

LINEA TOUR

UN VIAGGIO NEL MONDO DELLE RELAZIONI E DELLA COMUNICAZIONE



CONCETTUALIZZAZIONE E MONITORAGGIO DELLA PROPOSTA FORMATIVA:
PRIMA EDIZIONE 2021/2022

Autori

Delia Cattani, Paola Mäusli-Pellegatta, Furio Bednarz

Lugano, 26 gennaio 2023

Ringraziamenti:

Si ringraziano sentitamente tutti i beneficiari e tutte le beneficiarie¹ della prima edizione di LINEA TOUR che hanno partecipato all'indagine grazie al contributo dei loro feedback e la loro vivace partecipazione. Inoltre, si ringrazia la Direzione dell'Istituto scolastico comunale della città di Lugano che gentilmente hanno messo a disposizione i risultati dei questionari elaborati e somministrati ai docenti delle rispettive sedi scolastiche e che sono stati in seguito integrati ai risultati prodotti dalla presente azione di monitoraggio. Un particolare ringraziamento va infine, al team LINEA per la messa a disposizione delle informazioni e della documentazione necessaria a svolgere l'azione di monitoraggio.

Proposta di citazione:

Cattani, D., Mäusli-Pellegatta, P., Bednarz, F. (2023). Linea Tour: un viaggio nel mondo della comunicazione e delle relazioni. Prima azione di monitoraggio edizione 2021-2022. Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP / Progetto LINEA - Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino.

¹ Il testo è redatto rispettando i criteri di una scrittura ambigenere. In alcuni casi abbiamo rinunciato a doppie formulazioni per non appesantire la lettura

“Oggi ho imparato a volare”

(partecipante Linea Tour, agosto 2022)

SOMMARIO

INTRODUZIONE	6
1 GENESI E CONTESTO DELLA PROPOSTA FORMATIVA LINEA TOUR	6
1.1 IL SERVIZIO LINEA	6
1.2 MISURA 8: INTERVENTI IN RELAZIONE ALLA FORMAZIONE CONTINUA DEI/DELLE DOCENTI	7
2 FONDAMENTI TEORICI SULL'APPRENDIMENTO LUDICO IN ETÀ ADULTA . 10	10
2.1 CONTESTO DI RIFERIMENTO	10
2.1.1 L'affermazione del paradigma di lifelong learning	10
2.1.2 Verso una didattica per competenze	12
2.2 STUDI SUL LUDICO	13
2.2.1 Homo ludens	13
2.2.2 Gamification	14
2.2.3 Tipologie di gioco	15
3 LINEA TOUR: DESCRIZIONE E ANALISI DELL'IMPIANTO	16
3.1 IDEAZIONE E PROGETTAZIONE	16
3.1.1 Finalità	17
3.1.2 Beneficiari	17
3.1.3 Formatori e formatrici	17
3.1.4 Strutturazione	17
3.2 IMPLEMENTAZIONE	17
3.2.1 Ambientazione	17
3.2.2 Tempistiche	18
3.2.3 Materiale didattico	18
3.3 METODI: ARCHITETTURE SIMULATIVE E COLLABORATIVE	19
3.3.1 La metafora del viaggio	20
3.3.2 L'azione riflessiva	20
3.3.3 LINEA TOUR e Gamification	20
3.4 CONTENUTI: LE CITTÀ-SIMBOLO	21
SAN PIETROBURGO	21
ISTANBUL	22
GINEVRA	22
PARIGI	23
LONDRA	23
3.4.1 LINEA TOUR e macro-finalità del gioco didattico	23
4 AZIONE DI MONITORAGGIO	25
4.1 METODOLOGIA	25
4.2 FEEDBACK DEI PARTECIPANTI	26
4.2.1 Analisi dei punti di forza	26
4.2.2 Analisi dei punti di criticità	28
4.3 ANALISI DEI DATI EMERSI DAL QUESTIONARIO	29
4.4 ANALISI TRASVERSALE	31
5 CONCLUSIONI.....	32
6 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	34
7 ALLEGATI	36
CONSEGNE POSTAZIONI.....	36
DOMANDE STIMOLO PER LA FASE DI DEBRIEFING.....	42

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1: Scheda misura 8 - interventi in relazione alla formazione continua dei/delle docenti	7
Tabella 2: Elementi di gamification in LINEA TOUR	20
Tabella 3: Macro-finalità del gioco didattico e LINEA TOUR	24
Tabella 4: Punti di forza. frequenze delle parole chiave	26
Tabella 5: Corrispondenza tra orientamenti misura 8 e LINEA TOUR	28
Tabella 6: Risultati del questionario aspetti organizzativi (Istituto scolastico di Lugano, 2022)	30
Tabella 7: Risultati del questionario contenuti (Istituto scolastico di Lugano, 2022)	30
Tabella 8: Analisi trasversale dei dati punti di forza	31

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1: Progression from pedagogy to andragogy then to heutagogy	11
Figura 2: le tre dimensioni dell'apprendimento permanente	11
Figura 3: Biglietto Linea Tour	18
Figura 4: <i>Roll up</i> Parigi	18
Figura 5: Frontespizio Passaporto Linea Tour	19
Figura 6: Pezzi del Tangram	22
Figura 7: Word cloud punti di forza	26
Figura 8: Word cloud punti di criticità	29

INTRODUZIONE

LINEA TOUR è una proposta formativa a carattere ludico offerta dal Servizio *LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere a scuola* del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS). Il team Linea ha ideato, progettato e realizzato questa nuova proposta di formazione continua destinata al personale scolastico e ai funzionari dirigenti di ogni ordine e grado del Cantone Ticino con l'obiettivo di affrontare le tematiche legate alla comunicazione e alle relazioni in modo ludico e partecipativo. La proposta LINEA TOUR è stata implementata per la prima volta nell'anno scolastico 2021/2022. Vista la novità dell'offerta formativa il team Linea, con la collaborazione della Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), ha deciso di avviare una prima azione di monitoraggio per concettualizzare la proposta e fare un primo bilancio.

Il presente rapporto presenta i risultati di questa prima azione di monitoraggio collocando inizialmente LINEA TOUR nel contesto del Servizio Linea e della misura di intervento che lo orienta (capitolo 1). Vengono in seguito delineati i fondamenti teorici dell'apprendimento ludico in età adulta (capitolo 2) per poi passare a descrivere e analizzare in modo dettagliato l'impianto formativo di LINEA TOUR (capitolo 3), presentare i primi riscontri ricevuti dai partecipanti (capitolo 4) e terminare con un capitolo di riflessioni conclusive (capitolo 5).

1 GENESI E CONTESTO DELLA PROPOSTA FORMATIVA LINEA TOUR

1.1 IL SERVIZIO LINEA

Il Servizio *LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere a scuola* affonda le sue radici nel dibattito pubblico sul futuro profilo del docente promosso da uno studio condotto per la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica istruzione (CDPE) un ventennio fa (Buchner et Nicolet, 2003) con l'obiettivo di costituire una visione comune a tutta la Confederazione sul futuro della professione ed eventualmente stimolare una riflessione che non si limitasse solo all'ambito pedagogico ma integrasse anche una prospettiva politica e socio-politica. La scuola, se durante l'epoca moderna poteva considerarsi, pensare e agire come un sistema chiuso, è tenuta oggi a ridefinire i suoi confini, a pensarsi alla luce di questa crescente complessità e dell'interazione costante e necessaria con le altre istanze (famiglia, economia, stato, media, cambiamento socio-culturali, ecc.). Successivamente, nel corso del 2009 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino mette le prime basi per la creazione del Servizio LINEA con l'istituzione di gruppi di lavoro che cercano di esplorare e approfondire il tema legato all'evoluzione del ruolo del docente, del disagio e di possibili soluzioni da mobilitare. Sulla base di quanto emerso dai gruppi di lavoro, viene proposta la suddivisione dell'intervento (DECS, 2012a) tenendo conto della suddivisione definita dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS, 2012):

- **Prevenzione primaria:** sensibilizzazione, misure rivolte a tutto il personale docente
- **Prevenzione secondaria:** contenimento del disagio, accompagnamento mirato ai docenti in difficoltà
- **Prevenzione terziaria:** attivazione di collaborazioni con servizi e specialisti del disagio psichico e formulazione di eventuali alternative professionali

A partire da questi orientamenti generali e dai risultati emersi dai gruppi di lavoro incaricati dal DECS, vengono identificati 4 ambiti d'azione centrali: *Informazione, formazione e aggiornamento (IFA)*, *Supporto (SUP)*, *Gestione risorse umane, mediazione dei conflitti (GRUM)* e *Alternative professionali (AP)*. Nel 2011, il Consiglio di Stato risolve l'istituzione di quattro gruppi di lavoro che

approfondiscano la tematica del sostegno ai docenti in difficoltà, dando avvio ad un nuovo progetto intitolato “*Sostegno ai/docenti in difficoltà*” (DECS, 2012; Mäusli-Pellegatta, 2013). Per la realizzazione dello stesso, sono state incaricate le persone competenti per ognuno dei quattro ambiti citati in precedenza (Risoluzione governativa del 5 luglio 2011). I gruppi, sotto il coordinamento della responsabile del progetto LINEA Paola Mäusli-Pellegatta, hanno prodotto due documenti, uno riguardante i temi chiave emersi durante il lavoro a gruppi (DECS, 2012a) e l’altro a carattere operativo con indicate le 14 misure di intervento (DECS, 2012b) consultabili anche sul sito LINEA.

Con la risoluzione governativa del 12 giugno 2013 prende avvio ufficialmente il progetto *LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere a scuola*. Tramite questa risoluzione si autorizza l’implementazione delle misure emerse dai gruppi di lavoro citati in precedenza.

1.2 MISURA 8: INTERVENTI IN RELAZIONE ALLA FORMAZIONE CONTINUA DEI/DELLE DOCENTI

Tra le 14 misure di intervento identificate dal gruppo di lavoro, la misura 8 riguarda “*Interventi in relazione alla formazione continua dei/delle docenti*”. Questa misura si qualifica come intervento di prevenzione primaria e secondaria e si colloca all’interno dell’ambito del *Gruppo di lavoro: Informazione, formazione e aggiornamento (GL- IFA)*. La scheda seguente, elaborata dal gruppo di lavoro incaricato, illustra nel dettaglio la misura.

Misura n. 8	Interventi in relazione alla formazione continua dei/delle docenti
Azione	Azione di prevenzione primaria. Azione di prevenzione secondaria.
Promotore	Gruppo di lavoro - Informazione, formazione, aggiornamento (GL-IFA).
Obiettivo	Promuovere alcune proposte di formazione continua per i/le docenti, affinché possano sviluppare ulteriormente la cultura della collaborazione tra colleghi.
Descrizione Contesto	Nel contesto attuale, dove la scuola è sottoposta a sollecitazioni, a richieste di adattamenti continui, e alla quale si chiede di assumere nuovi compiti, gli insegnanti, dopo la formazione di base, sono chiamati ad aggiornare costantemente il loro bagaglio di competenze e di conoscenze. In un panorama del genere appare di primaria importanza la promozione di una formazione continua robusta e ben strutturata.
Proposta	Il GL-IFA propone che nel progettare e realizzare l’aggiornamento per i docenti in futuro si tengano in considerazione le seguenti riflessioni e proposte concrete: <ol style="list-style-type: none"> 1. La formazione continua durante la carriera è una componente intrinseca e imprescindibile della professionalità del docente, e proprio per questo si propone che <i>gli insegnanti vengano ulteriormente e direttamente coinvolti nel contesto dell’aggiornamento</i>. 2. <i>Le modalità della formazione continua devono essere differenziate e complementari</i> “iniziative personali, giornate di studio, corsi di varia durata, seminari, attività di ricerca o di produzione di materiali didattici e altre forme adeguate ai bisogni della scuola, tenendo conto dell’evoluzione del sapere, dei metodi di insegnamento e delle trasformazioni della società”. 3. Le proposte d’aggiornamento dovranno tenere inoltre <i>adeguatamente in considerazione l’aspetto motivazionale</i>, e non essere vissute come un’imposizione. 4. È opportuno che la formazione continua miri, in primo luogo ad approfondire l’ambito disciplinare e l’ambito pedagogico-didattico. Oltre a questi due versanti centrali riteniamo fondamentale <i>considerare anche un terzo campo di riflessione e d’azione attinente all’approfondimento in termini positivi del proprio ruolo di insegnante</i>.

	<p>5. È nostra convinzione che per il tramite della formazione continua si possa <i>potenziare e ottimizzare una cultura della collaborazione tra colleghi, condizione quadro per il benessere del docente e per la creazione di un buon clima di lavoro/di istituto.</i></p> <p>6. Alla luce di quanto esposto sopra e per rispondere alle esigenze legate alla prevenzione di situazioni di disagio, si propone di <i>progettare e promuovere una formazione continua volta a sviluppare una cultura del confronto in cui i momenti formativi siano integrati con occasioni di scambio sulle proprie pratiche, tale da favorire la dimensione riflessiva.</i> Si tratterebbe in altre parole di alternare dei momenti laboratoriali dove procedere all'analisi delle reciproche pratiche professionali, a momenti formativi volti a tematizzare e a sistematizzare quanto emerso nei laboratori annettendo una cura particolare alla connessione fra questi due momenti.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laboratori di pratica riflessiva Con questo dispositivo si intenderebbe favorire la possibilità di riflettere sulle proprie esperienze lavorative e di acquisire conoscenze e competenze relazionali al fine di trovare nuove soluzioni a situazioni critiche. Un'attività di sostegno e di aggiornamento, concepita in questo senso, può essere realizzata attraverso la creazione di "comunità che apprendono". Si tratta di comunità nelle quali docenti della stessa sede si incontrano regolarmente durante l'anno scolastico, per condividere esperienze professionali complesse attinte dalle loro pratiche, così da sviluppare insieme soluzioni comuni in grado di risolvere problemi e difficoltà incontrate nell'esercizio della professione. Il tutto nell'ottica di una evoluzione personale, professionale e d'istituto. Si dovrebbero in questo modo creare le condizioni (spazi, tempi, opportunità) per una comunicazione costruttiva tra i diversi attori del mondo scolastico, in funzione di una cultura della collaborazione. Per le attività di questi gruppi di lavoro è prevista la presenza di un <i>coaching</i> in modalità differenziate (moderatore discreto del gruppo e accompagnamento individuale). - Momenti formativi teorici Ci si riferisce a eventi formativi volti a teorizzare, sistematizzare e articolare quando emerso nei laboratori di pratica riflessiva. <p>Con il percorso di formazione continua proposto, si dovrebbe poter favorire una maggior consapevolezza del docente rispetto al proprio ruolo sociale; contribuire ad accrescere la sensibilità per la cultura della collaborazione e della condivisione – aspetto fondamentale per il benessere a scuola. In tal modo, gli ambiti/temi da trattare, verrebbero auspicabilmente condivisi e concordati tra i diversi interessati e i responsabili della formazione continua proprio per creare quel collegamento indispensabile fra teoria e pratica da intendersi non come due sfere separate, bensì come due facce della stessa medaglia, in maniera da sfociare in un circolo virtuoso di rinforzo reciproco.</p> <p>7. Considerando i profili di competenza dei docenti elaborati per i diversi ordini di scuola del Cantone Ticino e i necessari sviluppi in ambito scolastico dettati dai mutamenti dei contesti sociali, il GL-IFA ha comunque individuato <u><i>alcune proposte che varrebbe la pena considerare nella progettazione dei percorsi di formazione continua sopra indicati.</i></u> In primo luogo, mettiamo l'accento su offerte formative tali da rafforzare la consapevolezza professionale degli insegnanti, mettendo in risalto il loro ruolo in un contesto socialmente mobile e complesso che impone un continuo ripensamento delle categorie e dei modelli di riferimento. Inoltre, sottolineiamo l'importanza di una formazione che sostenga gli insegnanti nel corso della loro carriera professionale, in modo sistematico e non episodico, offrendo loro gli strumenti più opportuni per affrontare con efficacia le situazioni problematiche. Su questa base è possibile individuare alcuni temi che potrebbero ispirare dei moduli formativi, per esempio: lo sviluppo delle competenze relazionali con tutte le componenti della scuola (allievi, genitori, colleghi, istituzioni), l'attenzione alle pratiche riflessive, l'analisi dei comportamenti resilienti, l'innovazione didattica, la collaborazione- partecipazione all'interno degli istituti, il lavoro in rete nel sistema-scuola e la definizione di strumenti e figure in grado di coadiuvare il docente in difficoltà.</p>
--	--

Tabella 1: Scheda misura 8 - interventi in relazione alla formazione continua dei/delle docenti²

² <https://www4.ti.ch/decs/Linea/misure/misure/misura-8>

La misura mette in evidenza una formazione continua basata sullo sviluppo di una **cultura collaborativa e partecipativa** all'interno degli istituti scolastici. Viste le spinte trasformative che investono il ruolo del docente la scheda fornisce una serie di indicazioni metodologiche secondo le quali la formazione continua diventa leva per il cambiamento con un orientamento innovativo che rispetti i modelli di insegnamento e apprendimento degli adulti più attuali con una particolare attenzione alla dimensione motivazionale, partecipativa e riflessiva.

Nell'ambito della misura 8 il Servizio Linea ha attivato negli anni diverse proposte di formazione continua. Una prima categoria di offerte è caratterizzata da architetture simulative (Bonaiuti, 2014), basate su drammatizzazioni, giochi di ruolo ed esperienze vicarianti in grado di generare apprendimento e comprende:

- **Teatro-forum:** si tratta di due offerte di formazione continua che, grazie alle opere teatrali ideate dal team LINEA e messe in scena dalla compagnia UHT, si avvalgono di una mediazione artistica in grado di attivare narrazioni nelle quali potersi riconoscere e sulle quali riflettere durante la fase di forum.
- **Game based learning:** in cui rientra la proposta formativa LINEA TOUR che valorizza la componente ludica dell'apprendimento e permette di attivare la dimensione di *ludus* inteso come palestra.

Vi è poi una tipologia di formazione caratterizzata da un'architettura ricettiva, multimodale:

- **Video Formazione:** si tratta di una trentina di video formativi realizzati secondo il concetto di *micro-learning* che si ispira ad una didattica caratterizzata da leggerezza e brevità che veicola contenuti tramite un canale audio-visivo.

Vi sono poi offerte di formazione continua che si distinguono per le loro finalità:

- **Formazione su misura:** disegnate sulla base delle esigenze della sede scolastica coinvolta, in collaborazione con la Direzione (2-3-4 mezze giornate)
- **Formazione puntuale:** progettate in collaborazione con la Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA - SUPSI) e il GeFo (Gestione della formazione per dirigenti delle istituzioni formative), su temi specifici e aperti al grande pubblico.

Le architetture simulative e l'apprendimento esperienziale che caratterizzano l'impianto Linea seguono gli orientamenti generali della misura 8 segnando il passaggio da una formazione continua a carattere principalmente trasmissivo ad un concetto di "comunità che apprende". La scheda ([Tabella 1](#)) inoltre, fornisce una serie di indicazioni generali circa le tematiche, i contenuti da trattare nell'ambito delle offerte di formazione continua ai/docenti. In particolare, si evidenzia *lo sviluppo di competenze relazionali, l'attenzione alle pratiche riflessive, lo sviluppo di atteggiamenti resilienti, l'innovazione didattica, ecc.*, tratti distintivi dell'offerta formativa LINEA TOUR come vedremo in modo più approfondito nel corso dei prossimi capitoli.

Nel prossimo capitolo vengono presentati i fondamenti teorici dell'apprendimento ludico in età adulta in modo tale da evidenziare le caratteristiche di questo tipo di approccio e i suoi vantaggi.

2 FONDAMENTI TEORICI SULL'APPRENDIMENTO LUDICO IN ETÀ ADULTA

2.1 CONTESTO DI RIFERIMENTO

2.1.1 L'affermazione del paradigma di *lifelong learning*

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso l'apprendimento in età adulta diventa oggetto di studio e di dibattito scientifico come ambito specifico di azione educativa e di ricerca. Dagli anni Novanta l'area dell'educazione lungo tutto l'arco della vita diventa una delle aree prioritarie e strategiche delle politiche educative internazionali con il concetto di *lifelong learning*. Su questo solco trovano conferma la strategia di Lisbona (2000) e gli obiettivi comuni a tutte le agende internazionali (OCSE, UNESCO, ecc.) per rispondere alle sfide sempre più complesse della società della conoscenza (Hutchins, 1968; Husén, 1974 in Aleandri, 2019) all'interno della quale l'apprendimento permanente occupa una posizione di sempre maggior rilievo per uno sviluppo economico, sociale e culturale sostenibile e inclusivo.

Già a partire dalla prima metà del Novecento in Francia si è costituita una forte cultura formativa (Schwartz, 1968; Malglaive, 1980) secondo la quale "la formazione rivolta agli adulti è da sempre concepita come una priorità" (Biasin, 2017), cultura che di riflesso ha influenzato soprattutto le regioni della Svizzera francese confinante ~~e le regioni svizzere oltrelpe~~. I principi base dell'andragogia illustrati da Knowles (1973) e i contributi francesi mettono al centro il bisogno di conoscere dell'adulto, l'affermazione di un concetto di sé autonomo, il ruolo dell'esperienza, la disponibilità, l'orientamento verso l'apprendimento focalizzati su elementi di vita reale, su ruoli, compiti e problematiche di natura situata e infine sulla motivazione caratterizzata principalmente da spinte endogene. Con i concetti di apprendimento significativo e trasformativo (Illeris, 2007; Mezirow, 2003; Rogers, 1973) e di apprendimento autodiretto (Knowles, 1975; Mezirow, 1981; Pellerey, 2006; Zimmermann, 1989) l'attenzione viene posta sulla centralità della persona nella sua interezza (dimensioni cognitive, emotivo-affettive), l'oggetto dell'apprendimento è percepito rilevante dal soggetto in base ai suoi scopi, interessi, esigenze personali, viene promosso il coinvolgimento e la partecipazione attiva e responsabile della persona, il processo di apprendimento nasce dall'esperienza e si fonda soprattutto su un confronto diretto con problemi pratici sull'applicazione della conoscenza. L'apprendimento auto-avviato, auto-motivato e auto-diretto è il più duraturo, profondo e pervasivo (Rosa, 2022).

La possibilità di autoregolare e autodeterminare il processo di apprendimento permette dunque all'adulto di partecipare attivamente alla propria crescita, di essere protagonista attivo e responsabile del proprio processo di apprendimento e di gestirlo in maniera autonoma, consapevole ed efficace. Secondo alcuni autori (Blaschke, 2012; Hase e Kenyon, 2000) questo concetto rispecchia una prospettiva eutagogica che rappresenta un'estensione del paradigma andragogico (Figura 1) integrando lo studio dell'apprendimento autodiretto in relazione al tema più ampio dell'educazione permanente e della sua importanza strategica nei contesti contemporanei.

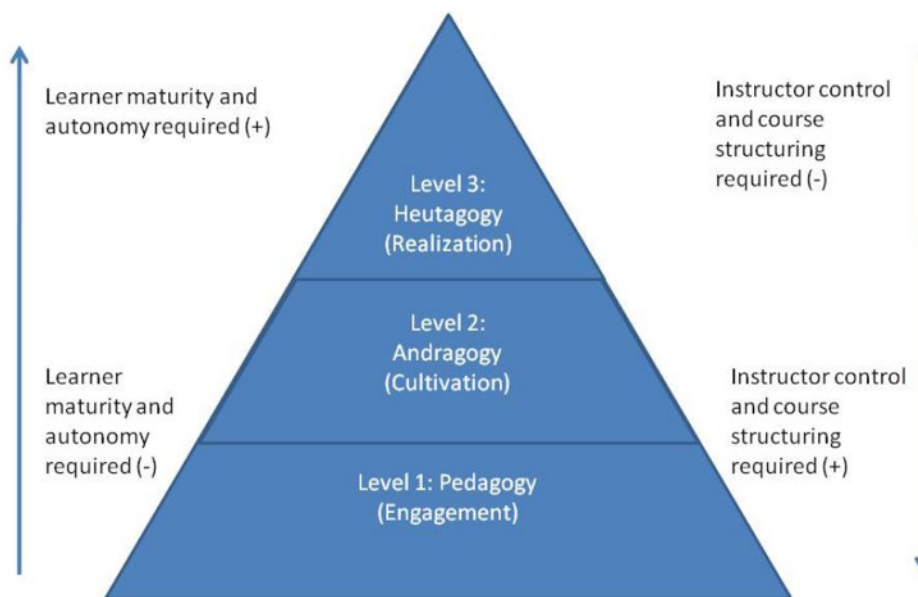


Figura 1: Progression from pedagogy to andragogy then to heutagogy (Canning, 2010, in Blaschke, 2012, p.60)

Negli anni 2000 il dibattito sull'apprendimento permanente si intreccia sempre più con quello relativo al costrutto di competenza. Si parla così di competenze chiave per l'apprendimento permanente, e nelle linee guida elaborate dal Parlamento e dal Consiglio Europeo (2006) e rivisitati dal Consiglio Europeo (2018) trovano spazio i concetti di *competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare* come risorse fondamentali per partecipare ai processi di *lifelong learning*. Per questo motivo al concetto di *lifelong*, ormai confermato da oltre un ventennio, vengono integrati i concetti di *lifewide learning* per valorizzare ogni esperienza educativa formale, non formale e informale (Bauman, 2006; Barnett, 2010 in Aleandri, 2019) e poco dopo l'elemento *lifedeep*, (Boucoulvas, 2002, Longworth, 2003; Bélanger, 2009 in Chianese, 2016) "inteso come il processo d'individuazione, costruzione, valorizzazione della personale identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo" (Dozza, 2012 in Aleandri, 2019) e come sfida ancora aperta.

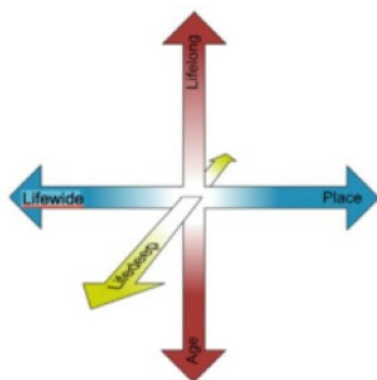


Figura 2: le tre dimensioni dell'apprendimento permanente (Aleandri, 2019, p.40)

Il concetto di apprendimento permanente nel suo approccio triadico tenta dunque di rispondere alle necessità di una società sempre più complessa. Infatti, “le attuali occupazioni richiedono al professionista di continuamente connettere – trasversalmente ai contesti in cui opera - teoria e pratica, conoscenza astratta e conoscenza pratica, dimensione verticale e orizzontale della conoscenza, pensiero e azione, per acquisire e mantenere una solida base di conoscenze, capacità e attitudini che permettano un agire competente” (Cattaneo, 2017 in Bochicchio e Rivoltella, 2017, p. 296).

2.1.2 Verso una didattica per competenze

Se la valorizzazione e la teorizzazione della specificità dell'apprendimento in età adulta rimane un pilastro fondamentale dell'evoluzione delle teorie dell'apprendimento nei decenni a cavallo del millennio, l'affermarsi del concetto di competenza ha dunque un'importanza altrettanto rilevante. Con la strategia di Lisbona (2000) il dibattito sul concetto di competenza trova la sua massima espressione. Secondo Le Boterf la competenza “(...)non consiste nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa delle risorse» (Le Boterf, 2008). Questo scenario attiva il passaggio da un concetto di qualificazione a un concetto di insegnamento orientato alle competenze e ai cosiddetti *competence-based curricula* (Biemans et al. 2009 in Boldrini et. al, 2016), secondo cui l'elemento soggettivo e la prospettiva situazionale rivestono un ruolo centrale. Il concetto di qualifica, influenzato nell'ottica fordista dall'approccio scientifico all'organizzazione del lavoro, pur muovendo da una visione identitaria dell'agire professionale in cui erano importanti i saperi e le abilità conquistate con l'esperienza, aveva nel tempo orientato la formazione verso la riproduzione di capacità decontestualizzate e standardizzate. Quello di competenza favorisce l'affermarsi di una visione del lavoro *situata* nelle pratiche reali, ove le risorse e attitudini personali di chi agisce sono altrettanto importanti dei saperi codificati, e di una didattica che tenga in considerazione “elementi contestuali, non routinari, inediti, caratterizzati da incertezza e trasformazioni permanenti (Mayer 2002; Rullani, 2007 in Boldrini et al., 2016)”. La didattica, dunque è tenuta a pensare nuovi modelli di insegnamento che siano in grado di attivare un passaggio dall'analisi dei compiti professionali all'analisi delle situazioni come punto di contatto tra compito, soggetto e processi di significazione.

I modelli di insegnamento *input oriented* evolvono in approcci didattici *situati* dove l'elemento riflessivo acquisisce, soprattutto nell'insegnamento d'aula, un valore fondamentale per attivare una dialettica generativa tra situazione e conoscenza (Boldrini et al., 2016).

Con il concetto di *Life Skills* introdotto dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) nel 1992 si nutre il più ampio dibattito sul concetto di competenza secondo cui la persona non è più solo esecutrice ma diventa soggetto di azione, capace di influenzare e trasformare il contesto in cui agisce (Boldrini et. al, 2016). Lo sviluppo della persona si espande dunque anche ad altri contesti rispecchiando la pluralità esistenziale secondo una categorizzazione del sapere che integra *sapere, saper essere, saper fare, saper vivere*. Questo schema interpretativo mette le basi per lo sviluppo delle *life skills*, sempre più spesso richiamate come *soft skills*, competenze trasversali o trasferibili e con esse si intende una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale e sociale (Braibanti e Gagliardi, 2006 in Luppi, 2021).

«Le Life Skills (o competenze per vivere) si riferiscono all'insieme delle skills e competenze da apprendere per comunicare efficacemente con gli altri, per risolvere i problemi, e per gestire lo stress della vita quotidiana(...)» (OMS, Bollettino No 1, 1992 in Fiori, 2022)

L'OMS con il concetto di *Life Skills* sostiene dunque la promozione della salute intesa come "benessere bio-psico-sociale". Questo sguardo si ritrova anche nell'evoluzione dei modelli di insegnamento e di apprendimento verso un concetto di apprendimento permanente declinato in tre dimensioni (*lifelong, lifewide e lifedeeep*). L'integrazione dell'approccio eutagogico e autodiretto all'apprendimento, l'accento posto su competenze di natura socio-emotiva come leve strategiche per l'apprendimento permanente, richiamano infatti l'attenzione sullo sviluppo di competenze fondamentali del *saper vivere* (Fiori, 2022) in grado di restituirci la dimensione etica e non solo utilitaristica dell'apprendere fondamentali per navigare nella complessità di una "società liquida" (Bauman, 2011). "Ed è proprio in linea con questo sentire legato all'*aver cura* (di sé, degli altri, del mondo) che oggi consideriamo le *life skills*, la *resilienza* e la *riflessività* come *competenze essenziali* per vivere e attraversare la contemporaneità" (Gallerani, 2015). Questo primo capitolo dedicato al contesto di riferimento permette di introdurre le teorie legate all'approccio ludico e ai suoi risvolti nell'ambito della formazione degli adulti e in particolare della proposta formativa LINEA TOUR.

2.2 STUDI SUL LUDICO

2.2.1 Homo ludens

Il viaggio attraverso il mondo delle relazioni e della comunicazione proposto da LINEA TOUR richiama le caratteristiche trasformative e accomodative dell'apprendimento. Secondo la teoria piagetiana, infatti, accanto ai processi di assimilazione della conoscenza vi sono spinte accomodative che sostengono la trasformazione degli schemi mentali pregressi integrando nuove conoscenze. LINEA TOUR, a sostegno dell'esperienza destabilizzante dell'apprendimento, ha predisposto un'impalcatura riflessiva, in grado di sostenere questo processo di ritorno ad uno stato di equilibrio. Oltre al ruolo svolto dall'azione riflessiva, il gioco didattico per sua natura "difficilmente appare minacciante" (Borgato, 2015, p.18) e per questo motivo è in grado di favorire il processo di accomodamento così rilevante nel caso degli apprendimenti complessi proposti dalla formazione continua di *Linea*. Le potenzialità autodirette dell'apprendimento in età adulta e l'importanza delle sue componenti esperienziali, emotive e riflessive attribuiscono dunque all'esperienza ludica un grande potenziale formativo e un terreno fertile su cui "giocare" questa sfida.

Huizinga nel suo libro *Homo ludens* (1938) guarda al gioco come fattore preculturale dal momento che anche gli animali giocano. Il gioco diventa dunque fondamento di ogni cultura dell'organizzazione sociale. L'*Homo ludens*, caratterizzato da una naturale tendenza al gioco, diventa esploratore e al tempo stesso creatore dell'ambiente culturale nel quale è immerso. L'autore afferma "il gioco è un'azione, o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in sé stessa; accompagnata da un senso di tensione e di gioia, e di essere diversi dalla vita ordinaria" (Huizinga, 1973 in Borgato, 2015, p.21).

Anche Winnicott sottolinea la necessità che il gioco abbia un tempo e uno spazio, secondo l'autore "giocare è una maniera particolare di agire, di trattare la realtà in forma soggettiva" (Winnicott, 1971, p.12). Il gioco permette di entrare in contatto con sé stessi tramite un processo creativo favorendo crescita, relazioni di gruppo, comunicazione con sé stessi e con gli altri, permette di sperimentare delle parti del sé inusuali generando nuovi spazi di possibilità. In questo senso il gioco permette di esercitare la soggettività e di creare la realtà (Spaltro in Marcato et al., 1997).

Borgato (2015) invece avanza uno sguardo sul gioco come strumento didattico da utilizzare con un pubblico adulto. La possibilità di creare forme identitarie nuove è considerato dall'autore uno dei punti di forza del gioco didattico permettendo alla persona di accedere alla sfera immaginaria e osservare le cose da altri punti di vista. Riduce i rischi legati alle conseguenze delle proprie azioni dando libertà di sperimentazione, permettendo di attivare dinamiche innovative e facilitando il cambiamento (Argyris e Schön, 1996). Il divertimento prodotto favorisce un clima di benessere e rilassamento che facilita la messa in gioco, la collaborazione e l'apprendimento. L'attività ludica si situa dunque all'interno di un approccio costruttivista all'apprendimento, tra cui rientrano le caratteristiche dell'apprendimento permanente presentate in precedenza, dove il formatore diventa facilitatore e dove si promuovono logiche esperienziali e riflessive. Secondo Spaltro (1990 in Marcato et al., 1997) il gioco rappresenta l'antimito "infatti, se il mito porta dentro di sé il bisogno di unità degli uomini e controlla la paura di cadere in pezzi, il gioco propone la pluralità e soddisfa il desiderio di vivere molte vite senza troppe ansie(...)". Visalberghi (1989 in Marcato et al., 1997) parla di *riscoperta* del gioco, per uscire da un'idea meramente dionisiaca del gioco. Con queste premesse si apre dunque la possibilità di "giocare sulle cose importanti", allenandosi a gestire la sempre crescente complessità delle società contemporanee e l'intensità relazionale che le caratterizza. Il gioco didattico, dunque come strumento di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning* in grado di attraversare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, di integrare dimensioni formali, non formali e informali e proporre attività capaci di generare percorsi trasformativi dotati di senso.

2.2.2 Gamification

Oggi si sente sempre più spesso parlare di *gamification*, ovvero della possibilità di "gamificare" (da "*to gamify*") o ludicizzare qualsiasi contesto (un sito, un'applicazione, una campagna, una comunità, una proposta formativa) così da spingere l'interesse, il coinvolgimento e la partecipazione degli utenti. Uno dei presupposti della *gamification*, infatti è l'interattività che si costituisce come spazio per la generazione di apprendimenti significativi per il soggetto secondo le premesse andragogiche presentate in entrata. Il concetto di *gamification* è solitamente associato all'ambito digitale ma evidentemente può riferirsi anche a modalità didattiche più tradizionali come la dimensione d'aula. La strategia di *gamification* può avere diversi obiettivi: aumentare la motivazione, modificare un comportamento, promuovere l'apprendimento e la risoluzione di problemi. Questa specifica strategia didattica prevede alcuni elementi distintivi, ovvero la presenza di:

- **Narrazione:** è il contesto in cui è ambientata la storia, rappresenta un quadro di riferimento pertinente
- **Avatar:** il personaggio che si appresta a vivere la dimensione immaginaria presentata tramite la narrazione
- **Punti:** assegnazioni di punteggi in base alle attività svolte, guidano l'andamento del gioco verso la sua conclusione auspicata

- **Distintivi:** forme di riconoscimento assegnati quando si raggiunge un determinato punteggio o livello (Fischer e Barabach, 2020).

Come vedremo nel corso dei prossimi capitoli LINEA TOUR incarna il concetto di *gamification* in qualità di proposta formativa dai caratteri ludici e per la presenza degli elementi distintivi appena presentati.

2.2.3 Tipologie di gioco

Per procedere con l'analisi delle caratteristiche dell'apprendimento ludico in età adulta e l'azione di monitoraggio oggetto di questo rapporto, è importante citare alcune categorizzazioni dell'attività ludica che sono state avanzate da vari autori. Da Huizinga (1973) e Callois (1981) è possibile ereditare una distinzione delle categorie di gioco. Callois propone una categorizzazione secondo quattro tipologie di gioco fondamentali:

1. **Agon: la competizione** – sono giochi che si muovono sull'asse competizione/cooperazione, in cui l'obiettivo è misurarsi entro regole e limiti stabiliti e uguali per tutti (per es: giochi a somma zero e giochi a somma diversa da zero)
2. **Alea: il caso** – questa tipologia dei giochi è dominata dal caso (per es. dadi)
3. **Mimicry: la maschera** – giochi fondati sull'imitazione e la simulazione (per es: giochi di ruolo)
4. **Ilinx: la vertigine** – categoria che raggruppa i giochi dominati dall'ebbrezza e dal disorientamento (per es: sport estremi)

A partire da questa teoria dei giochi generale è possibile ricondurre le tipologie di gioco attivate dalla proposta Linea alla categoria **agon** che richiama attività caratterizzate dall'asse competizione/cooperazione e a **mimicry**, ossia alle attività simulate. Questa prima categorizzazione generale ci permette di focalizzare meglio i metodi utilizzati nel contesto di LINEA TOUR, ovvero strategie didattiche simulate e collaborative che, come si vedrà nel corso del prossimo capitolo, caratterizzano la struttura tramite la quale vengono veicolati i contenuti di LINEA TOUR e promosse le finalità auspiccate.

Ben più interessanti allo scopo di questo lavoro sono le tipologie di gioco elaborate da Marcato et al. (1997) che si focalizzano in modo più diretto sulle dimensioni relazionali e comunicative riferite all'ambito della formazione degli adulti, dove il gioco diventa strategia didattica come nel caso di LINEA TOUR. Il testo *Gioco e dopogioco* (Marcato et al., 1997) presenta un ventaglio di giochi di relazione e comunicazione volti in particolare a sviluppare competenze socio-emotive e trasversali introdotte nel corso del capitolo precedente. Gli autori identificano quattro tipologie di gioco fondate su 4 macro-finalità formative:

1. **Conoscere gli altri e sé stessi:** in questa categoria di giochi rientrano le attività che permettono al gruppo e ai singoli di sperimentarsi ed esplorare la dinamica interna del gruppo con l'obiettivo di riflettere sul tema della leadership e sui propri e altrui comportamenti all'interno del gruppo.
2. **Comunicare:** i giochi sul comunicare aiutano a prendere coscienza degli aspetti emotivi e affettivi che presiedono qualsiasi comunicazione, ci permettono di sperimentare tecniche comunicative e di perfezionare la capacità di ascolto dell'altro e di noi stessi, dei nostri bisogni, aspettative, espressioni.
3. **Problem solving:** questa tipologia di giochi pone davanti a una serie di problemi da affrontare per il raggiungimento di un certo obiettivo. Il pensiero critico e un approccio

scientifico che individua e definisce i singoli problemi, raccoglie i dati e li mette in relazione è il presupposto per lo sviluppo di un pensiero sistemico alla realtà che tramite l'analisi è in grado di cogliere relazioni tra fatti e fenomeni.

- 4. Competere e negoziare:** l'obiettivo di questo gruppo di giochi è di confrontarsi con sé stessi in esperienze che simulano situazioni conflittuali per confrontarsi con sé stessi e con le dinamiche del gruppo posto sotto pressione.

Questa categorizzazione permette di distinguere quattro macro-finalità dell'attività ludico-formativa che nel corso del prossimo capitolo saranno calate sulla realtà specifica di LINEA TOUR. Gli autori sottolineano l'importanza, a seguito del percorso ludico di apprendimento, di una fase riflessiva, di *debriefing* che, come abbiamo visto nel precedente capitolo, riveste un ruolo di fondamentale importanza nell'apprendimento esperienziale a carattere situato, orientando l'attenzione sul concetto di *learning outcomes* e sulla prospettiva delle comunità di apprendimento. Grazie alle pratiche riflessive, infatti le persone sono in grado di portare alla consapevolezza la conoscenza, creare un ponte tra contesto e apprendimento generato e condividerla con il gruppo. Questo orientamento all'apprendimento permette di immaginare lo sviluppo di intelligenze collettive e di comunità professionali che si avvicinano sempre più ad un concetto di organizzazione organica, vivente, in grado di continuare a coltivare gli apprendimenti generati anche al momento del ritorno nella sede scolastica di appartenenza contaminandola di nuove culture relazionali e strategie didattiche innovative.

Secondo questi presupposti nel capitolo [3.3.3 LINEA TOUR e Gamification](#) e [3.4.1 LINEA TOUR e Macro-Finalità del gioco didattico](#) verranno analizzate le metodologie didattiche e le tipologie di gioco specifiche attivate all'interno della proposta formativa LINEA TOUR.

3 LINEA TOUR: DESCRIZIONE E ANALISI DELL'IMPIANTO

3.1 IDEAZIONE E PROGETTAZIONE

Sul solco delle piste evidenziate nella scheda di presentazione della *misura 8: interventi in relazione alla formazione continua dei/delle docenti* ([Tabella 1](#)) il team Linea aveva da tempo il desiderio di creare un'attività formativa ludica, stimolato dall'importanza dell'approccio ludico per l'apprendimento in età adulta. Durante la pandemia le formazioni continue sono state soppresse e dunque c'è stato il tempo per lavorarci. LINEA TOUR nasce dunque dall'esigenza di disegnare una proposta formativa che abbia caratteristiche esperienziali, ludiche, immersive e che sia in sintonia con il concetto di *micro-learning* (brevità, ricerca estetica e leggerezza) che attraversa e caratterizza tutto l'impianto metodologico di Linea.

Il gruppo di progettazione dell'offerta LINEA TOUR è composto da: Paola Mäusli-Pellegatta (Responsabile del Servizio Linea), Carlotta Vieceli (Psicologa e formatrice Linea), Dario Bernasconi (Vicedirettore del Centro Professionale Tecnico – CPT di Trevano e formatore Linea) e Cecilia Beti (Direttrice del Centro Professionale Tecnico – CPT di Trevano) in qualità di progettista esterna. Il suo coinvolgimento ha permesso l'integrazione di uno sguardo esterno, vicino al territorio e ai docenti.

3.1.1 Finalità

Gli obiettivi di LINEA TOUR risiedono nella possibilità di offrire un'esperienza diretta ai partecipanti sui temi della comunicazione e della relazione. Con una proposta formativa ludica, esperienziale e partecipativa vengono veicolati contenuti specifici legati all'ascolto, alla comunicazione, al problem solving, alla negoziazione e alla collaborazione, come specificato nel paragrafo dedicato ai contenuti. La finalità generale si rimanda alla linee guida indicata dalla misura 8 che prevede lo messa in opera di proposte di formazione continua orientate allo sviluppo di una cultura della collaborazione tra colleghi e colleghe.

3.1.2 Beneficiari

La proposta è diretta a tutto il personale scolastico e ai funzionari dirigenti di ogni ordine e grado del Cantone Ticino.

3.1.3 Formatori e formatrici

Sul piano operativo sono attivi in particolare Paola Mäusli-Pellegatta e Dario Bernasconi con una funzione, almeno per quanto riguarda LINEA TOUR, di facilitazione. I/le formatori/trici assumono un ruolo di facilitazione poiché i contenuti e i temi vengono esplorati dal gruppo in modo autonomo e autodiretto. Durante lo svolgimento formatori e formatrici visitano i gruppi di lavoro ed eventualmente intervengono stimolando la riflessione nella fase di *debriefing*. Con LINEA TOUR si esce dunque da una logica trasmissiva del sapere per dirigersi verso forme di apprendimento collaborativo. La funzione del/della formatore/trice diventa quella di facilitare la generazione di processi di apprendimento facendo virare intenzionalmente il controllo del processo sui partecipanti.

3.1.4 Strutturazione

LINEA TOUR è stato proposto per la prima volta durante l'anno scolastico 2021/2022 a sette sedi scolastiche del Cantone Ticino (5 scuole comunali, 1 scuola professionale e 1 scuola media). LINEA TOUR rientra nel concetto delle **Formazioni su misura** presentate nel corso del paragrafo 1.2, è una proposta modulabile e può essere integrata all'inizio o alla fine di un percorso formativo in accordo con le Direzioni scolastiche coinvolte. Di solito il team lo propone alla fine come occasione per riprendere, tramite modalità esperienziali, i temi trattati nelle formazioni precedenti.

3.2 IMPLEMENTAZIONE

3.2.1 Ambientazione

LINEA TOUR è un viaggio metaforico nel mondo delle relazioni e della comunicazione strutturato su cinque postazioni. In relazione all'ambientazione proposta il team *Linea* mette a disposizione dei partecipanti una borsetta "da viaggio" contenente un blocco di foglio per le note e una matita. Il materiale viene consegnato all'inizio di ogni incontro formativo come segno di benvenuto e come materiale a sostegno del viaggio metaforico che il gruppo si appresta a intraprendere. Le tappe del viaggio sono delle città-simbolo le cui caratteristiche richiamano cinque competenze chiave nell'ambito della comunicazione e delle relazioni su cui i partecipanti sono chiamati a fare esperienza tramite specifiche attività. Le cinque città-simbolo sono rappresentate graficamente da cinque *roll up* (Figura 3) realizzati appositamente per il Tour.

La lettura del testo e delle immagini dei *roll up* permette di accedere ad una dimensione immaginativa che invita i partecipanti ad uscire dal routinario.

L'ambientazione si avvale anche di una tappa chiamata "torre di controllo" che ha lo scopo iniziale di distribuire a ciascun gruppo-comitiva un biglietto collettivo di viaggio e su cui vengono stampati dei timbri al termine di ogni tappa esplorata (Figura 4).

Infine, il team ha realizzato un passaporto virtuale che viene consegnato alla fine del viaggio (Figura 5) che funge anche da supporto didattico ([vedere 3.2.3 Materiale didattico](#)).



Figura 3: Biglietto Linea Tour

Parigi

Bienvenue à Paris, ville Lumière et de l'Amour, capolavoro di moderna urbanizzazione.

Voi, come il grande Haussmann, che sotto Napoleone III ha rimodellato la città per renderla moderna e vivibile, avete il compito di pianificare il sobborgo di Baguette-sur-Seine.



Figura 4: Roll up Parigi

3.2.2 Tempistiche

Se la sede scolastica ha già conosciuto Linea in altre occasioni, la parte iniziale dell'incontro viene dedicata a fare dei collegamenti con quanto già sperimentato. Mentre se la scuola che partecipa è alla sua prima esperienza formativa con *Linea*, viene dapprima presentato il Servizio e in seguito introdotto il concetto e le attività di LINEA TOUR.

L'attività formativa dura in totale 3.5 ore. Per la fase introduttiva è previsto circa un quarto d'ora, per ogni tappa è prevista mezzora di attività, per la fase di condivisione finale in plenaria sono previsti 45 minuti. Ogni tappa prevede una fase di *debriefing* "interno" nel quale i membri di ogni comitiva di viaggio possono confrontarsi sull'esperienza vissuta. La proposta deve inoltre tenere conto del numero di partecipanti. Per permettere un'implementazione sostenibile dell'esperienza formativa è necessario immaginare massimo 5-10 persone per postazione. Se il gruppo è molto grande vengono realizzati 2/3 *tour* contemporaneamente.

3.2.3 Materiale didattico

Per lo svolgimento di LINEA TOUR il team ha elaborato dei fogli di consegna disponibili per ciascuna tappa nei quali viene spiegato cosa fare in ciascuna postazione (Allegato 1).

Ogni postazione è dotata inoltre di un foglio con delle domande per stimolare la fase di *de-briefing* (Allegato 2). Nella fase finale viene consegnato un passaporto, un opuscolo formato A5, che diventa un vero e proprio supporto didattico, curato nella grafica e nei contenuti, con l'obiettivo di riprendere sinteticamente i temi esplorati presentandone gli aspetti più rilevanti. Il passaporto contiene inoltre alcune citazioni evocative, esercizi e riflessioni specifiche per ogni tappa con lo scopo di invitare i partecipanti a proseguire nell'esplorazione del tema. Il passaporto, dunque veicola contenuti integrando vari tipi di linguaggio (grafico, poetico, esplicativo) facilitando così l'apprendimento (Figura 5). Infine, il materiale di benvenuto distribuito all'inizio dell'incontro formativo (borsa, blocco note e matita) favorisce la logica del diario di bordo e della pratica riflessiva fondamentale in una proposta formativa come LINEA TOUR.



Figura 5: Frontespizio Passaporto Linea Tour

3.3 METODI: ARCHITETTURE SIMULATIVE E COLLABORATIVE

Come anticipato nel capitolo teorico dedicato all'apprendimento ludico in età adulta LINEA TOUR predilige strategie didattiche esperienziali che vedono il soggetto direttamente coinvolto in risposta al bisogno dell'adulto di conoscere e affermarsi, di ancorare l'apprendimento su elementi, ruoli, compiti e problematiche di vita reale. In particolare, LINEA TOUR si orienta verso il polo delle strategie didattiche che attribuiscono maggiore centralità al ruolo dei soggetti partecipanti, prediligendo metodi simulativi, collaborativi ed esplorativi.

L'attività formativa proposta da LINEA TOUR è un'attività simulativa vicariante di determinate situazioni che si possono incontrare nell'agire professionale nell'ambito delle istituzioni scolastiche. È un apprendimento che si genera a partire da logiche esperienziali, attive e costruttive dell'apprendimento e per questo motivo è fondamentale l'integrazione con la dimensione riflessiva (Rivoltella, 2017 in Bochicchio e Rivoltella, 2017). Per ogni simulazione è necessaria un'ambientazione ben precisa, LINEA TOUR si presenta infatti, come un viaggio metaforico attraverso cinque città-simbolo mettendo in campo un'architettura didattica simulativa. Allo stesso tempo vengono attivate logiche collaborative poiché il gioco, come anticipato nel capitolo precedente, è condotto da gruppi-comitiva che tramite la partecipazione attiva e la collaborazione sono chiamati a rispondere alle varie sfide che li attendono nel loro viaggio tra le città-simbolo di LINEA TOUR.

3.3.1 La metafora del viaggio

La dimensione metaforica del viaggio di LINEA TOUR rientra in una logica simulativa e permette, oltre a proporre un'esperienza vicariante, di creare un ponte tra viaggio interiore e viaggio esteriore. I partecipanti, infatti, viaggiano attraverso queste cinque città-simbolo spostandosi concretamente nello spazio fisico di una grande aula. Ogni gruppo comitiva intraprende un viaggio diverso poiché non è prevista una sequenza fissa di tappe. Oltre allo spostamento fisico, i partecipanti viaggiano soprattutto attraverso il fare esperienza diretta delle situazioni comunicativo-relazionali con le quali si confrontano grazie all'esperienza formativa proposta. Oltre a costituire un ponte tra viaggio interiore ed esteriore, la proposta formativa crea un ponte tra esperienza individuale e collettiva secondo una prospettiva di apprendimento collaborativo e generando lo sviluppo di intelligenze collettive particolarmente significative nell'ottica di promuovere comunità di pratica e di apprendimento.

3.3.2 L'azione riflessiva

Secondo Loretta Fabbri (Fabbri, in Bochicchio e Rivoltella, 2017) l'agire riflessivo è il manifesto di un nuovo professionismo che permette di transitare da una prospettiva di *azione-lavoro* a quella di *esperienza-apprendimento* nutrendo le potenzialità dell'apprendere dall'esperienza all'interno dei contesti professionali e delle comunità di apprendimento. Questa pratica, dunque oltre ad essere essenziale per ogni apprendimento esperienziale per potersi definire tale, diventa una possibilità per sviluppare nuove sensibilità nei soggetti, attivando lo sguardo di quello che Schön chiama il *Reflective Practitioner* secondo le logiche dell'*Inquiry* (indagine) deweyana, dove il soggetto si accende di curiosità e la riflessione diventa un atto di ricerca partecipativa in grado di attivare apprendimento e competenza a partire da una situazione contingente. La proposta LINEA TOUR prevede una fase di *debriefing* dopo l'esperienza vissuta in ogni città-simbolo. Come anticipato, il team Linea mette a disposizione alcuni domande-stimolo per ogni tappa da cui il gruppo può partire per attivare la discussione finale (Allegato 2). Oltre all'esplorazione dei vissuti dei partecipanti si esaminano le possibilità di trasferire quanto vissuto in aula nella propria pratica professionale e nel contesto delle sedi scolastiche di appartenenza.

3.3.3 LINEA TOUR e Gamification

In relazione alla dimensione metodologica di LINEA TOUR e alla sue caratteristiche simulate e ludiche ci si può collegare molto bene ai tratti che contraddistinguono il concetto di *gamification* presentati nel quadro teorico di partenza. LINEA TOUR, infatti presenta tutti gli elementi che sono necessari per "gamificare" una proposta formativa, come mostra la tabella seguente.

ELEMENTI GAMIFICATION	ELEMENTI LINEA TOUR
Narrazione: è necessario un contesto in cui è ambientata la storia	Viaggio attraverso le cinque città-simbolo
Avatar: sono necessari dei personaggi che si apprestano a vivere la dimensione immaginaria presentata tramite la narrazione	Comitive di viaggio

<p>Punti: vengono assegnati dei punteggi in base alle attività svolte, guidano l'andamento del gioco verso la sua conclusione auspicata</p>	<p>Timbri per ogni tappa esplorata</p>
<p>Distintivi: vengono assegnati forme di riconoscimento quando si raggiunge un determinato punteggio o livello</p>	<p>Passaporto</p>

Tabella 2: Elementi di gamification in LINEATOUR

Questo punto è particolarmente rilevante poiché evidenzia i caratteri di una didattica “ludicizzata” a tutti gli effetti, in grado di stimolare motivazione, interazione e partecipazione. Tuttavia, è importante sottolineare l'originalità dell'approccio che non prevede la dimensione “competitiva” tra gruppi o quella valutativa dell'apprendimento, ma stimola piuttosto la costruzione di dialogo e collaborazione (nei gruppi e fra i gruppi di viaggiatori) e quella dell'autovalutazione riflessiva dei risultati raggiunti tramite l'utilizzo del passaporto, in grado di fissare gli elementi chiave e stimolare un processo di osservazione continuo grazie agli esercizi e alle riflessioni proposte nello stesso.

3.4 CONTENUTI: LE CITTÀ-SIMBOLO

I contenuti di LINEA TOUR sono rappresentati dalle tematiche veicolate dalle cinque città-simbolo. Il ricorso al simbolismo come opportunità per “suscitare nella mente un'idea diversa da quella offerta dal suo immediato aspetto sensibile, ma capace di evocarla attraverso qualcuno degli aspetti che caratterizzano l'elemento stesso, il quale viene pertanto assunto a evocare in particolare entità astratte, di difficile espressione(...)”³. Le città scelte dal team richiamano dunque, per un motivo o per l'altro, tematiche complesse che in questo modo diventano più accessibili. Le cinque città-simbolo sono le seguenti:

SAN PIETROBURGO

In questa postazione i partecipanti si dispongono a coppie. Si posizionano su due sedie che si danno le spalle. Uno dei due partecipanti riceve la stampa del dipinto di un artista famoso mentre l'altro riceve un foglio bianco, una matita e delle matite colorate. Il partecipante che ha il dipinto deve dare indicazioni al/alla compagno/a in modo che possa riprodurre in modo fedele il dipinto originale. La persona che realizza il disegno ha la possibilità di porre domande al/alla compagno/a. Il tema veicolato da questa tappa è la **comunicazione** e il carattere dialogico e bidirezionale di un processo comunicativo efficace, ovvero la capacità di saper porre domande, saper ascoltare per evitare di cadere nella trappola di una comunicazione monodirezionale. L'esperienza proposta invita dunque, i partecipanti a prendere consapevolezza sul fatto che “la possibilità di un vero dialogo inizia quando possiamo riconoscere e accettare che vi sono innumerevoli percezioni delle cose e altrettante interpretazioni della realtà e che, la nostra, è solo una di queste” (Mäusli-Pellegatta et al., p. 4).

La scelta di associare San Pietroburgo a questa tappa è dovuta al fatto che questa città vanta una vasta proposta museale e ospita una delle più importanti collezioni d'arte del mondo: il museo dell'Hermitage.

³ <https://www.treccani.it/vocabolario/simbolo/>

ISTANBUL

Questa tappa propone ai partecipanti di ascoltare la narrazione di un racconto ambientato negli anni Settanta (“La cassetta delle elemosine”), che verte su un tema scabroso, il ricordo - da parte della voce narrante - della vicenda un ragazzo piuttosto trasgressivo che progetta un piccolo furto in chiesa. La narrazione è calda, empatica, ma a fronte di un’esperienza così coinvolgente e critica il gruppo che ascolta viene disturbato dall’immissione nella registrazione – a ritmo sempre più frequente - di suoni, parole e rumori di fondo che impediscono di cogliere i particolari (sarà poi stato realizzato o non il furto? Che ne è stato del ragazzo?) e distraggono l’attenzione, generando un senso di frustrazione e rabbia. Si tratta con tutta evidenza di una simulazione di quanto può avvenire in classe, durante una lezione, in un contesto di scarsa attenzione e disciplina degli allievi.

La competenza richiamata riguarda l’**ascolto**. Questa esperienza permette di prendere consapevolezza del ruolo fondamentale dell’ambiente circostante, delle emozioni e dell’attenzione. “L’ascolto è l’arte di sentire attentamente e non avviene spontaneamente in maniera automatica e passiva. Esso costituisce un atto intenzionale e attivo (...)Diventare consapevole delle proprie emozioni nel momento in cui avvengono, fare una pausa, potersi distanziare un attimo, è particolarmente importante per non lasciarsi travolgere dalle eventuali sensazioni negative (...)L’attenzione è il prerequisito indispensabile affinché l’ascolto si realizzi davvero (...)” (Mäusli-Pellegatta et al., p. 6). Dunque, la possibilità di ascoltare in modo attivo, emotivamente coinvolto può aiutare a “superare i rumori di fondo” sempre presenti nei processi interattivi.

La scelta di associazione Istanbul all’ascolto deriva dai caratteristici mercati che dipingono la città di suoni e colori. Questo caos colorato è sinonimo di vita e permette di riflettere sulle “interferenze” che si possono incontrare nell’interazione con l’altro e sulle modalità per affrontarle e superarle.

GINEVRA

Questa è la postazione del rompicapo cinese chiamato Tangram. Il gruppo-comitiva ha a disposizione le sette tavolette che compongono il Tangram (*tan* – Figura 5) e deve comporre le figure indicate nel foglio di consegna preparato del team di Linea. Un ulteriore elemento di sfida è che il gruppo per risolvere il problema non può interagire verbalmente. Per cui il compito è reso ancora più difficoltoso da questa variabile.

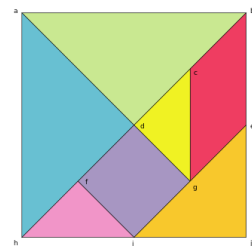


Figura 6: Pezzi del Tangram

Il tema veicolato da questa tappa è il **problem solving**, ovvero la capacità di risolvere un problema facendo fronte a tutte le fasi del problem solving, dalla definizione della situazione-problema passando per la gestione delle emozioni che una situazione-problema può suscitare fino all’elaborazione (in questo caso) collettiva di una soluzione creativa.

La scelta di associazione di Ginevra alla dinamica di problem solving è legata al fatto che questa città ospita la sede europea dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU).

La problematicità derivante dalle caratteristiche interlinguistiche e interculturali delle collaborazioni amplificate dal compito specifico di questa postazione che non prevede l'utilizzo della parola, sottolinea la possibilità di riflettere su uno stereotipo molto forte nel modo di insegnare. L'insegnamento è infatti, centrato sull'interazione verbale e sull'idea che gli allievi abbiamo la medesima capacità di comunicare in un codice condiviso. La postazione stimola la capacità di risolvere situazioni problematiche utilizzando codici originali condivisi.

PARIGI

In questa tappa il gruppo si trasforma in un tavolo negoziale che deve decidere le sorti di un vecchio stabile, tra prospettiva di abbattimento e riqualificazione. Si tratta di un tipico gioco di ruolo, che mette in scena un percorso di progettazione partecipata. Il tavolo è composto dal Comune di *Baguette-sur-Seine* e dalle varie associazioni presenti sul territorio, in rappresentanza di interessi diversi (associazioni dei genitori, ricreativo-culturali, fabbrica di coltellini Svizzeri, Consorzio *Baguette Verte*, Ente del turismo, museo della seta) che insieme, tramite un processo di **negoziazione**, devono prendere una decisione sulla destinazione dei vari spazi presenti sul perimetro in oggetto. Ciascun partecipante interpreta un ruolo diverso, ed è chiamato a immedesimarsi in esso, al fine di promuovere valori e interessi delle varie realtà istituzionali e associative del territorio. I partecipanti sono spinti a sperimentare il vero significato del mettersi d'accordo, "provando a staccarsi un momento dal proprio punto di vista e rifocalizzando l'interesse comune: ovvero il motivo di essere lì insieme. Negoziare non significa impegnarsi a far cambiare idea alla controparte e fargli accettare la nostra visione, ma unire le visioni e le idee per trovare la miglior soluzione possibile in una data situazione(...)" (Mäusli-Pellegatta et al., 2021, p.10). Parigi è stata associata al tema della negoziazione nell'ambito della progettazione territoriale poiché ispirata all'opera di Haussmann, che sotto Napoleone III, ha rimodellato la città per renderla moderna e vivibile.

LONDRA

In questa postazione il gruppo è chiamato a fare un vero e proprio **lavoro di squadra**. Tramite l'aiuto di alcuni lunghi tubi deve far percorrere ad una pallina il tragitto dalla posizione di partenza al traguardo, dove deve cadere direttamente dal tubo in un secchio. I tubi sono mobili e sono circa una decina. I partecipanti, attivando una strategia condivisa, devono far transitare la pallina da un tubo all'altro senza farla cadere a terra. Questo necessita di uno sforzo in termini di coordinamento dei movimenti, dei ruoli, nella definizione di una strategia comune per affrontare il compito. Allo stesso tempo "per poter raggiungere l'obiettivo comune è essenziale e determinante il contributo di ogni singolo membro del gruppo". (Mäusli-Pellegatta et al., 2021, p. 12) a ricordare quanto sia importante trovare un equilibrio tra dimensione individuale e collettiva all'interno delle équipes di lavoro. Una tappa, dunque in cui sperimentarsi come individuo all'interno di un gruppo e come gruppo inteso come entità con obiettivi e valori comuni da portare avanti insieme. La tappa, inoltre, stimola la progettazione e la pianificazione come fasi preliminari necessarie alla costruzione di una collaborazione efficace per evitare di procedere per prove ed errori.

3.4.1 LINEA TOUR e macro-finalità del gioco didattico

In questo capitolo vengono riprese le tipologie di gioco e le quattro macro-finalità individuate da Marcato et al. (2015) nel [capitolo 2.2.3](#) dedicato agli studi sul ludico. Le quattro macro-

finalità identificate dagli autori sono: **Conoscere gli altri e sé stessi, Comunicare, Risolvere problemi, Competere e negoziare**. Saltano subito all'occhio le similitudini con le città-simbolo di LINEA TOUR, con i contenuti e le finalità che intendono perseguire tramite le esperienze proposte in ogni tappa. La seguente tabella mostra i parallelismi tra la letteratura e le tipologie di gioco attivate nel contesto di LINEA TOUR.

In alcuni casi il tema curva su alcuni aspetti piuttosto che altri, come nel caso della macro-tematica **Comunicare** declinata diversamente per le postazioni di San Pietroburgo e Istanbul.

Nella colonna delle macro-finalità vengono ripresi i concetti standard per descrivere ogni categoria con una precisazione nel caso essa rappresenti diverse postazioni come nel caso della macro-finalità **Comunicare**.

CITTÀ-SIMBOLO	MACRO-FINALITÀ (Marcato et al., 2015)
SAN PIETROBURGO: COMUNICAZIONE	COMUNICARE: i giochi sul comunicare aiutano a prendere coscienza degli aspetti emotivi e affettivi che presiedono qualsiasi comunicazione, ci permettono di sperimentare tecniche comunicative e di perfezionare la capacità di ascolto dell'altro e di noi stessi, dei nostri bisogni, aspettative, espressioni. Nel caso di San Pietroburgo l'accento è posto sulla dimensione interattiva (ascolto e feedback) della comunicazione.
ISTANBUL: ASCOLTO	COMUNICARE: i giochi sul comunicare aiutano a prendere coscienza degli aspetti emotivi e affettivi che presiedono qualsiasi comunicazione, ci permettono di sperimentare tecniche comunicative e di perfezionare la capacità di ascolto dell'altro e di noi stessi, dei nostri bisogni, aspettative, espressioni. Nel caso di Istanbul la dimensione emotiva è particolarmente rilevante poiché permette di superare alcuni ostacoli della comunicazione (rumori di fondo).
GINEVRA: PROBLEM SOLVING	PROBLEM SOLVING: questa tipologia di giochi pone davanti a una serie di problemi da affrontare per il raggiungimento di un certo obiettivo. Nel caso di Ginevra viene tematizzata la complessità del risolvere problemi in un contesto di comunicazione privata di interazione verbale, metafora di come la comunicazione possa essere resa problematica dalle caratteristiche plurilinguistiche e interculturali di alcuni contesti.
PARIGI: NEGOZIAZIONE	COMPETERE E NEGOZIARE: l'obiettivo di questo gruppo di giochi è confrontarsi con sé stessi in esperienze che simulano situazioni conflittuali per confrontarsi con sé stessi e con le dinamiche del gruppo posto sotto pressione.
LONDRA: LAVORO DI SQUADRA	CONOSCERE GLI ALTRI E SÉ STESSI: in questa categoria di giochi rientrano le attività che permettono al gruppo e ai singoli di sperimentarsi ed esplorare la dinamica interna del gruppo con l'obiettivo di riflettere sul tema della leadership e sui propri e altrui comportamenti all'interno del gruppo.

Tabella 3: Macro-finalità del gioco didattico e Linea Tour

Evidentemente le finalità per certi versi si sovrappongono, per esempio a Londra il tema principale è sicuramente orientato alla capacità di conoscere sé stessi e gli altri ma anche alle strategie comunicative e negoziali che l'individuo e il gruppo riescono a mettere in campo. Dunque, la categorizzazione non è da intendersi con una funzione esclusiva ma orientativa

tenendo in considerazione, nel caso di contenuti complessi come quelli proposti da LINEA TOUR, che non sia possibile stabilire nette linee di distinzione tra un'area tematica e l'altra.

Per concludere questa parte che ha analizzato in particolare i contenuti e i metodi con i quali essi vengono proposti all'interno della proposta formativa di LINEA TOUR è possibile confermare un riscontro tra le teorie dell'apprendimento permanente, gli studi sul ludico e la proposta LINEA TOUR.

4 AZIONE DI MONITORAGGIO

Come ogni progetto anche LINEA TOUR necessita di monitorare e fare un primo bilancio dell'attività proposta. Questa prima azione di monitoraggio ha come obiettivo quello di portare a concetto la proposta in modo da formalizzarla e strutturarla e fare un bilancio basato sui riscontri dei partecipanti delle sette sedi scolastiche coinvolte.

4.1 METODOLOGIA

L'azione di monitoraggio è iniziata con un'osservazione partecipante da parte dei ricercatori Bednarz e Cattani con l'obiettivo di fare esperienza diretta della proposta formativa. In seguito, il team ha messo a disposizione tutti i feedback raccolti durante la prima edizione che si è svolta sull'arco dell'anno scolastico 2021/2022. I feedback cartacei a nostra disposizione per questa prima edizione sono 227. Sono stati elaborati tramite un'analisi di contenuto tematico. I dati emersi dai feedback dei partecipanti sono stati sottoposti a una sintesi grazie alla rilevazione delle frequenze e ad una categorizzazione tramite un processo di *condensation par abstraction*.

Comme on l'a déjà évoqué, il s'agit de réunir ensemble des réponses semblables, des réponses qui partagent un trait commun, des éléments qui se répètent. Une fois ces réponses réunis en une catégorie, on cherche un mot ou une expression qui peut les remplacer, qui peut les représenter : on cherche le concept (l'abstraction) qui remplace les détails. (Van der Maren, 2003, pp.169-170)

Sulla base di quanto suggerito da Van der Maren i feedback dei partecipanti sono stati raggruppati per affinità secondo due macro categorie di analisi: **punti di forza** e **punti di criticità**. Tramite l'ausilio di un *Word cloud* sono stati poi identificati per ciascuna delle due macro categorie delle tematiche ricorrenti. Il *Word cloud* ha permesso di evidenziare visivamente le parole che sono emerse più di frequente, sia nel caso dei punti di forza sia di quelli critici.

Oltre ai feedback dei partecipanti, sono stati gentilmente messi a disposizione dall'Istituto scolastico comunale della città di Lugano i risultati dei questionari elaborati e somministrati ai docenti che hanno partecipato a questa prima edizione (2021/2022).

Le due categorie di dati a nostra disposizione, i feedback dei partecipanti e i questionario compilati dai docenti dell'Istituto scolastico di Lugano sono presentati nel corso dei prossimi due capitoli.

4.2 FEEDBACK DEI PARTECIPANTI

4.2.1 Analisi dei punti di forza

Come anticipato erano a nostra disposizione 227 feedback cartacei forniti dai partecipanti di questa prima edizione al termine dell'incontro formativo LINEA TOUR. I feedback sono stati analizzati secondo punti di forza e punti di criticità.

In questa prima parte consideriamo i **punti di forza**. Di seguito viene presentato il *Word cloud* emerso grazie alla rilevazione dei punti di forza indicati dai partecipanti.



Figura 7: Word cloud punti di forza

Di seguito vengono riportate le frequenze per ogni parola o concetto rilevato:

PAROLE CHIAVE	FREQUENZA
1. GRAZIE	73 volte
2. TRANSFER	59 volte
3. INTERESSANTE	55 volte
4. RIFLESSIONE	54 volte
5. DIVERTIMENTO	43 volte
6. COLLEGHI	31 volte
7. PIACEVOLE	30 volte
8. BELLO	25 volte
9. GRUPPO	25 volte
10. LUDICO	21 volte

Tabella 4: Punti di forza: frequenze delle parole chiave

Questi risultati vengono commentati e analizzati alla luce degli orientamenti proposti nell'ambito della [Misura 8: INTERVENTI IN RELAZIONE ALLA FORMAZIONE CONTINUA DEI/DELLE DOCENTI](#) (Tabella 1). Questo confronto permette di evidenziare punti di contatto con le finalità generali di questa misura e la proposta specifica di LINEA TOUR.

Al primo posto troviamo la parola **grazie** indicata dai partecipanti 73 volte, ovvero più del 30% dei partecipanti ha espresso gratitudine per l'offerta formativa LINEA TOUR. Anche se a prima vista potrebbe sembrare un elemento poco rilevante in relazione alle finalità della misura 8 in realtà esprime soddisfazione e muove nella direzione di promuovere benessere

individuale e istituzionale, rafforza la motivazione dei docenti che è un altro dei punti chiave indicati dalla scheda a cui si fa riferimento.

Al secondo posto la parola **transfer** indicata da 59 persone (25%), indica la possibilità, identificata dai docenti, di poter trasferire quanto sperimentato con LINEA TOUR nel contesto scolastico di appartenenza, con le proprie classi, sia in termini di contenuti sia a livello di metodi. I partecipanti, dunque oltre a immaginare di proporre lo sviluppo di competenze trasversali come la comunicazione efficace, l'ascolto, l'empatia, il problem solving ecc., hanno identificato la possibilità di adottare strategie didattiche nuove e poco diffuse. Questo elemento risulta particolarmente rilevante alla luce degli orientamenti suggeriti dalla misura 8 che prevede tra gli obiettivi della formazione continua dei docenti lo sviluppo di contenuti, approcci e strumenti didattici innovativi.

Al terzo posto troviamo la parola **interessante** espressa 55 volte (24%), anche in questo caso la parola esprime sentimenti e opinioni di apprezzamento rispetto alla formazione svolta con LINEA TOUR e risponde alle esigenze di stimolare e valorizzare la dimensione motivazionale dei partecipanti.

Segue la parola **riflessione**, espressa 54 volte (23%), tramite questa parola i partecipanti hanno voluto sottolineare l'opportunità offerta da LINEA TOUR in termini di riflessività. Anche questo è un elemento molto importante alla luce delle linee guida indicate alla misura 8 che suggeriscono infatti, la promozione di uno sguardo riflessivo nella pratica professionale degli insegnanti.

La parola **divertimento** è stata citata 43 volte (19%) e oltre a dare conferma di un approccio ludico ben riuscito rimanda ancora una volta alla dimensione motivazionale e di benessere che la misura sugli interventi di formazione continua intende promuovere.

La parola **colleghi**, citata da 31 partecipanti (11%), è un altro aspetto particolarmente interessante alla luce dei suggerimenti indicati dalla misura poiché con questa parola i partecipanti hanno evidenziato la possibilità di conoscere più da vicino, di passare del tempo di qualità con i propri colleghi e colleghe, di creare infine una **cultura della collaborazione** e un clima d'istituto favorevole al benessere e a un servizio di qualità.

Seguono le parole **piacevole** e **bello** citate da 30 (10%) e rispettivamente 25 persone (9%) a rafforzare la dimensione ludica e di benessere generata grazie alla proposta LINEA TOUR. Infine, si trova la parola **gruppo** citata 25 volte (9%) come indicatore di apprezzamento del lavoro a gruppi svolto nel contesto della formazione e infine la parola **ludico** citata da 21 persone (7%) come particolare apprezzamento della metodologia didattica proposta.

Per concludere, secondo i dati raccolti grazie ai feedback dei partecipanti è possibile affermare che LINEA TOUR è in grado di rispondere ai punti fondamentali indicati dalla misura 8 ([Tabella 1](#)). Le corrispondenze sono raccolte ed evidenziate grazie alla seguente tabella:

ORIENTAMENTI MISURA 8	PUNTI DI FORZA LINEA TOUR
1. <i>Coinvolgere in modo diretto i docenti</i> nella promozione della formazione continua	INTERESSANTE - DIVERTIMENTO - PIACEVOLE
2. <i>Diversificare le proposte di formazione continua</i> in linea con l'evoluzione dei modelli di apprendimento e le trasformazioni sociali	INTERESSANTE - LUDICO

3. <i>Proporre formazioni che tengano conto della dimensione motivazionale</i>	INTERESSANTE – PIACEVOLE – BELLO – GRAZIE
4. <i>Approfondire l'ambito disciplinare e l'ambito pedagogico-didattico</i>	TRANSFER – INTERESSANTE – RIFLESSIONE
5. <i>Coltivare una cultura della collaborazione tra colleghi e di buon clima d'istituto come condizione di benessere</i>	COLLEGHI – PIACEVOLE – INTERESSANTE – GRAZIE
6. <i>Favorire la dimensione riflessiva</i>	RIFLESSIONE – INTERESSANTE
7. <i>Favorire una cultura del confronto e di scambio di buone pratiche</i>	COLLEGHI – RIFLESSIONE – TRANSFER
8. <i>Favorire approcci laboratoriali ed esperienziali pratiche riflessive, sviluppo attitudine resilienti, innovazione didattica, collaborazione e partecipazione all'interno degli istituti, lavoro in rete nel sistema-scuola</i>	TRANSFER – RIFLESSIONE – COLLEGHI – INTERESSANTE

Tabella 5: Corrispondenza tra orientamenti misura 8 e LINEA TOUR

Malgrado le scuole partecipanti provengano da ordini e gradi scolastici differenti i punti di forza principali messi in evidenza sono gli stessi per tutte le sedi scolastiche:

- **l'apprezzamento e la soddisfazione** rispetto all'attività formativa svolta (interessante, piacevole, divertente)
- la possibilità di **trasferire contenuti e metodi**
- la possibilità di **attivare dinamiche riflessive**.

4.2.2 Analisi dei punti di criticità

Con la stessa metodologia utilizzata per il rilevamento dei punti di forza sono stati estrapolati dai feedback dei partecipanti i punti di criticità. C'è da sottolineare che rispetto ai punti di forza quelli critici risultano essere davvero pochi e con poche frequenze. Tuttavia, in fase di bilancio possono fornire spunti di riflessione interessanti per lo sviluppo della proposta formativa nelle prossime edizioni.

In particolare sono stati messi in luce i temi legati al **debriefing**, citato 6 volte, ovvero dal 2,5% sul totale dei partecipanti che hanno fornito un feedback. In particolare in questo caso i partecipanti esprimono il bisogno di una maggiore presenza dei formatori nelle fasi di debriefing delle varie tappe (riflessioni finale per ogni tappa), altri invece hanno indicato il rischio di appiattimento delle riflessioni nella fase in plenaria e altri il rischio che la riflessione in piccoli gruppi sia monopolizzata da alcuni membri, senza una vera e propria direzione comune.

In seguito, secondo alcuni partecipanti (2,5%) i **tempi** andrebbe calibrati diversamente a seconda della postazione. Per alcuni, per esempio, la postazione Parigi richiederebbe più tempo mentre la postazione Istanbul meno.

Seguono i punti legati identificati da alcuni partecipanti (1%) alla durata della formazione, percepita da alcuni come troppo **lunga**, e dalla **stancezza** che ha caratterizzato il periodo nel quale si è svolta.

Seguono i riscontri di alcuni partecipanti (0,5%) che segnalano sensazioni **spiacevoli** durante l'arco della giornata, difficoltà nel **lavoro a gruppi**, nella comprensione delle **consegne** e del

senso generale dell'attività (**introduzione**), insoddisfazione rispetto alla quantità di attività proposte (**poche attività**).

Di seguito il *Word Cloud* emerso dall'analisi di contenuto degli elementi di criticità.



Figura 8: Word cloud punti di criticità

Come emerge molto chiaramente le percentuali che ritraggono gli elementi di criticità sono molto lontane da quelle che invece danno voce ai punti di forza.

In un'ottica di bilancio è possibile tradurre alcuni degli aspetti critici emersi in ipotesi di sviluppo suggerite dai partecipanti. In particolare, ipotizzano la possibilità di un **maggiore accompagnamento** per quanto riguarda la fase di **debriefing**, di **introduzione generale** all'attività di LINEA TOUR e di **consegna** nelle singole tappe, una **diversa calibrazione del tempo** in relazione alle caratteristiche e alla complessità delle varie postazioni.

4.3 ANALISI DEI DATI EMERSI DAL QUESTIONARIO

Come anticipato, la Direzione dell'Istituto scolastico comunale di Lugano che ha partecipato a questa prima edizione 2021/2022 ha elaborato e diffuso un questionario indirizzato ai docenti delle rispettive sedi scolastiche (Istituto scolastico Lugano, 2022). I rispondenti al questionario corrispondono a una parte dei partecipanti che hanno fornito i feedback presi in esame nel corso del precedente paragrafo. Dunque, si tratta dello stesso campione di persone ma di due rilevamenti differenti su cui viene avanzata un'analisi trasversale nella parte finale del capitolo 4. Il questionario, a differenza dei feedback dei partecipanti, è stato somministrato a distanza di un po' tempo dal corso in modo complementare alla rilevazione condotta dal team Linea.

Il questionario ha indagato nello specifico il grado di soddisfazione in relazione a due aree di indagine: gli **aspetti organizzativi** declinati in sotto-tematiche e i **contenuti** anch'essi declinati in sotto-tematiche.

La seguente tabella illustra quali sono le tematiche specifiche indagate per ciascuna area e quali sono i risultati generali di questo sondaggio. In aggiunta vengono integrate anche le libere osservazioni dei partecipanti in relazioni ai **punti di forza** e ai **punti di criticità** riscontrati dalla raccolta dati realizzata dal comprensorio di scuole comunali in questione.

AREA DI INDAGINE	SOTTO-TEMATICHE	RISULTATI
Aspetti organizzativi	Grado di soddisfazione generale Grado di soddisfazione rispetto a: <ul style="list-style-type: none"> - tempi di conduzione e pause - accoglienza dei relatori - lavori di gruppo - tema - spazi in cui si è svolta la formazione - programma - materiale formativo - comunicazione organizzativa 	Il grado di soddisfazione rispetto alle sotto-tematiche elencate è alto.
OSSERVAZIONI LIBERE DEI PARTECIPANTI		
Vengono evidenziati i seguenti punti di forza : <ul style="list-style-type: none"> - condivisione e collaborazione - attività ben strutturate e funzionali - relatori apprezzati - divertimento - imparare facendo 		
Vengono evidenziati i seguenti punti di debolezza : <ul style="list-style-type: none"> - troppo lungo - "già visto" 		

Tabella 6: Risultati del questionario aspetti organizzativi

AREA DI INDAGINE	SOTTO-TEMATICHE	RISULTATI
Contenuti	Grado di soddisfazione rispetto a: <ul style="list-style-type: none"> - Finalità del modulo - Aspettative iniziali - Pertinenza dei temi trattati rispetto alla realtà professionale - 	Il grado di soddisfazione rispetto alle sotto-tematiche elencate è alto.
OSSERVAZIONI LIBERE DEI PARTECIPANTI		
Vengono evidenziati i seguenti punti di forza : <ul style="list-style-type: none"> - presa di coraggio - presa di coscienza - rafforzamento dei legami tra colleghi - valorizzazione del gioco - imparare a mettersi nei panni dell'altro, a comprendere e a collaborare - attività da riproporre in classe - gestione del conflitto - maggiore consapevolezza - stimolazione di riflessioni personali - ascolto reciproco - ampliamento della percezione delle situazioni critiche - ritrovare un equilibrio interno - comunicazione positiva - differenziazione delle strategie didattiche 		

Vengono evidenziati i seguenti **punti di debolezza**:

- troppo lungo

Tabella 7: Risultati del questionario contenuti

I risultati del questionario hanno evidenziato, anche in questo caso, una predominanza di punti di forza a conferma di quanto emerso dai feedback dei partecipanti.

Nel prossimo paragrafo si avanza un'analisi trasversale in modo da individuare eventuali punti di convergenza e/o divergenza tra l'analisi dei feedback forniti dai partecipanti a fine corso e le risposte raccolte dalle scuole comunali coinvolte tramite il questionario.

4.4 ANALISI TRASVERSALE

In entrambi i casi i dati parlano di una proposta formativa molto apprezzata a livello organizzativo, contenutistico e metodologico. Rispetto ai **punti di forza** la seguente tabella permette di evidenziare i punti di contatto tra le due rilevazioni.

DATI FEEDBACK	DATI QUESTIONARIO
<ul style="list-style-type: none"> - gratitudine - possibilità di transfer - interessante - riflessione - divertimento - colleghi - piacevole - bello - gruppo - ludico 	<ul style="list-style-type: none"> - condivisione e collaborazione - attività ben strutturate e funzionali - relatori apprezzati - divertimento - imparare facendo
ELEMENTI COMUNI	
<ol style="list-style-type: none"> 1. possibilità di condividere, conoscere meglio e collaborare con colleghi/e nell'ottica di creare una cultura della collaborazione e un clima d'istituto favorevole al benessere e a un servizio di qualità 2. gratitudine e apprezzamento dei relatori 3. divertimento 	

Tabella 8: Analisi trasversale dei dati punti di forza

I punti in comune si ricollegano ad alcune delle linee guida proposte dalla misura 8, in particolare per quanto concerne la possibilità di sviluppare una **cultura della collaborazione**, dello scambio e della condivisione, un **clima d'istituto favorevole** (collaborazione tra colleghi/e), situazioni di **benessere** e **dinamiche motivazionali positive** (interesse, gratitudine, apprezzamento, divertimento).

Per quanto riguarda i **punti di criticità** vi è un solo elemento in comune legato alla **durata** della proposta formativa che secondo alcuni partecipanti (1%) risulta essere troppo lunga.

5 CONCLUSIONI

Per concludere la prima azione di monitoraggio di LINEA TOUR l'attenzione viene riportata sulle due finalità principali di questa azione: la prima riguarda la possibilità di concettualizzare la proposta formativa, ancorandola a riferimenti teorici precisi e strutturando le fasi di vita della formazione LINEA TOUR (dall'ideazione alla valutazione), mentre la seconda rappresenta un'occasione di bilancio.

Alla luce dei punti critici, dei punti di forza emersi si può affermare che il bilancio di questa prima edizione di LINEA TOUR è molto positivo e coerente con gli orientamenti e le finalità degli interventi di formazione continua promosse dal Servizio Linea. Nel caso degli apprendimenti promossi da Linea e più nello specifico di LINEA TOUR è necessario tenere in considerazione che si tratta di apprendimenti complessi, di competenze cognitive di ordine superiore, di competenze trasversali o *life skills* come lo sono il problem solving, il pensiero critico, l'empatia, la comunicazione efficace, la gestione delle emozioni, la consapevolezza di sé e tutto il bagaglio di competenze promosse dal Servizio Linea in generale in un'ottica di promozione del benessere. Per lo sviluppo di questo tipo di apprendimenti, sono da prediligere strategie didattiche che muovano da un polo trasmissivo/ricettivo a quello metacognitivo/autodiretto in cui la centralità del processo di apprendimento viene gradualmente spostata sul soggetto, avvalendosi di strategie didattiche che si incontrano nel transito tra i due poli (Bonaiuti, 2014). Con LINEA TOUR si sperimenta la possibilità di sviluppare proposte formative che abbiano i connotati della partecipazione e dell'autodeterminazione attivando strategie didattiche simulate, collaborative, esplorative. L'attività didattica ludica si situa dunque all'interno di un approccio costruttivista all'apprendimento in linea con i principi dell'apprendimento permanente, dove il soggetto assume sempre più la responsabilità della propria formazione e della possibilità di generare, in collaborazione con colleghi e colleghe, nuove culture relazionali. In questo contesto il formatore diventa facilitatore di processi, di logiche esperienziali e riflessive, architetto di ambienti formativi, connettore, colui che facilita l'emergere e la messa in comune di buone pratiche e conoscenze già presenti nelle comunità scolastiche.

Sulla base dei punti critici emersi seguono alcune ipotesi di sviluppo in particolare per quanto riguarda il tema legato al **debriefing**, alla dimensione riflessiva della proposta e alla gestione delle tappe del percorso a livello di **tempi** e **sequenze**. Per quanto riguarda la fase riflessiva è importante, dal nostro punto di vista, calibrare bene la dimensione autodiretta dell'apprendimento secondo cui i partecipanti procedono nella fase di debriefing in modo autonomo e il ruolo di facilitazione svolto dai formatori. Come anticipato nel corso del rapporto, infatti il transito da un polo didattico tradizionale trasmissivo ad un polo autodiretto e metacognitivo non è così immediato. LINEA TOUR dimostra di essere una proposta formativa innovativa anche da questo punto di vista, per la sua spinta trasformativa coerente agli orientamenti andragogici più recenti. Vista la novità metodologica potrebbe essere utile introdurre i partecipanti a questo orientamento didattico, esplicitando i caratteri autodiretti, il ruolo attivo e l'importanza di attivare logiche metacognitive nel contesto degli apprendimenti offerti da LINEA TOUR. Allo stesso tempo è importante per i formatori prestare maggiore attenzione a quello che si muove in aula da questo punto di vista, durante la fase finale di ogni tappa. I partecipanti necessitano di essere sensibilizzati, accompagnati e allenati a questa nuova prospettiva formativa. Il formatore assume quindi una funzione termometrica in grado rilevare di volta in volta la tipologia di intervento più opportuna.

Inoltre, si potrebbe attribuire alla fase finale di debriefing e consolidamento collettivo in plenaria il compito di ricucire il senso complessivo che ha il viaggio. Si tratta di esplicitare l'integrazione tra le esperienze che maturano ad ogni tappa, disvelando come la costruzione di competenza sia un processo riflessivo che aiuta a mettere in relazione le diverse esperienze, pur nell'ottica modulare che caratterizza il viaggio e la sua traiettoria. A sostegno di questa logica si potrebbe ripensare il "Passaporto" come un documento aperto, capace di inquadrare in modo originale e coerente gli apprendimenti possibili grazie alle esperienze prodotte dalle diverse tappe, come in un diario personale di viaggio. In questo contesto potrebbe anche essere tematizzata l'influenza che sempre ha nella nostra vita la sequenza delle esperienze che facciamo nel generare apprendimento, metaforicamente richiamata in LINEA TOUR dall'eterogeneità delle sequenze tra le postazioni visitate dai gruppi. È infatti fuori di dubbio che vi siano attività e sfide in grado di facilitare la socializzazione e la cooperazione, altre che stimolano maggiormente la riflessione e la crescita individuale. Non sempre mettere in valore l'alternanza dei momenti è semplice, e un momento di ripensamento finale avrebbe probabilmente senso. Come del resto andrà assicurata nella conduzione una gestione flessibile dei tempi di debriefing a conclusione di ciascuna tappa del viaggio. Per rafforzare ulteriormente la funzione riflessiva dell'apprendimento è possibile, infine, immaginare modalità formative *blended* per facilitare la fase di consolidamento e debriefing, aprendo spazi di scambio su apposite piattaforme in grado di riprendere e approfondire gli apprendimenti attivati in presenza.

Per concludere, lo sguardo volge all'orizzonte verso la possibilità di arricchire nel tempo le tappe e i *games* che si possono inscenare, attingendo alla vasta gamma di giochi dedicati ai temi della comunicazione, dell'interazione e della collaborazione e costruendo una libreria articolata.

L'indagine ha permesso di mettere in luce le caratteristiche, i punti di forza e gli ancoraggi della proposta formativa con i più recenti orientamenti teorici in materia di educazione degli adulti e apprendimento permanente. LINEA TOUR, infatti risponde ai principi della *gamification*, poiché presenta tutti gli elementi necessari per considerare ludicizzata la proposta formativa e promuovere quindi spinte interattive, motivazionali e partecipative nei beneficiari. A livello di contenuti LINEA TOUR veicola una serie di tematiche fondamentali legate al mondo delle relazioni e della comunicazione che trovano riscontro nelle macro-finalità del gioco didattico e nelle tipologie di gioco individuate in letteratura (Marcato et al., 2015). Il tentativo di sganciarsi da architetture formative più tradizionali dove il controllo pedagogico è affidato completamente al formatore ad architetture in cui la centralità del processo vira progressivamente sul soggetto non è così immediato ma LINEA TOUR dimostra di essere una proposta innovativa in grado rispondere alle finalità della misura di intervento che ne orienta l'operato (misura 8), con un forte aggancio teorico e aver riscosso al tempo stesso un alto grado di soddisfazione nei partecipanti sotto vari punti di vista. I feedback ricevuti infatti, mettono in luce un generale e sentito **apprezzamento** per l'attività formativa svolta la possibilità di sviluppare una **cultura della collaborazione**, dello scambio e della condivisione, un **clima d'istituto favorevole** (collaborazione tra colleghi/e), situazioni di **benessere e motivazione** (interesse, gratitudine, apprezzamento, divertimento), l'elemento del **transfer**, come possibilità di trasferire contenuti e metodi nella propria pratica professionale quotidiana a scuola e di attivare **logiche riflessive**. LINEA TOUR, dunque, come autentico viaggio nel mondo delle relazioni e della comunicazione, in grado di promuovere benessere, collaborazione e attivare prospettive di intervento preventive secondo i più ampi orientamenti del Servizio Linea.

6 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aleandri, G. (2019). Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto. *Pedagogia interculturale e sociale*, 5.
- Argyris, C., Schön, D. (1996). *Organisational Learning II*. Reading.
- Biasin, C. (2017). La cultura della formazione degli adulti in Francia: sviluppi e dimensioni. *Lifelong Lifewide learning*, 13(30), 42-61.
- Blaschke, L. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71.
- Bochicchio, F., Rivoltella, P.C. (2017) (a cura di). *L'agire organizzativo. Manuale per professionisti della formazione*. Editrice Morcelliana.
- Boldrini, E., Ghisla, G., Bausch, L. (2016). *Progetti di didattica per situazioni*. In G. P. Quaglino (a cura di). *Formazione: I metodi*. Cortina.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Borgato, R. (2015). *Giochiamo? Riflessioni sull'uso del gioco nei percorsi formativi diretti agli adulti*. Franco Angeli.
- Bucher, B., Nicolet, M. (2003). Profession enseignante: lignes directrices. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Callois, R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Bompiani.
- Cattani, D., Bednarz, F., Salini, D., Alberton, S. (2022). Indagine RelPlus - Analisi e prospettive di sviluppo di un percorso formativo innovativo. Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP / Progetto LINEA - Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino.
- DECS (2012a). Rapporto finale del progetto "Sostegno ai/alle docenti in difficoltà". A cura dei quattro gruppi di lavoro: Supporto / Informazione, formazione, aggiornamento / Gestione delle risorse umane, mediazione dei conflitti / Alternative professionali. Cantone Ticino: dell'educazione della cultura e dello sport.
- DECS (2012b). Progetto "Sostegno ai/alle docenti in difficoltà". Le 14 misure. Un sostegno ai/alle docenti. Rapporto finale in breve. Cantone Ticino: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport.
- Fiori, M. (2022). [PowerPoint 24 ottobre 2022 "Emozioni e apprendimento nel contesto della formazione professionale: il ruolo delle competenze emotive"]. Scuola universitaria federale per la formazione professionale, Lugano.
- Fischer, S., & Barabasch, A. (2020). Gamification im Unterricht. Wie sich spielend lernen lässt. *Skilled*, 1, 20-21.

- Gallerani, M. (2016). L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità. *Educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, 6
- Hase, S., Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. *Ultibase*.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Routledge.
- Istituto scolastico Lugano (2022). *Risultati del sondaggio. Il benessere e lo sviluppo di relazione interpersonali positive*.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2008). *costruire le competenze individuali e collettive*. Guida.
- Luppi, E. (2021). [PowerPoint 11 aprile 2021 "Laboratorio di specializzazione professionale in Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua"]. Alma Mater Studiorum, Bologna.
- Marcato, P., Del Guasta, C., Bernacchia, M. (1997). *Gioco e dopogioco*. Edizioni la Meridiana.
- Mäusli-Pellegatta, P., Vieceli C., Beti, C., Bernasconi, D. (2021). *Passaporto Linea Tour*. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport Cantone Ticino.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola Editrice.
- Rogers, K. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti Barbera.
- Rosa, A. (2022). [PowerPoint 9 maggio 2022 "Laboratorio di specializzazione professionale in Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua"]. Alma Mater Studiorum, Bologna.
- Winnicott, D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Armando Editore.
- Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*.

7 ALLEGATI

CONSEGNE POSTAZIONI

San Pietroburgo

Consegna

- Sedetevi a coppia, schiena contro schiena. Un membro della coppia troverà sulla propria sedia la riproduzione di un dipinto di un artista famoso.
- Il dipinto non va mostrato al compagno di coppia.
- L'attività consiste nel descrivere oralmente il dipinto affinché il compagno possa disegnarlo a matita sul foglio bianco a disposizione.
- Terminata l'attività di riproduzione del quadro, in gruppo, riflettete su quando avete fatto, aiutandovi con i suggerimenti che trovate sul foglio che vi abbiamo lasciato sul tavolo.

Istanbul

Consegna

Ascoltate con attenzione, senza interromperlo, il racconto che trovate registrato nel lettore Mp3.

Terminato l'ascolto vi invitiamo ad approfondire gli spunti proposti nel foglio di riflessione a disposizione.

Ginevra

Consegna

Sul tavolo ci sono i pezzi di due Tangram scomposti.

Suddividetevi equamente i pezzi.

L'attività consiste nel realizzare le due figure nere che vedete sul foglio che trovate sul tavolo, utilizzando **tutti** i pezzi.

Durante l'attività non potete né parlare, né gesticolare tra di voi.

Al termine del lavoro, scattate una fotografia del risultato ottenuto e poi disfate il Tangram, lasciando i pezzi alla rinfusa sul tavolo, per il gruppo che vi seguirà.

Riflettete poi sulle strategie che avete messo in atto per arrivare al vostro risultato e riportatele sul foglio per le riflessioni, che avete a disposizione.

Parigi

Consegna

Accomodatevi attorno alla planimetria del villaggio di Baguette- sur-Seine, situato alle porte Parigi.

Sulla planimetria è collocato il modello della fabbrica di tessuti pregiati *Soie de France* ormai in disuso. L'ex fabbrica comprende i tre stabili A, B e C.

Il Municipio ha deciso di organizzare un tavolo di lavoro per coinvolgere nella definizione della futura destinazione dell'ex fabbrica di tessuti i rappresentanti dei cinque principali gruppi di interesse del villaggio.

Il Municipio, vista l'urgenza e l'importanza della questione, vi ha comunicato che, se oggi non si troverà una soluzione condivisa sarà costretto a scegliere autonomamente la proposta di uno dei gruppi di interesse.

Ora calatevi nel ruolo del / dei rappresentante / i di uno dei gruppi di interesse e studiate il vostro profilo. Uno di voi dovrà impersonare il rappresentante del Municipio.

Il vostro compito consiste nel trovare una soluzione che possa andar bene per tutti, senza dimenticarvi delle priorità del gruppo di interesse che rappresentate.

Al termine del tempo a vostra disposizione, se l'accordo non è raggiunto, il Municipale vi comunicherà quale delle vostre proposte avrà scelto. Se un accordo è trovato il Municipale ne prenderà nota.

Londra

Regole del gioco

- La pallina deve raggiungere il contenitore posto alla fine del percorso indicato dallo spago.
- Ogni membro del gruppo prende un tubo. La pallina deve scorrere attraverso i tubi tenuti in mano dai partecipanti.
- La pallina non deve cadere, se dovesse farlo si ricomincia da capo.
- I tubi non possono toccarsi e non possono essere incastrati.
- La pallina non può essere toccata durante il percorso dentro il tubo.
- Quando la pallina è inserita nel primo tubo la stessa può muoversi solo in avanti.
- Solo chi non ha la pallina nel tubo può muoversi liberamente.
- La corda e il contenitore in cui giungerà la pallina non possono essere spostati.
- Tutti devono partecipare all'attività.

DOMANDE STIMOLO PER LA FASE DI DEBRIEFING

Ginevra - Problem solving

In questo gioco si parla di “problem solving”, di comunicazione e di regole.

Vi abbiamo imposto di non parlare e di non gesticolare.

Siete riusciti a risolvere il problema rispettando queste semplici regole?

Ecco alcuni spunti di riflessione...

- A che punto avete deciso, se l'avete fatto, di aggirare le regole e adottare nuove strategie per risolvere il gioco?
- Quali strategie avete introdotto?
- Quali emozioni vi hanno spinto a questa scelta?
- Avete già sperimentato delle situazioni di classe nelle quali non avete potuto comunicare con la parola?
- Molte parole si possono “spiegare con dei gesti” ma come spiegare sentimenti come per esempio: “imbarazzo” o “amore”? Oppure concetti come “fiducia”?
- Che ruolo ha il contatto visivo con i vostri interlocutori?

Istanbul - Ascolto

Alcuni spunti di riflessione...

- Quali sono i sentimenti che sono affiorati mentre ascoltavate il racconto? Come mai?
- Se aveste potuto intervenire durante la narrazione, che cosa avreste fatto?
- Questa attività è ambientata idealmente in un luogo rumoroso. Il contesto è veramente importante per un buon ascolto?
- Che cosa succede in classe quando il contesto si fa simile a quello del racconto?
- ...

Londra - Lavoro di squadra

Ecco alcuni spunti di riflessione...

- Raccontate le fasi del vostro gioco: prima della partenza, durante il gioco, al termine del gioco...
- Durante il percorso che cosa è successo?
- Come avete risolto i problemi?
- Alcuni partecipanti sono molto bravi altri un po' più maldestri: come avete affrontato la questione durante il gioco? E come la affrontereste se invece del gioco vi trovaste confrontati con un lavoro in classe e con allievi che hanno competenze diverse?
- ...

San Pietroburgo - Comunicazione

Qui sotto alcuni spunti di riflessione...

- Mostrate alle altre coppie della vostra squadra i vostri disegni e gli originali.
- Provate a descrivere ai vostri compagni di gioco la strategia che la vostra coppia ha usato per poter iniziare a disegnare?
- Quali sono state le difficoltà di questa attività?
- Avete avuto la tentazione di girarvi e sbirciare oppure di girarvi e mostrare il disegno al vostro compagno? Che cosa è / sarebbe cambiato se l'avete / aveste fatto?
- Che ruolo ha il linguaggio in questa attività?
- Provate a trasferire questa esperienza di gioco nella vostra vita professionale, con i vostri allievi e con i vostri colleghi.
- ...

Parigi - Negoziazione

Ripensate a quel che è capitato attorno tavolo delle trattative:

- Come avete affrontato il processo di negoziazione? Eravate agguerriti o possibilisti?
- Che cosa vi ha spinto a trovare un accordo o a difendere le vostre posizioni a oltranza?
- C'erano delle altre possibilità rispetto a quanto avete concordato?
- Avete potuto notare il passaggio dalle "posizioni" di ognuno agli "interessi" comuni a tutti? Come si è realizzato?
- Trovate corretto che a un certo punto il sindaco, tutto sommato uno di voi, possa prendere in mano la situazione e decidere secondo il suo pensiero?
- Negoziare è affare di tutti i giorni, anche a scuola, che cosa capita durante le vostre assemblee; quando bisogna prendere delle decisioni in classe, e così via? Siete più negoziatori o arbitri?
- ...