

Renata Borgato

LA PRIMA MELA

Giochi didattici per la comunicazione
interpersonale



MANUALI / FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Renata Borgato

LA PRIMA MELA

**Giochi didattici per la comunicazione
interpersonale**

FrancoAngeli

Renata Borgato è responsabile della formazione per la CGIL Lombardia e professore a contratto alla Facoltà di scienze della formazione presso l'Università di Bologna. Esperta di giochi didattici, ha pubblicato nel 2004 per FrancoAngeli il libro di giochi per la negoziazione *Un'arancia per due* e nel 2006, sempre per FrancoAngeli, il manuale di negoziazione sindacale *Il pomo della concordia*, scritto con lo psicologo Paolo Vergnani.

Ha collaborato al testo Sara Rubino.
Illustrazioni di Ombretta Dell'Acqua.

1ª edizione Copyright © 2006 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione , di <i>Andrea Ceriani</i>	Pag.	11
Preludio	»	17
1. Di cosa tratta e a chi si rivolge questo libro	»	17
2. Com'è organizzato il libro	»	19
3. Che cosa sono le esercitazioni e che cosa sono i giochi	»	19
4. Perché usare esercitazioni e giochi	»	19
5. Istruzioni per l'uso di esercitazioni e giochi	»	20
6. Quando usare le esercitazioni o i giochi d'aula	»	22
7. Rischi connessi all'uso di esercitazioni e giochi	»	22
Introduzione	»	24
1. Presentazioni	»	26
1. Le aspettative	»	26
2. Vorrei e non vorrei	»	27
3. Multi stage picking-up	»	28
2. Principi generali	»	32
1. Che cos'è la comunicazione	»	32
1.1. Ma che cos'è la comunicazione?	»	32
2. La finestra di Johary	»	33
3. Una finestra aperta	»	38
3. Gli assiomi della comunicazione umana	»	40
1. Primo assioma	»	40
1.1. Proviamo a non comunicare	»	41

1.2. Pensiero magico	Pag.	41
1.3. Ripenso la mia esperienza	»	43
1.4. Il papero	»	43
1.5. La principessa incontentabile	»	46
1.6. Ne discende che...	»	49
2. Secondo assioma	»	51
2.1. Un intreccio intricato	»	51
2.2. Una serata insieme	»	56
2.3. Le frasi che cambiano	»	57
2.4. Ne discende che...	»	58
3. Terzo assioma	»	59
3.1. Tra moglie e marito	»	60
3.2. Carlo e Ramona	»	62
3.3. È sempre la stessa storia	»	64
3.4. Come a scuola	»	65
3.5. Do il senso	»	66
3.6. Ne discende che...	»	68
4. Quarto assioma	»	68
4.1. La bella giornata	»	69
4.2. Mi presento...	»	70
4.3. I gesti che parlano	»	71
4.4. Le sensazioni	»	72
4.5. I sapori	»	72
4.6. Immaginate di...	»	73
4.7. Che cosa sto facendo	»	74
4.8. Sono legato	»	75
4.9. Senza parole	»	76
4.10. Il suono delle emozioni	»	77
4.11. Il mio viso e il corpo parlano	»	77
4.12. Che simpatico!	»	78
4.13. Origami	»	80
4.14. La prossemica	»	85
4.14.1 L'uovo prossemico	»	85
4.15. Ne discende che...	»	87
5. Quinto assioma	»	88
5.1. Sedia alta, sedia bassa	»	88
5.2. Contestualizzo	»	89
5.3. Up/down	»	90

5.4. Il segno del potere	Pag.	91
5.5. Ne discende che...	»	92
6. Una legge universale	»	93
6.1. Capire bene	»	94
6.2. Te lo ridico	»	95
6.3. Ne discende che...	»	96
4. Regole per una comunicazione efficace	»	97
1. Ricetta di efficacia	»	97
2. Regole di cooperazione conversazionale	»	99
2.1. Cortesia vuole	»	103
2.2. Cerchiamo di evitare	»	107
2.3. Felicità è	»	109
2.4. Perché rispettare le regole?	»	112
2.5. La cena di Bea	»	113
5. Esercizi sull'uso consapevole del tempo nella comunicazione	»	115
1. Il tempo è relativo	»	115
2. Mantengo la tua attenzione	»	117
3. Corsa contro il tempo	»	118
6. Il valore comunicativo del silenzio	»	119
1. Il gioco del silenzio	»	119
2. Il silenzio urla	»	121
3. I significati del silenzio	»	123
4. Turni di parola	»	123
7. Esercitazioni di Programmazione Neuro Linguistica finalizzate alla comunicazione efficace	»	126
1. Rispecchiamento posturale	»	126
2. Rispecchiamento paraverbale	»	127
3. Il tuo canale è...	»	128
4. Utilizzo ogni canale	»	129
5. Le parole rivelano il canale usato	»	130
5.1. Frase fatta, ma rivelatrice	»	130
6. Esercizio di riscaldamento	»	131
7. Ancora metaprogrammi	»	134

8. Rispecchiamento verbale	Pag.	135
9. Ricalco	»	136
10. Gli accessi oculari	»	136
11. Metamodello	»	138
11.1. Generalizzazioni	»	138
11.2. Cancellazioni	»	140
11.3. Deformazioni	»	142
11.4. Violazioni	»	143
Bibliografia	»	144

*La mela è il frutto dell'albero della conoscenza:
Adamo ed Eva aprono gli occhi dopo averne addentato una.
La prima mela che ognuno di noi deve mangiare per orientarsi
nel mondo è quella che apre l'orizzonte della comunicazione.*

Prefazione

di *Andrea Ceriani*¹

La via analogica al conoscere

Ogni professionista che fa della “relazione interpersonale” la sua cifra distintiva, sa come è difficile riuscire a essere meritevole dell’appellativo “buon professionista” nei diversi e variegati momenti nei quali è chiamato a esercitare il proprio ruolo professionale.

Prendiamo, a esempio, il formatore. Sappiamo benissimo come, nell’esercizio dell’attività, si cresce e si apprende nell’azione, si cambia e si migliora nella stessa pratica formativa, nell’*hic et nunc* e nella riflessione che si compie su di esso: «l’agire diventa cardine di apprendimento, ma non dobbiamo dimenticare le due caratteristiche fondamentali dell’agire per l’esperto della formazione: la competenza e l’ap-partenenza. Nella prima dimensione rientra la tendenza all’autonomia, all’indipendenza e al controllo personale sugli eventi della propria vita, la capacità di conoscersi. L’apprendimento legato a questa componente umana include l’acquisizione di significati, strategie e di competenze. Il senso dell’appartenenza si lega a un apprendimento inteso come scambio di valori, volto all’acquisizione di strategie e competenze necessarie per l’agire interpersonale e cooperativo. Questo tipo di apprendimento riduce nel soggetto la sensazione di isolamento e procura senso di sicurezza, e se ben sfruttato, diviene momento di ri-conoscenza intesa appunto come ritorno sulla conoscenza di sé. Il comportamento adulto è caratterizzato tanto dall’indipendenza quanto dall’interdipendenza»².

¹ KKIEN Enterprise – Docente Università Cattolica di Milano.

² Ceriani A., Tosetti V., 2005, pag. 14.

Volendo dare dei riferimenti forti a quanto asserito sopra potremmo ricordare i percorsi intellettuali di Heidegger o di Gadamer intorno al concetto di ermeneutica intesa come una modalità di procedere che comporta un dialogo tra il soggetto autore e il suo interprete. Oppure potremmo citare Aristotele e il suo denso concetto di *phronesis*, che si distingue dall'attività puramente concettuale della mente «in quanto ha a che fare non con qualcosa di universale ed eternamente identico, ma con qualcosa di particolare e mutevole. Richiede esperienza così come conoscenza»¹.

Proprio questo argomentare consente di far compiere al formatore un notevole salto qualitativo nella costruzione della propria identità professionale rendendolo co-protagonista della propria conoscenza: «ogni *phronesis* consegna a colui che ne fa esperienza, uomo della strada o raffinato studioso, non soltanto dei dati – delle conoscenze prima non possedute – ma delle interpretazioni nuove o delle conferme. L'adulto, imparando dall'esperienza, costruisce i concetti o li ritrova nella cultura o nell'educazione ricevuta»².

Ogni rappresentazione che ci facciamo della realtà, quindi, attende dall'esperienza ben più di una semplice conferma, anzi ci espone ad una serie infinita di revisioni che richiedono al formatore capacità negativa da un lato e disponibilità allo stupore dall'altro affinché ci si apra all'esigenza di dirigere con saggezza le nostre scelte e il nostro “stare nel mondo” evitando al pensiero di essere prigioniero dell'immediato e del mero istintivo.

La meraviglia, lo stupore, l'inquietudine e la curiosità che proviamo di fronte a tutto ciò che ci circonda e con cui siamo in rapporto sono la molla della conoscenza, la condizione del pensiero, la porta della comprensione artistica, tecnica e scientifica della realtà. Tutta la scienza ha inizio con la meraviglia: la ricerca scientifica, infatti, prende avvio da problemi pratici e teorici, cioè da aspettative deluse, da scoppi di meraviglia³.

Proprio i temi dello stupore e della meraviglia (*theorein - thaumazein*) sono stati i più comunemente messi in rilievo dai filosofi antichi parlando del sorgere della filosofia.

¹ Hoy D.C., 1990, pag. 78.

² Demetrio D., 1995, pag. 35.

³ Vedi Guitton J., Milano, 1996.

Etimologicamente stupore significa reazione ad un qualcosa d'imprevisto, di inaspettato, da cui siamo stati come *battuti, colpiti*.

In termini esperienziali, è un'emozione di fronte all'oggetto interessante, fatta di impressione e di desiderio: l'impressione di non comprendere e il desiderio di capire.

La difficoltà che il formatore, come altri professionisti o come molte altre persone, hanno nello stupirsi, oggi, è dovuta al fatto che ci si ferma alla superficie delle cose. Si scambia la realtà con il deposito delle sensazioni, più o meno piacevoli, e con le risposte, più o meno valide, seguendo un "pensiero debole", soggiogato a ciò che si vede e si sente momentaneamente.

Si accoglie il mondo delle proprie impressioni e delle proprie credenze per qualcosa di definitivo, di compatto e solido. Mentre si dimentica, come diceva Saint-Exupéry ne *Il piccolo principe*, che, spesso, l'essenziale è invisibile agli occhi. Oppure, per ritornare agli autori citati in precedenza, passando dai giochi linguistici di Wittgenstein per ritornare a Gadamer e terminare con Derrida, si dimentica come la caratteristica di ogni gioco rappresentazionale-interpretativo è la sua infinitezza e la sua continua apertura-riapertura all'esperienza che mai si completa. Non vi sono mai dunque conclusioni – nel procedere della conoscenza – ma soltanto approssimazioni¹.

Il legame, quindi, che si ritrova tra i concetti espressi in precedenza e il volume che andrete a leggere lo possiamo ritrovare in alcune parole chiave: relazione, educazione/formazione, giochi.

Su tutte queste una in particolare: il concetto di teaching; nascosto, oscurato, messo in secondo piano dal potente e a volte prevaricatore concetto di learning. Se è vero quel che sopra abbiamo detto, bisogna anche insistere su un punto fondamentale: un buon formatore, per dirsi tale, deve essere (ritornare ad essere?) un bravo professionista del teaching. Ed è quel che cercherò di dire ora.

Iniziamo con il rapporto tra relazione ed educazione. «La relazione non si confonde con l'educazione, né solo la permette e giustifica. Essa sta sopra e contemporaneamente in fondo al gesto educativo, a seconda del modo con cui la si vuol analizzare. Ovvio intendere la relazione educativa quale caso particolare di una relazione. Un even-

¹ Vedi Cassano F., 1989.

to che da un lato costituisce la peculiarità, lo specialismo, l'attrezzistica del rapporto educativo, dall'altro è descrivibile nella sua finalità metabletica (che cambia, trasforma, modifica), nella sua intenzionalità e nella sua peculiare strutturazione psicosociale (un rapporto complementare asimmetrico che si evolve, si modula, sino a distruggersi)»¹.

Questa citazione ci induce ad una riflessione: quante volte i nostri setting formativi sono stati luoghi nei quali non era presente nessun specialismo, nessuna attrezzistica del fare formazione, a volte anche nessuna teoria, ma era presente la sola convinzione che agendo sulla relazione si sarebbe comunque prodotto apprendimento? Quante volte i luoghi formativi sono stati privati delle capacità tecniche del formatore nella convinzione che il solo "fare" sarebbe stato sufficiente a muovere i soggetti in formazione verso imprevedibili mete di apprendimento? Quante volte i luoghi formativi sono stati riempiti della convinzione che il solo "fare esperienza" fosse più che sufficiente per apprendere senza attivare nessuna azione successiva di aiuto all'interpretazione e alla ristrutturazione dei significati? Quante volte, in sintesi, i formatori si sono dimenticati di essere dei professionisti del teaching, crogiolandosi spesso in sterili esperienze di learning?

L'autrice del volume recupera dunque una caratteristica importante del fare formazione: la dimensione professionale della didattica formativa, fatta di competenze strategiche (organizzazione, metodologia) da un lato, ma anche di pratiche concrete e di supporti dall'altro.

Questo recupero avviene attraverso la proposta, originale e didattica, di esercitazioni e giochi per apprendere, dove l'accento è posto sulla presentazione e la realizzazione del gioco, seguiti da una traccia per completarne nel debriefing l'analisi.

Infatti «il contributo più interessante alla riflessione sul gioco nell'educazione degli adulti, lo si riscontra nell'importanza assegnata a ciò che segue il gioco in senso stretto: il *dopo-gioco*, ciò che solitamente gli anglosassoni chiamiamo *debriefing*... L'importanza data a questa fase, sebbene sia a volte scarsa in termini di tempo, rivela che, almeno nel contesto dell'educazione formale, il gioco non può essere progettato per fornire direttamente l'apprendimento: sono ne-

¹ Cerioli L, Antonietti A., 1994, pag. 31.

cessari la generazione di ipotesi, l'esame di realtà, l'esplorazione di relazioni causa-effetto come momenti di riflessione per rendere possibili il transfer e l'apprendimento. Parafrasando il modello dell'apprendimento di Kolb, possiamo ritrovare la presenza di tre fasi: esperienza; riflessione; apprendimento. L'esperienza può essere di varia natura (simulazione, giochi di ruolo, più orientata su tratti emozionali o cognitivi, ecc.). La riflessione implicherebbe il passaggio alla generalizzazione, all'analisi dell'azione, ad alternative, sentimenti, conoscenza acquisita, ecc. In realtà, il vero punto critico lo troviamo nella constatazione che è la riflessione a consentire il passaggio dal gioco all'apprendimento. Da qui l'importanza del debriefing, che appare come un contributo essenziale alla ricerca sul gioco dell'educazione.

«Il gioco così studiato è visto come la costruzione di una specifica esperienza, in quanto realizzato attraverso la finzione che lo distingue dall'esperienza reale e che rende la riflessione la chiave per l'apprendimento. La dimensione immaginaria consente l'arricchimento dell'esperienza con possibili risultati, prove ed errori, e la distanza dall'obbligo di risultati che può essere resa impossibile dal confronto con la realtà... Ciò che caratterizza il giocare nell'educazione degli adulti è la sua inclusione in un processo formale e intenzionale di formazione, in cui il gioco, sebbene si tratti di una fase meno formale, è comunque parte di un progetto educativo intenzionale e consapevole»¹.

L'agire formativo consapevole prevede quindi che il soggetto in formazione sia attivo sia nella fase operativa (nel *farsi dell'esperienza*), sia nella fase riflessiva nella quale possano svilupparsi tre elementi centrali per la formazione adulta: libertà di espressione; autoeducazione reciproca; armonia tra teoria/pratica, tra interno/esterno a sé, tra le varie "sensibilità coinvolte"².

Siamo quindi di fronte ad un rinnovato interesse per la centralità del *teaching* che, se guidato dall'intenzionalità, offre nuovi spazi di riflessione proprio sul tema dal quale siamo partiti: il rapporto tra percezione e rappresentazione, alla loro proporzione e, soprattutto,

¹ Ceriani A., *Gioco e simulazione*, in Scurati C. (a cura di), pagg. 196-197. Vedi anche Ceriani A., Milano, 1996.

² Ceriani A., Nigro V., Milano, 2006

alla loro determinazione. «la determinazione si dà comunque e necessariamente nella condizione dello spazio e del tempo...Per dirla con Hegel, ogni “qui” ha un senso solo in relazione con ad un “là” ed ogni “ora” ha senso solo in relazione con un “prima” e a un “dopo”. Un rinvio, che come ha fatto P. Ricoeur¹, possiamo riproporre anche sul piano dell’esperienza personale: *soi-même comme un autre...*, *dire soi n’est pas dire moi...* dobbiamo così riconoscere che il determinato si dà come tale sempre sullo sfondo della sua indeterminazione: in se stesso manifesta dunque un rinvio all’altro o comunque all’orizzonte rispetto a cui si *definisce*...ogni determinazione si costituisce solo in funzione del suo altro: senza di questo non sarebbe infatti qui e ora, nel modo in cui qui e ora si manifesta. E dunque l’altro, mentre resta nella differenza, nella sua alterità, lo costituisce e gli è anche in qualche modo intimo»²».

L’essere dei bravi “didatti”, dei formatori attenti ed esperti delle varie pratiche del *teaching*, capaci di far arrivare al *learning* attraverso percorsi intenzionali diventa la riscoperta di una dimensione professionale essenziale: «il formatore deve capire quello che l’aula pretende da lui, non tanto in ambito nozionistico-contenutistico, ma soprattutto in ambito relazionale-sistemico. Ecco dunque che, all’interno della pretesa d’aula si inserisce a giusta ragione anche la dimensione di riflesso e di *riconoscenza*; il formatore impara a guardare se stesso con gli occhi dei suoi utenti, con tanti occhi diversi che si aggiungono ai suoi, rendendolo parte del sistema d’aula e del grande sistema professionale a cui ha deciso di appartenere»³.

Il volume di Renata Borgato si inserisce in queste riflessioni offrendoci un contributo rilevante: non solo “giochi” utili per riempire una sessione formativa, ma strumenti utili a migliorare la dimensione didattica del formatore perché riesca a stabilire, con coerenza e intenzionalità, una relazione produttiva, di crescita e di apprendimento con i diversi soggetti in formazione con cui, quotidianamente, entra in contatto.

¹ Ricoeur P. Milano, 1993

² Melchiorre V., Milano, 1996, pagg. 49-50.

³ Ceriani A., Tosetti V., op. cit., pag. 139.

1. Pre-ludio

1. Di cosa tratta e a chi si rivolge questo libro

Questo libro è un'antologia di esercitazioni e di giochi da utilizzare per preparare alla comunicazione efficace in differenti contesti operativi e relazionali: nelle attività formative ed educative, nella conduzione di gruppi (aule, classi) e piccoli gruppi, nella relazione "one to one", nella comunicazione in pubblico ("Public Speaking").

Il testo si rivolge, pertanto, a diverse categorie di possibili fruitori: formatori, coach e team leader, insegnanti dei vari ordini di scuola, operatori sociali, responsabili sul piano della comunicazione/informazione pubblica, tanto all'interno che all'esterno delle organizzazioni di riferimento.

Esso può essere utile anche ai lettori che intendano utilizzare più consapevolmente gli strumenti della comunicazione in quanto molte delle esercitazioni proposte si prestano a essere realizzate anche individualmente.

I formatori, in particolare quelli che stanno cominciando la loro esperienza, potranno trovare in questo libro materiali organizzati da cui "ritagliare" strumenti per i loro percorsi, scegliendo quanto si dimostri più adatto alla loro progettazione e alla situazione concreta in cui si troveranno a lavorare.

In realtà, i cambiamenti in atto da tempo sul piano delle dinamiche organizzative e degli stessi paradigmi cognitivi e formativi (esigenze di coerenza tra formazione/organizzazione/comunicazione interna, centralità delle modalità e stili individuali di apprendimento,

importanza crescente dei fattori “emozionali”, ecc.) contribuiscono da tempo a diversificare le funzioni dei formatori. La spinta crescente verso “percorsi” articolati, che utilizzano e integrano approcci metodologici, tecniche, strumenti e “setting” formativi diversi, implicano per i formatori una maggiore flessibilità “di ruolo”. Da qui per essi la necessità, sempre più frequente, di agire capacità e competenze di natura differente nell’arco dello stesso percorso o addirittura dello stesso intervento: conduzione d’aula, conduzione di piccolo gruppo, attività rivolte ai singoli e per converso attività “in pubblico” di comunicazione/informazione/debriefing verso gruppi numerosi o, addirittura, vaste platee (specialmente “a monte” e/o “a valle” dei percorsi/interventi).

Tenendo conto di questi processi, ho scelto di inserire anche esercitazioni che preparino alla comunicazione pubblica, tradizionalmente appannaggio di docenti esperti – la cui competenza e autorevolezza costituiscono una delle condizioni preliminari di efficacia – in quanto sempre più spesso viene richiesto anche a giovani formatori di cimentarsi con questo tema.

Nel loro caso, le esercitazioni proposte e i debriefing, che vengono scientemente utilizzati per introdurre anche elementi di riferimento teorico, possono risultare assai utili.

Peraltro disporre di un repertorio di esercitazioni da comparare ed eventualmente aggiungere a quelle già utilizzate può essere stimolante anche per i formatori più esperti.

Il libro si rivolge anche agli insegnanti che intendano fornire ai propri allievi stimoli e strumenti di base utili per comunicare efficacemente e per strutturare in modo corretto il discorso. Qui essi potranno trovare gli esercizi più adatti per i loro allievi o spunti da adattare al contesto e agli obiettivi didattici.

In particolare può risultare utile la sezione che tratta l’insieme delle regole che presiedono al buon funzionamento del discorso, alla pratica e alle tecniche comunicative e al modo con cui ci si esprime (retorica). La mia esperienza professionale mi ha più volte dimostrato che non è mai troppo presto per indirizzare gli studenti a un uso consapevole della competenza di base per eccellenza: la capacità di