitatori sono incoraggiati ad aprire i loro cuori e le loro menti a quelle persone e a quei punti di vista che percepiscono come strani. Il modello si basa su un valore universale comune a tutte le fedi e anche a molte culture secolari. Viene proposto all'inizio dei nostri corsi un esercizio di riflessione sulla storia di Abramo (a.k.a. Avram, Ibrahim) e dei tre stranieri che compaiono nella sua tenda nel deserto (Genesi 18:1-10). Per accrescere il coinvolgimento degli studenti, la storia può essere facilmente drammatizzata (abbiamo scritto e consegnato il nostro adattamento della storia direttamente ai nostri studenti) per promuovere l'importante idea di Abramo come esempio di ospitalità, concetto che viene evidenziato nei commenti ebraici, cristiani e islamici ai testi rivelati. Avendo introdotto la famosa massima "Non trascurare di mostrare ospitalità agli estranei, perché così alcuni hanno intrattenuto gli angeli senza saperlo" [Ebrei 13.2]¹, gli studenti (1) sono invitati a portare esempi di occasioni in cui qualcosa di prezioso è stato o potrebbe essere perso escludendo la loro mente e il loro cuore da ciò che all'inizio appariva loro estraneo. Questa condivisione promuove uno spirito di l'umiltà e l'apertura all'altro e la sensazione che incontrare la differenza e la diversità possono essere una grande benedizione.

Si crea anche una premessa ideale per l'apprendimento partecipativo e la condivisione, nella quale tutti sono incoraggiati a contribuire, perché ciò che ognuno porta sul tavolo viene considerato come una benedizione per tutti.

Comportamenti di ospitalità come il saluto, l'accoglienza in una casa e l'offerta di cibi e bevande costituiscono una meravigliosa porta d'ingresso per gli studenti che possono esplorare, apprezzare e iniziare ad aprire i cuori e le menti a una moltitudine di fedi e culture diverse, in un'etica di amicizia e di rispetto. Abbiamo

scoperto che questo ha un effetto immediato rispetto alla inevitabile presenza di paure, fobie e incomprensioni che ci inducono a chiudere le nostre menti e il nostro cuore all'"altro". Si applica in particolare alle fobie legate alla fede. Ne sono esempi l'antisemitismo millenario (ancora pervasivo nelle culture secolari occidentali e prevalente in molte comunità musulmane) e le nascenti ondate di islamofobia e cristianofobia. Quest'ultima tendenza è spesso più dissimulata (e quindi spesso meno compresa, affrontata e discussa), perché non riceve la stessa attenzione da parte dei media e dell'istruzione.



Per aiutare a superare queste intolleranze, abbiamo voluto introdurre ogni singola fede coinvolgendo gli studenti nelle loro rispettive tradizioni di ospitalità, così come presentate dai praticanti delle comunità locali di queste religioni. Esempi di questo approccio sono riportati nelle sezioni seguenti.

Vale la pena di accennare qui un'altra questione che abbiamo incontrato nel nostro contesto multiculturale britannico, che anche altre organizzazioni europee per l'educazione degli adulti potrebbero sperimentare. Alcuni facilitatori e discenti, nel loro desiderio di abbracciare e dimostrare un ethos globale e interculturale, rischiano di trascurare consapevolmente o inconsciamente il patrimonio culturale e religioso indigeno. Dopo decenni di tentativi di denunciare e rifiutare l'eredità negativa, coloniale, oppressiva e razzista della cultura, della religione cristiana e della storia britannica (nel nostro contesto), alcuni possono chiudere la loro mente (e la trattazione del tema dell'educazione degli adulti) a questa cultura e al cristianesimo nella sua interezza. Un simile rifiuto culturale e spirituale crea un vuoto pericoloso perché una moltitudine di gruppi estremisti (per esempio l'estrema destra) possa riempire questo spazio con visioni esclusive ed escludenti

della cultura e dell'identità britannica. Come ha detto Marcus Garvey: "Un popolo che non conosce la sua storia, origine e cultura passata è come un albero senza radici". Esiste un'altra saggia espressione di Malcom X, che può essere applicata in questo contesto (sebbene sia molto diverso da quello originale): "Non si possono odiare le radici dell'albero senza finire per odiare l'albero. Non si può odiare la propria origine senza finire per odiare se stessi".

Per aiutare ad affrontare questo problema, abbiamo incluso sezioni approfondite che stimolano gli studenti ad esplorare alcuni aspetti positivi della cultura e della fede dell'antica cultura cristiana britannica. Tra gli esempi citiamo le biografie di modelli di riferimento positivi e ispiratori come San Patrizio, San Davide e San Giorgio, analizzando le virtù trasformatrici che hanno dimostrato nel superare le sfide della vita, possiamo estenderle alle sfide contemporanee per il nostro miglioramento e benessere personale e collettivo.

APPROCCI OLISTICI ALLA PERSONA: SPIRITO, ANIMA E CORPO

Per contribuire a fornire un approccio più olistico e inclusivo alla comprensione della natura dell'individuo, può essere proficuo stimolare il dialogo attraverso domande fondamentali come "Cosa sono io?", "Da dove vengo?", "Dove mi trovo ora?", "Dove sto andando" e "Come ci arrivo?" Queste domande sono alla base (implicitamente se non esplicitamente) di qualsiasi processo di trasformazione o sviluppo personale e sociale. In effetti, queste domande sono così essenziali per comprendere ed esplorare la condizione umana che sono un impianto utile per integrare anche visioni del mondo non religiose (e per il dialogo, le discussioni e l'acquisizione di prospettive di confronto).

Nel nostro programma Taste of Life per adulti emarginati, iniziamo a promuovere la valorizzazione delle prospettive religiose sull'identità personale, attraverso il racconto dell'antica storia buddista dell'Uomo con quattro mogli ². Dopo una discussione su chi potrebbe essere la quarta moglie, gli studenti realizzano una barca di carta che mostra i tre elementi dell'identità personale, vale a dire, corpo, anima e spirito - che sono comuni a molte tradizioni di fede (vedi immagine sotto).



Gli allievi scrivono i loro nomi sulla prua della barca che, insieme alla vela, all'ancora e all'albero (cioè gli elementi fisicamente sensibili), rappresentano il loro corpo. Il semplice disegno del marinaio con due braccia, una al timone e una all'albero della barca, rappresenta l'anima. Dopo aver discusso su come definire l'anima, gli allievi vengono condotti a una rappresentazione tripartita e comune dell'anima, come segue:

Primo: "pensieri"/"pensare": gli allievi scrivono una di queste due parole sulla testa del marinaio.

Secondo: "sentimenti"/"emozioni", scrivono una di queste due parole all'interno del braccio che è in contatto con il tronco dell'albero e la parte superiore dello scafo.

Terzo: "scelta"/"decisione", una di queste due parole è scritta all'interno del braccio che tiene il timone. Potrebbe essere necessario qui chiarire il significato e la funzione di un timone e aiutare gli allievi a fare il collegamento tra questa funzione, il processo e il significato delle scelte nella nostra vita quotidiana.

Successivamente, dopo una discussione di gruppo su cosa possa essere lo "spirito" di una persona (aiutati da esempi di come la parola "spirito" sia comunemente applicata nell'uso quotidiano in relazione a un luogo, una squadra sportiva, una comunità, ecc.), gli studenti cominciano ad apprendere la

tradizionale comprensione monoteistica dello spirito come la fondamentale forza motivante e orientata che muove/guida una persona (luogo, squadra, comunità, ecc.). Spesso è utile mostrare che la radice delle parole ebraiche, cristiane e islamiche usate per lo spirito [ruach, pneuma/spiritus, ruh] sono tutte coincidenti con le parole delle rispettive lingue per indicare il vento ed esplorare attraverso la discussione questo significato (per esempio, lo spirito come il vento è una forza invisibile, ma potente, onnipresente e veloce). Dopo aver dibattuto su dove si può trovare lo spirito in una persona (e durante il quale è utile riconoscere che esistono considerevoli differenze di opinione in merito), gli studenti prendono coscienza di questa terza dimensione personale aggiungendo "spirito" a forma di cuore sulla vela della loro barca. Questo esercizio, se svolto con consapevolezza, può stimolare e ispirare altri dialoghi sulla natura della persona, ma anche in questo modo la cultura, la comunità, le visioni del mondo e i valori sono affrontati in un quadro che permette alle persone di fede di sentirsi più incluse. Questo consente loro di condividere e contribuire con alcuni dei concetti chiave che li motivano e li fondano, come Dio, la santità, il peccato, la redenzione, il giudizio/akhira, la giustizia, l'amore, ecc. Allo stesso tempo, non allontana e non minaccia i partecipanti che non praticano una religione.

Sviluppando ulteriormente l'analogia della barca, chiediamo agli studenti di condividere esempi di spiriti negativi e positivi o di forze dentro di loro che hanno portato la loro vita "fuori rotta" (impedendo loro di raggiungere i loro obiettivi) o li hanno aiutati a tornare "in rotta" per realizzare ciò che desiderano conseguire. Dopo molti anni di lavoro con adulti emarginati (compresi i pregiudicati) siamo stati in grado di fornire cinque esempi degli spiriti negativi più comunemente riscontrati con i loro cinque spiriti positivi contrapposti. Questi spiriti sono chiariti e illuminati attraverso proverbi e altri detti di saggezza delle tradizioni di fede. Gli studenti sono incoraggiati ad aggiungerne altri di loro scelta. Dopo aver esplorato questi spiriti, gli allievi identificano e registrano sulle loro vele uno negativo che ha avuto un particolare effetto sulla loro vita (passata o presente). Lo spirito/forza positiva contrapposto viene anche identificato e riportato vicino alla cima della loro vela. Questa barca di carta personale può anche essere utilizzata per stimolare discussioni su diversi punti di vista riguardanti gli obiettivi, lo scopo e la direzione della vita, cosa che permette anche in questo caso di trovare lo spazio e promuove il contributo di chi segue una certa fede, ma anche di chi non la segue, e permette a ciascuno di capire e di valorizzare al meglio la propria provenienza.

Altri due usi del modello di barca che abbiamo trovato utili: In primo luogo, a seguito di una discussione sul perché le barche hanno bisogno di un'ancora, passiamo ad analizzare quali sono gli ancoraggi che le persone utilizzano per

mantenere una maggiore stabilità e sicurezza durante i periodi "tempestosi" della loro vita. Gli allievi possono quindi discutere, identificare e scrivere una parola per esprimere questo concetto e poi metterla per iscritto sull'ancora della loro barca. In secondo luogo, il modello dell'imbarcazione ha anche la parola "coscienza" scritta sulla all'interno dell'albero della barca. Dopo una discussione sull'importanza e il significato di un albero su una barca a vela, gli allievi discutono il peso della coscienza nella loro vita, il suo rapporto con il cuore di una persona e i meccanismi e le conseguenze sia del danneggiamento (o "scottatura") che della riparazione (ri-sensibilizzazione) della coscienza stessa. La barca può essere utilizzata per stimolare il dialogo sulle relazioni e le connessioni tra corpo, anima e spirito, le diverse opinioni sulle diverse visioni delle parole e le loro conseguenze in termini di idee sul comportamento, sui valori, sui concetti di obiettivi finali e sullo scopo della vita.

CREARE SPAZI SICURI

Il ricorso alla struttura di ospitalità di questo tipo offre anche uno spazio sicuro e aperto per condividere ed esplorare le prospettive portate dalle diverse fedi. Nel nostro corso di sviluppo personale Taste of Life per adulti emarginati, quel quadro di ospitalità è arricchito con la preparazione collettiva, la cucina e il consumo di pasti provenienti da diverse culture, ognuna con una fede associata. Le preparazioni dei pasti sono alternate a incontri personali proficui con i rappresentanti locali di ciascuna delle otto diverse tradizioni culturali e religiose analizzate nel corso. Si tratta di volontari che sono stati ingaggiati e, se necessario, addestrati, per ascoltare e rispondere alle domande degli studenti sulla loro fede senza timore di essere offesi. In un'epoca che combina il politicamente corretto con le fobie della fede, la creazione di questi spazi è fondamentale per permettere esplorazioni e dialoghi fruttuosi.

I rappresentanti della nostra comunità locale non sono (e non sono presentati come) esperti di fede, ma semplicemente persone del luogo che praticano la loro fede nel contesto comunitario. Come tali, sono in grado di ammettere liberamente se non sono in grado di spiegare pienamente un aspetto della loro fede. **In questo modo gli studenti possono capire e apprezzare che per molti (se non per la maggior parte) dei credenti, la loro fede non è sempre una scelta di stile di vita personale, né una teoria intellettuale. Spesso è un qualcosa in cui possono nascere, assorbire o risvegliarsi, senza una scelta cosciente del proprio "sé" individuale (e talvolta in opposizione ad esso).** Questo aiuta gli studenti a capire che l'autorità e la validità ultima della fede di una persona non sempre risiede nella scelta personale del proprio sé. Come già ricordato, il tema comune unificante per

ogni rappresentazione ed approfondimento sulla fede è la tradizione dell'ospitalità, l'incontro e il saluto, l'accoglienza in una casa e il mangiare insieme (attività che si sposa ottimamente con le attività culinarie).

CASA DELL'OSPITALITÀ

Per creare questo spazio sicuro per la comprensione e il dialogo, abbiamo ricreato i tradizionali salotti di casa dove si svolge gran parte delle attività di esplorazione e di dialogo culturale/religioso. Questi salotti sono arredati con mobili tradizionali di uso quotidiano, quadri, vestiti e manufatti che si possono trovare nella casa della comunità locale di una persona di quella religione/tradizione culturale. Nominiamo le nostre esperienze di laboratorio in questi luoghi come A casa con... [Islam, giudaismo, cristianesimo etiope, ecc.] Questo è un ovvio gioco di parole sulla frase "a casa con", considerato che il nostro scopo è quello di offrire un'esperienza di accoglienza in casa e di sperimentare l'ospitalità di una persona del posto con quella fede. Al termine di questa esperienza, il partecipante si sentirà psicologicamente un po' più "a casa con" quella persona e quella comunità religiosa (che prima era percepita come piuttosto strana, aliena e/o minacciosa). Il facilitatore usa questi mobili e oggetti casalinghi per parlare di come la fede viene vissuta nella vita di tutti i giorni e per stimolare gli studenti ad esplorare la stanza, a maneggiare gli oggetti e a fare domande su di essi.

Quando svolgiamo i nostri progetti in luoghi al di fuori della nostra "Casa dell'Ospitalità" (ad esempio nelle carceri), cerchiamo di ricreare un'atmosfera familiare, rilassata e personale attraverso l'uso di oggetti casalinghi (accuratamente negoziati e concordati con le autorità carcerarie). Questi possono essere non solo oggetti religiosi, ma anche fotografie e immagini domestiche, vestiti da indossare per gli studenti, servizi da tè e da caffè, tappeti, le stoviglie, pentole e, naturalmente, la musica tipica di quella cultura e di quella fede. In questo modo, ad esempio, possiamo coinvolgere i prigionieri nella cerimonia del caffè etiope, nella cena ebraica di Shabbat, nella cerimonia del tè cinese e nella pratica dell'Iftar delle comunità musulmane. Per ottenere la partecipazione degli allievi e i risultati di apprendimento, la creazione e l'utilizzo di tali spazi protetti deve essere realizzata considerando e applicando pienamente i principi delineati nel capitolo II di questa Guida.



APPRENDIMENTO PARTECIPATIVO

Per favorire l'apprendimento interattivo e partecipativo, la narrazione e il teatro sono integrati in tutte le attività dei nostri programmi. Per esempio (e in aggiunta al dramma di Abramo di cui si è parlato sopra), nella nostra esperienza dell'ospitalità e delle credenze cristiane etiopiche, abbiamo riproposto teatralmente un rituale di benvenuto in una casa etiopica (usando il nostro salotto etiopico ortodosso). Due padroni di casa accolgono un estraneo/visitatore nella loro casa con tradizionali strette di mano, inchini, la cerimonia di preparazione del caffè, l'offerta di cibo, il lavaggio delle mani (e se gli studenti sono disposti a farlo, anche dei piedi: cosa che recentemente si è rivelata apprezzata e ha avuto successo in uno dei nostri laboratori della carcere) e il linguaggio in stile tradizionale etiopico con grande deferenza e umiltà. Questa attività teatrale, insieme a oggetti come la bandiera etiopica, il bastone della preghiera (Maquamia), l'incenso, l'alzatina della Bibbia e il meskel (croce in stile etiopico), viene utilizzata per esplorare le credenze cristiane riguardanti la natura della persona, la comunità, il razzismo, i valori fondamentali come l'umiltà e l'amore per il prossimo (che è un qualunque uomo). Di grande importanza per sviluppare la comprensione della religione praticata, delle aspettative e del sentimento di un cristiano, questi concetti sono affrontati attraverso il loro radicamento e la loro origine nella vita del Signore Gesù Cristo.

Avendo costruito un'atmosfera sicura e familiare, gli studenti si sentono incoraggiati a dialogare e ad esplorare argomenti che possono apparire sensibili, complessi o controversi come la concezione cristiana del peccato, l'Incarnazione e la Santissima Trinità (dottrine che alcuni facilitatori secolari occidentali potrebbero non conoscere sono alla base di molta cristianofobia nelle comunità musulmane) e il ruolo delle donne.

Nel nostro salotto ebraico, abbiamo teatralizzato l'accoglienza dello Shabbat della madre di famiglia, la benedizione del pane, del vino, dei bambini e abbiamo cantato alcuni canti tradizionali dello Shabbat ebraico. Questo porta a un dialogo con il rappresentante della fede sulla famiglia e sui benefici sociali e comunitari del santificare il Sabbath, così come sull'importanza di ricordare/celebrare la libertà e la lotta contro la schiavitù in tutte le sue varie forme, fisiche, psicologiche e spirituali. L'importanza del cibo e delle norme alimentari è sottolineata grazie ad

attività interattive tra cui la degustazione di cibi e la selezione di prodotti kosher e non kosher. Anche in questo caso, avendo stabilito l'atmosfera protetta e familiare, si possono svolgere dialoghi fruttuosi intorno a temi delicati come l'antisemitismo e il ruolo delle donne.

Nel nostro salotto musulmano, indaghiamo la natura della preghiera e la sua importanza centrale come fattore regolatore e ispiratore della vita dei credenti. Gli eventi chiave della vita come la nascita, il matrimonio, la morte e il pellegrinaggio sono analizzati attraverso l'esperienza personale del rappresentante della fede (siamo fortunati ad avere un musulmano sunnita nel nostro staff che è sposato con un uomo sciita e quindi fornisce più di una prospettiva su ogni argomento trattato). Il ruolo del Profeta Maometto come esempio e modello per ogni musulmano viene mostrato e discusso e l'arredamento delle stanze offre l'opportunità di confrontarsi su temi come utilizzo delle immagini, la musica, la modestia nell'abbigliamento, la legge della sharia e le regole che riguardano la vita quotidiana. Ancora una volta, dopo aver stabilito un'atmosfera protetta e amichevole, gli studenti sono incoraggiati a fare domande e a confrontarsi su questioni di confronto che possono apparire controverse alle menti secolari occidentali, come il ruolo delle donne e il significato della jihad, senza paura di offendere. Gli studenti possono indossare abiti (particolarmente utili quando si tratta di esplorare le varie forme culturali dei copricapi femminili) e anche rievocare aspetti dell'accoglienza in una casa, come il lavaggio delle mani e l'uso di profumi.

Tutte le attività di formazione prevedono momenti di riflessione personale in cui gli studenti condividono e raccontano ciò che hanno imparato dalle diverse tradizioni religiose e cosa ritengono utile o vantaggioso e applicabile alla loro vita e a quella delle loro comunità.



APPRENDIMENTO PARTECIPATIVO: STORIE

Le religioni sono ricche di storie che esprimono efficacemente la profonda saggezza e l'esperienza umana. Il potere della narrazione come strumento efficace per la comprensione e l'apprendimento è splendidamente esemplificato dalla antica storia ebraica sul vestire la Verità con gli abiti della Storia. Il racconto è stato adattato in una storia moderna di una gara di bellezza tra due sorelle, "Storia" e "Verità" (vedi appendice). Lo abbiamo inserito nella riunione di apertura dei nostri laboratori di formazione per adulti " Taste of Life ". Il racconto è particolarmente indicato per aprire i cuori e le menti a prospettive morali e spirituali e per incoraggiare la riflessione personale e di gruppo, la condivisione di punti di vista e il dialogo aperto. È anche parte integrante delle nostre prospezioni sulle diverse religioni e tradizioni culturali, e consente ai partecipanti di percepire, riflettere e applicare le preziose lezioni di vita contenute alle loro circostanze personali e sociali.

Abbiamo osservato che questo processo spesso elimina le paure e le inibizioni degli studenti e dei facilitatori e li incoraggia a condividere le loro storie personali. In questo modo si creano spesso preziose opportunità per i partecipanti di sviluppare il loro coinvolgimento e la loro fiducia nel processo di apprendimento.

Tra le storie che abbiamo trovato particolarmente feconde, c'è la storia cinese delle bacchette, che esaudiscono il desiderio di una persona di vedere il paradiso e l'inferno. Le situazioni sono sostanzialmente identiche sotto tutti i punti di vista: commensali intorno a un sontuoso tavolo da banchetto pieno di cibi deliziosi, ognuno di loro ha lunghe bacchette fissate alle braccia sopra i gomiti in modo da rendere impossibile il piegarle e quindi portare il cibo alla bocca. All'inferno, i convitati sono completamente concentrati a soddisfare il proprio desiderio di cibo ognuno per se stesso, mentre in paradiso si nutrono tutti l'uno con l'altro. Questo racconto può stimolare un dialogo fruttuoso e una condivisione di storie personali sulla vita carceraria e di comunità e sulla differenza che gli atteggiamenti individuali producono nella vita quotidiana e nel benessere delle persone.

La storia buddista di Angulimala e la storia cristiana ortodossa orientale di Mosè il Nero, entrambe aprono la porta a dialoghi creativi sulla possibilità di trasformare comportamenti e atteggiamenti offensivi, evitando di relegarli in contesti psicologici o sociologici secolari occidentali, incoraggiando così la condivisione di

diversi punti di vista e di membri della comunità religiosa. Storie illuminanti che portano una grande saggezza .

Nel corpus islamico delle storie di Nasruddin e nei racconti ebraici di Helm si trovano elementi di umorismo apprezzati e benefici. Una fonte ricca di storie di saggezza utili e accessibili di diverse fedi si può trovare in Il canto dell'uccello di Anthony De Mello (De Mello 1987). Queste narrazioni possono rivelarsi particolarmente fruttuose in quanto si avvalgono di un approfondimento reiterato, spesso con frutti molto diversi, sempre più profondi e nutrienti ogni volta che vengono rivisitati e discussi. Ad esempio:

RICERCA NEL LUOGO SBAGLIATO: un vicino di casa ha trovato Nasruddin a quattro zampe. "Che cosa stai cercando Mullah? "La mia chiave". Entrambi gli uomini si sono messi in ginocchio per cercare. Dopo un po' il vicino dice: "Dove l'hai persa?". "A casa." "Buon Dio! Allora perché cercate qui?" "Perché qui è più luminoso." Cerca Dio dove l'hai perso (De Mello p. 31).

È importante essere cauti nel presentare e nell'esplorare le tradizioni e le prospettive della fede solo attraverso storie e aneddoti isolati, " allontanati in modo sicuro" dal loro contesto religioso più impegnativo, ma autentico (con le loro ultime, spesso assolute pretese morali e ontologiche). Questi assunti sono spesso il motore e la motivazione ultima nella vita dei loro adepti. Pertanto, i programmi di apprendimento per adulti che cercano di promuovere la comprensione interpersonale, culturale e religiosa (ciò che noi esprimiamo colloquialmente come "arrivare da dove viene una persona comunità"), dovranno sviluppare quadri di riferimento che siano in grado di portare tali istanze alla luce e discuterle in modo sicuro. Gli elementi di narrazione beneficiano quindi di storie conosciute delle Sacre Scritture (per esempio Torah, Bibbia, Corano, Veda e Gita, Guru Granth Sahib, ecc.) ed esplorando alcuni versetti di quei testi che sono considerati dalla comunità fondamentali per la pratica. Esempi di tali storie includono Abramo e gli angeli già citata sopra, la Parabola del Buon Samaritano



(Luca 10) e la storia di Yusuf (Giuseppe) nel Corano (Surah Yusuf). Tra i testi fondamentali delle scritture che abbiamo utilizzato con successo, c'è lo Shema (Deuteronomio 6.4) del giudaismo, che presentiamo attraverso la pratica casalinga di apporre un rotolo di mezuzah in una piccola scatola sul palo della porta di ogni stanza di una casa, esplorandone il contenuto e le ragioni e il modo in cui viene utilizzato.

Per quanto riguarda il cristianesimo, esaminiamo una maquamia ortodossa etiope (bastone da preghiera) che ha due citazioni chiave di Gesù Cristo scolpite, che si collegano al significato di sostegno fisico, psicologico e spirituale del bastone a quello di Gesù Cristo per il credente. Questo strumento favorisce anche la comprensione della natura e dell'importanza per i credenti di essere "in buona posizione" con Dio.

Nella nostra ricerca sull'Islam, utilizziamo alcune ayas (versi della rivelazione) splendidamente incorniciate dal Corano, che decorano le pareti del nostro salotto islamico, tra cui l'Ayat al Kursi (abbiamo anche una grande ed elaborata presentazione calligrafica della Shahada). Abbiamo riprodotto il Corano su un supporto su due tavoli nel soggiorno e li utilizziamo per esaminare e discutere Al Fatiha, il versetto di apertura del Corano, che viene recitato durante ogni preghiera musulmana e funziona come un'apertura ideale per capire l'essenza della fede e della pratica islamica.

Riconoscere il ruolo centrale della narrazione nelle diverse tradizioni di fede può costituire uno stimolo ispiratore per i processi di narrazione che rafforzano i processi di narrazione delineati nei capitoli 1 e 5 di questa Guida.

TRASFORMAZIONE

Le tradizioni religiose sono una fonte di preziosa saggezza che può contribuire e migliorare notevolmente il dialogo e la pratica della trasformazione a tutti i livelli, personale, comunitario e globale. In rapporto alla comprensione e alla trasformazione di una comunità, le religioni forniscono concetti e approcci che sono preziose fonti di ispirazione, conoscenza e orientamento su qualsiasi questione relativa allo sviluppo e all'emancipazione. Tra queste vi sono le concezioni ebraiche, cristiane e islamiche di giustizia, rettitudine e carità e la loro inscindibilità, espresse con le parole "Tsedakah (ebraico) e Sadakah (arabo); la prima incarnazione cristiana della Chiesa (come espresso nel libro degli Atti, capitolo 2, versetti 42-48); la prima pratica islamica di Umma; il principio sociale

attivo sikh del culto della cucina (con il suo langar); gli ideali indù e buddisti del Sangha e i valori sociali pratici ebraici del tikkun olam e del gemilut hasadim. Tutti questi forniscono esempi e modelli ispiratori, ricchi e pertinenti per esplorare la vita comunitaria trasformativa.

Alcuni esempi relativi alla trasformazione personale sono stati forniti sopra. Inoltre, **le tradizioni religiose aprono a ulteriori importanti spunti che possono essere facilmente disattesi nei programmi di apprendimento globali, di sviluppo e di trasformazione, ideati nell'ambito delle scienze sociali secolari e laiche occidentali. Queste ultime tendono a cogliere e a considerare una gamma ristretta di bisogni umani, confinandoli all'interno delle categorizzazioni di Abraham Maslow o Manfred Max Neef, per esempio. Di solito queste categorizzazioni tendono a trascurare il riferimento ai bisogni spirituali**

Per facilitare un approccio più olistico e inclusivo, sarebbe necessario integrare le idee e la conoscenza delle religioni e dei credenti (come i concetti e le strutture appena menzionati) e le loro preziose considerazioni spirituali sulla trasformazione. Alcuni esempi potrebbero essere i seguenti:

In primo luogo, la trasformazione a livello di comunità, sociale e globale sarà sempre destinata al fallimento e alla frustrazione se non viene realizzata prima a livello personale. Questo punto è ben illustrato dalla seguente breve storia della tradizione islamica:

Il Sufi Bayazid dice questo di se stesso: "Ero un rivoluzionario quando ero giovane e la mia preghiera a Dio era: 'Signore dammi l'energia per cambiare il mondo'". "Quando mi sono avvicinato alla mezza età e mi sono reso conto che metà della mia vita era passata senza che avessi cambiato una sola anima, ho cambiato la mia preghiera: Signore, dammi la grazia di cambiare tutti coloro che vengono a contatto con me. Solo la mia famiglia e i miei amici, e mi accontenterò", "Ora che sono vecchio e che i miei giorni sono contati, la mia unica preghiera è: "Signore, dammi la grazia di cambiare me stesso". Se avessi pregato per questo fin dall'inizio non avrei dovuto sprecare la mia vita". (de Mello p. 174-175).

In secondo luogo, questo concetto è anche ben illustrato in questo aneddoto apocrifo sul famoso scrittore cattolico britannico G.K. Chesterton:

Il Times [del giornale londinese] una volta ha chiesto ad autori famosi di inviare la loro risposta alla domanda: "Cosa c'è che non va nel mondo di oggi?"

"Caro signore,

Per quanto riguarda il suo articolo "Cosa c'è che non va nel mondo?"

Io.

Sinceramente,

G.K. Chesterton".

Una seconda prospettiva alternativa (al naturalismo filosofico e al laicismo) che le tradizioni religiose offrono è che il mondo potrebbe non essere tutto quello che esiste. Questo può essere proficuamente esaminato attraverso la riflessione sui concetti di fede dell'aldilà (compresi il paradiso e l'inferno e le nozioni di samsara delle religioni dharmiche, compresa la ruota della vita buddista). Questo esercizio non darà molti risultati (e distoglierà dalla discussione delle sue conseguenze pratiche), a meno che non sia correlato all'idea fondamentale che tutti noi potremmo essere solo di passaggio in questo mondo. Altrettanto fondamentale per questi concetti dell'aldilà è l'idea basilare che tutti noi possiamo essere responsabili delle nostre azioni e dei nostri pensieri in un'accezione sia eterna che temporale (come espresso nei concetti di Giudicio/akhira e karma).

Le porte di accesso all'esplorazione di queste prospettive potrebbero includere quello che segue.

Una storia della tradizione ebraica:

Nell'ultimo secolo un turista statunitense ha visitato il famoso rabbino polacco Hofetz Chaim. Rimase stupito di vedere che la dimora del rabbino era solo una semplice stanza con alcuni libri. Gli unici mobili erano un tavolo e una panca.

"Rabbino, dove sono i suoi mobili?" chiese il turista. "Dov'è il tuo?" disse Hofetz.

"I miei? Ma sono di passaggio". Qui sono solo un visitatore. "Anch'io". (de Mello p. 156).

Analizzando le virtù del Signore Gesù Cristo (Matteo 5.1-12), si può avere un'idea e una panoramica della concezione secolare contemporanea della felicità, dello senso e dello scopo della vita, soprattutto se si considera che la vera felicità si trova, per esempio, nella povertà spirituale, nell'umiltà, nel lutto, nella fame e nella

sete di giustizia, nella misericordia, nella purezza del cuore, nella persecuzione e nell'essere insultato e falsamente accusato.

Il capitolo IV di questa Guida sottolinea i vantaggi di uno sviluppo della conoscenza delle lingue e dei modelli di utilizzo del linguaggio da parte dei facilitatori nei loro gruppi, in particolare per quanto riguarda la realizzazione di interventi più efficaci e proficui. Mostra l'importanza e i benefici dell'ascolto del linguaggio della testa, del cuore e delle mani. A tutto questo si aggiungono i notevoli doni dell'ascolto del linguaggio dello spirito.

CONCLUSIONE

Abbiamo sostenuto che l'educazione degli adulti che ha come obiettivo la trasformazione e la collaborazione del partecipante trarrà beneficio dalla possibilità di abbracciare le diverse, ampie e profonde prospettive delle tradizioni religiose. Queste tradizioni illuminano la inestimabile esperienza di secoli di conoscenza pratica su tutte le questioni che riguardano un cambiamento personale e sociale positivo. La loro integrazione rende questi programmi di apprendimento per adulti più accessibili e coinvolgenti per un crescente numero di persone religiose nelle nostre comunità europee. Inoltre può aiutare ad affrontare la mancanza di consapevolezza dei nostri presupposti culturali e filosofici quando cerchiamo di comprendere i bisogni degli altri e di agevolare e potenziare la loro capacità di rispondere ai bisogni percepiti.

Le pericolose conseguenze di questa mancanza di consapevolezza sono superbamente esemplificate dal racconto popolare tanzaniano delle Scimmie e dei Pesci, efficacemente utilizzato dalla guida per adulti Partners Intercultural Companion to Training for Transformation (Sheehy, Naughton e O'Regan, 2007). Queste storie illustrano come una simile mancanza di consapevolezza possa trasformare le azioni animate da buone intenzionate in effetti altamente distruttivi per le stesse persone che volevamo aiutare. Un esempio recente e pratico di ciò si può ritrovare a Lalibela, un complesso unico di chiese scavate nella roccia, che per millenni è stato un luogo sacro di pellegrinaggio per i fedeli ortodossi etiopi. Un recente articolo di Yirga Gelaw Woldeyes (Woldeyes 2019) dimostra come i progetti sponsorizzati dall'UNESCO e dall'UE per preservare il tessuto fisico del complesso ecclesiastico e renderlo (con il governo laico) più accessibile ai turisti che creano reddito, siano avvenuti senza un'adeguata collaborazione con le autorità locali della Chiesa ortodossa etiopica di Tawehedo e i fedeli. Il risultato è stato un'accelerazione del loro degrado fisico. Inoltre, e cosa ancora più

importante, ha disincentivato ed emarginato i fedeli della Chiesa ortodossa che fino a questo momento avevano conservato e mantenuto viva la ragion d'essere dell'intero complesso.

Nelle nostre realtà europee sempre più multireligiose, che si distinguono da quelle occidentali e laiche delle scienze sociali, aprendo i cuori e le menti a prospettive dell'"altro" (sia che l'"altro" vi appaia come agnostico, ateo, baha'i, buddista, cristiano, indù, ebreo, Musulmano, pagano o sikh) è di grande aiuto per qualsiasi progetto che desideri trasformare le fobie e i pregiudizi in incontri positivi e personali. Questo vale a livello locale, nazionale e internazionale. Basandoci sulla nostra esperienza, anche se limitata a Liverpool, abbiamo proposto alcuni suggerimenti pratici su come iniziare a introdurre queste prospettive in maniera rispettosa e stimolante, evitando tuttavia di cadere nel proselitismo. **Nella ricerca di una solida base per uno spirito comunitario veramente inclusivo e sostanziale, nel contesto delle nostre società sempre più multireligiose e culturali, raccomandiamo di adottare un approccio più ampio e olistico all'educazione degli adulti in uno spirito di ospitalità (apertura del cuore e della mente) e di umiltà.**

NOTE

¹ In tutti i seguenti usi del termine " discenti" nel documento, così come nella nostra pratica quotidiana sul campo, cerchiamo di sostenere l'ideale di Freiere che i facilitatori sono sempre egualmente discenti e dovrebbero impegnarsi e plasmare tutte le attività menzionate nei nostri programmi educativi.

² Una versione di questa storia può essere trovata su questo sito <https://rgyan.com/blogs/a-man-should-have-four-wives-did-gautama-buddha-really-say-so/> (accessibile il 31.03.20.)

Un adattamento di un vecchio racconto ebraico: **Le due belle donne**

“C'erano due stupende donne che vivevano in una piccola casa ai margini del loro villaggio. Una si chiamava Verità e l'altra Storia. Le due donne erano estremamente attraenti; in effetti sarebbe stato difficile trovare qualcuno di più bello.

Un giorno si misero a discutere su chi di loro fosse più bella. La discussione si trasformò presto in una disputa che andò avanti per molto tempo. Così decisero di risolvere la disputa con un concorso.

Ognuna di loro avrebbe camminato da sola lungo la strada principale del villaggio per vedere chi di loro attirava di più l'attenzione degli ammiratori. Tirarono a sorte per vedere chi sarebbe andata per prima. Il sorteggio ricadde su Verità. Così lei per prima cominciò a camminare per la strada principale del villaggio. Quando gli abitanti del villaggio la videro, la maggior parte di loro si allontanò. Molti entrarono nelle loro case, molti che guardavano fuori dalle finestre si allontanarono e alcuni chiusero le tende. Pensando che avrebbe perso, Verità si disperò sempre più. Quando arrivò alla fine della strada restavano poche persone. Era così disperata e spaventata di perdere che fece l'unica cosa che le venne in mente per attirare la loro attenzione, si tolse tutti i vestiti e riprese a camminare di nuovo per strada. Ma anche così le poche persone rimaste tornarono di corsa nelle loro case e quasi tutte le finestre furono serrate e le tende tirate fino a quando non rimase in strada nessuno.

Storia corse fuori per scoprire cosa era successo, ma Verità appariva disperata e con la testa bassa raccontò a Storia cosa era successo.

Così Storia indossò il mantello e si avviò. Appena entrò nella strada principale, gli abitanti del villaggio cominciarono a raggiungerla. Le finestre si aprirono tutte e le tende furono sollevate. Quando arrivò in fondo alla strada c'era una folla enorme intorno a lei. Quando tornò indietro, l'intero villaggio le si era affollato intorno, ammirando ogni suo gesto.

Verità si sentiva totalmente umiliata e ammetteva umilmente che la sua amica, Storia, doveva essere molto bella e attraente. Ma Storia disse: "Non è che io sia più attraente o più bella. È solo che a nessuno piace la verità e soprattutto quando è la nuda verità! Perché non prendi in prestito il mio mantello?"

CAPITOLO 4

La Moneta Della Comunicazione: Ascoltare e Parlare



La Moneta della Comunicazione: Ascoltare e Parlare

INTRODUZIONE

Questo capitolo è dedicato alla comunicazione, nello specifico a due atti particolari, ovvero l'ascoltare e il parlare. Il capitolo si propone di suggerire idee e spunti per aiutare gli educatori e i facilitatori a prendere coscienza e a riflettere sulle proprie modalità di ascolto e di parola quando si lavora in gruppo.

Queste idee e queste intuizioni possono aiutare i facilitatori a individuare le loro preferenze e i modelli di ascolto e di conversazione tra i partecipanti dei loro gruppi, e possono illustrare il metodo con cui focalizzare l'attenzione e come rispondere a queste preferenze e a questi modelli.

Per quanto riguarda l'ascolto, si farà una distinzione tra **ascoltare**, **ascoltare attraverso** e **ascoltare per**. Per quanto riguarda il parlare, sappiamo che ogni persona ha preferenze di "lingua" con diversi livelli di fluidità nelle diverse "lingue". In breve, non facciamo riferimento alle lingue nazionali, ma distinguiamo tre lingue: la Testa (idee), il Cuore (Emozioni) e le Mani (azione). Ci sono echi in queste lingue della visione dell'anima esaminata nel terzo capitolo.

In quanto alla struttura del capitolo, inizieremo esaminando i concetti dell'**ascolto** e dell'**ascolto attraverso** descrivendo un esercizio che utilizziamo con i gruppi. Successivamente affronteremo il tema del parlare e delle diverse lingue. Per finire, svilupperemo il concetto di **ascolto per**.

ASCOLTO

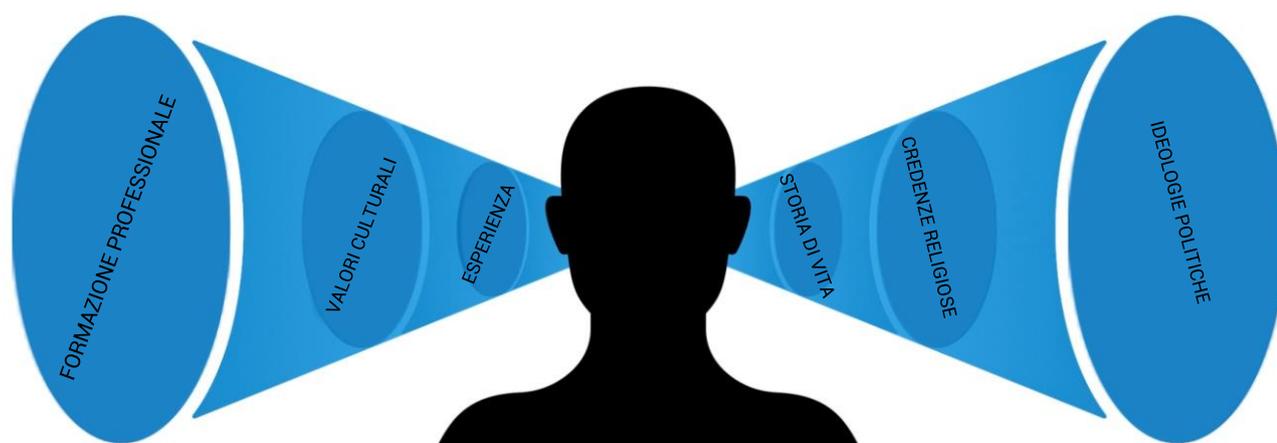
Nelle prime fasi di un corso si sottolinea spesso l'importanza dell'ascolto. Questo contribuisce a creare lo spazio per il gruppo, come è stato accennato nel secondo capitolo. Invitiamo i partecipanti a fare un semplice esercizio per accrescere la loro consapevolezza riguardo all'ascolto. Consegniamo un foglio con una lista di frasi non terminate e li incoraggiamo a completarle. Esempi di alcune di queste frasi sono:

1. Trovo facile ascoltare quando...
2. Trovo difficile ascoltare quando...
3. Le persone che trovo difficile ascoltare sono...
4. Mi piace molto ascoltare le persone che...
5. Non ascolto mai quando...
6. Mi eccito quando ascolto...
7. Il mio cuore sprofonda quando ascolto...
8. Non chiedermi di ascoltare quando...
9. Ascolto meglio quando...

Una volta completate le frasi, i partecipanti condividono le risposte in piccoli gruppi. Questa condivisione è spesso accompagnata da un cenno con la testa, da un confronto serio e da risate. L'esercizio non è progettato per "migliorare" le capacità di ascolto dei partecipanti, ma per aumentare la consapevolezza su come ascoltano gli altri o su ciò che a loro accade mentre ascoltano gli altri. Queste qualità sono quelle che definiamo come "ascoltare".

ASCOLTARE ATTRAVERSO ¹

Introduciamo l'idea dell'ascoltare attraverso suggerendo come ogni persona non solo ascolti gli altri ma che ascolti anche attraverso... Usiamo una semplice illustrazione per spiegare questo:



Quando ascoltiamo le altre persone, in genere ascoltiamo attraverso il filtro della nostra esperienza. Possiamo presumere di sapere cosa stanno vivendo perché abbiamo avuto un'esperienza simile. Per esempio, se qualcuno sta descrivendo una

malattia o un trattamento medico, possiamo supporre che l'esperienza sia la stessa che abbiamo vissuto noi se abbiamo avuto la stessa malattia. I filtri attraverso i quali ascoltiamo sono piuttosto numerosi. **La nostra storia di vita, gli atteggiamenti, i valori culturali, le ideologie politiche, le credenze religiose, la formazione professionale, ecc. possono tutti influenzare ciò che ascoltiamo. Agiscono come filtri attraverso i quali ascoltiamo l'altro.**

Il dialogo interculturale è esemplificativo². I membri di un gruppo culturale possono avere una preferenza per i discorsi auto-svalutanti, mentre i membri di un altro gruppo possono preferire i discorsi auto-elettivi. Il discorso auto-elettivo pone enfasi sull'umiltà e sulla modestia e questo è visto come un segno di forza, di rispettabilità e di desiderio di armonia con gli altri. Questo si basa sulla convinzione che se si è sicuri di chi e cosa si è, non è necessario andare a dire alle altre persone cosa dovrebbero pensare di te. Tuttavia, le persone che provengono da una prospettiva di miglioramento di sé possono "interpretare" i discorsi auto-svalutanti come elemento di debolezza, incompetenza e mancanza di fiducia in se stessi.

Al contrario, i discorsi che rafforzano l'autostima pongono l'accento sull'auto-affermazione e sulla auto-approvazione e questo è visto come un segno di fiducia in se stessi e di autostima e come un modo per affermare le proprie capacità. Questo si basa sulla convinzione di conoscere più di tutti i propri punti di forza e che è importante presentarvi sotto una buona luce in modo che la gente possa apprezzarvi. Tuttavia, le persone che provengono da un ambiente autosufficiente possono "interpretare" i discorsi auto-celebrativi come prova di vanagloria, orgoglio e arroganza.

Non stiamo suggerendo di eliminare i filtri e di impegnarsi in un ascolto senza filtri. Questo non è né possibile né consigliabile. Non stiamo invitando le persone ad essere ingenui. Quello che è realizzabile, anche se impegnativo, è prendere coscienza dei propri filtri e dell'impatto che hanno sull'ascolto. A quel punto si può decidere se il filtro aiuti o ostacoli la conversazione. Si può scegliere di impegnarsi nella pratica dialogica della sospensione del giudizio.

I nostri filtri spesso ci spingono a dare giudizi di valore in tempi molto brevi: si giudica quello che qualcuno ha detto buono come cattivo, giusto o sbagliato, a prescindere da come realmente è, o è stato vissuto da chi lo porta. Sospendere il giudizio non significa smettere di giudicare. Piuttosto, si tratta di riconoscere quali siano i

pregiudizi per valutarli successivamente con cautela, in modo che si possa prestare ascolto a ciò che gli altri dicono, anche quando questo potrebbe essere in contraddizione con i nostri stessi giudizi.

Non ci limitiamo ad ascoltare gli altri, li ascoltiamo attraverso i nostri filtri. La sfida è quella di impegnarci in una forma di doppio ascolto. Ascoltiamo l'altro e ascoltiamo noi stessi ascoltare! Quando ascoltiamo noi stessi che ascoltiamo, diventiamo consapevoli dei filtri attraverso i quali ascoltiamo e possiamo decidere cosa vogliamo fare al riguardo.

LE TRE LINGUE 3

Nei nostri interventi, spesso introduciamo l'idea delle tre lingue chiedendo a un partecipante di elencare alcune delle lingue che è in grado di usare. Ad esempio, di recente, una donna ha detto di parlava ucraino, russo e inglese. Le abbiamo chiesto di classificare le lingue in termini di fluidità. Ha detto di aver imparato prima l'ucraino, poi il russo e quindi l'inglese. Tuttavia, in questa fase della sua vita ha detto di essere a suo agio con la lingua inglese quasi quanto lo è con ucraino e che è diventata meno competente nel russo. Abbiamo suggerito come, quando ci impegniamo in una conversazione, si usino "lingue" diverse, proponendone una classificazione in tre aree linguistiche distinte.



Significato / comprensione (Testa)



Sentimento/Emozione (Cuore)



Potenza/Azione (Mani)

Significato/Capo (Testa).

Questo linguaggio ci conduce nel mondo del pensiero, della politica, della filosofia e dei principi. Cerchiamo il senso e il significato. Quando usiamo questo genere di linguaggio possiamo chiederci: in cosa crediamo e a che cosa diamo valore? Perché facciamo ciò che facciamo? Ci abbiamo riflettuto? Tutti lo comprendono? È chiaro e coerente? Qual è il senso o il significato di questo evento?

Sentimento/Emozione (Cuore).

Quando usiamo questo linguaggio tendiamo a vedere il mondo come una fitta rete di relazioni e ci occupiamo di questioni come la connessione, la nutrizione, la sollecitudine, la cura e l'inclusione. Ci poniamo domande come: come ci sentiamo noi? come si sentono gli altri? come questo avrà un impatto sulle persone? le persone si sentono incluse, rispettate? ci prendiamo cura di tutti?

Potenza/Azione (Mani).

Qui entriamo nel mondo dell'energia e dell'azione, della competenza e dell'efficacia. Ci impegniamo a fare le cose, ad assumerci le nostre responsabilità e a chiarire i ruoli. Tendiamo a porci domande come: cosa faremo? chi farà cosa? qual è la nostra decisione? chi è il responsabile? qual è il passo successivo.

Come facilitatori ed educatori, ci troviamo di fronte a una duplice sfida. Dobbiamo essere consapevoli delle nostre preferenze linguistiche e del modo in cui modellano il nostro impegno nel lavoro. Ad esempio, quale lingua o quali lingue sono più scorrevoli e sono incline a usare maggiormente? Le domande che faccio rispecchiano una sola lingua? Le conversazioni sono guidate in modo da mantenermi nella zona di comfort della/e mia/e lingua/e preferita/e?

Tutte e tre le lingue sono necessarie se si desidera che le interazioni in atto siano significative, soddisfacenti e produttive. Tuttavia, possiamo scoprire che, **a causa delle preferenze personali o della cultura sociale, una lingua tende sempre ad acquisire una posizione privilegiata.** Potremmo dover affrontare la sfida di lavorare in un gruppo eterogeneo in cui le persone hanno preferenze diverse e non tutti sono tri-lingue. La consapevolezza degli aspetti linguistici e dei modelli di utilizzo della lingua nel gruppo può permetterci di intervenire con maggiore efficacia.



Per esempio, se una lingua è sovrautilizzata e un'altra sottoutilizzata, possiamo cercare un modo per correggere questo squilibrio. Non è raro nel nostro lavoro con i gruppi ascoltare le persone che parlano di gruppi in cui dominano i linguaggi del Significato/Comprensione e del Potere e trascurano o accantonano il linguaggio del Sentimento/Emozione. In altri gruppi ci può essere una forte preferenza per i linguaggi del Sentimento e del Significato / Comprensione, ma il linguaggio del Potere è meno visibile.

IN ASCOLTO PER 4

Abbiamo esaminato le nozioni di ascoltare, ascoltare attraverso e le tre lingue. Le tre lingue danno un'idea di ciò che potremmo percepire mentre lavoriamo sia con i singoli che con i gruppi. Per essere ascoltatori efficaci, possiamo ascoltare i pensieri, i sentimenti e le intenzioni. Questo processo può essere descritto come:

- ▶ L'ascolto del linguaggio della Testa - il Livello del Pensiero - per i pensieri, i fatti, i concetti, gli argomenti, le idee e i principi che li originano.
- ▶ L'ascolto del linguaggio del Cuore - il Livello del Sentimento - per i sentimenti, le emozioni, l'umore, l'esperienza e i valori che li motivano.
- ▶ Ascolto per le Mani - il Livello Potere/Azione - per le intenzioni, l'energia, la direzione, la motivazione, le azioni.

Se riusciamo a distinguere il linguaggio che le persone utilizzano, possiamo sintonizzarci più profondamente con loro. Le risposte che arrivano nella lingua che le persone utilizzano restituiscono la sensazione di un ascolto attento. Se rispondiamo in una lingua diversa, c'è il pericolo di un disallineamento delle due lingue. Il punto non è che continuare a usare questa lingua, ma utilizzarla nelle risposte iniziali perché è spesso la base su cui le persone decidono se sono state ascoltate o meno.

CONCLUSIONI

Questo capitolo ha affrontato il tema della comunicazione, in particolare l'ascolto e il parlare. Ha preso in considerazione tre forme di ascolto: l'ascoltare, l'ascoltare attraverso e l'ascoltare per. Ha offerto una prospettiva su tre lingue: il linguaggio del significato/comprendimento (la testa), il linguaggio dei sentimenti/emozioni (il cuore) e il linguaggio del potenza/azione (le mani). Ha mostrato come queste idee sull'ascolto e sul parlare possono promuovere la consapevolezza di sé negli educatori e anche permettere loro di "leggere" meglio un gruppo e di rispondere in modo creativo.

NOTE

¹ La distinzione tra "ascoltare" e "ascoltare attraverso" è un'idea che abbiamo tratto da The Center for Narrative Studies. Abbiamo sviluppato l'idea per i nostri scopi. Un articolo sul lavoro è disponibile all'indirizzo http://www.storywise.com/old/Key_Writings/Key_Writings-Listening.htm

² Materiale sulle comunicazioni interculturali si trova in Ting-Toomey, S. (1999) *Communicating Across Cultures* New York: The Guilford Press and Gao, G. and Ting-Toomey, S. (1998) *Communicating Effectively with the Chinese* Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Another useful source is Sheehy, M., Naughton, F., and O'Reagan, C. (2007) *Partners Intercultural Companion to Training for Transformation*. Dublin: Partners (Training for Transformation)

³ Il nostro lavoro sulle tre lingue si basa principalmente su Isaacs, W. (1999) *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Doubleday e Kantor, D. (2012) *Reading the Room: Group Dynamics for Coaches and Leaders*, San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.

⁴ Abbiamo reperito materiale utile sull'ascolto in Barefoot Collective (2009) *Barefoot Guide to Working with Organisations and Social Change*. Disponibile per il download all'indirizzo <https://www.barefootguide.org/bfg1-english.html> See especially pps. 28-31

CAPITOLO 5

Digital storytelling: conduzione di un gruppo di apprendimento



Digital storytelling: conduzione di un gruppo di apprendimento

INTRODUZIONE

Il capitolo seguente introduce il Digital Storytelling e le sue possibili applicazioni di intervento comunitario e di facilitazione dei workshop nel campo dell'apprendimento partecipativo per adulti. Il capitolo è il risultato di anni di esperienza nel campo del lavoro di gruppo sia in Italia che a livello europeo. Si propone di essere una risorsa per l'approccio al processo di pensiero, più che una guida pratica per gli interventi.

Per questo motivo il capitolo muove a partire dal tema della natura del linguaggio, esplorando come le parole si trasmettano dal parlante al ricevente, e cosa succeda nel processo. Per sua natura, il linguaggio è sempre popolato da immagini, e un lavoro che includa sia le immagini che la struttura linguistica facilita la possibilità di sviluppare percorsi di esplorazione o di cura, durante i quali tutti i passaggi rappresentano un'opportunità progressiva per disvelare qualcosa di sé.

La consapevolezza di questi aspetti è importante per entrare nel processo specifico del Digital Storytelling e per capire come il processo faciliterà la transizione reciproca tra individui e gruppi, o comunità, e viceversa.

LABC propone un approccio al lavoro di gruppo inteso come processo di apprendimento e formazione, e rappresenta una traduzione diretta dei nostri principi: la nostra esperienza, dedizione e professionalità è sempre offerta come risorsa per aprire nuovi spazi e incoraggiare gli individui ad affrontare nuove sfide. Profondamente consapevoli che la strada si faccia camminando, siamo costantemente ripagati con la scoperta reciproca dell'unicità di ogni individuo all'interno del gruppo e della comunità.

"Immaginare un linguaggio è immaginare una forma di vita".

Ludwig Wittgenstein

LA NATURA DELLE PAROLE

Le parole, per loro natura, sono prestate e si prestano. Come spesso accade, le persone sono portatrici di parole che ci vengono prestate, e che si prestano a dire qualcosa di ciò che esprimono.

La meraviglia delle parole è che, nel passaggio da un parlante all'altro, ognuno se ne appropria.

La doppia natura delle parole è affascinante: il loro arrivare come un prestito dei pensieri e delle emozioni di chi ci parla, e al contempo il loro essere restituite per dare voce al nostro mondo interiore, al gioco, al pensiero, alla seduzione, alla riflessione. Sono le parole e il linguaggio a dischiudere il mistero di cosa accada e come si strutturi la relazione che abbiamo con l'altro.

Ogni parola racconta una storia, e funziona attraverso le immagini.

Il Digital Storytelling è una combinazione: le parole vengono proposte dagli autori a un pubblico che le riceve come narrazione visiva sotto forma di video parlato. La magia è che il Digital Storytelling permette di combinare i nostri elementi simbolici con le immagini e la linguistica, il tutto a formare un dato risultato sotto forma di video.

Di cosa si tratta?

Il Digital Storytelling è un metodo che accompagna e supporta gli individui a concentrarsi su se stessi e sulla propria storia, a trasferirne la memoria e a drammatizzarla attraverso un processo di lavoro di gruppo che dura in media dai 2 ai 3 giorni e si traduce in un breve video di circa due minuti supportato dal racconto dello stesso narratore.

Come per molte esperienze di lavoro di gruppo, il Digital Storytelling è uno strumento che può essere applicato in tutti i settori in cui c'è la necessità di creare e raccontare storie individuali o collettive.

Come ogni processo, è strutturato in passaggi successivi: i requisiti fondamentali per ogni esperienza di Digital Storytelling sono le fotografie e le immagini. È proprio in questa fase della ricerca iconografica individuale che trovano la loro origine i lavori di discesa nel mondo interno e le prime riflessioni sulla narrazione.

La narrazione digitale è uno strumento prezioso per sviluppare le competenze informatiche (ICT), l'apprendimento e le abilità sociali come la capacità di comunicare (nella lingua madre e nelle lingue straniere), la consapevolezza di sé e l'autostima.

L'acquisizione più significativa è la capacità di riconoscere ogni storia come un costruito, un espediente per la rappresentazione della realtà. Il processo di Digital Storytelling permette l'apprendimento esperienziale di come gli strumenti visivi, cinematografici e drammaturgici possono trasformare la ripresa emotiva di una storia. Da questo punto di vista, il Digital Storytelling è uno strumento formidabile per sviluppare le capacità di pensiero critico.

Il Digital Storytelling promuove l'apprendimento multidisciplinare e mostra come lo sviluppo di diverse potenzialità e competenze contribuisca a un risultato unico che si adatta alla narrazione autentica che ogni partecipante può offrire di se stesso.

A prima vista, è chiaro che il processo di lavoro si traduce in un accompagnamento guidato e ludico allo sviluppo delle competenze digitali e della competenza comunicativa.

Non solo digitale

Creare una storia digitale non significa solo acquisire competenze nell'uso dei software esistenti per l'editing video o conoscere i formati e i modi migliori per pubblicare contenuti su Internet. Significa soprattutto acquisire esperienza con diversi livelli di comunicazione che devono integrarsi e armonizzarsi in un unico prodotto video.

Il formato video apre una gamma di nuove possibilità espressive e impone vincoli invalicabili. All'interno di questo perimetro il partecipante dei laboratori di Digital Storytelling farà delle scelte e apprenderà come gestire il proprio progetto seguendo una struttura complessa di passaggi successivi.

La realizzazione di un video aiuta il partecipante a comprendere a fondo i diversi livelli di comunicazione e a gestirli da prospettive nuove, focalizzate alla trasmissione consapevole attraverso un processo di ri-conoscimento delle storie individuali.

É un processo che disvela e rivitalizza contenuti emotivi autentici e aiuta a individuare i modi migliori per comunicarli.

La padronanza della tecnica non è fine a se stessa, ma è un mezzo per raggiungere un maggior grado di libertà espressiva.

In linea di principio, la costruzione di una storia digitale è un'esperienza formativa che aiuta i partecipanti a migliorare:

- ▶ il pensiero critico
- ▶ la risoluzione dei problemi
- ▶ la gestione del proprio progetto
- ▶ l'organizzazione
- ▶ gli approcci orientati al risultato e al processo
- ▶ la gestione del tempo

Non solo narrazione

Il Digital Storytelling è un metodo che si concentra sulla narrazione individuale ed emotiva.

L'esperienza di un workshop di Digital Storytelling è un processo di acquisizione di consapevolezza esperienziale delle emozioni all'interno di una dimensione di gruppo. Il risultato del workshop è l'acquisizione o il miglioramento della capacità di narrare in modo personale seguendo le regole fondamentali della narrazione. Grazie a questa esperienza, ogni partecipante può incontrare il proprio individuale stile di comunicazione.

Inoltre, il necessario passaggio attraverso la condivisione nel gruppo rappresenta un passaggio importante nella dimensione dell'interazione con gli altri. La sfida è fare esperienza della non così lieve differenza tra "ascoltare" e "ascoltare attraverso". Il processo di lavoro di gruppo introduce un ascolto attivo volto ad accogliere i contributi degli altri, evitando atteggiamenti critici non produttivi e mantenendo un'atmosfera serena e accogliente.

L'elaborazione di un'esperienza attraverso lo storytelling richiede che il partecipante abbia un punto di vista analitico attraverso il quale è in grado di

scoprire nuovi posizionamenti nelle reazioni emotive. Questo meccanismo, oltre ad essere centrale nel valorizzare il potere curativo della narrazione, allena alla capacità di gestire le proprie emozioni, una competenza fondamentale nell'intelligenza emotiva.

Raccontare e ascoltare all'interno di un gruppo protetto e paritario aumenta la capacità empatica del partecipante verso l'altro.

Le immagini così come i suoni (parole parlate, rumori e musica) hanno un potere evocativo maggiore di quello della parola sulla pagina. Ogni partecipante miscelerà gli elementi comunicativi della storia digitale fino a trovare il proprio unico e personale giusto equilibrio tra eventi ed emozioni. Ciò equivale ad acquisire una consapevolezza dei propri strumenti linguistici e comunicativi che può essere utile per migliorare tutti gli ambiti della comunicazione (comunicazione scritta, public speaking, negoziazione, ecc.).

Un'esperienza di recupero tra gli Umani e la loro comunità

Il processo di lavoro di gruppo è per sua natura un'attività esperienziale in cui i partecipanti sono gli attori del processo che conducono, contribuiscono, creano ed esplorano allo stesso tempo. In termini diversi, funziona da un lato in modo pratico ed esperienziale, dall'altro metaforico.

È un'esperienza abbastanza comune per quasi tutti i bambini entrare nel magico mistero del mondo ascoltando racconti e storie. Durante le fasi del suo sviluppo, il bambino inizierà a creare le proprie storie, introdurrà variazioni nelle narrazioni ereditate, aprendo nuovi scenari che verranno scambiati e trasmessi ad altri.

Le storie si popolano di elementi visivi, preziosi per il narratore, che li usa per colorare la narrazione, e per l'ascoltatore, che li usa per ascoltare attraverso ciò che le immagini richiamano nel suo mondo interiore e nella sua memoria.

L'atto di condividere contenuti e immagini è un potente elemento di incontro tra chi racconta e chi ascolta, che porta al risultato concreto di costruire un terreno emozionale comune.

Si tratta di un processo di cura in cui immagini, emozioni, pensieri e ricordi si fondono insieme per collegare i singoli individui.

Se lo interpretiamo come un movimento plasmabile, sembrerebbe la via del rinnovamento del rapporto tra l'uomo e la sua comunità. Un percorso in cui ciò che

è individuale acquista dignità e viene condiviso con gli altri che lo riconoscono come parte di un territorio comune, di un patrimonio comune, di un linguaggio comune.

È il movimento in cui ciò che è proprio di un individuo diventa di una comunità, e viceversa allo stesso tempo.

I facilitatori guideranno i partecipanti a concentrarsi sul loro mondo interno rievocando un ricordo o un'esperienza personale, per la quale ognuno preparerà una serie di immagini. Poiché la memoria funziona soprattutto come attività di rappresentazione e di simbolizzazione, la connessione tra il mondo esterno e quello interno inizia fin dall'inizio.

L'attività di scelta di un episodio personale della propria vita e quindi la scelta di un insieme di immagini che lo rappresentino sono i primi passi di un processo che combina la dimensione individuale con quella di gruppo.

È un processo in cui le parti individuali e sociali di una persona incontrano la dimensione di gruppo.

È un percorso che collega l'individualità umana alla comunità, favorendo il riconoscimento del senso di appartenenza.

DALL'INDIVIDUO AL GRUPPO: L'INCONTRO CON LA COMUNITÀ

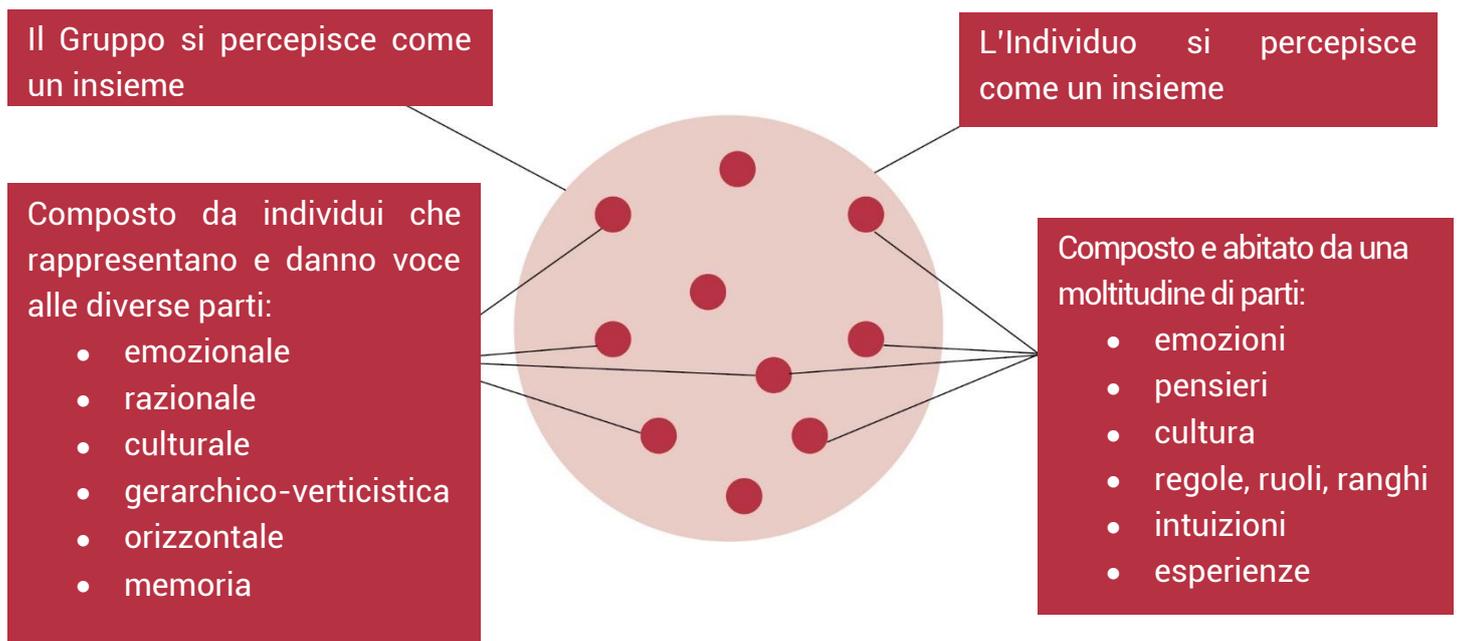
Il processo del workshop si basa su alcuni presupposti, che sono alla base delle sessioni del lavoro di gruppo. Come Bion ha definito nelle sue "Esperienze in gruppo e altri lavori", i gruppi sperimentano che esistono in realtà due categorie che agiscono al loro interno: il gruppo di lavoro e il gruppo in assunto di base. Mentre il primo si basa sugli obiettivi, i compiti e le sfide per cui il gruppo si è formato, il secondo si concentra sugli stati emotivi ricorrenti che caratterizzano le dinamiche di gruppo. Bion ha identificato tre assunti di base:

► **di dipendenza:** si riferisce ad un ordine gerarchico in cui la comunità è guidata da una sottintesa procura ad un qualche ente esterno per fungere da guida per la sua sicurezza; si origina una dinamica in cui il gruppo si comporta passivamente e si pone come se il leader, al contrario, fosse onnipotente e onniscente, con la possibilità di scatenare eventuali risentimenti.

► **di attacco-fuga:** si riferisce ad una modalità di autodifesa, dove il gruppo alterna una modalità aggressiva (posizione "attacco") ad una modalità di "fuga" nella quale le chiacchiere, le storie inutili o i ritardi evitano al gruppo di confrontarsi sul proprio mandato.

► **di accoppiamento:** si riferisce ad una situazione rituale narcisistica che presuppone che il gruppo sia lì per una finalità sessuale (riproduttiva), in due membri conducono il lavoro del gruppo attraverso la loro continua interazione (sia essa basata sull'attrazione o sulla repulsione) mentre gli altri membri permettono alla coppia di guidare e prendere decisioni manifestando un senso di sollievo e di aspettativa.

La sfida è quella di guidare e facilitare il gruppo a sperimentare se stesso come unità, preservando la specificità dei suoi partecipanti. Attraverso il processo, i partecipanti contribuiscono alla costruzione dell'identità del gruppo, attraverso una metafora matematica.



Metaforicamente parlando, dato il gruppo come l'insieme dei partecipanti, l'essere in un gruppo induce i partecipanti a sperimentare se stessi come frazioni di un intero più grande (il gruppo stesso). Di conseguenza, ogni partecipante è una porzione o frazione dell'intera unità.

Allo stesso tempo, ogni essere umano è un'unità completamente individuale, che si compone di ed è abitata da molteplici parti: patrimonio culturale e valori; ranghi, ruoli e regole; esperienze; emozioni; intuizioni, solo per citarne alcune.

Nella nostra esperienza, ognuno può sperimentare questo effetto specchio tra i diversi livelli, semplicemente perché riflette una determinata natura.

Tale effetto può essere sperimentato sia in forma esplicita che attraverso la condivisione: così come un gruppo è costituito da un insieme di singolarità in cui ogni singolarità è espressione e frazione dell'insieme, così l'insieme delle parti di ogni partecipante porta all'interno del gruppo la somma delle sue singole frazioni, il proprio essere e l'esperienza di se stesso come frazione del proprio insieme individuale.

Durante una sessione, è accaduto che i partecipanti abbiano sottolineato questa funzionalità matematica: "... **stiamo tutti lavorando intorno al minimo comune denominatore delle relazioni che non abbiamo...**".

In matematica, il denominatore indica in quante parti uguali è divisa un'unità.

A sua volta, nelle frazioni, il denominatore comune è un qualsiasi multiplo dei denominatori delle frazioni che compongono l'insieme.

È questa l'esperienza di diventare una frazione all'interno di un'unità più grande. Come ci piace dire, "**comunità è quando gli individui sperimentano il percorso tra l'essere frazioni sociali e l'essere come-unità**".

Partiamo da questi presupposti e proponiamo che il gruppo sia guidato in un percorso di autodeterminazione volto a produrre un effetto di trasformazione: il gruppo diventa una comunità di apprendimento dove i partecipanti sperimentano un percorso personale e di gruppo che collega gli aspetti individuali con le loro parti sociali. Nell'esperienza, il viaggio è un percorso di "collegamento":

- ▶ da personale a sociale
- ▶ dalle azioni alla consapevolezza e al riconoscimento
- ▶ dall'uso del rango individuale per controllare ciò che accade, all'apertura alla curiosità per ciò che può accadere
- ▶ da un approccio di "ascolto" ad una prospettiva di "ascolto attraverso".
- ▶ dal singolo alla comunità

IMPEGNARE LA COMPLESSITÀ CON SEMPLICITÀ: COSTRUIRE IL LEGAME TRA "REALE, SIMBOLICO E IMMAGINARIO" E "INDIVIDUALE, SOCIALE E COMUNITARIO"

Quando si facilita un workshop è sempre importante chiarire la nostra proposta di far parte di un percorso che può essere impegnativo per i partecipanti: **affrontare la complessità con semplicità**.

Questo percorso è fondamentalmente un'offerta per sperimentare il mistero dell'inconscio individuale filtrato senza una prospettiva di giudizio, che è collettivamente superato attraverso un posizionamento continuo e in movimento sia in dimensioni verticali che orizzontali. La sfida non è solo quella di far parte di un'esperienza formativa e di lavoro di gruppo, che può portare a incontrare uno degli assunti di base di Bion.

La sfida è quella di accompagnare i partecipanti ad acquisire una prospettiva della loro presenza esistenziale al di fuori di qualsiasi affiliazione a narrazioni familiari, sociali, religiose o spirituali all'interno della propria comunità di appartenenza. In questa prospettiva, ogni partecipante rispetterà le proprie caratteristiche e incontrerà la propria narrazione, che sarà riconosciuta dal gruppo con dignità e rispetto, aggiungendo al contempo una dimensione personale alla comunità.

Come facilitatori, abbiamo la grande responsabilità di essere partecipi e di offrire partecipazione. Condurre un gruppo di apprendimento partecipativo significa incoraggiare i partecipanti a scoprire e/o riscoprire che tutti noi possiamo essere parte di un percorso condiviso in cui il gruppo contribuisce a costruire la strada camminando. Per affrontare questa sfida, per i facilitatori è necessario porsi in una posizione particolare: quella di riconoscere che possono avere molto da imparare all'interno del nuovo gruppo, e affinché ciò accada, sono portatori di una dimensione insatura della loro conoscenza.

Questo concetto analitico può essere collegato alla testimonianza archetipica di Socrate nell'Apologia di Platone, dove si legge la nota affermazione "**Sono l'uomo più saggio del mondo, perché so una cosa, ed è che non so niente**".

Questa posizione è quella che ci permette di incontrare l'altro e di percepire il gruppo come l'altro mentre ne facciamo parte. Significa che i filtri che si trovano nel mondo interno danno vita a una nuova prospettiva non giudicante che permette a tutti di sperimentare l'accettazione, il rispetto, la dignità e

l'appartenenza del singolo come parte di un contesto più ampio, e di vivere il gruppo come una comunità.

La sfida è per ognuno di noi quella di svelare le possibili congiunzioni e connessioni tra i filtri che rimangono nella nostra esperienza individuale, chiarendo il loro significato di fronte agli aspetti reali, simbolici e immaginari della vita. Questi significati interiori, per lo più sconosciuti o non riconosciuti, possono essere vissuti collettivamente come il legame che unisce gli individui al gruppo e alla comunità.

La dimensione insatura si riferisce all'atteggiamento e alla capacità del facilitatore di condurre il gruppo con un approccio olistico dove l'umiltà, la curiosità e l'apertura creeranno un vero e proprio ambiente di gruppo in cui la partecipazione non è di disturbo per il gruppo, ma è generativa, poiché tutti i membri sperimentano la combinazione delle parti del gruppo (che si riferisce implicitamente agli individui) come la somma dei contributi di ogni individuo, dove tutte le possibili topologie e geometrie creano una vera e propria esperienza di gruppo-lavoro in tutti i suoi aspetti fisici, temporali ed emotivi.

Curiosamente, questo approccio si traduce nell'immagine metaforica della teoria quantistica dei campi di gruppo (GFT, o Group Field Theory) e, per un effetto di reciprocità, ci ricorda che tutti gli esseri umani sono portatori naturali dentro di sé sia della dimensione individuale che di quella sociale, che non possono essere tra loro disgiunte, così come ogni particella è insieme energia e materia.

La sfida è il processo, il mistero è il risultato, la ricompensa è il percorso.



Facilitatori

In un processo di Digital Storytelling, il mandato del facilitatore è di aiutare i partecipanti a individuare la storia che è per loro importante e che può essere utile per il resto del gruppo e a raccontarla con parole proprie, in modo che possa essere trasformata in un autentico e personale cortometraggio. Il lavoro di facilitazione dei laboratori di Digital Storytelling è complesso sia per le delicate situazioni che possono emergere durante la fase di narrazione a livello individuale, sia per la necessità di coordinare il lavoro del gruppo.

Considerando la criticità delle problematiche che possono emergere durante la fase di narrazione e la complessità delle conoscenze tecnologiche necessarie per realizzare il film, i formatori lavorano almeno in coppia per supervisionarsi a vicenda e svolgere ruoli complementari nel workshop.

In ogni esperienza di Digital Storytelling sono necessari due facilitatori: un responsabile della formazione che si occupa del lavoro di gruppo e un istruttore tecnico responsabile della dimensione formativa e tecnica sull'uso dei dispositivi e della comunicazione.

L'istruttore deve essere competente nelle tecniche di produzione del prodotto filmico, per le quali deve fornire istruzioni e supporto durante tutto il processo. Allo stesso tempo, è fondamentale la capacità di creare e mantenere il giusto clima di fiducia e di complicità all'interno del gruppo.

I facilitatori devono garantire la confidenzialità all'interno del gruppo, in modo che nessuna informazione condivisa da un singolo narratore possa essere rivelata al di fuori del gruppo se non dal narratore stesso o con un esplicito consenso.

In molti paesi europei non è obbligatorio che il responsabile della formazione abbia una laurea in psicologia. Tuttavia, è necessario possedere sia una solida conoscenza delle dinamiche di gruppo, sia una significativa esperienza nell'esecuzione di lavori di gruppo, per intercettare e reagire prontamente a situazioni impreviste, per canalizzare le dinamiche del gruppo e per gestire eventuali tensioni e conflitti.

Il responsabile della formazione deve inoltre avere capacità di comunicazione e di scrittura necessaria ad aiutare i partecipanti nel loro lavoro in maniera costante ma discreta, rispettando l'autodeterminazione del narratore e preservando l'autonomia di scelta. L'istruttore tecnico deve padroneggiare tutte le tecniche digitali e tecnologiche necessarie per realizzare il video, registrare la voce e montare il filmato. Deve avere grandi capacità di problem solving e la padronanza nel trasferimento delle competenze ai partecipanti durante il processo di lavoro di gruppo, in modo da favorire un'esperienza di "imparare facendo".

Partecipanti

Poiché un workshop di Digital Storytelling può essere frequentato da partecipanti di età, origini e stili di vita diversi, il lavoro si presta a tradursi in una varietà di obiettivi, scopi e scenari. La differenza rispetto a una formazione scolastica è evidente, la focalizzazione su un tema specifico aperto, che comporta la necessità di gestire con competenza le diverse situazioni, che vanno da interventi molto delicati e dedicati, in caso di recupero traumatico, all'attenzione e alla gestione di un'esperienza realmente condivisa.

Il Digital Storytelling è uno strumento adatto anche per lavorare con i bambini delle scuole elementari. In questo caso si raccomanda la supervisione di un insegnante adulto che supporti il processo dall'esterno.

La pratica ha dimostrato che l'esperienza produce un'intensità significativa, che può provocare emozioni diverse tra i partecipanti. I facilitatori sono responsabili di gestire ogni aspetto che possa manifestarsi con impegno e attenzione.

Dimensione del lavoro di gruppo

In generale, il numero ideale di persone per un gruppo di Digital Storytelling è compreso tra 5 e 8, in quanto garantisce a ogni partecipante l'attenzione adeguata e una giusta divisione dei ruoli tra i membri nel rispetto delle loro specificità, competenze e interessi. Qualora il numero di partecipanti fosse più elevato, si raccomanda di preservare il rapporto tra i partecipanti e i facilitatori.

In generale, se il gruppo è aperto e i partecipanti si incontrano per la prima volta, può essere utile avere una storia o un tema comune per avviare i partecipanti a un percorso comune a partire dallo sviluppo originale di una storia personale.

Fasi del processo di lavoro

Ogni workshop di Digital Storytelling può durare da 2 a 3 giorni, con i seguenti passaggi principali o fasi di lavoro:

fase 1: rompighiaccio e riscaldamento

fase 2: definizione chiara ed esplicita delle regole

fase 3: esperienza narrativa e attività creative

fase 4: finalizzazione delle singole storie

fase 5: creazione dello storyboard

fase 6: montaggio video delle immagini

fase 7: registrazione vocale

fase 8: sincronizzazione delle parti video e audio

fase 9: finalizzazione della storia digitale

fase 10: condivisione delle storie digitali tra i partecipanti

fase 11: raccolta dell'autorizzazione per l'utilizzo delle storie digitali prodotte



Per approfondire nel dettaglio le fasi di lavoro, proponiamo una descrizione dei diversi passaggi operativi:

Fase 1: rompighiaccio e riscaldamento

Questa fase del processo supporta il raggiungimento dell'obiettivo principale di creare connessione e fiducia tra i partecipanti.

Diversi giochi di gruppo, attività e rompighiaccio possono essere eseguiti per costruire un clima di fiducia delineando il perimetro del workshop. Un patto di riservatezza deve proteggere i partecipanti del gruppo di lavoro in modo che si sentano liberi di esprimere le proprie emozioni e di raccontare le proprie storie.

Per costruire un clima di fiducia e rispetto è necessario che i partecipanti si conoscano e rompano il ghiaccio. In questa fase il formatore propone attività di riscaldamento e alcuni giochi di conoscenza per favorire la comunicazione tra i partecipanti e la condivisione delle caratteristiche personali che saranno parte fondamentale delle narrazioni individuali.

Fase 2: definizione chiara ed esplicita delle regole

La condivisione delle regole è responsabilità del conduttore, che è il garante della loro osservanza. Il facilitatore deve descrivere le regole in modo efficace ai partecipanti:

- ▶ che cos'è la narrazione
- ▶ come si sviluppa il processo, quali sono i tempi
- ▶ quali sono le attività da completare in ogni fase del processo
- ▶ quali sono i vincoli del diritto d'autore
- ▶ come potrà essere utilizzato il filmato in seguito

Fase 3: Esperienza narrativa e attività creative

Il passaggio dalla memoria alla narrazione avviene attraverso lo "storytelling circle". È la fase cruciale e qualificante dell'intero processo, il cui scopo è quello di mettere tutti i partecipanti in condizione di incontrare la propria storia, di definire

le prime bozze dello storyboard, che saranno la base per l'elaborazione dei testi e per la registrazione del voice-over.

In questa fase è importante che lo spazio fisico sia idoneo al lavoro. In una stanza tranquilla, dove non ci sono interferenze da parte di persone esterne al processo, i partecipanti e il formatore sono seduti in cerchio, per potersi vedere l'un l'altro. Si raccomanda di evitare l'uso o anche la presenza di telefoni cellulari e PC, in quanto potrebbero essere fonte di distrazione.

Si raccomanda di dare a tutti la stessa opportunità di parlare, senza giudizi o critiche.

È fondamentale per il successo del processo che il clima sia improntato alla fiducia e all'accettazione reciproca.

L'atmosfera del "storytelling circle" è informale, ma il facilitatore ha il compito di guidare ogni partecipante ad avere una propria storia e una bozza di struttura narrativa attraverso la "chiusura del cerchio". Il tempo destinato allo "storytelling circle" è compreso tra 1 ora e mezza e 2 ore e mezza. I giochi proposti dal formatore nella fase precedente contribuiscono non solo a cementare il gruppo, ma anche ad orientare la scelta della storia, soprattutto tra coloro che non hanno ancora preso questa decisione.

Al termine del tempo dedicato allo "storytelling circle" segue un'attività individuale di "scrittura" della sceneggiatura.

Per chi ha difficoltà ad organizzare una trama narrativa, è disponibile la formula dell'intervista, che aiuta a delineare i passaggi narrativi attraverso l'intervento di un intervistatore.

Ogni sceneggiatura deve contare tra le 180 e le 320 parole. Questo vincolo spinge il partecipante ad esercitare la sua capacità di sintesi e a scegliere tra gli elementi della storia quelli più funzionali al messaggio e alle emozioni che vuole comunicare.

L'istruttore deve incoraggiare il partecipante ad utilizzare il vocabolario e la struttura linguistica che gli permette di preservare l'autenticità e la sincerità della storia.

Il supporto dell'istruttore si realizza attraverso domande che aiutano il partecipante a concentrarsi sui punti salienti e a rendere la storia lineare e accattivante, senza mai suggerire modifiche o apportare correzioni direttamente.

Leggere i copioni ad alta voce aiuta a capire se la storia ha uno sviluppo regolare e se "funziona".

Il facilitatore / formatore dovrebbe scoraggiare l'uso di effetti letterari e di artifici, a meno che non siano fondamentali per la narrazione.

Come in ogni processo creativo, può essere utile iniziare con una fase di accumulo in cui il partecipante inserisce nella storia molti dettagli e descrizioni che renderanno la storia autentica e sincera.

Nella fase successiva, in cui scriverà la sceneggiatura vera e propria, il partecipante procederà per sottrazione e otterrà una storia ricca e allo stesso tempo efficace.

Fase 4: Finalizzazione delle singole storie

Una volta terminata la sceneggiatura e ricevuto un riscontro dal facilitatore o dal gruppo, ogni partecipante riassumerà la propria storia in una sola frase.

Questo esercizio permette di cogliere facilmente gli elementi che non sono necessari per la progressione logica. Al termine di questa fase ogni partecipante avrà creato la sua storia finale, attraverso revisioni progressive avrà valorizzato il messaggio, definito i passaggi interni della narrazione e trovato il proprio stile.

Fasi 5 e 6: Creazione dello storyboard e montaggio video delle immagini

Una volta scritta la storia, i partecipanti la trasferiranno nello storyboard che è propedeutico alla creazione del video vero e proprio. È importante ricordare che per un video di 2 minuti il numero ideale di immagini e fotografie è compreso tra 15 e 25. Al di sotto di questo numero, il ritmo risultante sarà eccessivamente lento; al di sopra il ritmo diventa così accelerato che sarà difficile seguire la storia.

Selezionare le immagini in modo appropriato significa fare una scelta narrativa e di sintesi. Il partecipante deve essere supportato dai facilitatori in questo processo per sottolineare i passaggi che desidera.

Il modo più semplice per realizzare uno storyboard è quello di utilizzare un cartellone suddiviso in due colonne. In una colonna verranno inserite le immagini e nell'altra le frasi di testo corrispondenti. Per un filmato con un ritmo regolare il rapporto foto-testo è di un'immagine per ogni coppia di frasi.

Questo rapporto può essere modificato dove la drammaturgia della storia lo richiama. Nello storyboard si raccomanda di includere eventuali effetti sonori se fanno parte della narrazione.

Il risultato è uno schema visivo in cui è facile identificare i cambiamenti di ritmo, i momenti di pathos e il progresso generale della storia. In questa fase si può intervenire con piccoli cambiamenti e variazioni.

Fase 7: Registrazione della voce

La fase di registrazione della voce è particolarmente critica perché introduce problematiche di ordine differente, alcune di natura tecnica fondamentali per il riuscita della narrazione digitale, altre di natura emotiva legate alla componente individuale della storia e alla consapevolezza del suono della propria voce.

Dal punto di vista tecnico, l'obiettivo è quello di ottenere un audio di qualità che valorizzi pienamente il valore della narrazione. Esistono alcune regole e suggerimenti pratici da seguire.

- ▶ Nella sala non devono esserci dispositivi elettronici accesi (nemmeno in modalità silenziosa) perché emettono rumori difficili da percepire con l'orecchio umano ma distinguibili nella traccia registrata.
- ▶ Se non si dispone di una stanza insonorizzata, è preferibile scegliere uno spazio chiuso e silenzioso, arredato con oggetti fonoassorbenti, come tende e sedie o divani rivestiti in velluto o tessuti pesanti in grado di limitare l'eco ambientale.
- ▶ La registrazione della lettura delle storie può essere effettuata più volte facendo attenzione che tutte le parti siano nitide almeno in una di esse.

Dal punto di vista emotivo, soprattutto se è la prima volta che il partecipante ha registrato la sua voce, sarà difficile apprezzare il risultato.

La percezione fisica che ognuno di noi ha della propria voce è legata alle onde sonore amplificate dalla cavità cranica ed è generalmente più grave di quella percepita all'esterno senza questo effetto risonatore. Ciò significa che è difficile riconoscere e apprezzare il suono della propria voce, che nella registrazione si rivela più acuta e stridula di quanto l'individuo si aspetti, e suggerisce l'idea di una minore serietà e autorevolezza, caratteristiche che associamo a un tono di voce basso.

Proprio per questo motivo è necessario dedicare alla registrazione un intervallo di tempo considerevole, in cui il partecipante possa effettuare varie prove e "entrare in contatto" con la propria voce registrata per non alterare l'impatto emotivo della narrazione e, in generale, della esperienza di narrazione digitale.

Fase 8: Sincronizzazione di parti video e audio

L'ultima fase tecnica è quella relativa al montaggio, dove le voci registrate, i suoni e le immagini saranno armonizzate nella realizzazione del video.

In questa fase il partecipante, con il supporto dell'istruttore tecnico, acquisirà le competenze tecniche digitali per la creazione del video racconto.

Questa attività si svolge con l'ausilio del PC e si avvale delle competenze del formatore tecnico.

È importante che tutti i PC in uso siano stati precedentemente testati per evitare momenti di distrazione e per permettere ai partecipanti di essere immediatamente operativi senza incorrere in malfunzionamenti o difficoltà nell'impostazione dell'applicazione.

Il formatore tecnico deve definire in anticipo quale software verrà utilizzato per l'editing. È importante scegliere un'applicazione che il formatore conosca bene. Prima di iniziare il lavoro, il formatore tecnico deve spiegare le attività necessarie e le funzioni di base del software facendo un montaggio dimostrativo. Il formatore deve spiegare chiaramente che la funzione del montaggio è quella di armonizzare gli elementi della storia che sono stati preparati e sviluppati in tutte le fasi precedenti del workshop (la voce registrata, le immagini, i suoni). Solo dopo di ciò i partecipanti possono iniziare a testare i loro materiali.

Fase 9: Finalizzazione della Storia digitale

Il formatore tecnico deve essere presente per aiutare i partecipanti ad ottenere il risultato che desiderano e per eliminare disturbi o errori nel montaggio. Deve rendere i partecipanti consapevoli dei dettagli tecnici definiti come la risoluzione e il formato dell'immagine.

Non appena il risultato corrisponde alle aspettative del narratore, la fase di editing termina e ogni partecipante riceve un file video in uno dei formati necessari per il caricamento su internet (.mov, .mp4, .mpeg, .avi ecc.).

Fase 10: Condividere le storie digitali tra i partecipanti

A questo punto, è il momento di condividere i video in un importante momento di proiezione di gruppo, a prescindere che l'obiettivo finale del workshop possa essere di mostrare le storie digitali al pubblico attraverso una proiezione pubblica o una mostra online.

Mentre la pubblicazione su internet e la condivisione con un pubblico esterno è a discrezione del partecipante, la condivisione delle storie digitali all'interno del gruppo di lavoro è un punto essenziale del processo di lavoro gruppale.

La visione è l'atto di celebrazione del processo che ha impegnato il formatore e i partecipanti in un percorso durato in totale tra le 20 e le 22 ore.

Il facilitatore ha il compito di gestire l'evento di visione con la dovuta solennità, allestendo una sala dedicata dove lo schermo sia chiaramente visibile e la riproduzione di buona qualità. Deve introdurre ogni video con un breve discorso finalizzato a dare attenzione e valore al lavoro condiviso, sollevando il partecipante dall'eventuale imbarazzo.

Fase 11: Raccogliere le autorizzazioni per l'utilizzo delle storie digitali prodotte

I partecipanti al workshop devono essere tutti presenti. Solo se tutti concordano, possono essere invitate persone esterne alla proiezione finale.

Non sono ammesse osservazioni critiche.

L'atto finale del workshop di digital storytelling è il "debriefing" finale in cui ogni partecipante, inclusi i facilitatori, potrà avere lo spazio per condividere dei pensieri relativa all'esperienza, tenendo presente che il focus sarà sul processo e non sul prodotto del lavoro (i video).

È importante che in questa fase tutti condividano il propri feedback illustrando i punti di forza e le criticità.

Nel momento conclusivo, sempre in cerchio, sarà possibile per i partecipanti approvare o negare l'autorizzazione alla pubblicazione del loro racconto digitale su internet e ad eventuali proiezioni successive.

BIBLIOGRAFIA

CAPITOLO 1

- Barefoot Collective (2009) **Barefoot Guide to Working with Organisations and Social Change**. Available for download at <https://www.barefootguide.org/bfg1-english.html>
- Belenky, M et al. (1997) *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books
- Clark, D. (1996) **Schools as Learning Communities**. London Cassell.
- Craft, M. (1984) "Education for Diversity", in *Education and Cultural Pluralism*, ed. Craft, M. pps 5-56. London Falmer Press
- Freire, Paulo. (1972) **Pedagogy of the Oppressed**. London: Penguin
- Gibb, J. (1964) "Climate for Trust Formation" in **T-Group Theory and Laboratory Method**. Wiley. New York. 1964. pp 279-309
- Gilbert, J. (2005) "Self-knowledge is the prerequisite of humanity; personal development and self-awareness for aid workers." In *Development in Practice* 15 (1).
- Heifetz. R. (1994) **Leadership Without Easy Answers**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Heron, J. (1999) **The Complete Facilitator's Handbook**. London: Kogan Page.
- Hope, A. and Timmel, S. (1996) **Training for Transformation**. ITDG Publishing.
- Isaacs, W. (1999) **Dialogue and the Art of Thinking Together**. New York: Doubleday.
- Kantor, David (2012) **Reading the Room**. San Francisco Jossey-Bass
- Kearney, Richard. (2002) **On Stories**. London: Routledge.
- Kurtz, Cynthia. (2014) **Working with Stories**. California: Kurtz-Fernhout Publishing.
- Naughton, F.J. (2002) *Training for Transformation: Utopian Hope or Practical Reality*, Unpublished M. Phil. Thesis, School of Education, University of Birmingham
- Naughton, F., O'Regan, C., Sheehy, M. (2007) **Partners Intercultural Companion to Training for Transformation**. Dublin: Partners Training for Transformation
- Obholzer, A. "Authority, Power and Leadership." In Obholzer, A. et al (2003) **The Unconscious at Work**. London: Routledge
- Partners Training for Transformation: How We Do It
<http://trainingfortransformation.ie/index.php/how-we-do-it> accessed 18/06/2020
- Rogers, A. (2004) 'Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm.' Available at www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Rowland, Stephen (2001), **The Enquiring University** Teacher. Buckingham: SRHE and Open University Press. Chapter 4.
- Saddington, J. (1992) "Learner Experience: A Rich Resource For Learning" in Mulligan, J. and Griffin, C. **Empowerment through Experiential Learning**. London: Kogan Page.
- Salamon, E. (1991) **The AGS Commission Model**. Stockholm: AGS- Instituteten.

Senehi, Jessica. (2002) "Constructive Storytelling: Peace Process", Peace and Conflict Studies Vol. 9 No. 2.

Sheehy, M. (2001) **Partners Companion to Training for Transformation**. Dublin: Partners Training for Transformation.

Smith, M.K. (2001, 2011) "Donald Schon: learning, reflection and change", The encyclopedia of pedagogy and informal education. Available at www.infed.org/thinkers/et-Schon.htm

Swiss Agency for Development and Cooperation, (2004) **Story Guide: Building Bridges Using Narrative Techniques**. Berne: Swiss Agency for Development and Cooperation. Available at https://www.bundesreisezentrale.admin.ch/dam/deza/en/documents/publikationen/Diverses/155620-geschichten-handbuch_EN.pdf

Thompson, Alfred. (2011) The Story Perspective - The Use of Individual Life Narratives in Understanding Development Effects and Processes. Kimmage DSC Series Research and Perspectives on Development Practice. Available at <http://mural.maynoothuniversity.ie/9955/1/Alfred-Thompson.pdf>

CAPITOLO 2

Andreotti, V, Barker, L. and Newell-Jones, K. (2006) Critical Literacy in Global Citizenship Education Professional Development Resource Pack. UK: OSDE Methodology, online at https://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006 (accessed May 2020)

Clark, D (1996) **Schools as Learning Communities: Transforming Education** Cassell Education

Fisher, R (1998) **Teaching Thinking** Cassell Education

Forghani-Arani, N (2011) Bringing the self into the process of exploring the global: opening spaces for "open spaces for dialogue and enquiry" Critical Literacy: Theories and Practices 6:1, online at <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=96> (accessed May 2020)

Gardner, H (1993) **Frames of Mind: The theory of multiple intelligences**, New York: Basic Books.

Khan, P. (2016) Teaching in Higher Education as a collective endeavour, Theorising Learning to Teach in Higher Education, Chapter 10, Routledge

Liverpool World Centre (2019) Philosophy for Challenging Extremism Toolkit, online at <http://liverpoolworldcentre.org/index.php/philosophy-for-challenging-extremism-p4ce-project-page/>

Martins, L (2011) Open spaces: An investigation on the OSDE methodology in an advanced English conversation course in Brazil Critical Literacy: Theories and Practices 6:1

Oxfam GB (2018) Teaching Controversial Issues: A Guide for Teachers, online at <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>

Robinson, S (2015) Creating a Safe Space for Dialogue online at <https://drstephenrobinson.com/2015/12/23/safe-space/>

Rule, P (2004) Dialogic Spaces: Adult education projects and social engagement, International Journal of Lifelong Education 23(4):319-334

Sterling, S. (2001). **Sustainable education: Re-visioning learning and change**. Bristol: Green Books.

CAPITOLO 3

Freire, P (2005) *Pedagogy of the Oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos with an Introduction by Donaldo Macedo (30th Anniversary Edition). Continuum, New York.

De Mello, A (1987) *The Song of the Bird* Gujarat Sahitya Prakash Anand, India.

Sheehy, M, Naughton, F, O'Regan, C (2007) *Partners Intercultural Companion to Training for Transformation* Partners Training For Transformation, Dublin. [The stories referred to can be found on p146.]

Woldeyes, Y.G. Lalibela: *Spiritual Genealogy beyond Epistemic Violence in Ethiopia*. Centre for Human Rights Education, Curtin University, Bentley 6102, Australia, 2019

CAPITOLO 4

Barefoot Collective (2009) *Barefoot Guide to Working with Organisations and Social Change*. Available for download at <https://www.barefootguide.org/bfg1-english.html>

Hope, A. and Timmel, S. (1996) *Training for Transformation*. ITDG Publishing.

Isaacs, W. (1999) *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Doubleday.

Kantor, David (2012) *Reading the Room*. San Francisco Jossey-Bass

Naughton, F., O'Regan, C., Sheehy, M. (2007) *Partners Intercultural Companion to Training for Transformation*. Dublin: Partners Training for Transformation

Sheehy, M. (2001) *Partners Companion to Training for Transformation*. Dublin: Partners Training for Transformation

Ting-Toomey, S. (1999) *Communicating Across Cultures* New York: The Guilford Press

Gao, G. and Ting-Toomey, S. (1998) *Communicating Effectively with the Chinese* Thousand Oaks, CA: Sage Publications

CAPITOLO 5

Bateson G. (1972) *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press

Bion (1961) *Experiences in Groups and other papers*, London: Tavistock

Dolto F. (1995) *Tout est langage*, Gallimard

Gergen KJ (1988) *Narrative and the self relationship*, *Ad Exp Soc Psychol*

Plato (339BCE) *Apology of Socrates*

Various authors, *I Dig Stories*, *Digital Storytelling in practice*, training manual for Digital storytelling workshop, 2016 Intellectual Output of the Erasmus+ project n. 2015-1-IT02-KA204-015181, <http://idigstories.eu/online-digital-storytelling-in-practice>

Various authors, *I Dig Stories*, *il digital storyrelling nella pratica*, manuale di formazione per I workshop, 2016 Intellectual Output of the Erasmus+ project n. 2015-1-IT02-KA204-015181, <http://idigstories.eu/it/il-digital-storytelling-nella-pratica/>

Wittgenstein L. (1921) *Tractatus logicus-philosophicus*



Digital Education
Participatory
Adult Learning

www.depalproject.eu