



**Programma U.E. LEONARDO DAVINCI II
Azione Progetti Pilota**

Progetto “NEXT - New Experiences in Training

***Osservazioni e idee sull'utilizzo dell'avventura e delle attività all'aperto
nel lavoro pedagogico-sociale riguardante la transizione dalla vita
scolastica a quella professionale***

BSJ Germania

Peter Becker

Susanne Kaiser

Dominic Lefebvre

Carla Sack

Jochem Schirp

Tavola dei contenuti

0. Qual è l'obiettivo di queste linee guida, come sono strutturate e come devono essere usate?

1. Il progetto NEXT, il passaggio dalla vita scolastica a quella professionale

2. Gli stili e le condizioni di vita dei giovani socialmente disadattati

2.1 “Giovani a rischio” e l'esclusione sociale

2.2 Modelli di comportamento e casi problematici di “giovani a rischio”

2.3 Sguardo sulla vita e sul futuro dei “giovani a rischio”

2.4 L'importanza della scuola nelle carriere educative dei “giovani a rischio”

2.5. Il dibattito sull'istruzione appropriata

2.5.1 Il significato dell'istruzione non-formale

2.5.2 Vantaggi dell'istituzione scolastica non-formale Youth Work / Youth Care

2.5.3 Contenuti dell'istruzione desiderata

3 EXCURSUS: Le differenze strutturali dell'avventura e dello sport e il loro significato nel contesto dei processi didattici non-formali durante l'adolescenza

3.1 Modelli di base delle attività sportive

3.2 Modelli di base delle attività d'avventura

4 Luoghi di realizzazione – dove possono essere pedagogicamente organizzate le attività d'avventura e all'aperto, e cosa è necessario considerare?

5 Modelli di azione basati su avventura ed esperienza

5.1 Rock climbing (Alpinismo su roccia)

5.1.1 Alcuni aspetti del rock-climbing con giovani disadattati nel passaggio dalla scuola alla vita lavorativa

5.1.2 Condizioni generali dell'alpinismo

5.1.3 Conclusione sul rock-climbing

5.2 Canoa e kayak

5.2.1 Il canottaggio e il kayak nel lavoro di insegnamento con i giovani socialmente disadattati

5.2.2 Escursioni di rafting (discesa di fiumi su gommoni) con giovani socialmente disadattati nel passaggio dalla scuola al mondo lavorativo

5.2.3 Escursioni su fiumi con giovani disadattati

5.2.4 Condizioni generali di un evento come il canottaggio o le gite in kayak

5.2.5 Conclusione su canottaggio e kayak

5.3 City Bound: la città come luogo di attività orientate all'esperienza

5.3.1. Cos'è City Bound?

5.3.2 Opportunità del metodo City Bound nel lavoro con i giovani

5.3.3 Esempi derivati dalla pratica

- 5.3.4 Prerequisiti necessari
- 5.3.5 Conclusione su City Bound

5.4 Realtà Costruite/Programmate

- 5.4.1 Realtà Costruite/Programmate – elementi pratici
 - 5.4.1.1 Mettere in scena realtà programmate del gruppo
 - 5.4.1.2 Sceneggiature scritte con attori preparati
 - 5.4.1.3 Elementi fittizi in una realtà “vera”
- 5.4.2 Conclusione su realtà programmate

5.5 Adventure Based Counseling (ABC)

- 5.5.1 Adventure Based Counseling con giovani disadattati nel passaggio dalla scuola alla qualifica professionale
- 5.5.2 Esempio: analisi del potenziale con il modello ABC
- 5.5.3 Condizioni generali di un workshop ABC
- 5.5.4 Alcuni aspetti importanti nella gestione dei corsi ABC con giovani disadattati

5.6 Shadow theatre (teatro ombra)

- 5.6.1 Breve descrizione del metodo
- 5.6.2 Opportunità di questo metodo
- 5.6.3 Esempio pratico
- 5.6.4 Campionario di esercizi generali
- 5.6.5 Presupposti tecnici indispensabili
- 5.6.6 Requisiti/qualificazioni personali
- 5.6.7 Conclusione sul shadow theater

6 Linee guida di buone prassi

Appendice/Suggerimenti per la pratica

7 Offerte di istruzione e formazione nel campo dell'istruzione all'aperto e basata sull'elemento avventuroso

7.1 Regno Unito

- 7.1.1 Brathay
- 7.1.2 Venture Trust
- 7.1.3 Fairbridge

7.2 Belgio/Olanda

- 7.2.1 Outward Bound Belgium
- 7.2.2 Elan Training

7.3 Svizzera

- 7.3.1 Plano Alto
- 7.3.2 Drudel 11

7.4 Austria

- 7.4.1 Österreichischer Alpenverein/SPOT Seminari
- 7.4.2 Institut für Sozialdienste / Istituto per Servizi Sociali

7.5 Italia

- 7.5.1 Project Outdoor

7.6 Germania

7.6.1 BSJ Marburg

7.6.2 KAP-Institut

7.7 Opportunità di istruzione e formazione nel campo del City Bound

7.8 Opportunità di istruzione e formazione nel campo del Shadow Theater

8 Programmi di istruzione accademica nel campo dell'istruzione all'aperto e basata sull'avventura

8.1 Buckinghamshire Chilterns University College, High Wycombe, UK

8.2 St. Martin's College, Ambleside , UK

8.3 Linköping University, Center for Outdoor Environmental Education at the Department for Arts, Craft and Design (Centro per l'educazione ambientale all'aperto al Dipartimento delle Arti e del design), Svezia

8.4 Philipps-University of Marburg, Institute for Sports Sciences and Motology (Istituto per le Scienze Motorie e la Motologia), Germania

8.5 Moray House School of Education, Università di Edinburgo, UK

8.6 Norwegian School of Sports Sciences (Scuola Norvegese di Scienze Motorie), Oslo, Norvegia

9 Istituzioni internazionali con abilità di consulenza e attività di network

9.1 European Institute of Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (Istituto Europeo di Educazione all'Aperto ed Apprendimento Sperimentale)

9.2 European Ropes Course Association

10 Letteratura

10.1 Approcci Teorici all'Istruzione d'Avventura e all'Aperto ed Apprendimento Sperimentale

10.2 Approcci Pratici con introduzione a Adventure Based Counseling (Counseling basato sull'avventura), Alpinismo, Canottaggio, City Bound, Black Theatre ecc.

10.2.1 Adventure Based Counseling

10.2.2 Alpinismo

10.2.3 Canottaggio

10.2.4 City Bound e le Realtà Costruite/Programmate

10.2.5 Teatro delle ombre

Bibliografia

0. Qual è l'obiettivo di queste linee guida, come sono strutturate e come devono essere usate?

La formulazione di linee guida per l'organizzazione di processi educativi è un processo dalle tante sfaccettature. L'approvazione scritta di contenuti, metodi e forme di organizzazione permette di fissare orientamenti universalmente validi e di carattere vincolante per la pratica educativa di ogni giorno.

La complessità dell'istruzione viene compattata, ridotta ad essenzialità e chiarezza. Ciò sta distogliendo l'attenzione dai precisi processi educativi, che si stanno infatti pian piano perdendo di vista. C'è il pericolo che chi le usa, contando sulla promessa di validità universale e sulla possibilità di avere un sostegno nel prendere delle decisioni, possa considerare il contenuto delle linee guida come una facile ed ingegnosa soluzione da usare in situazioni pratiche. Teoria e metodo acquisirebbero in questo modo potere di pratica. Questo atteggiamento è comprensibile considerando la complessa realtà educativa e la generale scarsità di tempo in cui i professionisti sono costretti ad agire, eppure si dimentica spesso che i processi educativi e di formazione sono fortemente individuali, per cui non esistono soluzioni predefinite per i problemi esistenti. Non ci sono ricette che possono essere messe in atto "alla cieca", anche se sarebbe bello averle. Prima di decidere quali sono gli argomenti e i metodi da applicare, c'è sempre la necessità di prendere in considerazione le circostanze di vita individuali e il livello di istruzione e formazione, anch'esso individuale.

Sia il contenuto che i metodi, vale a dire anche l'applicazione delle linee guida, devono essere soggetti ai requisiti di pratica.

L'importanza delle analisi, i metodi, i principi e gli indirizzi di università che seguono risulta anche dal grande valore che hanno le tecniche basate sull'esperienza e sulla partecipazione attiva nella pedagogia generale e nel lavoro giornaliero con i giovani. Sebbene siano oramai chiari i benefici che le attività d'avventura hanno sulla ripresa degli adolescenti dal rendimento scolastico relativamente basso, l'importanza per i processi educativi di queste attività e delle forme estetiche di espressione sono ancora sottovalutate, se paragonate ai processi cognitivi basati sui libri di scuola. Laddove strumenti pedagogici puramente cognitivi non riescano a raggiungere i giovani per uno svariato numero di ragioni, le attività qui presentate possono riuscire a coinvolgere il gruppo dei giovani che rappresentano il nostro target in esperienze motivate e processi di apprendimento. Un'altra funzione importante di queste linee guida è quella di enfatizzare proprio questa importanza.

Per mantenere una certa flessibilità di base, le linee guida devono necessariamente essere astratte e non devono contenere elementi pratici. Essere vicini alla quotidianità della vita, cosa assolutamente necessaria all'azione pratica, ridurrebbe significativamente il loro impatto. Il problema è ancora più grave – come nel nostro caso – se le linee guida devono essere formulate in modo che siano valide per paesi diversi e quindi diverse culture.

Ciò richiede che chi usa tali linee guida possieda considerevoli abilità traduttive e capacità di trasferire concetti da una lingua ad un'altra. Alcuni aspetti di queste traduzioni nella cultura propria dei rispettivi utenti interessati saranno commentati in seguito, sebbene solo a grandi linee. La forza di attrazione e l'impatto della pedagogia alternativa all'aperto si basano sul vivo confronto con le necessità e le sfide che comportano alcune situazioni in una natura sublime, confronto che non necessariamente dà risultati positivi. Questi luoghi sublimi possono essere ad esempio rocce ripide, foreste buie, torrenti tumultuosi, onde alte, montagne imponenti, campagne innevate e caldi deserti. Il confronto/scontro con queste sfide ha generato nell'avventuriero una pratica di tipo sociale dell'alpinismo, l'escursionismo, la vela, il canottaggio, il trascorrere le notti a contatto con la natura, fare falò, aiutare e sostenere gli altri, ecc. Chi si abbandona alla pratica dell' "avventura" deve essere pronto ad accettare un certo tipo di sfide anche nel mondo. Questo atteggiamento, senza il quale una persona dallo spirito avventuriero non può avere successo, è caratterizzato da una

generale apertura verso il futuro, da ottimismo e una fiducia nel successo, da una razionale valutazione del rischio e un'attitudine moderata a correre dei rischi, da un vivace scambio tra azione di routine e interruzione critica (che nel linguaggio della pedagogia cognitiva sociale è detta catena del controllo, una perdita del controllo, un recupero del controllo, perdita del controllo, ecc.), da una forte curiosità a scoprire il nuovo, l'inesplorato, dalla gioia suscitata da fatti ed eventi improvvisi ed inaspettati, dal tramutare l'ignoto in certezza, ecc. Un semplice sguardo a questo modello di pratica sociale mostra come esso sia fortemente intriso di cultura.

È quindi ovvio che anche i posti in cui le avventure avranno luogo non possono prescindere da un significato simbolico culturale. La foresta, che gioca un ruolo vitale nella pedagogia alternativa all'aperto, può servire da esempio. Una foresta non è semplicemente un'insieme di alberi e cespugli, ma l'idea di foresta può anche richiamare alla mente varie associazioni in base alle diverse regioni europee, e occuparsi di una foresta vuol dire tener conto di tutta una serie di tradizioni, la cui origine, significato e contenuto simbolico dipendono comunque da un fatto, e cioè se la regione in questione sia più o meno ricoperta da foreste.

I miti, le tradizioni e le fiabe trasmettono immagini di vita forestale caratterizzata dalla minaccia del selvaggio, oppure l'immagine di protezione dagli intrusi, di dimora di animali feroci e uomini selvaggi, o perfino quella di un tempio solenne o di fonte di alimenti necessari come funghi, bacche, carne e pesce; probabilmente questi miti sono una delle cause di quelle reazioni affettive che proviamo nelle attività all'aperto nelle foreste. Crediamo che essi giochino nel paesaggio un ruolo suggestivo, come la nebbia che scende nella foresta, i detriti colorati colpiti dai raggi del sole, il confine tra la luminosità dell'erba e dei campi e l'oscurità tenebrosa della foresta, la tempesta che passa tra rami e ramoscelli, o il crepuscolo che preannuncia una notte fredda.

Oggi nella maggior parte dei paesi industrializzati c'è un orientamento verso scenari di natura moderna e location all'aperto come rocce ripide, mare o corsi d'acqua, o perfino le aree metropolitane, riducendo così il fascino dell' "oltremondo pre-moderno e tradizionale" della foresta per i giovani. Eppure anche questi luoghi sono legati a contesti culturali¹.

Essi sono soggetti allo stesso significato di simbolismo e misticismo cui è soggetta la foresta. Questi contesti devono essere presi in considerazione nella pianificazione regionale e nell'applicazione delle attività esterne socio-pedagogiche.

Non solo gli spazi naturali e le loro specifiche sedi devono essere considerate nei propri contesti culturali, ma anche il modello d'azione "avventura" ha un suo significato culturale. La disposizione ad esporsi a situazioni rischiose, che per essere superate richiedono spesso abilità fisiche, e perciò anche una pianificazione attenta, meditata e responsabile, tende a collidere facilmente con il sistema culturale dei due sessi. Nella sua funzione di generatore di principi e pratiche d'azione maschili e femminili esso definisce anche il trattamento e la cura giornaliera del proprio corpo e dei propri bisogni, il raggio d'azione di ragazze e ragazzi e la creazione di una percezione di se stessi che favorisce il senso del rischio e accompagna emozioni quali il coraggio, la paura, il dolore o l'aggressività. Considerato ciò, le ragazze hanno una maggiore tendenza a evitare attività rischiose e potenzialmente pericolose.

Preferiscono infatti risparmiarsi esperienze rischiose e sopprimere o non sviluppare affatto bisogni di tipo particolare, sviluppando al contrario l'abilità di ammettere la paura, il dolore e il loro bisogno d'aiuto da altri. È quasi obbligatorio che un'avventura e coloro che la intraprendono vengano inevitabilmente a scontrarsi con questo schema di orientamento femminile. È necessario tenere conto di ciò quando si progettano le attività, specialmente quando si tratta di eventi co-educativi.

Di recente si può notare nei paesi europei un crescente bisogno di sicurezza. Ciò potrebbe essere collegato ad una crescente predominanza della visione femminile del mondo e la "femminizzazione" di alcune società. L'incertezza in situazioni precarie o azioni che non possono

¹ Ad esempio le Dolomiti italiane hanno stimolato un'altra concezione della montagna e uno stile distinto di alpinismo rispetto alle montagne Elbsandstein nella Sassonia o i Carpazi in Polonia.

essere risolte fisicamente senza rischi o pericoli non sono più percepiti come una sfida ma come una minaccia. L'Inghilterra può essere considerata paese pioniere per quanto riguarda questo sviluppo². Secondo quanto affermano i colleghi inglesi ad esempio, prima di iniziare qualsiasi attività su un corso d'acqua, seppure molto calmo, è necessaria un'analisi per iscritto del corso stesso. Le tende – anche se si è in piccoli gruppi – dovrebbero essere alzate solo se ci sono almeno due supervisori; i sentieri già definiti per l'escursionismo non devono essere lasciati, e le attività di canottaggio con i principianti sono accompagnati da una scialuppa di salvataggio. Si teme che l'ossessione delle autorità europee per le regole e i controlli accentuerà questo sviluppo anche negli altri paesi.

Il potenziale educativo dell'avventura, così come quello di ogni sfida critica, risiede negli sforzi intrapresi per risolverla autonomamente, considerando ovviamente la possibilità di fallimento. Se questo schema di base viene limitato da restrizioni di sicurezza inutili e per questo alterato, ciò avrà conseguenze fatali per l'avventura. La dittatura della paura e la sua economica e facile modifica della sicurezza trasformeranno il processo educativo dell'avventura nel punto morto di una noiosa passeggiata.

È necessario menzionare un ultimo aspetto del radicamento culturale del modello d'azione "d'avventura", da non sottovalutare per la sua importanza nei processi socio-pedagogici. I processi di formazione hanno inizio nella famiglia e lì vengono portati avanti, sebbene anche le comitive e la scuola si rivelino luoghi importanti per l'istruzione e l'educazione.

Per qualsiasi questione socio-pedagogica, il tempo che i giovani impiegano per separarsi dai loro genitori è di grande interesse, poiché è l'esatto arco di tempo in cui l'avventura e chi pratica l'avventura può servire da modello, forzandoli a fare esperienze di indipendenza in modo dinamico e piacevole; naturalmente solo se si considera l'autonomia l'obiettivo finale nella propria vita³.

Entrambi sono ugualmente un anti-modello della situazione familiare, perchè richiedono ai giovani di prendere decisioni di cui sono responsabili, sostituendosi alla famiglia nelle decisioni e nelle responsabilità da essa avute per anni.

Questa nuova fase di vita somiglia ad un'avventura, che deve essere programmata con responsabilità, una volta che non c'è più quella sicurezza che viene dalla famiglia e che è di fatto una delle funzioni essenziali della famiglia. Più precisamente, questa sostituzione avviene esattamente col passaggio dei giovani alla vita professionale, al matrimonio e alla creazione di una famiglia propria. Ma questa transizione è molto difficile soprattutto per tutti quei giovani che hanno addosso l'etichetta di "giovani a rischio". Per questo motivo è importante considerare nello stesso contesto le condizioni specifiche dell'ambiente familiare dei giovani, quando riflettiamo sulla possibilità di usare o meno attività alternative basate sull'avventura come strumenti educativi di recupero, per lo sviluppo di attitudini all'azione che aiutano ad avere successo nella vita.

Questa integrazione ha un significato particolare anche perchè l'allontanamento dalla famiglia e il ruolo che la famiglia gioca nel processo di separazione assume forme diverse in base alle diverse culture (nazionali); se una di queste forme tradizionali venisse meno, la prospettiva di successo delle misure educative sarebbe con molta probabilità notevolmente ridotta. La separazione che accompagna il suddetto passaggio ha forme differenti nelle aree rurali rispetto a quelle urbane; è diverso nelle società modernizzate di contro a quelle più tradizionali e muta anche in base alla grande varietà di situazioni familiari di oggi.

Struttura di queste linee guida

² Non sembra una pura coincidenza il fatto che alla fine del XVII secolo l'inglese Edward Lloyd abbia iniziato ad assicurare la perdita di navi e dei loro carichi con il pagamento di tasse di assicurazione corrispondenti. Proprio da qui è nata la compagnia di assicurazioni più grande del mondo, la "Society of Lloyd's".

³ Chris LOYNES (2003) ha sviluppato un modello di pedagogia di avventura con la sua biografia, nel quale l'eroe dell'avventura svolge un ruolo importante come sostenitore.

La descrizione e l'analisi della situazione sociale dei giovani disadattati così come sono presentate nel capitolo 2 si basano su:

- 1) la ricerca condotta nell'ambito del progetto "NEXT" in 13 paesi europei (si confronti per una conclusione il PROJECT OUTDOOR EDUCATION 2005)
- 2) le esperienze fatte da bsj Marburg in altri progetti europei⁴ ("Studio degli Sport come Strumento per l'Integrazione Sociale dei Giovani" come richiesto dalla Commissione Europea, vedi bibliografia in allegato; Istituto Europeo di Istruzione basata sull'Avventura e sull'Apprendimento Sperimentale capitolo 11.1.2) e infine
- 3) la conoscenza che bjs ha acquisito in 20 anni di lavoro sociale con i giovani in „Youth at Risk“. Ciò mostra che sebbene i fenomeni abbiano caratteristiche nazionali distinte – lo si nota con le auto e i centri commerciali in fiamme nelle banlieue francesi così come nello studio dettagliato su BOURDIEU del 1992 “La misère du monde”–, ciononostante sembra esserci a livello strutturale una forte equivalenza. Queste sono situazioni di vita che sistematicamente negano alla gente qualsiasi approvazione sociale e il cui impatto traumatizzante porta inevitabilmente a quello che secondo il linguaggio ufficiale è detto “comportamento deviante”.

Segue poi la presentazione dei due gruppi di attività fisiche che attirano particolarmente l'attenzione dei giovani e che, nell'ambito del lavoro socio-pedagogico, hanno l'importante compito di trasmettere con il divertimento e la dinamicità soprattutto quei valori ed orientamenti necessari per condurre una vita pratica in una società modernizzata, in cui lavoro e professione hanno un ruolo sempre più importante.

In seguito, sono descritte le pratiche individuali che si sono dimostrate efficienti nel lavoro socio-pedagogico. Crediamo sia importante menzionare in questo contesto che al termine delle attività sulle rocce, i fiumi, gli alberi o per le strade e i vicoli delle città, particolarmente affascinanti per bambini e giovani, gli sforzi socio-pedagogici non sono ancora terminati. Si può dire che il lavoro socio-pedagogico è ancora più necessario al termine delle attività, perchè bisogna cercare di trasferire gli insegnamenti derivati dalle attività svolte a contatto con la natura ai problemi della vita di ogni giorno. A questo non facile tentativo è stato dedicato un piccolo capitolo, seguito da alcuni pareri e principi di lavoro socio-pedagogico.

I capitoli successivi mostrano alcune istituzioni socio-pedagogiche in diversi paesi europei che lavorano con “Youth at Risk” e applicano strumenti pedagogici basati sull'avventura. La nostra scelta è altamente soggettiva. Crediamo che valga la pena menzionare l'approccio pratico da parte di queste istituzioni alle domande poste all'inizio di queste linee guida. Vale lo stesso per i commenti che riguardano alcune università europee che offrono corsi di studio basati sull'avventura e su metodi di apprendimento sperimentali o alternativi.

⁴ Bsj Marburg è uno dei 10 partner del progetto NEXT. È un'organizzazione educativa non scolastica con un lavoro basato su una concezione socio-pedagogica che dedica molta attenzione all'attività fisica dei bambini e dei giovani in modo da influenzare il loro sviluppo biografico. Questo metodo, che ha alla base un repertorio di azioni socio-pedagogiche descritte nel capitolo 6, è stato sperimentato in cooperazione con la scuola e l'assistenza giovani, nel lavoro con le ragazze, nel recupero nella fase di transizione tra la vita scolastica e quella lavorativa, oltre che nel lavoro di integrazione con gli emigranti.

1. Il progetto NEXT, il passaggio dalla vita scolastica a quella professionale

“L’occupazione è un prerequisito per l’integrazione sociale”

“I lavori sono un elemento chiave per permettere ai giovani di trovare il loro posto in società, raggiungere l’indipendenza economica e comprendere quali sono le loro aspirazioni individuali. Una società che non è capace di offrire concrete opportunità di lavoro ai giovani rischia di cadere in un circolo vizioso di disoccupazione, marginalizzazione e disgregazione sociale. Dare ai giovani accesso al mercato del lavoro contribuisce alla stabilità sociale, vista come base della crescita e del benessere economici. Talvolta, la disoccupazione è persino considerata una violazione dei diritti umani dei giovani.” (COMMISSIONE EUROPEA 2001)

Il progetto pilota transnazionale “NEXT“ (New Experiences in Training), finanziato dal progetto Leonardo dell’Unione Europea, riguarda l’ottimizzazione dell’istruzione, delle offerte formative e di tirocinio nel passaggio dalla scuola alla vita lavorativa per quei giovani che nel codice linguistico internazionale sono classificati come “giovani a rischio”. A causa dell’aumento della complessità sociale, il processo di globalizzazione mondiale e i processi di migrazione e spostamenti da esso causati, le dinamiche di rapida crescita tecnologica e i suoi effetti strutturali sul mercato del lavoro, sono emersi anche per bambini e giovani nuovi rischi di esclusione sociale che vanno oltre le classiche forme di povertà e ingiustizia sociale.

L’attenzione nei paesi membri dell’Unione Europea si sta dirigendo soprattutto verso l’elevato numero di coloro che abbandonano la scuola molto presto, ritirandosi dal sistema educativo con appena un minimo di qualifica. Da un lato si può notare un circolo vizioso di povertà familiare e poche aspettative sull’istruzione e, mentre dall’altro questa stessa correlazione è causa di una separazione dal progresso tecnologico, perché un trattamento competente e consapevole delle nuove tecnologie nel lavoro e nella vita quotidiana richiede un alto livello di istruzione⁵.

Questi processi sono in correlazione con sfide estese e mutate nel passaggio dalla scuola alla vita lavorativa e quindi dalla giovinezza all’età adulta. In particolare tra i giovani disadattati questa flessibilità ed individualizzazione dei mercati del lavoro hanno causato un tasso di disoccupazione ancora più alto e una diminuzione delle opportunità di tirocinio e pratica. In più, oggi si tende a essere molto più grandi rispetto a prima nel momento in cui si raggiungono determinati obiettivi, come ad esempio il completamento di un tirocinio oppure l’ingresso nel mercato del lavoro.

Questo periodo di giovinezza prolungata è oggi accompagnata da una complessità ed un’inconsistenza sempre crescente. I curriculum vitae e le transizioni non sono più fluidi, anche a causa del fatto che le società offrono meno sicurezze sociali, come ad es. un lavoro sicuro o servizi di assistenza sociale.

A causa del forte isolamento da parte del mercato del lavoro dei titoli conseguiti nel sistema di istruzione tradizionale, vengono a crearsi dei cicli di attesa per l’ingresso nel regolare sistema di formazione al lavoro e nel sistema lavorativo stesso, facendo aumentare così il rischio di esclusione dei giovani e degli adolescenti.

È soprattutto importante che, facendo un paragone col passato, oggi molte più decisioni vengono prese in modo indipendente, da un lato dando ai giovani più libertà di scelta, dall’altro aumentando la loro responsabilità. Inoltre al giorno d’oggi la transizione dalla scuola alla vita professionale è spesso influenzata in modo sempre più evidente dai processi di formazione.

Questi offrono ai giovani, sia donne che uomini:

⁵ Nella sua ricerca “Costruire un’Europa comprensiva”, la Commissione Europea definisce l’esclusione sociale come “il risultato di vari tipi di privazione e barriere che singolarmente o insieme ostacolano la piena partecipazione ad ambiti come l’istruzione, la salute, la casa, la cultura, l’accesso ai diritti o al supporto familiare, oltre che all’opportunità di lavoro e di formazione.” (EUROPEAN COMMISSION 2000, 6).

“da un lato la possibilità di un apprendimento soggettivo; dall’altro però le strutture di disuguaglianza sociale e il rischio di esclusione sociale, che dovrebbe essere affrontato individualmente, perde sempre più importanza. Ciò fa sì che la personale motivazione di ognuno ad avere un’istruzione diventi in modo più significativo un fattore di integrazione o esclusione” (WALTHER 2004, 20)

La destandardizzazione delle transizioni dalla giovinezza all’età adulta non porta solo all’estensione, ma anche alla frammentazione di transizioni parziali in diverse aree di vita, in cui i compiti e le sfide devono essere accettati dalle singole persone.

“In poche parole, la sfida principale può essere vista come un allontanamento dai lineari cambiamenti di status, cioè da quei cambiamenti definiti dal sistema educativo tradizionale per quanto riguarda il lavoro e la posizione sociale, le cosiddette transizioni YOYO, in cui l’apprendimento è sempre più visto come un obiettivo permanente nella vita, per cui si è motivati e personalmente responsabili⁶”.(Ebd.)

Per poter trattare con successo questi cambiamenti di status sono richieste delle “competenze creative professionali-biografiche”, che rendono possibile un equilibrio tra i requisiti esterni e gli stimoli personali allo sviluppo o i presupposti educativi fondamentali. Secondo quanto sostiene MUNZ (2005,12) , questo include le abilità a:

- un apprendimento consistente ed un confronto continuo con il nuovo (competenze di auto-apprendimento)
- riconoscimento delle proprie abilità (profilo delle competenze personali)
- comprensione della propria biografia professionale come processo di cambiamento (orientamento biografico)
- mettersi in relazione con i bisogni della società e posizionarsi sul mercato in modo imprenditoriale (self-marketing)

Per specificare ulteriormente queste abilità creative professionali-biografiche assolutamente necessarie per i processi di trasferimento e transizione: i giovani hanno bisogno di assumersi la responsabilità del loro metodo di apprendimento; devono saper riconoscere i loro punti di forza e le loro debolezze, fissare degli obiettivi, riflettere sulle loro esperienze professionali e scolastiche e sulla base di esse sviluppare nuove strategie di apprendimento, saper controllare una crisi e trarne degli insegnamenti, e tanto altro.

Ma quali abilità hanno da offrire i giovani, rispettivamente giovani uomini e giovani donne minacciati dall’esclusione sociale e inclusi nel gruppo dei cosiddetti “Giovani a rischio”?

⁶ Con la metafora delle transizioni YOYO l’autore vuole indicare tutti quei processi di “alti e bassi”, “va bene lo stesso” e “né...né” che riguardano i giovani adulti che vivono nelle società lavorative flessibili ed individualizzate.

2. Gli stili e le condizioni di vita dei giovani socialmente disadattati

“Giovani a rischio” e l’esclusione sociale

Di solito gli svantaggi sociali e le minori occasioni di sviluppo per i bambini e i giovani, indifferenti alle diversità di ragioni e forme di apparizione, avvengono in primo luogo in quelle aree sociali generalmente etichettate come “periferie problematiche”, “distretti con bisogno di sviluppo” o “aree sociali problematiche”.⁷

Questo è il modo in cui sono definiti gli spazi abitabili caratterizzati da infrastrutture povere (assistenza ai bambini, attrezzature per il tempo libero, opportunità educative), da un alta percentuale di emigranti o stranieri sulla popolazione totale, da uno stipendio medio molto basso, che può anche raggiungere o oltrepassare la linea di povertà, da problemi di droga e criminalità, abitazioni inutilizzabili, un numero notevole di persone senza istruzione o con livelli d’istruzione comunque bassi, alto tasso di disoccupazione e di beneficiari di assistenza sociale. I residenti di queste zone sono spesso esclusi dalle attività economiche, sociali e culturali, attività che in altre e diverse circostanze di vita sono giudicate “normali”.

Essi hanno un accesso limitato ai centri del potere e delle iniziative della società, rinforzando perciò la loro percezione di influenzare e controllare in modo impercettibile le decisioni che incidono sulla loro vita di tutti i giorni. (vedi anche COMMISSIONE EUROPEA 2003, 9) Questa tipizzazione con un’attenzione particolare agli spazi urbani non dice nulla però su coloro che ci vivono, con tutte le loro abilità, preoccupazioni, speranze, aspettative e frustrazioni.

Sarebbe opportune guardare ai singoli casi individuali in modo differenziato, per ricostruire in modo appropriato il sistema personale di limitazioni che è responsabile dell’ integrazione o del disadattamento.

Modelli di comportamento e casi problematici di “giovani a rischio”

Quando si consulta il materiale bibliografico sull’argomento o si segue l’argomentazione semantica dei programmi finanziatori europei o nazionali, oppure analizzando scenari raccapriccianti nei mass media, il risultato è quasi sempre lo stesso: i giovani provenienti da aree socialmente problematiche o quelli classificati come “giovani a rischio” non sono quasi mai descritti con le loro specifiche abilità e i punti di forza. Questi giovani attirano l’attenzione pubblica esclusivamente a causa della loro situazione problematica e dei costi che causano alla società. Quasi sempre si osserva lo stesso modello: quello di una privazione familiare, che significa condizioni di vita difficili per gli adolescenti già a partire dalla prima infanzia nella casa dei parenti, una mancanza di ambienti di sostegno e motivazionali, il dominio dei mass media elettronici, la violenza, l’alcool e così via; specialmente i giovani di sesso maschile hanno un rendimento scolastico peggiore e le qualifiche più basse. Il loro portafoglio di azioni è caratterizzato da inaffidabilità, mancanza di tolleranza dovuta a frustrazione, mancanza di puntualità e così via. Le loro capacità di comunicazione sono sottosviluppate in modo evidente.

Nelle società industriali sviluppate nel cuore dell’Europa, un continuo aumento del tasso di criminalità e del consumo di droga è strettamente associato alla popolazione migrante. Parlando in

⁷ Quando il problema dei “giovani a rischio” viene identificato come un problema locale, riconosciamo tuttavia che ci sono dei rischi di transizione per un gruppo ancora più largo di persone che passano dal sistema educativo a quello lavorativo. Nel suo nuovo lavoro Rademacker (2005, 5) mette in evidenza le difficoltà dei giovani con un diploma di scuola secondaria a trovare un lavoro qualificato. La ricerca 2001 IARD condotta per la Commissione Europea concentra l’attenzione su un fenomeno specifico nei paesi mediterranei, soprattutto in Italia, dove, nel momento in cui ci si trova ad affrontare il problema del primo lavoro, le qualifiche scolastiche sembrano occupare un posto marginale. (IARD 2001, 8)

generale, le migrazioni attuali e i conseguenti cambiamenti demografici, così come i conflitti etnici che ne risultano, sono al centro di nuovi gruppi di problemi.

Sguardo sulla vita e sul futuro dei “giovani a rischio”

Lo stesso problema, qui descritto solo brevemente, è diffuso principalmente negli spazi sociali sopra menzionati, che sono caratterizzati da carenze sociali ed economiche croniche. La maggior parte delle volte in questi luoghi le strutture di sostegno necessarie per lo sviluppo di carriere scolastiche di successo e per l'integrazione nella vita scolastica e lavorativa non maturano né nella vita pubblica né in quella privata.

Viene a crearsi un atteggiamento tipico caratterizzato molto più da immediatezza, precisione, significato delle risorse fisiche e importanza delle emozioni piuttosto che dalla capacità di versatilità e da uno stile di vita metodico.

Solo pochi dei giovani destinati a passare dalla scuola alla vita lavorativa hanno un'idea chiara della necessità di un lavoro permanente per poter condurre una vita responsabile. BECKER (...) ha spiegato il paradosso della situazione dei giovani delle aree socialmente problematiche. Da un lato viene richiesto loro di sviluppare un profilo di competenze che permette di condurre una vita tradizionale in società, inclusa la formazione di una famiglia e la possibilità di un lavoro regolare, mentre dall'altro lato essi vivono in circostanze che rendono molto difficile lo sviluppo di queste competenze. Si crede che i giovani debbano privarsi della gratificazione dei bisogni attuali a favore di quelli futuri, controllare i sentimenti forti che potrebbero ostacolare l'apprendimento e il lavoro, fare progetti a lungo termine per il raggiungimento dei loro obiettivi e fare controlli e accertamenti sistematici per la realizzazione di questi obiettivi, non rinunciare né abbattersi di fronte alle difficoltà o al fallimento, ma guardare in modo ottimistico al futuro e cercare di modificare il progetto originale in base alle esigenze, oppure fare un uso economico e ponderato del tempo.

Queste abilità borghesi creano quella specifica immagine che la gente ha di se e che si forma gradualmente nel processo di socializzazione che attraversano i bambini e i giovani.

Ma come possono queste abilità, il cui scopo è quello di creare una distanza tra una persona e il mondo intorno allo scopo di provvedere ad un campo d'azione più vasto, essere sviluppate in un ambiente in cui il futuro è incerto, dove le risorse materiali sono sempre scarse, ed invece in modo inversamente proporzionale le delusioni e i rifiuti sono ogni giorno sempre di più? In una situazione del genere è più appropriato sviluppare abilità chiuse e dirette, che possono essere usate in modo più semplice e facile per compensare umiliazioni, sentimenti di inutilità, rifiuti e delusioni, che sono parte della vita di tutti i giorni. I sentimenti e il corpo – nemici di tutte le tecniche di allontanamento – giocano un ruolo molto importante nell'affrontare la vita di tutti i giorni.

L'importanza della scuola nelle carriere educative dei “giovani a rischio”

La scuola è uno dei sistemi della società che vuole assicurarsi che si crei una distanza tra l'individuo e il mondo intorno a lui/lei. La scuola gioca un ruolo importante nel definire quali abitudini sviluppano gli adolescenti riguardo all'istruzione e come si plasma la loro curiosità, l'apertura e l'accesso al mondo sia in modo positivo che negativo.

Esistono ragioni plausibili per credere che la scuola stessa, a causa della sua costituzione e logica sistemica, contribuisca in modo significativo ad accentuare le predisposizioni personali dei giovani socialmente oppressi che sono state fin qui esposte, così come contribuisce anche alle loro carriere scolastiche problematiche e spesso interrotte e alle tante sospensioni dei tirocini di formazione e degli impieghi.

Le carriere scolastiche dei giovani socialmente disadattati iniziano di solito nelle scuole secondarie; tutte le scuole sono solitamente localizzate nei quartieri classificati come “quartieri con particolari necessità di sviluppo” (vedi sopra). Le metafore usate in Germania per questo tipo di scuole, come ad esempio “scuole di riposo” oppure “ostelli per la gioventù con fini educativi”, mostrano come

persino un diploma valido, come appunto quello proveniente da queste scuole, non serva poi molto a rendere più facile l'ingresso nel mondo del lavoro e della carriera professionale. Dall'altro lato, le situazioni di queste scuole richiedono agli insegnanti un grande impegno a tenere in considerazione il background di vita e i presupposti delle capacità di apprendimento degli studenti, anche nella preparazione dei corsi e delle lezioni; eppure tutto ciò senza scambiare il ruolo dell'insegnante per quello di un pedagogo sociale.

Le esperienze dimostrano che molte scuole non riescono a svolgere questi compiti in modo sufficiente e che le circostanze e le priorità nella politica educativa rendono difficile trovare un nuovo orientamento.

Gli insegnanti non sono informati su come vanno affrontate la vita e la realtà di questi giovani. I fenomeni di aggressività e violenza, di "stanchezza a scuola" e rifiuto della scuola, problemi disciplinari e chiusura in se stessi devono essere interpretati come interruzioni dello scorrere calmo dell'insegnamento e possono causare spossatezza psicologica e rassegnazione, specialmente alle persone con carriere scolastiche di minore livello.

Questi problemi rendono necessario applicare nelle scuole un metodo flessibile nel rapporto con i giovani svantaggiati, ma anche attrarre maggiormente la loro attenzione, cercando di "salvarli" e aiutarli a sviluppare le loro capacità. Ciò include anche dare loro l'opportunità di fare esperienza di riscontri positivi, di competenze sviluppate individualmente, di un sostegno individuale finalizzato ad un obiettivo, e un'attitudine di base degli insegnanti ad individuare ed identificare le abilità nascoste e il potenziale di questi giovani, indirizzando i processi educativi verso le risorse esistenti.

2.5. Il dibattito sull'istruzione appropriata

2.5.1 Il significato dell'istruzione non formale

Scuole con corsi scolastici di minore livello si trovano oggi sempre più a confrontarsi con i problemi che derivano dal dover fornire il giusto "mix di qualifiche" anche ai giovani socialmente disadattati, cosa necessaria per raggiungere l'integrazione nella società lavorativa. Al tempo stesso le scuole rimangono oggi le istituzioni educative centrali con il compito di trasmettere la conoscenza. Vari dibattiti gettano oggi una nuova luce sul concetto di istruzione, facendola sembrare più complessa. Secondo questo tipo di visione, l'istruzione riguarda il processo aperto e perenne di sviluppo di uno stile di vita indipendente – andando ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze – possibilmente in tutti gli ambiti della vita, cioè nel lavoro, nel privato, nella partecipazione alla vita sociale e culturale, ecc.

“La capacità di agire, criticare ed essere criticato, di definire se stessi e vivere in modo indipendente richiede qualcosa in più che una semplice trasmissione di conoscenza: l'auto-motivazione, l'apprendimento e l'azione insieme ad altri fattori come l'educazione culturale ed emozionale appartengono in modo indispensabile a questo concetto esteso di educazione e di processo educativo”.(BMBF 2004)

Il dibattito pubblico sull'educazione è stato lanciato per la prima volta in seguito ad una nuova enfasi nella politica per i giovani dell'Unione Europea, e successivamente, specialmente in seguito alla pubblicazione di una ricerca internazionale sul paragone tra studenti, è stata estesa oltre i confini.

In questo dibattito un'attenzione particolare è stata rivolta anche ai luoghi di istruzione essenziali per i processi di apprendimento dei soggetti, e cioè: luoghi non formali e informali per l'istruzione. L'educazione non formale in questo contesto si applica a qualsiasi tipo di educazione di natura volontaria e si presenta come un'offerta. I luoghi non formali per l'educazione sono istituzioni di assistenza per bambini e giovani, i club e le associazioni, offerte educative di tipo commerciale per gli adolescenti, come ad esempio nel campo del tutorato, la musica, la cultura, i viaggi e lo sport.

Queste location per l'educazione sono pertanto ben strutturate e legalmente regolate, mostrando anche dei vantaggi sulla scuola, nel senso che hanno una comprensione dell'educazione che va aldilà della trasmissione di conoscenze, ad esempio offrendo grandi possibilità di partecipazione e formazione individuale (vedi sotto). "L'istruzione è qualcosa di più della scuola": questo slogan ampiamente usato nella campagna si riferisce al fatto che i processi educativi sono stati ampiamente pluralizzati e individualizzati, e guardando più da vicino, devono essere attentamente differenziati con riguardo non solo agli aspetti menzionati nel capitolo 1 ma anche in base al sesso, lo strato sociale, le migrazioni, la religione, le invalidità, ecc.

L'apprendimento informale e non formale gioca inoltre un ruolo importante nelle discussioni riguardo alle competenze che i giovani disadattati dovrebbero cercare di acquisire ad ogni costo per avere una "vita soddisfatta in una società ben funzionante" (RYCHEN/SALGANIK 2003), e riguardo alle abilità che favoriscono il passaggio alla vita professionale⁸. Mentre l'assistenza ai giovani e la politica dei giovani accentua l'importanza dei processi educativi non formali andando oltre i risultati di acclimatizzazione e di offerta di tempo libero preventiva (WALTHER 2005, 21), il pensiero degli esperti di formazione si dirige più verso l'esperienza di lavoro informale.

Da attuali studi comparativi in Europa sulle prospettive personali dei giovani adulti per quanto riguarda il nuovo profilo delle sfide che li aspettano, risulta che i mercati del lavoro più flessibili richiedono oggi quelle competenze chiave che possono essere formalmente acquisite solo in modo limitato e la cui acquisizione richiede prima di tutto che le esperienze avvengano in contesti informali e non formali.

Ad esempio questo è il caso dell'apprendimento in gruppo o in comunità, dove i giovani possono parlare apertamente dei loro interessi e bisogni ed ottenere approvazione, e le cui strutture partecipative offrono l'opportunità ai soggetti di assumersi le proprie responsabilità.

2.5.2 Vantaggi dell'istituzione scolastica non formale Youth Work / Youth Care

L'istituzione scolastica non formale detta youth work / youth care (lavoro giovani/assistenza giovani) può essere molto utile in questo contesto. Essa ha dei vantaggi rispetto alla scuola nella trasmissione di alcune esperienze richieste per lo sviluppo di forme di abitudine stabili. Ciò è dovuto in parte al fatto che il youth work / youth care, a differenza della scuola, non ha funzioni selettive che lo portano a separare gli studenti bravi da quelli cattivi. Youth work / youth care non ha il carattere forte che è tipico della scuola, né è costretto a seguire un certo curriculum per assicurarsi che tutti gli studenti stiano apprendendo allo stesso modo.

La mancanza di imposizioni e di curriculum sono quindi da un lato una garanzia per una partecipazione spontanea, e dall'altro, una garanzia di realizzazione dei bisogni e delle esigenze dei giovani ai quali è difficile insegnare.

Ai giovani piace essere coinvolti nella preparazione delle attività che hanno luogo in posti – cosa non trascurabile – che si addicono ai loro particolari interessi.

Attraverso questo specifico insieme di condizioni dell'educazione non formale è possibile creare nuovi modi per permettere ai giovani di confrontarsi con le sfide attraverso il divertimento ed acquistare sicurezza nell'affrontare queste sfide; cosa che dovrebbero imparare in ogni caso per non escludere a priori una vita di successo⁹.

⁸ RYCHEN/SALGANIK (2003) usa spesso l'espressione "competenze chiave" in questo contesto.

⁹ Sarebbe sicuramente dannoso assumere un atteggiamento volontaristico rafforzando la credenza che la semplice disposizione psicodinamica insieme ad un forte ottimismo siano necessari a raggiungere la posizione desiderata nella società. Serve più di questo, in particolare bisogna prendere misure strutturali, come la creazione di offerte di lavoro adeguate per dare ai giovani l'opportunità di poter usare le competenze sviluppate.

2.5.3 *Contenuti dell'istruzione desiderata*

La suddetta definizione di “competenze chiave/qualifiche chiave” è stata creata principalmente con riferimento al mercato del lavoro e allo scopo di descrivere il punto di vista soggettivo di una persona per quanto riguarda le sfide oggettive, incluse qualifiche come essere un buon compagno di squadra, avere capacità decisionali, organizzative, l'abilità ad affrontare i contrasti, la fiducia in se stessi, l'abilità a risolvere i problemi, ecc.

Non è questo il luogo adatto per discutere il concetto ma è necessario perlomeno accennare alla sua applicazione nel contesto del lavoro con i giovani disadattati. Resta incerto se in circostanze reali la trasmissione di competenze chiave, usate per affrontare quei lavori che i giovani intraprendono al loro ingresso nel mercato del lavoro, non rappresenti un tipo di qualifica eccessiva; almeno nei casi in cui i lavori includono semplici processi di routine che di solito non richiedono decisioni ma più perseveranza, motivazione, puntualità e misure di sicurezza. La trasmissione delle competenze chiave diviene rilevante per i giovani soprattutto quando il loro attaccamento al lavoro si allenta e si integrano in un concetto generale di educazione. Allora vengono trasformati in un insieme di disposizioni desiderabili e in grado di favorire uno stile di vita di successo in tutti i possibili ambiti della vita.

Youth work / Youth care ha una forte attrattiva e un forte supporto se tra le sue offerte tiene in considerazione tutti gli interessi fisici e motori dei giovani. L'esercizio fisico - e ciò vale soprattutto per i giovani disadattati socialmente - è facile da gestire ed è più vicino al mondo dei giovani di quanto non lo siano le capacità cognitive che allontanano il mondo che ci circonda. È comprensibile che in particolare i giovani con problemi ad acquisire le capacità cognitive, e che perciò soffrono di un costante senso di inferiorità e debolezza, possono usare i loro corpi per compensare questi sentimenti opprimenti di impotenza.

Molte discussioni sulla questione hanno mostrato che ad esempio, le diverse forme di sfida fisica conferiscono ai giovani la sensazione di stare agendo in modo responsabile e di stare controllando il proprio ambiente secondo la loro volontà e la loro immaginazione. Scompare così il loro status di emarginati.

Il loro corpo diventa parte dello stile di vita avventuroso, corre dei rischi, si può sentire con immediatezza impressionante il suo potere sull'impotenza. Se perfino la pratica fisica si trova al centro dei valori dei giovani condivisi dalla collettività, la sua applicazione diviene un motivo di integrazione sociale e perciò crea una “casa” socio-emozionale. Qualsiasi controllo fisico di sfide corporee e di moto è un'affermazione dello stile di vita del gruppo e rafforza la comunità. Questi collegamenti stimolano il continuo bisogno di cercare situazioni nuove che possono essere dominate con l'esercizio fisico e sfruttate in modo efficace per se stessi. (compare with BECKER et al 1994).

Se è vero che, tenendo i corpi in moto, i giovani riescono a creare spazi di compensazione dove divertirsi e mettere alla prova le loro abilità, e se è vero che questi spazi hanno anche una grande forza d'attrazione, si dovrebbe raccomandare a youth work / youth care di fare di queste aree i mezzi del loro lavoro socio-pedagogico. Questa strumentalizzazione suggerisce che gli spazi aperti dall'esercizio fisico e dal moto contengono un tale significato che le competenze praticate trovano più in là applicazione anche in altre aree della vita stessa. Gli inglesi che dicono che la Battaglia di Waterloo fu vinta sul campo di Eton è un'espressione popolare di questa credenza.

Oltre alle attività sportive praticate principalmente nei club sportivi, esistono le attività d'avventura, che contrariamente agli sport sono meno indicate per una regolare competizione, ma rappresentano una larga ed alternativa area di cultura del moto, espressa in gran parte dell'Europa dallo stile all'aperto che sta avendo una rapida diffusione e sta infatti dimostrando la sua importanza per le abitudini motorie delle popolazioni europee.

3. EXCURSUS: Le differenze strutturali tra l'avventura e lo sport e il loro significato nel contesto dei processi didattici non-formali durante l'adolescenza¹⁰

Spesso si parla di attività d'avventura così come si fa per le attività sportive, considerandole talvolta addirittura una sottocategoria dello sport, tante volte etichettate come "sport d'avventura o estremi". In realtà noi pensiamo che esistano delle differenze strutturali tra sport e avventura e che abbiano un potenziale di socializzazione notevolmente differente.

Modelli di base delle attività sportive

Le due parti principali dello sport – allenamento e competizione –, essendo costitutive per la preparazione di prestazioni fisiche, rendono possibile sperimentare i valori di una società lavorativa organizzata su basi democratiche, grazie alla loro specifica struttura di significato.

Il fatto che le risorse fisiche siano scarse così come i tempi di prestazione disponibili, limitati dal calendario delle competizioni e delle performance biologiche, rende necessario uno stile di vita metodico, permettendo così un sistematico sfruttamento delle scarse risorse. Dato l'aspetto della scarsità di tempo, rifiutare uno stile di vita metodico è uno spreco di tempo non giustificato. Per i giovani impegnati nello sport c'è la possibilità di acquisire le virtù di uno stile di vita metodico in modo piacevole e divertente.

Nel contesto delle routine di allenamento, viene dimostrato ai giovani con il loro stesso corpo cosa significa influenzare un futuro altrimenti incerto attraverso un allenamento sistematico e una programmazione, anticipare obiettivi individuali e collettivi, usare le proprie risorse in modo saggio e finalizzarle ad un risultato, giudicare i risultati raggiunti in base alla propria storia personale e al futuro, investire per raggiungere nuovi risultati, ecc.

Nell'insieme, la pratica di uno sport può essere intesa come un modello di apprendimento ed esperienza in cui la "passione irrazionale" viene convertita sistematicamente in "interessi razionali". Questo modello di soddisfazione non immediata delle esigenze adottato dai giovani atleti è il migliore esempio di un lento processo di trasformazione. Alla fine dell'adolescenza questo processo termina normalmente con l'inizio di una professione o con il matrimonio. Poiché i risultati dell'allenamento quotidiano hanno una grande importanza, essendo la base per gratificazioni quali ad esempio opportunità sociali, essi sono di solito misurati all'interno delle regole valide per una competizione oggettiva. Competizioni di questo tipo sono un modello per la equa distribuzione di beni scarsi, considerando come beni, nel caso dello sport, i meriti e i gradi, che sono mantenuti intenzionalmente bassi. La loro distribuzione in una competizione si basa sulla differenziazione della prestazione, raggiunta non con la fortuna o l'inganno ma con una combinazione di talento ed impegno.

Chiunque segua le regole di una competizione può notare che la differenziazione della prestazione è strettamente fedele ai principi competitivi, che le gratificazioni vengono date in base al tipo di prestazione, e che la risultante disparità dipende da azioni di cui si è responsabili in prima persona, e infine che la struttura gerarchica delle prestazioni non è fissa, ma può variare.

I valori e i modelli di interpretazione promossi nell'allenamento e nella competizione, e le informazioni sportive rappresentano un pool di risorse da cui i giovani possono attingere –se vi hanno accesso – nella loro vita di professionisti oppure di cittadini.

Bisogna però menzionare questi limiti:

¹⁰ Le idee espresse in questo excursus erano originariamente destinate ad una ricerca poi condotta per la Commissione Europea con lo scopo di analizzare l'importanza delle attività motorie per l'integrazione sociale dei giovani. Chiunque non sia interessato ad un'analisi strutturale dei due "tipi di moto" può passare direttamente al capitolo 4.

- a) L'acquisizione dei modelli sportivi di base ha più probabilità di successo quando esiste una "presocializzazione" o "inclinazione", cioè ci sono le attitudini necessarie, sebbene forse solo nello stato iniziale di sviluppo (ad esempio: saper affrontare le frustrazioni, avere aspettative realistiche, un orizzonte di tempo flessibile).
Se questa presocializzazione non c'è, come ad esempio nel caso di giovani che appartengono alla vasta categoria degli "svantaggiati", allora l'accesso alle attività sportive è molto più difficile.
Come si è visto, gli sport richiedono un modello di comportamento e un orientamento per assicurare un'efficiente gestione delle risorse del corpo nell'esercizio oltre che una continua tendenza verso gli obiettivi. È molto difficile però che questo modello si sviluppi nelle condizioni di vita dei luoghi socialmente svantaggiati. È importante considerare i giovani con più attenzione, trovare attività i cui contenuti e strutture organizzative siano compatibili con quelle strutture tipiche predominanti nelle condizioni di vita delle aree socialmente problematiche.
- b) È facile notare che per quanto riguarda l'incorporazione delle strutture tipiche corrispondenti, il grado di coinvolgimento sistematico incide in modo decisivo sul successo o il fallimento dell'acquisizione. Solo allora –per usare il linguaggio teorico di BOURDIEU – il mondo sociale (gli sport e le regole corrispondenti) diventa parte del corpo e dall'altro lato il corpo (i modelli sportivi incorporati) diventa parte del mondo sociale se lo sforzo psico-sociale è sufficientemente alto. È una caratteristica tipica delle attività sportive non competitive avere pochi obblighi. Per questo motivo si può assumere che il loro potere di socializzazione per quanto riguarda la creazione a lungo termine di valori non è molto grande. Ciò non significa che le attività non competitive non siano importanti per il processo educativo dei giovani, anzi danno opportunità di relax. Esse fungono da diversivo temporaneo dagli obblighi della vita di ogni giorno, servono a fare emergere potenziali che possono essere sfruttati nella vita scolastica e professionale.
- c) I modelli di valori e orientamento delle attività sportive possono essere viste come la parte fisica del sistema di valori di prestazione che delinea anche la struttura della società lavorativa. La perdita sempre più elevata di lavori, dovuta non a cicli economici ma a cambiamenti strutturali, porta ad una riduzione della partecipazione degli individui nel mercato del lavoro. Di conseguenza ciò causa un declino dell'importanza dell'etica della prestazione. Ma poiché, dall'altro lato lo stile di vita degli individui non può delinarsi in una tale assenza di senso e orientamento, ci sono altre fonti di orientamento che vanno ad assumere l'importanza dell'etica della prestazione.
Un'identità vincente può anche orientarsi verso un'esperienza estetica e una presentazione autentica, nel caso in cui si dovesse perdere la fiducia in se stessi a causa del lavoro. (cfr. TAYLOR 1991, OEVERMANN 1999). Le attività fisiche costituiscono un vasto campo di compensazione per questi sviluppi.

Come evento parallelo a questo processo si può osservare che non c'è più la disposizione al legame e alla lealtà all'organizzazione a lungo termine, sostituita dai legami a breve termine alle offerte più attraenti possibili. Questo atteggiamento è comprensibile considerato il fatto che gli individui si confrontano con una moltitudine di opzioni che fanno sembrare irrazionale un legame a lungo termine con una organizzazione.

Entrambe le linee di sviluppo presenti nella maggior parte dei paesi europei favoriscono la comparsa di offerte di carattere occasionale, e che inoltre permettono di presentarsi in modo autentico. Gli aspetti della prestazione non diventano obsoleti ma sono solo in secondo piano. Se si cerca un modello di movimento che riflette questa tendenza di sviluppo, l'avventura si presta perfettamente a questo scopo.

Modelli di base delle attività d'avventura o estreme

Le attività motorie che richiedono il controllo di situazioni di carattere eccezionale riscuotono oggi un forte consenso tra i giovani. Andare in barca sui fiumi, attraversare zone montuose ed aree forestali impraticabili, terminare una scalata difficile con successo, fare escursioni in bicicletta in posti sconosciuti o la sfida di affrontare una tempesta creano esperienze in cui i giovani, separandosi dalla casa familiare, riescono a capire cosa significa prendere decisioni inevitabili nei momenti di incertezza, o che un futuro minaccioso può essere un'opportunità di crescita. La seguente tabella cerca di riassumere brevemente i tipi di esperienza che le avventure permettono di fare (come in BECKER 1998):

- a) le avventure richiedono il confronto con situazioni estranee e sconosciute di resistenza interna ed esterna. Dopo aver superato la linea fissata dal modo di vivere tradizionale, ci si può separare da essa per incorporare qualcosa di nuovo;
- b) poiché le situazioni d'avventura non sono mai le stesse, sono necessarie soluzioni strutturali che non siano ancora diventate ordinarie o regolari. In quei casi dove non si può ricorrere alla consuetudine, è inevitabile e necessario prendere delle decisioni, così come anche fare le scelte tra più alternative, fare analisi dei rischi ed essere versatile;
- c) le situazioni d'avventura sono normalmente gestite da gruppi. La relazione tra la responsabilità e la fiducia reciproca diviene tematica, sono necessari lo scambio comunicativo, la collaborazione alle discussioni e la capacità di risolvere conflitti;
- d) le situazioni d'avventura racchiudono il bisogno di essere raccontate. Ciò permette di riflettere sugli eventi e quindi fissare le esperienze in forma di racconto. Si ha quindi l'opportunità di usare le esperienze vissute per guardare al passato come in uno specchio, e formulare esperienze per la crescita futura.

Tutto diventa più chiaro con alcuni esempi in cui l'avventura racchiude le esperienze dell'adolescenza. Ma anche dopo questa fase di vita la necessità di prendere decisioni in modo consapevole, e il confronto con un futuro incerto aiuta a definire meglio il processo educativo valido per il futuro, quando è orientato verso il concetto di uno stile di vita autonomo.

C'è un altro motivo per cui i progetti pedagogici basati sull'avventura dovrebbero essere integrati nell'educazione non formale. La tensione e il rischio intrinsecamente connessi alle attività d'avventura offrono ai giovani disadattati buone opportunità per socializzare, perché sono di solito in grado di far fronte all'azione e al rischio. Il potere di integrazione dell'avventura può essere usato per soddisfare la ricerca del brivido e della tensione che è tipica nei giovani. Le opportunità di esperienza menzionate in precedenza possono essere sviluppate nelle attività per andare oltre questa funzione compensativa.

4. I luoghi di realizzazione – dove possono essere organizzate dal punto di vista pedagogico le attività d'avventura all'aperto, e cosa è necessario considerare?

Bambini e giovani ricevono gli stimoli per il loro proprio processo educativo dalla famiglia, dai loro coetanei, dalle offerte di youth work / youth care e altre fonti di educazione ed istruzione non formale. Nei capitoli 2.4 e 2.5 sono stati evidenziati alcuni vantaggi e svantaggi dell'accesso all'istruzione rispettivamente nelle scuole e nelle “non scuole” youth work / youth care. Cosa bisogna considerare per poter sfruttare le attività d'avventura nel contesto dell'educazione di recupero nelle istituzioni pedagogiche summenzionate, e quali opportunità o esigenze di cooperazione si possono notare?

a) Per i giovani socialmente disadattati, i sistemi educativi formali restano importanti per la partecipazione alla società e per un ingresso vincente nel mondo del lavoro. Ciò fa sembrare perciò raccomandabile modificare le sedi scolastiche in modo che esse diventino luoghi di esperienza, in cui possono essere considerate sotto un'altra luce sia le esperienze che i giovani apportano dal loro mondo (quello in cui vivono) che l'integrazione dei giovani stessi. Per questo motivo, è necessaria una stretta collaborazione tra le istituzioni di istruzione formale e non formale. Le attività di educazione non formale, specialmente di youth work / youth care, dovrebbero essere trasferite alla sfera scolastica. Le scuole dovrebbero essere al tempo stesso disposte a collaborare con istituzioni di insegnamento non scolastiche. Queste includono le imprese, le istituzioni culturali, i centri per la gioventù, ecc. con la prospettiva di attività motorie e d'avventura, la maggior parte posti di insegnamento a contatto con la natura che possano liberare l'attività pratica dai programmi scolastici, che invece la limitano.

b) La cooperazione tra le due istituzioni, quella della scuola e quella della youth work / youth care deve essere considerata con attenzione, dal momento che contiene sia rischi che opportunità. Da un lato essa offre la possibilità di avere un approccio a lungo termine alla soluzione dei problemi e di conseguenza permette sostanzialmente lo sviluppo delle competenze corrispondenti. Dall'altro invece offre un campo d'azione alla youth work / youth care in cui questa può arrivare più facilmente ai giovani con le sue offerte. Ma questo è esattamente cosa rende la cooperazione ambivalente, perché i paradigmi di youth work / youth care, e cioè la “spontaneità”, “assenza di imposizioni” e “assenza di curriculum” devono ora essere nuovamente definiti.

c) Inoltre, l'integrazione delle attività d'avventura in un sistema fortemente basato su regole, come si presenta oggi la scuola, sembra un paradosso. Tuttavia, poiché i vantaggi di quelle attività all'esterno che sono solo a breve termine sono limitati, e le offerte selettive possono solo avere un impatto limitato sulle forme di abitudine coinvolte, le opportunità per la partecipazione alle strutture e ai contenuti scolastici, oppure il loro cambiamento dovrebbero essere sfruttate così come appaiono.

In questo contesto gioca un ruolo importante la qualifica degli insegnanti delle scuole che offrono la possibilità di svolgere attività d'avventura. Questa qualifica non dà solo nuove possibilità di essere addirittura indipendenti dalla cooperazione con i partner non scolastici, ma aiuta anche a concentrare l'attenzione degli insegnanti su concetti educativi in cui gli elementi derivati dall'esperienza arricchiscono le attività che si svolgono in classe e nella scuola in generale.

d) Per ciò che riguarda questa qualifica degli insegnanti e quando si tratta di acquisire abilità motorie, gli standard di sicurezza corrispondenti, una vasta conoscenza degli spazi naturali, un comportamento riflessivo appropriato, ecc., le istituzioni qualificate d'istruzione non formale possono assumere un importante compito di trasferimento. Dall'altro lato si richiede che esse abbiano basi di conoscenza estesa: sia per quanto riguarda lo sviluppo della psicologia e le

differenze tra i sessi nell'applicazione delle attività d'avventura, che per la vita sociale e il background socio-economico degli interessati.

e) Se youth work / youth care può portare questo know how (o conoscenza tecnica) come sua qualifica chiave non solo nei seminari e nei periodi formativi, ma anche nella cooperazione, essa crea spazio per l'azione offrendo molte più opportunità di quante se ne avrebbero a condurre le attività in modo separato ed esclusivamente attraverso personale pedagogico scolastico. La conoscenza, le abilità, i problemi, i ruoli e le prospettive delle varie professioni possono poi essere unite in un processo pedagogico per avviare nuovi tipi di interazione con i bambini e i giovani. Eppure va osservato che non tutte le dimensioni della vita e del mondo di un adolescente saranno strutturate da istituzioni pedagogiche e divise in unità educative di apprendimento finalizzate ad un obiettivo.

Insegnanti e assistenti sociali dovrebbero inoltre essere in grado di considerare i confini dell'influenza pedagogica ed avere rispetto per la volontà individuale dei bambini e dei giovani nel creare la loro propria vita e realtà.

e) Se ci si aspetta che le attività d'avventura sviluppino il loro potenziale in concetti non formali di preparazione alla carriera o in concetti educativo-professionali lavorando con giovani a rischio, è necessario incorporare un maggiore impulso alle qualifiche, che includono prima di tutto gli sforzi intensi per mettere in risalto i benefici educativi delle attività non formali e delle solide competenze metodiche. Dalle attrezzature e dalla preparazione professionale di youth care ci si aspetta che siano capaci di valutare e descrivere gli effetti educativi delle loro offerte in modo trasparente e riferendosi in modo appropriato al rispettivo gruppo target. Di fronte alla drammatica situazione di privazioni nell'ambiente sociale e familiare nei primi stadi dell'infanzia menzionata nei capitoli introduttivi, concetti appropriati per la cooperazione con istituzioni che offrono attività educative d'avventura oltre che con strutture per la cura dei bambini e scuole elementari, sarebbe necessario agire in modo preventivo, se possibile anche con la partecipazione degli stessi parenti. Alla luce degli attuali dibattiti sulla politica scolastica ed economica, sembra necessario in particolare che le risorse pubbliche siano investite in attività all'aperto con i giovani socialmente disadattati in modo da promuovere una partecipazione sociale ed evitare un peggioramento del processo di disgregazione. Questo vale soprattutto per le attività all'aperto quando si tratta di progettare programmi educativi e rivolti ai giovani da parte dell'Unione Europea e di formulare delle rispettive linee guida di sostegno.

g) Nel punto 2.5 è già stato sottolineato che la trasmissione di qualifiche chiave deve essere separata dal suo legame esclusivo ai profili di lavoro, ed integrata in un concetto educativo generale. Nel caso di giovani che hanno storie estremamente difficili questo lavoro pedagogico sociale non può solo essere ridotto ad una funzione di normalizzazione con un obiettivo primario che è quello di trasmettere qualifiche e di creare disposizioni psico-sociali che rendano l'ingresso nel mercato del lavoro quanto più semplice possibile. È vero che una carriera professionale continua ad essere la base necessaria per l'accettazione sociale, l'autostima e la fiducia in se stessi, ma è anche vero che l'impiego fisso è con tutta probabilità destinato a rimanere una fantasia. Tanti adolescenti si trovano oggi a confrontarsi con crisi e interruzioni della loro vita professionale, con periodi più o meno lunghi di disoccupazione, in parte permanenti. Eppure propri perché gli individui hanno bisogno di fare l'esperienza dell'accettazione sociale, la realizzazione di se stessi e la cooperazione sociale per migliorare l'autostima e la fiducia in se stessi, un'attività socio-pedagogica con i giovani accomunati da una vita "a rischio" deve concentrarsi principalmente a "sostenere gli individui e i gruppi sociali nello sviluppo dell'autostima, la sicurezza e la capacità di autodeterminazione."(SCHERR 1998, 65) Ciò ha anche a che fare con la capacità di gestire con successo i periodi di disoccupazione, di affrontare i tipici problemi causati dalla disoccupazione, l'organizzazione della vita di tutti i giorni, lo sviluppo di attività utili e produttive e forme di

cooperazione che almeno “in modo rudimentale possono sostituire quello che il lavoro dà alla popolazione lavorativa, o almeno dovrebbe dare. (EBD., 76)¹¹.

Le offerte di istruzione non formali ed orientate verso l'avventura, andando oltre una prospettiva rivolta puramente al tempo libero, possono offrire in questo contesto un numero tante diverse possibilità di legame¹², grazie alla loro natura socializzante, alla loro struttura che è orientata alla cooperazione, alla fiducia e al sostegno, alla loro componente riflessiva che è diretta conseguenza del controllo delle situazioni d'avventura ed il tentativo di un trasferimento di esperienza ad questioni di stile di vita personale.

¹¹ Cfr. la ricerca condotta dal socio-pedagogo Franz-Josef Krafeld da Brema/ Germania (per esempio KRAFELD 1998).

¹² Connessioni a tali offerte di progettazione di vita attiva sono immaginabili, come ad esempio è descritto nelle opere di Albert SCHERR: lavorare in centri sociali o case per i giovani nelle aree con un elevato livello di disoccupazione, i progetti l'aiuto e la progettazione indipendente, ad esempio il rinnovo di appartamenti o i centri per i giovani, progetti culturali per i giovani, etc.

5. Modelli di azione basati su avventura ed esperienza

In questo capitolo verranno presentati in modo dettagliato modelli d'azione specifici basati su esperienza e avventura. Abbiamo evidenziato quei modelli già largamente messi in pratica, e che sono adatti per concezione e finalità a rappresentare sfide e problemi nella transizione dalla scuola al lavoro.

Le seguenti riflessioni sono alla base delle sei attività descritte in questo capitolo.

- a) Le potenzialità educative e formative dell'avventura si sviluppano soprattutto grazie alle sfide che sorgono in posti naturali, in determinate situazioni problematiche e avverse. Abbiamo selezionato due campi di esperienza tradizionali, acqua e rocce, assieme alle attività ad esse inerenti, come il canottaggio e le scalate sulle rocce, che mettono alla prova i giovani in modo differente, in base alla loro struttura, vale a dire il luogo e lo spazio. L'acqua corrente è in netto contrasto con le dure rocce, la scarsità di tempo disponibile per prendere decisioni in alcune situazioni è opposta ad una notevole quantità di tempo in altre situazioni.
Non c'è sempre la possibilità di utilizzare determinati spazi naturali, tuttavia è possibile trovare ovunque mappe locali per avventura che indicano altri luoghi da visitare e sperimentare, come foreste, fiumi, laghi e mari, e che possono essere sfruttati per scopi educativi.
- b) I posti d'avventura non si trovano solo in natura. La città, il posto in cui vivono di solito la maggior parte dei giovani che sono oggetto del lavoro socio-educativo, è piena di location e situazioni che per essere dominate richiedono abilità diverse da quelle richieste nella natura; ma dall'altro lato non sono meno interessanti e stimolanti. Stazioni ferroviarie, attraversamenti pedonali, spazi pubblici, ponti, magazzini e ascensori creano un paesaggio urbano che si offre da sfondo ad emozionanti attività d'avventura. Gli eroi delle avventure urbane sono personaggi investigativi, come i detective o i giornalisti. Con un po' d'immaginazione, proprio prendendo spunto da questi lavori si possono creare dei "mondi virtuali d'avventura", che si collegano per molti aspetti alle questioni socio-pedagogiche. Ma anche altre storie e obiettivi in nessun modo connessi all'azione investigativa, possono coinvolgere i giovani in esperienze intense. I mondi "fittizi" trasformati in azione nella vita urbana di ogni giorno, possono facilmente diventare realtà, con un impatto positivo sulla vita reale dei giovani. Le avventure fantastiche hanno effetti sulla vita quotidiana, ed ecco che le storie diventano realtà. Un capitolo è dedicato proprio al concetto di avventure urbane.
- c) Esiste un metodo opposto a tutti gli altri, detto metodo della "costruzione della realtà" e basato sul costruttivismo. L'assunto è questo: la realtà non è qualcosa che semplicemente esiste e viene recepita dall'individuo come tale; essa è invece costruita, creata ed inventata. Questa ipotesi privilegia il contributo soggettivo dell'individuo alla costruzione del mondo. Agli individui viene trasmesso il potere o la convinzione (una convinzione che aumenta la loro sicurezza) di essere in grado di esercitare una certa influenza sulla realtà, o addirittura di creare realtà che prima non esistevano. È un approccio interessante per il lavoro con i giovani, indirizzato principalmente ad un gruppo di interlocutori spesso passivi e timidi, anche perché i giovani ritengono molto interessanti quegli scritti che contengono la promessa di una futura abilità a creare tali realtà. Ciò vale in particolare per tutti i tipi di avventura che hanno luogo nella natura e nelle città, ma anche in luoghi al chiuso, come ad esempio una palestra trasformata da un copione nella sede di un'avventura. Sebbene questo approccio, illustrato nel capitolo 5.4, sembri molto interessante, esso contiene però un

problema morale che non va trascurato, e cioè quello di fare uso dell'illusione, anche se piacevole.

- d) Nei luoghi dove né la natura né la città offrono opportunità per imprese d'avventura, si può utilizzare come sostituto l'avventura in un laboratorio, importata dalla cultura nordamericana. Negli anni '70 la tradizione dei laboratori dinamici di gruppo fu estesa da una rete di attività detta "Adventure Based Counseling" (ABC). Negli ultimi anni questo modello si è diffuso rapidamente in alcuni paesi europei, in modo simile, ad esempio, a Disneyland o McDonald's.
- e) In parte è un modello copiato in modo indiscriminato, senza nemmeno una riflessione sulle circostanze che in America hanno portato alla sua creazione. Copiare senza alcun senso critico può portare al pericolo che venga sostenuto un processo di globalizzazione solo nel campo dell'educazione con l'avventura, mentre le tradizioni locali perdono il loro valore e si rafforza l'egemonia della cultura americana. Invece di optare per una svendita chiaramente irrealistica di certe fonti culturali, che tra l'altro significherebbe anche un'esclusione irragionevole delle loro potenzialità utili per lo sviluppo, si dovrebbero soppesare con attenzione i vantaggi e gli svantaggi dei modelli importati, in modo da valutare le loro possibilità di essere realizzati e di essere innovativi. In questo modo gli elementi di riflessione elaborati da ABC e la moltitudine di variazioni sviluppate in America possono essere un aiuto per l'applicazione socio-pedagogica delle attività d'avventura, oltre che per le discussioni riguardo alla trasmissione dell'esperienza acquisita. Lo stesso vale per l'idea di laboratorio, che può integrare il progetto e completarlo. In questo modo i gruppi possono lavorare intensamente sui progetti da discutere, senza interruzioni e liberi dal trambusto della vita quotidiana. Tuttavia il modello americano ignora del tutto l'aspetto caratteristico della creazione del gruppo e della sua sicurezza, aspetto tipico delle situazioni avventurose e di grande importanza per i giovani che di solito hanno rapporti problematici con le altre persone. Le dinamiche nei gruppi d'avventura non vengono create e regolate – come invece suppone il modello – da contratti o accordi che i membri hanno accettato, ma seguono il concetto di relazioni sociali estese. L'idea del contratto è quella di trasformare i membri del gruppo in soggetti di scambio che osservano con scetticismo l'equivalenza delle prestazioni, e al tempo stesso si aspettano il fallimento delle relazioni. Lo stesso contratto nega, anche prima che avvenga la vera azione, che la fiducia incondizionata possa avere un impatto decisivo e che sempre questa fiducia sia presente nelle relazioni sociali estese¹³.
- f) Il repertorio dei metodi sperimentali di apprendimento include anche metodi che si concentrano sull'esperienza estetica e fanno uso del piacere della apparenza fisica. L'antica tecnica del teatro delle ombre si è rivelata particolarmente interessante. Abbiamo incluso questo metodo perché facilita il trattamento di problemi che i giovani non amano condividere in modo diretto con il pubblico, ma che sono abbastanza importanti per loro tanto da sentire il desiderio di dividerli. Lo schermo rende possibile agli attori di rimanere anonimi e al tempo stesso offre loro l'opportunità di mostrare fisicamente ed esteticamente i risultati del loro rapporto emotivo con il problema. Dietro l'alienazione causata dallo schermo può essere reso pubblico il modo privato con cui i giovani affrontano i problemi.

¹³ Tutte le comunità sono relazioni sociali estese, ma questo vale in modo particolare per la famiglia. Come già l'aggettivo "esteso" implica, le relazioni tra i membri non sono specifiche, come nel caso delle relazioni basate su ruoli, ma possono includere tutti i problemi e le questioni possibili, e per questo si riferiscono all'intera umanità. I gruppi d'avventura appartengono alla categoria di socializzazione per lo stato eccezionale in cui questi gruppi si trovano in situazioni d'avventura, facendo della solidarietà qualcosa di assolutamente necessario.

5.1 Rock climbing (Arrampicata su roccia)

L'alpinismo sulle montagne ha una lunga tradizione, più dell'arrampicata sulle rocce. Nel XIV secolo Petrarca compose un primo resoconto in forma di lettera su una gita in montagna sul Monte Ventoso, in Provenza. L'attività acquistò slancio nel XVIII secolo, quando le Alpi persero il loro terrore mistico e la maggior parte degli inglesi iniziarono a scalare una vetta dopo l'altra.

Seguirono anche le altre nazioni, col risultato della fondazione dei club montani delle Alpi, pressappoco dalla metà del XIX secolo in poi. Gli sport come le scalate o l'arrampicata su muri relativamente bassi (normalmente tra i 7 e i 35 metri d'altezza), utilizzando piattaforme di sicurezza fissate precedentemente per gli scalatori dilettanti, sono relativamente giovani (dalla metà del XX secolo in poi). All'inizio le piccole rocce venivano scalate solo per allenarsi per escursioni più impegnative in montagna. Man mano si è però sviluppato il free climbing, cioè la scalata libera, che non prevede l'uso di attrezzature per le scalate. La corda è l'unica cosa ad essere usata per motivi di sicurezza. In questo caso non si tratta di scalare una vetta montuosa che è quanto più alta possibile, ma di risolvere problemi specifici di movimento su muri bassi e rocciosi. A questo scopo sono stati definiti diversi itinerari o percorsi di scalata sulla stessa roccia e provati dai dilettanti. Le piattaforme di sicurezza, piantate nelle rocce, eliminavano il rischio di caduta nella maggior parte dei casi, cosicché se la roccia era assicurata da un esperto si poteva evitare di mettere in pericolo la vita degli scalatori. Erano accettate cadute occasionali, per cui divenne possibile scalare al livello delle abilità personali senza correre alcun rischio.

Lo scalatore indossa una cintura di sicurezza legata all'estremità di una corda; viene poi collegato per mezzo di questa corda ad una seconda persona, il cosiddetto *assicuratore*, che è responsabile della sicurezza del proprio partner. È necessario distinguere tra la prima scalata e le successive sulla corda già legata in alto. Il primo scalatore, detto *tracciatore*, sta sempre avanti e inserisce la corda nei ganci di sicurezza attaccati alla rispettiva piattaforma di sicurezza sulla roccia.

La seconda persona cede solo la quantità di roccia necessaria al primo scalatore per poter continuare la sua scalata. In caso di caduta, lo scalatore cade sulla piattaforma di sicurezza. L'ampiezza della caduta è il doppio della distanza fino all'ultimo gancio di sicurezza, ma è attenuata da una flessione della corda. Una volta raggiunto l'ultimo gancio di sicurezza, il cosiddetto gancio di svolta, lo scalatore può rimanere sulla stessa corda oppure può scendere con un'applicazione che si trova sulla doppia corda stessa.

La persona che segue può ora scalare. Dato che la corda è già stata fissata da un anello (sul gancio corrispondente lì attaccato), la persona legata all'estremità inferiore della corda è ora più sicura tirando la corda dall'altro lato. Nel caso di caduta la corda attutisce la caduta quasi del tutto. Persino i principianti che non hanno un pieno dominio delle procedure di sicurezza e di caduta possono scalare senza quasi nessun pericolo se sono secondi scalatori o comunque successivi.

Tuttavia l'impressione soggettiva di pericolo e le corrispondenti emozioni di paura ed agitazione sono dominanti per tutto il tempo.

5.1.1 Alcuni aspetti del rock-climbing con giovani disadattati nel passaggio dalla scuola alla vita lavorativa

Esporsi al rischio di cadere dalla corda può essere inteso come un simbolo di capacità di azzardare, di rischiare. Questo rischio è particolarmente importante nella crescita individuale di ogni uomo sin da quando va a quattro zampe, a quando sta in piedi, fino a quando impara a camminare. Soprattutto negli anni della giovinezza gli adolescenti tendono a cercare i rischi che sono specifici della loro età e seguono il loro "impulso al movimento verso l'alto", salendo su alberi e tetti, ad esempio. Vengono scalate barriere come muri, tetti, cornicioni e alberi. C'è il pericolo di scivolare, di farsi male e soffrire per un insuccesso ad ogni presa e ad ogni passo.

Insieme ai summenzionati obiettivi delle situazioni d'avventura, come ad esempio avere un approccio con i propri limiti oppure un riconoscimento ed una gestione competente delle proprie

forze e debolezze, nella parte che segue saranno descritti, sulla base di alcuni esempi, alcuni degli obiettivi del rock climbing o arrampicata che possono essere di grande importanza per il gruppo dei giovani di nostro interesse.

- *Affrontare nuove situazioni di apprendimento*

I giovani che hanno più volte fallito in situazioni di apprendimento sono soliti sviluppare una notevole resistenza contro l'empatia o l'immedesimazione pedagogica. Da un lato scalare non ha molto a che fare con le classiche situazioni di apprendimento, ma dall'altro ha un carattere di forte attrazione sui giovani, ha un forte richiamo su di loro. Scalare una roccia diventa subito una sfida personale, per cui è molto raro che sorgano problemi motivazionali. Dopo le prime attività di scalata è possibile parlare di queste esperienze in termini descrittivi e non teorici. L'alto livello di coinvolgimento personale offre circostanze ideali per capire cosa ha attraversato un individuo nella propria vita.

- *Creazione di situazioni di apprendimento con chiare strutture di responso*

Una relazione di causa-effetto, talvolta abbastanza complessa, tra i successi personali e i fallimenti può rendere molto difficile per gli adolescenti essere realisticamente capaci di valutare la loro propria sfera d'azione. Ciò può portare ad una percezione di se sempre più irrealistica, col risultato di un eccesso di stima per le proprie forze oppure di rassegnazione.

Il dominio di situazioni d'avventura e la conseguente riflessione su di esse può contribuire alla creazione di una percezione di se più realistica e al riconoscimento delle cause, oppure ad una migliore analisi delle idee irreali preesistenti, analizzandole in prospettiva. Queste occasioni per lo sviluppo risultano dalle circostanze strutturali che caratterizzano l'arrampicata. Si affrontano situazioni relativamente semplici in cui ogni passo o azione compiuta causa un effetto positivo o negativo: "io sono il responsabile del mio successo o del mio fallimento". Un passo sbagliato ad esempio conduce direttamente ad una caduta dalla corda. In questo caso è quasi impossibile non individuare la causa. Il compito della riflessione è proprio quello di elaborare le differenze tra lo sport dell'arrampicata e le situazioni di vita di ogni giorno, e di mettere in risalto con i giovani interessati l'importanza del riconoscimento realistico delle relazioni di causa nella vita reale.

Le emozioni che di solito accompagnano le attività, come orgoglio o frustrazione, possono essere discusse, insieme al loro impatto sulla creazione, ad esempio, di un'immagine di se più energica e stimolante.

- *Riconoscimento del valore della sicurezza e della responsabilità*

Per i giovani socialmente disadattati è insolito che qualcuno conti pienamente e in modo incondizionato su di loro, prendendoli quindi seriamente. Nelle classi coinvolte nelle scalate però questo è uno schema basilare e fondamentale, e per questa ragione l'accettazione della propria responsabilità nelle situazioni educative diviene talvolta un evento chiave nella situazione personale di un giovane.

L'orgoglio e la sensazione di essere importanti per qualcuno può dare motivazioni. Il ruolo dell'assicuratore o persona di sicurezza può essere svolto in modo attivo e con grande gioia. La concentrazione richiesta e il peso delle responsabilità risulta a volte più grande della stessa fatica che richiede una scalata. Può svilupparsi una forte gratitudine per la persona di sicurezza. L'affidabilità è una caratteristica d'obbligo. Cimentarsi in questi ruoli diversi e sperimentare i sentimenti che ne derivano può aiutare l'empatia, che nella collaborazione con altre persone è fondamentale.

5.1.2 Condizioni generali di un'arrampicata

Gruppo

Il gruppo non dovrebbe comprendere più di 10-12 persone. Non è preferibile avere gruppi misti all'inizio, dato che i ragazzi e le ragazze nella maggior parte dei casi hanno un approccio differente alle scalate e tendono a disturbarsi. I maschi cercano qualche volta di fare una buona impressione, dominando lo scenario. Le ragazze di solito si tirano indietro davanti agli eventi, assumendo il ruolo passivo di spettatore. Una fusione dei due gruppi può essere molto produttiva nelle fasi successive del processo, perché permette di eliminare pregiudizi ed assunzioni sbagliate su se stesso e sull'altro gruppo. Le giovani donne ad esempio sono capaci di riconoscere perché il loro approccio attento e scrupoloso può essere conveniente per raggiungere un obiettivo, al contrario invece di un uso irragionevole della forza. Se si considerano questo tipo di problemi, l'arrampicata è possibile in gruppi di diverso genere. Fondamentalmente ai partecipanti non si richiede molta esperienza prima di iniziare, perché così la loro attenzione può essere rivolta subito alla risoluzione del problema in questione.

Attrezzature

Per ogni partecipante si richiede una combinazione petto/fianchi con una connessione adatta (un laccio a fascia aperta), casco e, se possibile, scarpe da roccia. In più, circa 20 moschettoni, 15 fascette chiuse piccole e 15 larghe, e almeno 4-6 funi.

Gli istruttori hanno bisogno di attrezzature di sicurezza in più per la preparazione dei percorsi, che possono variare in base all'area in cui avviene l'arrampicata (un numero sufficiente di nodi, morsetti, cordoncini). Perché sia possibile scendere giù per la fune, sono necessarie un certo numero di applicazioni. Servono in qualunque momento circa 4-6 corde doppie con un cosiddetto nodo Prusik (un nodo autobloccante) e due moschettoni.

Esercizi speciali richiedono materiali speciali. Ad esempio esercizio di tatto e percezione sulla roccia richiedono l'uso di bende. In qualunque momento devono essere disponibili attrezzature di primo soccorso e gli scalatori devono avere sempre con loro il numero di telefono del servizio di emergenza locale e un telefono cellulare.

Location

Le arrampicate possono essere unite ad una notte in tenda; si può organizzare un campeggio da cui ogni mattina i partecipanti possono partire per avventurarsi in percorsi di scalata. Allo stesso tempo nell'accampamento emergono ulteriori opportunità per approfondire la conoscenza in modo più informale e per socializzare, parlando anche delle esperienze vissute durante il giorno nella scalata. Condividere regolarmente i momenti dei pasti e stare insieme davanti ad un fuoco gioca spesso un ruolo importante nel catalizzare lo scambio di esperienza. Può anche essere un punto fisso da ricordare, assicurando così che l'esperienza non sarà mai dimenticata. Per i giovani con esperienze di isolamento, può venire a crearsi una sorta di famiglia, che può durare anche dopo la fine delle attività.

Supervisione

I gruppi dovrebbero essere di norma sorvegliati da due istruttori. Per non perdere di vista i ragazzi e garantire la sicurezza di ognuno in ogni momento, dovrebbe esserci un supervisore per ogni 6 ragazzi. Gli istruttori devono anche preparare i percorsi; dovrebbero ricavare dalle scalate spunti per un'educazione tecnica di base che include anche domande di sicurezza e attrezzature. Un buon esempio sono le istruzioni delle rispettive associazioni nazionali. Inoltre gli istruttori dovrebbero disporre di una profonda conoscenza dei metodi di gestione di un gruppo di persone. Una qualifica nel campo dell'ABC può soddisfare questi requisiti.

5.1.3 *Conclusione sull'arrampicata*

L'arrampicata su roccia o rock-climbing è un ottimo modo per guidare gli individui alla comprensione dei propri limiti e a parlare con loro di questi limiti e di come affrontarli. Durante i corsi gli istruttori possono osservare ogni singolo giovane in azione sulla roccia, insieme al personale di sicurezza.

Le informazioni ottenute in questo modo andranno poi ad essere discusse durante le sessioni di riflessione e nelle conversazioni personali con i giovani, in modo da individuare i problemi di ogni singolo individuo e i loro modi di apprendimento.

5.2 *Canottaggio e Kayak*

In tutti i luoghi dove gli uomini vivono vicino all'acqua le barche sono state sempre usate come mezzo di trasporto e mobilità. Se ne conoscono diversi tipi che sono nati in Africa, Polinesia, Nord America o nella regione artica. Mentre ad esempio gli abitanti delle foreste del nord e del sud America usavano barche di legno, gli eschimesi costruivano piccole barche coperte utilizzando lo scheletro delle balene e pelle di foca. Le barche a fondo piatto e i kayak sono derivate dalle barche tradizionali eschimesi, che erano mosse da pagaie a due palette.¹⁴ Al contrario, navigare con due o più persone in una barca aperta¹⁵ con una pagaia munita di una sola paletta deriva dalla tradizione delle barche in legno e corteccia utilizzate per navigare sui fiumi del nord America, Asia e Africa.

In Europa le barche canadesi e i kayak divennero conosciute nel XIX secolo. Le escursioni sui fiumi divennero presto molto popolari. La storia dello sport del kayak e del rafting (discesa dei fiumi su gommoni) iniziò solo dopo l'invenzione delle barche dal fondo piatto all'inizio del XX secolo. L'esplorazione di tipi estremi di fiumi era possibile solo grazie a barche dal fondo piatto relativamente facili da condurre e molto versatili, che furono più tardi sostituiti da barche estremamente stabili in poliestere.

5.2.1 *Il canottaggio e il kayak nel lavoro di insegnamento con i giovani socialmente disadattati*

Delle tante funzioni che può assolvere una barca, come il trasporto di persone o di merci oppure l'utilizzo nella pesca o nella caccia, per i giovani quello più interessante è il suo uso nelle situazioni avventurose. Vanno a questo proposito menzionati l'esplorazione dei luoghi intorno ai fiumi, dove ogni curva del fiume promette la scoperta di qualcosa di nuovo, e lo scorrere di corsi agitati, dove l'acqua schizza creando dei vortici, attraversando blocchi di rocce e contribuendo proprio con il suo stesso suono ad una più forte sensazione di avventura.

Il passaggio di acque calme e tranquille può essere espresso con la metafora della spedizione, quando è necessaria prima di tutto una progettazione collettiva per superare l'impresa senza alcun danno. Ad esempio è importante considerare le notti da passare in quei luoghi, la durata delle tratte di ogni giorno, il cibo, gli indumenti adeguati, ecc., per evitare che manchi qualcosa di importante durante l'avventura. In questo contesto, vengono a crearsi nuove sfide, sia sui fiumi che sui corsi più agitati. Queste sfide coinvolgono principalmente il riconoscimento di limiti fisici e la disposizione a confrontarsi direttamente con situazioni di pericolo che talvolta si presentano.

Entrambi i tipi di attività hanno in comune allo stato iniziale il confronto con un modo di muoversi del tutto sconosciuto, per poter imparare qual è la disposizione adatta ad affrontare l'"elemento" acqua, cosicché alla fine sia la barca che l'acqua possono essere sfruttate e controllate dal canoista.

¹⁴ Una pagaia a palette doppie – a differenza di una a paletta singola – è caratterizzata da due palette su entrambe le estremità della pagaia. Esse sono spinte nell'acqua alternativamente per procedere e per far tenere il vogatore in equilibrio.

¹⁵ Una canoa aperta è di solito definita "Canadese".

Tuttavia focalizzare l'attenzione sulla disposizione da apprendere non serve ad imparare come si usano le pagaie. Cosa rende più facile focalizzare questa attenzione è il fascino della materia e l'attesa di avventure emozionanti. La cosa più difficile per il pedagogo sociale è dedurre una regola generalizzante dall'atteggiamento di apprendimento positivo dei giovani, trasferendolo poi ad altri campi di apprendimento¹⁶.

5.2.2 Escursioni di rafting (discesa di fiumi su gommoni) con giovani socialmente disadattati nel passaggio dalla scuola al mondo lavorativo

Alcuni degli obiettivi dell'arrampicata, come la creazione di situazioni d'apprendimento che abbiano una certa reazione e una spinta a una maggiore fiducia, possono essere direttamente attribuite anche alle attività di navigazione su acque agitate. Tuttavia la struttura a tempo della navigazione in kayak, creata dal rapido movimento sui corsi rapidi, implica diverse dinamiche di apprendimento.

- *(Non) lasciarsi andare*

Non appena si è saliti sulla barca, la necessità di agire e la sensazione di stare "sull'acqua" diviene predominante. Quando si è nel bel mezzo di un fiume non è facile fermarsi a riflettere, e – a differenza di altre situazioni d'avventura – si deve avere un comportamento attivo e competente. Attraversare con sicurezza i gorghi dei fiumi, le acque calme tra grandi rocce, è un compito molto impegnativo, tante volte troppo difficile da affrontare nel giusto momento per i principianti. La barca deve non solo essere guidata ma anche tenuta in una certa inclinazione. Se però ciò avviene nel momento sbagliato, la caduta in acqua è assicurata.

In particolare i giovani che sono convinti di avere una scarsa competenza nell'affrontare le sfide, reagiscono in modo timido alle situazioni difficili, cercando di sottrarsi ad esse, o di evitarle. Semplicemente "lasciarsi andare", tuttavia, ancora non permette di guidare. È importante essere più veloci del corso d'acqua stesso, che vuol dire: scaltrirsi e riconoscere le proprie abilità, anche se a volte è molto difficile. Il fatto che la non-azione talvolta provoca effetti che potrebbe essere difficile superare, trova una realizzazione fisica nelle attività svolte con il kayak. Il trasferimento di questi insegnamenti, ad esempio, alla necessità di una carriera attiva ed un progetto di vita dinamico è molto semplice. I giovani possono essere resi più forti nell'affrontare attivamente le situazioni difficili da una particolare proporzione di sfide, che passo dopo passo permettono di sperimentare in prima persona le proprie capacità nelle acque agitate.

- *Affrontare lo stress e le situazioni di pressione*

Le acque agitate possono essere terrificanti. Stando seduti in barca si può avere una visione dell'intero tragitto, ma è possibile prevedere solo fino al prossimo movimento, e dopo ogni piccolo momento di riposo rimane la certezza che devono essere superate ancora più rapide. Fiumi impetuosi e rumorosi causano stress e rendono la comunicazione con gli altri più difficile. Ciò contribuisce a creare un sentimento di solitudine. Prima di trovarsi di fronte alla prossima onda l'entusiasmo può seriamente diventare paura o terrore, soprattutto perché gli altri membri del gruppo che prima potrebbero essere stati bravi nella stessa manovra, adesso sono lì ad osservare.

La tensione durante le attività in kayak è accentuata anche dal sapere che un ribaltamento può talvolta essere molto fastidioso, e fa perdere tempo. Questo perché la persona che si ribalta non cade

¹⁶ Molte volte questa difficoltà di trasferimento si presenta come un conflitto tra l'associazione per i giovani "youth care" e le scuole, che i partecipanti percepiscono di solito come "stravaganza contro dovere, inutilità contro necessità, piacere contro lavoro, libertà d'azione contro imposizione, sensualità contro razionalità. Youth care promuove un tipo di apprendimento piacevole, emozionante e stimolante, anche se faticoso fisicamente, mentre la scuola è responsabile di un tipo d'apprendimento noioso, sgradito e faticoso dal punto di vista intellettuale. Dato che questo conflitto è sempre di natura strutturale, dovuto al confronto tra due diversi modi di pensiero appartenenti a due diverse aree, di solito rimane dannoso.

da una corda di sicurezza, e non può semplicemente essere lasciata lì, ma si troverebbe in acque gelate e correrebbe il pericolo di ferirsi con le rocce e i rami, e molte volte è possibile raggiungere l'altra riva solo con l'intervento di un istruttore.

Quindi il kayak offre da un lato un'opportunità di conoscersi in un momento in cui si è sotto pressione, ma è anche un modo per osservare come i membri del gruppo reagiscono davanti ad una sfida. Attraverso discussioni comuni e feedback positivi o negativi reciproci ognuno è indotto ad adottare un metodo di apprendimento iterativo e graduale, e perciò a elaborare strategie individuali per reagire alle pressioni esterne.

È pertanto possibile sulla base di queste esperienze prepararsi per situazioni in cui si devono affrontare test e sfide nella routine scolastica e professionale, dove è necessario far fronte non solo alla paura di fare errori ma anche all'esperienza di fallimento – è quello che riguarda ad esempio le domande di lavoro.

I giovani che non resistono alla pressione della prestazione di solito abbandonano l'apprendistato o il lavoro molto più spesso, se non hanno l'opportunità di lavorare su queste difficoltà ad una ad una. Nelle attività col kayak i giovani – così come nella loro vita quotidiana – devono affrontare grandi sfide, e viene mostrato loro il modo per poterle superare. Non si deve avere paura di affrontare i sentimenti di frustrazione e rabbia come una conseguenza del fallimento, e si deve riflettere su queste emozioni: proprio questa è la prima opportunità che danno questi confronti nati dalle attività in kayak.

Al tempo stesso, in questi processi di confronto, si può sperimentare ed approfondire un controllo delle sfide che avviene però in una situazione piacevole. Ma soprattutto è importante non coinvolgere i giovani in situazioni di sovraccarico di pressione, cosa che non lascia alcuno spazio allo sviluppo delle capacità personali di rendimento.

5.2.3 Escursioni su fiumi con giovani disadattati

- *Stare seduti in barca*

Nel kayak c'è posto per una sola persona, mentre nella barca canadese ci sono di solito due o più persone. Ciò rende necessario molte volte considerare in primo luogo il controllo della sfida sociale, cioè con gli altri, e non della sfida con la navigazione. Il movimento brusco su e giù degli altri passeggeri può mettere paura e l'andamento a zig-zag mostra una mancanza di coordinazione da parte della squadra. Bisogna valutare in prima persona il problema, fare una diagnosi, e controllare la comunicazione e le sensazioni. “Chi prenderà il comando della barca? Quali compiti hanno i membri della squadra? Come si possono evitare i ribaltamenti, o di essere trasportati irrimediabilmente in una direzione non voluta? Quali strategie deve adottare il team per rimanere sul corso d'acqua?”

Gli istruttori cercano di catturare le esperienze e le osservazioni in questi processi e li rendono tangibili per i partecipanti. “Quali sentimenti hanno dominato i ragazzi e come sono stati comunicati? Quali compiti hanno cercato di svolgere e perchè? Si assumono delle responsabilità in queste situazioni oppure preferiscono averne poche?”

Il tema della “guida” e della “direzione” può divenire un simbolo nella comunicazione: trovare la propria via nella vita professionale. “Quali deviazioni devono essere accettate in modo che si impari qualcosa su nuovi contesti? Come posso reagire alle emozioni di impotenza e perdita di controllo durante la ricerca di un lavoro?”

- *Cercare la tranquillità*

Al contrario della navigazione su acque burrascose, le escursioni su fiume tendono ad essere piuttosto pacifiche. Molte volte è difficile per i giovani socialmente disadattati affrontare queste situazioni relativamente calme. Dalla loro esperienza con i media, internet e i giochi al computer sono abituati a cambiamenti veloci di attenzione e a rapide sequenze di affermazione. Si iniziano

tante cose, ma se ne concludono poche. La costante “stare in guardia” e “altrove sta succedendo qualcosa” si presenta come un atteggiamento ben meditato e finalizzato ad un obiettivo.

Un target di un tour di più giorni su un fiume potrebbe essere spezzare questa spirale e rallentare il corso della vita temporaneamente. C'è poca distrazione e molti giovani devono fare i conti con la noia all'inizio dei viaggi in barca. Dopo i problemi iniziali di ambientazione, quando la sfida principale era quella di padroneggiare le tecniche di movimento delle pagaie e il confronto con gli altri membri del gruppo, il viaggio inizia su acque chete che non oppongono molte difficoltà.

Ciò crea una cornice di tempo libero, in cui – in modo simile all'escursionismo – la vicinanza diretta assume importanza, sia essa una vicinanza interiore o esteriore.

C'è una cornice di tempo perfettamente adatta a rendere possibili esperienze che non sono comuni nella vita quotidiana. Si può affinare la percezione dei dettagli, quella per i suoni e per le melodie della natura, per le piante e gli alberi sulla riva che sembrano svanire dalla vista ad una velocità sempre maggiore. Anche l'aspetto sociale della barca può essere messo al centro dell'attenzione, quando si tratta di rapportarsi con gli altri e ascoltarsi a vicenda. Per molti questa è una nuova esperienza e non può essere affrontata bene. Tuttavia andare in barca, per quanto diversa dalle situazioni della vita di tutti i giorni, non permette di fuggire.

5.2.4 Condizioni generali di un evento come il canottaggio o le navigazioni in kayak

Attrezzature

Per poter governare una barca in acque agitate ogni partecipante ha bisogno di un numero di applicazioni che riguardano il kayak: pagaia a due palette, indumenti di neoprene, una giacca impermeabile, una copertura per il kayak (spraydeck), un giubbotto salvagente ed un casco.

Oggi esistono kayak dalle forme diverse. Le speciali costruzioni dei kayak possono ad esempio rendere più facile scivolare, immergersi o saltare. Modelli individuali sono più appropriati per acque calme, altre per quelle più mosse, per cui è consigliabile chiedere consigli per la scelta.

Le escursioni su fiume al contrario richiedono un attrezzatura minima. C'è bisogno di una barca canadese ogni due o tre persone – lavorare con barche più grandi non sembra conveniente dal momento che i giovani non riescono ad avvertire direttamente le conseguenze delle loro azioni. Inoltre, servono pagaie a paletta singola, giubbotti salvagente e contenitori resistenti all'acqua per il trasporto di cibo e indumenti.

In base al numero di barche delle vetture con portabagagli e rimorchi che hanno un numero sufficiente di cinture e corde per legarsi alla barca.

Dal momento che l'attrezzatura per il canottaggio e il kayak è abbastanza costoso, è consigliabile noleggiarla.

Location

L'esplorazione di fiumi completamente sconosciuti e remoti mette in evidenza il carattere di spedizione dell'avventura. Mentre si è in escursione sul fiume è possibile portare con se tutto il necessario e quindi si affronta la sfida di gestire il minor numero di bagagli possibile per diversi giorni, stare all'aperto in tende, cucinare sul fuoco, ecc.

In ogni caso è necessario essere informati sulle regole locali che riguardano il fiume, sui livelli dell'acqua, sulle condizioni di conservazione della natura e sui luoghi pericolosi. Sarebbe opportuna un'ispezione del fiume prima dell'inizio delle attività.

Gruppo e supervisione

Per motivi di sicurezza, sulle acque agitate il rapporto tra la quantità di supervisori per numero di giovani dovrebbe essere di 1:5. Dal momento che si corre il rischio di mettere gli altri in pericolo e di intralciare la via degli altri, i gruppi di oltre 10 persone dovrebbero essere divisi in gruppi più piccoli.

Le escursioni sui fiumi, essendo meno pericolose, permettono una quota di 1:10, ma deve anche essere considerato che, tanto più grande è il gruppo, tanto più diventa difficile per l'istruttore percepire l'individuo nella sua specifica situazione d'apprendimento. Per motivi di sicurezza dovrebbe esserci un istruttore da una parte e dall'altra della barca, cioè davanti e dietro il gruppo stesso, sia nelle acque calme che mosse. Dovrebbero avere una formazione che permette loro di guidare i gruppi in entrambi i tipi di acqua. Una formazione di questo tipo è offerta dalle rispettive associazioni nazionali. Sono consigliabili anche ulteriori qualifiche per gestire con successo gruppi di ragazzi.

5.2.5 Conclusione su canottaggio e kayak

Quando si descrivono le possibilità di apprendimento attraverso la attività all'esterno per i giovani nella transizione dalla scuola alla vita professionale diventa chiaro come siano diversi gli obiettivi di apprendimento. Mentre durante le escursioni sui fiumi, ad esempio, i rallentamenti e la necessità di avere a che fare con la calma vengono utilizzati a scopo pedagogico, nelle attività col kayak si mette molto più in evidenza il costante "andare contro corrente". Tutte le misure dovrebbero avere in comune uno scopo: sollecitare i partecipanti a confrontare e a discutere i fatti rilevanti della loro vita durante le sessioni di riflessione che si tengono dopo le attività. Così durante le attività emergono modelli di comportamento che gli istruttori con esperienza possono analizzare nelle discussioni individuali e di gruppo.

5.3 City Bound: la città come luogo di attività sperimentali

City Bound è un metodo di apprendimento sperimentale che utilizza la città come ambiente di apprendimento. Per qualche anno, City Bound è stato utilizzato per aiutare la formazione di un orientamento professionale, in particolare per aiutare a sviluppare competenze chiave, come l'abilità a comunicare e a rivolgersi agli stranieri, la capacità di tollerare la frustrazione, di auto motivarsi e di risolvere problemi rilevanti per la vita professionale e quella quotidiana.

I progetti City Bound possono essere quindi utilizzati per aiutare i partecipanti a sviluppare e a rafforzare quelle abilità. Le offerte di City Bound possono anche essere un sostegno per i giovani senza lavoro per affrontare la vita di tutti i giorni, e un aiuto per individuare istituzioni e offerte che forniscano loro assistenza.

Nella pratica e nella teoria educativa o pedagogica lo spazio urbano ha una lunga tradizione dalla connotazione negativa: venivano messi in risalto soprattutto i fattori della vita urbana dannosi per la gente come ad esempio l'inquinamento atmosferico, la frenesia, la solitudine e la povertà, la violenza e i pericoli. In particolare la pedagogia reclamava un ritorno alla filosofia della natura. Sin dagli anni '60 dello scorso secolo sono nati nuovi concetti di azione. Ne è un esempio proprio lo sviluppo in quegli anni della City Challenge (sfida in città) da parte di Freddie Fuller in Inghilterra. Secondo questo concetto la città diventa una parte fondamentale del lavoro sociale con i giovani. Lo scopo di Freddie Fuller è quello di reagire al numero sempre più elevato dei bambini di strada.

Nel 1985 questo concetto fu adattato in Olanda. Le sfide in città erano associate a programmi tradizionali all'aperto per soddisfare i bisogni dei disoccupati a lungo termine. Nel 1988 i progetti negli spazi urbani furono applicati al lavoro con i giovani malviventi in Belgio. Gli anni '80 del secolo scorso rappresentano l'età della scoperta dello spazio urbano come luogo educativo. La città diviene uno scenario di raccolta delle esperienze, uno strumento utile e un ambiente per l'apprendimento. Le condizioni locali, sociali, politiche e infrastrutturali sono utilizzati come campi pedagogici di apprendimento.

5.3.1. *Cos'è City Bound?*

Nel concetto di City Bound l'azione e l'esperienza sono associate ai requisiti dell'ambiente urbano. Se, da un lato, negli ambienti urbani è possibile usare gli strumenti classici della pedagogia di esperienza che abbiamo visto sinora (fare scalate con la corda, trascorrere la notte all'aperto), dall'altro ci sono anche nuovi esercizi che si addicono alle condizioni di un ambiente urbano. Sono attività come ad esempio manifestazioni cittadine, interviste con personalità della vita pubblica (ad es. il capo della polizia), giochi nel traffico, colazione in un ambiente pubblico, soluzione di un caso criminale, animazione di 20 persone in base a criteri precedentemente stabiliti, posare per foto e tanto altro.

La cosa più importante riguardo agli eventi di City Bound è l'alto grado di esperienza personale in cui i giovani si trovano coinvolti. È fondamentale agire in stretta relazione con l'ambiente urbano, e all'interno dell'ambiente stesso. Le sfide dei programmi City Bound riguardano soprattutto la gestione di lavori in aree e microaree sociali. City Bound lavora di solito con grandi o piccole azioni disgregative con l'intenzione di causare irritazione, e quindi riflettere sui singoli modelli di percezione, di orientamento e di azione, e se necessario cambiarli in base al problema.

A differenza delle offerte sperimentali tradizionali, in cui normalmente la cosa più importante è lavorare con gruppi di persone, sotto i riflettori di qualsiasi evento di City Bound troviamo il singolo individuo. La dimensione del gruppo è ridotta notevolmente. City Bound segue uno sviluppo che va da un gruppo più grande a uno più piccolo, fino ad arrivare al singolo. Inoltre parte necessaria del metodo è la delega al singolo della responsabilità riguardo il procedere delle attività. Questo approccio metodologico fa sì che i partecipanti identifichino i propri compiti e un corrispondente successo o fallimento – insieme al fatto che altre persone affidano loro la responsabilità.

Così come in altre ambientazioni per l'apprendimento sperimentale, la fase delle riflessioni ha una grande importanza anche in questo metodo. In questa fase trovano posto le emozioni e vengono analizzati modelli di azione che contribuiscono al successo o al fallimento, vengono raggiunti accordi di gruppo e fatti collegamenti con la vita reale. Il riscontro e le risposte da parte degli altri partecipanti e dagli istruttori dà l'opportunità di apprendere nuovi modi di risolvere i problemi, e perciò la possibilità di continuare a sviluppare in modo creativo il loro la loro personalità.

5.3.2 *Opportunità del metodo City Bound nel lavoro con i giovani*

Nei progetti City Bound che riguardano i giovani con un'istruzione scolastica secondaria (scuole superiori o scuole speciali) ci sono normalmente dei presupposti: una mancanza di disposizione a comunicare e rivolgersi agli stranieri, poche aspettative per il futuro e comunque aspettative non realistiche, abitudini ed atteggiamenti rigidi e bloccati, problemi di orientamento e mobilità in località sconosciute, scarsa fiducia in se stessi e nelle proprie capacità e una scarsa comprensione dei processi emotivi individuali e generali.

Ciò vale particolarmente per gruppi di giovani che si accingono a passare dalla vita scolastica a quella professionale, per i giovani che frequentano l'ultimo anno nelle scuole secondarie e che si definiscono sottoqualificati e senza alcuna speranza. Un atteggiamento che si riflette anche nel loro livello di motivazione e nel comportamento scolastico e sociale: è tipico di questi ragazzi ad esempio avere brutti voti, rischiare di ripetere l'anno, ricorrere alla violenza fisica e verbale nei confronti di professori e compagni, saltare la scuola. Per loro è molto difficile fare uno sforzo per cercare di migliorare il proprio rendimento, per ottenere un diploma migliore a scuola o per tenersi alla pari con gli altri in classe.

I programmi City Bound danno a questi giovani l'opportunità:

- di sostituire i loro precedenti modelli di apprendimento, in qualche modo piuttosto difensivi, con un intervento attivo nella propria vita;

- di riconoscere che è possibile muoversi in un ambiente che prima avevano evitato perché considerato “Terra incognita”;
- di imparare che, anche se difficile, è possibile rivolgersi agli stranieri e convincerli delle proprie idee;
- di sviluppare strategie per affrontare la frustrazione ed imparare dal fallimento;
- e soprattutto di mettersi e mantenersi in contatto con istituzioni e persone professionalmente rilevanti.

Nel lavoro con i giovani emigranti, ma anche con quelli adulti, le attività di City Bound danno anche la possibilità di integrarsi passo dopo passo in un nuovo ambiente di apprendimento ed entrare in contatto con nuovi abitanti. Nei programmi speciali, personalizzati in base ai bisogni di questo gruppo target, sono selezionati quei compiti che aiutano la mobilità e l’orientamento, e che esigono dai partecipanti l’utilizzo e la pratica della lingua locale a contatto con gli stranieri.

5.3.3 Esempi pratici

Nel lavoro ci sono spesso molte esitazioni a rivolgersi agli stranieri. In particolar modo quei giovani, che nella vita scolastica compensano i loro problemi sociali e comunicativi con un atteggiamento maleducato e scortese verso i professori, sono molto insicuri su come interagire con gli stranieri. Spesse volte dispongono solo una piccola gamma di abilità che servono a contattare altre persone, e non sono nemmeno in grado di parlare al telefono. Nei discorsi faccia a faccia di solito balbettano e arrossiscono, fino a quando vanno via, molte volte in modo sgarbato. È abbastanza frequente che questo comportamento sia correlato ad incapacità che i giovani si attribuiscono, come l’incapacità a trovare un posto appropriato nel mercato del lavoro. Questo atteggiamento fortemente interiorizzato rende ancora più accentuato il loro comportamento “freddo” e repulsivo, proteggendoli da possibili rifiuti esterni che potrebbero ferirli.

Una delle missioni centrali della pedagogia è far sì che questi giovani possano avere esperienze positive che li aiutino a combattere le loro paure. Per far ciò è necessario un approccio molto sensibile, e ciò vuol dire ad esempio che i primi compiti nel contesto dei progetti City Bound offrono opportunità di ritiro e di rifugio per i partecipanti che si sentono insicuri, e che devono essere compiti facili da svolgere.

Il compito di “scattare foto” soddisfa i criteri summenzionati ed è di solito coronato dal successo. Per questa ragione è un compito iniziale molto popolare. La descrizione del lavoro potrebbe essere ad esempio: “Fai una foto a 24 persone. Le persone devono posare nella foto solo per te. Nella foto dovrebbero esserci almeno due diverse nazionalità, due borse, un bambino e almeno una persona di oltre 45 anni.”

Questo compito viene presentato a tutto il gruppo. Così facendo resta la possibilità per i partecipanti solitari di rimanere protetti dal gruppo e di determinare il grado di sfida individuale.

Dovrebbe quindi essere lasciata una possibilità, ad esempio, di non dover rivolgersi agli stranieri in prima persona, ma di lavorare come un moderatore e assicurarsi che ci siano i requisiti specifici (borsa, bambino, adulto, ecc.). Può aiutare che almeno una persona rimanga con il gruppo di pedoni da fotografare allo scopo di rispondere alle loro domande e cercare di tenerli insieme.

È inoltre possibile rivolgersi alle persone in due o tre alla volta. In questo modo soprattutto i partecipanti timidi e con difficoltà a comunicare possono approfittare di coloro che sono più eloquenti. Dal momento che l’intero gruppo partecipa alla realizzazione del compito, viene condivisa anche la responsabilità del successo o del fallimento. Ciò aumenta la sicurezza dei partecipanti solitari. Ed infine la conclusione del compito ha un valore di apprendimento anche per i membri del gruppo che non hanno preso parte alla risoluzione del compito stesso, ma che hanno solo osservato da una posizione di secondo piano. Essi hanno la dimostrazione che è possibile comunicare con gli stranieri e realizzare obiettivi inusuali in un ambiente pubblico.

Un altro esempio: molte volte tanti giovani – soprattutto coloro che provengono dalle aree rurali – dispongono di poche abilità per quanto riguarda l’orientamento e la mobilità. Così coloro che partecipano ai programmi di formazione di un orientamento professionale sono a stento in grado di leggere la cartina di una città o di utilizzare i trasporti pubblici. Riescono a muoversi solo in aree già conosciute e ben definite, e hanno paura di esplorare da soli una zona sconosciuta. Non riescono a trovare facilmente collegamenti più economici o più veloci nel traffico, e si muovono solo nei sistemi di trasporto pubblico (metropolitana) in compagnia di altri adulti. Questo non solo rende il loro raggio di mobilità molto ristretto, ma fa anche sfuggire opportunità di trovare un lavoro come apprendista in un’altra area. Essi sperano invece di trovare un lavoro nel proprio quartiere. Se si considera l’attuale situazione del mercato del lavoro, tuttavia, è fondamentale essere mobili e guardare oltre il proprio luogo di residenza. All’interno di City Bound questo comportamento può essere combattuto con diversi obiettivi di orientamento. Così si chiede ai giovani (dopo una veloce introduzione su come utilizzare la cartina della città) di risolvere senza alcun aiuto diversi compiti. Un compito molto popolare nel contesto di City Bound è la ricerca di Mr. X, conosciuto anche come “Scotland Yard”. Il nome proviene da un gioco da tavolo che ha lo stesso nome: i partecipanti divisi in piccoli gruppi devono dare la caccia a Mr. X, che si muove con i trasporti pubblici ed agisce in un’area ben definita che è stata decisa precedentemente. Mr. X, così come i giovani detective, deve scendere dai treni con frequenza e comunicare la sua posizione all’ufficio centrale, prima che possa continuare. Quando i giocatori chiamano, sanno dove si trovano gli altri in quel momento. Dopo una ricerca di circa due ore Mr. X viene fatto prigioniero e condotto in prigione. Questo compito ha una forte attrattiva sui giovani, soprattutto se Mr. X è il loro professore. Se all’inizio si muovono insicuri e incerti seguendo una sola linea di trasporto, il loro raggio di mobilità di solito si estende considerevolmente nel corso del gioco. Vengono usate sempre più linee, e la distanza dal punto di partenza è sempre maggiore. Non appena le tracce di Mr. X si fanno più vicine, la paura di muoversi da soli nei trasporti pubblici svanisce dietro lo scopo di catturare Mr. X.

5.3.4 *Prerequisiti necessari*

Le attività in città possono di solito essere svolte senza procedure di sicurezza aggiuntive (se non sono attività all’aperto come scalate su case, ponti, o muri, o navigazione sui canali della città). Dovrebbe almeno esserci un repertorio di base dei compiti e delle ambientazioni in città che possono poi essere trasformati abbastanza facilmente in lavoro pedagogico. Non dovrebbero poi esserci assolutamente limiti alla creatività, per permettere l’ideazione di nuovi compiti.

Tuttavia un requisito fondamentale è la competenza nel campo pedagogico così come la competenza nel gestire gruppi in circostanze legate alle emozioni e all’azione.

I supervisori devono essere in grado di comunicare con i partecipanti in ogni momento, specialmente nei momenti di crisi. Questo è il motivo per cui i supervisori devono sempre essere disponibili durante le attività City Bound. Si consiglia anche di esplorare in anticipo la città in cui dovrebbe avere luogo il programma. Essere informato sui trasporti pubblici, le distanze e le attrezzature pubbliche nello spazio urbano, così come mettersi in contatto con persone responsabili e conoscere i luoghi adatti è necessario e facilita una progressione più semplice dell’evento.

Come in altri programmi d’apprendimento sperimentali, i supervisori di un evento City Bound dovrebbero essere due, preferibilmente un uomo e una donna. Nei gruppi fino a 8 persone può essere possibile, in casi eccezionali, che l’evento sia supervisionato da un pedagogo. Dato che all’interno di City Bound i compiti sono assegnati sia ai gruppi che agli individui allo stesso modo, i tutori legali dei partecipanti devono approvare verbalmente la partecipazione all’evento. Devono inoltre affermare che il loro figlio può muoversi in piccoli gruppi o anche da solo all’interno della città.

Paragonata alle tradizionali offerte all’aperto, organizzare un evento City Bound richiede solo un certo numero di risorse di base. Videocamere digitali, dittafoini, pennarelli, lavagne a fogli mobili e

mappe della città e dei trasporti sono parte necessaria dell'attrezzatura. È necessario anche un numero adeguato di cellulari e denaro sufficiente per i telefoni pubblici

5.3.5 Conclusione su City Bound

Le attività City Bound o City Challenge offrono la possibilità di realizzare offerte di avventura e di formazione direttamente nel luogo in cui vivono i partecipanti. Contrariamente alle tradizionali offerte della pedagogia d'avventura, che richiede una certa ambientazione non disponibile negli spazi in cui si vive, City Bound, per così dire, avviene proprio fuori casa.

Questo aspetto semplifica ovviamente il processo di trasferimento delle attività svolte alla vita di tutti i giorni. Nel passaggio tra la vita scolastica e quella lavorativa, City Bound è perfettamente adatto ad aiutare a sviluppare abilità rilevanti per l'attività lavorativa. Le offerte di City Bound tendono ad essere molto simili alle sfide e ai problemi che i giovani incontrano nelle loro vite quotidiane. Ad esempio un'intervista riuscita con il capo della polizia è molto simile ad un possibile futuro colloquio di lavoro. Le sfide sono quelle che avvengono in ambito sociale e per questa ragione sono esattamente uguali a quelle sfide che i giovani affrontano subito dopo aver lasciato la scuola. Sono esperienze pratiche legate alla vita quotidiana, che possono essere realizzate con poche risorse e senza ulteriori competenze specifiche e soprattutto direttamente dove vivono i bambini, i giovani e gli adulti.

5.4 Realtà costruite/programmate

Di seguito verrà descritto un altro approccio alla pedagogia d'avventura che offre una serie di possibilità di apprendimento, permette di comprendere se una persona ha la capacità di recitare e contiene molti elementi pratici nuovi ed interessanti per il concetto di City Bound. Lo "Story Dealer AG" di derivazione berlinese è uno dei protagonisti nel lavoro con Realtà Programmate. Sin dalla sua fondazione, la sua attività principale è stata la progettazione di gite urbane per bambini e giovani. Con le loro offerte, i responsabili intendevano offrire ai bambini l'esperienza di una vacanza emozionante, straordinaria ed importante per ogni singolo individuo. A questo scopo gli Story Dealers (Mercanti di Storie) coinvolgevano i partecipanti in storie incredibili come il "Coniglio di Pasqua", "La Malattia del Sorriso", "Tesori Nascosti", "Uomini venditori di storie", ecc., ma persino le costruzioni più fantastiche erano così coerenti e ben definite che permettevano di adattare come proprie e sperimentarle come reali.

Il punto di partenza del lavoro è sempre l'idea di un evento virtuale che diventerà una realtà programmata. La realizzazione di questa realtà richiede una pianificazione ben meditata ed accurata, perché risulti armoniosa e convincente. Quanto più complesso è l'avvenimento ideato, tanto più si richiedono competenze diverse tra loro. Ad esempio, coloro che partecipano all'attività di Story Dealer assumono il ruolo di artisti, pedagoghi, sociologi e attori.

Le azioni dello Story Dealer mostrano come le possibilità si trasformano in realtà, e ciò avviene facendo appello alle capacità creative dei partecipanti. Agendo in scenari costruiti, che molte volte possono sembrare strani, i partecipanti allargano le loro capacità decisionali e le loro responsabilità; attraverso un intervento creativo nella realtà, vengono trasformati da oggetti (passivi) a soggetti (attivi).

5.4.1 Costruzione e Progettazione di realtà – Elementi Pratici

La preparazione e la messa in scena di realtà progettate sono collegate principalmente a due tipi di esperienze: da un lato mostra che la realtà non è immutabile e non deve essere accettata come ci viene data, ma può essere in ogni momento modificata; dall'altro lato l'individuo impara a dire "IO HO IL POTERE DI CREARE". Soprattutto questo ultimo punto è un'esperienza molto importante

per il nostro gruppo target di ragazzi con livelli scolastici bassi, che sono sempre più insicuri. In particolare nel passaggio dalla scuola alla vita lavorativa si sentono sempre più oggetto di istituzioni e di interessi economici. L'ambiente e le circostanze sociali non possono cambiarli, ma sviluppando una capacità di azione e decisionale, migliorerà anche la loro volontà a progettare in modo attivo la loro realtà.

Il lavoro pedagogico con le realtà progettate prevede molte varianti. Alcune si sono rivelate molto efficienti per sostenere, nel contesto degli eventi e delle offerte di City Bound, quelle competenze fondamentali che sono rilevanti per la vita lavorativa e quella personale..

5.4.1.1 *Messa in scena di realtà progettate da parte del gruppo*

Con questo tipo di attività, è il gruppo stesso a creare nuove realtà per altre persone. Il compito, di solito, è quello di creare uno scenario che si rivolga ad un pubblico vasto e convincerlo della verità della rappresentazione. Cosa significa tutto questo?

Nel contesto della formazione di un moltiplicatore, ad esempio, i partecipanti decidono di mettere in scena la "giornata del sorriso". La storia parla di un immaginario Istituto Turistico del Sole che ha stabilito l'esistenza di una stretta relazione tra il numero decrescente di turisti che partecipano ad un evento ed il carattere scontroso degli abitanti. Questa scoperta è stata confermata da un "professore universitario di Graz" che è andato a fondo nella cosa e si è occupato della scienza del sorriso per molto tempo, scoprendo che negli ultimi anni il coefficiente medio di risata delle metropoli europee è diminuito drasticamente.

Come reazione a questa tendenza preoccupante un conglomerato di imprese locali di catering lancia un'iniziativa con l'obiettivo di riportare il sorriso in città. Durante l'evento i partecipanti donano rose in cambio di un sorriso, ballano con i passanti, distribuiscono volantini con consigli per ridere e fanno piccole presentazioni teatrali in grandi e affollati centri commerciali. La popolazione reagisce con piacere, molti assicurano di sorridere di più in futuro e la stampa commenta l'azione e i problemi attuali nel settore gastronomico.

La grandezza e lo scopo di una rappresentazione di questo genere sono scelti in tutta libertà dal gruppo e devono essere coordinati in relazione alle risorse materiali e umane disponibili. Tenendo bene in mente gli obiettivi di apprendimento, la procedura di pianificazione dell'esercizio – trovare le idee, distribuire i ruoli, preparare ed organizzare l'azione, contattare la stampa, ecc. – è importante tanto quanto la riuscita e la riflessione sull'evento.

5.4.1.2 *Sceneggiature scritte con attori preparati*

Questo approccio non riguarda tanto la trasformazione della finzione in realtà, quanto l'ingresso in una realtà già ideata ed il coraggio di affrontare le sfide che ciò comporta con una grande dose di energia e motivazione. La "sceneggiatura" per l'azione è stata già scritta dai supervisori e i ruoli decisivi sono già stati assunti dagli impiegati. Due esempi:

Silvia Ebert, che ha iniziato i "City Games" nell'area metropolitana di Francoforte, mette in scena crimini che devono essere risolti dai partecipanti, controllando e dirigendo il gioco attraverso una rivelazione ben dosata di informazioni e prove. I partecipanti vengono coinvolti sempre di più nel caso; ogni tanto si presentano persone sospette, vengono create piste sbagliate oppure messi in dubbio degli assunti considerati certi, e si deve trovare una soluzione mettendo insieme tutti i pezzi del puzzle.

In maniera simile al lavoro di "City Games", la bsj Marburg ha creato un caso di crimine per giovani: si richiede di chiarire il furto del Santo Graal. Per risolvere questo caso devono localizzare ed interrogare persone sospette nella città. Come attrezzatura ricevono solo un pass per i trasporti pubblici, una vaga descrizione delle persone e dei posti, e una password utile per riconoscere gli attori che partecipano all'evento.

Al contrario dei City Games, i partecipanti possono ricevere sempre informazioni dagli attori professionali e così avvicinarsi al loro obiettivo – sempre a patto che le loro richieste siano fatte in modo educato ed intelligente. Così un sospetto può essere sviluppato da stazione a stazione fino a portare alla scoperta del “delinquente”.

La ricerca del “Santo Graal” così come City Games richiedono sia agli istruttori che ai partecipanti un alto grado di abilità deduttive e di flessibilità – oltre a una grande immaginazione nella costruzione dello scenario. Proprio perché tutto il contesto è definito in anticipo, decisioni inaspettate da parte dei partecipanti possono talvolta mettere pressione sugli istruttori e richiedere delle modifiche istantanee, come ad esempio la modifica delle location degli “attori” oppure un cambiamento nella rivelazione delle prove.

5.4.1.3 *Elementi fittizi in una realtà “vera”*

Questa variazione di realtà programmata può anche essere in qualche modo chiamata bugia innocua, a fin di bene: significa lavorare intenzionalmente con le illusioni nel contesto di processi reali per incentivare la motivazione dei ragazzi.

Ad esempio, in un programma di sostegno per le qualifiche fondamentali nel lavoro, ai giovani partecipanti veniva chiesto di raccogliere, progettare e presentare diverso materiale sul tema: “La mia vita fra cinque anni”. Nelle rappresentazioni venivano messe in pratica anche colloqui di lavoro e conversazioni al telefono. Gli studenti erano soggetti ad una continua supervisione e valutazione dei risultati di lavoro ed del comportamento (linguaggio del corpo, espressione, aspetto, ecc.): ognuno riceveva un feedback individuale sia dagli istruttori del programma che dal gruppo. Gli istruttori erano un pedagogo (ben noto alla classe) e un uomo che si presentava come un consulente aziendale. Di norma diceva di lavorare per grandi compagnie multinazionali come Siemens, Daimler-Chrysler o Bosch e si occupava delle procedure di assunzione.

La classe era fortemente impressionata, ascoltava attentamente la descrizione delle attività del “consulente” e seguiva con un alto livello di interesse. I compiti dati venivano svolti con grande precisione; durante le presentazioni gli studenti si consultavano sul loro aspetto e sulle scelte linguistiche. Il feedback da parte del gruppo era obiettivo e costruttivo, e la classe ha lavorato con impegno e concentrazione fino alla fine del programma.

L’inganno in questo caso riguardava l’identità del “consulente”, che in realtà era solo uno studente della facoltà di pedagogia. I suoi metodi e il suo giudizio del gruppo sembravano davvero uguali alle procedure di assunzione professionale e fornivano un’immagine realistica dei requisiti che si richiedono a chi cerca un lavoro. A questo punto è legittimo chiedersi: se il “consulente” si fosse presentato come un “semplice” interno al progetto, gli studenti gli avrebbero prestato la stessa attenzione?

Un altro esempio di elemento fittizio in una realtà vera è l’organizzazione di una competizione di avventura inserita nell’offerta scolastica. Durante tutto l’anno scolastico il gruppo si riunisce una volta a settimana per attività educative d’avventura; in più, si organizzano due escursioni di più giorni. Il gruppo riceve i compiti da svolgere via e-mail e fissano i loro risultati su una macchina fotografica digitale. La settimana seguente gli studenti ricevono nuovi compiti via e-mail ed una valutazione della loro cooperazione nei lavori passati. Inoltre vengono informati su come è andata la loro performance a confronto con diversi gruppi (immaginari) di altre scuole partecipanti.

La presentazione della “Giuria” e la competizione tra più scuole ha lo stesso effetto dell’esempio precedente, e cioè stimola la motivazione dei ragazzi ed esalta la serietà dei compiti. Un altro effetto positivo dello scambio di informazioni via internet, così come avviene in questo approccio, è la possibilità di fare commenti critici (ad esempio sulla collaborazione all’interno del gruppo) ad una certa distanza di tempo e che non richiedono una risposta immediata. Questo fa sì che i partecipanti accettino il giudizio con più tranquillità.

5.4.2 *Conclusione su realtà programmate*

Le offerte pedagogiche d'avventura possono essere paragonate alla prescrizione di una medicina: lo strumento scelto deve essere adatto, il tempo e la dose devono essere appropriati in base al gruppo target e alla procedura, ed è importante includere in modo responsabile nel processo decisionale i possibili rischi e gli effetti collaterali. Soprattutto quando si tratta di progettare e modellare realtà, si dovrebbe prestare una particolare attenzione all'“inserto” personale con cui ognuno può contribuire. Non a caso, ci sono tentativi di creare realtà progettate che hanno una connotazione negativa nella mente degli uomini: la copertura della guerra da parte dei mass media, la pubblicità e la politica cercano di creare realtà nuove e costruite, ma non hanno interesse a lasciare possibilità di inventiva agli individui, rendendoli quindi degli attori.

Quanto sia difficile trovare il giusto equilibrio tra “il fine giustifica i mezzi” e i diritti del “paziente” ad ottenere informazioni, lo sapevano bene gli Story Dealers negli anni 80, quando – per quanto riguarda la pianificazione di viaggi di piacere – si trovarono di fronte alle seguenti domande:

- Cosa significa per un partecipante rendersi conto che è stato/a vittima di un inganno?
- La stampa gialla e lo Story Dealer – entrambi usano il loro potere per far sembrare reali dei mondi fittizi. Dov'è la differenza?
- Ingannare intenzionalmente un individuo può contribuire, alla fine, alla sua emancipazione?

Un istruttore responsabile di offerte che hanno a che fare con realtà progettate deve continuamente porsi queste domande. Proprio sulla base del suddetto principio dell' “inserto personale” si dovrebbe dire che non è bene che i partecipanti scoprano un inganno: se cioè si vuole che il loro contributo sia efficace, bisogna tenerli all'oscuro di tutto. Se, ad esempio, i bambini dovessero scoprire che sono stati presi in giro mentre parlano con un consulente di una grande azienda la fiducia tra gli istruttori e il gruppo finirebbe certamente per essere compromessa. Chiunque abbia degli scrupoli in questo contesto dovrebbe concentrarsi su attività in cui i partecipanti sono al corrente sulle condizioni e i motivi per cui sono lì (“Il giorno del sorriso”, “Il Santo Graal”). Poi basterebbe solo assicurarsi che l'azione non causi alcun danno fisico o emotivo a chiunque sia coinvolto.

Se si tiene tutto ciò in mente e si agisce di conseguenza con una certa sensibilità, questo approccio può essere un'ottima opportunità di crescita soprattutto per i ragazzi socialmente disadattati, poiché può dare loro l'esperienza preziosa della capacità di influenzare il modo in cui va il mondo – oltre ad altre competenze chiave, quali attitudine a lavorare in team, capacità comunicative, organizzative e una buona tolleranza della frustrazione.

5.5 *Adventure Based Counseling (ABC)*¹⁷

Adventure Based Counseling è un concetto di apprendimento basato sull'azione e sull'esperienza usato negli Stati Uniti da PROJECT ADVENTURE ed applicato con successo da più di 30 anni in diversi contesti, come quello scolastico, socio-pedagogico, di consulenza e terapeutico.

Si è diffuso anche in Germania come “modello ABC”, con la sigla che indica la relazione triadica tra “Affetto(Affect) – Comportamento (Behaviour) – Cognizione (Cognition)”, relazione che caratterizza il suddetto concetto di apprendimento. Il concetto, di solito applicato in un laboratorio oppure in un workshop di avventura, sottolinea che gli effetti dei tradizionali concetti basati su esperienza e avventura sono raggiunti applicando metodi flessibili, efficaci e vicini al luogo di residenza. Ciò significa un'organizzazione delle varie attività con l'obiettivo di coltivare ed estendere la conoscenza e le capacità dei singoli individui e specifiche del gruppo stesso. Si parla

¹⁷ I contenuti del capitolo 5.5 sono tratti dalla homepage dell'Istituto per le Scienze Motorie e la Mitologia dell'Università di Philipps, Germania (Institutes für Sportwissenschaften und Mitologie der Philipps-Universität Deutschland, http://www.staff.unimarburg.de/%7Eifsm/download/040200_adbc.pdf).

soprattutto del mantenimento ed il rafforzamento di competenze sociali come la comunicatività, la cooperazione, l'empatia, la responsabilità, la capacità di pianificare e di auto riflessione. In più, le diverse attività permettono di riconoscere i propri limiti e ed emozioni come l'aggressione e la paura, e possono anche far sviluppare una certa fiducia nelle proprie abilità.

L'organizzazione sistematica dei corsi ha due vantaggi: da un lato fornisce una location protetta sotto forma di workshop d'avventura (un confronto piacevole con attività e sfide lontano dalla vita di tutti i giorni), in cui è possibile e permesso tentare e fare errori; ma dall'altro lato è anche una situazione reale, definita dalle precise interazioni sociali dei partecipanti, in cui le esperienze reali diventano efficaci. Grazie a questo doppio potenziale dei corsi, è possibile una modalità protetta di apprendimento in contesti in cui la pratica è fondamentale. Gli sviluppi individuali e comuni al gruppo iniziati in classe, consistenti in una combinazione di esperienze sociali, cambiamenti accordati e chiarificazioni (riguardo ad esempio i rapporti e i ruoli) così come gli impulsi allo sviluppo, possono e dovrebbero essere trasferiti in un secondo momento alla vita quotidiana.

Per comprendere la pratica del concetto ABC saranno descritti i diversi elementi in alcuni punti.

Pilastri del concetto ABC

Principi basilari

Alla base dei corsi ci sono due principi. Per creare un terreno comune per il lavoro di gruppo si raggiungono degli accordi sui ruoli e sugli obiettivi. Un secondo principio è la volontarietà dei partecipanti (Sfida per Scelta). Ciò permette di definire il livello personale di coinvolgimento di ciascuno nell'offerta.

Elementi pratici

Le attività che si concentrano sulla fiducia contribuiscono ad influenzare l'atmosfera del gruppo, rendendo possibile una collaborazione sincera e un sostegno reciproco.

Le attività che riguardano la soluzione di un problema mettono i partecipanti di fronte ad esercizi che, per essere portati a termine, richiedono soprattutto la capacità di cooperare e comunicare.

La capacità di completare una scalata e di valutare situazioni ad un'altezza che va dai 6 ai 10 metri (come si è detto nel capitolo 5.3.3) dà all'individuo la possibilità di acquisire una certa forza personale superando quelli che sono i suoi limiti personali, o valutando in modo reale i suoi limiti emotivi.

I giochi accompagnano i programmi, ed il loro scopo dovrebbe essere quello di creare un'atmosfera di apprendimento rilassante e di sostegno per i ragazzi.

Riflessione e fase iniziale di trasferimento

Le fasi di riflessione che seguono immediatamente il completamento delle attività e si concentrano principalmente sul processo di soluzione e meno sui risultati sono di importanza fondamentale per il programma. È questo infatti il momento in cui si pensa alle possibilità di trasferimento e si cerca di capire come poter trasferire le esperienze acquisite individualmente o in gruppo sul piano della realtà di tutti i giorni.

5.5.1 Adventure Based Counseling con giovani disadattati nel passaggio dalla scuola alla qualifica professionale

All'interno del contesto del modello ABC si possono perseguire una serie di obiettivi strettamente correlati all'acquisizione di profili di qualifica richiesti dal mercato del lavoro durante la ricerca di un impiego. Tre possibilità sono riportate di seguito come esempi.

- Lo sviluppo di un atteggiamento positivo e motivato verso le situazioni di sfida e i contratti di lavoro o tirocinio

Molte volte la crescita della personalità di un giovane disadattato viene ostacolata dal mancato riconoscimento di se stesso come centro attivo dei processi di scelta nell'apprendimento e nella carriera. La situazione piuttosto insoddisfacente del mercato del lavoro conferma la credenza già radicata nei giovani che qualsiasi sforzo è inutile. Ciò crea problemi di motivazione sia nell'apprendimento che nella fase di ricerca di un lavoro e nei colloqui di lavoro. Le misure disciplinari imposte dal sistema educativo, che di solito non sono collegate alle ragioni che sottostanno a questi processi di motivazione, costituiscono un sistema esterno di motivazione e controllo.

In questo caso si può cercare di rimediare con le attività di ABC, analizzando a fondo cosa ha causato problemi motivazionali dopo la fine delle attività. Nelle riflessioni successive si cerca anche di capire l'andamento delle attività e di trasferire le esperienze acquisite a situazioni di vita future.

- A quali tecniche posso ricorrere per affrontare la minaccia?

- È possibile rendere i ragazzi consapevoli delle strategie ed illustrarle con degli esempi.

“Come mi sento personalmente nelle situazioni di gruppo in cui è probabile che, ad esempio, si crei un certo stress? Quali pensieri e sensazioni mi impediscono di agire? Come posso influire attivamente in queste situazioni, per non dover solo subirle passivamente?”

L'auto-motivazione nei giovani diventa quasi automaticamente l'argomento di questo lavoro e può essere accresciuta riconoscendo pian piano le relazioni che si instaurano come una preparazione per raggiungere traguardi che porteranno al tirocinio oppure alla carriera professionale. L'ideale sarebbe attingere durante il corso della propria vita da queste esperienze esemplari che molte volte sono diventate volutamente delle “esperienze chiave”.

- Formulazione di obiettivi precisi e realistici

La formulazione di obiettivi precisi, realistici e rilevanti per ognuno e un costante controllo della loro realizzazione sono alcune delle caratteristiche basilari di un'azione ponderata e ben valutata. Allo stesso tempo sono alcuni dei passi più difficili da compiere nella vita di ogni giorno nel momento in cui si deve iniziare un nuovo lavoro, cercare un impiego o un posto per un tirocinio, perché devono essere considerate circostanze piuttosto complesse. Grazie all'ambientazione delle attività ABC, che riduce la complessità, i partecipanti possono imparare a prefissarsi obiettivi precisi, realistici, e di conseguenza obiettivi raggiungibili per un giorno e procedere a raggiungere quegli obiettivi stessi. L'obiettivo di un ragazzo, ad esempio, potrebbe essere quello di non ritirarsi facilmente dall'azione quando si sente offeso o in difficoltà durante le attività. Tentando di contribuire con una sua idea alla soluzione di un compito, potrebbe alla fine convincersi che è capace di persuadere altri membri del gruppo, che sicuramente sosterranno la realizzazione della sua idea. Questa scoperta può avere un impatto positivo sulla sua motivazione futura e influenzare processi che riguardano la sua vita professionale.

- Il trasferimento di qualifiche chiave multi-disciplinari (comunicatività, cooperazione, risoluzione di problemi, empatia, autodisciplina, capacità di resistenza)

L'acquisizione di competenze chiave è una parte basilare della partecipazione alla vita sociale (mercato del lavoro, mercato del tempo libero) ed è fondamentale per non perdere la possibilità di integrarsi nella società. Per questo motivo, nelle attività ABC è importante focalizzare l'attenzione sul trasferimento di qualifiche chiave multidisciplinari. I giovani si confrontano con compiti che devono essere risolti dall'intero gruppo. Ad esempio potrebbe essere necessario scalare insieme una barriera o raggiungere l'altra sponda di un fiume avvelenato immaginario usando determinati strumenti di aiuto. Non si dovrebbero ammettere successi individuali. Nel processo di soluzione dei

problemi emergono i modelli comportamentali di tutti i giorni, e il loro impatto e le conseguenze possono essere analizzate in un secondo momento. Stabilendo obiettivi parziali e ricontrollando i risultati si possono mettere in risalto i modelli comportamentali dei giovani.

Il modello ABC può anche essere molto significativo quando si deve riflettere sulle esperienze passate di lavoro. Nel corso di queste riflessioni, ai giovani viene chiesto di confrontare le esperienze fatte durante le attività con quelle della vita di tutti i giorni. Spesso i giovani riescono a comprendere meglio le situazioni difficili sul lavoro, quelle nelle interazioni con i colleghi e il datore di lavoro, o il modo in cui affrontano i nuovi problemi in questo contesto. Nel corso delle attività che prevedono una risoluzione dei problemi in modo piacevole possono essere sperimentati nuovi metodi. L'ideale sarebbe continuare a fare un uso consapevole delle abilità acquisite sul lavoro.

5.5.2 Esempio: analisi del potenziale con il modello ABC¹⁸

Coloro che abbandonano la scuola ai livelli scolastici più bassi hanno spesso molte difficoltà a valutare le loro qualifiche personali, i loro interessi, le ragioni e le potenzialità di sviluppo e per questa ragione non hanno un punto di partenza da cui progettare il loro futuro professionale. Sono soliti orientarsi, piuttosto, verso carriere ideali e meno verso le loro abilità ed esigenze.

Dal momento che nelle attività ABC emergono di frequente i tipici modelli di comportamento, è possibile dare dei consigli ai partecipanti attraverso un'analisi del loro potenziale. Per far ciò, è necessario bilanciare con attenzione le sfide rappresentate dalle diverse attività. Le attività che richiedono un alto livello di creatività e flessibilità possono essere integrate con attività che richiedono principalmente resistenza e rispetto delle regole. I compiti che devono essere risolti da un team sono opposti a quelli che richiedono un'abilità personale ad affermarsi e ad elaborare soluzioni individuali. Così, ad esempio, è possibile lavorare con l'ultima classe di una scuola secondaria in un workshop di una settimana. Poiché di solito è difficile per i partecipanti abituarsi ad essere osservati in situazioni che per loro non sono familiari, le attività devono essere pianificate ed esposte con una certa sensibilità da una persona appropriata.

Oltre agli istruttori del corso, dovrebbero essere presenti almeno due osservatori (con un massimo di osservatori in base al numero di giovani). Essi osservano con attenzione i giovani e forniscono documenti con informazioni importanti, come ad esempio un registro di osservazione. Nell'intero corso essi interagiscono strettamente con gli istruttori per arrivare a conoscere il loro punto di vista. Contrapposto ai programmi ABC tradizionali, questo richiede più tempo prima e dopo che le vere e proprie attività abbiano luogo. Il programma ABC prevede conversazioni individuali di feedback, che danno ai partecipanti l'opportunità di capire le interpretazioni degli istruttori e degli osservatori e di discutere le loro valutazioni. La cosa più importante sull'analisi delle potenzialità, tuttavia, non è né una specificazione né una divisione in categorie degli individui coinvolti. Al contrario, la questione fondamentale è come si può aiutare la crescita di un individuo e l'acquisizione di informazioni che sono rilevanti per la sua vita. In base alla quantità di informazioni raccolte queste conversazioni possono avere una durata che va dai 30 minuti alle 3 ore di tempo per partecipante.

Una possibile attività nel contesto di un'analisi del potenziale potrebbe essere, ad esempio, l'"Affare da un Milione di Dollari". I partecipanti assumono il ruolo di dipendenti di una grande compagnia ed un cliente immaginario richiede un prodotto che deve essere la combinazione di un design creativo e la più alta precisione possibile. Viene quindi richiesto di fare un test che deciderà chi prenderà l'ordine. La compagnia ha bisogno di produrre un prototipo del prodotto in questione

¹⁸L'analisi del potenziale è stato usato in economia per molti anni con grande successo per lo sviluppo personale. Questo metodo di valutazione delle capacità aiuta a diagnosticare abilità analitico-metodiche, organizzative e tecniche, sociali e comunicative. Nel campo del sostegno dei giovani disadattati l'analisi del potenziale è stato usato per qualche anno in modo da valutare con correttezza forze e debolezze dei singoli giovani ed aiutarli in modo mirato, basandosi sulle risorse disponibili.

in ognuno delle tre diverse attrezzature di produzione. Il prodotto deve essere creato in modo che possa trasportare qualcuno in tutta sicurezza. Devono essere utilizzate tutte le risorse disponibili. La sfida è che tutti i prototipi siano esattamente identici. In più, devono anche essere creati prodotti che affiancano quelli principali, come ad esempio un diagramma tecnico oppure un manuale di sicurezza per utenti. Si deve inoltre decidere una buona strategia di pubblicizzazione del prodotto, consistente in un nome che attira l'attenzione, uno slogan e altre idee di marketing.

Dopo la comunicazione del compito, il gruppo si suddivide in gruppi più piccoli che potranno poi comunicare solo in brevi meeting per mezzo di un rappresentante. Gli incontri devono essere solo orali, senza cioè impiegare mezzi ausiliari come ad esempio tabelle o diagrammi. Ripartendo le risorse disponibili si può controllare la difficoltà dell'esercizio. Le risorse che possono eventualmente essere messe a disposizione dei piccoli gruppi sono: una cassa di birra vuota, una sedia, molte tavole di legno, listelli, corde, penne, tessuti, palloni, diversi tipi di carta, nastro adesivo, forbici ed piccole varie attrezzature come viti e chiodi.

Alla fine vengono presentati i prototipi creati e gli istruttori possono allora decidere chi prenderà l'ordine, oppure possono lasciare giudicare al gruppo stesso in un sistema di valutazione predefinito.

Oltre alle competenze sociali e comunicative, si richiedono anche una capacità tecniche e di pensare in modo spaziale. Si può osservare come i partecipanti gestiscono i limiti di tempo e quali ruoli prediligono. È probabile che un ragazzo che si comporta in modo timido nel processo di costruzione si riveli un grande oratore oppure un buon venditore durante la presentazione del prodotto. Si possono anche individuare quei ragazzi che preferiscono prendere la responsabilità per la realizzazione del prodotto, e si può valutare se questa volontà di assumersi le responsabilità è accompagnata da una pianificazione adatta ed un'autovalutazione adeguata, o se piuttosto è dovuta principalmente ad impazienza oppure disinteresse per le proposte altrui.

Nella composizione delle attività è anche importante fare esperienze con materiali come legno, metallo, tessuti, ecc. Inoltre, dovrebbero essere considerate le varie composizioni sociali dei gruppi e le combinazioni tra i gruppi stessi, perché sia chiaro, ad esempio, il modo in cui ogni individuo si comporta con gli estranei. Se si presta attenzione a tutti questi dettagli è possibile creare un profilo esauriente delle competenze dei giovani durante il corso della settimana.

5.5.3 Condizioni generali di un workshop ABC

Gruppo

Per un lavoro ottimale ogni gruppo dovrebbe essere composto da un minimo di 12 ad un massimo di 18 persone. In base all'analisi del gruppo possono esserci diversi target. I corsi per la formazione dei giovani che si trovano nella fase di transizione verso la vita lavorativa e che non si conoscono fra di loro può avere ad esempio come inizio le seguenti domande: "come mi comporto con persone e situazioni nuove? Quali sono le impressioni che gli stranieri hanno di me? Come mi presento agli altri?"

In un gruppo già esistente, dall'altro lato, i giovani possono imparare ad affrontare strutture di gruppo già esistenti e le difficoltà che derivano dall'interazione. Avranno inoltre l'opportunità di dimostrare la loro abilità a lavorare in un team, presentandosi con una maggiore fiducia in se stessi nei gruppi e nelle situazioni, per loro nuove, di tirocinio e di lavoro.

Supervisione

Si raccomanda una supervisione composta da due istruttori. Mentre uno di loro si occupa delle attività, l'altro può nel frattempo assumere il ruolo di osservatore, facendo attenzione all'impatto delle istruzioni del suo collega e, se necessario, opporsi oppure dare un feedback in un secondo momento. Inoltre in situazioni in cui è fondamentale la sicurezza, il principio del doppio controllo e dell'autorizzazione congiunta è diventato ormai uno standard internazionale per la prevenzione

degli incidenti. Gli istruttori devono avere una qualifica accertata soprattutto per quanto riguarda la sicurezza nella tecnologia e nella performance. Si raccomanda inoltre un'esperienza nel lavoro con dinamiche di gruppo.

Organizzazione del tempo

In base all'obiettivo, si possono considerare lezioni di diversa durata. Si consiglia di non lavorare meno di tre giorni pieni, perché altrimenti non ci sarebbe abbastanza tempo per il chiarimento di eventuali problemi. Dopo processi lunghi e impegnativi, ad esempio, sarebbe ancora possibile lasciare abbastanza spazio per attività leggere ed orientate al divertimento. È anche necessario essere capace di applicare ad altre situazioni le esperienze acquisite con una certa attività, provare nuovi modelli di comportamento e conoscere il loro impatto. Dopo una fase di orientamento e di riflessione, il gruppo ha bisogno della possibilità di stabilire delle regole, provarle e collaudarle, ed entrare in un'altra fase di lavoro per fare tutto ciò.

Luoghi e risorse

La maggior parte dei corsi avviene all'aperto. In casi particolari le attività possono tenersi in luoghi chiusi, se lo richiedono le condizioni atmosferiche. Gli istruttori stessi possono controllare il bisogno di spazio e di materiali scegliendo le attività giuste. Molti giochi di spostamento richiedono uno spazio aperto, come campi sportivi oppure prati. L'ideale sarebbe un'atmosfera di contatto con la natura e la possibilità di cambiare spesso le location. Oltre a piccoli oggetti come palle, bende, assi, ecc., ci sono anche attività che necessitano di oggetti specifici. Così si usano spesso scatole, tavole di legno quadrate, molta acqua, coperte, ecc.

Il concetto ABC con le sue attività rende possibile lavorare in modo indipendente dalle situazioni di avventura in natura per la maggior parte del tempo. D'altra parte però, comporta un lavoro con programmi fatti apposta, le cosiddette stazioni alte e basse di avventura¹⁹. Alle stazioni basse potrebbe ad esempio essere necessario mantenersi in equilibrio su corde tese vicine al pavimento, scalare un muro di legno liscio, arrampicarsi su una grande altalena con l'intero gruppo senza disturbare il suo equilibrio. Molte di queste stazioni possono essere costruite in modo da mantenerle mobili. Le stazioni alte invece sono difficili da costruire. Di solito ci sono funi metalliche tese alte dai 6 ai 14 metri. A stazioni differenti viene richiesto di risolvere alcuni compiti in modo individuale o con un partner. In un gioco detto il "ballo della corda" si richiede ad esempio di rimanere in equilibrio e di arrivare all'altra estremità con un partner. È possibile aiutarsi solo con poche corde di sostegno di lunghezza ridotta attaccate a livello della testa. Ad un'altra stazione una coppia di persone deve salire su per una grande scala di corda, dandosi aiuto a vicenda. Al cosiddetto "Polo dei vizi" però ognuno agisce da solo. Una volta raggiunta una piccola piattaforma con una vertiginosa ascesa verso l'alto e dopo aver cercato di rimanere in piedi, si salta su un sacco appeso, ed ci si attacca ad esso con forza.

Le persone sono assicurate da possibili cadute da numerose attrezzature di sicurezza. Sono legati ad altri partecipanti con una fune attraverso un sistema di sicurezza per il corpo. Insieme alle qualifiche per la sicurezza necessarie che rendono possibile una gestione tecnicamente corretta delle attività, sono richieste anche un certo tipo e numero di attrezzature, come cinture per il corpo, cinture per i fianchi, funi per arrampicarsi, moschettoni di alluminio e acciaio, caschi di protezione e fascette. Le esigenze sono ovviamente diverse in base alle stazioni.

5.5.4 Aspetti importanti nei corsi ABC con giovani disadattati

Il concetto di Adventure Based Counseling è stato sviluppato in parte per cercare di rendere il lavoro pedagogico indipendente dalle location naturali troppo lontane o di difficile accesso. Invece di superare un vero abisso, i gruppi affrontano il compito, ad esempio, di attraversare un'area

¹⁹ Esercizi e compiti precisi con elementi e cordame di tipo alto e basso sono descritti da GILSDORF (1995 and 2001) et al.

delimitata da corde, che rappresenta una pozza di acido. I giovani devono avere molta immaginazione, perché oltre a questa “perdita della realtà”, devono creare nella loro mente la pozza inesistente.

La mancanza di serietà o importanza di queste attività fa sì che i giovani socialmente disadattati trovino difficile lasciarsi coinvolgere appieno dalle offerte. Le ragioni sono molteplici: da un lato, la volontà di affrontare attività di soluzione dei problemi (problem solving) o di costruzione della fiducia dipende dalla consapevolezza che esse sono realmente necessarie. Questo però spesso non avviene.

Inoltre nell’ambito delle attività di divertimento si possono riconoscere le strutture che sono analoghe alle situazioni della vita quotidiana. Solo se avviene questo può esserci un’acquisizione di esperienza significativa per i giovani. Se, ad esempio, qualcuno che si arrende con grande frustrazione alle difficoltà che derivano dall’attraversamento della “pozza di acido” riconosce che quella è una situazione simile a quando egli stesso si arrende durante la ricerca di un lavoro, e quindi la avverte come un’anticipazione del suo futuro fallimento, la situazione di gioco diventa la simulazione di una situazione reale e seria, in cui le relative qualifiche possono essere messe alla prova. Per affrontare meglio le situazioni future è possibile lavorare con alcune delle seguenti domande: “Come posso evitare di provare così presto un sentimento di frustrazione durante la ricerca di un lavoro? Come posso trovare la motivazione per un colloquio di lavoro?”

Soprattutto i giovani con livelli accademici più bassi non hanno oppure hanno a stento la capacità di interpretare in modo metaforico le attività, e cioè vedere qualcosa come rappresentativo di qualcos’altro e riuscire quindi a mettere allo stesso livello due cose che in realtà sono diverse. Sono per questo limitati nelle loro opzioni a trasferire il contenuto di sfide più o meno riuscite a situazioni reali.

Per i giovani socialmente disadattati le attività del concetto rimangono spesso quello che non dovrebbero essere: giochi più o meno divertenti, che però alla fine trasmettono poco a livello personale. Pur non ostacolando la condotta di un corso ABC con giovani disadattati, queste circostanze richiedono agli istruttori un approccio ponderato e orientato all’obiettivo. “Come posso chiedere loro di fare lavori che possono sembrare del tutto insignificanti e inutili? È possibile fare riferimento a situazioni di ‘vera sfida’? Come posso porre il problema del trasferimento alla vita reale dei giovani in modo lento ma preciso?” Potrebbe ad esempio essere importante separarsi dal concetto non flessibile di organizzazione dell’ “azione/riflessione”, e cogliere alcuni dei commenti o delle frasi dei partecipanti, e prendersi del tempo per parlarne all’istante, senza limitarsi alle fasi predefinite di riflessione previste solo in un secondo momento.

In altre attività pedagogiche all’aperto orientate all’esperienza si raccomanda di usare elementi di manovrabilità e metodi ABC. Ad esempio, la capacità di moderare una sessione di riflessione che riguarda lo stato del gruppo può essere usato con lo stesso profitto che affrontare ciò che è taboo nel gruppo. Un certo repertorio di attività può essere usato per indirizzare il processo del gruppo in qualsiasi direzione. Dopo fasi faticose e impegnative piene di conflitti, un gioco può aiutare a prendere le cose con più facilità e a guardarle da un altro punto di vista. In tempi di divertimento, tuttavia, una determinata azione potrebbe richiedere calma e concentrazione. Il concetto ABC, in ultima analisi, come concetto di dinamica di gruppo, avrà importanza laddove sono importanti i processi di gruppo.

5.6 Il teatro delle ombre

5.6.1 Breve descrizione del metodo

Il teatro delle ombre è un mezzo estetico, in cui il corpo e le sue possibili espressioni si trovano alla ribalta nel senso teatrale e metaforico del termine. La pratica estetico-motoria permette, a differenza dei metodi basati sul linguaggio, di esprimere quello che le parole non possono fare, e di renderlo tangibile. Sentimenti, esperienze ed impressioni possono essere presentate in modo simbolico e per

questo conservate nella memoria. La percezione di esperienze ed emozioni corporee e la loro elaborazione e trasformazione in forme estetiche di movimento offrono le opportunità per nuove opzioni di azione.²⁰ Utilizzando pratiche estetico-motorie, è possibile riscoprire la vera espressività del proprio corpo e sperimentare in modo nuovo il significato del linguaggio e della postura del corpo. Soprattutto giovani con competenze linguistico-comunicative molto limitate possono considerare le pratiche estetico-motorie come un supplemento importante al mondo cognitivo e orientato prevalentemente alla comunicazione linguistica che la scuola offre loro.

I progetti di rappresentazione estetica sono un'offerta particolarmente adatta alle ragazze. Considerato che nella fase di socializzazione le ragazze sperimentano con il loro corpo molto meno dei ragazzi, i progetti di movimento estetico-espressivo possono diventare un campo di azione in cui poter superare questi limiti, pur sempre rimanendo legate alla loro esperienza biografica.

Il teatro delle ombre come forma di teatro di movimento si collega alla cultura del corpo femminile, alla predisposizione tipicamente femminile per la danza e l'aerobica, e offre inoltre l'opportunità di estendere i propri orizzonti grazie ad un nuovo campo d'azione che ha a che fare con modi di espressione e progetti orientati a temi della vita reale.²¹

Il simbolismo mistico dell'ombra come un "ponte verso altre regioni e dimensioni" ha una lunga tradizione. Soprattutto nei paesi orientali (Cina, Indonesia, India ecc.) il teatro delle ombre è una vecchia forma di recitazione e rappresentazione, e ha raggiunto un'importante posizione nella vita culturale, anche se in forma di un tradizionale gioco di burattini.²²

Il teatro delle ombre umano si è sviluppato anche in Europa ed è stato oggetto di una grande diffusione grazie a riforme pedagogiche che facevano un uso sistematico delle rappresentazioni di ombre nel lavoro con bambini e giovani. E ciò riguarda soprattutto la pedagogia Freinet, l'unico approccio pedagogico nella scuola regolare che utilizza oggi questo mezzo in molti modi.²³

Bastano una fonte di luce ed uno schermo, e gli esperimenti con le ombre possono avere inizio. Questo è il modo piuttosto semplice con cui si possono descrivere le basi di questo mezzo, che assomiglia ad un teatro, ma è qualcosa più di un gioco. Non importa se è il teatro delle ombre o il gioco delle ombre: grazie alla sua struttura di base molto semplice si possono produrre in poco tempo immagini affascinanti e suggestive. Una o più fonti di luce sono proiettate su uno schermo traslucido (area di proiezione), di fronte al quale si trova il pubblico. Gli attori si muovono tra la fonte di luce e l'area di proiezione, creando in questo modo immagini scure con le ombre, che il pubblico potrà vedere. Senza un'esperienza precedente e senza un grande sforzo, può essere messa in scena una rappresentazione approssimativa su quasi qualsiasi argomento. Allo stesso tempo si può anche mettere in scena una rappresentazione in modo professionale e complesso, con una recitazione all'avanguardia e con una scelta curata dei requisiti, illuminazione, musica e sfondi.

Il grande vantaggio di questo mezzo nel lavoro pedagogico con bambini e giovani è il fatto che nel teatro delle ombre lo schermo separa gli attori dal pubblico. Lo schermo offre agli attori una sorta di protezione, poiché i loro corpi non sono esposti direttamente al pubblico ed è possibile mantenere l'anonimato. Dal momento che non è possibile vedere il pubblico durante la rappresentazione, si riducono significativamente eventuali esitazioni a mettersi in scena e la riluttanza tipica dell'inizio svanisce molto più velocemente.

²⁰ Cfr. Rose 2000, 36

²¹ Il teatro delle ombre offre ai giovani anche un campo di pratica che mette in risalto necessità differenti dalla solita competizione delle capacità fisiche e dalla prova di resistenza e di forza. La presentazione della propria personalità nel teatro delle ombre richiede altre qualità (espressione estetica, cooperazione) che di solito non sono coltivate, soprattutto nei gruppi dei giovani ragazzi, e per questo non sono accessibili a molti di loro. Questo mezzo può contribuire a sensibilizzare le persone nei confronti di abilità "non desiderate" ed avviare un cambiamento di prospettiva.

²² Vgl. Haehnel/Söll 2001, 8 f.

²³ p. 23

Il teatro delle ombre è un'offerta accessibile ed attraente, perché la stanza buia invita a giocare con ombre e luci. Gli impulsi dell'attore possono essere usati nella rappresentazione e rafforzati o controllati dalla musica oppure dalle esigenze del momento.

5.6.2 *Opportunità del metodo*

Il teatro delle ombre ha primeggiato soprattutto nella socializzazione di youth care dando ai giovani il senso della loro forza personale e sostenendoli sulle qualifiche rilevanti per la professione. Le qualifiche chiave del mondo del lavoro, quali la capacità di resistenza, la volontà di assumersi le responsabilità, la capacità di pianificazione, l'automotivazione, ecc., possono diventare un tema in ogni workshop di teatro delle ombre, per poi avviare una riflessione insieme ai giovani. In questo senso il teatro delle ombre può essere usato anche come mezzo appropriato quando si deve fare un'analisi del potenziale o dei metodi per determinare le competenze.

L'attrattiva del metodo sta nel fatto che il risultato che ne deriva è visibile, efficace e piacevole. Senza alcuna esperienza precedente né uno speciale talento, chiunque può produrre immagini e contribuire ad un progetto di gruppo. Specialmente per i giovani socialmente disadattati la diretta connessione tra azione e risultato è importante per acquisire sicurezza personale nella recitazione. Insieme all'effetto diretto e primario devono essere elaborati i dettagli, considerando la messa in scena e la rappresentazione dello spettacolo. Ciò richiede idee creative, una pianificazione e un approccio sistematico, un test di prova, una capacità di imparare dagli errori e dai fallimenti, mutuo supporto e motivazione, accordi e senso di responsabilità.

La possibilità di mettere in scena fatti personali ed il fatto che la progettazione sia interamente nelle mani del gruppo hanno un'influenza positiva sulla capacità di resistenza. I temi orientati al mondo esterno o alla vita in generale, o le esperienze biografiche possono trovare espressione e possono essere affrontati con consapevolezza. Il teatro delle ombre è estremamente adatto come strumento per accrescere la conoscenza di se stessi. Vengono messe in mostra la prospettiva individuale dell'attore, le difficoltà e i retroscena delle loro situazioni di vita, ed ogni cosa può essere osservata ed interpretata nel suo contesto biografico. Il teatro delle ombre, quindi, diventa uno spazio immenso e un'opportunità per provare in modo divertente ruoli nuovi o non familiari, di scoprire nuovi modi per recitare, e di sperimentare situazioni in continuo cambiamento. Può dare dei suggerimenti preziosi per un futuro sostegno socio-pedagogico e per la pianificazione del sostegno. È fondamentale per le dinamiche di gruppo che in un progetto di teatro delle ombre tutti i membri del gruppo siano coinvolti nello spettacolo. Anche se non tutti possono fare gli attori, esistono opzioni di impiego per i restanti, come ad esempio occuparsi della regia, della musica o delle luci, ecc.

Come in altri metodi basati sull'azione, anche nel teatro delle ombre la riflessione è importante. Il ruolo e i modelli di comportamento assunti sono fatti propri e trasferiti alla vita quotidiana. Solo dopo aver discusso sulle esperienze ed averle trasferite da un linguaggio fisico ad una forma verbale, possono iniziare a nascere impulsi per la crescita e lo sviluppo individuale.

Il teatro delle ombre offre anche la possibilità di sperimentare l'importanza del linguaggio del corpo e dei segnali non verbali. Trovare un modo di esprimersi indipendente dalle parole e dal linguaggio e basato invece sul movimento del corpo è una grande sfida. Questo può anche essere un approccio metodico nel lavoro sociale di integrazione con i giovani che hanno alle spalle una migrazione.

5.6.3 *Esempio pratico*²⁴

Nelle attività con i giovani che si trovano nel periodo di transizione alla vita lavorativa la preparazione di un colloquio di lavoro dovrebbe fare sempre parte del programma. Una

²⁴ È possibile trovare altre idee di esempi pratici molto dettagliati (ad es. aventi a che fare con la regia) in Haehnel/Söll 2001.

caratteristica della situazione in cui si trovano questi giovani è che l'idea degli obiettivi di carriera che essi hanno in mente non corrispondono affatto a profili di lavoro realistici. Per questo motivo hanno un'idea del lavoro molto superficiale e riduttiva (un imbianchino va a casa dei suoi clienti ed imbianca le pareti), che non include quelle che sono le reali sfide del lavoro stesso, perché ignorano fattori importanti come l'uso di materiali e strumenti specifici oppure le esigenze personali. Perciò in un colloquio di lavoro le domande che riguardano il futuro contenuto del lavoro o i vantaggi e gli svantaggi dello stesso ottengono una risposta per nulla esauriente.

Al tempo stesso si può rilevare anche incertezza sull'adeguatezza del loro aspetto in quel colloquio. Le esitazioni mentre si parla ad un estraneo o a persone di livello elevato sono di solito mascherate da una apparente freddezza. Spesso i giovani non hanno idea di ciò che causa un'impressione positiva oppure negativa; talvolta sono perfino indifferenti. Gli esercizi del repertorio del teatro delle ombre possono essere utilizzati per fare dei commenti e per riflettere su questo argomento.

Per discutere i profili di lavoro e per avere delle soddisfazioni, si consiglia una sequenza di esercizi che inizia con il gioco "Indovina il lavoro". I giovani fanno a turno a rappresentare lo stesso lavoro e il pubblico deve indovinarlo.²⁵

Lo spettacolo offre punti di collegamento, chiedendo al gruppo di spiegare quali attività sono state rappresentate e quali differenze sono emerse. Per sfruttare l'esperienza e la conoscenza del gruppo il pubblico ha la possibilità di richiedere la presentazione di più attività associate allo stesso profilo di lavoro. Una volta raggiunto questo punto, si può notare se un profilo di lavoro è stato presentato in modo differenziato oppure solo in modo limitato. Le lacune di conoscenza possono essere colmate rappresentando altre attività assegnate al gruppo dagli istruttori e legate ad un certo profilo di lavoro. I giovani sono di solito molto sorpresi delle attività talvolta connesse ad un determinato profilo di lavoro. Una visione più ampia del profilo permette di risolvere problemi e domande su come affrontare queste richieste, oppure fino a che punto hanno la volontà di accettarle. Se ai giovani si chiede a questo punto di descrivere il giorno tipico di un parrucchiere o un imbianchino, possono essere discussi più aspetti. Poiché i giovani di solito includono nello spettacolo situazioni imbarazzanti o di conflitto, si possono discutere e dibattere temi come, ad esempio, il rapporto tra capi, dipendenti e clienti, o una personale attitudine a qualcosa. È anche comune ad esempio dimostrare noia o stress sul luogo di lavoro, in modo da poter discutere anche dei vantaggi e svantaggi di quel lavoro.

Di solito è molto efficace parlare dei profili di lavoro con uno spettacolo di questo tipo fatto dai giovani, perché nel teatro delle ombre sono messi in scena con divertimento ed esagerazioni, e i giovani si divertono a presentare scene immaginarie.

Dato che le presentazioni su un palco offrono di solito una certa protezione dal sentirsi personalmente giudicati oppure offesi, i giovani sono più inclini ad entrare in contatto personalmente con la realtà. Paragonata al trasferimento a senso unico di idee attraverso testi e brochure di informazione, le scene rimangono impresse nella memoria e possono essere riportate alla mente nel momento in cui è necessario dare un'opinione su una certa professione. Le idee specifiche di carriera sono divise in categorie dai giovani in diverse cartelle mentali (quelle positive e quelle negative): possono accorgersi che una data professione non fa affatto per loro, ad esempio perché c'è bisogno di relazionarsi con troppi clienti e ciò richiede grandi doti comunicative. Oppure possono notare che ad esempio il lavoro di imbianchino potrebbe essere molto più interessante di quanto pensassero, perché ora sanno che è qualcosa di più che semplicemente dipingere pareti.

Un esercizio su come ci si presenta ad un colloquio di lavoro può essere avviato con una attività frenetica, in cui si provano e si rappresentano insieme alla musica svariati modi di muoversi, come marciare, strisciare, passeggiare, zoppicare, barcollare, affrettarsi, ecc.

²⁵ In questo caso il "pubblico" è il gruppo stesso di giovani e non gli attori esterni.

È importante chiedere in ogni momento al pubblico cosa ne pensa dell'aspetto. I giovani possono così notare come un determinato aspetto può essere apprezzato da altre persone, e la velocità con cui si trasmette la prima impressione sulla propria personalità solo sulla base di segnali non verbali. Queste esperienze possono essere approfondite nell'esercizio di rappresentazione di personaggi predefiniti (una donna anziana, una ragazza timida, una manager, una reginetta di bellezza) che il pubblico deve indovinare. Se viene chiesto ai giovani cosa ha esattamente trasmesso loro una certa impressione, dopo alcune difficoltà iniziali, possono di norma riconoscere in modo molto preciso quali, tra i segnali che stavano mandando, potevano essere responsabili per l'impressione finale (gesti, postura del corpo, dinamiche di moto). Con la presentazione di diversi rituali di saluto (saluti tra giovani, saluti utilizzati in diverse culture), il tema può essere affrontato anche da un altro punto di vista. Questo rende chiaro che una persona, in base a ciò con cui si confronta, ha diversi modi per esprimere un atteggiamento verso l'altro. I giovani possono imparare che nelle situazioni di domanda di lavoro ognuno gioca un ruolo che deve prima essere accettato e poi espresso, senza abbandonare nel frattempo i propri modelli di comportamento. Infine possono essere rappresentate diverse posizioni che si collegano alla domanda: "Se lei fosse il responsabile delle risorse umane assumerebbe questo candidato oppure no?" I giovani scopriranno molto presto che A, ad esempio, non mostra un reale interesse per il lavoro e che probabilmente lavorerebbe senza alcuna motivazione, B si comporta in modo arrogante e potrebbe non obbedire al capo, e che C potrebbe essere un potenziale impiegato perché dimostra apertura mentale e determinazione. Si comprende che il linguaggio del corpo trasmette informazioni su attitudini e motivazioni e che può essere uno strumento prezioso per raggiungere i propri obiettivi.

In generale gli esercizi dirigono l'attenzione su quegli elementi non verbali che sono importanti soprattutto per dare una prima buona impressione, non solo durante un colloquio di lavoro. Dal momento che i giovani sanno ora quello che è importante a questo livello, possono accettare meglio il loro ruolo come candidati ed essere quindi più convincenti. In più, in questi esercizi sono capaci di accettare critiche e feedback, perché lo specchio in cui guardano li collega alle loro personalità solo in modo indiretto.

5.6.4 Esempio generale di esercizi

Prima di introdurre il contenuto, è necessario introdurre in modo accurato il mezzo "teatro delle ombre". L'introduzione a questo mezzo deve essere preparato in modo adeguato, perché all'inizio l'insicurezza e le esitazioni sono fortissime. Nella fase introduttiva sarebbe opportuno fare dei semplici esercizi di riscaldamento che dovrebbero portare già alle prime esperienze con le ombre e il loro impatto, ed in più motivano i ragazzi per un ulteriore coinvolgimento.

Esempi di esercizi:

- due persone alla volta, provenienti da due direzioni differenti:
 - si salutano e si congedano in diversi modi
 - si lanciano a vicenda un oggetto immaginario
 - si passano un oggetto immaginario, e l'oggetto cambia ad ogni turno (valigia, pietra, piuma, una bevanda bollente, ecc.)

- due persone alla volta:
 - portano qualcuno in giro per il naso (una corda immaginaria è attaccata al naso di una persona, la seconda persona lo porta lungo lo schermo con una distanza di circa 20-30 cm)
 - portano e seguono qualcuno per la mano o per altre parti del corpo (mani o altre parti del corpo sono tenuti entro una distanza di 10 cm l'uno dall'altro, una persona si muove e l'altra la segue)

Nella seconda fase possono esserci esercizi di estensione delle forme di espressione che utilizzano il corpo, mostrando il significato di segnali non verbali e sensibilizzando i ragazzi ad una relazione tra musica e movimento.

- Movimento frenetico intorno allo schermo:

- tutte le parti del corpo dovrebbero muoversi in modo isolato (mani, braccia, testa, naso, bocca, fianchi, bacino, gambe, piedi, ecc.)
- si provano diversi tipi di movimento (marciare con una musica adatta, saltare con la musica dei bambini, strisciare con la musica thriller, passeggiare con il sottofondo di musica house)
- movimenti con musica (movimenti liberi in base a motivi musicali differenti)

- Più persone:

- Idra dalle mille braccia (3-4 attori si mettono in fila così vicini che il pubblico li vede come un solo corpo, e oscillano le braccia a tempo di musica)

La terza fase è caratterizzata dalla prova di diversi requisiti, diverse fonti di luce e sfondi, oltre che la formulazione di piccole scene improvvisate. A questo punto, si possono dare suggerimenti e consigli sul miglioramento delle tecniche di recitazione e testarne gli effetti.

Esercizi con requisiti:

- passare un cappello e una sciarpa e provare nuovi modi di indossarli
- rappresentare personaggi (donna anziana, uomo anziano, ragazza timida, donna manager, un ubriaccone, un bambino, una reginetta di bellezza, un poliziotto)
- indovinare una carriera (il pubblico ha bisogno di indovinare il lavoro che l'attore cerca di rappresentare)
- alcune scene iniziali facili e leggere (primo giorno di internato, visita al ristorante, visita al dentista, incidente durante l'internato)

- Esperimenti con ombre e fonti di luce

- avvicinarsi ed allontanarsi dalla fonte di luce (fingendo di essere un gigante, un burattino o uno spettacolo di burattini)
- fingere di essere una creatura fantastica
- una mano gigante che minaccia un uomo piccolo
- provare diversi colori e sfondi

Nell'ultima fase è possibile elaborare una presentazione coerente partendo dai contributi precedenti, o cogliere qualsiasi idea della rappresentazione per lavorarci sopra e fare una nuova presentazione. Così ad esempio un conflitto messo in scena può essere mostrato insieme a diversi suggerimenti per una sua soluzione. Accanto ad una gestione accuratamente pianificata delle scene individuali, si deve anche scegliere la musica, le luci e lo sfondo, si devono scrivere le regie del palco e si devono delegare le responsabilità.

Non ha importanza se un workshop di teatro delle ombre con i giovani impiega mezza giornata oppure un'intera settimana, si dovrebbe invece tenere sempre a mente che l'obiettivo finale è la creazione di una rappresentazione. Anche nel caso in cui lo spettacolo abbia luogo solo all'interno del piccolo gruppo di partecipanti del workshop, senza cioè alcun pubblico, una rappresentazione rimane pur sempre un risultato che fa onore alle idee creative e alla loro realizzazione in modo appropriato. Nei workshop di maggior durata, una possibilità sarebbe quella di organizzare un posto dove poter mettere in scena lo spettacolo finale per un pubblico invitato a vederlo.

5.6.5 Prerequisiti tecnici

Fonti di luce

Fari e lavagne luminose possono essere usati come fonti di luce. Quando si lavora con fonti di luce più deboli come candele, riflettori o torce, è importante assicurarsi che la stanza sia adeguatamente buia, di modo che le immagini con le ombre sullo schermo siano facili da riconoscere per il pubblico.

Schermo di proiezione

Come schermo di proiezione possono essere utilizzate tende bianche, lenzuola oppure una grande tovaglia. In modo che diversi attori possano recitare l'uno accanto all'altro, lo schermo dovrebbe misurare almeno 4 x 2.50 metri.

Immagini della scenografia

Le immagini della scenografia possono essere create in diversi modi:

1. oggetti o slide colorate possono essere messe sul diascopio
2. piccoli oggetti piatti (foglie, cereali, gocce d'acqua) possono essere messe in un diascopio di vetro
3. piccole slide possono anche essere usate per proiettare immagini di campagna da usare come sfondo

Effetti dello schermo

1. La dimensione delle ombre mostrate può essere modificata in base alla distanza o alla vicinanza alla fonte di luce.
2. Le ombre diventano più chiare quanto più grande è la fonte di luce e quanto più vicino è l'attore o l'attrice allo schermo.
3. Muovendo orizzontalmente la fonte di luce ad un altro luogo, si può generare un movimento dell'ombra lungo lo schermo. Un cambiamento verticale della direzione della luce può allungare o accorciare l'immagine.
4. Per mezzo di slide colorate, bicchieri o lampadine è possibile creare nuove e diverse atmosfere.
5. Se si usano due o più fonti di luce, il risultato sarà una sovrapposizione di varie ombre. Accendendo e spegnendo due fonti di luce lontane tra loro allo stesso tempo l'ombra può "saltare".

Musica

La musica è uno strumento di supporto molto importante nel teatro delle ombre. Non dovrebbe essere usato come effetto di secondaria importanza ma dovrebbe essere reso parte integrante di una pianificazione sistematica del progetto. La scelta di un motivo musicale adatto alla scena e piacevole per i ragazzi può far sì che l'accesso al progetto sia per loro significativamente più semplice. La musica può stimolare gli impulsi di movimento nel corpo e provocare un flusso di movimento. In generale, i giovani dovrebbero avere la possibilità di portare e utilizzare i loro pezzi musicali.

Requisiti /qualifiche personali

Un requisito importante per la supervisione dei progetti che riguardano il teatro delle ombre è un'esperienza adeguata con questo mezzo. Conoscere le possibilità tecniche e creative e i suoi limiti è importante quanto sperimentare la propria espressività. Esitazioni personali, movimenti insoliti,

sfide individuali e la scoperta della propria espressività sono condizioni fondamentali per la valutazione delle emozioni, delle opportunità di apprendimento e della pianificazione del progetto.

Una conoscenza base del teatro e della recitazione può essere molto vantaggiosa per quanto riguarda:

- l'espressione del corpo (espressione facciale, gesti, percezione spaziale, ritmo, pantomime)
- il lavoro su un ruolo (riflessione e analisi del comportamento di un attore)
- le tecniche di improvvisazione (dare diversi impulsi, dare attenzione alla spontaneità, rispondere alle situazioni)
- la realizzazione scenica (basi di drammaturgia e di regia, design dello stage, organizzazione dello spazio, luci e suoni)

Sono assolutamente necessarie prime esperienze nella gestione di gruppi e capacità di riflettere sui processi di dinamica di gruppo. Prese in considerazione le varie fasi del gruppo, l'istruttore deve essere capace di valutare se può essere utile un intervento nel processo di gruppo, o se è più consigliabile rallentare gli sviluppi. Capacità ritentiva, un ritiro lento ed inavvertibile dalla scena e la restituzione della responsabilità al gruppo è una capacità che caratterizza gli istruttori professionisti.

Conclusioni sul teatro delle ombre

Il teatro delle ombre è più di uno strumento di attrazione nel contesto di preparazione e costruzione della carriera, che può essere adattato in modo flessibile ai rispettivi gruppi target o ai loro bisogni. Le sue molteplici opportunità di apprendimento socio-pedagogico sono facili da individuare e preziose per la crescita personale. Il grande vantaggio di questo strumento è che richiede solo poche qualifiche nell'ambito della sicurezza da usare solo con certi gruppi target, cosa alquanto diversa dalle attività all'aperto tradizionali come il canottaggio e l'arrampicata, ad esempio.

È sorprendente che il teatro delle ombre non sia stato molto usato nel lavoro pedagogico. Sarebbe sicuramente utile usare con più frequenza questo mezzo come strumento innovativo nell'educazione professionale e nel youth care, e inoltre meditare su possibili opportunità di apprendimento che il mezzo offre.

6 Linee guida di buone prassi

Nelle pagine seguenti verrà data una visione generale – sebbene non esaustiva – della conduzione delle attività pedagogiche d'avventura. La ragione è una tendenza che potrebbe essere definita come intrusione di un vocabolario di business nei processi pedagogici, come si può osservare in molti paesi europei. Ciò include termini come management della qualità, sicurezza della qualità, buone prassi, standard qualitativi, certificazione, programma, parametri di valutazione, ecc. Sono termini presi dalla conduzione e dal controllo dei processi di produzione economica. Se la loro logica inerente viene trasferita ai processi educativi, si trascura completamente la specialità di questi ultimi.²⁶ La loro logica dipende non dalla comparabilità, ma dall'individualità.

All'interno della pratica quotidiana ogni giovane attraversa un processo educativo individuale guidato dalla necessità di confrontarsi con la disgregazione delle routine metacritiche. Chiunque si fossilizzi nella routine quotidiana e non si interessi alle novità non ha la possibilità di approfondire ed allargare le proprie abilità o innalzare il proprio livello di istruzione.

Queste riflessioni rendono chiaro che l'applicazione dei programmi provoca un allontanamento dall'essenza prima dei processi educativi, perché l'efficienza dei programmi presuppone una condotta lineare dei processi. Questa è una condizione fondamentale per i processi produttivi industriali di routine, come ad esempio nell'industria di imbottigliamento oppure nella costruzione delle automobili.

La logica strutturale dei processi educativi richiede al momento la generazione di crisi e l'interruzione o la scomposizione delle routine, in modo da far partire una catena dello sviluppo e permettere delle evoluzioni del livello educativo. D'altro canto la logica di programma, proprio perché omologa e richiede sottomissione, ignora questo requisito fondamentale e dunque non coglie l'obiettivo più importante dell'istruzione. Per questa ragione i pedagoghi sociali sono diversi dagli istruttori che praticano abilità predefinite (senza screditare in alcun modo la necessità di ripetizione nell'istruzione e nell'educazione). La pratica e l'apprendistato sono parte della soluzione standardizzata e di routine dei problemi. L'orientamento sui parametri e la determinazione delle buone prassi non sono appropriati al contesto del lavoro socio-pedagogico, perché misurano l'impatto del sostegno per mezzo di un'unità esterna e non si riferiscono alle condizioni proprie dei giovani da aiutare. Un pedagogo sociale perciò deve occuparsi del problema specifico, che è sempre strettamente connesso al singolo individuo – ed è per questo unico – e poi lo ricostruisce senza pregiudizi guardando alla razionalità e alla normalità di quella specifica pratica di vita. Ciò è dovuto al fatto che quello che è definito modello di azione deviante o da correggere dalle istituzioni conformi potrebbe essere un comportamento adeguato se guardato dalla prospettiva delle sfide tipicamente giovanili, e potrebbe essere una soluzione soddisfacente per la loro situazione di vita. La logica delle istituzioni conformi, dunque, non deve essere identica alla logica della pratica di vita. Nel caso di giovani disadattati, che sono la prima preoccupazione della pedagogia sociale, si può affermare che ciò sarebbe un'eccezione piuttosto rara.

Solo se comprende la particolarità del caso, un pedagogo sociale può sviluppare misure, sulla base delle sue conoscenze teoriche e sulla soluzione metodica dei problemi, che si riferiscono al caso specifico. È ovvio che questi processi di trattamento non possono essere standardizzati.

Il controllo delle situazioni di crisi e di rischio, in cui l'uno dipende dall'altro, richiede automaticamente fiducia reciproca. Se in una relazione c'è un'atmosfera piena di fiducia ed un processo di offrire e prendere in uno scambio continuo, le crisi possono essere risolte nella natura e nelle fasi di riflessione. Per questo i dipendenti devono contribuire ad un'atmosfera di apertura, di empatia e rispetto reciproco, che possono essere espressi, ad esempio, attraverso la partecipazione ai processi comunicativi e decisionali necessari quando si affronta una situazione.

²⁶ Gli argomenti qui menzionati sono prevalentemente basati sui principi del programma di scienze di ermeneutica sviluppati dal sociologo tedesco Ulrich OEVERMANN. Sono menzionati soprattutto i suoi contributi alla teoria di professionalizzazione.

Questa forma di partecipazione che corrisponde nella vita alla creazione di una situazione individuale metacritica si presenta come elemento di base in ogni processo educativo che i pedagoghi devono tenere a mente a vantaggio di bambini e giovani. Ogni vera offerta educativa deve portare allo sviluppo di nuove competenze nella persona che fruisce dell'educazione. Se non fosse così, finirebbe col ripetere cosa si sa già. questa discrepanza genera una domanda, quella cioè se il lavoro è giusto e ragionevole. Nel caso di un'avventura, la tensione cresce poiché i pericoli di fallimento possono essere sempre più minacciosi. Gli impiegati quindi devono soppesare attentamente i rischi e i requisiti con riguardo alle abilità che si possiedono. Non c'è uno standard di routine per questa valutazione, che deve avvenire con in mente le circostanze particolari di ogni caso. Per sensibilizzare i lavoratori ad una situazione di "crisi controllata", essi assistono colleghi di maggiore esperienza e partecipano a speciali conferenze per la ricostruzione di situazioni di decisione in un contesto simile.

Con la critica ed il rifiuto degli ideali economici di standardizzazione, il problema del successo del lavoro socio-pedagogico non sarà trascurato. Non dovrebbe essere messa in risalto la riflessione sul successo della pratica, ma dovrebbe essere parte naturale ed elementare del lavoro quotidiano. In questo contesto è bene precisare tre forme di mantenimento degli standard professionali:

- a) Se i metodi applicati derivano da un repertorio tecnico di conoscenza, è naturale e necessario che gli impiegati abbiano la responsabilità di tenersi sempre aggiornati con le ultime informazioni e con lo stato della scienza.
- b) Se durante il lavoro ci sono fratture che non possono essere risolte dall'impiegato, è naturale e necessario che i colleghi lo assistano nel problema.
- c) Indipendentemente dai problemi che possono verificarsi, è consigliabile procedere ogni tanto a delle supervisioni. Questo feedback e sostegno esterno è sempre molto utile in quelle aree dove, a causa della natura non standardizzata dei processi di sostegno ed intervento, è probabile che ci siano delle rotture, che devono essere ogni volta sanate.

Appendice/Suggerimenti per la pratica

7 Offerte di istruzione e formazione nel campo dell'istruzione all'aperto e basata sull'avventura

In una molteplicità di offerte educative non scolastiche, diversi tipi di apprendimento basati sull'esperienza hanno già guadagnato un posto stabile. Questo vale per il lavoro non scolastico dei giovani, per le offerte di preparazione e costruzione delle carriere, sostegno per i giovani con particolari problemi di apprendimento e di comportamento, ecc.

Sembra essere una tendenza internazionale: tuttavia in Europa lo sviluppo è molto diverso da paese a paese. Mentre la tradizione nel Regno Unito e nella Scandinavia risale a più di mezzo secolo fa, e in Europa centrale, soprattutto in Germania, gli approcci pedagogici basati sull'avventura e sull'esperienza sono praticati già da molti decenni, gli sviluppi nei paesi dell'Europa meridionale e orientale sono relativamente giovani, soprattutto come conseguenza del processo di apertura politica iniziato a partire dal 1989.

La qualifica del personale mostra un carattere specifico per ogni paese o regione, non solo perché la differenziazione delle carriere accademiche è andata avanti per diversi anni fino ad oggi (cfr. capitolo 8 su questo tema). Il concetto norvegese di Friluftsliv, ad esempio, è talmente legato alle pratiche culturali della vita quotidiana di questo paese che i pedagoghi quasi automaticamente durante la loro crescita personale raccolgono le qualifiche richieste nel lavoro con gli adolescenti nelle situazioni naturali.

In altri paesi, tuttavia, alcune attrezzature e infrastrutture per la formazione e l'istruzione sono state stabilite partendo da una vasta base di esperienza nel lavoro non scolastico e nei progetti sociali.

Segue una presentazione non esaustiva di una lista di istituzioni che basano l'istruzione su una vasta esperienza nel campo, e le cui offerte educative si avvicinano a quei criteri di "buone prassi" che abbiamo già presentato nel capitolo 5 e 6 di queste linee guida.

Nella scelta ci siamo avvalsi dell'aiuto di noti esperti, tra cui Barbara Humberstone, Chris Loynes e Dorin Festeu (UK), Robbie Nicol (Scotland), Kirsti Pedersen Gurholt (Norway), Bart Keus (Netherlands), Johan Hoveloynk (Belgium) e Martina Gasser (Austria). Li ringraziamo cordialmente per le loro informazioni.

7.1 Regno Unito

7.1.1 Brathay

Brathay è un ente educativo situato nei pressi del Lake District in Ambleside/Cumbria, e fornisce dal 1946 programmi di apprendimento di tipo sperimentale. L'organizzazione sta ideando programmi innovativi in loco e sta sviluppando programmi speciali per la scuola, oltre a programmi standard di curriculum. Istruttori, insegnanti, e lavoratori che partecipano ai programmi di formazione di Brathay sono incoraggiati ad esaminare la loro pratica, a condividere, sperimentare e sviluppare conoscenza e comprensione. Brathay cerca di rendere i partecipanti capaci di programmare e facilitare un apprendimento di alta qualità per determinare un cambiamento durevole. Il programma è flessibile, riflette i diversi livelli di esperienza dei partecipanti ed assicura l'applicabilità dell'apprendimento al contesto del partecipante.

Ulteriori informazioni

Sue Cox

Youth Operations Manager

Brathay Hall

Clappersgate

Ambleside

LA23 OHP

Tel: 0044 15394 39760
Fax: 0044 15394 39701
Email: sue.cox@brathay.org.uk
www.brathay.org.uk

7.1.2 *The Venture Trust*

Venture Trust è un'organizzazione di beneficenza, localizzata sulle Highlands scozzesi, che lavora con i giovani tra i 16 e i 25 anni "che vogliono cambiare la loro vita". L'organizzazione tiene dei corsi locali per tre settimane. Venture Trust lavora a stretto contatto con numerose organizzazioni per i giovani e partecipa alla ricerca nei processi sperimentali. Venture Trust stesso non offre seminari di "Formazione dei Formatori" per partecipanti esterni, né altre offerte di seminari e formazione. I programmi dell'Unione Europea per i giovani e per la costruzione delle carriere, tuttavia, permettono di estendere le abilità professionali nel senso di ospitalità, scambio di lavoratori qualificati, ecc. In un contesto di questo tipo potrebbe essere utile contattare Venture Trust.

Ulteriori informazioni

Venture Trust
Applecross
Strathcarron
Ross-shire IV54 8ND
Tel: 0044 1520 744332
www.venture-trust.org.uk

7.1.3 *Fairbridge*

Localizzato in 14 delle aree urbane più svantaggiate del paese, Fairbridge sostiene i ragazzi dai 13 ai 25 anni che non vanno a scuola, non lavorano né seguono un periodo di formazione, o sono stati identificati come giovani a rischio di abbandono dell'ambiente scolastico. Sono affidati a Fairbridge da oltre 1400 diverse organizzazioni. Sono giovani che di solito affrontano una serie di problemi, che hanno resistito ad un lungo periodo di disoccupazione, sono stati senza casa o sono stati coinvolti in attività criminali. Molti non hanno il sostegno della famiglia e si trovano ai margini della loro comunità locale. Fairbridge offre loro una combinazione di sostegno personale a lungo termine e attività stimolanti, realizzate anche in collaborazione con altre organizzazioni come Venture-Trust. La forza di Fairbridge consiste nel fatto che il loro lavoro è localizzato all'interno della comunità dove vivono gli stessi giovani.

Con riguardo alle offerte esterne per un'ulteriore formazione, rimandiamo alla presentazione di Venture Trust.

Ulteriori informazioni

Fairbridge
207 Waterloo Road
London SE1 8XD
Tel: 0044 20 7928 1704
Fax: 0044 20 7928 6016
Email: info@fairbridge.org.uk
www.fairbridge.org.uk

7.2 *Belgio/Olanda*

7.2.1 *Outward Bound Belgium*

Outward Bound Belgium esiste dal 1977. Uno degli aspetti fondamentali del lavoro di questa organizzazione è l'interesse per "le persone socialmente vulnerabili". I programmi sono di solito integrati in un programma più vasto a lungo termine, organizzato dall'istituzione che lavora con questi gruppi su una base regolare. Outward Bound Belgium offre loro l'opportunità di lavorare su temi come fiducia in se stessi, capacità di responsabilità, e soluzione di conflitti. L'organizzazione tiene anche programmi per personale responsabile che lavori con queste persone. Uno di questi programmi è un corso detto "Apprendimento sperimentale e monitoraggio del processo".

Ulteriori informazioni

Outward Bound Belgium

Kapucijnenvoer 217

3000 Leuven

Tel.: 0032 16 23 51 72

Fax: 0032 16 29 03 09

Email: info@outwardbound.be

www.outwardbound.de

7.2.2 *Elan Training*

Elan Training è un'istituzione olandese di formazione, consulenza e preparazione le cui offerte servono a soddisfare i bisogni sia di singoli individui che di gruppi, e il cui lavoro è fortemente caratterizzato dal concetto di apprendimento sperimentale, sia "all'aperto" che "all'interno".

I corsi e i programmi educativi offerti da Elan Training sono tenuti per organizzazioni profit e non-profit nel campo lavorativo sociale, sanitario e giovanile. Elan Training offre, tra le altre scelte, un seminario di "Formazione dei Formatori" detto "Apprendimento sperimentale per professionisti di youth care".

Ulteriori informazioni

Elan Training

Geersbroekseweg 4

4851 RE Ulvenhout

Tel: 0031 76 5611530

Fax: 0031 76 5613442

Email: info@elantraining.nl

www.elantraining.nl

7.3 *Svizzera*

7.3.1 *Plano Alto*

Planoalto è un istituto per l'istruzione e la consulenza emerso dalla Wildnisschule fondata nel 1986, ed offre corsi e seminari sulla supervisione all'aperto, sulla pedagogia basata sull'esperienza e terapia e sulla consulenza sistematica. Planoalto ha molta esperienza nel lavoro con i giovani socialmente disadattati: il semestre "passagemoti" offre a laureati in cerca di lavoro e a giovani con tirocini interrotti un programma di sostegno per sviluppare abilità scolastiche, tecniche e sociali, per dare loro opportunità professionali per il futuro. In associazione con il Goldach, il team Planoalto aiuta gli studenti in crisi che hanno bisogno di nuovi impulsi per la loro carriera scolastica, lavorando con un particolare sguardo verso l'azione e la soluzione, con e nella natura.

Ulteriori informazioni
planoalto
Lindenstr.69
9000 St.Gallen
Tel: 0041 718553302
Fax: 0041 718553301
Email: info@planoalto.ch
www.planoalto.ch

7.3.2 Drudel 11

Drudel 11 è un'istituzione educativa concentrata sul sostegno dei giovani in procinto di scegliere una carriera, oppure in cerca di un luogo dove poter svolgere un periodo di formazione, o che già svolgono un tirocinio. In questo contesto Drudel 11, in cooperazione con autorità regionali, offre un programma speciale per i giovani nella transizione dalla scuola al lavoro detto "Pronti per l'apprendistato e il lavoro", che è fortemente attrezzato per quanto riguarda l'apprendimento sperimentale. Uno dei punti fondamentali dell'offerta è l'acquisizione delle qualifiche chiave e un miglioramento della motivazione e della volontà di agire dei partecipanti. Sulla base di queste esperienze pratiche, Drudel 11 offre un seminario di formazione di un anno e mezzo per i corsi pedagogici d'avventura e per la formazione all'aperto.

Ulteriori informazioni
Drudel 11 - Verein für Erlebnis- und Umweltpädagogik
Erlachstrasse 9
3012 Bern
Telefon: 0041 3130511 68
Email: info@drudel11.ch
www.drudel11.ch

7.4 Austria

7.4.1 Österreichischer Alpenverein/ seminari SPOT

I seminari SPOT sono i programmi pedagogici per l'istruzione organizzati dall'associazione giovani dell' Österreichischer Alpenverein. Sono aperti a "chiunque sia interessato all'istruzione". Il cuore del programma è composto dai corsi sul lavoro giovanile e sulla pedagogia d'avventura, tra cui troviamo il seminario di un anno: "Accompagnare il lavoro giovanile. Seminario Formare-il-Formatore per il lavoro giovanile mobile e partecipativo" e una qualifica aggiuntiva chiamata "pedagogia basata sull'esperienza". L'associazione giovanile Alpenverein ha un'attiva rappresentazione nelle reti nazionali ed internazionali e sta attuando uno sviluppo attivo teorico e di assicurazione della qualità.

Ulteriori informazioni
Österreichischer Alpenverein/SPOT-Seminare
Wilhelm-Greil-Straße 15
6010 Innsbruck
Tel.: 0043 512/59547-73
Fax: 0043 512/575528
Email: spot.seminare@alpenverein.at
www.spot-seminare.at

7.4.2 *Institute für Sozialdienste / Istituto per i servizi sociali*

L'istituto per i servizi sociali nella sua funzione di organizzazione per il benessere dei giovani e di organizzazione sociale non-profit ha offerto un programma intensivo per i giovani come metodo pedagogico individuale in cui si guidano piccoli gruppi di 1: 1 o 2: 1. Sono progetti speciali basati sull'esperienza e sull'avventura nel contesto del sostegno educativo. Poiché i pedagoghi si ritrovano da soli con i giovani per un periodo di 10 settimane, il personale deve disporre di qualifiche valide per affrontare queste speciali circostanze. L'istituto per i Servizi Sociali ha sviluppato un curriculum sulla base di esperienze pratiche decennali ed è attivamente coinvolto in reti nazionali ed internazionali per l'innovazione e l'assicurazione della qualità.

Ulteriori informazioni

Institut für Sozialdienste

Jugend Intensivprogramm

Schießstätte 14

6800 Feldkirch

Tel.: 0043 5522/75902-50

Fax: 0043 5522/75902-20

Mail: gasser.martina@ifs.at

www.ifs.at

7.5 *Italia*

7.5.1 *Project Outdoor Education (POE)*

Project Outdoor Education esiste dal 2000 ed ha le sue basi in 4 città italiane (Roma, Padova, Bari e Fano). I professionisti di POE hanno competenze in materia di formazione, consulenza e risorse umane. Lavorano anche con i giovani esclusi dalle scuole, emarginati dalla società e con problemi familiari. I programmi POE sono basati su formazione all'esterno e metodi di apprendimento sperimentale.

Ulteriori informazioni

Project Outdoor Education

Via G. Pitre, 1

Roma 00162 (Italy)

Tel: 003906 44252322

Fax: 003906 62284770

Email: info@projectoutdoor.it

www.projectoutdoor.it

7.6 *Germania*

7.6.1 *BSJ Marburg*

Per circa 20 anni bsj Marburg ha sviluppato, in stretta collaborazione con l'Istituto di Scienze Sportive dell'Università di Marburg, concetti correlati ad avventura, corpo e movimento per lavorare con bambini e ragazzi socialmente disadattati: nelle aree socialmente problematiche, in cooperazione con scuole generali e professionali, in progetti di preparazione delle carriere e di integrazione degli emigranti oltre ad adolescenti disabili e non. Inoltre, bsj gestisce tre infrastrutture educative e di tempo libero in diverse regioni della Germania. Queste esperienze pratiche sono alla

base delle continue offerte educative dell'associazione dirette ai lavoratori e agli insegnanti di diversi tipi di scuola.

I partecipanti delle qualifiche offerte da bsj acquisiscono le competenze base per la condotta delle pratiche basate sull'avventura e sull'esperienza. Essi acquisiscono qualifiche non solo per quel che riguarda tecniche, attività, metodi e modelli rilevanti. Un'attenzione particolare delle offerte delle qualificazioni risiede nel trasferimento di competenze che servono a gestire i processi di gruppo e a riflettere sulla propria attività come istruttore.

Ulteriori informazioni

bsj Marburg

Biegenstr.40

35037 Marburg

Tel.: 0049 6421/68533-0

87

Fax: 0049 6421/68533-22

Email: kontakt@bsj-marburg.de

www.bsj-marburg.de

7.6.2 KAP-Institut

The KAP-Institut (progetti d'avventura cooperativi) è una struttura di formazione ed educazione alternativa che, fondata nel 1995, può fare affidamento su una certa esperienza nel campo del lavoro con i giovani socialmente disadattati. Il team è composto esclusivamente da personale con un'esperienza educativa in campo pedagogico, pedagogico-d'avventura, e sportivo-tecnico. Il KAP-Institut fa offerte di istruzione alternativa in "pedagogia di avventura" e "terapia d'esperienza", come ad esempio l'offerta della qualifica aggiuntiva "Sperimentare la pedagogia nel campo del youth care, la scuola, i bambini e la psichiatria giovanile". L'istituto è attivo nelle reti nazionali ed internazionali di pedagogia.

Ulteriori informazioni

KAP-INSTITUT – Kooperative Abenteuer Projekte

Tannenstr. 6

93152 Undorf

Tel: 0049 9404/969326

Fax: 0049 9404/969467

Email: info@kap-outdoor.de

www.kap-outdoor.de

7.7 Istruzione e opportunità di formazione nel campo di City Bound

www.bsj-marburg.de (cfr. punto 7.6.1)

www.cityboundberlin.de (City Bound Berlino)

www.citychallengeuk.com (City Challenge UK offre programmi City Bound per lo sviluppo del team per l'Inghilterra, Olanda, Spagna, Francia, Irlanda, e altri paesi)

www.outwardbound.net (Outward Bound International offre City Bound tra altri programmi educativi)

7.8 Istruzione e opportunità di formazione nel campo del Teatro delle Ombre

www.traumfabrik.de

www.pustablume-online.de

<http://www.kunstfinder.de>; portale con una grande varietà di opportunità educative (scuole e istituti di istruzione) riguardo lo "stage".

<http://europa.eu.int/ploteus/portal/home>; portale per le opportunità di studio (educazione ed altro) in tutta Europa, tra altri temi contiene anche “Arti Visuali”.

8 Programmi di istruzione accademica nel campo dell'istruzione all'aperto e basata sull'avventura

Sebbene il loro grado teorico di differenziazione e i loro obiettivi educativi siano molto simili tra loro, la pedagogia d'avventura, Friluftsliv, istruzione all'aperto e d'avventura e adventure based counseling sono tutti membri di un'unica famiglia pedagogica, detta "apprendimento sperimentale". Si può avere un'idea dell'estensione di questa famiglia se prendiamo da una parte Friluftsliv, che rappresenta la cultura e lo stile di vita nazionale scandinavo, dall'altra adventure based counseling (ABC), un modello americano di metodi educativi di strumentalizzazione fortemente artificiali e tecnocratici. C'è un fattore comune a tutti e cioè il significato attribuito alle attività fisiche all'interno del contesto dei processi educativi con bambini e giovani ed anche adulti. Mettono in risalto l'importanza della pratica, affermando che, perché abbia successo, l'apprendimento deve sempre considerare testa, cuore e mani.

Con la considerazione della componente fisica, il tipo di apprendimento e di istruzione risulta piuttosto diverso rispetto ai tradizionali approcci pedagogici così come sono messi in pratica nelle nostre scuole e pensate nelle nostre università. Il libro come materiale di insegnamento viene completato dal corpo come carriera di educazione. Soprattutto quel lavoro giovanile che non è sottomesso alle restrizioni di curricula standardizzati e ai piani di studio, funge da catalizzatore di un cambiamento nella percezione del significato dell'apprendimento sperimentale. Tutto questo grazie ad una cooperazione con le scuole, dove si assiste all'integrazione nei processi educativi di luoghi di apprendimento nuovi e lontani dalla scuola stessa, ma anche tanti altri contenuti di apprendimento. Anche le università possono servire da catalizzatori di cambiamento e sviluppo, ed alcune di loro hanno infatti accolto nei propri programmi accademici forme di apprendimento sperimentale. Presenteremo adesso alcune delle università europee che offrono una laurea in uno degli approcci summenzionati e descritti, ognuna delle quali rappresenta, secondo il nostro parere, in modo appropriato le proprie rispettive tradizioni nazionali.

8.1 Fornitore del programma di studio

Buckinghamshire Chilterns University College

Titolo programma: Sports management e studi all'aperto

Laurea: BA Hons Outdoor Education and Adventure Recreation

Durata del corso: 3 anni

Obiettivi

Sviluppo di una capacità di comprensione critica e riflessiva delle dimensioni socio-culturali della pedagogia all'aperto e abilità a lavorare, sulla base delle sue proprie conoscenze teoriche e capacità pratiche, in diversi gruppi e contesti culturali, sociali e geografici.

Ulteriori informazioni:

Buckingham Chilterns University College

Kingshill Road

High Wycombe

Buckinghamshire HP 13 5 BB

Tel: 0044 1494 522141

Fax: 0044 1494 465432

Email: admissions@bcuc.ac.uk

8.2 Fornitore del programma di studio

St. Martin's College, Ambleside

Programma: Studi all'aperto

Laurea: BA/BSc Outdoor Studies

Durata del corso: 3 anni tempo pieno

Obiettivi

Sulla base degli studi sia accademici che pratici delle attività all'aperto e dei rispettivi problemi, il programma preparerà i laureati a lavorare in imprese specializzate sia nella formazione delle capacità necessarie alle attività che si svolgono all'aperto, che nell'abilità e coscienza ambientale.

Ulteriori informazioni

St. Martin's College

Bowersham Road

Lancaster, LA 13JD UK

Tel: 0044 1524 384384

Fax: 0044 1524 344385

Email: admissions_amb@ucsm.ac.uk

8.3 *Fornitore del programma di studio*

Linköping University

Centro per l'Educazione Ambientale all'Aperto al Dipartimento delle Arti e il Design

Titolo programma: Istruzione all'aperto e Vita all'aperto

Laurea: Master in Outdoor Education and Outdoor Life

Durata del corso: corso aperto, devono essere raggiunti 40 punti / 60 ECTS(crediti formativi)

Obiettivi

Lo scopo principale del programma è quello di chiarire la capacità dell'istruzione ambientale all'aperto e la Vita all'aperto di contribuire ad uno sviluppo sostenibile, la salute ambientale e la cittadinanza. Idee contemporanee di sviluppo sostenibile in diversi campi di attività presuppongono una profonda consapevolezza delle condizioni alla base dell'interazione tra un essere umano e l'ambiente. Il programma di Linköping si concentra su apprendimento sperimentale basato su Natura, Cultura e Società. L'insegnamento e l'apprendimento includono esperienze dirette all'aperto, dentro e attraverso paesaggi naturali e culturali.

Ulteriori informazioni

Center for Outdoor Environmental Education

Department of Arts, Craft and Design

Linköping University

SE- 58183 Linköping

Tel: 0046 13281991

Fax: 0046 13281996

Email: andsz@esi.lin.se

[www:lin-se/esi](http://www.lin-se/esi)

8.4 *Fornitore del programma di studio*

Philipps-University of Marburg

Istituto per Scienze Motorie e Motologia

Titolo programma: apprendimento d'avventura e sperimentale

Laurea: Master in Adventure and Experiential Learning

Durata del corso: 2 anni / 4 semestri

Obiettivi

Questo corso di studio multidisciplinare ed internazionale è fatto per trasmettere conoscenze tecniche e metodi di analisi sistematica dei fenomeni di avventura ed esperienza nel loro contesto sociale, la loro importanza per l'ontogenesi, il loro potenziale nei processi educativi e formativi e la dimensione europea dell'approccio pedagogico. Gli studenti saranno capaci di organizzare e

dirigere un sostegno pedagogico basato su avventura ed esperienza, processi ed interventi educativi, e acquisiranno qualifiche adeguate nel campo della sicurezza.

Ulteriori informazioni

Martin Lindner

Institut für Sportwissenschaften und Motologie

Barfüßerstr.1

D-35037 Marburg

Tel: 0049 6421/2823988

Fax: 0049 06421/2823973

Email: martin.lindner@staff.uni-marburg.de

8.5 *Fornitore del programma di studio*

Moray House School of Education

Università di Edinburgh

Titolo programma: Istruzione all'aperto

Laurea : MSc in Outdoor Education

Durata del corso: devono essere raggiunti 180 ECTS (crediti)

Obiettivi

Scopo principale del lavoro è quello di incoraggiare rapporti positive tra individui e con l'ambiente attraverso un apprendimento all'esterno. Un altro obiettivo è lo sviluppo di una coscienza di se e delle capacità di pensiero critico fondamentali per lo studio accademico e la pratica professionale.

I programmi danno molta importanza all'istruzione all'aperto soprattutto perché favorisce l'attività fisica e fornisce opportunità per la crescita personale e sociale. Credono inoltre che i luoghi all'aperto siano ideali per l'educazione ambientale. Oltre alla laurea principale si offrono anche lauree in istruzione all'aperto.

Ulteriori informazioni

Moray House School of Education

The University of Edinburgh,

Holyrood Road, Edinburgh, EH8 8AQ

Tel: 0044 131 6503571

Fax: 0044 131 650 6536

Email: Linda:danczyszak@ed.ac.uk

8.6 *Fornitore del programma di studio*

Scuola norvegese di Scienze Sportive, Oslo

Titolo programma: Vita all'Aperto

Laurea: Bachelor of Sport Sciences (Outdoor Life)

Durata del corso: 3 anni, 2 annidi studi sull'educazione all'aperto

Obiettivi

Gli studi permetteranno ai laureati di:

- Essere padrone delle abilità di base necessarie per la vita all'aperto nella foresta, in acqua, sulla costa e sulle montagne
- Acquisire conoscenze e qualifiche per diventare group leader nei luoghi naturali
- Acquisire conoscenza tecnica e qualifiche per preparare, guidare e valutare in contesti naturali l'attitudine all'avventura e all'apprendimento di diversi gruppi
- Acquisire conoscenze e valutare in modo analitico valori e attitudini che caratterizzano il nostro stile di vita e i diversi aspetti della vita all'aperto, insieme alle conseguenze su persone, natura, cultura e società.

- Essere in grado di lavorare sia in modo indipendente che in collaborazione con altri, e di comprendere la collaborazione orientata verso il processo tipica dell'insegnamento
- Comprendere la vita all'aperto come scienza sociale coinvolta nella ricerca, e ricavare esperienza con il lavoro R&D nella vita all'aperto.
- Dimostrare le capacità di un vero ed efficiente leader dell'aperto

Ulteriori informazioni

Norwegian School of Sport Science

PO Box 4014 Ullevål Stadion

No-0806 Oslo

Tel: 0047 232620

Fax: 0047 2223 4220

Email: postmottak@nih.no

9 Istituzioni internazionali con abilità di consulenza e attività di networking

9.1 Istituto europeo di istruzione d'avventura all'aperto e apprendimento sperimentale

L'Istituto Europeo di Istruzione d'Avventura all'Aperto e di Apprendimento Sperimentale (EOE) fu fondato nel 1986 in Spital (Austria). Oggi è composto da una rete di oltre 250 membri e 80 organizzazioni di 22 diversi paesi. I suoi principali obiettivi sono:

- Sviluppo di una Rete Europea tra giovani, coloro che lavorano con i giovani, insegnanti, educatori e studenti per l'Istruzione all'aperto d'avventura e per l'Apprendimento sperimentale
- Realizzazione di progetti soprattutto per giovani nell'ambito dell'Istruzione all'aperto d'avventura e per l'Apprendimento sperimentale
- Organizzazione di conferenze europee
- Distribuzione di informazioni
- Ricerca sull'Istruzione all'aperto e d'avventura per promuovere la qualità della pratica
- Implementazione di progetti di ricerca e buone prassi
- Sviluppo di standard professionali

Ulteriori informazioni

EOE

Ina Stan

Buckinghamshire Chilterns University College, Kingshill Road, High Wycombe, Buckinghamshire, HP13 5BB, United Kingdom.

Tel.: 0044 1494 522141 Ext 4044;

Fax: 0044 1494 465432;

Email: istan01@bcuc.ac.uk

www.eoe-network.org

9.2 European Ropes Course Association (L'Associazione Europea per il Corso di Funi) (ERCA)

L'Associazione Europea per il Corso di Funi (ERCA) include allenatori europei, corsi di costruzione di funi e organizzazioni che lavorano con corsi di funi mobili o fisse. L'interesse di tutti i membri dell'ERCA è nelle squadre, e gli scopi principali sono quelli di diffondere sempre più i corsi di funi, di ottimizzare gli standard dell'ERCA che riguardano la costruzione e l'operazione dei corsi di funi. L'associazione si considera la base per lo scambio di idee e per la ricerca, ed organizza squadre che trattano con i seguenti soggetti:

- Ricerca della sicurezza e prevenzione degli incidenti
- Ricerca di materiale
- Pubbliche relazioni

Sono benvenute persone di ogni nazionalità.

Ulteriori informazioni

European Ropes Course Association (ERCA)

The Association For The Promotion Of Ropes Courses e.V.

Schaufelder Str.30

30167 Hannover/Germany

Tel.: 004951116989937

Fax: 004951116989937

Email: info@erca.cc

www.erca.cc

10 Letteratura

10.1 Approcci teorici a Outdoor Adventure Education and Experiential Learning

- AMESBERGER, G.: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten?, 3.Auflage, Butzbach-Griedel 2003
- BARNES, P./SHARP, R.: Outdoor Education, Dorset 2004
- BECKER, P.: Die Neugier des Ulysses und ihre Folgen. Abenteuerliche Bewegungspraktiken als bildungsrelevanter spielerischer Umgang mit Krise und Routine, in: sportwissenschaft 33 (2003);
- BECKER, P.: Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung, in: Bietz, J. u.a. (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik, Baltmannsweiler 2005, S. 227-249
- HOPKINS, D./PUTNAM, R.: Personal Growth Through Adventure, London 1993
- MILES, J./PRIEST, S.: Adventure Education, Dubuque 1990
- MORTLOCK, C.: The Adventure Alternative, Milnthorpe 1984

10.2 Approcci Pratici con introduzione ad Adventure Based Counseling (Counseling basato sull'avventura), Alpinismo, Canottaggio, City Bound, Black Theatre ecc.

10.2.1 Adventure Based Counseling

- ECKERN, M./LINDNER, M.: Lernen im Abenteuer – Lernen aus Erfahrung, in: BECKER, P./SCHIRP, J. (Hg.): bsj Jahrbuch 1996, Butzbach-Griedel 1997, S.115-123
- GILSDORF, R. u.a.: Kooperative Abenteuerspiele, Seelze 1995
- GILSDORF, R. u.a.: Kooperative Abenteuerspiele, Bd. 2, Seelze 2001
- HENTON, M.: Adventure in the classroom, Dubuque 1996
- LINDNER, M.: „Adventure in the classroom“ – Lässt sich ein nordamerikanisches Modell auf deutsche Schulen übertragen, in: BECKER, P./SCHIRP, J. (Hg.): Jugendhilfe und Schule, Münster 2001, S.172-193
- ROHNKE, K./BUTLER, S.: Quicksilver, Dubuque 1995
- ROHNKE, K.: Cowstails and Cobras – a guide to games, initiatives, Ropes Courses & Adventure Curriculum, Dubuque 1989
- ROHNKE, K.: Ropes Course: A constructed adventure environment, in: Miles, J./Priest, S.: Adventure Education, 1990
- SCHOEL, J./MAIZELL, R.: Exploring Islands of Healing – New Perspectives on Adventure Based Counseling, Beverly 2002
- SCHOEL, J./PROUTY, D./RADCLIFFE, P.: Islands of Healing – a guide to Adventure Based Counseling, Hamilton 1988
- SCHOEL, J. u.a.: Exploring Islands of Healing: New perspectives of Adventure Based Counseling, Beverly 2002
- VIETH, J.: Zielgruppenorientierung und Leitungsqualifikation – Erfahrungen und Diskussionsansätze für die Arbeit mit dem ABC-Konzept von Project Adventure, in: erleben & Lernen 2, 2000, 8-12

10.2.2 Arrampicata

- HOFFMANN, M.: Sportklettern, Köngen 2002.
- SCHÄDLE-SCHARDT, W.: Klettern – Verhalten und Erleben, Aachen 1993.

WINTER, S.: Sportklettern mit Jugendlichen, München 2000.
WITZEL, R.: Klettern als Schulsport, in: 4(1998), S.132-140
WOLFF, R.: Risikosportarten in der Sozialarbeit, Frankfurt 1992.

10.2.3 Canottaggio

BAUR, J. u.a.: Grundlagen des Kanusports, Stuttgart 1979
BECHTEL, L./ RAY, S.: River Rescue – The Standard Reference on River Safety and Rescue, Boston 1998
BIRZELE, J. u.a.: Mit allen Wasser gewaschen - Praxishandbuch für erlebnispädagogisches Handeln im und am Wasser , Augsburg 2002
GERLACH, J.: Der Kajak – Das Lehrbuch des Kanusports, Herford 1996
MASON, B.: Path of the Paddle – an illustrated Guide to the Art of Canoeing, Toronto 1995
MC GUFFIN, G. : Faszination Kanusport, Königswinter 2000
RAY, S.: Canoe Handbook – Techniques for Mastering the Sport of Canoeing, Mechanicsburg 1992
VON STRITZKY, O./DE PREE, M.: Paddel-Handbuch, Wandern auf Salz- und Süßwassern, München 1991

10.2.4 City Bound e Realtà costruite/Programmate

CROWTHER, C.: City Bound, Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Stadt, München 2005
DEUBZER, B./FEIGE, K. (Hg.): Praxishandbuch City Bound, Erlebnisorientiertes soziales Lernen in der Stadt, Hergensweiler 2004
GEIßLINGER, H. (Hg.): Überfälle auf die Wirklichkeit. Berichte aus dem Reich der Story Dealer, Heidelberg 1999
WATZLAWICK, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen, München, 2004
www.citygames-frankfurt.de
www.story-dealer.de

10.2.5 Teatro delle ombre

DITHMAR, U. u.a.: Körperbilder, Körperszenen. Bewegungstheater als Medium der körper- und bewegungsorientierten Mädchenarbeit, Butzbach-Griedel 1998
GRUPPE & SPIEL. Zeitschrift für kreative Gruppenarbeit Heft 4 (2000), Schattenspiele & Schwarzlichttheater
HAEHNEL, G. u.a.: Wir spielen mit unseren Schatten, Seelze 2001
HOWKESWORTH, E.: Making Shadow Graph Show, 1984
REUSCH, R. (Ed.): Shadow Theater, Vol 2: Art + Technique, Schwaebisch Gemünd, 2001
ROSE, L.: „Mädchen in Bewegung“, Butzbach-Griedel 2000
SCHÖNEWOLF, H.: Play with Light and Shadow, New York 1968
www.schattentheater.de; portal of the International Center of Shadow Theater

Bibliografia

BECKER, P.: Robinson und kein Ende. Arbeitstugenden, Schlüsselqualifikationen und das Abenteuer, in: Becker, P./Schirp, J. (Hg.): Jugendliche Arbeits- und Lebensverhältnisse in Zeiten der Deregulierung, bsj-Jahrbuch 1997/98, Butzbach-Griedel 1998, S.9-35
BECKER, P.: Experiences and Adventures. Conceptual Ideas for a Youth Work Which Uses

Body and Movement as Pedagogic Media, in: EOE/Becker, P./Sack, C.: Sharing Diversity And Building Up European Networks. Proceedings of the 6th European Conference of EOE Czarnocin 2003, Marburg 2004 a

BECKER, P.: Informationen zur Zusatzausbildung, in: http://staff-www.unimarburg.de/%Eifsm/download/030600_zqaep_info.doc, Marburg 2004 b

BECKER, P.: Das Besondere und das Allgemeine oder Jugendhilfe und Schule, unv. Manuskript, September 2005

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Berlin 2004

EUROPEAN COMMISSION: Building an inclusive Europe, Brussels 2000

EUROPEAN COMMISSION: Study on Sports as a Tool for the social Integration of Young People, Brussels 2000

EUROPEAN COMMISSION: European Commission White Paper. A New Impetus for European Youth, Brussels 2001

EUROPEAN COMMISSION. Joint Report on Social Exclusion summarising the results of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005), Brussels 2003

HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im modernen Staat, in.: ders.: Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt/M. 1976, S.271-303

GILSDORF, R. u.a.: Kooperative Abenteuerspiele, Seelze 1995

GILSDORF, R. u.a.: Kooperative Abenteuerspiele, Bd. 2, Seelze 2001

IARD: Study on the state of Young People and Youth Policy in Europe, Milano 2001

IRIS E.V.: Institutionelle Ausgrenzungsrisiken im Übergang? Eine vergleichende Auswertung nicht beabsichtigter Effekte von Maßnahmen zur Integration junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt in Europa, Hechingen/Tübingen 2001

KRAFELD, F.: Bewältigung von Zeiten der Arbeitslosigkeit als Sozialisationsaufgabe?!, in: Becker, P./Schirp, J. (Hg.): Jugendliche Arbeits- und Lebensverhältnisse in Zeiten der Deregulierung; bsj-Jahrbuch 1997/98, Butzbach-Griedel 1998, S.49-64

LOYNES, C.: Narratives of Agency: The hero's journey as a construct for personal development through outdoor adventure, in: Koch, J. et al: Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der Sozialen Arbeit, bsj-Jahrbuch 2002/2003, Opladen 2003, S.133-143

MUNZ, C.: Berufsbiographie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen?, Bielefeld 2005
101

OEVERMANN, U.: Die Krise der Arbeitsgesellschaft und das Bewährungsproblem des modernen Subjekts, unv. Manuskript 1999

OEVERMANN, U.: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung, unv. Manuskript, in: <http://www.ihs.de/ManifestWord.doc> (23.09.2004)

ORR, K.: Youth Report, in: <http://www.youthforum.org/en/press/reports/yr.pdf>, Brussels 2004

PROJECT OPUTDOOR EDUCATION:Next. New Experiences in Training. Comparative research, Rome 2005

RADEMACKER, H.: Flexibilisierungsbausteine und Berufswahlpass. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung für die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin, München 2005

RYCHEN, D./SALGANIK, L: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Cambridge 2003

ROUSSEAU, J.J.: Emile, München 1997

SCHERR, A./STEHR, J.: Mission impossible? Perspektiven einer Sozialpädagogik der

Selbstachtung bei Dauerarbeitslosigkeit, in: Becker, P./Schirp, J. (Hg.): Jugendliche Arbeits- und Lebensverhältnisse in Zeiten der Deregulierung; bsj-Jahrbuch 1997/98, Butzbach-Griedel 1998, S.65-78

TAYLOR, C.: The Ethics of Authenticity, Cambridge 1991

WALTHER, A.: Bewältigung von Übergängen in Arbeit. Potenziale der Partizipation und des informellen Lernens, in: Diskurs 14(2004), Heft 2, S.20-28

www.staff.uni-marburg.de/%7Eifsm/download/040200_adbc.pdf, Adventure Based Counseling