

INTERNATIONAL ACADEMY OF EXPERIENTIAL EDUCATION
No. 142204-LLP-1-2008-1-LT-GRUNDTVIG-GMP



DG Istruzione e cultura
Programma di apprendimento
permanente



Il progetto è stato finanziato dal Programma Grundtvig con il supporto della Commissione Europea. Il materiale didattico prodotto è frutto della visione degli autori e in nessun modo la Commissione può essere ritenuta responsabile del contenuto e dell'utilizzo che di esso può essere fatto.

“Vivendo al limite” * Cicli di crescita & azioni limite quali modelli per facilitare i processi di apprendimento esperienziale

Karen Vermeylen
Outward Bound® Belgio
Gennaio 2010

Outward Bound® si rivolge a persone che desiderano apprendere e crescere, ma come si sviluppano gli individui? Quali sono i fattori che influiscono sul cambiamento e sull'apprendimento? Quali sono gli elementi chiave necessari alla facilitazione di questi processi secondo una modalità esperienziale? Perché l'apprendimento esperienziale outdoor è un agente di cambiamento così efficace?

Anni di ricerca e di quotidiana attività di facilitazione all'interno dei gruppi, hanno permesso ad Outward Bound di vedere l'apprendimento esperienziale come un processo che si attua nel momento in cui le persone riconoscono le “figure di pensiero” implicite sottese alle loro azioni e ne sviluppano di nuove (Argyris e Schön, 1974, 99 in Hovelynck, 1999-2000). Tali “figure di pensiero” variano da immagini relativamente semplici che si creano a fronte di compiti specifici oppure ad oggetti di utilizzo quotidiano, fino a includere immagini di noi stessi e degli altri molto complesse e profondamente radicate, considerazioni sulle relazioni, assunti circa la comunicazione e i conflitti, visioni del futuro e così via (Hovelynck, 1999-2000).

Di conseguenza, il nostro operato può beneficiare della prospettiva di come queste “figure di pensiero” – in particolare quelle più profonde e complesse – possano svilupparsi. In quest'ottica, è piuttosto efficace intervenire nel processo di apprendimento, nel momento in cui l'individuo è messo a confronto con i limiti delle sue “figure di pensiero”.

1. Figure di pensiero - Quadri di riferimento

Figure di pensiero, immagini mentali, quadri di riferimento, schemi emotivi, teoria in azione (teoria che viene utilizzata), conoscenza derivata dall'esperienza, assunti: tutte definizioni diverse che descrivono i medesimi impulsi che controllano comportamenti e azioni. Queste figure di pensiero determinano il modo in cui gli individui approcciano il prossimo e percepiscono se stessi e gli altri. Determinano altresì il modo in cui gli individui plasmano ed esperiscono le interazioni, il modo in cui costruiscono le relazioni con gli altri, attribuiscono significati alle situazioni e alle esperienze e costruiscono la propria realtà.

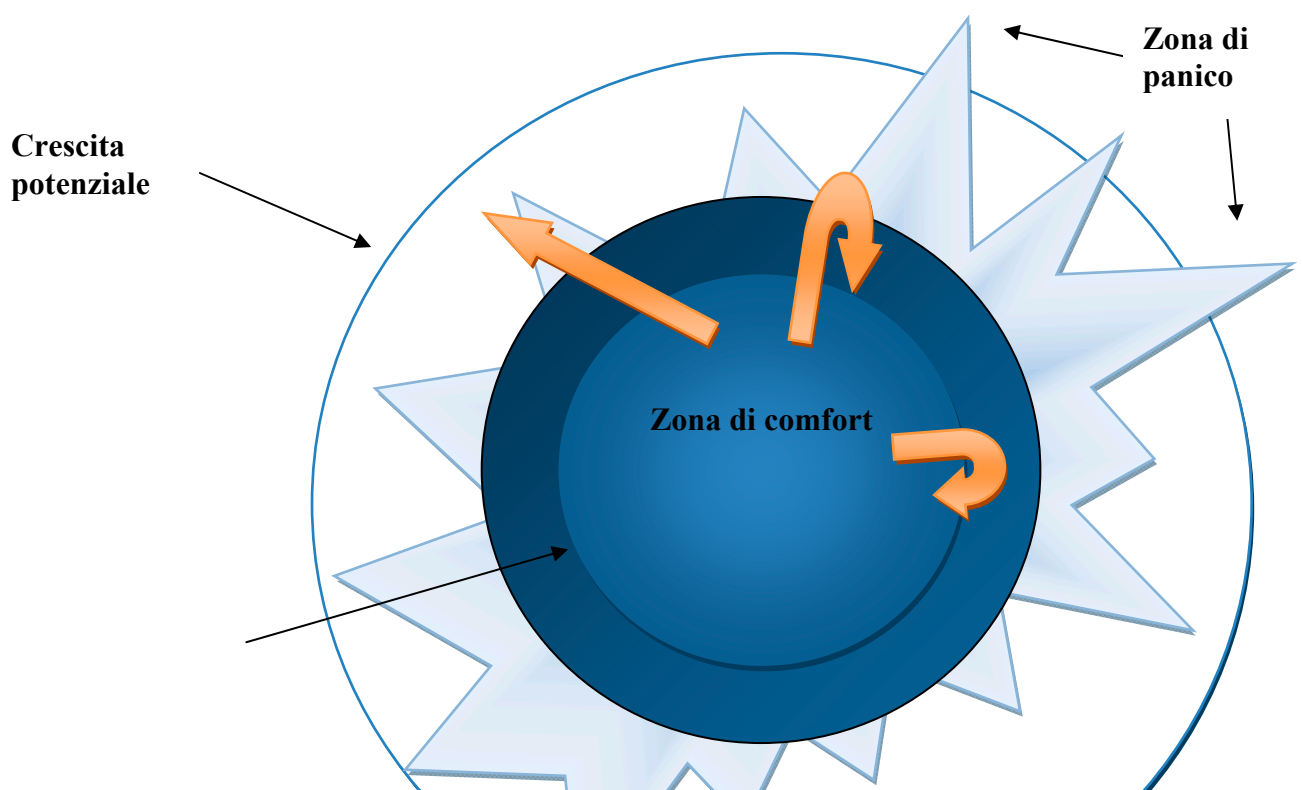
2. L'essenza dell'apprendimento esperienziale (Hovelynck, 2003)

La sintesi che segue, relativa alle fasi di un processo di apprendimento esperienziale, ha l'unico intento di fornire una panoramica generale che sia di facile lettura. La prima fase (1) avviene nel momento in cui gli individui evidenziano e riconoscono i propri schemi comportamentali ed emotivi, divenendo consapevoli del proprio apprendimento attraverso l'esperienza e acquisendo nuovi punti di vista. La seconda fase (2) avviene nel momento in cui gli individui riconoscono, accettano e fanno proprie le figure di pensiero che sottendono i loro schemi comportamentali e se ne assumono la responsabilità piuttosto che attribuirli agli altri o alla situazione. Se voluta, la terza fase (3) consiste nello sperimentare ed esplorare modi di comportarsi alternativi, che siano più efficaci e che generino figure di pensiero alternative. Quest'ultima fase implica un irrompere nel processo di apprendimento. La quarta fase (4) è l'integrazione dei nuovi quadri di riferimento nello stato più profondo degli individui. Questa condizione implica che gli individui non solo si comportino in modo diverso, ma che siano diversi poiché sono cambiati e hanno sviluppato e i loro quadri di riferimento, il che offre loro una più ampia e libera possibilità di agire ed di essere.

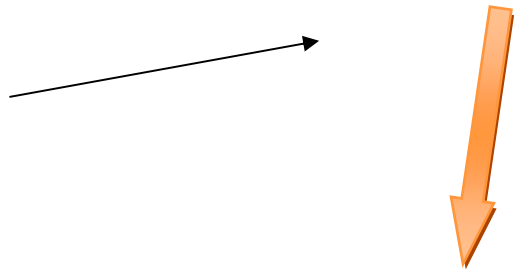
3. Cicli di crescita

Una figura chiave basata sui modelli del processare al limite (Nadler & Luckner, 1997) e del Comfort- tensione- panico (Rohnke, editore unknown)

Posto che gli individui non “disimparano”, la crescita, il miglioramento e l'acquisizione di una maggior grado di libertà individuale sono gli obiettivi del processo relativo all'apprendimento esperienziale. Poiché le figure di pensiero hanno delle limitazioni, diventa importante per gli individui svilupparne di nuove. Questo aiuta le persone a gestirsi efficacemente nella vasta gamma di situazioni quotidiane. Gli elementi chiave per lo sviluppo sono i momenti inattesi, quelli di frustrazione e/o un “senso di immobilismo”. La mancanza di equilibrio è il maggior catalizzatore del cambiamento poiché, pur essendo terrificante o difficile da affrontare, genera una tensione creativa, uno stato confusionale in cui predomina una sorta di disorganizzazione. L'atto di ristrutturazione, volto a riacquisire tale equilibrio, sussiste sia là dove figure di pensiero pregresse sono preservate e consolidate, sia là dove ne vengono generate di nuove (Nadler & Luckner, 1977).



**Meccanismi di difesa “in
prossimità del limite di
crescita”**



-figura 1-

3.1 La **zona di comfort** (*figura 1*) è la conoscenza derivata dall'esperienza già acquisita. È il risultato dell'educazione, degli apprendimenti e delle interazioni generali tra l'individuo e il contesto in cui vive. Questi quadri di riferimento e i comportamenti che ne conseguono sono estremamente familiari, conosciuti, ovvi, “comodi”, di facile accettazione per l'individuo in questione. Questa zona include le attività quotidiane ripetitive, le relazioni con le medesime persone e i comportamenti basati su quadri di riferimento molto familiari spesso inconsci.

Esempi:

- E. termina le attività sempre prima di giungere alla conclusione: sale a 5 metri sopra il punto di riferimento poi ritorna nella caverna e non sale sul palo durante le attività a corde alte. È anche tornata da un tirocinio all'estero prima che terminasse. Un modello ricorrente generato da una convinzione di fondo che sia meglio non portare a termine le attività piuttosto che fallire, tale da preservare se stessa da quello che ritiene essere un vergognoso fallimento.
- I de briefing risultano difficili. Cosa significa? Domande ricorrenti fino a quando C. mi suggerisce una domanda sull'autenticità e il nostro scambio di idee mi conduce all'essenza e alla consapevolezza del quadro di fondo: la sua inabilità e il suo desiderio di condividere i propri sentimenti in modo adeguato.
- T. è convinto che se comprende appieno – a livello cognitivo – la teoria del facilitare i processi di apprendimento, come facilitatore si comporterà in modo diverso. Questa figura di pensiero gli impedisce di guardare il proprio stile e di guardarsi dentro più a fondo.

La “dimensione” della zona di comfort varia da persona a persona. Probabilmente quella dei giovani socialmente vulnerabili non è più grande di un fazzoletto e il loro armamentario di immagini mentali – e le possibilità comportamentali su cui si basano – sono limitate e limitanti. Sono immobilizzati in una quantità di immagini mentali focalizzate e in assunti a senso unico.

Esempi:

- Il mondo esterno è minaccioso
- Gli adulti hanno il “potere” e sono lì per catturati, non si può avere fiducia in loro e ai giovani rimangono sempre le briciole
- Sopravvivere vuol dire mostrare invulnerabilità

I giovani di questo tipo raggiungono il proprio “limite” velocemente, ovvero i limiti e le limitazioni legate ai propri quadri di riferimento e alle possibilità comportamentali.

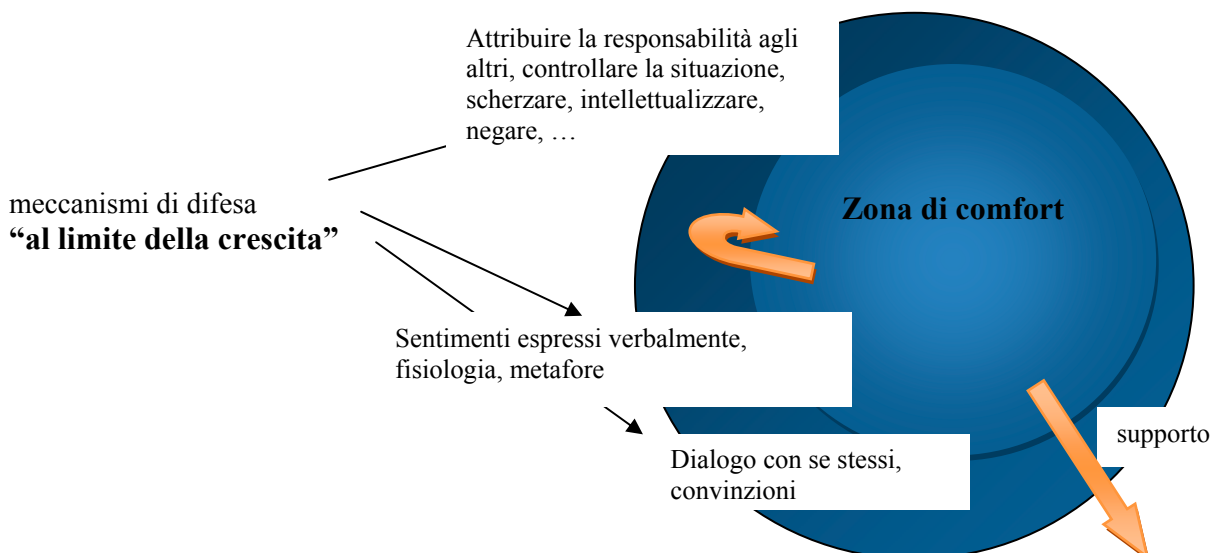
3.2 Le persone gradiscono il comfort, poiché è facile stare comodi, è semplice muoverci, ma, nel momento in cui si cresce attraverso l'esperienza e si sviluppano nuove competenze, l'apprendimento diventa sfidante e disagiata. Le persone possono scegliere di sforzarsi (sfida per scelta) o attraversare situazioni presentate da altri (capi, colleghi, pari – coach, terapisti, mentori).

Solitamente, all'inizio di un programma Outward Bound® i partecipanti esprimono le proprie aspettative per "superare i limiti", intendendo con ciò, nella maggior parte dei casi, limiti fisici. Tuttavia non è questo il fondamento essenziale dell'apprendimento esperienziale.

Esempio:


- Durante il secondo giorno di un corso, è accaduto un evento nel quale è stato possibile riconoscere una sorta di re inquadramento delle figure di pensiero: salire sulla "piccola casa di legno" senza l'utilizzo di attrezzature (la costruzione ha mura alte 2,5 metri e a copertura ha un tetto spiovente). J. Aiuta sempre gli altri, interviene quando è necessario, prendendosi cura del prossimo, impegnandosi e coinvolgendosi pienamente a livello emotivo. Questo è il suo modo di essere parte del gruppo. "Questo non mi riguarda, non ho bisogno di salire fino in cima. Preferisco non andare. In realtà l'ho già fatto una volta". Questo comportamento è basato sull'evidenza dei quadri di riferimento in base ai quali J. agisce. Segue una discussione in gruppo,...??. consenso,...??. Un altro partecipante la mette giù dura dicendo "solo quelli che salgono sul tetto possono aiutare e supportare fisicamente gli altri". J. avverte un senso di immobilismo, di apparente confusione e di forte emozione, poiché viene messa a confronto con i limiti del suo attuale quadro di riferimento. Questa situazione richiede che J. la inquadri nuovamente. "Sono d'aiuto al gruppo se non lo aiuto". Il processo fluisce nuovamente.

Le molteplici richieste della vita mettono le persone di fronte a molte sfide, al nuovo, a situazioni sconosciute alle quali gli individui non sanno reagire dalla loro familiare zona di comfort. Richieste di cambiamento in cui i quadri di riferimento soliti e gli schemi comportamentali già esistenti si rivelano inefficaci, creando malessere. Tali situazioni mettono gli individui di fronte alle limitazioni delle loro figure di pensiero, generando confusione, sorpresa, frustrazione, disappunto e paura. Nadler & Luckner definiscono questo stato come "disequilibrio" (Nadler e Luckner, 1997). Più ci si avvicina al limite e più si avverte una sensazione di disagio. Ben presto, diventano preminenti una serie di meccanismi di difesa ("muro difensivo" Nadler e Luckner) – figura 2. Gli individui sviluppano i meccanismi di difesa per proteggersi dall'ansia – l'ansia del confronto con i loro sentimenti più profondi: l'inadeguatezza, la solitudine, la sofferenza, il rifiuto, la vergogna, l'impotenza e/o l'ansia di mostrare tali sentimenti nella relazione con gli altri. I meccanismi di difesa sono sempre implicati in questi stati d'ansia: negarsi, dare la responsabilità agli altri, avere il controllo della situazione, provare rabbia, essere aggressivi, essere troppo responsabili, essere perfezionisti, intellettualizzare, cercare di affascinare gli altri e scherzare.



- figura 2-

Esempi

- 
- “Questo non lo posso fare”. “Oggi non mi sento dell’umore adatto, perché dovrei farlo?”
 - “Mio padre mi ha sempre detto che i ragazzi non piangono”
 - “Sto per prendermi in giro”
 - “Tutto ciò che faccio per conto mio è sempre fatto meglio. Non posso proprio lasciarmi andare”.

Questi sono esempi di meccanismi, dialoghi interiori ed esteriori, che si innescano negli individui che, “nel momento in cui esplorano assunti alternativi e nuovi comportamenti” (Hovelynck, 2000) nella zona prossima allo sviluppo, finiscono con il ritirarsi nella più zona di comfort a loro più familiare.

Solitamente questi momenti si avvicinano velocemente senza che vi sia consapevolezza di essi a livello individuale o di gruppo e vengono perduti negli apprendimenti correnti e futuri. Tuttavia gli elementi per il cambiamento possono essere ravvisati nei brevi momenti che precedono il superamento del limite o il retrocedere verso la zona di comfort.

In tali situazioni, essere consapevoli delle possibilità e delle limitazioni dei quadri di riferimento, del desiderio di cambiamento, dell’auto supporto e di quello proveniente dall’esterno (sicurezza, sfidante ma fattibile), determina se gli individui in questo punto cruciale, ovvero il limite, riescono a crescere per esplorare nuove possibilità nella **zona di crescita (sviluppo prossimale)**.

Esempi:

- “Se non aspetto troppo e X mi supporta, allora posso provarci”.
- “Se noto che posso fidarmi di qualcuno, allora ogni tanto posso anche lasciarmi andare. Mi aiuta, mi solleva e mi dà maggiore libertà”.
- C. dice di essere confusa e di non percepirsi autentica nel momento in cui utilizza solo argomenti razionali mentre in realtà vorrebbe esprimere i propri sentimenti. “Non ho mai imparato. Nella mia famiglia questo non è mai accaduto”. L’ho vista piangere. Il dispiacere e il desiderio sono visibili allo stesso tempo. “In futuro come posso agire diversamente?”. Momenti toccanti.

La **crescita** presuppone lo sviluppo di alternative, un nuovo inquadramento delle figure di pensiero, la costruzione di ulteriori assunti e comportamenti. L’apprendimento esperienziale sussiste nel momento in cui le persone riconoscono la loro teoria d’azione e sviluppano, se lo desiderano, teoria d’azione ulteriori o alternative (Hovelynck, 2000). In questo modo la zona di comfort diventa letteralmente più ampia e il suo confine si sposta verso l’esterno. È da questo momento in poi le persone sono diverse, hanno più possibilità, sono più flessibili, avvicinano il mondo con immagini mentali rinnovate e rinquadrate.

3.3 La **zona di crescita** (-figura 1-) è l’area della novità, dell’esplorazione e dell’avventura, è un **potenziale di crescita**, una zona dello sviluppo prossimale (Vygotsky, 1933). Questo concetto sta a significare che ciò riguarda possibilità realizzabili e conseguibili. Qui è dove ci sono le cose che sono fuori dall’ordinario, le cose che le persone non hanno più fatto da anni o che non hanno mai fatto prima. Questa zona non sempre è comoda, ci può sembrare estranea, ma è stimolante. Contiene immagini mentali alternative, sulla base delle quali esplorare nuove possibilità comportamentali. Se l’esplorazione non dovesse soddisfare, c’è sempre la possibilità di ritornare nella zona di comfort sicura. Altrimenti gli individui possono esplorare

ulteriori alternative nella zona dello sviluppo prossimale, ancorandola e integrandola se viene ritenuta calzante e desiderabile.

3.4 Nadler e Luckner suggeriscono una serie di **condizioni** necessarie per poter essere in grado di spostarsi oltre la zona di comfort, al fine di esplorare le possibilità presenti in quella dello sviluppo prossimale (Nadler & Luckner, 1997). Tra queste:

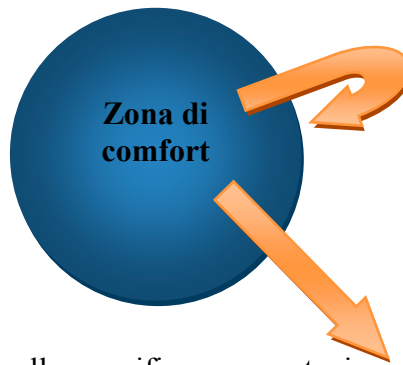
- Speranza e opinione. Credere nella possibilità di evolvere verso un modo di essere che venga percepito come migliore. Obiettivi raggiungibili (sfidanti), che non siano troppo grandi e che possano essere divisi in sotto obiettivi monitorabili.
- Prontezza nell'assunzione dei rischi, stimolando nel partecipante l'iniziativa e la presa di responsabilità. Paura e speranza vanno di pari passo. Facilitare al fine di rendere il desiderio più incalzante, più consapevole e tangibile (vedi il triangolo del processo di posizionamento del facilitatore), senza nascondere il timore, ma utilizzandolo in modo consapevole come importante indicazione del fatto che gli individui sono spaventati da ciò che desiderano maggiormente. Le persone si attivano nel momento in cui possibilità e difficoltà si combinano.
- “Un senso di ignoto e di incertezza”. “Un senso di immobilismo”. Affrontare la situazione letteralmente vuol dire volere/osare esperire, addentrarsi consapevolmente nella situazione = immergersi nell'esperienza → scatenare le figure di pensiero generative → avere a che fare con il desiderio e il timore → avere sentore delle nuove possibilità.
- Fiducia. Affidabilità. Sufficiente supporto dal contesto circostante, dalle relazioni e fiducia in se stessi.
- Progettazione del programma. Una proposta non è mai auto portante. Un “processo” è la combinazione di fasi correlate e gradi di apprendimento, di legami tra il qui e ora e il lì e dopo. Esperire e riconoscere i propri motivi e assunti implica la consapevolezza che siano possibili altre alternative e in un programma che viene costruito fase dopo fase, ogni proposta successiva contempla opportunità per esplorare tali alternative.

3.5 Cosa dire della **zona di panico** (-figure 1 and 3-)?

A differenza del modello di Rohnke (Rohnke, edizione sconosciuta) non consideriamo la zona di panico come un'area predefinita e statica che sta oltre il limite di crescita rispetto alle cose da evitare, sia perché considerate inaccettabili, sia perché troppo lontane per essere raggiunte in quel momento. La differenza tra timore e panico spesso dipende dalle condizioni interiori ed esteriori degli individui – come descritto ai punti precedenti (cfr. 3.4). È fondamentale affrontare il rischio in modo attento e deliberato. Il **panico** è una condizione nella quale non vi è apprendimento. Il facilitatore è allerta nei momenti chiave “del limite”, facilitando l'esplorazione, assicurandosi che il desiderio dell'individuo di svilupparsi rimanga tangibile e il timore gestibile.

È difficile poter rendere graficamente la dinamica del processo di apprendimento. Nel momento in cui gli individui si arrischiano ad oltrepassare la propria zona di comfort, aumenta in loro il timore dello sconosciuto. Sfortunatamente quando la maggior parte delle persone si trova nella zona di panico, si ritirano nuovamente nella loro zona di comfort. Ciò che aiuta le persone a superare il timore ed estendersi fino alla zona di crescita è il supporto, la fiducia in se stessi e negli altri e il mantenere un contatto consapevole con il proprio essere.





- figure 3-

4. Processare al limite

4.1 **Processare al limite** si riferisce allo specifico momento in cui nel partecipante si manifestano in modo più o meno esplicito speranza e paura, dando luogo a “emozioni intime” e “disequilibrio”. Quando i muri difensivi vengono scossi anche solo momentaneamente, è possibile esperire in modo più sentito emozioni profonde, che si integrano meglio (Nadler & Luckner, 1977). A questo punto il facilitatore chiede “cosa stia succedendo”, rimandando al partecipante quello che sta succedendo nello specifico momento, esplorando quei sentimenti, la sua psicologia, le sue convinzioni, dialogando e supportando ciò che quei momenti racchiudono, incrementando così in lui il riconoscimento e la consapevolezza degli schemi comportamentali. Solitamente questi momenti passano velocemente ed è per questo che il facilitatore dovrebbe rallentare focalizzando l’attenzione su di essi, congelandoli anche solo per pochi secondi e anche se questa fosse l’unica cosa che il facilitatore possa fare, aggiungerebbe comunque un inestimabile valore al processo di apprendimento. A volte la reazione del partecipante potrebbe risolversi in un rifiuto, in una negazione, in una manifestazione di rabbia, dato che non si sente (ancora) pronto ad attribuirgli un significato, altre volte invece si verifica la scoperta che porta ad un importante cambiamento e alla crescita.

Questo momento di **riflessione in-azione** porta ad un apprendimento attuale o futuro, poiché aumenta la motivazione del partecipante ad esplorare i propri quadri di riferimento limitanti e lo rende più disponibile verso l’intervento del facilitatore.

Esempio:

- Durante un corso di corde alte, D. è su un palo a 6 metri di altezza. Sta tremando e scuote la testa in senso di diniego e non lascia andare il punto del palo dietro di lui. Lascio che ciò accada, ma continuo a guardare attentamente quello che sta succedendo. Fa un passo in avanti e poi ritorna alla posizione iniziale. La tensione è percepibile. Gli chiedo: “che sta succedendo, D.?”. Intervengo ponendo una domanda volta a stimolare la riflessione su quanto sta accadendo. Non dopo l’azione dunque, bensì proprio nel mezzo di essa: sto processando al limite. Non ottengo risposta. D. scende e una volta a terra si sgancia il moschettone dell’imbracatura. Lo tengo d’occhio e gli chiedo: “cosa è successo D.?”. Lui mi risponde: “non lo posso fare...forse più tardi riproverò”. Lo lascio solo, è colpito, toccato emotivamente. Quando il gruppo è quasi pronto, gli ricordo quello che mi ha detto. “Allora D., “cosa vuoi fare?” “Proverò un’altra volta, se K mi aspetta dall’altra parte e mi aiuta incoraggiandomi”. Insieme ce l’hanno fatta. Qualche minuto dopo a terra, sono emerse emozioni, parole, la sua storia...”E’ difficile per me lasciare la zona di comfort. Io cerco sempre di fare le cose da solo, decisamente. Non potevo farcela. Speravo di non dover riprovare l’esercizio un’altra volta, ma il facilitatore non ha dimenticato la mia affermazione. Il salto per attraversare lo spazio tra i due pali mi era possibile solo se avessi accettato l’idea che K potesse aiutarmi. Solitamente affronto i problemi da solo e non mi interessa a quello che gli altri mi dicono. Fare le cose da solo è un

imperativo. Mi sono accorto che questo imperativo è limitante e che mi ha letteralmente impedito di fare progressi”.

4.2 **Operare al limite** implica che il facilitatore sceglie in modo consapevole una proposta, fornisce un contesto dove il partecipante ha la *possibilità* di confrontarsi con i propri limiti, dove può provare quel “senso di immobilismo”. Di conseguenza il facilitatore crea un’*opportunità* affinché il partecipante esplori e si sperimenti con nuovi quadri di riferimento e comportamenti. Questo non vuol dire che il facilitatore abbia fini secondari, né che debba portare a compimento una missione impossibile, né che abbia tranelli da tendere, né che debba portare a termine situazioni irrealizzabili. Ciò nuocerebbe alla sicurezza di una “situazione di emergenza sicura” e sarebbe in contraddizione con la relazione di fiducia tra facilitatore e partecipante.

E’ difficile dire quello che può accadere. Si tratta di aspettare pazientemente, di gestire l’imprevisto, di operare con l’ovvio, con la consapevolezza, di osservare attentamente schemi comportamentali ricorrenti – o nuovi –, si tratta di condividere la responsabilità di riconoscere e accreditare (cfr. 2), cercando di evitare il conflitto, il dispiacere o le difficoltà, intervenendo o meno in modo consapevole. *Se* il facilitatore interviene non è per fornire informazioni tecniche ai fini di assicurare risultati efficaci. A volte è persino meglio che il partecipante non abbia successo e non riesca a trovare soluzioni immediate, poiché è un’occasione per scoprire il significato e il valore di ciò che accade e per incrementare la propria introspezione e le sue intuizioni tangibili.

Bibliografia - Riferimenti

Bassant, J. e de Roos, S. (2000), Methoden voor sociaal-pedagogische hulpverleners. Bussum, Coutinho, 320 pp. Ervaringsleren. Themanummer TJJ.

Greenberg, L., Rice, L. & Elliot, R. (1993). Facilitating emotional change : the moment-by-moment process. New York : Guilford Edizioni.

Hovelynck, J. (1999-2000). At the boundaries of our images. Horizons 16(5), 26-27; 17(8), 52-55; 17(9), 20-23.

Hovelynck, J. (2000), Praktijktheorieën van een experiëntiële begeleiding in Outward Bound : een onderzoeksrapport. Leidraden in het faciliteren van ervaringsleren. KU Leuven: tesi di dottorato

Hovelynck, J. (2003). Moving active learning forward. Presentazione della 30ma conferenza annual della AEE, Saint Paul, Minnesota, November 2002. In : The Journal of Experiential Education. 2003, Volume 26, NO. 1, pp. 1-7.

Nadler, R. en Luckner, J. (1997), Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque, casa editrice Kendall/Hunt, 418 pp.

Outward Bound® België, Avontuurlijke activiteiten als werkmiddel bij gedragsmoeilijke jongeren en jongeren uit de bijzondere jeugdzorg : actie en reflectie (onuitgegeven publicatie)

*Perls, L. (1992). Living at the boundary. Highland, New York : The Gestalt Journal.

Vygotsky, Lev (1933), Play and its role in the Mental development of the Child

Wollants, G. (1991). Experiëntiële Gestalttherapie. Turnhout : FMS.