

CLIMI SCOLASTICI e “ Life Skills “



a cura di
Nicoletta Zanetti



CLIMI SCOLASTICI
e
“Life Skills”

a cura di

Nicoletta Zanetti

Riferimenti

Servizio sviluppo e innovazione del sistema scolastico e formativo
Progetto educazione alla salute: referente Nicoletta Zanetti
tel: 0461/497262

Provincia Autonoma di Trento
Dipartimento Istruzione
Servizio per lo sviluppo e l'innovazione del sistema scolastico
e formativo

A cura di : Nicoletta Zanetti

PROGETTO COMUNICAZIONE E INIZIATIVE EDITORIALI
Coordinatore: Mario Caroli – tel. 0461/497268
Copertina: Maurizio Corradi

Composizione e stampa:
Finito di stampare nel mese di dicembre 2007
Centro duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

La presente pubblicazione si può scaricare dal portale della scuola trentina:
www.vivoscuola.it

Indice

Premessa

Parte prima: la configurazione teorica del progetto

- **Cap. 1** *Nicoletta Zanetti*: “L’educazione alla salute ed il progetto life skills in Provincia di Trento” pag. 9
- **Cap. 2** *Dario Fortin*: “Istruzione, sanità e sociale insieme. Un progetto pilota life skills per il Trentino” 27
- **Cap. 3** *Federica Relà*: “Il progetto life skills: accompagnare gli alunni a riconoscerle e svilupparle” 41
- **Cap. 4** *Marina Fracasso*: “L’approccio bio-psicosociale e approccio centrato sulla persona; le life skills dal punto di vista psicologico” 49
- **Cap. 5** *Giuseppina Gottardi, Maria Pia Sacchi*: “Il contributo dell’approccio centrato sulla persona nella formazione alle life skills” 69
- **Cap. 6** *Maria Cristina Adragna*: “Il progetto ‘life skills educations’ dell’Organizzazione Mondiale della Sanità” 103

Parte seconda: unità didattiche e Life Skills

- **Cap. 7** *Claudia Cattani e Patrizia Lucca*: “Formare alle life skills attraverso l’attività didattica quotidiana” pag. 115
- Coradello, Micheli, Morizzo*: “Progetto Cremona”, I.C. Strigno e Tesino 157
- Sara Vallefucio*: “Presentazione di una unità di apprendimento”, I.C. Strigno e Tesino 166
- Lisanna Ghetta*: presentazione dell’unità didattica “L’acqua: una risorsa preziosa”, I.C. Ladino di Fassa 173

Parte terza: la voce delle scuole

- **Cap. 8** I.C. di Cembra: Il punto di vista del Dirigente Scolastico *Romano Negrioli* pag. 179
- Antonia Dallapè*: “A scuola di empatia” 180
- Contributi liberi:
- L. Nicolodi*: “Relazioni e ascolto”, un genitore della scuola di Verla di Giovo 182
- Silvia Callegari*: “Il valore del come” 183
- I.C. Strigno e Tesino: Il punto di vista del Dirigente Scolastico *Renzo Gazzola* 185
- Contributi liberi:
- Maria Grazia Moranduzzo*: Attività: “Io sono...” 186

I.C. Ladino di Fassa	
<i>Anna Cesellin e Barbara Fanton</i> : “L’effetto di una formazione ‘coatta’”	187
Contributi liberi:	
I.C. Revò: riflessioni dell’insegnante <i>Rita Bertoldi</i>	189
Collegio Arcivescovile di Trento	
<i>Angela Dallago</i> : ”Riflessioni su un’esperienza di formazione in servizio”	190
Parte quarta: genitori e Life Skills	
■ Cap. 9	
<i>Antonia Dallapè</i> : “Genitori e life skills” Alcune valutazioni emerse dal gruppo genitori	pag. 195
<i>Anna Cesellin e Barbara Fanton</i> : “Family life-skills, ovvero un percorso relazionale rivolto alle famiglie”	198
La voce dei genitori: contributi liberi	
<i>Lucia Brena</i> di Sevignano: “Condivisione”	199
Appendice	
<i>Maddalena Vicenzi</i> : “Esperienza di educazione alle emozioni nella scuola primaria”	pag. 200
<i>Dario Fortin</i> : “Accogliere e formare per costruire il cambiamento di se stessi, dell’altro e della società”	209
Conclusioni a cura di <i>Nicoletta Zanetti</i>	227

Premessa

L'innovazione didattica avviene quando si riescono ad intercettare nel sistema scolastico nuovi bisogni ed a fornire risposte che tengano conto della complessità caratteristica dei sistemi di questo tipo .

L'educazione alla salute e la necessità di promuoverla secondo il mandato istituzionale da un lato ed i dettati legislativi dall'altro (in particolare il D.lgs.59/2004), ha dato avvio alla sperimentazione del progetto life skills qui presentata, come una possibile risposta alla complessità, coniugando al proprio interno la necessità di fare scuola (tenendo conto di programmi scolastici e discipline) con l'altrettanto importante necessità di creare climi scolastici favorevoli, ritenuti alla base di ogni proficuo apprendimento.

Potenziando le capacità relazionali dei docenti e degli alunni, si crea una "base sicura" grazie alla quale è possibile accogliere le diversità, sostenere il disagio visibile ed invisibile, fornire strategie complesse di intervento, garantite (per quanto riguarda la loro traduzione autentica) dalla formazione secondo Carl Rogers qui adottata.

Il tecnicismo delle life skills delineate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità si presenta infatti insidioso e il rischio è quello di una traduzione "senza anima" dei suoi contenuti.

Attraverso questa sperimentazione si è tentata una strada dell'innovazione didattica completa sui diversi piani d'azione didattico e relazionale, tenendo contemporaneamente conto di tutte le persone che operano nella scuola: degli insegnanti, degli alunni e (in alcune realtà sperimentali) anche dei genitori.

La produzione di unità didattiche trasversali nell'ottica del curricolo verticale, con il coinvolgimento delle diverse discipline che promuovono life skills, sono la dimostrazione di un possibile modo nuovo di fare scuola. Inoltre l'applicazione delle metodologie didattiche attive nel lavoro con la classe ha permesso una traducibilità accattivante e coinvolgente dei concetti proposti.

Ci auguriamo che tale quaderno di lavoro, che accoglie al proprio interno i contributi di tutte le persone che hanno lavorato con entusiasmo ed impegno al progetto, possa rappresentare uno stimolo nuovo per quanti vogliono cimentarsi in un'analoga sperimentazione.

Parte prima

**LA CONFIGURAZIONE TEORICA
DEL PROGETTO**

CAPITOLO 1

L'educazione alla salute ed il progetto life skills in Provincia di Trento

Nicoletta Zanetti

Premessa: il contesto sociale e culturale

La scuola viene oggi sempre più chiamata a strutturare delle proposte formative che muovono da un principio interpretativo della realtà sociale intesa, in termini sempre più coatti, come società delle conoscenze.

Alla scuola si chiede di fornire agli individui una cultura che garantisca loro la capacità di accedere all'informazione ed al sapere richiesto da una realtà globalizzata ed altamente tecnologica, che con la sua crescita vertiginosa (caratterizzata dall'universalizzazione degli scambi e dalla crescente produzione di tecnologie), richiede competenze sempre nuove e diverse, modificando di conseguenza continuamente i livelli di conoscenza già acquisiti.

La scuola quindi cerca di procedere nella direzione dettata dall'innovazione tecnologico/produttiva impegnandosi nel superamento della propria struttura tradizionale, (lineare e finalizzata al titolo di studio), per tracciare un'impostazione flessibile ed articolata, rispondente alle richieste provenienti dal modello culturale ed economico di cui oramai è parte integrante.

L'educazione deve porre la persona in grado di acquisire competenze per adeguarsi ad una società che richiede doti di flessibilità, adattamento, capacità di assumersi responsabilità e un saldo senso di efficacia personale e collettiva.

Uno degli obiettivi principali dell'educazione formale è quello di fornire agli studenti i mezzi intellettuali, le convinzioni di efficacia e la motivazione intrinseca necessari per continuare a educare se stessi lungo tutto l'arco di vita. Tale contesto sociale conferisce un particolare valore alla capacità di gestione autonoma della propria istruzione.

Se nella scuola però si assume questo modello economico come preponderante, si rischia di sovvertire l'ordine naturale delle cose. È importante mantenere al proprio interno quell'opportuna attenzione verso le componenti relazionali ed affettivo/emotive che garantiscono "l'umanità" (in senso lato) della scuola stessa.

Infatti contemporaneamente (o conseguentemente?) si sta svolgendo un altro mutamento che riguarda l'aspetto culturale e valoriale del vivere.

Il ruolo educativo viene, in modo crescente, delegato in toto alla scuola che si trova ad essere in molti casi, dopo la famiglia, l'unica agenzia di socializzazione primaria ed educativa di riferimento per gli alunni, oltre ad essere sempre più frequentemente l'unico centro di aggregazione a disposizione (pensiamo agli stranieri neo immigrati).

Accanto a questo le famiglie, per le ragioni più varie, (non ultima la necessità di adeguarsi ai ritmi imposti dall'innovazione tecnologica e produttiva), tendono ad usufruire sempre più del tempo scuola per i propri figli, che di fatto all'interno degli edifici scolastici trascorrono gran parte della giornata. La scuola del nostro tempo diventa quindi sempre più sostitutiva alla famiglia; diventa il luogo della socializzazione dove si instaurano rapporti con adulti e coetanei, dove si sperimentano le frustrazioni, il successo, l'emarginazione, lo scoraggiamento, la popolarità, il benessere e il disagio.

Accanto a questo la famiglia si trova a gestire con sempre maggiore difficoltà il tradizionale ruolo normativo, oltre che di trasmissione degli affetti e dei valori.

La famiglia e i membri che ne fanno parte, risentono del peso di una società sempre più disgregata con delle aspettative crescenti, che interessano a tutti i livelli i propri membri, sottoponendo gli stessi ad uno stress elevato ed a ritmi di vita molto faticosi, spesso in presenza di una mancanza di sostegno da parte di quella cerchia parentale che tradizionalmente era garantita dalla presenza della famiglia allargata.

Il nucleo familiare inoltre, sempre più spesso, si caratterizza come monogenitoriale o come famiglia ricomposta, all'interno della quale i pochi bambini si trovano disorientati da relazioni complesse che risultano essere spesso fluttuanti e non sempre chiare.

Questi profondi cambiamenti di stili di vita, e di organizzazione sociale, creano serie difficoltà nei giovani -già a partire dal loro essere bambini-. Essi spesso non posseggono capacità adeguate ad affrontare le accresciute richieste e gli stress di cui fa parte l'esistenza. Inoltre l'ingerenza dei mass media e la velocità del cambiamento sociale rende le aspettative, i valori, e le opportunità profondamente diverse da quelle a cui si riferivano i loro genitori.

La scuola si trova ad accogliere sempre di più al proprio interno delle sfide di integrazione che non riguardano più solamente i soggetti certificati, ma riguardano in generale il disagio diffuso, visibile ed invisibile. In tale situazione essa è portata a modificare il senso profondo del suo operare; non solo l'insegnamento ma l'ascolto dei bisogni individuali, il sostegno psicologico, la comprensione e la promozione della persona.

Quali sono quindi le condizioni indispensabili, affinché i ragazzi percepiscano la scuola come luogo significativo di crescita e d'integrazione, in cui si sentano incoraggiati ad investire le loro risorse in un processo maturativo che li valorizzi e li renda parte attiva e coscienza critica, "cittadini" a scuola e nella società?

Le risposte si possono trovare nell'adozione ferma e convinta del seguente operato:

- **l'impegno collegiale della comunità scolastica per l'attivazione della funzione educativo/relazionale del gruppo classe vissuto nella sua molteplice complessità come risorsa;**
- **l'acquisizione della prevenzione come elemento organico del processo educativo.**

Conseguentemente la nuova scuola richiede ai docenti una profonda trasformazione professionale che dia vita ad un diverso rapporto con gli studenti, con i colleghi, con i genitori.

Tale cambiamento può essere identificato nel ruolo di mediatore e di facilitatore dell'apprendimento che fa assumere al docente un compito fondamentale nella vita dei suoi studenti, quale educatore che orienta il processo formativo.

Tali obiettivi si possono in parte identificare con quelli della realizzazione del pieno protagonismo studentesco che comporta però per la sua riuscita un mutamento profondo di valori e di ruoli; di dinamiche relazionali all'interno della istituzione scolastica; una presa di coscienza più profonda dell'universo giovanile; un'attenzione più viva ai rapporti problematici con una realtà sempre più complessa e contraddittoria; il convincimento che una forma di prevenzione efficace del disagio consiste nel promuovere nell'individuo la costruzione della consapevolezza delle proprie capacità, fondata su meccanismi di autoregolazione e sulla competenza sociale.

L'educazione alla salute: un nuovo approccio

Oggi si è impegnati a superare anche sul piano della concreta realizzazione dell'attività educativa e didattica la concezione illuministica della scuola, cui si assegnava solo il compito di istruire, di far acquisire conoscenze, con il rischio frequente di scadere nel nozionismo, e a realizzare una scuola che, a qualsiasi livello, sia scuola formativa; scuola della formazione integrale della personalità, considerata nella molteplicità delle sue diverse dimensioni (fisica, affettiva, sociale, morale, intellettuale, estetica ecc.) recuperando così la visione classica dell'uomo come unità psicofisica.

In questa prospettiva assume perciò particolare rilevanza l'educazione alla salute, in quanto costituisce aspetto fondante della piena formazione dell'uomo, del "pieno sviluppo" di cui parla l'art.3 della Costituzione della Repubblica.

Al riguardo è opportuno citare il significato autentico di tale espressione precisando che, come afferma l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) la salute è "lo stato di completo benessere fisico, mentale e sociale" e non mera assenza di malattia. Educazione alla salute significa "promozione del pieno sviluppo della personalità, cioè promozione della piena realizzazione delle potenzialità dell'intelligenza, dell'affettività, dell'integrazione sociale dei singoli alunni, in modo da assicurare la pienezza della vita personale, l'attivazione di tutta l'umanità di cui ogni soggetto è ricco".

La carta di Ottawa dell'OMS per la promozione alla salute del 1986, ha delineato il concetto di salute fondandosi sul modello biopsicosociale, considerando che gli esseri umani sono inseriti in una rete di relazioni biologiche, psicologiche e sociali che influenzano la salute, sia separatamente che attraverso complesse interazioni reciproche. Gli elementi di questo modello sono suggeriti dalle tre parti che compongono il relativo termine;

bio sta per biologico: tiene conto dei determinanti genetici e biologici della salute;

psico sta per psicologico: riconosce l'influenza sulla salute della dimensione mentale, emozionale e spirituale e individua i determinanti che interessano questo ambito quali lo stress, gli stili di coping e le abilità comunicative;

sociale: questa dimensione riconosce l'influenza esercitata sulla salute da sistemi quali la famiglia e le relazioni; lo stato socioeconomico; l'accesso alle cure sanitarie; le usanze; i ruoli sessuali modellati dalla religione e dalla cultura.

Grazie a questo modello si è superata in modo definitivo la scissione mente-corpo come entità separate per arrivare ad una versione integrata ed armoniosa delle componenti in essere.

A livello internazionale, i programmi di educazione alla salute, superano ormai la prospettiva riduttiva della prevenzione della malattia o del disturbo patologico e definiscono "la salute" come "promozione del benessere psicologico e valorizzazione delle potenzialità di ogni individuo".

In questa prospettiva la scuola dovrebbe riconoscere la promozione della salute come finalità sottesa a tutto il curriculum formativo, promuovendo la stessa come una condizione di benessere di tutti coloro che in essa operano:

- il benessere fisico (assicurando ambienti ed attrezzature idonee);
- il benessere psichico, attraverso la realizzazione di un clima socio-affettivo positivo, configurandosi come ambiente di vita, di relazioni umane, sociali, tra giovani e con gli adulti;
- il benessere intellettuale che si assicura quando i ragazzi stanno bene a scuola perché riescono ad acquisire delle competenze di vita trasmesse grazie ad una fruizione interessante e coinvolgente delle discipline.

L'impatto che la traduzione pratica di tali aspettative, in termini di attività formative, ha sugli studenti non è di scarso valore in quanto le modalità di insegnamento possono migliorare o peggiorare l'autostima delle persone; modificare in senso positivo o negativo i loro comportamenti e la formazione dei costrutti di personalità; in sostanza influenzare il modo di costruire e percepire la realtà circostante.

In tal senso dopo la famiglia d'origine il processo formativo realizzato nella scuola è di primaria importanza, poiché l'esperienza scolastica contribuisce tra l'altro al processo di socializzazione, modellando l'identità del soggetto in formazione.

Il cambiamento attraverso le leggi

Anche dal punto di vista normativo si può ricostruire l'iter di questa maturazione culturale.

La principale legge riguardante l'educazione alla salute è la l.162 del '90. Nasce a fronte dell'emergenza droga. La legge conosciuta come legge "sulla non punibilità del tossicodipendente", pone l'attenzione sul disagio giovanile e invita i genitori ed i docenti a prestare attenzione alle situazioni a rischio. La legge nasce concertata tra il Ministero della Sanità e quello della Pubblica Istruzione.

Ci si rende conto che il problema quindi non poteva più essere affrontato solo con l'informazione.

Gli insegnanti vengono spinti ancora di più nella direzione dell'approccio globale alla persona: il loro ruolo è inteso come quello di educatore, capace di riconoscere nel proprio allievo un soggetto con un proprio bagaglio di esperienze che interagisce con tutto quanto avviene intorno. Tutto questo ha fatto nascere il concetto di educazione alla salute e le figure dei docenti referenti di educazione alla salute. Nello stesso tempo si è andato diffondendo un concetto di salute olistico, secondo il quale educare alla salute significa promuovere negli esseri umani idee e comportamenti orientati al benessere individuale e collettivo.

La C.M. 47/92 sottolineando l'obbligatorietà della prevenzione e rimarcando il disposto legislativo della l.162, vincolava la scuola a progettare attività di promozione alla salute e di prevenzione, ricordando che tali attività **devono collocarsi nell'ordinaria vita scolastica**.

La legge 45/99 (ribadendo il mandato della l.162/90), rappresenta l'occasione per ripensare alle politiche preventive e di promozione della salute nella scuola. L'introduzione dell'autonomia scolastica con la riorganizzazione delle funzioni delineate con D.leg.vo 112/97 modifica l'architettura del sistema, sottraendo quegli elementi di rigidità che ricadevano in modo particolare sugli aspetti riferiti all'educazione alla salute. Questo sovrapporsi del concetto di autonomia con quello di educazione alla salute, appare un'ottima cosa, perché "la scuola è la più concreta istituzione di cui abbiano esperienza i giovani come titolari di diritti e doveri (C.M. 362/92) e proprio per questo la scuola "deve continuare ad essere un'agenzia di formazione, ma deve soprattutto oggi, sentirsi investita di un compito prezioso e delicato: prevenire e combattere, con le sue specifiche risorse, il disagio, la demotivazione, la dispersione scolastica, la devianza (...) per consentire ai giovani livelli il più possibile elevati di benessere psicofisico, di consapevolezza critica, di motivazione ad apprendere, a partecipare a spendersi per una vita sempre più sana e ricca di valori personali (C.M 120/94)".

L'entrata in vigore dal 1° settembre 2000 della legge riguardante l'Autonomia scolastica (D.P.R.275/8 marzo 1999) introduce il P.O.F (il Piano dell'Offerta Formativa); "la scuola dell'autonomia è chiamata ad operare affinché ogni studente venga responsabilizzato e sostenuto sin dalla scuola dell'obbligo, con progetti educativi che possano fornirgli strumenti per l'auto formazione e con interventi di recupero immediato che non spengano interessi e motivazione".

L'attuazione dei progetti prevede la trasversalità, la collegialità, il protagonismo giovanile che, unite all'obbligatorietà, sono parole chiave che si trovano già nelle varie circolari ministeriali relative all'introduzione dell'educazione alla salute nella scuola. Le scuole hanno un ruolo chiave nella promozione della salute e dovrebbero contribuire in tutti i modi diventando esse stesse scuole "sane".

A questo proposito L'OMS definisce la "scuola promotrice di salute" quella che "costantemente consolida la propria capacità di essere ambiente favorevole alla salute per apprendere e lavorare". La scuola sana:

- "incoraggia la salute e l'apprendimento con tutte le misure di cui dispone;
- si impegna a migliorare la salute non solo degli studenti ma anche del personale scolastico, delle famiglie e dei membri di comunità;

- coinvolge i distretti sanitari e scolastici, gli insegnanti e i loro sindacati, gli studenti, i genitori, operatori nel campo della salute e le personalità di spicco della comunità nell'impegno di rendere la scuola un luogo sano;
- si adopera per fornire un ambiente favorevole alla salute attraverso progetti orientati alla scuola e alla comunità e oltre; programmi di promozione alla salute per gli studenti e il personale scolastico; programmi sull'alimentazione sana; opportunità per effettuare attività di educazione fisica e di ricreazione; programmi di counseling; sostegno sociale e promozione della salute mentale;
- realizza politiche e pratiche che rispettano l'autostima dell'individuo, fornisce molteplici opportunità di successo e riconosce gli sforzi positivi e le buone intenzioni non meno dei risultati personali;
- è centrata non sull'insegnamento, ma sulla facilitazione dell'apprendimento, e si avvale di docenti efficaci nel promuovere la crescita dei propri studenti."

“Secondo l'Health Promotion Glossary elaborato dall'OMS per l'educazione alla salute si intende “un processo educativo orientato non solo a dare informazioni relative all'ambito sanitario, ma piuttosto a fornire sostegno alle motivazioni degli studenti; allo sviluppo delle loro capacità; all'acquisizione di fiducia in sé stessi adeguata ad assumere decisioni rispetto alle scelte di salute.

Il soggetto in formazione deve sviluppare:

- a) un'adeguata health literacy, ossia un insieme di abilità cognitive e sociali che lo mettano in grado di accedere e capire e usare le informazioni utili per il proprio benessere personale e sociale;
- b) un'adeguata capacità di empowerment;
- c) un set adeguato di life skills ossia di abilità ed abitudini, capacità di scelta, apprendimenti ad apprendere che lo mettano in grado di sviluppare dei comportamenti positivi ed efficaci rispetto alle domande e alle sfide della vita quotidiana”.

Questa impostazione rappresenta un significativo cambiamento nell'organizzazione delle attività riferite all'educazione alla salute, cambiamento inteso come salto di qualità rispetto all'impostazione normativista (le regole dettate dagli esperti) e a quella informativo-comportamentale (dare le informazioni giuste, premiare i comportamenti adeguati e mettere in allerta rispetto a quelli sbagliati) che hanno caratterizzato l'orientamento igienico preventivo adottato fino a quel momento.

Tutto questo a favore di un'impostazione progettuale e promozionale centrata sull'individuo nel suo ambiente. Un ambiente che è al con-

tempo interpersonale, di vita quotidiana, sociale, comunicativo e culturale.

L'insegnamento delle competenze sociali per la promozione della salute e del benessere, deve essere indirizzato a tutti i bambini e adolescenti per fornire strumenti adeguati e trasversali alle discipline tradizionali e per rispondere anche in futuro ai bisogni della salute. Non può ridursi ad un intervento mirato solo agli individui a rischio o che evidenziano problemi di disagio.

L'impegno verso il superamento di questi elementi di rigidità, ha trovato concreta realizzazione nella progettazione di condizioni modulari di studio (e di alternanza studio/lavoro) al fine di sostenere un nuovo e più costruttivo rapporto tra la scuola e le altre componenti del sistema formativo e la comunità, valorizzando al tempo stesso l'unicità del ruolo che la scuola svolge all'interno del sistema.

L'Autonomia scolastica ha dotato la scuola di mezzi efficaci per rispondere in tempo reale al cambiamento, per gestire situazioni educative complesse, ma anche per sperimentare e diffondere una nuova cultura che si basa sulla consapevolezza della centralità dello studente protagonista attivo del suo processo formativo.

Si presenta quindi la necessità di rendere l'azione preventiva nella scuola pienamente coerente con le linee del Piano Sanitario Nazionale che conferisce alla promozione della salute un ruolo strategico nella politica sanitaria ed indica implicitamente in questo quadro un nuovo ruolo propulsivo delle discipline bio-psico-sociali.

Per ultima, l'educazione alla convivenza civile introdotta dalla "Riforma Moratti" auspica che tali concetti trovino attuazione secondo i principi della parola "educazione" (vedi a questo proposito anche le recenti indicazioni nazionali per i piani di studio Dlg 59/2004 che delineano al proprio interno gli obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla convivenza civile, di cui l'educazione alla salute fa parte assieme all'educazione alimentare; ambientale; alla cittadinanza; stradale ed affettiva).

Nella scuola della Riforma si parla di scuola della prevenzione e di scuola della relazione educativa

Scuola della prevenzione significa:

- scuola che pone al centro l'ascolto e il dialogo promuovendo relazioni basate sulla condivisione empatica;
- scuola che fornisce le "competenze vitali" per saper agire nel mondo come cittadino consapevole e responsabile;
- scuola che fornisce esempi di stili di vita positivi.

Si legge nella “Riforma”: Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della convivenza civile è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa (...). Dentro e dietro le Educazioni che scandiscono l’Educazione alla convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l’educazione alla convivenza civile.

Nonostante significativi punti di forza, storicamente i vari progetti messi in campo dalla scuola per rispondere agli obblighi del mandato legislativo, pur densi di stimoli e di potenzialità, hanno finito con l’evidenziare dei limiti che si sono rilevati nei seguenti ambiti:

- una frequente mancata corrispondenza fra quanto indicato dalla legge e le interpretazioni che ne sono scaturite;
- la difficoltà spesso riscontrata nel far dialogare la cultura delle impostazioni disciplinari dei curricula, con la cultura della progettualità e della trasversalità educativa.

A livello internazionale i programmi di educazione alla salute, superando ormai la prospettiva riduttiva della prevenzione della malattia o del disturbo patologico, definiscono la “salute” come promozione di benessere psicofisico e valorizzazione delle potenzialità di ogni individuo.

Nel 2000 è stato attivato il “Programma italiano Autonomia scolastica, life skills e peer education” messo a punto dal Ministero della Pubblica Istruzione in sintonia con i documenti europei, con l’intento di sperimentare nuove strategie per la prevenzione del disagio psicosociale, attraverso il pieno esercizio del diritto/dovere di cittadinanza a scuola da parte degli studenti.

In questo programma, la scuola ponendo al centro del piano dell’offerta formativa l’educazione alla salute, intesa come benessere psicofisico, personale e collettivo, utilizza le discipline inquadrando secondo le loro valenze metacognitive e formative. L’educazione alla salute diventa così oggetto dell’ordinaria attività scolastica in modo continuativo e strutturale, obiettivo di un’azione centrata e condivisa con le agenzie socio sanitarie del territorio.

L’educazione alla salute attraverso la promozione delle life skills:
La sperimentazione attivata presso il Servizio Sviluppo ed innovazione del Sistema Scolastico e Formativo

Nel corso dell’anno scolastico 2005/06, sono stati approntati dei focus group rivolti alle scuole (I.C. e scuole superiori) allo scopo di verificare quali erano i bisogni formativi riferiti all’area della salute; quale era

il soddisfacimento rispetto alle proposte offerte; quali risultavano essere le aree scoperte o non completamente soddisfatte dalle proposte messe in campo.

Tra le altre considerazioni, quella più forte riguardava l'esigenza da parte degli insegnanti, di essere sostenuti nella gestione del disagio diffuso (visibile ed invisibile) ed in particolare nella necessità di individuare una formazione che potesse essere di supporto alla creazione di climi di classe favorevoli.

Gli insegnanti richiedevano delle strategie di intervento che fossero capaci di dare loro delle strumentazioni in grado di coniugare l'aspetto disciplinare con quello relazionale, creando una metodologia di intervento che fungesse da "base sicura" sulla quale innestare il percorso delle discipline, un qualcosa però che fosse al contempo condiviso con i colleghi e facilmente acquisibile.

Gli insegnanti hanno segnalato il limite degli interventi esterni e giustapposti che spesso lasciano la sensazione di un incompiuto e comunque la necessità poi di calare quanto appreso nella ben più limitata ma problematica situazione di classe; hanno inoltre manifestato una difficoltà ad interagire con i ragazzi che si presentano sempre più problematici, caratterizzati da una diversità relazionale che si ripropone ciclicamente con caratteristiche rinnovate e connotate da maggiori gradi di complessità.

Date queste premesse, ed in linea con l'evoluzione del concetto di educazione alla salute promosse a livello nazionale ed internazionale, sono stati individuati 5 Istituti Comprensivi (Cembra, Ladino di Fassa, Borgo, Revò, Strigno, Arcivescovile di Trento) che si sono caratterizzati in particolare per essere:

- quasi tutte realtà periferiche, quindi con meno opportunità (in termini generali);
- Istituti Comprensivi che essendo quindi collocati al primo grado di istruzione consentivano di dare avvio ad un processo che si poteva sviluppare nel tempo;
- realtà capaci di svolgere una lettura appropriata e puntuale dei propri bisogni di formazione (richiesta di aiuto che si andava a configurare come sostegno globale dell'intera realtà scolastica dell'istituto; richiesta di strumenti efficaci per incidere e sostenere i climi di classe; per promuovere nuove e più efficaci modalità comunicative; per creare maggiore coesione all'interno del corpo docente);
- realtà in cui la motivazione alla formazione degli insegnanti era caratterizzata dalla disponibilità di coinvolgere l'intero consiglio di classe.

La proposta: perché le life skills?

Rimandando il lettore al capitolo appositamente dedicato al tema, ci si limita a sottolineare gli elementi focali dell'approccio adottato. Il progetto life skills è rivolto al recupero delle nuove prospettive di autonomia scolastica e dell'ampliamento dell'offerta formativa.

La dimensione preventiva di formazione alla salute a sostegno dei processi di orientamento e di sviluppo personale e di crescita della cittadinanza sociale, vengono intesi come assi di riferimento per la costruzione dell'autonomia dei soggetti della formazione.

L'approccio alle life skills, consente agli insegnanti di:

- esaminare criticamente i valori a cui si riferiscono i propri atteggiamenti e i propri comportamenti;
- riconoscere e valutare i propri aspetti positivi;
- affrontare aspetti negativi e punti di debolezza;
- riflettere su esperienze passate e considerare le necessità di azioni di miglioramento per il futuro;
- riconoscere il proprio ruolo per la crescita personale, la motivazione, il coinvolgimento, l'impegno e l'assunzione di responsabilità;
- identificare le aree sensibili e cercare opportunità per sviluppare le proprie capacità e competenze;
- sviluppare e promuovere la proattività.

Intendendo la scuola come scuola della formazione integrale della personalità, le metodologie riferite alle life skills risultano calzanti rispetto ai bisogni individuati in quanto metodologie di tipo attivo ed esperienziale, nella quale i partecipanti sono invitati non solo a conoscere le abilità richieste ma a sperimentarle direttamente attraverso giochi, attivazioni, stimoli. In quest'ottica l'educazione alle life skills rappresenta dei percorsi di innovazione capaci di realizzare alcuni tra i più importanti obiettivi del processo di riforma in atto.

La natura pragmatica delle life skills si riflette anche nei metodi di insegnamento, basati sull'apprendimento per esperienza (apprendimento attraverso la partecipazione attiva e l'assunzione diretta di responsabilità). Le life skills quindi vengono promosse con l'idea che esse devono trovare riconoscimento nel processo d'insegnamento-apprendimento nelle abilità scolastiche tradizionali in quanto essenziali alla formazione dei giovani e alla prevenzione di situazioni patologiche. Tali istituti hanno avuto la possibilità di svolgere una formazione **rivolta ad interi consigli di classe** (*il coinvolgimento di interi consigli di classe è stata la condizione posta all'avvio ed al sostegno della sperimentazione*) avente come tema le life skills, applicando e sperimentando poi quanto appreso all'interno delle proprie classi.

IL PROGETTO ATTIVATO

PRIMA FASE

In linea con i nuovi orientamenti culturali di cui si è parlato estesamente in premessa, si è attivato il progetto sperimentale con lo scopo di raggiungere quegli obiettivi riferiti al nuovo concetto di educazione alla salute.

A questo proposito si invita la lettura del capitolo curato da Federica Rela “Il progetto life skills: accompagnare gli alunni a riconoscerle e svilupparle”.

SECONDA FASE

Alla prima fase ne è seguita un'altra caratterizzata dall'istituzione di gruppi disciplinari formati da un gruppo di insegnanti che avevano partecipato alla prima fase di formazione; un primo riguardante l'area linguistica, un secondo riguardante l'area matematico-scientifica, un terzo riguardante le educazioni, i quali hanno progettato un'ipotesi di curricolo verticale (dalle elementari alle medie) secondo la logica delle life skills, coniugando al proprio interno le esigenze disciplinari e quelle comunicativo-relazionali favorevoli la coesione del gruppo, le modalità partecipate, la considerazione per gli aspetti emozionali dei vissuti espressi.

FINANZIAMENTO

Questo progetto è stato completamente finanziato da parte del Servizio Sviluppo ed innovazione del sistema scolastico e formativo della Provincia Autonoma di Trento, per quanto riguarda la formazione, ma facendo assumere l'impegno, da parte degli istituti comprensivi coinvolti, di spendere una somma analoga per garantire il consolidamento dello stesso, con la libertà di operare nelle seguenti direzioni individuate come strategiche per la riuscita ed il proseguimento del progetto nel tempo:

- prevedere un affiancamento degli operatori in classe durante le lezioni, per far sì che gli insegnanti si sentano supportati e supervisionati nell'applicazione delle metodologie acquisite;
- estendere la proposta, coinvolgendo altri consigli di classe in corso d'anno;
- attivare corsi di formazione analoghi rivolti ai genitori, per dare coesione e diffusione alla proposta in modo che diventi un *modus operandi* all'interno dell'istituzione scolastica (per quanto riguarda questa opzione si è sottolineata l'importanza del coinvolgimento di

tutti gli attori della comunità scolastica, per portare avanti lo stesso progetto educativo, con gli stessi linguaggi e gli stessi obiettivi; per creare una convergenza fra insegnanti e genitori nella comunicazione e relazione riferita all'alunno/figlio e alla relativa classe di appartenenza);

- proporre analoghe attività all'interno dei gruppi territoriali, dove presenti.

LA PROPOSTA PER L'ANNO SCOLASTICO 2007/2008

La proposta di quest'anno si rivolge:

- a) sia alle scuole che hanno partecipato alla sperimentazione nell'anno scolastico 2006/2007;
- b) sia a 10 nuovi Istituti Comprensivi che si vuole coinvolgere.

Per quanto riguarda il punto a), è emersa dalla progettazione delle unità didattiche la necessità di adottare delle metodologie didattiche attive nella conduzione dell'aula, proprio perché tali modalità favoriscono l'acquisizione ed il consolidamento dei principi contenuti nelle life skills.

A questo scopo quindi si intende proporre agli istituti (in particolare a quelli che hanno già partecipato alla prima fase di sperimentazione) un corso sulle "Metodologie didattiche attive" all'interno delle proposte di formazione di sistema.

La proposta riguarderà una serie di moduli, diversamente combinabili fra loro, in base alle esigenze esperite dagli Istituti nonché dall'esperienza pregressa maturata e riguarderà in particolare:

- l'edutainment;
- web quest (informatica ed apprendimento);
- il laboratorio didattico;
- la didattica metacognitiva;
- la scrittura creativa;
- il laboratorio teatrale;
- il cooperative learning.

Si ritiene di particolare importanza il fatto di potenziare la formazione degli insegnanti inserendo l'aspetto co-costruttivista nell'acquisizione dei meccanismi di metacognizione dei processi di apprendimento, in quanto tale meccanismo permette di superare la centralità dei contenuti dell'apprendimento, a favore dei meccanismi che ne regolano la loro acquisizione e riacquisizione.

Per quanto riguarda il punto b) si intende allargare la sperimentazione ad altri 10 Istituti comprensivi, fornendo loro una analoga proposta in particolare:

DESTINATARI

Istituti Comprensivi in grado di esplicitare e rendere consapevoli i propri bisogni in termini di richiesta di sostegno ai climi di classe ed acquisizione di nuove e più efficaci modalità relazionali, che intendono formarsi mettendo a disposizione interi consigli di classe disposti ad una formazione che converga in un unico modello (quello appunto delle life skills).

METODOLOGIE

(vedi sperimentazione già attivata da parte di Villa S. Ignazio)

TEMPI

Si intende attivare la formazione a partire da settembre per concluderla entro il mese di maggio.

FORMATORI

Gli operatori di Villa S. Ignazio (psicologi, pedagogisti, insegnanti)

MODALITÀ ORGANIZZATIVE

Gli istituti verranno individuati attraverso gli insegnanti che stanno frequentando l'anno sabbatico dell'anno in corso (area disabilità e disagio), di cui fanno parte anche diverse figure di riferimento delle scuole già precedentemente coinvolte.

FINANZIAMENTO

Anche quest'anno scolastico si intende finanziare le scuole completamente per quanto riguarda la formazione fornita (21 ore rivolte ad 1 consiglio di classe) impegnando le scuole a spendere una cifra corrispondente ad altre 15 ore per dare continuità al progetto posto in essere. Tale ulteriore finanziamento si suggerisce venga utilizzato per:

- approfondire la formazione degli insegnanti già coinvolti;
- coinvolgere nella formazione altri consigli di classe;
- attivare corsi per genitori;
- attivare corsi analoghi all'interno dei gruppi territoriali.

RICADUTE ATTESE

Si intende potenziare sempre più una metodologia che vada ad incidere concretamente sui climi di classe, creando una modalità relazionale e comunicativa improntata al potenziamento delle life skills, ed alla diffusione di una cultura del far scuola che vada nella direzione qui indicata. Quest'anno l'intervento formativo intende ritagliare al proprio interno uno spazio finalizzato all'individuazione di strumenti di lettura del disagio da fornire agli insegnanti, che in tal modo possano attrezzarsi per sostenere ed integrare nella classe i casi "difficili", e sappiano dare una lettura più competente dei casi presenti, da condividere eventualmente con la psicologa della scuola, al fine di individuare una strategia di intervento comune e condivisa.

FORMAZIONE DI SISTEMA

Verrà proposto inoltre alle scuole, all'interno del ventaglio previsto dalla formazione di sistema, un corso di sensibilizzazione alle life skills, rivolto ai referenti alla salute delle scuole di ogni ordine e grado ed alla genericità degli insegnanti, finalizzato a diffondere la conoscenza sul metodo, oltre che a portare a conoscenza delle scuole la sperimentazione in atto.

SITO

All'interno del sito Vivoscuola in particolare nell'area tematica riferita all'educazione alla salute, è stato dedicato uno spazio a questo progetto, con destinazione di un'area riservata, accessibile tramite password, ed un'area di dialogo dedicata ai docenti coinvolti nella sperimentazione. Tale area si ripropone di fungere da primo nodo di rete tra scuole che si vuole stimolare a costituire, proprio perché le singole potenzialità possano espandersi e consolidarsi attraverso il sostegno reciproco. ([www.vivoscuola.it/tematiche/educazione alla salute/progetto life skills](http://www.vivoscuola.it/tematiche/educazione%20alla%20salute/progetto%20life%20skills))

Bibliografia

BECCIU M. / COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali*
BESTINI M. / BRAIBATI P. / GAGLIARDI M.P., *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello Skills for life 11-14 anni*, Ed. Franco Angeli

CORRADINI L.; FORNASE W.; POLI S. (2003), *Educare alla convivenza civile, formare nella scuola italiana*, Ed.Armando
 CORRADINI L.; CATTANEO P. (2003), *Educazione alla salute* Ed. La scuola-
 DALLE CARBONARE E. / GHIOTTONI E. / ROSSON S., *Peer education*, Ed. Franco Angeli
 FOTI C. / BORSETTO C. / MALTESE A., *Il maltrattamento invisibile*, Ed. Franco Angeli
 FRANCESCATO D. / PUTTON A. / CUDINI S., *Star bene insieme a scuola*, Carrocci Editore
 HEALTH PROMOTION (1998), *Glossary*, Genova
 IANES D., *Educare all'affettività*, Ed. Erickson
 MAGGI M., *L'educazione socio affettiva nelle scuole*, Editrice Berti
 ROCHE OLIVAR R., *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*
 POLITO M., *Attivare le risorse nel gruppo classe*, Ed. Erickson
 ZUCCONI A., *La promozione della salute*, ed. La Meridiana

Riferimenti normativi

D.P.R n.585 del 13.giugno 1958 – Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole d'istruzione secondaria artistica
C.M. n.247 del 17 settembre 1986 Progetto di educazione alla salute e programmazione educativa e didattica
Carta do Ottawa per la promozione della salute 1986 I° Conferenza internazionale sulla promozione della salute 17-21 novembre 1986 Ottawa, Ontario, Canada
Consiglio d'Europa – raccomandazione del comitato ristretto degli esperti 15.23.1988
C.M. n.365 del 07dicembre1988 Educazione alla salute – prevenzione delle tossicodipendenze ed aids
C.M. n. 246 del 15 luglio 1989 Progetto giovani 1992 – primi orientamenti
Legge 162 del 16 giugno 1990 Aggiornamento, modifiche ed integrazione della legge 22 dicembre 1975, n.685, recante disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza (D.P.R. n.309 del 9 ottobre 1990 Testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza
C.M. n.114 del 27 aprile 1990 Progetto Giovani: organizzazione territoriale e indicazioni operative
C.M. n.240 del 2 agosto 1991 Progetto Ragazzi 2000 primi orientamenti
C.M.n. 241 del 2 agosto 1991 Progetto Giovani '93 documentazione e valutazione circa le iniziative dell'a.s 90/91 progettazione delle attività dell'a.s 91/92
C.M.n.47 del 20 febbraio 1992 Attività di educazione alla salute

C.M. n.362 del 22 dicembre 1992 Attività di educazione alla salute
Circolare n.302 del 25 ottobre 1993 Educazione alla legalità
C.M. n.120 del 9 aprile 1994 Attività di educazione primaria e di educazione alla salute. Progetto Arcobaleno- Progetto Ragazzi 2000- Progetto Giovani '93- Progetto Genitori- Centri d'Informazione e Consulenza
C.M. n. 45 dell'8 febbraio 1995 Attività di prevenzione e di educazione alla salute: riflessioni e trasmissione di documenti elaborati, in sedi nazionali ed internazionali da esperti e da studenti
C.M. n.325 dell'11 ottobre 1995 Attività di educazione alla salute e di prevenzione delle tossicodipendenze e dell'insuccesso scolastico
C.M. n°56/96
Direttiva 58 dell'8 febbraio 1996 Realizzazione obiettivi propri dell'educazione civica
Decreto del Presidente della Repubblica n.567 del 10 ottobre 1996- Regolamento recante disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche(Istituzione della Consulta Provinciale degli Studenti art.6)Recepimento della nostra provincia con la Delibera della Giunta Provinciale n°12038 del 6 novembre 1998
C.M.n.653 del 16 ottobre 1996 trasmissione direttiva n.600 del 23 settembre 1996
d.leg.vo 112/97
Legge n°59 del 15.03.1997- Delibera della Giunta
Protocollo d'intesa del 5 giugno 1998 fra Dipartimento per gli affari Sociali della Presidenza del Consiglio, Ministero della Pubblica Istruzione e Commissione Parlamentare antimafia
D.P.R. n.249 del 24 giugno 1998 –Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria
Direttiva 463 del 26 novembre 1998
Legge 45 del 99 Disposizioni per il fondo nazionale di intervento per la lotta alla droga e in materia di personale dei servizi per la tossicodipendenza
Modifica al D.P.R.567: D.P.R. n.156 del 9 aprile 1999 e n.105 del 13 febbraio 2001
Direttiva n.292 del 3 dicembre 1999
D.P.R. 275/8marzo 1999
L.Provinciale n° 6929 del 14 ottobre 1999 sull'autonomia scolastica
Legge di riordino dei cicli scolastici n°30 del 10.02.2000
Programma Italiano Autonomia scolastica, LIFE SKILLS E PEER EDUCATION Ministero della Pubblica Istruzione
Legge n°53 del 28.03.2003
Riforma Moratti l.n.53 del 28 marzo 2003
Dlg 59/2004 obiettivi specifici di apprendimento
Legge Provinciale 7 agosto 2006 n°5 Sistema educativo di Istruzione e formazione nel Trentino

CAPITOLO 2

Istruzione, sanità e sociale insieme. Un progetto pilota life skills per il Trentino

Dario Fortin

Questo volume cerca di raccontare un'esperienza “pilota”, in quanto rappresenta alcuni elementi di novità, almeno per i protagonisti che l'hanno vissuta. Insegnanti, allievi, formatori, funzionari e dirigenti, hanno percepito durante la realizzazione del progetto *life skills*, che stavano vivendo qualcosa di davvero significativo per la promozione della crescita delle persone coinvolte.

La riflessione che segue pone l'attenzione su alcuni aspetti del contesto istituzionale, sociale e culturale che interpellano gli adulti di oggi. In secondo luogo entra nel mondo della scuola e dell'insegnante dal punto di vista del ragazzo più debole. Infine sottolinea l'opportunità dell'apprendimento esperienziale come strada possibile per la crescita di insegnanti ed allievi.

Elementi di novità

Probabilmente la novità principale è la realizzazione di un incontro tra sistemi diversi. L'incontro tra l'OMS – il grande appello della *Carta di Ottawa*, in questo volume citato più volte - ed il comparto dell'Istruzione della Provincia Autonoma di Trento. Ovvero il mondo della scuola incontra il mondo della salute – o meglio della *promozione della salute* – comprendendo che, dall'accoglienza di quelle istanze è possibile un nuovo modo di intendere il protagonismo delle persone - allievi ed insegnanti in primis - per la propria crescita armonica ed in piena salute dal punto di vista biopsicosociale (Zucconi-Howell, 2003).

La novità si manifesta dunque dalle capacità che questo progetto ha di uscire mentalmente dal campo ristretto del proprio settore specialistico (l'istruzione in questo caso) per aprirsi a quello che di buono ha da offrire un altro settore (il sanitario) dal punto di vista contenutistico e metodologico, per farlo proprio con gli opportuni aggiustamenti del caso.

Inoltre rientra certamente tra le azioni innovative il forte coinvolgimento del mondo delle organizzazioni del privato sociale - in questo caso la Cooperativa Sociale Villa S. Ignazio ed il LED Laboratorio di

Educazione al Dialogo - per attuare questo progetto assieme alle scuole. Un progetto che, come in ogni buona sperimentazione, necessita di particolari elasticità e capacità di adattamento ad ogni singola situazione.

Perché non meravigliarsi di questo incontro? Come non essere entusiasti per la forza (e la debolezza insieme) di una proposta che sfida la cultura dominante di oggi, fatta di separazioni e specializzazioni, in campo scientifico, culturale ed istituzionale. Fatta di frammentarietà, confini, chiarezza di competenze, rigida distinzione di ruoli e procedure senza fine, in campo organizzativo e lavorativo, dove i rapporti sociali sono spesso ridotti al puro rispetto delle regole?

Un'analisi critica

In questa cultura dominante

Questa cultura dominante separatista ed individualista si fonda su una concezione debole della persona. Tale concezione purtroppo induce all'egoismo ed alla ricerca del proprio interesse prima di quello comune; identifica il benessere e la qualità della vita con il consumismo e vuole costruire la città terrena "come se Dio non ci fosse" (Sorge, 2007). Una cultura che non va nella direzione del raggiungimento del benessere per tutti. Piuttosto va incontro in modo sbagliato ad un bisogno molto presente: al bisogno di sicurezza che ha investito il mondo adulto in questa epoca di postmodernità.

Sappiamo che il posto di molti seri pensatori, come di molta gente comune dotata di buonsenso, non è dentro le stanze del potere, dunque la silenziosa sfida dell'educazione è "ancora" in corso ed è molto aperta. È necessario resistere alla tendenza di rassegnarsi allo stato delle cose, "alle sue conseguenze sanguinose su milioni di esseri viventi, umani e non, assumendo la prospettiva di un superamento radicale dell'attuale dis-ordine economico" (Mantegazza, 2003) ritrovando la capacità di sdegnarsi di fronte alle ingiustizie sociali. Il tema della "resistenza" è stato fatto proprio in questi ultimi anni da una parte del terzo settore italiano (a dire il vero minoritaria in termini quantitativi) ma altamente significativa per la sua diffusione in tutte le regioni del nostro paese e per essere presente in tutti i settori del disagio sociale¹. Il tentativo di questa significativa minoranza è di assumere un punto di vista di interesse collettivo, ossia di cittadinanza attiva, come uomini e donne che

¹ sono le 260 associazioni e cooperative aderenti al CNCA Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza (Cfr. CNCA, *Resistenza e cittadinanza*, Comunità Edizioni, Roma 2006)

quotidianamente lavorano nei propri territori per contrastare processi di esclusione delle persone, specialmente chi è più in difficoltà. È forse interessante partire dal punto di vista dell'interesse pubblico e collettivo per arrivare a ragionare di istruzione ed educazione alla salute dei ragazzi e degli insegnanti. Ma diventa necessario fare una breve e parziale panoramica del contesto sociale nel quale oggi viviamo.

Lo sfondo sociale su cui si colloca il fenomeno educativo oggi

Famiglia

Negli ultimi mesi si parla forse un po' troppo di famiglia, dei suoi bisogni, del malessere che sta vivendo e della centralità del suo ruolo nella nostra società. Tutto molto giusto e tutto molto in ritardo, anche se generalmente quando si arriva a queste esposizioni mediatiche da “tormentone”, gli operatori esperti di welfare sanno bene che le strumentalizzazioni politiche sono le vere protagoniste del momento, non tanto i fatti concreti. Basti citare come esempio le periodiche grandi massmedializzazioni del fenomeno droga o immigrazione che non hanno quasi mai portato a migliorie di sistema. Adesso gli occhi sono puntati sulla famiglia come luogo del tutto e del contrario di tutto: dell'amore più profondo e del dolore più angosciante, della vita generata e della morte causata, luogo dell'educare e del diseducare.

In ogni caso nel nostro paese vi sono 2,6 milioni di famiglie che vivono in condizioni di povertà, per un totale di 7.600.000 persone, mentre in tutta Europa sta crescendo in modo vertiginoso l'indebitamento delle famiglie riguardo i mutui ed altri finanziamenti, con lautissimi profitti per gli istituti di credito².

Non vi è dubbio che i ritmi di vita mettono fortemente sotto stress ogni persona che cerca un'alternativa alla vita da single.

Tossicodipendenza

Il malessere delle persone è molto più diffuso di quel che appare. Registriamo infatti un aumento dei consumi di droga nel mondo occidentale, ma la convergenza più importante degli studiosi è sul grande cambiamento di tendenza. Tra i nuovi vari stili di consumo (Pavarin, 2006) è da segnalare quello “dopante”, legato a bisogni performanti eccezionali, per realizzare una vita relazionale normale. La cocaina ad esempio è per la maggior parte usata come incentivo addizionale “necessario” per poter essere “vincenti” ed avere un rapporto sufficiente-

² Cfr. SocietàInformazione (2007), *Rapporto sui diritti globali 2007*, Ediesse, Roma, p. 81

mente adeguato con la realtà, le sue drammatiche velocità e con le aspettative richieste dall'integrazione sociale. Non solo dunque come "facilitatore" dell'ingresso nelle nuove culture del divertimento, ma per poter essere integrati nella società "ipomaniacale" (Grosso, 2006) che costringe continuamente a fare i conti con l'affermazione di noi stessi. Dunque una sempre più grande diffusione dell'uso di sostanze psicoattive, dannose per la salute come indicatore di grande malessere, non solo tra i gruppi di marginali, ma su fasce di popolazione sempre più ampie, più "adulte" e di status più elevato.

Un malessere diffuso soprattutto nel mondo degli adulti sempre più impauriti e dunque in ricerca affannosa di sicurezze affidate all'immagine, al consumo, al denaro a tutti i costi. Un malessere alimentato da un neoliberalismo di finto libero mercato, ma di reale libertà di prevaricazione da parte dei già privilegiati, dei più "furbi" a danno dei già meno tutelati e deboli.

Lavoro

Incertezze forti anche riguardo al futuro lavorativo. Negli ultimi anni nel nostro Paese ed in altri dell'Unione Europea si è ripetuto in continuazione che la "flessibilità" sarebbe stata il grimaldello per entrare stabilmente nel mondo del lavoro. Secondo il CENSIS non è andata proprio così³, perché il 48% degli imprenditori non è in grado di fornire qualche futuro ai lavoratori precari utilizzati, il 24% non saprebbe rispondere a questa domanda, mentre il 28% ricorrerebbe ancora a lavoratori flessibili (solo l'8% però pensa di continuare ad utilizzare gli attuali lavoratori flessibili). Dunque una flessibilità che ha prodotto precarietà, mentre la precarietà si limita a riprodursi.

Prende così corpo un lavoro di durata limitata, caratterizzato dalla carenza di coperture assicurative e diritti. Ciò vale per i giovani con un alto livello di capitale umano e di risorse familiari, che per quanti provengono da famiglie più povere e senza una specializzazione. Per entrambi rimane l'insicurezza rispetto al futuro (ISTAT, 2006).

In questo parziale ma desolante scenario ritorna pressante la domanda già fatta da Paulo Freire⁴ circa il come realizzare una coscientizzazione, ovvero come emancipare le persone rispetto a questa cultura dominante oppressiva. Come aiutarle – si potrebbe dire oggi - ad uscire da questo condizionamento fatto di smania di essere all'altezza a tutti i

³ CENSIS (2006), *40° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Franco Angeli, Roma

⁴ Freire P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino (nuova edizione)

costi, per sostenere invece la loro giusta domanda di senso, di normalità, di volontà di fare ?

Inoltre come non avvertire la responsabilità di sostenere e valorizzare quelle persone perlopiù “nascoste” dietro le cattedre delle nostre scuole o dentro le associazioni di volontariato o nelle organizzazioni sanitarie o nei centri giovanili? Forse alcuni di loro percepiscono ancora il bisogno di cambiare il mondo per contribuire alla promozione della giustizia e hanno la consapevolezza di ciò che sta accadendo, “che li scuote da un rassegnato fatalismo e li invita a volere la propria liberazione e la responsabilità del proprio destino” (Arrupe, 1973).

Le ricadute sulla scuola e i suoi problemi

Il bullismo

Sempre più si registrano fenomeni di aggressività e prepotenza da parte dei ragazzi nelle scuole, tanto che ormai il fenomeno è già noto come “bullismo”. Questo fenomeno in realtà sta da tempo attirando l’attenzione non solo degli insegnanti, ma anche dei dirigenti e dei responsabili scolastici. Le famiglie stesse e l’opinione pubblica in genere sono spesso coinvolte anche per l’attenzione (a volte esageratamente allarmistica) riposta dagli organi di informazione, soprattutto nelle pagine di cronaca nera.

Alcuni ragazzi risultano vittime dei compagni di scuola, altri si muovono da prevaricatori per divertirsi; altri troverebbero autoaffermazione nell’usare la forza e le minacce. Altri ancora, provenienti da situazioni familiari di povertà, si presentano come portatori di disagio, ansia o frustrazione e depressione. Altri hanno disabilità fisiche o mentali. Vengono così a stabilirsi ruoli di «prevaricatore» e di «vittima» all’interno delle stesse mura scolastiche. I dati di una ricerca in Trentino ci dicono in estrema sintesi⁵ che le *prepotenze subite* riguardano

⁵ La ricerca condotta dalla Coop. Villa S. Ignazio nell’ambito dei progetti “agio e disagio a scuola”, tra tutti gli allievi della Formazione Professionale trentina (2681) e tra i suoi insegnanti (400) è stata unica nel suo genere. Gli esperti del Comitato Scientifico, con la supervisione del prof. Carlo Buzzi, hanno infatti indagato all’interno di una fascia d’età mai prima di allora studiata ed hanno inoltre comparato la visione del fenomeno da due punti di vista: quello giovanile e quello del mondo adulto.

Naturalmente in questa sede non è possibile dare una più esaustiva descrizione dei risultati della ricerca. Essa è stata pubblicata in un libro, evidenziando dunque la portata reale del fenomeno, ed è stata presentata in un convegno pubblico organizzato dalla stessa Provincia Autonoma di Trento, nel febbraio del 2002, dal titolo “*Pari ed impari, prevaricatori e vittime*”. Il convegno ha visto la convinta partecipazione di più di trecento rappresentanti del mondo dell’istruzione e della formazione in

circa il 24% dei ragazzi intervistati, che dichiarano di essere stati vittima di qualche episodio di prepotenza negli ultimi 6 giorni; la quota di coloro che ha subito prepotenza aumenta fino al 50% facendo riferimento ad un intervallo più ampio (2/3 mesi). Le prepotenze di natura *verbale* (39%) prevalgono nettamente rispetto a quelle di tipo *fisico*; non sono tuttavia da sottovalutare le prepotenze di natura fisica, di cui sono stati oggetto il 27% dei ragazzi.

Riguardo le *prepotenze agite*: quasi il 37% dei ragazzi dichiara di essere stato prepotente nell'ultima settimana e circa il 50% negli ultimi 2/3 mesi, anche se nella maggioranza dei casi viene riconosciuto di aver agito come prepotenti solo in alcune circostanze. Tuttavia, a fronte di una quota di ragazzi che praticano la violenza pari quasi alla metà del campione, la percentuale di coloro che fanno di questi comportamenti una modalità "ricorrente e strutturata" scende al 10%.

Per quanto riguarda il *parere degli insegnanti* riguardo al fenomeno, si può sinteticamente dire che alla domanda "ci sono stati nel suo CFP negli ultimi 2/3 mesi episodi di prepotenza" l'80% del campione ha risposto affermativamente. Inoltre riguardo la percezione della frequenza del fenomeno, i dati raccolti confermano che a parere dei docenti vi è un ripetersi frequente di episodi di prepotenza: per il 16% degli intervistati essi avvengono nel proprio centro una o più volte alla settimana. Gli insegnanti giovani e le donne sembrano essere più attenti a cogliere il fenomeno.

L'handicap

L'inserimento scolastico, sociale e lavorativo dei ragazzi in situazioni di disagio, disabili e con problemi di salute mentale o di comportamento, evidenzia anche altri problemi quali:

- l'enorme disparità dei servizi nel territorio,
- la insufficiente realizzazione di interventi in favore di famiglie in difficoltà,
- l'insufficiente numero di operatori socio sanitari presenti nei servizi di neuropsichiatria infantile, nei servizi di salute mentale e di psicologia clinica,
- lo scarso coordinamento tra mondo della scuola, servizi sociali e sanitari, imprese sociali, volontariato, servizi per l'orientamento e il collocamento.

Tuttavia esiste attenzione attorno ai temi del disagio e della gestione di comportamenti problematici all'interno delle mura scolastiche.

Trentino, che hanno così potuto riflettere attorno al tema del bullismo e sulle prospettive di intervento. (Cfr. Santamaria, 2002)

Questo mostra certamente come la portata della dimensione relazionale sia davvero centrale nella percezione, ma non negli strumenti conoscitivi e applicativi, degli addetti ai lavori. È dunque evidente che la domanda di aiuto, sia espressa che implicita, è forte anche in Trentino.

Problemi degli insegnanti

Abbiamo notato che gli insegnanti, e soprattutto gli insegnanti di sostegno, sono spesso in una situazione di sovraccarico e di crescente burocratizzazione dei servizi e dei rapporti, trovandosi ad affrontare spesso relazioni conflittuali sia nei confronti degli allievi e dei loro familiari, che dei colleghi di lavoro.

Insegnanti e direttori degli istituti ammettono infatti l'esistenza di comportamenti di «bullismo», ma spesso in Italia non sono sostenuti da programmi specifici di intervento, così molti insegnanti si trovano impreparati a riconoscere, gestire ed incanalare ostilità e conflitti. Senza dubbio il fenomeno non è risolvibile solo con la presenza e l'impegno degli insegnanti di sostegno.

Tutta la scuola è interpellata da queste situazioni, la stessa società deve in qualche modo farsene carico. Questi insegnanti si trovano così a vivere stati d'animo contraddittori. Lo stress e i fattori emozionali e psicofisici a cui questo professionista è sottoposto, lo inducono a decisioni e azioni spesso incoerenti e condizionate.

Emerge inoltre particolarmente debole l'identità di ruolo della figura professionale dell'insegnante, ed in particolare di quello di sostegno, che per una serie di motivi di carattere culturale e istituzionale, sente di appartenere ad una sottocategoria o in alcuni casi vive sentimenti di isolamento, demotivazione e abbandono professionale. È quindi evidente che l'incidenza di rischio di *burn out* (Cherniss, 1986) può essere in taluni casi notevolmente elevata.

Così molti insegnanti si trovano ad «alzare bandiera bianca», per alcuni come richiesta di «tregua», per altri come «resa finale» a fronte di un disagio diffuso.

Rileviamo inoltre che la formazione di molti insegnanti (medie superiori, università, corsi di specializzazione) è stata spesso insufficiente a preparare tale figura, proprio nell'ambito della relazione d'aiuto con gli allievi e nella relazione di scambio professionale con i colleghi. Dalle testimonianze degli stessi insegnanti partecipanti al progetto life skills sembra che neppure le varie proposte di aggiornamento in servizio stiano migliorando la situazione in atto da questo punto di vista.

La risposta possibile

Un insegnante cosciente dei propri bisogni

Una recente indagine dell' IPRASE sulla domanda e offerta formativa per gli insegnanti in Trentino conferma queste testimonianze, perché si nota come “da parte degli insegnanti si chiedano con sempre maggiore forza e consapevolezza altre modalità di conduzione, più attive e partecipate, che risultano frequentemente disattese sul versante di chi organizza e propone corsi di formazione”⁶. In questa ricerca inoltre gli insegnanti “indicano tra le priorità formative soprattutto quelle che attengono alla “gestione d’aula”, al rapporto docente-allievo”⁷. Sappiamo infatti che l’approccio esperienziale, tipico delle discipline psicopedagogico-relazionali, è stato introdotto solo in pochi casi nell’ambiente accademico e scolastico, ambiente tradizionalmente legato ai soli contenuti teorici.

In alcune esperienze formative locali⁸ sono inoltre emerse delle significative consapevolezze da parte degli stessi insegnanti. Dalle affermazioni raccolte tra i partecipanti emerge una presa di coscienza che:

- * la competenza comunicativa non è solo quella linguistica, ma comprende e richiede anche abilità emotive e relazionali;
- * un miglioramento dell’allievo si ha quando da parte dell’insegnante c’è stata attenzione e riconoscimento verso il ragazzo;
- * una proposta didattica risulta efficace quando è congruente con i bisogni dell’allievo e rispettosa della sua fase evolutiva;
- * l’allievo cambia quando l’insegnante ha imparato a tollerare la propria frustrazione;
- * una maggiore conoscenza di sé porta ad una maggiore capacità di confrontarsi con gli altri, una migliore abilità di ascolto e quindi una maggiore autorevolezza ed efficacia nel modo di porsi con gli studenti in difficoltà oltre che con gli altri insegnanti.

La figura dell’insegnante oggi

Sempre più, quindi, la realtà complessa e spesso difficile in cui si trova ad operare l’insegnante richiede competenze che esulano dal mero compito di «trasmettere nozioni ed informazioni» o, nei migliori dei casi di «fare cultura». Emerge come indispensabile che l’insegnante

⁶ Passante E., Presentazione del volume: Cretti G., De Gerloni B. (a cura di) (2005), *Insegnanti e formazione in servizio*, IPRASE Trentino, p.13

⁷ Idem.

⁸ Ci riferiamo qui in particolare ai corsi di formazione e iniziative progettuali che stanno sotto lo slogan “Agiò e disagio a scuola” organizzati in questi anni dalla Coop. Villa S. Ignazio assieme alla Provincia Autonoma di Trento.

sia attrezzato per impegnarsi in una relazione interpersonale che metta in gioco tutti i suoi aspetti, non ultimo quello emotivo, e tutte le sue capacità, compresa quella di relazione d'aiuto, se vuole essere un educatore in grado di promuovere la crescita personale dello studente. Tali competenze devono essere supportate da un robusto bagaglio di esperienze formative a carattere pratico esperienziale orientate all'autoconsapevolezza, sia per ridurre il rischio di burn out, che per promuovere le *life skills* nei ragazzi.

Gli insegnanti possono essere veicolo di benessere

Aiutare gli insegnanti a divenire consapevoli delle situazioni che sottendono ai loro stati di affaticamento e talvolta di frustrazione significa aiutarli a divenire protagonisti del proprio benessere e quindi «veicolo» di benessere per gli studenti.

Aiutarli ad essere in grado di «mettersi al posto» dell'allievo in difficoltà, del familiare, dell'altro docente, del datore di lavoro, dell'operatore di territorio, vuol dire migliorare la capacità di comprensione e la sensibilità per dare il proprio specifico e particolare contributo alla soluzione dei problemi di inserimento scolastico, sociale e lavorativo di tutti gli allievi ed in particolare di quelli in situazioni di disagio. Non solo con l'uso di tecniche innovative, ma soprattutto attraverso "il modo di essere" ed interpretare le tecniche relazionali nella propria disciplina e nell'ambiente scolastico.

Bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto

Don Lorenzo Milani nella sua famosa lettera ai cappellani militari per sostenere i primi obiettori di coscienza, aveva richiamato con forza il mondo adulto civile ed ecclesiale perché "davanti ai giovani che ci guardano non facciamo pericolose confusioni fra il bene e il male, fra la verità e l'errore", tra il coraggio e la viltà. Oggi nell'anniversario a quarant'anni dalla sua morte, possiamo dire che la sua intuizione era stata davvero profetica⁹.

Don Milani ha la forza ancora oggi, di fronte al torpore del mondo adulto, di scuoterci perché dovremmo avere "il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani. Per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene fare scudo né davanti agli uomini, né davanti a Dio" e ancora "che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto". Solo a questo punto "l'umanità – secondo Don Milani – potrà dire di a-

⁹ Infatti l'obiezione di coscienza al servizio militare ha poi avuto un notevole riconoscimento a servizio della legalità e a tutela dei diritti, anche se era partita come atto politico di disobbedienza civile ad una norma ritenuta ingiusta.

vere avuto in questo secolo un progresso morale parallelo e proporzionale al suo progresso tecnico”.

Questo appello ad educare all’emancipazione ed al pensiero critico, risulta davvero stimolante a fronte di grandi spinte omologatrici e standardizzanti.

Presupposti per una nuova fase di formazione

La rivoluzione silenziosa dell’apprendimento esperienziale

Abbiamo visto che la lettura dell’attuale scenario formativo con specifico riferimento ai contesti e agli interventi legati all’apprendimento e ai processi di crescita degli adulti, presenta delle notevoli lacune sul versante dell’esperienzialità e dell’area relazionale. Le facoltà delle scienze umane e gli Istituti di specializzazione professionale propongono un impianto formativo basato essenzialmente su insegnamenti teorici, lezioni frontali e studio di testi e quindi sono ancorate in una logica formativa fatta di paradigmi assoluti. Inoltre la possibilità del tirocinio universitario o specialistico non è attualmente uno strumento universalmente e compiutamente utilizzato¹⁰.

Addirittura Laneve¹¹, parla di prevenzione da parte delle elite universitarie contro la didattica stessa in quanto costituirebbe una perdita di tempo per i docenti; una specie di umiliazione, come lo sarebbe ogni compito «divulgativo». Il compito del «professore» nell’accademia era, ed è, solo uno: consiste nel *professare* appunto, non nell’insegnare. I suoi mezzi sono il comunicare e il selezionare, non l’insegnare (Laporta¹² in Laneve 1997) e tanto meno il preoccuparsi dell’apprendimento¹³.

Il metodo attraverso cui si potrebbe fare formazione tende a superare l’ambiente di aula tradizionalmente inteso per creare delle unità tra

¹⁰ Come sostiene Guerra il tirocinio è sempre stato assente nell’università italiana (cfr. Guerra L. (1995), *Il tirocinio nella formazione universitaria dell’operatore socioeducativo*, Roma, La Nuova Italia). La sua introduzione nell’ambito universitario italiano è recente e ancora in via di sperimentazione e l’assenza di tirocinio è stata consolidata da motivazioni di natura culturale.

¹¹ Laneve C. (1997), *Il campo della didattica*, Brescia, La Scuola.

¹² Laporta R. (1980), *La didattica nell’università*, in “Insegnanti come e perché”, Teramo, Lisciani & Giunti

¹³ Altri parametri oggi però si possono utilizzare per le formazioni delle cosiddette professioni «intermedie» riconosciute quali l’assistente sociale, l’educatore professionale che agiscono per e nel sociale con compiti di mediazione tra la domanda dei servizi e l’offerta, tra il pubblico e l’utenza e che gestiscono i bisogni socio-sanitari, assistenziali, educativi e culturali solitamente di fasce sfavorite, o a rischio, di popolazione (Cfr. Demetrio D. (1990), *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia)

apprendimento ed azione, dando avvio a processi di apprendimento orientati ai reali problemi, con attenzione alla dimensione soggettiva e riflessiva, al fine di favorire «l'apprendimento dall'apprendimento». Questo è realizzabile sia adattando gli spazi fisici della scuola ad esigenze didattiche che possono cambiare frequentemente, ma anche con il contatto diretto con la vita ed i problemi del territorio, del quartiere, del paese, della città, del luogo in cui gli allievi vivono.

La scuola di pensiero a cui facciamo riferimento rispetto alla esperienza dell'apprendimento è in particolar modo la *teoria rogersiana* che così definisce i requisiti di questo tipo di apprendimento significativo e basato sull'esperienza:

- esso comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto, in quanto egli si impegna nell'apprendimento non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale;
- è auto-motivante: infatti anche quando è presente un incentivo, il senso di scoprire, di raggiungere, di afferrare e comprendere una cosa tende a sprigionarsi interiormente;
- ha una reale e una profonda incidenza sul soggetto, poiché contribuisce a modificare il comportamento e gli atteggiamenti;
- viene valutato direttamente dal soggetto, il quale sa se quello che sta apprendendo va nella direzione di quello che vuole conoscere;
- la sua caratteristica essenziale è la significatività: in altre parole, quando si realizza una siffatta forma di apprendimento, essa acquista significato per il soggetto in quanto si integra compiutamente nel quadro complessivo delle sue esperienze e dei suoi interessi. (Rogers, 1973).

Un altro riferimento teorico parte dalla *Ratio Studiorum*, documento sistematico della pedagogia e della didattica della compagnia di Gesù scritto ben 400 anni fa. Attualmente dopo trent'anni di lavoro da parte di Gesuiti, insegnanti, psicopedagogisti, ex allievi ed esperti da ogni continente, si è arrivati ad una riforma di questa secolare tradizione, con il modello che in Italia si chiama *Paradigma Pedagogico Ignaziano*. La proposta pedagogica promuove le capacità dello studente rendendolo attivo e protagonista. Si fonda su cinque concetti cardine: lettura del contesto, esperienza, riflessione, azione e valutazione. Questo metodo ha la caratteristica di essere e di diventare “una mentalità”, non una semplice strumentazione (Carmagnani-Danieli, 1990).

Il dibattito che per alcuni aspetti è legato a questa modalità di formazione del corpo insegnanti, e da cui ci sentiamo interrogati, riguarda la

metodologia formativa per l'apprendimento degli adulti, per rinnovare le competenze e i profili professionali.

Crozier sottolinea con l'immagine di una "crisi d'intelligenza" (Crozier, 1996) la modalità rigida di pensiero e ragionamento, inadatta a confrontarsi con le dimensioni di complessità e relazionalità che segnano la maggior parte delle attività umane, nelle attuali organizzazioni produttive e del terziario. D'altro canto Lipari segnala la tendenza verso un cambiamento di prospettive nella logica dell'azione formativa, concepita nell'ottica di una formazione per l'apprendimento generativo e non più adattivo, capace di garantire letture "meno normative e più interpretative dialoganti" (Lipari, 1995) dei contesti di riferimento.

Un altro elemento di criticità evidenziato da Kaneklin e che attraversa gli attuali orientamenti relativi alla formazione, sottolinea l'imprescindibile esigenza di un apprendimento *vicino ai concreti contesti* e alle situazioni operative (Kaneklin, 1998). Quindi l'esigenza di ricollocare i set formativi in luoghi meno distanti dalle concrete esperienze e relazioni che si sviluppano nei quotidiani scenari di vita sociale e lavorativa.

In tale prospettiva rientrano i richiami a un «decentramento» formativo legato ad «attività formative in situazione-azione in sito». La tendenza è, in altri termini, la possibilità di intravedere ed evidenziare nuove forme di coniugazione del *rapporto fra conoscenza-azione* anche rispetto alla possibilità di concepire la formazione come un accompagnamento che chiede promozione dell'attività riflessiva e pratica dei soggetti e coinvolgimento nella loro esperienza.

La nuova frontiera della formazione sembra essere *l'accesso a condizioni di maggiore significato per le persone*, sia rispetto alla propria storia personale e professionale, sia per le ricadute operative in cui teoria e pratica, dichiarato e reale, risultino meno scissi e più ricomposti e coniugati.

Il riferimento all'esigenza di una formazione esperienziale, oltre l'aula, sollecita l'uscita da modelli formativi consueti e la ricerca di nuovi spazi e luoghi e di nuove sperimentazioni metodologiche.

Per Quaglino la formazione ha grandi risorse potenziali per proporsi essa stessa come esempio per un rinnovamento di nuovi processi: la formazione ha molteplici opportunità per verificarsi, confrontarsi e crescere al di là degli angusti spazi della didattica d'aula (Quaglino, 1991).

John Dewey criticando un certo «intellettualismo» spinto come metodo sovrano della filosofia, ci ricorda come ancor oggi l'istruzione istituzionale, non essendo ancora uscita dal bisogno di legittimazione da parte della classe accademica, rischia di estraniarci dai fatti

«dell'esperienza primaria» costringendoci non solo a ricorrere al metodo non empirico, ma a «rendere inspiegabile la stessa conoscenza, considerata onnipresente e onnicomprensiva». Ma questa conoscenza nell'atto in cui «perde ogni contesto specifico» cessa di avere ogni significato. Verrebbe a mancare dunque il senso stesso di conoscenza, perché — ci evidenziava il propulsore delle *scuole nuove* statunitensi — è letteralmente «impossibile escludere quel contesto di contenuti non conoscitivi ma comunque esperiti che conferisce a ciò che viene conosciuto la sua portata e il suo valore»¹⁴. Così come per gli altri pragmatisti, anche per Dewey il riferimento di partenza è *l'esperienza* che si colloca sul piano dell'azione politica nell'integrazione tra l'organismo e l'ambiente in cui esso opera.

Esperienza dunque come parola chiave per le life skills da apprendere e sviluppare nel contesto scolastico. Sia da parte del mondo adulto che si pone il problema dell'educazione, della salute e dell'istruzione, sia da parte dei nostri figli, studenti e allievi. Se vogliamo realizzare, con loro, un protagonismo rispettoso dei percorsi di tutti e la piena realizzazione delle nostre esistenze.

Bibliografia

- ARRUPE P. (1973), *Uomini per gli altri*
CARMAGNANI R., DANIELI M. (1990), *Uomini per gli altri*, Messina, ESUR
CHERNISS C. (1986), *La sindrome del burn out*, Torino, CST
CENSIS (2006), *40° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Roma, Franco Angeli
CNCA (2006), *Resistenza e cittadinanza*, Roma, Comunità Edizioni
CRETI G., DE GERLONI B. (a cura di) (2005), *Insegnanti e formazione in servizio*, IPRASE Trentino
CROZIER M. (1996), *La crisi dell'intelligenza*, Roma, Edizioni Lavoro
DEMETRIO D. (1990), *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia
DEWEY J. (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia
DEWEY J. (1990), *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, p.33
FORTIN D. (2004), *L'esperienza di Villa S. Ignazio*, Trento, Erickson
FREIRE P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, (nuova edizione)
GROSSO L. (2006), *Dall'eroina alla cocaina*, in "Animazione Sociale", n. 4, Torino, Gruppo Abele
GUERRA L. (1995), *Il tirocinio nella formazione universitaria dell'operatore socioeducativo*, Roma, La Nuova Italia.

¹⁴ Dewey J. (1990), *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, p.33

- KANEKLIN (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Milano, Raffaello Cortina
- ISTAT (2006), *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, novembre, in www.istat.it
- LANEVE C. (1997), *Il campo della didattica*, Brescia, La Scuola
- LIPARI D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro
- MANTEGAZZA R. (2003), *Pedagogia della resistenza*, Enna, Città aperta edizioni, p.12
- MILANI L. (1994), *L'obbedienza non è più una virtù*, Stampa alternativa
- PAVARIN R.M. (2006), *Se la droga dei ricchi diventa un bene di consumo*, in "Animazione Sociale", n.4, Torino, Gruppo Abele
- QUAGLINO G.P. (1991), *Sommario di formazione dal punto di vista della psicologia sociale*, in Maggi B. (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, Milano, Etas Libri, p.37
- ROGERS C.R.(1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera
- SANTAMARIA F. (2001) (a cura di), *Prof...mi ha chiamato stereo*, Villa S. Ignazio – strumenti di formazione n.9, Trento
- SOCIETÀINFORMAZIONE (2007), *Rapporto sui diritti globali 2007*, Roma, Ediesse
- SORGE B. (2007), *Il "neopersonalismo solidale"*, in "Aggiornamenti Sociali", Milano, Fondazione Culturale San Fedele
- ZUCCONI A., HOWELL P. (2003), *Promozione della salute*, Molfetta, La Meridiana

CAPITOLO 3

Il Progetto Life Skills: accompagnare gli alunni a riconoscerle e svilupparle

Federica Rela

Quando il Servizio per l'Innovazione e lo Sviluppo del Sistema Scolastico e Formativo della Provincia Autonoma di Trento ci ha chiesto di progettare un percorso formativo sulle life skills, la prima sensazione è stata quella di avere davanti una bella opportunità.

Abbiamo infatti colto subito la possibilità di formulare un'ipotesi progettuale che da un lato tenesse conto delle numerose esperienze maturate nella formazione degli insegnanti secondo l'Approccio Centrato sulla Persona di Carl Rogers, dall'altro aprisse la possibilità di creare corrispondenze e integrazioni con altri riferimenti, in primis con le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Il processo di costruzione della domanda è avvenuto in modo dialogico con la referente per l'educazione alla salute della PAT, portatrice di istanze e bisogni già parzialmente rielaborati e condivisi con gli istituti destinatari dell'azione formativa.

Abbiamo condiviso un'idea di formazione intesa non come mera acquisizione di tecniche, ma come progressiva acquisizione di consapevolezza rispetto al proprio modo di intendere e vivere la professione docente, consapevolezza come requisito fondamentale per il cambiamento. Abbiamo inoltre concordato sulla necessità di lavorare parallelamente sulla *relazione* insegnante - alunno - gruppo classe e sulle *metodologie didattiche*, in modo da fornire competenze relazionali e strumenti metodologici, evitando aridi tecnicismi fine a se stessi.

I riferimenti teorici a cui abbiamo attinto sono l'Approccio Centrato sulla Persona di Carl Rogers, il Modello biopsicosociale nell'ambito della promozione della salute, il progetto "Life Skills Education" promosso dall'OMS.

Abbiamo inoltre fatto riferimento alle sperimentazioni sulle life skills già avviate a Bologna dalle psicologhe rogersiane Marmocchi, Dall'Aglio e Zannini¹⁵.

¹⁵ P. Marmocchi, C. Dell'Aglio e M. Zannini, *Educare le Life Skills*, Trento, Erickson, 2004.

Presupposti che hanno guidato la progettazione

- *Il formatore come facilitatore* di un processo che si attiva nel gruppo, di cui i veri protagonisti sono gli insegnanti stessi. Il formatore è la persona che crea delle condizioni che stimolano e facilitano l'apprendimento; attraverso esercitazioni, spunti di discussione, contributi teorici e problematizzazioni, accompagna il gruppo, facilitando l'individuazione e il rafforzamento delle life skills degli insegnanti stessi, sia a livello individuale che di gruppo.
- *Evitare la delega all'esperto*: l'idea è quella che la scuola non debba affidarsi ad un "esperto di life skills" ma che siano i docenti stessi, attraverso l'insegnamento della propria disciplina, a favorire e facilitare la crescita e lo sviluppo di queste competenze nei loro alunni; questo sia attraverso un miglioramento delle proprie competenze relazionali, sia attraverso l'apprendimento di metodologie didattiche attive.
- *Un'idea di apprendimento* come processo che si attiva attraverso l'acquisizione, trasformazione e attribuzione di significato all'esperienza, che investe la personalità a livello cognitivo, sociale ed emotivo/affettivo e che risponde ad un bisogno di crescita della personalità.
- *La trasferibilità di quanto sperimentato e appreso*: la nostra idea è stata quella di proporre agli insegnanti un'esperienza vissuta in prima persona, da cui poter trarre nuove consapevolezze, apprendimenti, spunti per il lavoro in classe. Gli insegnanti sono invitati ad essere *protagonisti* del lavoro di gruppo ma anche *osservatori del processo* che si attivava nel gruppo stesso. La trasferibilità riguarda quindi:
 - la possibilità di cogliere il *modo di essere* del formatore nel gruppo, di capire - nello stile di facilitazione - cosa favorisce e cosa ostacola l'apprendimento, e di riflettere poi su di sé rispetto alle proprie modalità di *stare* nel gruppo classe e di *facilitare* l'apprendimento degli alunni;
 - la possibilità di fare esperienza – come membri del gruppo - di metodologie didattiche, attività ed esercitazioni che possono essere trasferiti all'interno della classe.

Il progetto

Premessa

Il percorso è stato pensato per dare agli insegnanti delle competenze relazionali e degli strumenti metodologici per riconoscere e sviluppare negli studenti le “life skills”, ossia quelle abilità che rendono le persone capaci di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana in una società sempre più complessa come quella in cui viviamo.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1993) identifica, nel progetto “Life Skills”, delle linee guida per attivare interventi educativi rivolti ai bambini e agli adolescenti, finalizzati a promuovere e a far apprendere delle competenze necessarie per la salute e il benessere sia fisico che relazionale, ma anche per realizzare nel miglior modo possibile le potenzialità della persona, aiutandola a vivere in armonia con gli altri e con il suo contesto sociale e culturale.

“Molti giovani non sono più sufficientemente equipaggiati delle Skills necessarie per poter far fronte alle crescenti richieste e stress che si trovano a dover affrontare... È come se i meccanismi tradizionali per trasmettere le Life Skills (legati alla famiglia e ai valori sociali e culturali) non fossero più adeguati a causa dei nuovi fattori che condizionano lo sviluppo dei giovani, tra i quali mass media e le situazioni di diversità etnica e religiosa” (OMS, 1994).

La scuola è un ambiente privilegiato in cui queste abilità possono essere sperimentate e interiorizzate.

Condizione sine qua non per lo sviluppo delle life skills sono il rispetto reciproco e l'attenzione all'altro all'interno del gruppo classe; mancando questi presupposti si corre il rischio di ridurre le life skills a delle mere tecniche.

È quindi fondamentale, nell'ambito di questo progetto, lavorare con gli insegnanti su due livelli:

- quello delle competenze relazionali;
- quello dell'apprendimento di esercizi, tecniche, simulazioni per sviluppare le diverse Life Skills con gli studenti.

Attraverso la metodologia utilizzata, i formatori faciliteranno la costituzione di una comunità di apprendimento che lavori in un clima di rispetto e di non giudizio.

Il progetto è stato pensato prevedendo ogni anno, nei mesi di settembre/ottobre, l'avvio del presente *modulo base* di 21 ore.

Sono previsti dei moduli di approfondimento su contenuti che i partecipanti saranno interessati ad approfondire o che presenteranno maggiore problematicità.

Il modulo base prevede la possibilità, per gli insegnanti interessati, di essere affiancati in classe da un formatore per la gestione e applicazione degli interventi con gli alunni.

Obiettivi generali

- aiutare gli insegnanti a sviluppare le loro competenze in ambito relazionale/comunicativo;
- fornire strumenti e tecniche per facilitare l'apprendimento delle Life Skills nei loro alunni;
- sperimentare delle attività nelle classi, con la possibilità di essere affiancati o supervisionati da un formatore, per arrivare a gestire, nel tempo, le attività in modo autonomo.

Obiettivi specifici

- **Sul piano delle competenze relazionali/comunicative, offrire occasioni in cui:**
 - comunicare in modo efficace
 - allenare la propria capacità di empatia
 - acquisire maggiore consapevolezza/congruenza
 - sperimentare la propria assertività
 - gestire le dinamiche relazionali anche in situazioni di conflitto attraverso il riconoscimento delle persone e il confronto sui comportamenti
 - gestire le dinamiche interpersonali in classe facilitando gli alunni nell'espressione delle proprie idee e motivazioni.

Tutto questo in riferimento al target preso in considerazione (bambini, pre-adolescenti, adolescenti).

- **sul piano delle competenze relative alle life skills, acquisire strumenti/metodologie per sviluppare negli studenti le seguenti capacità¹⁶:**
 - **decision making:** capacità di prendere delle decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano;

¹⁶ Le definizioni delle skills sono riprese da P. Marmocchi, C. Dell'Aglio e M. Zannini, *Educare le Life Skills*, Trento, Erickson, 2004

- **problem solving:** capacità di risolvere i problemi affrontandoli in modo costruttivo
- **creatività:** capacità ideativa, di esplorare nuovi percorsi, nuove combinazioni, di trovare nuove soluzioni;
- **senso critico:** capacità di decidere consapevolmente, “con la propria testa”, analizzando informazioni ed esperienze, valutando vantaggi e svantaggi;
- **comunicazione efficace:** capacità di esprimere – in modo efficace e congruo alla situazione - opinioni, desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado, in caso di necessità, di chiedere aiuto. Saper ascoltare l’altro;
- **skills per le relazioni interpersonali:** capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo costruttivo, creare e mantenere relazioni significative;
- **autocoscienza:** conoscenza di sé, del proprio carattere, dei punti forti e dei punti deboli;
- **empatia:** capacità di “mettersi nei panni degli altri”, anche in situazioni che non ci sono familiari. L’empatia permette di migliorare le relazioni sociali, soprattutto rispetto alle diversità etniche e culturali;
- **gestione delle emozioni:** significa riconoscere le emozioni in sé e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e la capacità di gestirle in modo appropriato;
- **gestione dello stress:** consiste nel riconoscere le cause di tensione e di stress nella vita quotidiana e nel trovare delle strategie per affrontarli.

Contenuti

- **sul piano delle competenze relazionali/comunicative degli insegnanti:**
 - la comunicazione
 - le barriere della comunicazione
 - il messaggio in prima persona
 - l’empatia e la comunicazione dell’empatia
 - la congruenza
 - l’accettazione positiva incondizionata
 - l’ascolto attivo
 - l’assertività

- **sul piano delle competenze relative allo sviluppo delle life skills con gli alunni**, in riferimento al target preso in considerazione (bambini, pre-adolescenti e adolescenti):
 - il problem solving
 - la creatività
 - la comunicazione: attività da proporre agli alunni
 - l'empatia: attività da proporre agli alunni
 - l'organizzazione e la facilitazione di una discussione in classe
 - la definizione delle regole in classe
 - la partecipazione e la creatività degli alunni
 - la gestione dei conflitti nel rispetto di tutte le parti coinvolte
 - l'accompagnamento degli alunni insicuri e dipendenti verso una maggiore fiducia e autonomia

Metodologia

Il progetto è basato sul concetto che attributo essenziale dell'apprendimento è la significatività; l'apprendimento acquista tanto più significato, quanto più va ad integrarsi con l'insieme complessivo delle esperienze e degli interessi della persona destinataria dell'intervento.

Il corso prevede quindi una forma di apprendimento attivo, basato sul coinvolgimento dei partecipanti, offrendo la possibilità di condividere esperienze, idee, casi difficili e questioni aperte, valorizzando e arricchendo abilità e competenze specifiche utili nella relazione insegnante/alunni.

Il corso si svilupperà quindi per moduli attraverso interventi di formazione in cui a momenti di inquadramento teorico si alterneranno esercitazioni pratiche.

Molta importanza viene dedicata all'**integrazione cognitiva** delle esperienze fatte, cioè ad una presa di coscienza delle difficoltà riscontrate, delle abilità acquisite e del loro trasferimento nel lavoro con gli studenti in classe.

Per la realizzazione degli obiettivi sopra descritti si prevede di articolare i moduli attraverso:

- a. introduzione ai contenuti e obiettivi basata sulla partecipazione attiva dei partecipanti;
- b. uso di strumenti quali role play, guided recall (ricordo guidato) e narrazione di esperienze significative, riflessioni scritte, laboratori

esperienziali in piccoli gruppi (coppie o triadi);

- c. condivisione dei concetti, tecniche e metodi nuovi acquisiti attraverso l'intervento formativo;
- d. valorizzazione del pensiero produttivo che ricerca nuove idee e soluzioni a partire da una riorganizzazione delle diverse prospettive e punti di vista.

Per la realizzazione degli incontri è necessaria una stanza ampia dove sia possibile il movimento e le sedie in cerchio.

Destinatari

Insegnanti della scuola elementare/media/superiore interessati a stabilire *autentici rapporti di comunicazione interpersonale* all'interno dell'ambiente scolastico, con gli alunni, le loro famiglie, i colleghi, i superiori.

Formatori

Docenti formati secondo l'Approccio Centrato sulla Persona di Carl Rogers

Articolazione

Un *modulo base* di 21 ore di formazione rivolto ad interi consigli di classe, dislocato in ambito territoriale presso le scuole coinvolte.

Il gruppo è formato da un minimo di 10 a un massimo di 16 partecipanti.

Bibliografia

FRANCESCO D., PUTTON A., CUDINI S. (2000), *Star bene insieme a scuola* Roma, Carocci Editore.

GORDON T. (2006), *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti.

MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M. (2004), *Educare le life skills* Trento, Erickson.

MARMOCCHI P., RAFFUZZI L. (2002) *Le parole giuste* Roma, Carocci.

ROGERS C. (1993) *Un modo di essere* Firenze, Psycho.

ZUCCONI A., HOWELL P. (2003) *La promozione della salute* Molfetta (BA) Edizioni La Meridiana.

CAPITOLO 4

L'approccio bio- psicosociale e approccio centrato sulla persona: le life skills dal punto di vista psicologico

Marina Fracasso

Promozione della salute e il paradigma Biopsicosociale

Sono trascorsi circa vent'anni da quando la Carta di Ottawa ha richiamato l'attenzione delle organizzazioni internazionali e delle persone di tutto il mondo affinché fosse riconosciuto e sostenuto il valore della promozione della salute come fondamentale investimento sociale.

In questo arco di tempo sono state raccolte a livello sociale le sollecitazioni dell'OMS e si sono moltiplicate le proposte e le azioni per la promozione della salute.

L'“Approccio Centrato sulla Persona”¹⁷, al quale si ispirano i formatori di questo progetto, è stato senza dubbio un importante riferimento per la definizione dei criteri emessi dall'OMS. Essi hanno affrontato i temi salienti della Carta di Ottawa avvalendosi di una prospettiva più ampia di quella offerta dai tradizionali approcci alla salute di tipo “Biomedico”¹⁸ dando implementazione al modello chiamato “Biopsicosociale” che propone appunto una visione che vede la salute correlata a più indicatori.

Ogni indicatore emerge dalle dimensioni biologica, psicologica e sociale ed inoltre il modello riconosce che la salute è costruita socialmente attraverso il contesto dei comportamenti, dallo stile di vita soggettivo e dalle relazioni umane in un sistema di *totale ecologia*¹⁹.

Il modello Biopsicosociale

Gli elementi di questo modello sono proposti dalle parti che ne compongono la dicitura stessa:

- “Bio” da biologico, che esprime i determinanti genetici e biologici della salute;

¹⁷ Paradigma che si ispira allo psicologo americano Carl Rogers

¹⁸ Il modello Biomedico ha generato negli individui una tendenza alla delega totale della propria salute alla medicina, anche se appare ovvio affermare che il ruolo del medico rimane fondamentale nel trattamento delle malattie

¹⁹ Zucconi A. – Howell P., *Promozione della salute*, 2003 ed. La Meridiana

- “*Psico*” da psicologico: ricon, emozionale e spirituale esercitano sulla salute. Individua i determinanti che interessano questo ambito quali lo stress, gli stili di *coping*²⁰ e le abilità comunicative;
- “*Sociale*” riconosce l’influenza esercitata sulla salute da sistemi quali la famiglia osce l’influenza che le dimensioni mentale, la comunità e la cultura, includendo la qualità della vita familiare e delle relazioni, lo stato socioeconomico, l’accesso delle cure sanitarie, le usanze, i ruoli sessuali modellati dalla religione e dalla cultura.

Poiché la premessa essenziale nel nuovo paradigma è la convinzione che la salute e malattia sono determinate da fattori biologici, psicologici e sociali è necessario attuare strategie efficaci orientate a sviluppare iniziative e/o progetti che aiutino le persone a riconoscere e sviluppare il loro potenziale per prevenire le malattie e promuovere la loro salute e il loro benessere.

Quindi nella visione Biopsicosociale particolare slancio è riservato alla necessità che ogni individuo comprenda di essere “il principale curatore” della propria vita e il centro della propria salute: la salute viene creata dagli stessi esseri umani. Questo meccanismo chiamato *empowerment* è un aspetto fondamentale per la buona riuscita dell’Approccio alla salute e al benessere centrato sulla Persona.

Il Paradigma Bio-psico-sociale e L’Approccio Centrato sulla Persona

Nel paradigma Bio-psico-sociale per promozione della salute si intende “mettere al centro la persona” e questo fine può essere raggiunto proprio attraverso un “approccio centrato sulla persona”.

La relazione che si instaura fra *esperto* e *individuo* che chiede aiuto favorisce lo sviluppo delle potenzialità e delle capacità di autogestione della persona stessa, la quale impara a compiere i passi necessari per migliorare la propria salute e relazionarsi efficacemente con sé stesso, con gli altri e con il mondo.

Al contempo i professionisti che operano nel campo socio-sanitario devono acquisire una nuova visione della propria professione, che li riconosce come *agenti di cambiamento*²¹, in modo da disporre di strumenti efficaci per aiutare gli individui, le istituzioni e le comunità a diventare protagonisti nella promozione della salute.

Il professionista che si sintonizza sull’Approccio Centrato sulla Persona di Carl Rogers favorisce negli individui l’acquisizione di compe-

²⁰ Il coping indica la risposta che l’individuo adotta per gestire e far fronte a situazioni che percepisce come problematiche o logoranti.

²¹ ibid

tenze per affrontare i problemi attraverso tre condizioni: il rispetto (o considerazione positiva incondizionata), l'empatia e l'autenticità (o congruenza).

Questi requisiti sono considerati come necessari e sufficienti per promuovere il cambiamento e la crescita personale e ben si coniugano con il modello operativo adeguato per coloro che si applicano nel campo di promozione della salute.

Per Rogers l'uomo è intrinsecamente buono e la sua psiche è dotata di un sistema energetico e di orientamento – tendenza attualizzante e valutazione organismica – che opera quasi automaticamente nel promuovere la piena realizzazione della persona.

La capacità delle persone di identificare e di prediligere stili di vita benefici per la salute e di tollerare le tensioni della propria vita dipende in larga misura dalla solidità psicologica e interpersonale.

Quindi l'opera del formatore si limita a: favorire che le forze proattive dell'individuo si possano esplicare; togliere di mezzo gli ostacoli che potrebbero comprometterne l'efficacia e infine mettere le persone nelle condizioni di sviluppare la capacità di risolvere i propri problemi.

Vari ricercatori hanno studiato i fattori psicologici che maggiormente influenzano la salute usando denominazioni diverse ma che esprimono simili concetti: *autoefficacia*, *meccanismi di coping*, *autostima*, *capacità comunicative e di risoluzione di problemi*. Queste nozioni fanno emergere un'importante visione della realtà: le attitudini, le capacità e le conoscenze con cui fronteggiamo gli eventi della nostra vita hanno un notevole impatto positivo o negativo sul nostro benessere.

È ormai evidente la relazione tra salute e fattori psicologici, tra promozione della salute e Approccio Centrato sulla Persona.

Progetto Life Skills dell'OMS

Il progetto Life Skills Education dell'OMS (WHO 1993) propone delle linee guida che si inseriscono nel quadro generale di promozione della salute, per attivare interventi educativi rivolti ai bambini e agli adolescenti. Si parte infatti dall'assunto che la promozione della salute non possa più essere di competenza solo all'ambito sanitario, ma che le politiche sociali e le istituzioni a largo raggio di azione quali quelle educativo/scolastiche, possano esercitare una grande influenza sulla salute degli individui.

Inoltre i progetti Life Skills Education che si rivolgono alla scuola, sono impostati con la consapevolezza che il cambiamento e la transizione fanno parte preponderante del nostro mondo.

Il programma tende a favorire e a trasmettere ai ragazzi una lettura della realtà che supera la visione statica e rassicurante del mondo.

Di fatto facilitano l'acquisizione di abilità sociali e sono finalizzati a promuovere e a far apprendere delle competenze di base che si ritiene utile potenziare quali la flessibilità, il confronto, la riflessibilità e saper cogliere le opportunità, al di delle differenze culturali e di contesto.

L'azione educativa implicita nei progetti, si avvicina al modello proprio della ricerca – azione, perché rivolta non solo a produrre cambiamento negli individui ma ad incoraggiare meccanismi più sofisticati di trasformazione sul campo, di riflessività e di criticità rispetto agli interventi che si andranno a promuovere.

Inoltre l'acquisizione di tali competenze dovrebbero diventare propeedeutiche ad ogni intervento di prevenzione alle diverse condotte giovanili che portano alla devianza (uso di sostanze, fumo, bullismo...) incidendo sui meccanismi psicologici che né rafforzano la personalità. L'elenco delle Life Skills o abilità di base, sono state formulate da un progetto internazionale come frutto di esperienze fatte nel campo della formazione in diverse nazioni.

Le life skills si interfacciano e l'uso di una dimensione si aggancia e facilita inevitabilmente l'uso di tutte le altre. Per questo motivo nella descrizione delle life skills che seguirà non vi saranno confini precisi, anzi i punti di vista psicologico, pedagogico e sociale qui si possono integrare facilmente tra loro.

Creatività

La creatività è indicata come l'abilità che permette di affrontare in modo flessibile le situazioni della quotidianità.

Le ragioni storico-sociali che hanno determinato un crescente impulso nei confronti dello studio della creatività risalgono agli anni del primo novecento e sono da ricollegarsi propriamente all'interesse della pedagogia verso i sistemi educativi nei confronti dei minori.

Si sviluppa pertanto una nuova visione del bambino il quale viene considerato come un essere che necessita di una particolare educazione basata sulla comprensione, sull'espansione delle sue potenzialità e sul rispetto della sua individualità²².

Carl Rogers²³ si allinea a questa visione del bambino e conseguentemente dell'uomo e sostiene, infatti, che la creatività sia l'espressione

²² C. Trombetta, *La creatività – Un'utopia contemporanea*, Sonzogno Bompiani 1990

²³ C.R Rogers, *Toward a theory of creativity*, Review of general semantic, 11, 249-260, 1954

più piena della tendenza attualizzante, quella spinta insita in ogni essere umano ad esprimere pienamente tutte le sue capacità.

Il bambino che si sente in grado di esprimere pienamente le sue attitudini diventa così un individuo aperto all'esperienza, non rigido ma in grado di mettere in gioco se stesso, grazie anche ad una sicurezza interiore che gli permette di essere lui stesso il centro delle proprie esperienze e percezioni della realtà.

Diventa una persona che reagisce all'ambivalenza delle sue emozioni e della sua visione del mondo usandole in modo flessibile e come strumento di crescita.

Al contrario la rigidità dei processi percettivi di apprendimento e cognitivi e i fattori psicologici come l'autoritarismo e le stereotipie possono essere considerati un indice negativo della creatività.

Il criterio per definire se un prodotto è "creativo" è stato così declinato da Rogers: "...il prodotto relazionale dato dall'unicità dell'individuo da una parte e i materiali, gli eventi, la gente, le circostanze della vita dall'altra²⁴".

La creatività si esprime attraverso il disconoscere le proprie conoscenze e le risposte a cui tutte le problematiche vengono ricondotte a favore del pensiero divergente che presenta risposte diverse tra loro, sensibilità emotiva per i problemi, capacità di dare lettura agli elementi in modo fluido.

Esistono delle tecniche in proposito, che facilitino il pensiero divergente e aiutano lo sviluppo ed il potenziamento delle capacità creative quali role play, brainstorming, problem solving, che possono essere utilizzati in contesti di tipo educativo e nella scuola.

Di fatto, la nostra scuola come istituzione si regola sul programma e non sul curriculum dello studente, dove il conseguimento di contenuti già programmati non consente di abitare scenari creativi. La creatività cresce in contesti non autoritari e privi di riscontri e verifiche tradizionali.

L'alunno creativo diviene sempre oggetto di pressioni che lo inducono a ridurre le prestazioni, perché le procedure scolastiche hanno come obiettivo il valore dell'uniformità ed il gruppo classe, nella quale il creativo diventa la variabile che crea instabilità.

La presenza nella scuola di un clima accogliente, accudente e contenitivo, con regole e norme per quanto possibile concordate, dove non è richiesto un livello di produzione generalizzato, dove la verifica non coincide con il giudizio sulla persona, ma è ponderato sui singoli talenti,

²⁴ U. Galimberti, *Dizionario di psicologia*, UTET

può dare spazio ad innovazioni e cambiamenti, che diventano essi stessi promotori di una trasformazione creativa dell'alunno e della sua scuola. Il ruolo dell'adulto in quanto insegnante, diventa quello di facilitatore di una duplice esplorazione: quella delle inclinazioni personali e quella dell'ambiente, nella comprensione di ciò che sta accadendo. Attraverso questa integrazione tra le spinte verso l'ambiente del ragazzo e la successiva riflessione su ciò che sta accadendo, è possibile giungere alla creazione di un elemento innovativo, vale a dire alla generazione della creatività individuale.

Senso critico

Consiste nella capacità di valutare le situazioni che si presentano nella quotidianità con uno sguardo libero da eccessivi condizionamenti interiori ed ambientali; nella capacità di elaborare delle criticità e giudizi e di assumere un atteggiamento responsabile e libero in merito ad una questione.

La consapevolezza o inconsapevolezza di questa considerazione che avviene nella mente è data sia dall'importanza della decisione da prendere sia dall'autonomia di pensiero dell'individuo.

Il mutare dell'atto critico da inconsapevole a consapevole implica quindi la facoltà intellettuale di esaminare e di elaborare dei giudizi.

Per gli educatori significa implementare ed allenare le capacità cognitive dell'individuo alla possibilità di elaborare dei discernimenti, ragionamenti, capacità critiche.

Un esempio: dopo aver raccolto tutte le informazioni che ritengo necessarie, sarò in grado di elaborare un tipo di giudizio "oggettivo" se si basa su ragionamenti ritenuti validi dalla maggior parte degli individui; un tipo di giudizio "personale" se si fonda sulle proprie convinzioni e principi che riflettono le proprie rappresentazioni del mondo che circonda la persona.

Quindi favorire il senso critico nei ragazzi contribuisce alla promozione della salute in un'ottica bio- psico- sociale poiché permette di far riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti ed il comportamento, quali le pressioni dei coetanei e l'influenza dei media. Soprattutto per i ragazzi la capacità di senso critico è uno degli indicatori fondamentali che permettono di raggiungere l'autonomia e la piena realizzazione individuale.

Di fatto la capacità critica di bambini e adolescenti è, infatti, ancora incompleta perché ancora incompleta è la loro personalità e il loro senso di identità. Negli adolescenti nasce inoltre la necessità, come va-

lore di crescita, di abbandonare il nucleo familiare come riferimento e tutto ciò che esso rappresenta.

I valori genitoriali sono messi in discussione, così come regole, comportamenti e atteggiamenti per aderire in modo rigido e incondizionato ai modelli e ai valori del gruppo dei pari.

Questi ultimi diventano per i giovani più attendibili e veritieri rispetto a quelli più tradizionali e consolidati della famiglia. L'inevitabile contrapporsi ha la funzione di strutturare una maggiore consapevolezza e riflessione sul proprio pensiero e quello degli altri definendo in modo responsabile le proprie scelte.

Quando il successo cognitivo e di conseguenza il senso critico riceve conferme a livello scolastico, aumenta l'autostima dell'adolescente, il suo credito verso gli adulti ed i coetanei.

Il ruolo dell'adulto diventa così quello di facilitare e promuovere tale cambiamento, aiutando i ragazzi ad apprendere i passi per mettere in atto il proprio senso critico.

Maggiore indipendenza nel ragionamento e nel giudizio ampliano le prospettive temporali con la possibilità di formulare ipotesi e progetti, accrescono il senso di responsabilità verso sé stessi e verso gli altri.

Comunicazione efficace

La comunicazione è un processo che consiste nel sapersi esprimere in modo efficace, all'interno di un'esperienza comune o di un sistema basato su consuetudini culturali comuni e che consente all'individuo di ascoltare in modo accurato. Etimologicamente deriva dal latino *communicare* (*cum* rinvia al lavoro *con-diviso*- "*munus*" significa partecipare ad una carica insieme ad altri come obbligo, ma nello stesso tempo è dono), rendere comune, rendere partecipi di qualcosa che è proprio, trasmettere.

Per S. Asch²⁵ la comunicazione è il fondamento dello sviluppo psicologico dell'individuo, in quanto il fattore che regola il rapporto dell'uomo con la società è la capacità degli individui di comprendere e di reagire alle azioni e ai sentimenti alle altrui esperienze. Attraverso questo duttile aspetto le persone si pongono in reciproco rapporto e nel promuovere l'empatia si profila lo sfondo di ogni processo sociale e di ogni cambiamento che si verifica nella persona.

²⁵ S.E. Asch, *Psicologia sociale*, Torino 1968, SEI

Ogni comunicazione è un fatto sociale, sia che avvenga tra più individui (mittente e destinatario), sia che avvenga nel colloquio interiore di un individuo con sé stesso.

In genere si presta più attenzione al messaggio che viene comunicato attraverso il linguaggio verbale, ossia al contenuto oggettivo della comunicazione. I sentimenti che sono generalmente espressi dalla persona attraverso il linguaggio non-verbale, spesso sfuggono alla comprensione e talvolta non superano la soglia della recettività.

Infatti la comunicazione dell'uomo si concretizza attraverso l'uso simultaneo e interdipendente di almeno due sistemi comunicativi: verbale e non-verbale. La persona parla anche attraverso il corpo tramite uno specifico linguaggio: trasmette significati, esprime emozioni, invia informazioni su di sé, comunica degli atteggiamenti.

I segnali non verbali sono così frequenti e connaturati, che spesso è difficile avere consapevolezza del loro significato e della loro funzione. Come per la comunicazione verbale, anche per la comunicazione non verbale possedere le specifiche competenze sociali significa fare un uso corretto dei segnali non verbali e avere la capacità di riconoscerne il significato e la finalità.

Infine, si può considerare che in ambito formativo è auspicabile saper cogliere durante le attività didattiche dei momenti che stimolino i discenti a diventare più raffinati e consapevoli del proprio stile comunicativo. Essi sono in grado di migliorare la propria capacità comunicativa sia articolando le diverse modalità di espressione (verbale e non verbale) sia rispetto le proprie opinioni, i bisogni i desideri ed i sentimenti.

Gli studenti se nell'ambito scolastico si sentono intimamente ascoltati da adulti di riferimento, diventano essi stessi consapevoli della necessità di ascoltare gli altri per promuovere relazioni efficaci che siano di soddisfazione per entrambi.

La comunicazione efficace si potrà compiere anche senza parole, dal profondo al profondo, quando si sia immersi nel suo circuito più emotivo.

Decision making

Saper prendere delle decisioni è l'abilità di formulare dei pensieri, delle ipotesi e dei giudizi che prenderanno o meno la forma di una azione. È un processo di tipo cognitivo ed emotivo che presuppone la capacità di valutare le conseguenze che potranno seguire l'azione stessa. Implica quindi la capacità dell'individuo di sapersi rappresentare nella mente a livello di ipotesi le conseguenze di una azione.

A questo riguardo per l'individuo adulto, la gerarchia dei propri valori rappresenta uno dei riferimenti primari che funge da orientamento per la capacità di decidere efficacemente. Esiste una fondamentale differenza tra valori strumentali e valori finali.

I valori strumentali, non sono dei valori veri e propri che ognuno ricerca in quanto tali: non sono cioè fine a se stessi, ma si connotano come strumenti utili ad ottenere o raggiungere i valori finali.

Generalizzando si può affermare che i valori finali, perseguiti tramite l'assolvimento di quelli strumentali, che possono guidare ed orientare l'individuo nel raggiungere delle decisioni possono essere la stabilità e la sicurezza la realizzazione personale, il successo professionale, etc.... Il periodo dell'adolescenza invece è un periodo particolarmente critico per quanto riguarda il saper prendere decisioni. È proprio in questo periodo, infatti che i valori appresi in famiglia, vengono disconfermati anche se di fatto grandi decisioni devono essere prese proprio in questo periodo che risulta, dal punto di vista evolutivo, come il meno adatto.

Per l'adolescente l'ingresso nel mondo degli adulti è sempre più ritardato, si sa quando inizia ma non quando abbia fine, dato che sono in aumento i giovani che, per motivi economici o di studio, prolungano la permanenza in casa dei genitori e la dipendenza da loro. Spesso, sono gli stessi genitori a ostacolare la crescita e l'allontanamento dei figli, che tendono sempre a essere considerati i loro bambini.

Diventa allora compito dell'adulto di riferimento quale il genitore o l'insegnante fornire gli strumenti che possano permettere al ragazzo prendere la decisione giusta per sé in quel momento. Il raggiungere la capacità di riflettere sul proprio pensiero e su quello degli altri permette al giovane di prendere in considerazione idee differenti dalle proprie e la qualità delle relazioni cambia, venendo meno il carattere egocentrico dell'epoca infantile. Eventuali successi in ambito cognitivo, quali buoni risultati scolastici, aiutano l'adolescente a rafforzare la propria autostima.

La capacità di pensare a differenti possibilità rispetto alla situazione presente fa sì che l'adolescente possa diventare piuttosto critico nei confronti della sua realtà, immaginando soluzioni di vita ideali. Spesso queste possibilità non coincidono con i progetti delle figure di riferimento del giovane, ma è attraverso queste capacità di pensiero che si inizia a sviluppare la propria individualità.

La possibilità di pensare in astratto permette al giovane di fare i primi progetti per il futuro, immaginarsi "da grande" e prendere le prime decisioni importanti, quali la scelta della scuola o del lavoro.

Ogni decisione implica aspetti negativi, positivi e dei rischi che per la maggior parte delle situazioni non sono chiaramente distinguibili. Diventa così di primaria importanza il valore che l'adolescente investe verso questi aspetti: da un parte le probabilità offerte dalla situazione in cui ci si trova e dall'altra le valutazioni soggettive.

Altro compito del formatore è quello di insegnare le competenze adeguate ad affrontare le richieste e i compiti che vengono dati dall'esterno ma anche quelle dettate dal proprio intimo.

Nella fase adolescenziale, queste richieste possono essere definite come "compiti di sviluppo" che necessariamente ognuno di noi deve compiere per poter proseguire verso la maturità.

La maturazione dell'individuo è un processo molto lungo che dura l'intera vita e non si esaurisce con il termine dell'adolescenza. Sono le esperienze quotidiane e quelle straordinarie che facciamo nel corso di un'esistenza, a contribuire al nostro sviluppo cognitivo e affettivo.

Si tratta di un processo molto lento, di cui ci possiamo accorgere solo se abbiamo tempo per soffermarci a riflettere, a differenza dell'adolescenza, in cui i cambiamenti sono molti ed avvengono velocemente.

Problem solving

È la competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi. Nella relazione e nei rapporti interpersonali i conflitti sono inevitabili, e non sempre ne sono del tutto evidenti le ragioni.

L'idea di soluzione dei problemi rimanda all'illusione di eliminarli (soluzione viene dal latino *solvere* che significa sciogliere) invece nella scuola i problemi accompagnano le relazioni per lungo tempo.

Tuttavia dai conflitti si esce con la condizione e la volontà di trovare con pari misura delle soluzioni.

Il conflitto ha duplice segno: indica la voglia di esserci, di essere riconosciuto nella personale posizione e nei propri bisogni; ma nello stesso tempo implica la difficoltà di gestire la diversità, il diverso da sé.

Importante è parlarne al fine di prendersi adeguata cura del conflitto o della controversia, per riconoscerne le componenti emotive e dei bisogni che sono alla base di essi. La soluzione radicale può avvenire partendo da tali livelli, poiché i bisogni e le motivazioni sono sempre conciliabili.

Degli aspetti emotivi si è ampiamente parlato nelle skills dell'empatia e della gestione delle emozioni. Per una maggiore conoscenza dei bisogni sottesi che appartengono ad ogni individuo, e che ognuno si a-

spetta che siano riconosciuti, si deve approfondire la teoria dei bisogni di Maslow (1971).

Attraverso la metafora della piramide Maslow descrive la gerarchia di bisogni, valori e necessità dell'uomo in successione partendo da quelli basilari relativi alla sopravvivenza fino a quelli del vertice deputati all'autorealizzazione. A quest'ultimi si arriva quando dopo aver soddisfatto tutti i livelli della gerarchia.

A volte i conflitti nascono non tanto per il contrapporsi di bisogni diversi, ma per il disaccordo sulla maniera di soddisfarli. Infatti la teoria di Maslow permette di comprendere come, alcuni tipi di comportamento, siano guidati dalla necessità di soddisfare questi bisogni.

Attraverso l'uso del metodo del problem solving si mettono a confronto le possibili soluzioni dei contendenti, anche con l'uso del brainstorming, fino a trovare l'opzione che maggiormente soddisfa le parti scoprendo prima della scelta finale quali sono i bisogni e le emozioni sottese. Se la soluzione è ricercata da entrambe le parti, sarà più soddisfacente metterla in atto e la motivazione a far sì che tutto vada per il meglio sarà maggiore.

Non si creeranno sentimenti di frustrazione o rabbia, ma di fatto si migliorano le skills per una buona relazione. Inoltre, se la soluzione deve essere presa da più interlocutori, il metodo permette l'esplorazione di quelli che sono i problemi reali che creano il conflitto, avendo così a disposizione una maggiore possibilità di trovare più soluzioni alternative.

Il metodo del problem solving può essere utilizzato efficacemente anche per la risoluzione di particolari difficoltà che coinvolgono la persona stessa e per i conflitti fra sé e sé: il desiderio di cambiare un comportamento, due emozioni diverse ma di uguale intensità rivolte allo stesso stimolo, una situazione non soddisfacente etc.... L'aiuto di un'altra persona, in questo caso, può essere utile nella definizione delle possibili soluzioni alternative.

L'ambito scolastico è un sistema complesso, in cui le parti entrando in relazione molto ravvicinata incontrano prima o poi delle controversie o dei conflitti.

Questo non può essere soffocato o ignorato, ma gestito e ove possibile risolto costruttivamente.

Utilizzando la tecnica del problem solving attraverso una precisa definizione del problema in termini di bisogni non soddisfatti, l'insegnante darà più spazio ai vissuti dell'allievo. Di conseguenza si potrà focalizzare anche la motivazione degli allievi.

I ragazzi a loro volta migliorano la capacità di riconoscimento delle situazioni problematiche, aumentano le loro capacità di ricerca di op-

zioni e di visione di vantaggi e svantaggi delle diverse soluzioni ed implementano le proprie capacità di pianificazione e di sperimentazione di azioni.

Inoltre, attraverso l'esercizio del problem solving l'adolescente impara alcune abilità sociali quali la capacità di ascolto, comunicazione, negoziazione, che saranno indispensabili per la futura vita relazionale.

Infine nella nuova scuola multietnica l'equilibrio fra eguaglianza e diversità più che a livello teorico, va continuamente ricercata in termini pratici con le persone della classe.

La strada percorribile è il confronto, è il sostegno dell'alterità ed il riconoscimento reciproco, onde far sì che le differenze siano creatrici di nuova socialità e benessere. Attraverso il metodo del problem solving si può sviluppare una partecipazione ed un apporto basato sul riconoscimento dei diversi bisogni e della differenza, anche al fine dell'estensione di un modello di scuola che si basa sulla democrazia.

Skill per le relazioni interpersonali

Gli uomini vivono tra loro in relazione e al di fuori di tale contesto sarebbe impossibile la vita.

Questo è un dato di fatto della storia evolutiva dell'uomo, da qui la celebre denominazione di Aristotele "animale sociale" per definire tale stato dell'individuo. Questo implica la capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo.

Con il termine relazione si intende nella classica accezione di interscambio a molteplici livelli (comunicativo, emotivo etc...) che abbia un minimo di continuità e processualità, in questo distinguendosi dalle semplici interazioni.

Anche se non è veramente fissa anzi si sviluppa e cambia a seconda dell'interlocutore, del ruolo, del momento evolutivo, la parte che si rende visibile nei rapporti interpersonali mostra delle regolarità che si fanno individuare dagli altri e costituiscono carattere della persona che si mette in relazione.

Gli scambi relazionali hanno molteplici aspetti, fatti di bisogni, scopi, obiettivi, aspettative dei singoli che sono coinvolti, che possono esplicarsi con queste modalità:

- assertivo se si mettono in campo nella relazione i propri bisogni, scopi;
- autolimitato se rispettano solo i bisogni e le aspettative altrui.

Quindi, assumendo come riflessione che l'essere umano è agente di scelte, libero e responsabile, si chiameranno come *funzionali* le relazioni che consentono a gli interlocutori di esprimere al massimo le fa-

coltà di assertività e di autolimitazione. Risultano invece *disfunzionali* le relazioni in cui bisogni, scopi, obiettivi, aspettative dell'interlocutore distorcono o prevaricano i limiti interpersonali dell'altro, impedendogli di soddisfare e perseguire i loro.

Nel caso si tratti di una relazione adulto -bambino/ragazzo o anche di un tipo di relazione d'aiuto, l'obiettivo è di permettere lo sviluppo delle potenzialità di chi è ancora in ambito evolutivo. Infatti le strutture mentali sono "create" per trovare nell'ambiente relazioni corrette e rispettose della soggettualità.

Invece le relazioni disfunzionali compromettono la piena realizzazione dello sviluppo, della identità della persona sia in senso orizzontale (rapporti fra pari, di scuola, di lavoro...) e in senso verticale nella trasmissione generazionale.

La qualità delle relazioni con le insegnanti e con altri adulti significativi, è un aspetto di particolare rilievo nel processo di individuazione, e nel contribuire a formare l'immagine di sé dell'alunno.

In un momento come quello adolescenziale dove i valori portati dalla famiglia di appartenenza tendono ad essere "confermati", l'atteggiamento di altri adulti di riferimento può incidere sull'immagine dell'alunno e sulla sua autonomia, essere messa in discussione o confermata dalle gratificazioni e frustrazioni che ogni studente incontra nei suoi percorsi di apprendimento cognitivo e relazionale.

Prerogativa della scuola è fornire contesti misti di relazioni, composti contemporaneamente da adulti e coetanei, quindi occasione di sperimentare in più direzioni, dentro una cornice diversa da quella della famiglia che ha regole e meccanismi peculiari, e più complessa dei gruppi informali, le proprie potenzialità cognitive, relazionali ed affettive.

Si ritiene utile che gli insegnanti capiscano l'importanza e non ignorino l'influenza della qualità della loro relazione con gli studenti come fattore di benessere/malessere. Si auspica che non sottovalutino la funzione della gratificazione affettiva nel processo di crescita e che riescano a porsi non solo come guida sul piano degli apprendimenti, ma come facilitatori sul piano relazionale ed affettivo e come figura con cui identificarsi.

Autocoscienza

L'autocoscienza implica una certa conoscenza di sé, avere a consapevolezza i propri sentimenti, i propri bisogni e desideri ed essere in grado di viverli, di sperimentarli durante le relazioni e di comunicarli.

C. Rogers così si esprime in merito: “Il terapeuta si rivolge direttamente al suo cliente in un rapporto immediato; egli non nega la propria personalità ma la esprime²⁶”.

Più si riesce ad essere genuini nella relazione, più si è in grado di dare aiuto. Le basi dell'autocoscienza sono poste nel periodo dell'infanzia: un corretto riconoscimento dei bisogni e dei sentimenti da parte della figura adulta di riferimento, generalmente la madre, permette al neonato di percepirsi come individuo separato e con un proprio bagaglio di sensazioni, di emozioni e di bisogni che sono degni di essere riconosciuti e rispettati.

È importante rilevare la funzione che l'empatia espressa dagli adulti assolve nel processo di auto-esplorazione e di auto-conoscenza che il bambino e l'individuo maturano al contatto con le figure di riferimento. A ciò si possono riconoscere due importanti funzioni: essa aiuta il bambino a riconoscersi e gli infonde sicurezza e come conseguenza fa accrescere l'autostima.

Quindi l'autocoscienza è un processo che si sviluppa durante tutto l'arco della propria vita ed è oggetto di particolare attenzione in sede psico – pedagogica, dove si è potuto dimostrare che un incongruente sviluppo dell'autocoscienza porta all'evidenziarsi di disturbi psicologici, e può produrre a causa dell'altrui svalutazione, sentimenti di inferiorità, che pregiudica il processo educativo.

Condizione fondamentale per conoscere e accettare se stessi è quella di essere autentico nella relazione interpersonale. Chi si impegna seriamente ad accettare di essere se stesso in ogni aspetto della vita e si espone nel lasciarsi conoscere dall'individuo con cui si relaziona, senza ricorrere a difese e protezioni, ha cognizione di quanto gli incontri diventano fruttuosi e costruttivi e permettono all'altra persona un'espansione della propria auto-conoscenza.

Inoltre il rispetto verso l'altro ed il mondo circostante diventa un elemento essenziale per lo sviluppo armonico dell'individuo: favorisce il senso di sé, la libertà e la possibilità di fare riferimento al proprio schema di riferimento nella lettura del mondo.

Il senso di autoefficacia cresce di pari passo con questo atteggiamento, poiché ogni decisione è presa come individuo autonomo e non sottoposto ad inutili costrizioni.

Per C. Rogers una delle condizioni necessarie per essere degli educatori efficaci e che permette di confluire in una relazione adeguata con gli allievi è la "congruenza".

²⁶ C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, in S. Arieti, *Manuale di Psichiatria*, Torino, Boringhieri 1970

Congruenza è avere un buon livello di consapevolezza di ciò che si sta provando a proposito del mondo percepito e dei propri sentimenti. La qualità della congruenza (autocoscienza) si definisce su due livelli:

- fra l'individuo ed il suo mondo interiore;
- fra l'individuo ed il mondo esteriore.

Il primo si focalizza sul mondo interno della persona, sulla corrispondenza tra sentimenti e le sensazioni e la loro corretta percezione fatta dai propri pensieri, cioè sentire un'emozione e non essere portato ad inibirli a causa di aspetti educativi o di pregiudizio che portano invece all'incongruenza.

Il secondo riguarda, invece, la corrispondenza tra il mondo interno dell'individuo e il suo comportamento, tra ciò che sente e ciò che agisce nella relazione.

Se nessun tipo di barriera, sia sensoriale che difensiva, blocca l'accesso ai contenuti interni, il comportamento dell'individuo sarà realmente in accordo con quelli che sono i suoi bisogni più profondi e reali e sarà, nei limiti posti dalla realtà, in una condizione di auto-consapevolezza ed in grado di assolverli nel modo più adeguato.

Anche la soddisfazione dei bisogni, la capacità di riconoscerli e impegnarsi affinché siano gratificati, portano l'individuo a percepire se stesso come un essere efficace, in grado di affrontare sia gli ostacoli che le sfide poste dal mondo esterno.

Tuttavia una conoscenza approfondita di sé riduce al minimo la possibilità che il formatore/insegnante trasformi l'incontro con il discente elusivamente in un'occasione di appagamento dei propri bisogni.

In tutte le relazioni fra adulti significativi e ragazzi è attivo un processo generalizzato di identificazione, attraverso cui l'uno attinge dall'altro di riferimento quelle dimensioni che ammira maggiormente. L'immagine di un insegnante genuino, credibile, sicuro e comprensivo, può essere un potente modello di autorealizzazione ed autocomprensione per l'allievo.

Empatia

Con il termine "empatia" si intende descrivere la capacità di immedesimarsi in un'altra persona fino a coglierne i pensieri e gli stati d'animo. Etimologicamente il termine deriva dal greco *empathia*, *nell'unione di en(in)-pathos*(affetto) soffro in, sento in, sento -da- dentro.

C. Rogers definisce l'empatia come la capacità di immergersi nel mondo soggettivo altrui e di partecipare alla sua esperienza, è sentire il mondo personale del cliente "come se" fosse nostro, senza però mai perdere questa qualità del "come se": sentire l'ira, la paura, il turba-

mento dell'altro senza aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento²⁷.

La capacità empatica quindi presuppone sia la sensibilità dell'individuo di cogliere i sentimenti del momento espressi dall'interlocutore, che l'abilità verbale per comunicare questa comprensione con un linguaggio adeguato ai sentimenti dell'altro.

Questo permette sia una comprensione più generica, che risulta utile nella comunicazione efficace e della relazione in genere, sia una comprensione più profonda degli stati d'animo dell'altro, tanto da permettere di dare un significato a quegli aspetti dell'esperienza dell'altro di cui egli è scarsamente conscio.

Nella comprensione empatica chi ascolta deve assumere un ruolo attivo, restituendo all'altro ciò che ha detto attraverso il rimando empatico, che mette in rilievo sia il di contenuto che i sentimenti di chi parla. Così si permette all'interlocutore di fare un affondo sulla difficoltà, e di mettere in evidenza i bisogni e le ragioni del proprio stato d'animo. Il ruolo dell'adulto in quanto formatore, è quello di promuovere negli e con gli allievi l'uso della la capacità empatica sia nel comprendere i loro gli stati d'animo che nel saperli rimandare.

Quindi attraverso l'ascolto attivo sarà facilitata la relazione fra allievi ed insegnanti ma anche fra gli stessi allievi, durante tutte le attività didattiche. L'ascolto attivo si basa sulla volontà di essere d'aiuto all'altro, senza barriere della comunicazione e senza pregiudizi.

Gli studenti potranno apprendere il significato dell'empatia e esserne facilitati di conseguenza nell'uso: sapranno leggere nei messaggi verbali e non verbali degli altri sentimenti e stati d'animo.

Il frutto per i ragazzi sarà l'abilità di differenziare la visione del mondo ed i sentimenti dell'individuo che a loro si relaziona, senza che loro stessi possano intaccare tutto ciò con le loro inferenze e pregiudizi interiori.

Gestione delle emozioni

Il significato di questa abilità consiste nel riconoscere le proprie emozioni e quelle dell'altro, nell'essere consapevoli di come le emozioni influenzano il nostro e l'altrui comportamento e nella capacità di saperle utilizzare in modo appropriato.

Se la capacità di provare emozioni risulta preponderante rispetto ad altri tratti caratteriali della persona si parla di "personalità emotiva" caratterizzata da un eccesso di reazione agli stimoli con conseguente

²⁷ C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, 1970

difficoltà nell'adattamento socio-ambientale, ed effetti negativi al proprio benessere. Dunque il primo passo per l'acquisizione di un'intelligenza emotiva è la consapevolezza delle proprie emozioni.

Etimologicamente la parola emozione deriva dal latino moveo (muovere) con l'aggiunta del prefisso e- (movimento da) per indicare che ogni emozione è collegata alla tendenza all'azione.

La sensazione di un'emozione viene innanzitutto segnalata dal manifestarsi di modificazioni corporee che si verificano in presenza di uno stimolo ambientale: l'emozione stessa comunica alla persona il significato particolare di tale stimolo e di come viene percepito.

Il nucleo dell'emozione è costituito da un'insieme emotivo e cognitivo allo stesso tempo, è una medaglia a due facce, nella quale da una parte si può identificare l'esperienza che si prova ma che non si è in grado di descrivere, puramente emozionale.

L'altro versante è di tipo valutativo immediato, come quando, per esempio, si valuta la presenza di una minaccia esterna e quindi si prova paura.

Altre componenti essenziali che riguardano le emozioni e la loro gestione sono i correlati fisiologici ed i comportamenti che le accompagnano. Le risposte fisiologiche sono contraddistinte dall'attivazione dei vari sistemi nervoso, endocrino ed immunitario che producono correlati a loro caratteristici (frequenza cardiaca e respiratoria, pressione sanguigna).

Insieme a questi si possono osservare delle risposte motorie dei comportamenti di tipo strumentale, come scappare o colpire, o di tipo espressivo come la mimica facciale, i gesti e le vocalizzazioni.

Le emozioni possono, inoltre, assolvere a diverse funzioni:

- adattiva, preparano l'organismo a far fronte all'emergenza o all'avvicinamento;
- segnalazione, cioè hanno l'effetto di comunicare all'esterno lo stato dell'organismo, e di informare all'interno di se stesso sui bisogni i desideri e gli obiettivi dello stesso organismo.

Quindi l'espressione delle emozioni è anche alla base del processo di comunicazione, che è in grado di influenzare la relazione tra soggetto e ambiente tramite una risposta sociale.

Il comportamento non verbale rappresenta il canale privilegiato della funzione espressiva della comunicazione: l'emozione produce in chi la prova delle modificazioni ben visibili nel modo di esprimersi con il corpo, con la voce e con il viso.

Quest'ultimo fornisce gli elementi fondamentali per il riconoscimento della specificità dell'emozione (la qualità), mentre la gestualità, gli altri movimenti del corpo e la postura non danno sufficienti elementi per

l'individuazione delle emozioni stesse, ma sono più utili per il riconoscimento della loro intensità.

Ogni stato emotivo implica la presenza di desideri, speranze, domande ed aspettative, che orientano l'individuo verso una meta e lo spingono a compiere delle azioni che gli permettono di soddisfare determinati bisogni fisiologici e psicologici.

L'aspetto motivazionale delle emozioni entra in gioco nella ricerca di cibo e di un riparo, nella riproduzione, nel riconoscimento da parte degli altri, nella realizzazione di sé, nelle criticità, nelle esperienze di attaccamento e di piacere.

L'emozione diventa quindi la spinta principale del sistema motivazionale. Le emozioni diventano uno strumento per il formatore, si rendono utili come indicatori per testare l'interesse e la partecipazione dell'allievo agli aspetti scolastici, per esaminare il clima relazionale ed interno, e la loro motivazione nei confronti della scuola e verso la vita. Infatti è ormai consuetudine che negli ambiti educativi lo scenario del dibattito si rivolga sempre più all'attenzione sull'intelligenza emotiva - che può essere definita come la capacità soggettiva di mettere in parole le emozioni, riuscire a dare un nome alle emozioni connotate sia positivamente che negativamente - degli allievi ma anche degli insegnanti.

Quindi se le emozioni sono "intelligenti", divengono una risorsa la cui gestione necessita di essere considerata adeguatamente nel complesso emozionale - cognitivo dell'individuo.

Gestione dello stress

Lo stress indica la reazione di intensa ed incontrollata emozione ad una serie di stimoli esterni che mettono in tensione l'organismo, diventa perciò salutare per gli individui saper riconoscere le cause ed individuare le strategie per affrontarli.

Perché un ragazzo può mostrarsi più capace di un altro nel governare le situazioni di stress, perché più pronto a risalire la china? Perché più assertivo, sereno, socievole, meno esposto ai rischi della devianza? Oltre al patrimonio genetico (risposta biologica) che non va messo in discussione, non c'è dubbio che i primi anni di vita tra le mura domestiche e scolastiche siano di apprendimento, diretto e indiretto, per i modi di reagire alle difficoltà, la fiducia o la sfiducia nei confronti degli altri, la gioia o la paura di vivere.

Troppo spesso il modo di essere, di sentire e di reagire non corrisponde alle intime aspirazioni della persona. Infatti spesso si è, si sente e si

reagisce sotto l'influenza di tutti i condizionamenti esterni a cui le persone sono state sottoposte fin dalla nascita.

Anche questi aspetti diventano fonti continue di stress quando nell'individuo nasce l'autoconsapevolezza di essere congruente con il proprio bisogno di autenticità.

Di conseguenza diventano quindi necessarie e funzionali le competenze di gestione dello stress, intese quindi come capacità dell'individuo di reagire ed interagire efficacemente con i propri pari, con gli adulti e con il proprio ambiente.

In questo senso diventano funzionali tutte le life skills descritte in precedenza le quali, di fatto, riunite diventano abilità di base che possono affiancare i bisogni fondamentali dell'uomo che devono essere realizzati sia a livello evolutivo che di adattamento, per promuovere nell'individuo la condizione di autoefficacia e di risposta adeguata anche alle situazioni di stress.

Quindi le life skills diventano ed indicano gli stili di coping -l'insieme di strategie mentali e comportamentali che sono messe in atto per fronteggiare una certa situazione- quindi la gestione attiva e la risposta efficace per le situazioni di stress.

Bibliografia

ASCH S.E. (1968), *Psicologia sociale*, SEI, Torino
BESTINI M., BRAIBANTI P., GAGLIARDI M.P., (2004), *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello Skills for life 11-14 anni*, Milano, Franco Angeli

GALIMBERTI U. (1994), *Dizionario di psicologia*, Torino, UTET
GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli
RIZZOLI, MA SLOW (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolabio

MARTELLO M. (2002), *Oltre il conflitto*, Milano, McGraw-Hill
MA SLOW (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolabio
ROGERS C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, in S. Arieti, "Manuale di Psichiatria", Torino, Boringhieri

ROGERS C.R. (1954), *Toward a theory of creativity*, *Review of general semantics*, 11, pagg. 249-260

TROMBETTA C. (1989), *La creatività - Un'utopia contemporanea*, Sonzogno, gruppo editoriale Fabbri, Bompiani

ZUCCONI A., HOWELL P. (2003), *Promozione della salute*, ed. La Meridiana

CAPITOLO 5

Il contributo dell'Approccio Centrato sulla Persona nella formazione alle life skills

Giuseppina Gottardi e Maria Pia Sacchi

Se consideriamo nel complesso la storia della psicologia e della psicologia applicata al campo formativo non possiamo non riconoscere l'influenza del pensiero e della pratica dello psicologo americano C.R.Rogers (1902-1987).

Nel campo della formazione infatti, a partire dagli anni '60, per opera di Rogers la riflessione si è focalizzata sul significato che essa riveste in relazione con gli scopi personali della persona e quindi sulla centralità della relazione docente-allievo (Quaglino e a. 2004).

A Carl Rogers dobbiamo riconoscere di essere stato il primo a teorizzare l'importanza della qualità della relazione interpersonale ai fini del benessere e della crescita psicologica. Il suo paradigma vede tre atteggiamenti, congruenza, comprensione empatica e considerazione positiva incondizionata, facenti parte di un modo di essere della persona, necessari per una relazione costruttiva.

Come già illustrato in altra parte di questo volume si tratta di qualità personali su cui si basano le "competenze di vita". In altre parole Rogers, sia per quanto riguarda le sue ipotesi teoriche che per quanto riguarda la sua pratica di terapeuta e di docente, ha sottolineato l'importanza delle cosiddette *life skills* in qualunque relazione interpersonale e in particolare nella relazione educativa. Il docente che voglia educare alle "competenze di vita", deve viverle, al meglio delle sue capacità, nel rapporto con i suoi alunni.

Riportiamo quanto Alberto Zucconi, presidente dell'Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona (IACP) fondato a Roma nel 1979 da Rogers stesso, ha espresso nel corso della presentazione del libro di C. Rogers e D. Russell: *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso - Lo psicoterapeuta centrato sulla persona che rivoluzionò la psicologia* (ed. La Meridiana), tenutasi a Napoli il 3 maggio 2007, presso l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici.

"Rogers fu il primo ad usare strategie di empowerment e responsabilizzazione con i clienti invece delle tradizionali strategie caratterizzate da diagnosi psicopatologiche, interpretazioni e prescrizioni provenienti da uno psicoterapeuta che assumeva il ruolo dell'esperto.

Focalizzandosi sulla fenomenologia dei suoi clienti, comprendendo con rispetto ed empatia le loro modalità di costruire le loro esperienze e di rapportarsi con se stessi, gli altri ed il mondo, Rogers anticipò i filosofi post moderni ed il lavoro degli psicoterapeuti costruzionisti e dei decostruzionisti, avvenuto negli anni '70 e '80 È stato uno dei padri fondatori della Psicologia Umanistica, del movimento dei gruppi d'incontro, ha influenzato il campo dell'assistenza sociale, il mondo della scuola, il campo delle relazioni medico-paziente, l'educazione degli adulti, il management partecipativo.... Rogers anticipava così l'avvento del modello bio-psico-sociale e le note strategie di promozione della salute.”

Le ipotesi di Rogers pongono al centro la persona, il suo potere personale, la sua tendenza alla crescita psicologica. Per il suo benessere, per il pieno sviluppo del suo potenziale, per la formazione di un concetto di Sé positivo e al tempo stesso realistico, il bambino ha bisogno però di relazioni con le figure per lui significative caratterizzate in ampia misura da considerazione positiva incondizionata, comprensione empatica e consapevolezza personale.

Più la relazione con i propri genitori, con i propri insegnanti e con tutte le persone che si prendono cura di lui avrà tali caratteristiche, più il bambino potrà essere liberamente in contatto con la propria esperienza organismica, simbolizzarla in maniera coerente e pertanto sentire di poter essere liberamente e pienamente se stesso. In altre parole il benessere psicologico dipende dal reale grado di maturità umana delle persone che hanno con il bambino una relazione educativa.

Per noi educatori dunque, è fondamentale riconoscere insieme a Rogers, che la capacità di accettazione e di comprensione empatica dell'altro dipendono dal grado di apertura e di accettazione che possiamo avere nei confronti di noi stessi e della nostra esperienza e quindi dal nostro grado di consapevolezza.

Nella teoria di Rogers dunque l'essere umano è visto come caratterizzato da una natura positiva ma vulnerabile in quanto nei primi anni di vita, ma anche in seguito, ha bisogno di qualcuno che lo accolga e sia disponibile a un contatto vero e profondo. Come dice M. Buber, il filosofo esistenzialista del dialogo, con cui Rogers per invito dei suoi studenti dell'Università di Chicago si è confrontato negli anni '50, “non esiste un Io senza un Tu che lo conosca”. Il lavoro educativo chiede all'adulto di riferimento di essere quel TU.

Poiché nel proprio lavoro lo strumento principale che il docente ha a disposizione è il proprio modo di essere come persona, è necessario dunque accogliere anche il suo bisogno che qualcuno ci sia a condivi-

dere con lui le difficoltà, le emozioni, il significato profondamente coinvolgente della sua esperienza.

Una delle maggiori difficoltà per l'insegnante è il sentirsi solo in un lavoro sempre più complesso e, al tempo stesso, sotto giudizio da parte di colleghi, genitori, superiori. È necessario pertanto che nel gruppo di formazione l'insegnante possa trovare un *clima* non giudicante e di profondo rispetto per la sua esperienza, così che possa scoprire dentro di sé le risorse per gestire le situazioni più difficili e frustranti. L'approccio centrato sulla persona nella formazione è basato sul creare una "*comunità di apprendimento*" all'interno della quale non solo parlare in modo teorico delle life skills, ma farne direttamente esperienza.

Le *life skills* infatti non si possono ridurre semplicemente a tecniche efficaci nelle diverse situazioni. Sono competenze che fanno parte di un modo di essere della persona e pertanto si apprendono a contatto con persone che le vivono. Nella *formazione alle life skills* rivolta agli insegnanti è necessario che i formatori stessi possiedano tali caratteristiche in maniera autentica (C. Rogers, 1980, Gerusalemme).

Sperando di aver incuriosito il lettore, a questo punto riteniamo utile presentare sinteticamente il pensiero e l'attività di questo "rivoluzionario silenzioso".

Chi è Carl Rogers

Come tutte le teorie l'Approccio Centrato sulla Persona non nasce nel vuoto culturale, ma germoglia in un particolare contesto sociale: la società americana tra le due guerre mondiali, con sullo sfondo il pensiero biologico-evoluzionista e l'orientamento funzionalista in psicologia e, in primo piano, i valori attribuiti all'individuo e all'esperienza personale tipici del pensiero democratico americano.

Nello stesso retroterra culturale pertanto si sono sviluppati contemporaneamente sia il filone della psicologia scientifica, di cui il comportamentismo è l'espressione più tipica, ispirata dal pensiero positivista, che l'evoluzione americana del pensiero psicoanalitico. Rogers ha saputo trarre stimoli importanti da ambedue gli orientamenti, giungendo ad elaborare un 'originale e feconda sintesi dei fermenti culturali contemporanei, fino a ritrovarsi naturalmente nell'ambito della filosofia fenomenologico-esistenziale e vicino ai punti di vista degli psicologi umanisti.

La teoria psicologica di Rogers nel tempo è stata indicata con termini diversi: "*approccio non direttivo*" negli anni '40, "*psicoterapia centrata sul cliente*" negli anni '50, "*approccio centrato sulla persona*" a

partire dagli anni '70 in relazione con l'applicazione degli assunti di base ad ambiti di esperienza diversi.

Come vedremo si tratta di un insieme teorico-pratico che si è andato costruendo e modificando nel tempo sia per opera di Rogers che dei suoi collaboratori e che fin dall'inizio si caratterizza come un lavoro ampiamente collettivo. Egli infatti si è trovato a iniziare il suo lavoro di psicologo in un periodo storico caratterizzato da un intenso dibattito sulle diverse modalità di dare aiuto, dato che nella società americana l'aumento della marginalità e della devianza nel periodo del primo dopoguerra e della grande depressione non poteva più essere affrontato con le modalità assistenziali dell'inizio del secolo e sempre più frequenti erano di conseguenza i convegni nei quali psichiatri, psicologi e assistenti sociali si interrogavano sulle modalità di relazione di aiuto efficaci in pratica. Come afferma Kirschenbaum in quel periodo *“in molte cliniche ed istituzioni, i tre campi della psicologia, psichiatria ed assistenza sociale riunirono le forze per formulare diagnosi e per trattare individui con problemi”* (H. Kirschenbaum, 1979).

Inoltre, lavorando in ben tre diverse Università degli Stati Uniti, Rogers ha potuto progettare e realizzare con l'aiuto dei suoi studenti, una mole imponente di ricerche scientifiche sull'efficacia della psicoterapia e sulla modificazione positiva della personalità. Vediamo dunque gli eventi principali della sua vita e della sua attività.

Carl Rogers nasce nel 1902 a Oak Park (nell'Illinois) in una famiglia unita, colta, di osservanza rigidamente protestante, che attribuiva un estremo valore al culto della virtù e del lavoro. Nel 1914 i genitori scelgono di trasferirsi in campagna in una fattoria nella quale il padre vuole applicare metodi scientifici moderni ed educare i figli all'impegno e alla sobrietà. In questo ambiente Carl sviluppa una forte tendenza all'osservazione e alla riflessione e si appassiona all'applicazione del metodo scientifico nell'allevamento degli animali della fattoria.

Nel 1922 vince un viaggio premio della durata di sei mesi in Cina per partecipare alla Conferenza Internazionale della Confederazione Mondiale degli Studenti Cristiani. Questo viaggio segna per lui un distacco dalle convinzioni “fondamentaliste” della sua famiglia e lo induce ad una grande apertura verso qualunque esperienza umana, anche molto diversa dalla propria.

Nel 1926 si iscrive all'Università di Columbia a New York, dove conosce Kilpatrick e Thorndike.

In ambito universitario viene introdotto alla conoscenza del pensiero di J. Dewey, di cui si riscontra l'influenza nei concetti principali della sua teoria psicologica, matura una approfondita conoscenza della sto-

ria del pensiero filosofico, si forma alla ricerca applicata e alla psicommetria. In quell'epoca nelle Università americane gli studenti di psicologia venivano formati alla sperimentazione con animali e all'indagine di tipo statistico, ma in questo campo Rogers viene influenzato dalla convinzione tipica del funzionalismo che una ricerca scientifica può essere svolta non solo in laboratorio, ma anche direttamente sul campo, e può essere iniziata a partire da qualunque livello di complessità, elaborando via via che se ne presenta la necessità, gli strumenti adatti (S.Marhaba 1980).

Ottiene un primo lavoro nel campo educativo presso l'*Institute for Child Guidance* (di approccio psicoanalitico) dove inizia a conoscere il lavoro di Freud e di psicoanalisti neofreudiani come Adler, Karen Honey e Sullivan, che attribuivano particolare importanza alle variabili sociali e relazionali e in particolare all'ambiente familiare e al periodo della prima infanzia.

Una particolare influenza ha su di lui il pensiero di O. Rank, psicoanalista di formazione non medica. Rank considera la situazione terapeutica un momento unico e irripetibile in cui il terapeuta deve far ricorso alle proprie intuizioni e alle risorse della propria esperienza. Egli crede nelle possibilità di autodirezione della persona e vede il terapeuta come un assistente nel processo di adattamento del paziente a se stesso, cioè nella graduale accettazione di quella parte della sua personalità che egli ha inizialmente negato. Anche da Jessie Taft, assistente sociale e traduttrice di Rank, Rogers impara l'importanza del rispetto profondo della persona e a privilegiare l'attenzione a ciò che succede momento per momento nella relazione.

Nel 1928 viene assunto a Rochester presso il *Child Study Department* dove lavora per 12 anni con ragazzi devianti, che generalmente si trovano con le loro famiglie in uno stato di indigenza e vengono assistiti da istituzioni sociali. In quel contesto matura una grande esperienza clinica e si trova di fronte alla sfida di coniugare insieme gli stimoli della formazione universitaria orientata alla ricerca con i contributi provenienti dalla psicoanalisi e con quanto via via osservava efficace nella pratica. Sono gli anni della Grande Depressione e di fronte alle problematiche che nel Centro di Rochester si trova ad affrontare, Carl è costretto spesso a riconoscere l'insufficienza di quanto fino allora aveva appreso.

Per natura e per educazione pragmatista si orienta a una lettura non ideologica della sua esperienza clinica. "*I fatti sono amici*", era un suo detto abituale che rappresentava bene il suo atteggiamento di ricerca continua. In questo periodo hanno origine alcune intuizioni che diventeranno dei veri e propri capisaldi della sua teoria. Scopre che è il

cliente che sa ciò che lo colpisce, in che direzione deve muoversi, quali sono i suoi problemi cruciali. Rivede dunque criticamente le modalità di relazione autoritarie e la prassi di interpretare la condotta del paziente, che caratterizzavano la relazione di aiuto con le persone in difficoltà secondo un modello mutuato dalla prassi medica che Freud, pur avendo raccomandato l'ascolto del paziente, non aveva messo in discussione.

Nel 1940 ottiene la cattedra di psicologia nell'Università dell'Ohio, dove rimane per un quinquennio. L'11/12/1940 suscita un gran clamore al Convegno Igiene Mentale dell'Università del Minnesota con l'intervento intitolato *Newer Concepts in Psychotherapy*, nel quale aveva cercato di illustrare quelle che lui riteneva fossero modalità di intervento comuni a tutti i suoi colleghi, accorgendosi con stupore che ciò che lui aveva scoperto efficace nella relazione di aiuto non era affatto scontato.

Risale a questo periodo (1942) la pubblicazione di *Counseling and Psychotherapy*. In questo volume i due termini *counseling* e *psychotherapy* risultano intercambiabili e sono utilizzati per definire una modalità terapeutica diversa dalla psicoanalisi. Rogers si propone anzitutto di formulare ipotesi chiare di lavoro per i professionisti della relazione di aiuto, allo scopo di iniziare a sottoporre a ricerca scientifica quanto realmente avveniva nel chiuso degli studi. Pertanto il metodo terapeutico che egli espone nel volume non solo è frutto delle osservazioni cliniche compiute in oltre dodici anni di lavoro in questo campo e del confronto con il pensiero e le esperienze di altri studiosi, ma è stato anche convalidato dai risultati di un programma di ricerca basato sull'analisi e lo studio di numerosi colloqui per la prima volta registrati fonograficamente.

L'ipotesi fondamentale è la seguente: *“Un counseling efficace consiste in un rapporto flessibile, ma ben strutturato, che permette al soggetto di raggiungere un grado di autocomprensione tale da consentirgli di adottare provvedimenti positivi, alla luce di questo suo nuovo orientamento.”*

Ne deriva una grande differenza di scopi e di metodi rispetto alle vecchie terapie, basate sull'aiuto “direttivo” del terapeuta, che sceglie per il cliente sia la meta che i mezzi per raggiungerla. Secondo Rogers invece, il terapeuta non dovrebbe proporsi di guidare il cliente verso una meta particolare, ma di aiutare la persona a crescere, perché possa affrontare tutti i suoi problemi in una maniera più integrata.

In questo volume per la prima volta viene pubblicata un'intera psicoterapia, i cui colloqui erano stati registrati con il permesso del cliente. In tal modo, l'autore dimostra che è possibile sottoporre a discussione il

comportamento del terapeuta e renderlo oggetto di studio e di ricerca. Dal 1945 al 1957 è docente di psicologia presso l'Università di Chicago, diventa direttore del *Counseling Center* e presidente dell'*American Psychological Association*.

È importante ricordare che nel 1946 Rogers, in parallelo a quanto Lewin andava sperimentando, organizza il primo Laboratorio di Gruppo. L'applicazione delle sue ipotesi teoriche alle relazioni di gruppo darà vita negli anni seguenti all'esperienza molto significativa per l'apprendimento interpersonale e per gli "effetti terapeutici", denominata "gruppo d'incontro" perché l'unico obiettivo di tale tipo di gruppo è quello di soddisfare i bisogni di incontro e di comunicazione dei partecipanti.

Per quanto riguarda l'innovativa esperienza del *Counseling Center* è interessante ricordare come Rogers dovette scontrarsi duramente con l'opposizione al suo ruolo di direttore con i colleghi del dipartimento di psichiatria. Gli psichiatri negavano a chi non fosse medico la possibilità di assumere un ruolo dirigente all'interno di un servizio dove era necessaria la collaborazione professionale degli psichiatri. Superata tale opposizione, nel *Counseling Center* si sperimentò per la prima volta il lavoro di *équipe* in un'ottica di grande corresponsabilità e perfino con parità di retribuzione qualunque fosse il ruolo ricoperto. Risalgono a quegli anni importanti pubblicazioni come *Client-centered Therapy* (1951).

Si tratta del primo studio strutturato organicamente sul nuovo approccio terapeutico. In esso viene indicata con chiarezza la maggiore importanza per l'efficacia della terapia degli *atteggiamenti* del terapeuta rispetto alle tecniche. Il processo terapeutico si sviluppa infatti nel *clima* creato dai comportamenti del terapeuta.

Fondamentali appaiono gli atteggiamenti di accettazione positiva incondizionata e di empatia, cioè il rispetto, l'accettazione calorosa, la fiducia nei confronti del cliente e lo sforzo di raggiungere una completa comprensione empatica dei suoi vissuti e del suo punto di vista rispetto ai suoi problemi. In tale clima il concetto di sé rigido ed impreciso che il cliente ha assunto, viene abbandonato mentre emerge gradualmente un concetto di sé più aderente alla realtà.

L'ultimo capitolo è dedicato all'esposizione di 19 proposizioni coerenti fra loro, che costituiscono la teoria della personalità e del comportamento su cui si basa il nuovo approccio.

Nel volume è espresso pure il riconoscimento che i principi validi per la terapia possono essere applicati anche ad altri campi di relazioni interpersonali. Nasce così ufficialmente la "Terapia centrata sul cliente" come sistema teorico e pratico, le cui ipotesi sono dichiaratamente

formulate in modo provvisorio per mantenere un rapporto di confronto aperto e dinamico con i risultati delle ricerche.

Altre importanti pubblicazioni di questo periodo: *Psychoterapy and Personality Change*, *Toward a Theory of Creativity*.

Nel 1956 ottiene con W. Koehler e K. Spence il prestigioso premio dell'APA per il contributo scientifico alla psicologia.

Nel 1957 ottiene l'incarico congiunto di Psicologia e Psichiatria all'Università di Winsconsin e pertanto costituisce un gruppo di lavoro misto di psicologi e psichiatri, vanificando una battaglia legislativa che in quello stato cercava di dividere le due professioni.

Pubblica l'articolo *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. Per la prima volta in questo scritto, Rogers definisce **necessary e sufficienti** le condizioni fornite alla terapia dai comportamenti del terapeuta esprimenti congruenza o genuinità, considerazione positiva incondizionata ed empatia, se vengono comunicati al cliente e da lui percepiti almeno in parte.

Prende avvio in questo periodo una notevole serie di ricerche sulla terapia con gli schizofrenici al "Mendoza State Hospital".

I primi anni '60 si contraddistinguono per il lavoro nei gruppi d'incontro e per due opere importanti. La prima: *On becoming a Person* (1961).

In questo scritto Rogers espone particolarmente la concezione della psicoterapia come processo di crescente fiducia nel proprio organismo e di apertura all'esperienza. Riporta inoltre le ricerche principali con i risultati ottenuti.

La seconda scritta con Marian Kinget nel 1962: *Psicoterapie et relations humaines: Theorie et pratique de la therapie non directive*.

La prima edizione di questo scritto è in lingua olandese e risale al 1959. In ambiente europeo comunque è la prima esposizione esaustiva della teoria e della pratica della terapia centrata sul cliente. I concetti esposti in "*Client centered Therapy*" vengono qui riformulati in modo più rigoroso.

Nel 1964 si trasferisce a La Jolla (California): lavora attivamente presso il *Western Behavioral Sciences Institute*; ricerca, viaggia in tutte le parti del mondo; si occupa di gruppi di incontro, del processo educativo e delle applicazioni dell'approccio ai più diversi ambiti di rapporti interpersonali dalla famiglia alla politica; si interessa di filosofia delle scienze umane.

Tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 pubblica *Freedom to learn: A view of what education might become* (1969) in cui delinea un nuovo approccio all'educazione e alla formazione.

Le sfide che il mondo moderno pone all'intero sistema educativo,

comportano scelte estremamente importanti. C. Rogers ritiene che possa esserci un apprendimento significativo, basato sull'esperienza e sugli interessi vitali della persona che apprende. Nel volume sono riportate le esperienze di alcuni insegnanti in situazioni scolastiche molto diverse, che, pur fornendo indicazioni pratiche molto utili, non dovrebbero essere considerate come "modello", ma piuttosto come stimolo a una riflessione sulle *condizioni che facilitano l'apprendimento*. Nel 1970 esce *Carl Rogers on encounter Groups*. Frutto di un'esperienza trentennale, il libro presenta al lettore ciò che può avvenire in un gruppo intensivo facilitato da una persona aperta alla propria e all'altrui esperienza, fiduciosa nel processo del gruppo e capace di creare un "clima" che permetta la crescita psicologica.

Nel 1977 viene pubblicato *Carl Rogers on Personal Power*. In qualunque rapporto interpersonale (familiare, terapeutico, scolastico, di lavoro ecc.), secondo C. Rogers, la comprensione ed il rispetto profondo dell'altro rendono possibile una vera comunicazione e cambiamenti positivi. Questo processo può riguardare anche i conflitti fra diverse culture, classi sociali, razze, religioni ed è basato sull'uso del potere personale.

Tale approccio offre di fatto un'alternativa ai modi di prendere e gestire il potere: è una rivoluzione pacifica. Nel volume sono riportati alcuni esempi significativi di gruppi di incontro finalizzati alla soluzione di tensioni interculturali, fra cui un gruppo di 16 ore fra protestanti e cattolici, tenuto a Belfast nel 1972.

A tale gruppo hanno partecipato persone dell'una e dell'altra parte, appartenenti a famiglie toccate tragicamente dal conflitto in atto. Ne è stato tratto il film/documentario "*The Steel Shutter*". In proposito C. Rogers scrive: "*Il progresso è stato così rapido e i mutamenti così significativi che fu necessario cancellare dal film alcune delle dichiarazioni che ho riportato: mostrare una tale comprensione per l'opposta fazione avrebbe potuto mettere in pericolo la vita di coloro che parlavano, quando il film fosse stato proiettato a Belfast*" (C. Rogers 1977). A partire dal 1975 con alcuni collaboratori inizia ad occuparsi di ciò che avviene nei grandi gruppi (da 50 a 800 persone).

Nel 1980 esce il testo *A way of being*. È una completa presentazione di un approccio alla vita centrato sulla persona. Nel cap.VI oltre alle caratteristiche fondamentali dell'approccio centrato sulla persona, viene presentata la "tendenza attualizzante" degli organismi viventi, portando il sostegno che a tale concezione viene dalla biologia e dalla filosofia della scienza. Nel cap.VIII, viene discusso da un punto di vista centrato sul cliente, il famoso caso di Ellen West, curato dall'antropoanalista L.Binswanger. Nelle parti III e IV, Rogers pre-

senta la sua esperienza nel facilitare l'apprendimento, i cambiamenti con i quali la nostra cultura dovrà confrontarsi negli anni futuri, il tipo di persona che potrà vivere in quel mondo.

Nel 1983 è uscita un'edizione riveduta di *Freedom to learn: Freedom to learn for the 80's*. In quegli anni fonda in Europa con alcuni stretti collaboratori, diversi Centri di formazione professionale per psicoterapeuti e facilitatori dell'Approccio centrato sulla Persona, fra cui lo IACP con sede a Roma, attualmente Centro Collaboratore per l'Italia dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per la promozione della salute nei luoghi di lavoro.

Inoltre sviluppa l'applicazione dell'approccio nell'ambito interculturale e della mediazione internazionale. Facilita con il suo staff gruppi interculturali con l'obiettivo di diminuire i conflitti: Stoccolma, Roma, Dublino, Johannesburg (gruppi di bianchi e di neri).

Nel settembre 1983 a Ginevra è stato tenuto il primo gruppo d'incontro per diplomatici e uomini politici; a Budapest nel luglio del 1984 si è svolto un grande incontro fra 150 psicologi e operatori sociali dei paesi comunisti e 150 dei paesi occidentali; a Vienna all'inizio del novembre 1985 viene organizzata in collaborazione con l'Università della pace della Costa Rica una grande conferenza per la Pace in America Centrale, cui hanno partecipato 48 rappresentanti di 16 stati.

Carl Rogers muore il 5 febbraio del 1987 all'età di 85 anni.

La psicologia umanistico-esistenziale

La psicologia di Carl Rogers si inserisce nella corrente della psicologia umanistico-esistenziale che nasce e si sviluppa in America del Nord, in un contesto sociale e politico non influenzato dall'ondata di totalitarismi che sconvolsero l'Europa nella prima metà del secolo. Sulla psicologia umanistica pertanto il pragmatismo americano ha esercitato una notevole influenza aprendo la strada ad una nuova visione positiva della persona.

La psicologia umanistico-esistenziale nasce convenzionalmente nel 1962, quando Abraham Maslow fonda con altri ricercatori un'associazione che ha come obiettivo un'idea, per quel periodo innovativa, la ricerca delle caratteristiche di una "*vita umana piena e sana*" (Buehler, Allen, 1976), al contrario di quanto fino a quel momento si era affermato nell'ambito della psicologia clinica per influenza della psicoanalisi, e cioè lo studio del comportamento e delle emozioni in un'ottica di psicopatologia.

La critica maggiore mossa a Freud è di non aver studiato la persona a partire dalle sue potenzialità, ma di essersi concentrato, al contrario, sugli aspetti patologici. Secondo S. Freud, che vede una dinamica interna alla psiche della persona legata al rapporto conflittuale fra le tre istanze *Es*, *Io*, *Super-io*, c'è un determinismo dovuto alla parte istintuale e oscura che è predominante nella persona e per lei stessa difficilmente conoscibile. *“Freud riteneva che comportamenti e sintomi potessero essere interpretati alla luce di potenti forze e meccanismi inconsci soprattutto di natura sessuale (pulsioni, desideri, simboli), che influenzano profondamente il comportamento di noi tutti”* (Buehler, Allen, 1976).

Anche nel Comportamentismo viene riconosciuta una forma di determinismo legata all'ambiente e una visione riduzionistica dell'essere umano. Emblematico nel 1956 è il dibattito Rogers Skinner in cui emerge lo scontro tra due diverse concezioni dell'uomo, della scienza psicologica e del benessere sociale.

Su questo tema Rogers scrive: *“Scegliere la filosofia umanistica, ad esempio, vuol dire scegliere terreni di ricerca molto diversi e metodi diversi per la valutazione delle risultanze. Vuol dire un approccio verso i cambiamenti sociali fondato sul desiderio e la potenzialità umana di cambiamento, e non sul condizionamento. Essa conduce a una filosofia politica profondamente democratica anziché all'amministrazione ad opera di un'élite.”* (C. Rogers 1980)

La *psicologia umanistico-esistenziale* dunque mette al centro il divenire della persona, opponendosi con forza sia al *behaviorismo* che alla psicoanalisi di Freud. Per questo motivo è stata definita anche Terza Forza in psicologia.

L'Associazione fondata da Maslow nel 1962, sintetizza in quattro proposizioni una sorta di manifesto della psicologia umanistico - esistenziale:

1. La ricerca psicologica sia clinica che scientifica deve porre al centro la persona e la sua esperienza, intesa come il significato che l'individuo attribuisce agli eventi interni.
2. Deve essere rifiutata una visione meccanicistica e riduzionistica dell'uomo ritenendo, invece, che le prerogative umane siano la creatività, l'autovalutazione, la realizzazione, l'amore, l'autonomia e la salute psicologica.
3. Non è necessario ricercare l'oggettività degli eventi, ma il significato che rivestono per chi li vive in un'ottica fenomenologica.
4. È necessario concentrarsi sullo sviluppo delle potenzialità della persona, salvaguardandone così la dignità e il valore e

l'importanza dell'esperienza nel momento in cui la persona la vive (*hic et nunc*).

Valori fondamentali del movimento della psicologia umanistica sono di conseguenza: la visione positiva della natura umana, tendente anche nelle circostanze ambientali più sfavorevoli verso la propria autorealizzazione; l'essere umano visto come potenzialmente capace di scelte libere e responsabili; l'approccio olistico che, prendendo le distanze dalla dualità cartesiana di mente-corpo, afferma l'unità psicosomatica della persona umana che deve essere compresa in tutta la sua complessità; il principio della dinamicità, che vede l'individuo in continuo sviluppo per divenire se stesso e accrescere le proprie potenzialità. Presupposto fondamentale l'approccio fenomenologico che, come indica la radice greca del termine *φαινόμεναι* (guardare), pone al centro il vedere dal punto di vista della persona e quindi il comprendere cosa prova la persona nell'*hic et nunc*, adottando un ascolto profondo di ciò che essa esprime.

Nella prospettiva fenomenologica la persona che dà aiuto passa dal ruolo dell'"esperto" (per definizione persona che sa di più e che quindi dà direttive, interpreta i comportamenti...) a quello del "facilitatore" (persona che accompagna un'altra persona e sostiene i processi di ricerca da quest'ultima attivati), rinunciando a un controllo intellettuale esterno sull'esperienza a favore di una maggiore fiducia nei processi intuitivi.

La tendenza attualizzante

Secondo Rogers la natura umana è positiva, degna di fiducia e razionale quando gli individui vivono in accordo con la loro vera natura. Ogni organismo ha in sé una tendenza attualizzante che è una forza, una sorgente di energia la cui direzione è verso lo sviluppo di tutte quelle capacità utili a mantenere, autoregolare ed autorealizzare l'organismo.

L'essere umano, come ogni altro organismo vivente, ad es. il seme di una pianta, se ci sono condizioni favorevoli, cioè se si trova nell'ambiente adatto, col giusto clima, con acqua e luce solare che ne favoriscano la crescita, si svilupperà e darà i suoi frutti.

Al contrario, se le circostanze sono sfavorevoli, l'individuo non avrà la possibilità di sviluppare appieno il suo potenziale e, in casi estremi, sarà portato all'alienazione dalla sua vera natura.

La tendenza alla crescita è un concetto fondamentale negli scritti di K. Goldstein, H. Mowrer, H. S. Sullivan, K. Horney e A. Angyal, per citare solo alcuni studiosi dell'epoca. Rogers e molti altri teorici della

personalità sostengono quindi che se c'è libertà di scelta ed assenza di pressioni esterne, gli individui preferiscono stare bene piuttosto che male, di essere indipendenti piuttosto che dipendenti, perseguire lo sviluppo ottimale dell'organismo anziché una situazione di stasi.

A sostegno di tale ipotesi Rogers attinge alle ricerche nel campo della biologia e al pensiero di teorici della scienza (Pentony 1978, Murayama, 1977; Szent-Gyorgyi 1974; Wheite 1974, Capra 1975).

Da un racconto di Rogers:

“È proprio questa forza, ad esempio, che permette alle patate lasciate al buio in cantina di produrre dei germogli “sottili e tristi” che si allungano notevolmente per raggiungere la luce.

Ricordo che nella mia fanciullezza lo sgabuzzino in cui immagazzinavamo la riserva di patate per l'inverno si trovava in un seminterrato, due o tre metri al di sotto di una finestrella. Le condizioni erano sfavorevoli, ma le patate cominciavano lo stesso a germogliare - erano dei germogli pallidi, molto diversi da quelli verdi e sani che spuntano quando le patate sono seminate in primavera. E tuttavia questi germogli sottili e tristi crescevano fino a raggiungere quasi un metro di lunghezza nel tentativo di raggiungere la luce lontana della finestrella. Questi germogli erano, nella loro crescita bizzarra e futile, una sorta di espressione disperata della tendenza direzionata che ho descritto.

Essi non sarebbero mai diventati piante, non sarebbero mai maturati, mai avrebbero realizzato il loro potenziale reale.

Essi tentavano di realizzarlo, però, anche nelle circostanze peggiori. La vita, anche se non le era possibile fiorire, non rinunciava a se stessa. Nel lavorare con persone clienti le cui esistenze erano diventate terribilmente complicate, nel lavorare con uomini e donne tra le pareti degli ospedali, penso spesso ai germogli di quelle patate. Le condizioni in cui queste persone si sono sviluppate sono state così sfavorevoli da far sembrare le loro esistenze anormali, pervertite, scarsamente umane. Eppure, si può fare affidamento alla tendenza direzionata che alberga in loro.

La chiave per capire il loro comportamento è che esse stanno lottando, con le uniche modalità che sentono di avere a disposizione, per muoversi verso la crescita, verso il divenire.

Per le persone senza problemi, i risultati possono sembrare bizzarri e futili, ma essi sono i disperati tentativi della vita di diventare se stessa.

L'autore conclude: tale tendenza “può essere contrastata o pervertita, ma non può essere distrutta senza che si distrugga l'organismo stesso... anche individui le cui esistenze appaiono terribilmente complica-

te... stanno lottando con le uniche modalità che sentono di avere a disposizione per muoversi verso la crescita, verso il divenire.” (C. Rogers, 1980)

Quindi l'esistenza è un processo attivo che, anche nelle condizioni ambientali sfavorevoli, non rinuncia alla propria conservazione e alla propensione naturale all'accrescimento.

Il concetto di tendenza attualizzante, pertanto, è centrale nella teoria della personalità di Rogers. Egli la vede presente anche laddove la persona si dirige in una direzione apparentemente non accrescitiva, ossia quando sono messi in atto comportamenti inefficaci o addirittura distruttivi: in realtà essi sono il frutto della migliore strategia che l'organismo ha individuato in quel momento, in quel contesto e con le risorse interne ed esterne disponibili.

Di conseguenza Rogers pone molta attenzione ai bambini e al loro processo di sviluppo:

“Anche ove per vari motivi non sembrano crescere, questa tendenza è presente. Una volta messi chiaramente in condizioni di poter scegliere tra progredire e regredire, la tendenza alla crescita si renderà operante” (C. Rogers, 1951).

La persona umana ha bisogno di un ambiente facilitante fatto di relazioni positive. Le persone significative per il bambino (genitori, insegnanti ecc.) possono soddisfare tale bisogno in proporzione della loro capacità di contatto e di consapevolezza.

“In conseguenza dell'interazione con l'ambiente e particolarmente come risultato di interazioni valutative con altri, si forma la struttura del Sé – una configurazione concettuale organizzata, fluida, ma coerente, di percezioni, di caratteristiche e relazioni dell'Io o Sé, insieme ai valori attribuiti a questi concetti.” (C. Rogers, 1951).

Studi recenti come quelli di D.Stern e di J. Bowlby hanno messo in luce come il nucleo più profondo del concetto di sé possa essere legato alle primissime sensazioni del bambino dopo la nascita.

Ciò non contraddice tuttavia ciò che Rogers afferma, cioè che, nel periodo della primissima infanzia nell'interazione con le figure significative, il bambino inizia a simbolizzare ciò che percepisce di sé e di sé in relazione agli altri ed è in questo modo che sviluppa la propria identità personale, con le connotazioni positive o negative legate all'interazione valutativa con gli *“altri significativi”*, che tenderà a mantenersi coerente e stabile nel tempo.

Il concetto di Sé della persona è il concetto con cui Rogers spiega i processi psicologici e il comportamento della persona.

Lo sviluppo del sé

Rogers sottolinea che l'approccio centrato sulla persona è una teoria di tipo fenomenologico e si basa sul concetto del Sé come costrutto esplicativo.

Un'ipotesi di Rogers sulla personalità è che una parte del mondo interiore del fanciullo nel suo formarsi viene riconosciuta come "sé", "io" oppure "se stesso" e descritte come i bambini, nell'interagire con l'ambiente esterno, si formino il proprio concetto di sé, dell'ambiente e di sé in relazione all'ambiente.

Egli ritiene che i bambini molto piccoli effettuino una "valutazione organismica diretta", con pochissima o nessuna incertezza. Hanno esperienze del tipo "Ho freddo e non mi piace", oppure "Mi piace essere tenuto in braccio", il che può accadere nonostante essi manchino di parola o simboli per questi esempi.

Nel corso di questo processo naturale, il bambino valuta positivamente esperienze da lui percepite come migliorative di sé e negativamente quelle percepite come minacciose o sfavorevoli alla sua sopravvivenza.

Questa situazione cambia quando i bambini cominciano ad essere valutati da altri (C. Rogers, 1951). L'amore che ricevono e l'essere considerati amabili dipendono dal loro modo di comportarsi. Picchiare oppure odiare un fratellino può comportare il sentirsi dire che si è cattivi e non si merita amore.

Il bambino, pur di conservare un concetto di sé positivo, può deformare l'esperienza:

"E' in questo modo... che gli atteggiamenti dei genitori non solo vengono introiettati, ma... vengono vissuti in modo distorto in base a quanto si prova a livello sensoriale e viscerale. Può quindi avvenire che l'espressione della rabbia sia ritenuta cattiva, anche se una simbolizzazione più accurata sarebbe che la rabbia è spesso soddisfacente e migliorativa.

Il sé che si forma su questa base di distorsione dell'evidenza sensoriale e viscerale, per adattarsi alla struttura già presente, acquista un'organizzazione ed integrazione che l'individuo cerca di mantenere" (C. Rogers, 1951).

Pertanto le diverse forme di disagio psicologico possono avere origine quando la valutazione del bambino non include solo le sue esperienze dirette, ma anche le valutazioni espresse da altri su ciò che lui vive, in particolare quando il bisogno di essere amato e protetto dai genitori o da persone per lui significative, gli fa "introiettare" come proprie le

valutazioni altrui, e quindi, in qualche modo, egli “*rinuncia*” al proprio modo di percepire per assecondare le richieste esterne.

In altre parole, un adulto, esprimendo un giudizio negativo su un tratto della personalità del bambino, può portarlo ad accettare tale giudizio e a percepire se stesso negativamente, arrivando addirittura a comportarsi in modo corrispondente a tale immagine, così da confermare l'adulto nel suo giudizio; giudizio che nuovamente e in misura aggravata torna a riversarsi su di lui. Un concetto di sé negativo tende quindi a rafforzarsi continuamente e a diventare rigido e stabile.

Anche un'immagine di sé eccessivamente positiva, ma irrealistica, può nascere e svilupparsi nello stesso modo.

Infatti nel fare ciò, il bambino pur di soddisfare il bisogno di cure e di accettazione, rinuncia alla propria valutazione, negando la sua “*saggezza organismica*”. Questa negazione porta ad una incongruenza, ad una scissione tra il proprio modo di percepire e le risposte che gli vengono dall'ambiente circostante.

Quando l'individuo non è cosciente dei propri veri bisogni, si estranea dalla sua vera natura e sviluppa una visione alienata di Sé.

Maggiore è l'**incongruenza**, maggiore sarà la difficoltà a soddisfare i propri veri bisogni, ad essere pienamente se stesso e ad entrare in una relazione positiva con gli altri.

Il concetto di sé, una volta strutturatosi, tende a funzionare come un filtro permettendo la percezione e la simbolizzazione corretta esclusivamente delle esperienze consonanti con tale concetto.

Per il principio della dissonanza cognitiva (Festinger 1957) vi è una tendenza a rifiutare la simbolizzazione di esperienze dissonanti con il proprio concetto di sé; per es., individui che si ritengono leali, tendono a resistere dal simbolizzare di aver compiuto una scorrettezza. In altre situazioni, le esperienze possono essere simbolizzate parzialmente o in modo distorto. Davanti ad un uditorio silenzioso, ad es., un oratore con scarsa autostima può avere la percezione che il pubblico sia molto annoiato, un altro invece, fiducioso in se stesso, che l'uditorio sia molto interessato.

Secondo Rogers, la formazione di un Sé non realistico si può evitare se il genitore (o l'insegnante) accetta tutti i sentimenti del bambino anche quelli negativi (ed il bambino nel suo insieme), pur cercando di impedire che i sentimenti negativi si trasformino in comportamenti aggressivi, come colpire un altro bambino.

In ogni caso sono le prime interazioni, soprattutto quelle con le figure significative della **famiglia** in cui il bambino cresce nei primi anni di vita, che influiscono sulla formazione di parti fondamentali del **con-**

petto di sé (*costrutti*), sviluppando un senso di **identità** personale che sarà la base della sua personalità.

Poiché infatti, il concetto di sé tende alla stabilità e alla coerenza, la qualità delle prime esperienze relazionali nel gruppo famiglia influirà grandemente su come la persona vivrà tutte le esperienze della sua vita. È opportuno precisare che un certo grado di incongruenza nel proprio modo di vedere se stessa, appartiene ad ogni persona umana, e di conseguenza anche un certo grado di tensione psicologica.

Rogers si è chiesto **se** e **come** sia possibile il cambiamento, il ritorno alla propria vera natura, al contatto con il proprio vero Sé.

Tutta la sua ricerca ha cercato di dare una risposta a questo interrogativo sia per quanto riguarda il processo della psicoterapia sia per quanto riguarda i processi psicologici che possono essere attivati all'interno di relazioni psicologicamente facilitanti.

A suo parere *“gli individui hanno in se stessi ampie risorse per auto-comprendersi e per modificare il proprio concetto di sé, gli atteggiamenti di base e gli orientamenti comportamentali. Queste risorse possono emergere quando può essere fornito un clima di atteggiamenti psicologici facilitanti che possono essere descritti.”* (C. Rogers 1970)

Le condizioni necessarie e sufficienti

Come detto sopra la riflessione di Rogers parte dalla necessità di offrire un aiuto efficace dapprima ai ragazzi e ai genitori in difficoltà che venivano inviati al Centro di Rochester e successivamente alle persone che si rivolgevano al Counseling Center dell'Università di Chicago. La sua ricerca è stata motivata quindi dalla necessità di definire ipotesi coerenti per il processo di psicoterapia.

Nell' articolo del 1957 *The necessary and sufficient conditions of the therapeutic personality change* egli ipotizza sei condizioni che dichiara *“necessarie e sufficienti”* se presenti per un certo tempo in una relazione terapeutica tutte assieme. Tali condizioni forniscono il *“clima facilitante”* in quanto offrono alla persona ciò che è stato carente nella sua esperienza di vita permettendo in tal modo *“un'esperienza emozionale correttiva”* (Alexander, 1946).

Perché avvenga il processo terapeutico è necessario che si stabilisca un contatto psicologico fra il terapeuta e il cliente, che la persona che offre aiuto si trovi in uno stato di accordo interno (congruenza), almeno durante il corso del colloquio e in rapporto all'oggetto della sua relazione con il cliente, che provi sentimenti di considerazione positiva incondizionata e di comprensione empatica dello schema di riferimen-

to interno del cliente e che tali sentimenti vengano comunicati in modo che la persona li possa percepire.

In altre parole, può avvenire un processo di cambiamento positivo, se il terapeuta è realmente consapevole di sé e di tutto ciò che sta vivendo nella sua relazione con il cliente ed è capace di rispetto profondo, fiducia, empatia per le emozioni e i significati personali che la persona esprime, nonché di trasmettere tutto ciò.

Per quanto riguarda i vari tipi di relazione interpersonale Rogers ritiene che si possano applicare gli stessi principi teorici dichiarati validi per la terapia. Nel capitolo 11 di *Psicoterapia e relazioni umane* egli delinea una teoria delle relazioni umane e cioè le condizioni di sviluppo di una relazione che si deteriora e i suoi effetti, come pure le condizioni di sviluppo di una relazione positiva e i suoi effetti. Ritiene che tali principi teorici si possano applicare all'educazione, alla gestione delle organizzazioni, nonché ai vari tipi di relazione interpersonale.

“Quando fra le parti esiste un mutuo desiderio di entrare in contatto e d'impegnarsi in un processo di comunicazione, possiamo affermare che, più l'esperienza, la percezione e il comportamento di una delle parti realizza un grado elevato di accordo, più la relazione sarà caratterizzata da:

- una tendenza alla comunicazione reciproca definita dalle stesse proprietà;
- una mutua comprensione più corretta dell'oggetto della comunicazione;
- un migliore funzionamento psicologico da una parte e dall'altra; un aumento della soddisfazione procurata dalla relazione.

Al contrario, più è marcato lo stato di disaccordo fra l'esperienza, la percezione e il comportamento:

- più la comunicazione fra le parti sarà caratterizzata dagli stessi attributi;
- meno la comprensione sarà corretta;
- più il grado di funzionamento sia nell'una che nell'altra parte si abbasserà;
- meno la relazione sarà provata come soddisfacente.”

Come si può constatare, gli elementi fondamentali per una efficace relazione interpersonale sono il reciproco desiderio di entrare in contatto e l'intenzione di impegnarsi nella comunicazione, insieme a un elevato grado di consapevolezza e a un comportamento coerente di una delle parti.

Da questo deriva che la comunicazione reciproca risulterà più corrispondente a quanto le persone emotivamente provano e rappresenterà

in modo chiaro i loro punti di vista, sviluppando efficacia, benessere e soddisfazione per entrambe le parti.

Tutto ciò si applica anche alla relazione educativa e al processo di insegnamento/apprendimento.

“Nella misura in cui l’educazione comprende dei processi di apprendimento capaci di esercitare una profonda influenza sul comportamento e sulla personalità, essa presuppone la presenza delle condizioni descritte in rapporto alla terapia e in rapporto allo sviluppo di una relazione positiva.

Tali processi di apprendimento conducono, fra l’altro, a delle percezioni (rispetto alla propria esperienza) più realiste, più corrette e più differenziate. A loro volta, tali percezioni danno luogo ad un modo di comportarsi più realistico e più responsabile.” (C. Rogers, M. Ginget, 1962)

Data l’importanza degli atteggiamenti facilitanti dobbiamo ora chiederci quali ne siano le caratteristiche fondamentali.

L’assunto di base: LA CONGRUENZA

Il termine congruenza in un primo momento è stato usato da Rogers in riferimento al cliente e non al terapeuta, per definire la corrispondenza tra “Sé reale” e “Sé ideale” della persona, cioè tra l’immagine che la persona ha di se stessa e l’immagine che rappresenta la persona che vorrebbe essere.

In altre parole, congruenza significava che il cliente accettava se stesso esattamente così com’era o che egli riteneva di essere realmente tutto ciò che desiderava essere. La congruenza da parte del terapeuta era vista invece soltanto come *genuinità*, cioè veniva riconosciuto che l’empatia, per essere efficace, doveva essere un’empatia anche vera.

Ma, soprattutto in seguito al lavoro con clienti schizofrenici, Rogers e i suoi colleghi si sono resi conto che la relazione terapeutica richiedeva che il terapeuta fosse una persona profondamente autentica. Si può dire che si comincia a vedere il terapeuta come una persona intera, che partecipa con tutta se stessa alla relazione terapeutica.

Uno degli aspetti della congruenza è dunque il fatto che il terapeuta porta nella relazione tutta la ricchezza della sua personalità, della sua esperienza di vita sia professionale che personale, dando a se stesso il permesso di essere ciò che realmente è come persona, sperimentando i propri sentimenti sia positivi che negativi. E questo lo pone su un piano di parità con il cliente: si tratta di un rapporto da persona a persona in cui il terapeuta sta con il cliente accompagnandolo nel suo processo.

“La seconda persona, che chiameremo il terapeuta, è in uno stato di congruenza: è cioè nella relazione liberamente e profondamente se stesso.” In tal modo la sua esperienza reale è fedelmente rappresentata nella sua coscienza. *“Non assume perciò in nessun caso, consciamente o inconsciamente, atteggiamenti di circostanza.”* (C. Rogers, 1957)

Nel 1980 Rogers evidenzia che delle tre condizioni la più basilare e la più efficace nel consentire e promuovere la crescita personale è la congruenza: *“Quanto più il terapeuta è se stesso nella relazione non erigendo alcuna barriera professionale o facciata personale, tanto più grande è la probabilità che il cliente si trasformerà e si svilupperà in maniera costruttiva.... Il termine ‘trasparente’ rende bene l’idea di questa condizione..., ciò che il terapeuta sta sperimentando è disponibile alla consapevolezza, può essere vissuto nella relazione, e, quando sia appropriato, può essere comunicato. Così ha luogo uno stretto abbinamento o congruenza, tra ciò che viene sperimentato a livello fisico, ciò che è presente alla coscienza e ciò che viene espresso al cliente.”* (C. Rogers 1980)

La fiducia nel cliente che è così centrale nella teoria della *“terapia centrata sulla persona”*, si è estesa ad includere anche il terapeuta. In altre parole, se la persona che dà aiuto ha fiducia in se stessa e nel suo organismo, può sentirsi libera e aperta nel modo in cui sperimenta la situazione e risponde alle espressioni della persona in difficoltà.

Pertanto, quando il facilitatore è se stesso al massimo, quando è il suo organismo ed ha una piena consapevolezza della propria esperienza, allora ispira fiducia e il suo comportamento è costruttivo.

Tuttavia ciò che Rogers intende, quando dice che quanto prova il facilitatore può essere comunicato *“quando sia appropriato”*, significa che, anche nell’*autorivelazione*, è necessario che la persona che offre aiuto sia centrata sui bisogni del cliente e non sui propri.

In altri termini egli non nasconde ciò che sente ed esprime i sentimenti che sgorgano dalla relazione, che riguardano quella relazione e che sono persistenti nella relazione, evitando di mettersi una maschera di professionalità. Godfrey T. Barrett Lennard del Center for Studies in Human Relations di Perth in Australia, così precisa lo stesso concetto: *“I concetti di apertura, trasparenza, coerenza interiore e/o interezza della persona sono fondamentali componenti del concetto di congruenza, così come lo è la realtà di un Sé in sincronia con se stesso e con la totalità dell’organismo.”* (G.T. Barrett Lennard, 1972).

Continuando Barrett Lennard ribadisce la funzione fondamentale della congruenza: *“La congruenza... non è né un tratto né uno stato, anche se partecipa dell’uno e dell’altro. Essa concerne un modo variamente unificato del nostro essere con gli altri.”*

Nel nostro contatto con un'altra persona si intrecciano sempre fattori relazionali interni ed esterni: e in queste condizioni una congruenza elevata diventa la premessa dell'essere pienamente e apertamente presente nella risposta all'altro."

Parlando di questa condizione nel rapporto docente/alunno Rogers così si esprime: *"Non posso essere genuino nei confronti di un altro. Posso soltanto manifestargli, se davvero voglio essere onesto, quello che accade nel mio mondo."* (C. Rogers, 1969)

Anche per l'insegnante ciò vuol dire essere una persona vera, che si presenta per quello che è, che entra in rapporto con il discente senza nascondersi; *"ciò significa che i suoi sentimenti sono riferibili a lui, alla sua coscienza, (...) che egli consegue un contatto personale diretto con il discente, che lo incontra su base personale, viso a viso. Significa che egli è se stesso, che non nega se stesso."*

Togliersi le maschere difensive tuttavia può essere percepito come molto difficile sia per un terapeuta che per un insegnante o per chiunque abbia un ruolo professionale:

"Posso permettermi di sperimentare degli atteggiamenti positivi verso un'altra persona: atteggiamenti di calore, di simpatia, di interesse, di rispetto? Non è facile. Trovo in me stesso, e mi pare di scorgerla negli altri, una grande paura di questi sentimenti. Abbiamo paura, permettendo a noi stessi di sperimentare liberamente dei sentimenti positivi verso un altro, di esserne coinvolti, di dovere allora porre degli interrogativi su noi stessi sino a scuotere la nostra sicurezza (e tutti temiamo situazioni di questo genere).

Per questo ci sforziamo di mantenere una certa distanza fra noi e gli altri, attraverso un isolamento sdegnoso, o un atteggiamento professionale, o una relazione impersonale." (C. Rogers, 1970)

Un altro aspetto della difficoltà ad essere autentici è legato all'accettare che la propria consapevolezza debba essere rinnovata momento per momento insieme con il modificarsi delle situazioni.

Inoltre spesso viene ignorato il legame fra consapevolezza di sé e creatività.

Vale anche per gli insegnanti ciò che Rogers ha scoperto insieme al suo staff nella sua esperienza di formatore: *"Si può dire quindi, che oggi prepariamo soprattutto noi stessi, ponendo un'enfasi molto minore sui progetti o sui materiali. ... Abbiamo scoperto che con l'essere noi stessi con la massima completezza possibile – essere creativi, diversi, contraddittori, presenti, aperti, partecipanti – diventiamo in certo qual modo dei diapason, trovando le risonanze con tali qualità in tutti i membri"* che costituiscono la comunità di apprendimento. (C. Rogers, 1980)

Se possiamo permetterci di essere più pienamente e liberamente noi stessi, possiamo dare il via per noi e i nostri alunni a dimensioni di creatività, partecipazione, coinvolgimento insolite e inaspettate.

L'empatia

Nel 1947 come Presidente uscente della "American Psychological Association", Rogers trasse queste conclusioni:

"La terapia centrata sul cliente ci ha portato a provare ad adottare il campo fenomenologico del cliente come base per capirlo veramente. Nel cercare di entrare nel suo mondo interiore noi ci troviamo in posizione di vantaggio per capire le dinamiche della personalità.

Ci accorgiamo che il suo comportamento diviene più comprensibile se messo in relazione al suo modo di vedere la realtà.

Scopriamo che il modo in cui la persona vede se stessa e le percezioni che non osa assumere come proprie sembrano essere in relazione con la pace interiore in cui risiede il senso di benessere. Scopriamo... una capacità di ristrutturare e riorganizzare il sé e di conseguenza una riorganizzazione del comportamento che ha profonde implicazioni sociali.

Consideriamo queste osservazioni e le formulazioni teoriche che esse ispirano come un nuovo e ricco contributo allo studio ed alla ricerca in vari campi psicologici". Queste considerazioni sono alla base del concetto di empatia come atteggiamento indispensabile in una relazione che promuova il benessere a livello personale e sociale. Una prima definizione di empatia del 1957 è la seguente:

"Lo stato di empatia, dell'essere empatico, è il percepire lo schema di riferimento interiore di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali e di significato ad esso pertinenti, come se una sola fosse la persona - ma senza mai perdere di vista questa condizione di 'come se'. Significa perciò sentire la ferita o il piacere di un altro come lui lo sente, e di percepirne le cause come lui le percepisce, ma senza mai dimenticarsi che è come se io fossi ferito o provassi piacere, e così via. Se questa qualità di 'come se' manca, allora lo stato è quello dell'identificazione."

L'empatia è sentire il mondo dell'altro "come se" fosse nostro, senza però mai perdere questa qualità del "come se"; questa è empatia: sentire l'ira, la paura, il turbamento del cliente, come se fossero nostri, senza però aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento o confonderci con l'altro.

Nel 1980 la definizione di empatia viene riformulata nel volume *A way of being* sottolineandone la qualità di "processo":

“...Consentitemi di tentare una descrizione dell’empatia quale oggi a me pare soddisfacente. Non la definirei più uno ‘stato di empatia’, perché la ritengo più un processo che uno stato...”

Un modo empatico di essere con un’altra persona ha molte angolature. Significa entrare nel mondo percettivo dell’altro e trovarcisi completamente di casa. Comporta una sensibilità, istante dopo istante, verso i mutevoli significati percepiti che fluiscono in quest’altra persona, dalla paura al furore, alla tenerezza, o confusione, o qualunque altra cosa essa stia sperimentando.

Significa vivere temporaneamente nella vita di un altro, muovendoci delicatamente, senza emettere giudizi; significa intuire i significati di cui l’altra persona è scarsamente consapevole, senza però svelare i sentimenti totalmente inconsci, poiché ciò sarebbe troppo minaccioso. Coinvolge la comunicazione delle vostre percezioni del mondo dell’altro, del quale osservate con sguardo sereno e nuovo quegli elementi che l’altro teme di più. Significa controllare frequentemente in compagnia dell’altro l’accuratezza delle vostre percezioni, ed essere guidati dalle reazioni che ricevete. Siete il compagno fiducioso nel mondo interiore dell’altro. Segnalando i possibili significati nel flusso dell’esperire di un’altra persona, l’aiutate a concentrarsi su questa preziosa sorta di referente, a sperimentare più compiutamente i significati, e a procedere nell’esperienza.”

Un processo come quello descritto sopra, implica sia un radicamento nella propria esperienza personale così da avere sufficiente sicurezza per non temere di perdersi nell’assumere la prospettiva dell’altro, sia un rispetto profondo per la persona unito a delicatezza nell’avvicinarsi al suo mondo interiore.

“Essere con un altro in questo modo significa che per il periodo in cui vi ci trovate, voi mettete da parte le vostre concezioni e valori personali onde entrare nel mondo di un altro, senza pregiudizi. In un certo senso, significa che voi stessi vi mettete da parte; questo può essere fatto solo da persone che sono abbastanza sicure di sé da sapere che non si perderanno in ciò che nel mondo dell’altro potrebbe risultare strano o bizzarro, e che possono comodamente ritornare al loro mondo personale appena lo desiderano.”

Nel campo educativo l’empatia è: *“la capacità del docente di comprendere il significato che l’esperienza ... ha per lo studente, nonché la capacità di esprimere questa sua comprensione”* (C. Rogers, 1980)

Se l’insegnante è formato all’attitudine di porsi nei panni dell’altro, a vedere il mondo con gli occhi dello studente, a comprendere i suoi alunni dal loro stesso punto di vista, allora dà la possibilità all’alunno di cogliere il suo processo formativo dall’interno e di individuare i

propri fini personali e il modo per raggiungerli. L'empatia, se comunicata, fornisce un riconoscimento importante del vissuto dell'alunno e gli permette di diventare maggiormente consapevole di sé. Pertanto possiamo considerare l'empatia un agente educativo fondamentale (Gordon, 1974).

La considerazione positiva incondizionata

Maslow ha teorizzato il ruolo importante della gratificazione dei bisogni fondamentali del bambino da parte dell'adulto di riferimento (bisogni carenziali). Se tali bisogni vengono almeno in una certa misura soddisfatti, il comportamento del bambino e successivamente dell'adulto, con maggiori probabilità verrà motivato da bisogni di ordine superiore (bisogni di accrescimento), tendendo al pieno sviluppo delle potenzialità della persona.

Rogers assegna un ruolo importante nello sviluppo del concetto di sé al bisogno di considerazione positiva incondizionata che riassume per così dire i bisogni fondamentali di Maslow di accudimento per la soddisfazione dei bisogni legati alla sopravvivenza, di sicurezza fisica e psicologica, di accettazione e amore senza condizioni. Questo significa che l'adulto che se ne prende cura deve essere aperto ad accogliere il bambino con tutti i suoi bisogni e vissuti.

Così Rogers descrive questo atteggiamento per quanto riguarda la psicoterapia, ma, come abbiamo già visto, tale atteggiamento riguarda anche il rapporto educativo e interpersonale:

“Il terapeuta sperimenta una considerazione positiva incondizionata nella misura in cui sente di accettare con calore ogni aspetto dell'esperienza del cliente, in quanto parte essenziale di esso. Questo concetto ha come significato il fatto che non vengono poste condizioni per l'accettazione, che non vi sono sentimenti del tipo “mi piaci solo quando sei così”, implicando l'accettazione di tutti i suoi sentimenti, tanto quelli “negativi”, pieni di paura e di dolore, difensivi o anormali, quanto quelli “positivi”, maturi, fiduciosi, sociali.” (C. Rogers, 1980)

Significa che ci si interessa del cliente, ma non in modo possessivo o comunque tale da soddisfare solamente i bisogni del terapeuta; significa che ci si interessa del cliente come di una persona distinta che ha sentimenti ed esperienze personali.

Interessante è il concetto espresso da Rogers durante una conferenza del 1958: *“Quando l'accettazione è condizionata, il cliente non può cambiare o sviluppare aspetti della sua personalità che io non so*

completamente accettare. E quando dopo, cerco di scoprire perché sono stato incapace di accettarlo in modo incondizionato, generalmente mi rendo conto che è stato perché ho avuto paura o mi sono sentito minacciato dentro di me da qualche aspetto dei suoi sentimenti. Per essere veramente di aiuto, occorre che io stesso mi maturi e mi renda capace di accettare serenamente i suoi sentimenti. Più poi riuscirò io a mantenere i miei rapporti di aiuto esenti da giudizi di valore, più trasmetterò all'altro il messaggio che lui è il centro unico del processo di orientamento, valutazione, scelta, decisione e valutazione."

Se la persona non si sente "giudicata", potrà comprendere che il senso e il valore della sua esperienza dipendono unicamente da lei e che nessun giudizio esteriore potrà mutarne il significato diventando una persona capace di assumersi le sue responsabilità.

Questa considerazione ci porta a riflettere su come, per lo sviluppo della competenza al "senso critico", sia importante per un insegnante favorire il consolidarsi di una capacità di autovalutazione, spostando il "locus of control" dall'esterno della persona al suo interno.

Anche nella scuola i processi positivi richiedono considerazione positiva incondizionata e quindi rispetto, fiducia, stima:

"Ogni essere umano, purchè libero di realizzarsi..., sa impiegare le sue risorse fondamentali in modo costruttivo ed è pertanto degno di fiducia." (1969, cap. XIV)

La considerazione positiva incondizionata nella scuola si traduce in una forma di interesse per il discente, ma di un interesse non possessivo; si tratta di accettare un individuo diverso come una persona distinta, che ha un suo valore intrinseco e quindi di "stimare il discente, i suoi sentimenti, le sue opinioni, la sua persona", indipendentemente dagli scopi che l'insegnante si prefigge nel suo lavoro. *"Un insegnante che ha questa capacità, sa accettare i suoi studenti ed i loro sentimenti (che possono essere occasionalmente apatia, sentimenti che ostacolano/promuovono l'apprendimento, desideri erratici di esplorare vie secondarie, ecc...), sa stimare lo studente come essere umano imperfetto, con molti sentimenti, ricco di molte potenzialità."*

Il docente con il suo atteggiamento crea il clima in cui l'allievo: *"Si sentirà libero di essere curioso, libero di fare errori, di imparare dall'ambiente, dai compagni, dall'esperienza..."* (C. Rogers 1980).

Nel processo della psicoterapia dunque in condizioni psicologicamente sicure, le difese possono essere abbassate; ciò incoraggia l'individuo ad essere più consapevole, ad esplorare anche quei sentimenti che minacciano la sua sicurezza ed a modificare la percezione del proprio Sé. Ciò gli permette di riprendere il contatto con la propria vera natura, i suoi veri bisogni ed essere autenticamente se stesso.

Analogamente anche per le figure significative (genitori, insegnanti, educatori..), può essere possibile creare un ambiente adatto ad un sano sviluppo. Interazioni significative, ad es. dentro la **scuola**, contribuiranno a lasciare tracce di esperienze che attenueranno o rinforzeranno quelle originarie della famiglia.

E così in tutti gli altri **gruppi** di appartenenza, sia durante il periodo della crescita che in età adulta (gruppo di amici, gruppo colleghi di lavoro...), le relazioni saranno di crescita, incrementeranno l'autostima, favoriranno il benessere personale, in proporzione di quanto potranno essere caratterizzate da accettazione profonda della persona (da non confondere con l'accettazione di tutti i suoi comportamenti), rispetto e fiducia, consapevolezza ed empatia.

Educare: un'attività personale

Creatività, capacità di relazioni interpersonali, consapevolezza di sé, capacità di risolvere problemi, capacità di prendere decisioni..., in altre parole le *life skills*, sono frutto del processo di un apprendimento significativo. Facilitare l'apprendimento infatti per Rogers significa: “... liberare la curiosità, dar via libera al gusto della ricerca, divenire consapevoli che nessuna conoscenza è certa e che solo il processo di ricerca costituisce una base di certezza. L'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare” (C. Rogers, 1969).

L'interesse per i problemi educativi da parte di Rogers iniziò sicuramente durante il periodo di lavoro a Rochester e nel corso della sua carriera diversi articoli trattano aspetti particolari del lavoro educativo. “*Freedom to learn*”, la raccolta di esperienze scolastiche condotte secondo un'ottica “*centrata sullo studente*”, pubblicata nel 1969, segna un'epoca. È facile comprendere come nel 1969 le critiche di Rogers alla scuola abbiano attirato l'interesse di molti studiosi di pedagogia.

Rogers usa qui le parole “*apprendimento*” in opposizione al significato peggiore, ma non per questo ormai scontato, di “*insegnamento*”.

Tra le righe è possibile riconoscere la lezione pedagogica di Dewey e Kilpatrick, assimilata da Rogers nel periodo di studio alla Columbia.

L'apprendimento vero, secondo Rogers, è una forma di esperienza che non chiama in causa solo la mente, ma tutta la persona, differenziandosi dall'insegnamento tradizionale che non considera sentimenti e significati personali e non investe l'intera personalità del discente.

“Il fine dell’educazione, se abbiamo a cuore la nostra sopravvivenza, deve essere l’agevolazione del mutamento e dell’apprendimento” (Rogers, 1969). Egli parla di facilitazione dell’apprendimento come scopo dell’educazione.

Ancora più provocatoriamente aggiunge, tuttavia, che il promuovere l’apprendimento significativo non *“si basa sulle capacità didattiche dell’insegnante, né sulla sua conoscenza tecnica della materia, né sull’impiego dei mezzi audiovisivi...né su una grande quantità di libri, sebbene ciascuno di questi mezzi possa, di volta in volta, costituire un’importante risorsa. (...); la facilitazione dell’apprendimento significativo si basa su certe qualità attitudinali che si manifestano nel rapporto interpersonale tra il facilitatore e il discente”*.

Dagli esempi riportati nel volume deriva che ciò che conta non è la qualità dell’ambiente, il livello scolastico, i mezzi a disposizione o il carattere personale dell’insegnante. Ovviamente questi possono essere aspetti importanti, ma la cosa fondamentale è la fiducia dell’insegnante nella capacità del gruppo e dei singoli di sviluppare ed esprimere il rispettivo potenziale umano.

Questo tipo di fiducia non è qualcosa che si possa fingere di avere. L’insegnante può solo esprimere la fiducia di cui è effettivamente capace. Gli insegnanti, capaci di fiducia autentica, secondo Rogers, hanno fondato la loro opera... *“sull’ipotesi che gli studenti, messi in contatto effettivo con i problemi che li interessano, desiderano imparare, vogliono maturarsi, cercano di scoprire, desiderano creare, si muovono verso l’autodisciplina”*.

Ciò che, al di là delle differenze di situazione, metodo e personalità, è comune a questi insegnanti è il cercare di *“...stabilire nella classe un certo tipo di atmosfera e di allacciare con i propri studenti un certo tipo di rapporto interpersonale, che consenta a queste tendenze naturali di giungere alla loro realizzazione”*.

Un’importante ricerca condotta negli Stati Uniti nel 1976 da David Aspy e da Flora Roebuck ha messo chiaramente in luce quali sono i comportamenti dell’insegnante che permettono l’instaurarsi nel gruppo di apprendimento di quel particolare clima e rapporto interpersonale.

Aspy voleva determinare quali comportamenti dell’insegnante fossero correlati con i vari esiti e risultati dello studente.

Egli mise quindi a punto un lungo elenco di comportamenti, includendo in essi gli atteggiamenti e le qualità che erano risultati importanti in campo terapeutico, ridefinendoli leggermente per meglio integrarli nella situazione didattica. *“Di tutte le variabili studiate sono risultate soprattutto importanti le seguenti: l’autenticità dell’insegnante, il suo*

rispetto per lo studente, e la sua comprensione del significato che l'esperienza di classe assume per quest'ultimo" (C. Rogers 1980).

La ricerca di Aspy e Roebuck è basata sulla registrazione e valutazione di circa 3.700 ore di insegnamento, impartito da 550 insegnanti di scuola elementare e secondaria.

Ha coinvolto insegnanti e studenti bianchi, neri e messico-americani. Furono messe a punto delle "scale" per valutare per mezzo di giudici indipendenti, in quale misura i diversi comportamenti e atteggiamenti caratterizzassero ciascun docente.

I "voti" assegnati furono poi correlati a vari parametri degli studenti: voti di profitto, capacità dimostrata nella soluzione di problemi, numero delle assenze e molti altre variabili.

Da questo studio "*... è emersa una chiara correlazione fra le capacità facilitative dell'insegnante e i risultati scolastici degli studenti*". Cioè gli studenti degli insegnanti maggiormente caratterizzati da atteggiamenti di stima, accettazione e fiducia, nei confronti di ciascun alunno, da una capacità di comprensione empatica dei sentimenti degli studenti, delle impressioni e dei significati che il processo educativo suscita in loro, nonché da un comportamento aperto e genuino, hanno in genere ottenuto i migliori risultati di apprendimento.

È risultato anche che gli studenti di insegnanti scarsamente dotati di queste qualità, possono effettivamente essere ritardati nel loro processo di apprendimento, da questa carenza facilitativa dell'insegnante. Oltre ai progressi scolastici gli studenti degli insegnanti "*facilitanti*", mostravano maggior capacità di iniziativa, maggior creatività nella soluzione di problemi nuovi e avevano un'autostima maggiore di quella riscontrabile in altri gruppi. Al tempo stesso presentavano minori problemi di disciplina e facevano meno assenze da scuola.

Secondo Aspy e Roebuck inoltre gli insegnanti dotati di alte capacità facilitative tendono ad avere altre caratteristiche peculiari: "*... hanno un'autostima maggiore degli insegnanti meno dotati; sono più aperti con gli studenti; sono più generosi di lodi; sono più reattivi alle idee degli studenti; tengono lezione (nel senso convenzionale) meno spesso*".

Dalla ricerca è apparso dunque chiaramente che la cosa più importante che un insegnante può fare, è creare un **clima "facilitante"** l'apprendimento. Questo clima è caratterizzato dall'autenticità dell'insegnante, dalla sua capacità di **ascoltare** con comprensione e di occuparsi dello studente con rispetto connotato affettivamente.

In Germania la ricerca di Aspy e Roebuck venne duplicata nel 1978 da R. Tausch che insieme ai suoi collaboratori vagliò il lavoro di 234 insegnanti di materie diverse della scuole elementari, secondarie e tecni-

che, con allievi di diverse età. I risultati concordano con quelli della ricerca di Aspy e Roebuck (Tausch 1978).

In ambiente italiano, ricerche analoghe sono state condotte negli anni 1986 e 1987 su alunni ed insegnanti di scuole di ogni ordine e grado della Regione Umbria con risultati tendenzialmente molto simili (A. Sacchi, 1989).

In conclusione, le caratteristiche degli insegnanti definite “*facilitanti*” risultano avere un peso assai maggiore, rispetto all’apprendimento e allo sviluppo delle capacità individuali degli studenti, che i metodi o gli strumenti adottati.

Secondo G. De Rita, gli studenti rispondono prima a ciò che l’insegnante è come persona. “*L’insegnante porta più del pensiero intellettuale e del materiale fattuale (contenuti, strumenti, metodi, ecc.) dentro l’aula porta la forma totale delle esperienze della sua vita, inclusa la costituzione emotiva, la sua espressione cognitiva, il punto di vista riguardo alla vita, il suo senso dei valori e la relazione con se stesso. In altre parole egli porta soprattutto una espressione personale di sé*”. (De Rita 1983)

Gli insegnanti oggi risentono della crisi del tradizionale sistema di valori che ha investito la società: la vecchia concezione autoritaria del potere, che una volta era sostenuta dalla possibilità di sanzioni e punizioni, oggi non è più accettabile, ma al tempo stesso mancano riferimenti stabili e coerenti.

La democrazia nella scuola non può essere solo un’ideologia: l’insegnante deve essere realmente una persona capace di entrare in rapporto su basi personali e di saper gestire il gruppo classe in un’ottica di collaborazione e corresponsabilità.

Solo l’insegnante che è consapevole di se stesso, che conosce le proprie qualità e i propri punti deboli e li accetta, che non si nasconde dietro la maschera di potere fornita dal ruolo, che è in contatto con le proprie sensazioni e i propri sentimenti positivi e negativi e si permette di esprimerli come tali, quando lo ritiene opportuno, può accettare e rispettare profondamente i suoi studenti e contribuire veramente al loro sviluppo totale in un equilibrio dinamico fra considerazione positiva incondizionata e comprensione empatica da una parte e congruenza, personale e professionale, e limiti e regole (necessari alla convivenza e al raggiungimento dell’obiettivo formativo comune) dall’altra.

“Essere insegnante richiede onestà esistenziale con se stesso e con gli altri;... richiede di diventare più consapevole della propria forza e delle proprie debolezze e dell’effetto che fanno sugli altri.

Essere questo tipo di persona vuol dire avere iniziato un cammino di consapevolezza e di integrazione della propria personalità. Ne deriva

la necessità di una disponibilità dell'insegnante a una formazione centrata sulla relazione docente/alunno implicante una crescita personale. Come afferma G. De Rita, “...*la crescita personale dell'insegnante è lo strumento educativo più importante...*”.

L'insegnante è una persona che svolge una professione “*di aiuto*”, intendendo per aiuto non solo l'intervento in situazioni di disagio, ma il sostegno a un pieno sviluppo positivo. La relazione interpersonale è lo strumento principale del suo lavoro.

Se l'insegnante può diventare più umano come persona e cominciare a vedere se stesso in modo più realistico e consapevole sia delle proprie risorse che dei propri limiti, “*allora diventa una persona più facilitante per lo studente, in quanto ne incoraggia la crescita e lo sviluppo come persona unica.*” (C. Rogers, 1969)

Appare chiaro che per migliorare i problemi della scuola è importante migliorare la preparazione disciplinare degli insegnanti e la loro capacità di programmazione, ma ancora di più è necessario che gli insegnanti possano avere sostegno ed aiuto.

Se essi si sentono sostenuti nell'essere in maniera più libera ed autentica ciò che realmente sono, sia come esperti della propria disciplina sia come persone che affrontano ogni giorno le sfide legate al complesso compito di educare, allora possono creare un clima favorevole non solo all'apprendimento disciplinare ma anche allo sviluppo di “*competenze di vita*”.

Infatti ciò che in genere viene a mancare all'insegnante nel suo lavoro è un supporto rispetto alle difficoltà concrete che deve affrontare ogni giorno e l'aiuto necessario a comprendere qual è il suo modo personale di vivere i diversi problemi.

Anche la persona che insegna ha bisogno di sentirsi accettata, stimata, valorizzata, e soprattutto ascoltata. L'ascolto del gruppo (di formazione, supervisione...) può aiutare l'insegnante a diventare maggiormente consapevole, funzionale, e autorealizzantesi.

Liberandosi dalle paure, dai sensi di colpa, dal prendersi responsabilità al posto di altri, l'insegnante può giungere a dare il meglio di se stesso, vivere uno stress minore, comunicare liberamente pensieri e sentimenti personali, rispettare maggiormente alunni e colleghi nelle loro diversità, permettere maggiormente autonomia e libertà agli alunni.

Quando l'insegnante che partecipa a gruppi di formazione impostati sulla condivisione e il rispetto, si sente accettato e non giudicato, spesso scopre nuove strade da percorrere, come ad es. la possibilità di comprendere più dall'interno il comportamento di alunni “difficili” e perfino nuovi possibili comportamenti mai praticati prima.

L'approccio centrato sulla persona, come abbiamo visto, proprio per il fatto che porta la persona ad abbandonare il riferimento a schemi mentali rigidi ed assoluti, ad aprirsi maggiormente alla propria esperienza organismica del momento e a percepire i propri schemi come qualcosa di relativo, che può anche cambiare, facilita la comprensione empatica dell'altro e la comunicazione anche in situazioni di conflitto.

In qualsiasi situazione di tensione o disputa, secondo Rogers *"...una delle cose più difficili è riconoscere o ancora di più accettare, che la nostra certezza di avere ragione e di essere buoni è uguale alla certezza che l'individuo o il gruppo avverso hanno di avere ragione e di essere buoni. Se si deve ridurre la tensione, è questo schema che in qualche modo va dissolto. È qui che un approccio centrato sulla persona ha la sua massima efficacia"*. (C. Rogers, 1977)

È necessario dunque che la persona si senta sicura di poter essere se stessa e sperimenti il proprio potere personale nel non subire nulla da parte degli altri, esprimendo tutti i propri sentimenti, compresi quelli negativi.

L'effetto rivoluzionario che ne consegue, di rapporti più espressivi e comprensivi, più tolleranti e più realistici, deriva dal fatto che la responsabilità è lasciata nelle mani di ogni persona e di ciascun gruppo.

"Dove il potere è relativamente uguale, entrambe le parti possono fornire le condizioni per il cambiamento, dove il potere personale è ineguale o una parte è percepita come più potente - ad esempio l'insegnante o l'amministratore - i primi passi devono essere mossi da chi è percepito come leader, dal potere percepito". (C. Rogers, 1977)

Se l'insegnante nel gruppo formativo ha la possibilità di sperimentare direttamente l'accoglienza e l'ascolto, più facilmente riuscirà a riproporre nel proprio gruppo-classe le medesime condizioni facilitanti un clima relazionale e di lavoro positivo.

Pur non possedendo alcuna bacchetta magica, si sentirà meno minacciato dalle situazioni di disagio e di conflitto, dal momento che potrà far ricorso a modalità di comunicazione più dirette ed efficaci.

La congruenza con i propri bisogni e l'empatia rispetto ai bisogni degli alunni, gli permetteranno di intervenire in maniera autorevole.

Per concludere, vogliamo ricordare il richiamo di Rogers alla necessità di un cambiamento della nostra cultura.

Se volgiamo lo sguardo al futuro, la sfida che dobbiamo affrontare per il benessere personale e sociale è la formazione di una persona capace di integrazione culturale e gestione dei conflitti.

Secondo Rogers una resistenza a procedere con decisione nella direzione che le ipotesi teoriche dell'approccio centrato sulla persona e i risultati delle ricerche ci indicano efficace, è dovuta a un aspetto mi-

naccioso insito nella prospettiva che abbiamo delineato. “...L’aspetto più minaccioso di tale approccio, è la comprensione del fatto che esso offre una alternativa vivente ai modi attuali di prendere e gestire il potere. (C. Rogers, 1977)

Queste parole del 1977 sono ancora attuali e ci impegnano ad una continua riflessione sui messaggi sottintesi alle nostre pratiche educative e didattiche abituali. Soltanto se riusciremo come insegnanti a coniugare insieme le tecniche didattiche con un modo di essere congruente ed empatico, saremo non solo capaci di essere un modello positivo ma anche agenti di cambiamento.

“E il cambiamento sarà in direzione di una maggiore umanità”.
(C. Rogers, 1980)

Bibliografia

- BARRETT LENNARD G.T. (1972), *Note sulla congruenza*, Relazione per la Conferenza della Società per la Ricerca Psicoterapica, Newsletter, Corso B, nov.1982.
- BOWLBY J (1989), *Una base sicura*, tr. it., Milano, Cortina
- BUBER M. (1986), *Incontri, frammenti autobiografici*, tr. it. Città Nuova (1994)
- BUEHLER C.H., ALLEN M. (1972), *Introduction to Humanistic Psychology*, Wadsworth, Belmont, California; tr. it. *Introduzione alla psicologia umanistica*, Roma, Armando, 1976
- DE RITA G. (1983), *L’importanza della persona insegnante*, Roma, C. B. FDI, 25/01/83
- DEWEY J. (1916), *Democracy and education*, Macmillan, New York; tr. it. *Democrazia ed educazione* Firenze, La Nuova Italia, 1972
- FANTINI G. (1972-76), *La nuova biologia*, in L. GEYMONAT, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Milano, Garzanti, vol. IX
- GORDON T. (1974), *T.E.T Teacher Effectiveness Training*, trad. it. *Insegnanti efficaci*, ed. Giunti Lisciani Editori
- GOTTARDI G. (1987), *Contributo allo studio dell’evoluzione dell’approccio centrato sulla persona*, tesi di laurea Padova
- HALL G.S., LINDZEY G. (1959), *Theories of personality*, New York, Wiley, tr. it. *Teorie della personalità*, Torino, Boringhieri, 1966
- QUAGLINO G.P. e a. (2004), *Autoformazione, Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*, Milano, Cortina
- KIRSCHENBAUM H. (1979), *On becoming C. Rogers*, Delacorte, New York
- KORCHIN S. (1976), *Modern clinical psychology*, Basic Books, New York; tr. it. *Psicologia clinica moderna*, Roma, Borla, 1977

- MARHABA S. (1980), *Lo strutturalismo e il Funzionalismo* in LEGRENZI P. (a cura di), *Storia della psicologia*, Bologna, Mulino
- MONDELLA F. (1972-76), *La biologia alla fine dell'800*", in GEYMONAT L., *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Milano, Garzanti, vol. VII
- RANK O. (1945), *Will therapy and through and reality*, New York, Knoff
- RASKIN N. (1948), *The development of non-directive therapy*, in *Journal of Consulting Psychology*, 12, 92-110
- ROGERS C. (1942), *Counseling and Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin C., tr. it.: *Psicoterapia di consultazione*, Roma, Astrolabio, 1971
- ROGERS C. (1951), *Client-centered Therapy*, Houghton Mifflin C., Boston, tr. it.: *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia ed., 1997
- ROGERS C. (1957), *The necessary and sufficient conditions of the therapeutic personality change*, in "Journal of Cons. Psychol.", 21, 95-103, tr. it. cap. II di *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli, 1970
- ROGERS C. (1961), *On becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, tr. it. Alcuni cap. in *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli, 1970
- ROGERS C., KINGET M. (1962), *Psychotherapie et relations humaines: Theorie et pratique de la therapie non directive*, Louvain, Belgium, Publications Universitaires, tr.it. *Psicoterapia e relazioni umane: Teoria e pratica della terapia non direttiva*, Torino, Boringhieri, 1970
- ROGERS C. (1969), *Freedom to learn, A view of what education might become*, Columbus, Ohio Merrill, tr. it. *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973
- ROGERS C. (1970), *Carl Rogers on Encounter Groups*, Harper Row, New York, trad.it. *I gruppi d'incontro*, Roma, Astrolabio, 1976
- ROGERS C. (1977), *Carl Rogers on Personal Power*, Delacorte Press, New York, tr.it.: *Potere personale*, Roma, Astrolabio, 1978
- ROGERS C. (1980), *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston, tr.it. *Un modo di essere*, Firenze, Martinelli, 1983
- ROGERS C. (1980), *Education: A personal activity*, Simposio l'insegnante come persona, Università di Gerusalemme
- ROGERS C. (1983), *Freedom to learn for the 80's*, Merril, Columbus
- ROGERS C. e RUSSELL D. (2006), *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso - Lo psicoterapeuta centrato sulla persona che rivoluzionò la psicologia*, La Meridiana
- SACCHI A. (1989), *Una scuola centrata sui bisogni formativi degli alunni*, Perugia, Galeno ed.
- STERN D. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it., Milano, Boringhieri
- TAUSCH A. e R. (1973), *Erziehungspsychologie*, Hogrefe, Goettingen; tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Roma, Città Nuova, 1979
- TAUSCH R. (1978), *Facilitative dimensions in interpersonal relations: Verifying the theoretical Assumptions of C.Rogers in School, family education, Client-centered Therapy and Encounter Groups*, in *College Student Journal*, vol. XII, n. 1

VACCARI V. (1993), *Una teoria umanistica della personalità: la Client-centered- Therapy di Carl. Rogers*, in F.MONTI, *Note su alcuni percorsi della personalità*, Bologna, QUEB

VEGETTI FINZI S. (1986), *Storia della psicoanalisi, autori opere teorie 1895-1990*, Milano, Mondatori

VERLATO M.L., ANFOSSI M. (2006), *Relazioni ferite. Prendersi cura delle sofferenze nel rapporto Io-Tu*, Bari, La Meridiana.

CAPITOLO 6

Il programma “life skills education” dell’Organizzazione Mondiale della Sanità

Maria Cristina Adragna

L’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1948) ha definito la salute come uno "stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non una mera assenza di malattia o infermità". Viene quindi meno la corrispondenza tra salute e assenza di malattia ed emerge un concetto positivo di salute che mette in evidenza le risorse individuali e sociali come pure le capacità fisiche. La salute non viene considerata come scopo dell’esistenza ma come risorsa per la vita quotidiana che permette alle persone di condurre una vita produttiva sotto il profilo personale, sociale ed economico (WHO, 1998). La Carta di Ottawa (WHO, 1986), sottoscritta dagli Stati appartenenti all’Organizzazione Mondiale della Sanità, definisce la promozione della salute come “il processo che consente alle persone di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla”. Per conseguire uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, le persone dovrebbero essere in grado di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni e di modificare l’ambiente o di adattarvisi. La Carta di Ottawa identifica per promuovere la salute le seguenti strategie di base:

- creare condizioni essenziali per la salute;
- consentire a tutte le persone di raggiungere al massimo le proprie potenzialità di salute;
- mediare tra i differenti interessi nella società nel perseguire la salute;

A queste strategie sottendono cinque aree di azione prioritaria per la promozione della salute:

- costruire una politica per la tutela della salute;
- creare ambienti favorevoli alla salute;
- rafforzare l’azione delle comunità;
- ri-orientare i servizi sanitari;
- sviluppare le capacità personali (WHO, 1998).

Relativamente a quest’ultima area, la promozione della salute favorisce lo sviluppo personale e sociale fornendo informazione ed educazione. In questo modo aumenterebbero le possibilità per tutti di eserci-

tare maggior controllo, e di operare scelte precise, riguardo la propria salute e all'ambiente. È necessario quindi fare in modo che tutti possano continuare ad apprendere nel corso della propria vita preparandosi ad affrontarne le diverse fasi e a fronteggiare le eventuali malattie. Questo tipo di apprendimento dovrebbe essere favorito dalla scuola, dall'ambiente di lavoro e dalle associazioni comunitarie. (WHO, 1986). La promozione della salute infatti non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma dovrebbe coinvolgere tutti i settori che influiscono sulla salute stessa tra cui anche quello dell'istruzione. Attraverso l'intervento, la collaborazione e il coordinamento di settori diversi dalla sanità è possibile realizzare iniziative in grado di migliorare lo stato di salute della popolazione. (WHO, 1998).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità promuove i programmi Life Skills per la scuola come strumenti di sviluppo di abilità tra la popolazione giovane che portino a scelte di stili di vita salutari e benessere fisico, sociale e psicologico.

“Life skills education for children and adolescents in schools”

Il documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità “Life Skills education in schools” (WHO, 1997) è stato compilato nel 1993 per favorire l'ulteriore sviluppo di programmi di educazione alle Life Skills. Ha lo scopo di descrivere sia dal punto di vista concettuale che pratico uno schema di riferimento per lo sviluppo di programmi Life Skills. Il documento è costituito da due parti. La prima parte consiste in una introduzione alle Life Skills per la competenza psicosociale, mentre la seconda individua le linee guida per lo sviluppo e l'implementazione di programmi Life Skills. Entrambi i documenti fanno riferimento ad un altro documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1997) che comprende i materiali di lavoro e una guida per un training per quei formatori che sono coinvolti nella preparazione dei programmi.

Nell'introduzione del documento viene sottolineato il ruolo importante delle competenze psicosociali nella promozione della salute in termini di benessere fisico, mentale e sociale. Le competenze psicosociali vengono definite come abilità che consentono alla persona di affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita di tutti i giorni. Consistono quindi nella capacità di una persona di mantenere uno stato di benessere psicologico e di manifestarlo in comportamenti adattivi e positivi nell'interazione con gli altri. Il ruolo importante delle competenze psicosociali nel promuovere la salute intesa come benes-

sere fisico, mentale e sociale è evidente soprattutto per quei problemi relativi alla salute che riguardano comportamenti determinati dalla mancanza di abilità nell'affrontare in modo efficace stress e pressioni della vita. Gli interventi di promozione delle competenze psicosociali sono quelli che aumentano le risorse di coping di una persona, e le sue competenze personali e sociali. In programmi di prevenzione rivolti a bambini e adolescenti questo può essere dato dall'insegnamento di Life Skills in un ambiente d'apprendimento supportante.

Nel documento le Life Skills vengono definite come "competenze che consentono di adottare comportamenti adattivi e positivi consentendo alle persone di far fronte con efficacia alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni".

Così definite le competenze indicate come Life Skills sono innumerevoli e la loro natura e definizione può variare da una cultura all'altra. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità è però possibile individuare un set di Life Skills che costituiscono il cuore delle iniziative rivolte ai bambini e agli adolescenti basate sullo sviluppo di competenze psicosociali per la promozione della salute e del benessere e che possono essere così definite:

Decision making (capacità di prendere decisioni): competenza che aiuta ad affrontare le decisioni della vita in modo costruttivo. La capacità di prendere decisioni consente di valutare le varie opzioni considerando attentamente le differenti conseguenze che possono derivare dalle proprie scelte.

Problem solving (capacità di risolvere i problemi): la capacità di risolvere i problemi consente di trovare delle soluzioni costruttive ai problemi. Problemi significativi che vengono lasciati irrisolti possono causare stress e tensioni fisiche.

Pensiero creativo: contribuisce sia al decision making che al problem solving mettendo in grado la persona di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano dal fare o meno determinate azioni. Può aiutare a guardare oltre l'esperienza diretta e se non viene identificato un problema o non viene presa una decisione può aiutare a rispondere in maniera adattiva e flessibile alle situazioni della vita quotidiana.

Pensiero critico: è l'abilità di analizzare le informazioni e le esperienze in modo obiettivo. Può contribuire alla salute, aiutando a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti come i valori, la pressione dei pari e i media.

Comunicazione efficace: consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo appropriato rispetto alla cultura e alle varie situazioni. Significa essere capaci di esprimere opinioni e

desideri, ma anche bisogni e paure e di esser capaci, in caso di necessità, di chiedere consiglio ed aiuto.

Capacità di relazioni interpersonali: capacità di mettersi in relazione e interagire con gli altri in maniera positiva, di creare e mantenere relazioni amichevoli che possono essere importanti per il benessere psicologico e sociale. Tale capacità può esprimersi sul piano delle relazioni familiari, che sono un'importante fonte di sostegno sociale; è inoltre la capacità, se opportuno, di porre fine alle relazioni in maniera costruttiva.

Autoconsapevolezza: riguarda la conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti di forza e debolezza, dei propri desideri e delle proprie avversioni. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutare a comprendere quando si è stressati o sotto pressione. È inoltre un prerequisito per la comunicazione efficace, per le relazioni interpersonali positive e per lo sviluppo dell'empatia verso gli altri.

Empatia: è la capacità di immaginare la vita di un'altra persona anche in situazioni che non sono familiari. Può aiutare a capire e accettare gli altri che possono essere anche molto diversi migliorando in questo modo le interazioni sociali per esempio in situazioni di differenze culturali o etniche. La capacità empatica può inoltre essere di aiuto per offrire sostegno alle persone che hanno bisogno di cure e di assistenza, o di tolleranza, come nel caso dei sofferenti di AIDS, o di disordini mentali che possono essere stigmatizzati dalle persone da cui dipendono per l'assistenza.

Gestione delle emozioni: implica il riconoscimento delle emozioni proprie e altrui. Implica inoltre la consapevolezza di come le emozioni possano influenzare il comportamento e la capacità di gestirle in maniera appropriata. Emozioni intense come la rabbia o il dolore possono avere degli effetti negativi sulla salute se non appropriatamente riconosciute.

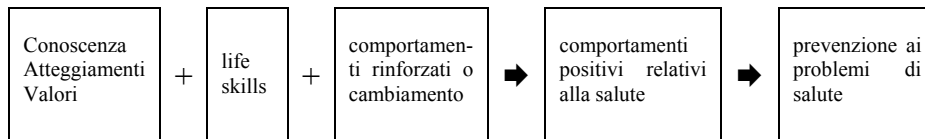
Gestione dello stress: consiste nel riconoscere le fonti di stress della vita, nel comprenderne gli effetti e nell'agire in modo da controllare i diversi livelli di stress. Questo vuol dire agire per limitare le fonti di stress, per esempio, apportando dei cambiamenti ad alcuni ambienti fisici o stili di vita e imparare a rilassarsi in modo che le fonti di stress inevitabili non diano problemi di salute.

A scopo esplicativo, è possibile ricondurre le Life Skills alle teorie del comportamento umano e del suo sviluppo, ed è possibile quindi classificarle in tre competenze chiave quali competenze sociali, cognitive ed emotive.

In questo modo le diverse Life Skills possono essere così raggruppate:

- competenze sociali ed interpersonali che includono la comunicazione, l'assertività e l'empatia;
- competenze cognitive che includono il decision making, il pensiero critico e l'autostima;
- competenze emotive che comprendono la gestione dello stress e il senso di autoefficacia (PHAO, 2001).

Nel documento "Life Skills Education in Schools" (WHO, 1997) viene proposto il seguente modello per mostrare il ruolo delle Life Skills come collegamento tra i fattori motivanti della conoscenza, gli atteggiamenti, i valori e i comportamenti positivi relativi alla salute.



Le Life Skills permetterebbero agli individui di tradurre la conoscenza, gli atteggiamenti e i valori in reali capacità, cioè "cosa fare e come farlo". Sono quindi competenze che permettono all'individuo di assumere comportamenti salutari a condizione però che ci sia l'intenzione di farlo e le opportunità per farlo. Ovviamente queste competenze non sono gli unici fattori che influenzano il comportamento, sarebbe necessario infatti considerare il modello appena descritto all'interno di uno schema più ampio ed esaustivo nel quale sarebbero messi in evidenza molti altri fattori come il supporto sociale, la cultura e l'ambiente, che si legherebbero alla motivazione e alla capacità di comportarsi in modo positivo e di prevenire i problemi di salute.

Le Life Skills svolgono un ruolo importante nella promozione del benessere psicologico in quanto contribuiscono alla percezione di autoefficacia e autostima. L'acquisizione e l'applicazione delle Life Skills infatti possono influenzare il modo di pensare se stessi e gli altri e allo stesso tempo il modo in cui si è percepiti dagli altri. La promozione del benessere psicologico a sua volta contribuisce alla motivazione a prendersi cura di se stessi e gli altri, alla prevenzione dei disturbi mentali e alla prevenzione di problemi comportamentali e di salute. (WHO, 1997).

L'insegnamento delle Life Skills è presente a partire dagli anni Ottanta in una varietà di programmi educativi dei quali è stata dimostrata l'efficacia. Si tratta di programmi rivolti alla prevenzione all'abuso di

sostanze (Botvin et al., 1980, 1984; Penz, 1983) alle gravidanze in giovane età (Zabin et al., 1986; Schinke, 1984), allo sviluppo dell' intelligenza (Gonzalez, 1990) e di prevenzione del bullismo (Olweus, 1990). Programmi educativi in cui si insegnano le Life Skills si sono poi sviluppati per la prevenzione all'AIDS (WHO/GPA, 1994), per l'educazione alla pace (Prutzman et al., 1988) e per la promozione di autostima e autoefficacia (TACADE, 1990). Ed è proprio l'insegnamento delle Life Skills in un così ampia gamma di programmi di prevenzione e promozione che ne dimostra il valore nella promozione della salute. Quindi l'insegnamento delle Life Skills come generiche competenze utilizzabili nella vita di tutti i giorni può creare la base dell'educazione alle Life Skills per la promozione del benessere psicologico e di relazioni e comportamenti salutari. (WHO, 1997). Dal documento conclusivo del meeting dell'Aprile del 1998 relativo all'educazione alle Life Skills (WHO, 1999) emerge come l'educazione alle Life Skills contribuisca all'educazione di base, all'uguaglianza di genere, alla democrazia, a una buona cittadinanza, alla cura e alla protezione dei bambini, alla qualità e all'efficienza del sistema educativo, alla promozione dell'apprendimento permanente, alla qualità della vita e alla promozione della pace. Inoltre si evidenzia come le Life Skills risultino essenziali per:

- la promozione della salute e dello sviluppo dei bambini e degli adolescenti;
- la prevenzione primaria di alcune cause di morte tra i bambini e gli adolescenti, disagio e disabilità;
- la socializzazione;
- la preparazione dei più giovani ai cambiamenti sociali.

In particolare le aree di prevenzione primaria per le quali le Life Skills sono considerate essenziali sono:

- le gravidanze in giovane età;
- HIV/AIDS;
- violenza;
- abusi;
- suicidi;
- problemi correlati all'uso di alcol, tabacco e altre sostanze psicoattive;
- conflitti;
- infortuni;
- razzismo;
- problemi ambientali;

Nel documento “Life Skills Education in Schools” (WHO, 1997) viene sottolineato come molti giovani, a seguito dei cambiamenti culturali e di stile di vita, non siano sufficientemente “equipaggiati” di Life Skills per far fronte alle richieste ed agli eventi stressanti di cui fanno esperienza. Sembrerebbe mancare il supporto necessario per acquisirle e rinforzarle. La famiglia e la cultura di appartenenza, meccanismi tradizionali per tramandare le Life Skills, non sembrerebbero più adeguati considerando i fattori che influenzano lo sviluppo dei giovani come i media e lo sviluppo in situazioni di diversità culturale ed etnica. I rapidi cambiamenti sociali che caratterizzano i diversi paesi rendono la vita dei giovani, i loro valori, le loro aspettative e opportunità differenti da quelle dei loro genitori.

Poiché l’insegnamento delle Life Skills promuove l’apprendimento di abilità che contribuiscono a comportamenti positivi di salute, a positive relazioni interpersonali e al benessere psicologico, questo apprendimento dovrebbe avvenire in tenera età prima che patterns negativi di comportamento e di interazione diventino stabili.

Nel documento si mette in evidenza come la scuola sia un luogo appropriato per introdurre l’educazione alle Life Skills per diversi motivi:

- per il suo ruolo nella socializzazione della popolazione più giovane;
- per il fatto che a scuola accedono bambini e adolescenti su larga scala;
- per la sua efficienza dal punto di vista economico (infrastrutture esistenti);
- per la presenza di insegnanti esperti;
- per l’alta credibilità da parte dei genitori e i membri della comunità;
- per la possibilità di svolgere valutazioni a breve e a lungo termine.

Le Life Skills sono state insegnate in diverse scuole nel mondo. Alcune iniziative riguardano solo alcune scuole, mentre in altri paesi i programmi Life Skills sono stati introdotti più su vasta scala e per differenti gruppi di età. Le iniziative vengono organizzate da differenti gruppi, come organizzazioni non governative, autorità educative e gruppi religiosi.

Progettare e implementare un programma Life Skills è solo una parte del processo del suo sviluppo. È altrettanto importante infatti assicurare supporto e risorse per l’educazione alle Life Skills a lungo termine ed impegnare sin dall’inizio tutte le potenziali agenzie che possono avere un ruolo nel processo di sviluppo del programma.

Dagli studi di valutazione dei programmi Life Skills emerge come oltre agli effetti sul benessere degli alunni ci siano altri benefici per la scuola come istituzione. Possono infatti migliorare la relazione tra gli

insegnanti e gli alunni (Parsons et al., 1988), aumentare la frequenza scolastica (Zabin et al., 1986), diminuire i fenomeni di bullismo e le richieste di supporto specialistico e infine migliorare la relazione figli genitori.

I programmi Life Skills possono essere progettati per bambini e adolescenti di tutte le età. Dalle esperienze provenienti dai paesi in cui sono stati progettati tali programmi emerge come sia la fascia di età tra i sei e i sedici anni un periodo importante per l'apprendimento delle Life Skills. Dato il loro ruolo nella promozione di comportamenti positivi relativi alla salute e tenuto conto del fatto che i giovani sembrano più vulnerabili ai comportamenti problema correlati alla salute sembrerebbe utile garantire i programmi Life Skills per i preadolescenti e gli adolescenti. (WHO, 1997).

Nel documento si fa inoltre riferimento alle modalità di trasmettere le Life Skills. Il metodo utilizzato nell'insegnare le Life Skills si basa su quanto si conosce circa il modo in cui i giovani apprendono dalla propria esperienza e dalle persone che le circondano, dall'osservazione di come gli altri si comportano e da quali conseguenze derivano dal loro comportamento. Questo viene descritto nella Teoria dell'Apprendimento Sociale di Bandura (1977). In tale teoria l'apprendimento viene considerato come una acquisizione attiva, che elabora e struttura l'esperienza. La acquisizione di skills è basata quindi su un apprendimento focalizzato sulla partecipazione attiva. Nell'educazione alle Life Skills i bambini sono attivamente coinvolti in un processo dinamico di insegnamento e apprendimento. I metodi utilizzati per facilitare questo coinvolgimento attivo da parte degli alunni riguardano il lavoro in piccolo gruppo e con i pari, il brainstorming, il role play, giochi e dibattiti.

Viene inoltre sottolineata l'importanza dell'apprendimento in gruppo nell'insegnamento delle Life Skills e come questa modalità sia anche alla base del training per i formatori. Poiché è nel gruppo che avvengono molte interazioni sociali durante l'infanzia, l'adolescenza e la vita adulta, questo può essere usato per avere situazioni in cui i partecipanti possano apprendere, condividere esperienze e fare esperienza di skills insieme.

Il ruolo del trainer è di facilitare questo apprendimento partecipato che si basa sull'esperienza, le opinioni e le conoscenze dei membri del gruppo. Questa modalità di apprendimento consente di creare un contesto creativo per esplorare possibilità e definire opzioni e creare inoltre una sorta di mutuo conforto e sicurezza che è importante per il processo di apprendimento e di decision making. I vantaggi nel lavorare in gruppo sono molteplici, questa modalità di lavoro infatti oltre a

consentire ai partecipanti di conoscersi e di estendere le loro relazioni, può promuovere la cooperazione, la comprensione e la comunicazione, la tolleranza e la comprensione dei bisogni propri e degli altri. Può inoltre aumentare la percezione dei partecipanti di se stessi e degli altri, e consentire il riconoscimento e la valorizzazione delle skills individuali. (WHO, 1997).

In breve l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha individuato alcune competenze che vengono definite "di vita", che sono importanti per lo sviluppo individuale e l'adattamento durante l'intero percorso di vita, si tratta di competenze che possono contribuire alla salute intesa come benessere generale della persona. Come precedentemente detto le Life Skills comprendono competenze interpersonali, cognitive ed emotive che consentono quindi alle persone di stare bene con gli altri e con se stesse. Queste competenze contribuiscono oltre che al benessere psichico anche alla salute intesa in termini prettamente fisici. Essere in grado infatti di prendere decisioni, risolvere problemi, esercitare la propria assertività, relazionarsi in modo positivo con gli altri può contribuire all'assunzione di atteggiamenti e di conseguenti comportamenti che risultano essere salutari. Per esempio la capacità di esercitare la propria assertività potrebbe essere fondamentale per tutelarsi da certe situazioni potenzialmente pericolose.

Dall'analisi del documento fin qui svolta emerge inoltre come sia fondamentale educare le Life Skills in tenera età prima che diventino stabili patterns negativi di comportamento e come quindi sia fondamentale predisporre percorsi educativi precoci. Da qui deriva l'importante ruolo che può svolgere la famiglia e la scuola. Inoltre l'introduzione delle Life Skills nei programmi scolastici presuppone necessariamente l'utilizzo di una metodologia che coinvolga attivamente gli studenti nell'acquisizione e sviluppo delle competenze. La realizzazione di tale presupposto risponde efficacemente alle esigenze della scuola odierna in cui l'uso delle metodologie attive sta diventando sempre più un elemento portante della educazione.

Bibliografia

BANDURA, A. (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall

BOTVIN, G.J. ENG, A. AND WILLIAMS, C.L. (1980), *Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training*. "Preventive Medicine", 11, 199-211

BOTVIN, G.J., BAKER, E., BOTVIN, E.M., FILAZZOLA, A.D. AND MILLMAN, R.B. (1984), *Alcohol abuse prevention through the development of personal*

- and social competence: A pilot study, "Journal of Studies on Alcohol", 45, 550-552
- GONZALES, R. (1990), *Ministering intelligence: a Venezuelan experience in the promotion of cognitive abilities*, "International Journal of Mental Health", 18 (3), 5-19
- OLWEUS, D. (1990), *A national campaign in Norway to reduce the prevalence bullying behaviour. Paper presented to the Society from Research on Adolescence Biennial Meeting, Atlanta, December 10 - 12*
- PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION (2001), *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy human Development*
- PARSON, C., HUNTER, D., WARNE, Y. (1988), *Skills for Adolescence: An Analysis of Project Material, Training and Implementation*. Christ Church College, Evaluation Unit, Canterbury, UK.
- PENTZ, M.A. (1983), *Prevention of adolescent substance abuse through social skills development*. In Glynn, T.J. et al., (Eds) "Preventing adolescent drug abuse. Intervention strategies", NIDA Reserch Monograph n.47 Washington DC: NIDA, 195-235.
- PRUTZMAN, P., STERN, L., BURGER, M.L., BODENHAMER, G. (1988), *The friendly Classroom for Small Placet: Children's Creative Response to Conflict Program*, New society Publishers, Santa Cruz, USA.
- SCHINKE, S.P. (1984), *Preventing teenage pregnancy*. In Hersen, M., EISER, R.M. and MILLER, P.M. (Eds) *Progress in behavior modification*, New York: Academic Press, 31-64
- TACADE (1990), *Skills for primary School Child: promoting the Protection of children*, Saltord, U.K.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1986), *Ottawa Charter for Health Promotion International Conference on Health Promotion*, Ottawa.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1994), *Training Workshops for the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Genève. (WHO/MNH/PSF/93.7B.Rev.1)
- WORLD HEALTH ORGANIZATION / GLOBAL PROGRAMME ON AIDS (1994), *School health education to prevent AIDS and STD: a Research Package for Curriculum Planners*, Genève
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1997), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, Introduction and Guidelines to Facilitate the development and Implementation of Life Skills Programmes, Genève. (WHO/MNH/PSF/93.7 Rev.2)
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1998), *Health Promotion Glossary*, Genève (WHO/HPR/HEP/98.1).
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1999), *Partners in Life Skills Education*, Genève (WHO/MNH/MHP/99.2).
- ZABIN, L.S., HIRSCH, M.B., SMITH, E.A., STREET, R. and HARDY, J.B. (1986), *Evaluation of pregnancy prevention programme for urban teenagers*, "Family Planning Perspectives", 18, 119-126.

Parte seconda

UNITÀ DIDATTICHE E LIFE SKILLS

CAPITOLO 7

Formare alle life-skills attraverso l'attività didattica quotidiana

Claudia Cattani e Patrizia Lucca

Life Skills e collegialità

L'esperienza di formazione proposta, svolta nelle singole scuole, dislocate anche in località decentrate rispetto al capoluogo, ha inteso privilegiare la condivisione fra docenti del medesimo istituto e, se possibile, dello stesso consiglio di classe. Pensiamo che tale formazione sia preferibile rispetto a quella di un solo docente per scuola, che si trova poi a dover raccontare ai colleghi esperienze che solo lui ha vissuto in prima persona, sforzandosi di convincerli a sperimentare in seguito nella classe quello che non hanno sperimentato a loro volta su di sé, e questo nel migliore di casi. L'ipotesi peggiore è che solo uno o pochissimi docenti di una scuola si trovino a riflettere su contenuti e metodologie formative innovative e che questo aumenti la loro distanza con i colleghi che lavorano nella stessa classe, generando equivoci, fraintendimenti, confusione nei discenti. Sarebbe già importante condividere un medesimo lessico quando si parla di programmazione, progettazione, metodologie attive, strumenti didattici, obiettivi e finalità formative. L'assenza di una preparazione di base comune per i docenti attualmente in servizio rende a volte difficile lavorare in équipe per la costruzione di un comune progetto educativo.

La proposta formativa è nata dunque dalla convinzione che gli obiettivi educativi siano più facilmente conseguibili se i docenti lavorano in sinergia, portando ognuno il contributo della propria disciplina, se gli studenti vedono metodologie simili, applicate da una pluralità di docenti, se gli obiettivi educativi dei docenti di un medesimo consiglio di classe non sono in contrasto fra di loro. Un insegnante che incentivi la collaborazione vede la sua opera compromessa se nell'ora successiva viene invece stimolata la competizione più sfrenata e viene premiato chi arriva alla soluzione prima degli altri e non chi aiuta un compagno a capire spiegando il procedimento da lui acquisito; chi tenta di stabilire un clima di classe accogliente e positivo ha serie difficoltà quando gli stessi studenti sono sottoposti a minacce e intimidazioni di fronte

ad ogni errore o comportamento non corretto piuttosto che al dialogo e alla responsabilizzazione.

È evidente oggi più che mai, con le classi complesse, numerose, multietniche e spesso demotivate che ci troviamo di fronte, con i giovani disorientati rispetto al loro futuro percepito a volte più come minaccia che come promessa, la necessità di trovare una collaborazione forte tra docenti. Le life skills, le competenze di vita, in particolare, sono perseguibili con maggiore probabilità di successo e minore fatica quando diventano un obiettivo trasversale di un'istituzione scolastica e non il "pallino" di un singolo docente.

L'OMS, affermando che l'educazione alla salute si interseca con le competenze di vita, ci invita a riflettere sul fatto che non bastano i singoli interventi informativi da parte di esperti medici/ sanitari/psicologi estranei alla scuola a formare alle competenze di vita. In questi anni si sono moltiplicati nelle scuole progetti di educazione sessuale, alimentare, stradale, di prevenzione dell'uso di sostanze psicotrope, del tabagismo, dell'alcolismo con effetti a lungo termine poco considerevoli. I giovani continuano a bere tutte le volte che si trovano con gli amici, a fumare, e non solo sigarette, magari proprio nei bagni di scuola, a morire negli incidenti stradali del sabato sera, ad avere rapporti a rischio e gravidanze indesiderate, a cadere vittime dell'anoressia e della bulimia, ad esercitare atti di bullismo nei confronti di compagni giudicati diversi o inferiori e magari a suicidarsi per non avere ottenuto il successo scolastico o non essere capaci di difendersi dalle prese in giro dei compagni.

Questi dati ci dicono che il compito educativo della scuola è complesso, che non basta un intervento ogni tanto sul tema della salute, ma occorre collaborare attivamente per promuovere stili di vita sani e soprattutto per fornire competenze di vita, quali la gestione delle emozioni e dello stress, la creatività nella soluzione dei problemi e nella espressione di sé e dei propri talenti, la capacità di prendere decisioni analizzando bene le possibili conseguenze delle proprie azioni, la capacità di intrecciare relazioni positive e soddisfacenti, creando così un ambiente dove soddisfare i propri bisogni di appartenenza, di sicurezza e di stima.

È solo nell'attività quotidiana, costante, integrata tra colleghi che tali compiti educativi possono essere perseguiti. Non occorre insegnare una materia diversa o impiegare ore in più rispetto al proprio orario cattedra, le life skills si possono insegnare tramite la propria disciplina ponendo attenzione al metodo ed alla relazione educativa. In questo caso si può dire con le parole di Proust che "non occorre scoprire nuove terre, ma guardare con nuovi occhi quelle conosciute".

Dietro ogni stile di insegnamento è presente, magari implicita, una teoria sull'apprendimento, così come dietro ogni teoria pedagogica è sottesa una concezione dell'uomo. Quello a cui pensiamo oggi non è l'uomo macchina, che impara meccanicamente una sequenza di gesti, l'uomo frammentato e parcellizzato come la specializzazione dei saperi tende a produrre, ma l'uomo integrato, libero, creativo, relazionale, flessibile, capace di adattarsi alle diverse situazioni lavorative e di adattare l'ambiente alle proprie esigenze.

È lo stesso mondo del lavoro che ci chiede persone flessibili, creative, cooperative più che competitive, in grado di lavorare in squadra, capaci di riconvertirsi, secondo le mutevoli esigenze del mercato stesso e di continuare ad imparare lungo tutto il corso della vita. Per formare un tale tipo di uomo è utile lavorare in maniera sinergica e cooperativa come team di docenti.

Pur salvaguardando la libertà di insegnamento del singolo docente, la sua specificità ed unicità, nella scuola dell'autonomia, che potremmo definire la scuola del progetto piuttosto che del programma, più che mai l'unità minima di lavoro diventa il gruppo di docenti in un difficile ma importante equilibrio tra individualità e collegialità. Nella struttura della scuola è individuabile una tipica conformazione a matrice costituita da unità verticali, i gruppi disciplinari, composti da risorse specializzate, e unità orizzontali, i consigli di classe, che operano per progetto. I consigli di classe attingono dai gruppi disciplinari le competenze tecniche didattico-educative per lo sviluppo dei progetti. Per formare alle life skills, una volta inserita questa finalità nella programmazione didattica educativa del collegio docenti, è importante proseguire il lavoro in modo intenzionale e consapevole sia come consiglio di classe che come dipartimento disciplinare.

Ogni tipologia di gruppo ha compiti specifici riguardo alle finalità formative individuate dall'istituzione scolastica e che si possono ricondurre a quelli che Romei (Romei, 1995) chiama i tre curricula esplicito, implicito, trasversale. Il curriculum esplicito fa riferimento ai saperi disciplinari da trasmettere agli alunni, la sua progettazione è quindi di competenza dei dipartimenti disciplinari.

Il curriculum implicito è quello relativo alla crescita dell'alunno come persona, allo sviluppo delle sue potenzialità, delle sue abilità comunicative e relazionali; in esso rientrano pertanto a pieno titolo proprio le life skill. Il curriculum trasversale riguarda l'acquisizione da parte dello studente di una serie di strumenti in senso lato, quali ad esempio la capacità di ascolto, la comprensione di un testo, la capacità di prendere appunti, che costituiranno il suo metodo di studio e di lavoro. Gli elementi del curriculum implicito e trasversale, il cui conseguimento

si persegue lungo l'intero percorso scolastico, trascendono le singole discipline, ma stanno con esse in un rapporto di reciproca strumentalità. Essi, pur servendo alle discipline, si servono di queste come condizione di esercizio, allenamento, sviluppo, mettendone a frutto le valenze formative che vanno oltre il puro nozionismo ed i singoli codici epistemologici.

Il gruppo disciplinare è composto da insegnanti della stessa materia, la sua ragion d'essere sta nel fatto che, pur rivolgendosi a classi diverse, tali docenti insegnano appunto la stessa materia all'interno del medesimo istituto. La progettazione del gruppo disciplinare è volta a definire sia i contenuti minimi sia le competenze che gli studenti devono acquisire al termine dell'anno scolastico. Le materie che si insegnano fanno riferimento ad una o più discipline che, è bene ricordarlo, non sono solo una lista di contenuti, come pensavano magari alcuni docenti di una generazione fa, esclusivamente preoccupati di svolgere cronologicamente e linearmente tutti gli argomenti presenti nel libro di testo; la disciplina ha una sua epistemologia, i cui principi fondanti vanno chiariti e condivisi dagli insegnanti, al fine di costruire insieme percorsi didattici altamente formativi. Tali percorsi devono essere progettati, prendendo avvio dagli obiettivi formativi che si intendono perseguire proprio attraverso la propria disciplina.

Occorre che la scuola offra oltre ai contenuti anche i metodi che l'uomo ha usato per arrivare a quei contenuti; a questo scopo è necessario scoprire la struttura della disciplina, cioè le domande fondamentali che ci poniamo riguardo ad essa. In una scuola "predemocratica" veniva esercitata come unica funzione la memoria. Questo non basta per lo sviluppo integrale della persona, dal momento che un apprendimento mnemonico non significativo decade facilmente e non viene a costituire un sapere identitario.

La scelta dei contenuti è oltremodo importante anche perché alcuni contenuti veicolano più di altri le life skills, pensiamo ad esempio a tutta la narrativa psicologicamente orientata, ai romanzi di formazione come occasione di incentivare l'autoconsapevolezza e la gestione delle emozioni o alla creatività insita nei testi poetici. Allo stesso modo alcune materie si prestano in maniera particolare a potenziare certe competenze utili al progetto di vita dello studente, come la matematica per il problem solving, la geografia per la presa di decisione, l'educazione artistica e musicale per la creatività, la storia per il senso critico e l'autocoscienza, la biologia per l'autocoscienza e la presa di decisione.

A ben vedere possiamo dire che in ogni materia possono essere evidenziati i contenuti più formativi, atti a conseguire obiettivi non solo

inerenti al sapere, ma anche al saper fare ed al saper essere. Ricordiamoci sempre che la disciplina non è il fine dell'insegnamento, bensì il mezzo. L'analisi disciplinare ha messo in luce la valenza formativa delle discipline, capaci di indurre, oltre ad un apprendimento di base di tipo cognitivo (i saperi, i contenuti essenziali della disciplina), un apprendimento di secondo livello, conseguibile in termini di acquisizione di capacità di cogliere i nodi logico-concettuali su cui ogni disciplina è fondata. Tale apprendimento avviene attraverso la rielaborazione dei contenuti stessi, la scelta dei quali da parte del docente non può essere casuale.

I contenuti scelti saranno quelli che con più probabilità una volta posseduti dallo studente gli permetteranno di accedere ad un apprendimento di tipo superiore.

Tanto per fare un esempio: di solito si insegnano le tabelline per permettere ai bambini di fare le 4 operazioni, ma se uno studente prima non le sapeva e ora le sa si può ragionevolmente inferire che abbia fatto passi avanti anche nell'acquisizione di elementi di logica matematica come regolarità, precisione, consequenzialità? Se tale risposta non è affermativa, occorrerà chiedersi, proprio nell'ambito del gruppo disciplinare, quali altri contenuti possono essere selezionati più utilmente a tale scopo.

Progettare i curricoli implicito e trasversale è compito precipuo del consiglio di classe. Il consiglio di classe è un organo collegiale complesso; ha i connotati sia della squadra sia del gruppo di progetto. Gli insegnanti che ne fanno parte sono chiamati sia al lavoro di squadra, che mette a frutto l'eterogeneità dei docenti specialisti di diversi campi del sapere e che operano in momenti diversi, sia al lavoro di gruppo che tende a soddisfare l'esigenza di integrazione e di coordinamento delle singole azioni secondo un progetto comune e condiviso. Al suo interno il docente contribuisce, sia come specialista disciplinare con un progetto individuale, concordato nel dipartimento disciplinare e che verte per lo più sul curriculum esplicito, sia come educatore, collaborando ad un progetto di gruppo che verte principalmente sugli aspetti educativi. Quindi, tutti gli insegnanti sono chiamati ad intervenire anche nel campo educativo, per curare gli aspetti di crescita complessiva degli alunni.

Tra i compiti del consiglio di classe c'è la definizione degli obiettivi trasversali da perseguire nel corso dell'anno, obiettivi che vanno dal metodo di studio (prendere appunti, individuare i concetti chiave, sa utilizzare il linguaggio specifico della disciplina...) alle competenze

per la vita (le life skills); ogni docente dovrà, tramite la sua materia, perseguire gli obiettivi comuni.

Il consiglio di classe, in quanto gruppo di progetto, dovrà avviare l'analisi dei bisogni dello specifico gruppo classe; dopo una diagnosi iniziale a cui si perviene grazie all'ascolto attento ed all'osservazione partecipata di tutti i docenti, segue la fase di progettazione vera e propria, in cui si stabiliscono priorità, obiettivi precisi, chiari, misurabili, si pianificano le azioni, si concordano tempi, metodi, modalità di monitoraggio e verifica, si valutano in itinere i risultati raggiunti decidendo se proseguire o modificare le proprie strategie operative; tutto questo per quanto riguarda le competenze relative al curriculum implicito e trasversale. Solo così si può dare un significato ed un incentivo al lavoro collegiale del consiglio di classe che altrimenti si esaurisce in una semplice giustapposizione di osservazioni e valutazioni parziali.

Quando gli insegnanti diagnosticano un problema, difficilmente riflettono sulla propria condotta e sul valore che essa ha per gli studenti, di solito tendono così a trascurare il valore dell'esempio, che è probabilmente il modo più efficace per incidere sulla formazione dei discenti come persone.

L'individuazione dell'esempio come modalità importante nasce dalla considerazione che la scuola è un luogo dove gli studenti possono conoscere, confrontare, valutare diversi modelli comportamentali vedendoli all'opera concretamente. Diviene importante allora quella che Rogers ha chiamato la "congruenza", cioè la consapevolezza di ciò che realmente proviamo, che può portarci ad una coincidenza tra ciò che pensiamo interiormente e ciò che trasmettiamo con la nostra comunicazione non verbale, con i gesti, lo sguardo, l'espressione del viso, la postura e l'organizzazione stessa del contesto. Questo, che molti formatori definiscono "curriculum nascosto", influenza notevolmente l'apprendimento degli studenti, generando spesso demotivazione e disorientamento, quando non viene percepita congruenza tra quello che viene dichiarato e quello che viene agito.

Possiamo vedere quindi come sia importante il perseguimento da parte dei docenti stessi, chiamati a lavorare in gruppo, di molte competenze annoverate tra le life skills, quali relazionarsi con gli altri in maniera positiva, comunicare in maniera efficace, essere capaci di provare empatia, saper prendere decisioni, risolvere problemi, anche in modo creativo, gestire lo stress e le emozioni.

Naturalmente, se l'insegnante può fregiarsi del titolo di esperto relativamente alla disciplina che insegna, quando si passa alle life skills, la sua competenza diventa una continua e costante ricerca personale, ponendolo nell'ottica di un ricercatore, sperimentatore, facilitatore, com-

pugno di viaggio, senza dubbio più adulto, degli studenti, più esperto, anche se non ancora definitivamente “formato”. È in quest’ottica e con questo obiettivo che il percorso formativo è stato rivolto ai docenti come stimolo, occasione di riflessione e sperimentazione, prima di tutto su di sé, delle life skills. Ne consegue che le life skills possono divenire un’occasione importante di riflessione generatrice di cambiamento/innovazione sostanziale della prassi didattica in tutte le sue componenti.

Life Skills e apprendimento

Formare alle life skills, come già detto, non vuol dire aggiungere nuovi contenuti ai già affollati programmi di studio, vuol dire insegnare e lavorare in modo nuovo con le classi, allo scopo di attivare competenze e abilità, tra cui, appunto le cosiddette “competenze di vita”.

Dichiarare esplicitamente questa finalità formativa offre più che mai al docente una preziosa occasione per riflettere sul processo di apprendimento e sulle modalità di insegnamento che permettono di veicolare apprendimenti significativi non solo nell’ambito del sapere, ma anche del “saper fare” e del “saper essere”, per usare una dicitura sicuramente abusata, ma a parere di chi scrive, rimasta particolarmente incisiva.

Ma quando un apprendimento può dirsi significativo per chi impara? Nell’introduzione al suo testo “Freedom to Learn”, Carl Rogers sottolinea che l’apprendimento significativo è “basato sull’esperienza, è capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende” e comporta “una partecipazione globale della personalità del soggetto, in quanto egli si impegna nell’apprendimento non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale (...) in altre parole quando si realizza una siffatta forma di apprendimento, essa in tanto acquista significato per il soggetto, in quanto si integra compiutamente nel quadro complessivo delle sue esperienze e dei suoi interessi.” (Rogers, 1969, p. 8 e 9)

Rogers definisce quindi l’apprendimento non come mero travaso di conoscenze da chi sa a chi non sa, come ancora, purtroppo, pensano molti docenti e persone di scuola, ma come un processo complesso che coinvolge tutta la persona sia sul piano intellettuale, che affettivo, che emozionale.

Questa accezione di apprendimento evoca il verbo educare, inteso nel suo significato etimologico (ex-ducere portar fuori); chi educa deve essere in grado di far emergere le potenzialità, i talenti, dovrebbe essere capace di facilitare l’acquisizione di conoscenze e competenze, at-

traverso un processo interattivo e dialogico in cui protagonista vero è appunto chi apprende.

Attivare un apprendimento significativo vuol dire quindi per l'insegnante coinvolgersi in una sfida molto ardua, che gli richiede approfondite conoscenze e competenze oltre che disciplinari, anche di ambito metodologico-didattico, nonché attenzioni e consapevolezze riguardo al suo modo di essere, comunicare e relazionarsi con il gruppo e con i singoli.

L'apprendimento significativo chiama in causa anche la motivazione, vista come motore fondamentale, energia, "voglia di fare" (Quaglino, 1999) che spinge la persona a coinvolgersi, a faticare, a dedicarsi, ad imparare. La motivazione che Rogers considera particolarmente importante per l'apprendimento è soprattutto quella intrinseca che consiste in piaceri e gratificazioni durante il processo stesso di apprendimento, è un'energia interna che si sprigiona solo a certe condizioni, in particolare quando il contesto di apprendimento è aperto, accogliente, non giudicante.

L'apprendimento significativo si acquisisce soprattutto tramite l'agire, il fare, ed è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo, quando egli stesso può scegliere la direzione in cui muoversi. Quindi un percorso formativo non può prescindere dai soggetti a cui è rivolto, ma al contrario deve partire da loro e con loro deve essere co-costruito.

Una persona apprende più facilmente, se ritiene quello che sta imparando rilevante per sé, per le proprie finalità personali, se riesce a inserirlo nel suo quadro di senso; solo così il sapere diventa "patrimonio identitario" (Dallari, 2000, p. 14), strumento che consente di riconoscersi e di rendersi riconoscibili all'interno di un gruppo culturale e di un contesto di relazioni.

Anche Rogers evidenzia nel suo testo come aspetti imprescindibili per una formazione significativa "l'indipendenza, la creatività, la fiducia in sé" e ritiene che esse vengono maggiormente attivate in una situazione formativa caratterizzata da metodologie attive, da momenti di autovalutazione e di metacognizione.

L'apprendimento significativo, più duraturo e pervasivo passa attraverso un processo di interazione (Vygotskij, 1932; Bruner, 1967; Pontecorvo, 1992), che favorisce la costruzione sociale delle conoscenze; da questo punto di vista, la comunicazione, la lingua sono veicolo per il confronto, la condivisione, la costruzione del sapere.

Quindi la formazione risulta essere non una mera trasmissione di contenuti attraverso una comunicazione unidirezionale, ad una via, ma un incontro unico e irripetibile, che coinvolge le emozioni, oltre che

l'intelletto, in un processo in cui docente e discente dialogano, quasi in una danza, attivando circolarmente insegnamenti di ritorno.

Questa concezione dialogica dell'insegnamento/apprendimento attribuisce il ruolo di protagonista non al docente ma a chi apprende, permettendogli di mettere in relazione le nuove conoscenze con le sue conoscenze pregresse, sia di senso comune che codificate/formalizzate ed attivando un processo di cambiamento con gli altri attraverso la co-costruzione di significati condivisi.

Ma l'apprendimento così inteso quale ruolo assegna, dunque, al docente, quali competenze gli richiede? In questa ottica il docente diviene attivatore, regista di processi, facilitatore ed il gruppo stesso diventa risorsa primaria.

Perché un docente sia un facilitatore di apprendimento, deve, secondo Rogers possedere alcune qualità, diciamo così, caratterizzanti.

La genuinità. Possedere la "genuinità" vuol dire essere una persona vera, che si presenta per quello che è, che entra in rapporto con il discente senza nascondersi; "ciò significa che i suoi sentimenti sono riferibili a lui, alla sua coscienza, (...) che egli consegue un contatto personale diretto con il discente, che lo incontra su base personale, viso a viso. Significa che egli è se stesso, che non nega se stesso." (Rogers, 1969, p. 132)

La stima, l'accettazione, la fiducia. Rogers deve usare più parole per descrivere quest'altra qualità, che è difficilmente definibile. Si tratta di "stimare il discente, i suoi sentimenti, le sue opinioni, la sua persona" (Rogers, 1969, p. 135). È una forma di interesse per il discente, ma di un interesse non possessivo; si tratta di accettare un individuo diverso come una persona distinta, che ha un suo valore intrinseco". Un insegnante che ha questa capacità, sa accettare i suoi studenti ed i loro sentimenti, sa stimarli come esseri umani imperfetti, con molti sentimenti, ricchi di molte potenzialità.

La comprensione empatica è l'attitudine di porsi nei panni dell'altro, di vedere il mondo con gli occhi dell'altro, attivando un atteggiamento che colpisce positivamente lo studente perché si sente non valutato, né giudicato, ma semplicemente compreso dal suo stesso punto di vista, non da quello dell'insegnante.

Il docente, se accoglie l'idea di apprendimento significativo, sa progettare un percorso di formazione complesso, capace di attivare in chi impara, oltre che conoscenze e competenze specifiche, riferite a precisi ambiti disciplinari, anche e soprattutto conoscenze, competenze e abilità sociali, per così dire "trasversali" (le life skills appunto).

Il docente, se vuol mantenersi coerente con questa idea di apprendimento, deve essere in grado di mettere in azione quanto ha ideato, sa-

pendolo tuttavia adattare, ri-progettare, modificare, in relazione alle persone, al contesto, ai bisogni che emergono, alle situazioni che si creano nel percorso, sapendo quindi rimanere fedele ad un suo pensiero strategico, che fa da stella polare al suo cammino, ma nel contempo vivere appieno il “qui ed ora” in modo consapevole e libero da vincoli di pianificazione troppo rigidi, che soffocano gli eventi imprevisi. Sono proprio questi accadimenti non pianificati che possono diventare, se colti e valorizzati, strumento e occasione per facilitare maggiormente i processi di apprendimento.

Il docente sa attivare competenze comunicativo/relazionali e attenzioni metodologiche e di gestione della classe coerenti con gli scopi formativi scelti. È promotore di una comunicazione circolare, flessibile, non autoritaria, in cui insegnanti e studenti costruiscono significati condivisi in un processo di co-evoluzione.

Attiva strategie di *empowerment* nei confronti dello studente rispetto al suo processo di apprendimento e condivisione degli obiettivi formativi da raggiungere; stipula il patto formativo con il gruppo, e con i singoli, per l’assunzione reciproca di responsabilità rispetto al percorso da compiere; costruisce il percorso di apprendimento, partendo da quello che gli studenti sanno già, in termini sia di conoscenze formalizzate che di conoscenze di senso comune; coinvolge direttamente l’allievo e la classe attraverso metodologie attive, legate al fare, partecipative: discussione, esercitazioni, attività di laboratorio, lavoro individuale, lavoro a coppie, lavoro in piccoli gruppi, cooperative learning, momenti di autovalutazione e riflessione metacognitiva, ecc....

L’insegnante promotore quindi di una formazione non rigida, ma problematica, interrogativa, aperta, che tiene conto delle diverse modalità che le persone utilizzano quando imparano (Gardner, 1989); una formazione come contenitore di eventi, formazione che è il percorso stesso, vissuto momento per momento nel ‘hic et nunc’, una formazione tesa alla costruzione condivisa della conoscenza attraverso l’attivazione ed il coinvolgimento della classe e delle sue risorse.

Life Skills e metodologie didattiche attive

Premessa numero uno: non esistono metodologie universalmente valide, poiché ogni situazione formativa è diversa dalle altre, ogni gruppo ha i suoi bisogni, ogni insegnante il suo stile di insegnamento e di comunicazione; ci sono tuttavia, all’interno della molteplicità di modi di essere e di fare del docente, alcune attenzioni e strategie più idonee di

altre a veicolare l'apprendimento e/o il consolidamento delle Life Skills.

Premessa numero due: utilizzare una molteplicità di metodi, alternando diverse situazioni di apprendimento e di stili di insegnamento, viene incontro a stili diversi di apprendimento e facilita quindi l'acquisizione delle conoscenze/competenze, oltre che rendere la formazione più varia, meno noiosa, più creativa.

Premessa numero tre: le scelte metodologico/didattiche del docente vanno accompagnate da una coerente e consapevole modalità di comunicare e di mettersi in relazione da parte del docente, che dovrà saper gestire l'interazione con i singoli e con la classe, in modo aperto, flessibile, non giudicante.

Premessa numero quattro: l'insegnante, nel suo specifico e distinto ruolo, sarà un nodo attivo della rete di rapporti che nel gruppo classe si intrecciano. Sarà un buon osservatore e ascoltatore (Sclavi, 2000), per cogliere i bisogni peculiari del contesto; sarà attivatore e facilitatore di processi di apprendimento, sapendo utilizzare i talenti dei singoli e le risorse della classe, per costruire conoscenza e rendere la lezione, ogni lezione, un incontro unico.

Fatte queste premesse, tornando specificatamente alle metodologie didattiche, si può con decisione affermare che le più utili per attivare le "Life Skills" sono quelle di tipo interattivo, la cui caratteristica peculiare è il diretto coinvolgimento intellettuale, emotivo, affettivo dei discenti.

La scelta di quali modalità didattiche di volta in volta utilizzare sarà strettamente collegata alle competenze da costruire e/o consolidare: situazioni diverse di apprendimento facilitano l'acquisizione di life skill diverse. Quindi l'insegnante deve porsi in un'ottica riflessiva e chiedersi ogni volta: quali obiettivi formativi voglio raggiungere? Quali competenze voglio attivare con questa esercitazione? Dovrà quindi attivare una progettazione educativa intenzionale e consapevole.

Nei passi successivi verranno presentate, a titolo esemplificativo, alcune situazioni/modalità didattiche che possono più efficacemente educare alle Life Skills; queste modalità sono state fatte sperimentare, in situazione laboratoriale, ai docenti che hanno partecipato al percorso di formazione sulle Life Skills. Le esercitazioni sono state sempre accompagnate dall'osservazione e dall'analisi di quanto vissuto e dalla riflessione sulle possibilità di proporre nella propria didattica quotidiana situazioni simili da far vivere agli studenti (di scuola elementare e media), per veicolare le Life Skills.

In particolare in uno dei lavoro di gruppo, svolti alla fine del percorso, è stato proposto ai docenti di riflettere sulle metodologie didattiche attive conosciute e sperimentate, per collegarle coerentemente alle Life Skills.

Qui di seguito è trascritta la scheda prodotta a valle della discussione tra docenti; va letta sapendo tuttavia che la schematizzazione, che nella sintesi tende a semplificare, non rende la complessità e lo spessore del confronto avvenuto, che è stato invece ricco di vita vissuta e denso di riflessioni e richiami teorici.

In particolare i docenti hanno voluto precisare che una modalità didattica veicola ovviamente più di una life skills, in uno sviluppo a rete che permette di raggiungere con maggior efficacia più obiettivi formativi, quindi la scheda va intesa come un utile esempio di esercitazione che ogni insegnante può fare, per concentrare l'attenzione sul legame tra azioni educative da mettere in campo ed obiettivi da perseguire (che cosa faccio? Perché lo faccio?).

Metodologia didattica/ attività	Life Skills veicolate
Patto formativo	autoconsapevolezza presa di decisione senso critico skills per le relazioni interpersonali
Mappa delle aspettative	autoconsapevolezza skills per le relazioni interpersonali gestione emozioni
Lavoro di gruppo su compito cooperative learning lavoro di coppia	tutte le life skills..... decision making, problem solving, capacità di relazionarsi con gli altri
Uso di mappe cognitive e mappe concettuali	autoconsapevolezza senso critico
Brain Storming	creatività comunicazione efficace problem solving skills per le relazioni interpersonali
Riflessione sul proprio modo di imparare	autoconsapevolezza senso critico
Metodo autobiografico	autoconsapevolezza metacognizione gestione dello stress

Metodologia didattica/ attività	Life Skills veicolate
Attività di mutuo aiuto in coppia	comunicazione efficace capacità di relazionarsi con gli altri autoconsapevolezza empatia
Role Playing Drammatizzazione Teatro	empatia autocoscienza comunicazione efficace relazioni interpersonali
Discussione guidata	comunicazione efficace ...
“tempo del cerchio”	autoconsapevolezza capacità di relazionarsi
Attività di laboratorio interne alle discipline e interdisciplinari	autoconsapevolezza decision making problem solving capacità di relazionarsi con gli altri
...	...

Setting di apprendimento

Nel processo di insegnamento/apprendimento particolare attenzione riveste il contesto in cui avviene la formazione. I luoghi, gli spazi, la disposizione degli oggetti veicolano infatti messaggi molto potenti che possono influenzare i comportamenti, sia facilitando l'apprendimento, sia viceversa, ostacolando. Quindi il docente dovrà, in modo flessibile e creativo, prendersi cura di progettare anche il setting dell'aula, affinché sia in sintonia con la sua didattica di quel momento.

Una disposizione tradizionale, con i banchi e le sedie rivolte tutte verso un unico punto, la cattedra, racconta, anche senza parole, di un tipo di didattica principalmente trasmissiva, dove la comunicazione è a una via, e proviene da un'unica fonte, l'insegnante. Il setting così strutturato infatti mette in primo piano la figura del docente, relegando gli studenti a meri spettatori di una scena in cui non sono quasi mai protagonisti; ognuno porge la schiena all'altro, impedendo di fatto anche la comunicazione tra pari.

Un setting con i banchi a ferro di cavallo facilita maggiormente la comunicazione con l'insegnante, ma soprattutto tra pari, che possono vedersi in viso e parlarsi in una situazione che facilita la circolazione della comunicazione.

Le sedie in cerchio favoriscono la circolarità della comunicazione ed anche l'insegnante sarà seduto nel cerchio, non in posizione privilegiata rispetto agli studenti. In questa situazione tutti sono ugualmente coinvolti ed hanno meno possibilità di distrarsi, la comunicazione è paritaria e soprattutto questa disposizione permette di cogliere meglio i messaggi non verbali, perché tutti hanno la possibilità di osservarsi in viso, sia mentre parlano, che mentre ascoltano.

Banchi a "isola": quando l'insegnante divide la classe per lavorare in sottogruppi, è importante predisporre i banchi in modo che ogni gruppo possa comodamente stare attorno ad un vero e proprio tavolo di lavoro (banchi collocati in modo da formare tavoli quadrati), lontano il più possibile dagli altri gruppi, per non creare interferenze fastidiose e per permettere al docente, durante l'attività, di girare tra i gruppi monitorando la situazione.

Esempi di strategie di didattica attiva

Come ovvio, ogni metodologia scelta avrebbe bisogno di molto spazio di approfondimento; qui si troveranno solo delle schede sintetiche essenziali, che possono servire a chi legge solo come avvio, spunto per una riflessione.

Patto formativo e mappa delle aspettative

Il contratto formativo è stipulato tra docente e i suoi studenti reali e può essere visto come un'assunzione di responsabilità reciproca rispetto al percorso da intraprendere. Gli elementi fondamentali di tale patto sono, prima di tutto, gli obiettivi didattici da ottenere, come risultati raggiunti, la configurazione dei ruoli di docente e di discente, nel loro reciproco rapporto ('chi sono io per te e chi sei tu per me'), la funzione di ciascuno rispetto agli obiettivi.

Il patto dovrebbe prevedere l'esplicitazione chiara del percorso, la scelta argomentata dei contenuti di formazione, le modalità didattiche che ci si propone di adottare, le modalità di verifica, i criteri di valutazione (Bruscaglioni, 1997).

La proposta, condivisa con gli studenti, dovrebbe diventare oggetto di una negoziazione generativa, attraverso la quale tutti i soggetti coinvolti potranno trovare un loro spazio ed un loro ruolo, dando senso e significato personale al loro coinvolgimento.

Questo momento di forte partecipazione è da ritenersi particolarmente importante nel dialogo educativo, perché gli dà l'imprinting, lo caratterizza, mettendo in evidenza i principi pedagogici di riferimento del docente.

La ‘mappa delle aspettative’ è la prima operazione di aggregazione all’interno del gruppo, aiuta a stabilire una relazione reciproca, a creare un rapporto di conoscenza tra formatore e studente e tra studenti tra loro; è un modo per dirsi le responsabilità reciproche, in ruoli diversi ma interagenti.

La mappa delle aspettative può essere inteso come luogo dove le attese dei singoli, esplicitate o meno, si creano, si modificano, si rendono più chiare a sé e agli altri, come attivazione della motivazione ad apprendere, come imprinting rispetto al processo formativo, come relazione formativa allo stato nascente.

Una possibile procedura per la costruzione della mappa: il formatore presenta in breve l’esercitazione, distribuisce un foglio bianco o con domanda-stimolo, dà qualche minuto per il lavoro individuale, lascia a ciascuno il proprio foglio (scrivere serve per concentrarsi, per fare mente locale, per riflettere...), ognuno è invitato a leggere/dire quanto ha scritto, scrive fedelmente ciò che gli viene detto da ciascuno, quando tutti hanno parlato, sottolinea gli aspetti ricorrenti, commenta ma non giudica non fa confronti

Un’altra possibile procedura prevede che dopo il lavoro individuale, i partecipanti condividono le loro aspettative con il gruppo allargato, creando un’unica mappa che contiene le aspettative dei membri. La mappa viene poi appesa nell’aula. Questa procedura è molto efficace, perché attiva subito la rete di relazioni nel gruppo, ma richiede più tempo, oltre che un gruppo motivato e già abituato alla formazione in aula. (Liberamente tratto da *Dalla ricerca sulle strategie un modello di formazione*, OPPI documenti, anno XVIII – 1996)

Lavoro di gruppo

Il lavoro di gruppo è forse l’attività che mette alla prova il maggior numero di life skills ed è quindi un’esperienza imprescindibile per il potenziamento delle competenze sociali.

Tuttavia nella scuola viene praticato poco e spesso con scarso successo, perché lavorare in gruppo richiede un percorso propedeutico, che spesso gli insegnanti non attivano, attraverso il quale i ragazzi devono acquisire competenze utili per saper lavorare bene in modo cooperativo.

Un’utile attività propedeutica può essere ad esempio il lavoro in coppia, che abitua gli studenti ad una prima condivisione dei propri punti di vista; oppure il lavorare con un gruppo piccolo (tre persone) su compiti circoscritti e di breve durata, ben definiti dal docente, ecc....

Nel progettare un’attività per sottogruppi, il docente deve chiarire prima di tutto a se stesso gli obiettivi che vuol perseguire, ricordandosi

che far lavorare in gruppo vuol dire attivare gli studenti soprattutto sulle competenze sociali. Predisporre quindi un compito idoneo, descritto in dettaglio per essere ben compreso, con step successivi che possano facilitare al gruppo l'esecuzione del lavoro, senza disperdersi, forma i gruppi secondo criteri funzionali e coerenti agli obiettivi, assegna ruoli e funzioni, predisporre modalità di verifica e valutazione. L'insegnante si attiva durante il lavoro di gruppo sapendo ricoprire con consapevolezza ruoli diversi secondo le necessità dei gruppi; è consulente di processo, nel monitorare il percorso di lavoro dando aiuto nell'organizzazione dell'attività, è consulente sui contenuti, se richiesto, è mediatore di conflitti, se il gruppo è in difficoltà, ecc...

Cooperative learning

Su questa specifica modalità di lavorare in gruppo, si rimanda alla ricca bibliografia sul tema (Johnson, Sharan, ecc..).

Mappa mentale/cognitiva

Chi impara non è una tabula rasa, ha strutture e stereotipi anche rigidi che influiscono sul suo apprendimento e quindi è molto importante per l'insegnante, come ricorda Ausubel, conoscere quello che gli studenti sanno già, partire dagli schemi mentali, dalle mappe cognitive che ciascuno possiede relativamente ad un sapere.

La mappa cognitiva è la visualizzazione della rete di significati, di idee, di concetti, di associazioni attorno ad un sapere codificato già in possesso, ma anche un sapere di senso comune, legato all'esperienza. Quando proporla? Ad inizio di una unità di apprendimento.

Una possibile procedura: mettere al centro della lavagna/foglio/lucido (comunque un supporto visibile a tutti) la parola, il concetto scelto; ognuno sul suo foglio scrive la parola e costruisce la sua mappa di pensieri, concetti, preconcetti, immagini mentali, emozioni... evocati dalla parola.

Successivamente, in un breve lavoro di gruppo (15 minuti) ognuno condivide la sua mappa con quella degli altri e si costruirà insieme una mappa di gruppo.

Mappa concettuale

La mappa cognitiva è una rappresentazione esplicita che mette in evidenza le connessioni di significato tra i concetti e può essere fatta individualmente o in gruppo. Costruire una mappa può quindi aiutare gli individui a riflettere sulla propria esperienza e a costruire significati nuovi e più potenti, ad allenarsi al pensiero riflessivo.

Le mappe concettuali possono servire per schematizzare, mettere a

fuoco le idee chiave su cui ci si deve concentrare, visualizzare un percorso, le strade che si possono prendere per collegare e classificare concetti (mappa come configurazione gerarchica: al vertice concetti più generali e inclusivi e in basso quelli più espliciti e particolari), per sintetizzare ciò che è stato imparato, come momento strutturato di preparazione ad una verifica scritta e orale, come autovalutazione degli apprendimenti acquisiti alla fine di un percorso didattico, come valutazione da parte del docente, dell'apprendimento degli studenti (mappa come strumento di verifica), ecc... (Novak, Gowin, 1984).

Brain storming

Il Brain storming si basa sulla convinzione che le idee possono nascere per associazione, le une dalle altre, in modo generativo, quindi l'ascolto delle idee degli altri permette di fare associazioni, di avere intuizioni per contaminazione e talvolta le idee 'impossibili' contribuiscono a rompere schemi e a trovare soluzioni.

Il Brain storming è una tecnica quindi che attiva la creatività, 'libera' la mente, favorisce la partecipazione di tutti, separa il pensiero critico dal pensiero immaginativo, coinvolge il gruppo nella soluzione di un problema, stimola energia, fa emergere preconcetti, stereotipi, idee già esistenti, stimola l'approccio creativo alla soluzione dei problemi. Risulta efficace proporlo in un momento iniziale di un'attività, prima di affrontare la questione in termini razionali.

Possibile procedura: scrivere sulla lavagna, visibile a tutti, la parola chiave (frase, problema da risolvere...), stimolare gli interventi che devono essere a ruota libera, senza filtri, scrivere ciò che emerge o far scrivere sulla lavagna l'idea da chi l'ha espressa, ogni idea è accettata e legittima, non è valutata né criticata (né dal docente, né dai pari).

In questa attività è molto importante curare il clima di gruppo, perché sia accogliente, disponibile, non giudicante.

(Liberamente tratto da *Dalla ricerca sulle strategie un modello di formazione*, OPPI documenti, anno XVIII – 1996)

Metodo autobiografico

Il metodo autobiografico può essere usato come momento metacognitivo, partendo dalla consapevolezza di come conoscenze e competenze divengano autenticamente sapere quando si strutturano nell'identità personale dei soggetti in formazione e quindi è opportuno offrire occasioni per collegare quello che si è imparato al proprio vissuto.

Scrivere è mezzo per strutturare la conoscenza, trovare connessioni, per apprendere in modo consapevole; scrivere di sé vuol dire radunare

le esperienze in un fluire organico che può aiutare a comprendere ciò che si è vissuto, ricercandone il significato.

Si può partire da una domanda stimolo (quella volta che ho imparato... mi ricordo che...) per arrivare ad una autobiografia cognitiva che contenga aspetti quali: cosa ho fatto, cosa ho imparato, come mi sono sentito, come imparo, ecc...

Attività di riflessione e di meta-cognizione

Nell'ottica metacognitiva l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta alla elaborazione di materiali o metodi nuovi per "insegnare come fare a..." quanto a formare quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei semplici processi cognitivi primari. Questo significa sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni.

Tale riflessione attiva la comprensione della complessità delle operazioni mentali che hanno luogo contemporaneamente nella nostra mente e capacità di gestirle.

L'approccio meta-cognitivo tende anche a stimolare la capacità di gestire i propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative (Ianes, 1994).

Momenti di meta-cognizione possono essere offerti agli studenti in momenti diversi della formazione e con modalità varie: all'inizio di una unità di apprendimento, quando l'insegnante illustra il percorso da fare e le motivazioni, stimolando gli studenti a riflettere sulle loro conoscenze pregresse; durante il percorso per stimolare l'attenzione su quanto si sta facendo, mentre lo si fa, e in che modo; a conclusione dell'unità didattica, quando il docente spinge gli alunni a ripercorrere i momenti significativi della lezione e gli apprendimenti acquisiti.

La riflessione può essere proposta sotto forma di breve scritto individuale (lo scrivere aiuta a concentrare l'attenzione e a strutturare le conoscenze) oppure come breve confronto/discussione a coppie, a piccoli gruppi, ecc...

Role Playing

Quando si vuole indurre una riflessione sui comportamenti e provocare un cambiamento a livello comportamentale una metodologia che risulta essere efficace è il roleplaying.

Si tratta sostanzialmente di una rappresentazione scenica che sfrutta il rapporto interpersonale fornito da un comportamento reale in una situazione immaginaria; essa prende avvio da un problema o da un'idea da esaminare e si attua tra due o più persone dinanzi ad un gruppo di osservatori. Terminata l'interpretazione delle parti, avviene una di-

scussione generale con la partecipazione, oltre che di coloro che hanno recitato, anche di tutto il gruppo. Questa metodologia offre il vantaggio di attivare energia e partecipazione in tutta la classe e in genere gli studenti partecipano con entusiasmo.

Nel role-playing si agisce sulla base di sole indicazioni, senza avere un copione e senza aver imparato una parte, potendo cioè disporre di una notevole dose di improvvisazione e di spontaneità.

Circa i ruoli, si può dire che l'individuo può impersonare se stesso, altre persone effettivamente esistenti o personaggi immaginari. La situazione stessa può essere del tutto immaginaria o rappresentare avvenimenti realmente accaduti.

Ciò che importa è che essa sia sufficientemente realistica per essere idonea a coinvolgere emotivamente tutti, sia attori che membri del gruppo.

Ci sono numerose tecniche che si possono utilizzare per rendere più efficace il role-playing, tra le quali ad esempio l'inversione dei ruoli, usata nell'applicazione non strutturata della tecnica, quando esista una notevole divergenza di vedute tra due persone.

Essa consiste nella pura e semplice inversione delle parti che aiuta a comprendere i punti di vista altrui e a dotare i partecipanti di maggior flessibilità.

Dalla descrizione del role-playing, appare chiaro come uno dei principali vantaggi della tecnica sia quello di spingere i partecipanti ad ampliare le proprie vedute, a decentrarsi e a cercare di comprendere con maggior flessibilità i motivi che sottostanno al comportamento altrui, può essere applicata a qualsiasi situazione formativa nella quale esistano problemi di rapporto interpersonale, di modifica di atteggiamenti o di resistenza al cambiamento, in quanto la tecnica pone in primo piano i comportamenti emotivi.

L'apprendimento verrà stimolato sia attraverso l'impegno a svolgere un certo ruolo, sia attraverso l'osservazione del comportamento degli altri partecipanti, sia infine attraverso il feedback che non dovrebbe mai essere disgiunto dall'uso della tecnica. Il metodo, inoltre, drammatizza spontaneamente un'effettiva situazione di vita reale e sollecita il desiderio insito in ciascuno di dimostrare come risolverebbe una determinata situazione.

Discussione

La discussione offre l'opportunità di sviluppare in chi partecipa abilità sociali, come l'ascolto, saper parlare esprimendo le ragioni delle proprie opinioni, saper rispettare il turno di parola, saper affrontare il conflitto, ecc... Ma il coinvolgimento diretto del gruppo su un tema di

interesse, meglio se scelto dagli studenti stessi, ha una forte valenza formativa anche rispetto all'apprendimento di contenuti disciplinari specifici.

La discussione esige infatti il recupero e l'uso delle conoscenze pregresse, la capacità di stabilire connessioni, sapendo argomentare le proprie affermazioni, agganciandosi agli interventi precedenti, il possesso di un linguaggio idoneo. La discussione stimola il pensiero critico, ma anche la creatività.

La letteratura sull'argomento (a cui si rimanda per approfondimenti) propone diversi tipi di discussione, più o meno centrate sul gruppo, più o meno guidate, tuttavia, al di là delle differenze, alcune attenzioni sono d'obbligo, come la selezione dell'argomento che dovrà avvenire in relazione agli interessi dei partecipanti, alle loro conoscenze e risorse rispetto al tema, al tempo disponibile.

Prima dell'avvio della discussione il docente dovrà richiamare le regole da rispettare (turni di parola, ascolto, rispetto, tempi di intervento, ecc...) e durante la discussione avrà funzione di coordinamento, di regia, di mediazione dei conflitti, se del caso.

A dibattito concluso, la discussione dovrà essere rivista e valutata in base agli obiettivi fissati. La classe, guidata dal docente, potrà ripercorrere il processo e confrontarsi sulle modalità comunicative usate dai partecipanti, sulla loro capacità di ascolto, sul livello di approfondimento e di argomentazione attivato. Questo sforzo di valutazione e di autovalutazione permetterà di dare maggior significatività all'apprendimento, sia rispetto ai contenuti, che alle competenze.

Circle Time

Il circe time o tempo del cerchio, come metodologia, si rifà ai gruppi di incontro rogersiano e privilegia l'ascolto attivo; è un momento in cui tutti si impegnano ad ascoltarsi reciprocamente, non vengono mai formulate critiche o giudizi tanto meno prese in giro. Il patto è quello della riservatezza e del rispetto reciproco, ognuno parla in prima persona esprimendo opinioni proprie, esperienze, emozioni, stati d'animo.

Chi ascolta può dimostrare il proprio ascolto e verificarne l'esattezza rimandando feedback basati sulla riformulazione di ciò che si è ascoltato "se non sbaglio hai detto che...", "mi sembra che quello che senti rispetto a ... sia...". Questo per verificare la correttezza della propria comprensione e, nel caso di fraintendimenti, per permettere all'altro di chiarire meglio il proprio messaggio.

Permettere inoltre a chi ha parlato di "riascoltarsi" gli offre l'occasione per approfondire meglio la conoscenza di sé e contempo-

raneamente di addentrarsi maggiormente nell'analisi del problema; qui non c'è alcun tipo di interpretazione esterna, è la persona che parla che diventa via via più consapevole. Nel messaggio di restituzione quello che viene rispecchiato può essere il contenuto o il sentimento che questo sottende e che può essere rilevato anche dagli indizi non verbali.. È l'insegnante che all'inizio si offre come modello di questo tipo di comunicazione che successivamente viene utilizzata dagli studenti all'interno del gruppo.

È un metodo fondamentale per sviluppare empatia nei confronti dell'altro e oggi ne viene consigliato l'utilizzo all'interno delle istituzioni scolastiche per prevenire i fenomeni di bullismo; è stato riscontrato infatti che sia i bulli che le vittime spesso sono poco capaci di provare empatia.

La differenza rispetto alla discussione guidata è che la tematica da trattare viene scelta dai ragazzi stessi fra quelle di loro maggior interesse, ha un contenuto emotivo e le emozioni vengono accettate ed accolte, può anche allontanarsi dal programma o essere un modo diverso di trattare parti del programma come le emozioni provate di fronte alla lettura di testi poetici e narrativi o il commento di fatti di attualità. Anche in questo caso però non ci sono mai risposte giuste o sbagliate, ognuno si sforza di capire il punto di vista dell'altro, il suo vissuto, i suoi riferimenti valoriali e culturali, è un vero e proprio allenamento all'empatia.

Due esempi di percorsi didattici mirati alla formazione delle Life Skills

A conclusione del percorso di formazione sulle Life Skills, un gruppo di docenti interessate a proseguire l'esperienza, ha dato vita a due equipe di progetto, coordinate da due delle formatrici Claudia Cattani e Patrizia Lucca, con lo scopo di ideare due percorsi didattici, che avessero come finalità la promozione delle Life Skills in classi della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Il progetto è scaturito da un lavoro breve, di tre incontri in orario pomeridiano per un totale di dodici ore. Il prodotto è quindi da intendere come una esemplificazione concreta di un lavoro di gruppo tra colleghi, per la costruzione di un percorso sulla promozione delle Life Skills.

Il gruppo si è dovuto accordare in poco tempo su modalità di lavoro, scelta delle life skills da potenziare, dei contenuti e dei metodi da utilizzare, della struttura del percorso, delle discipline da coinvolgere, ecc... Nel costruire il percorso i docenti si sono confrontati soprattutto

sulle modalità attraverso le quali proporre l'unità di apprendimento, quindi grande spazio nel dibattito è stato dato alla discussione sulle metodologie didattiche da utilizzare e sulle attenzioni comunicativo/relazionali da mettere in campo, più che sulla scelta specifica dei contenuti.

Ai lettori, la libertà e la responsabilità di modellare questi esempi alle proprie realtà concrete di lavoro, al fine di rendere la proposta più efficace e coerente con le caratteristiche dei destinatari reali.

Il lavoro è apparso ai partecipanti molto proficuo, le persone sono state bene insieme, hanno lavorato volentieri, con forte motivazione, mettendo esse stesse in campo molte life skills!

Qui di seguito, in allegato, le schede del lavoro svolto, così come sono state prodotte in sede di gruppo.

LABORATORIO DI CUCINA

*condivisione e preparazione di ricette delle regioni/stati
di provenienza dei bambini/ragazzi e organizzazione di un buffet*

Gruppo

*Chiara Antoniola, Laura Casagrande, Morena Comper,
Carla Folgheraiter, Sara Vallefucio, Francesca Zulian
Coordinatrice: Claudia Cattani*

Perché la scelta di fare un laboratorio per attivare le life skills?

Perché un laboratorio...

- privilegia l'apprendimento dal fare;
- favorisce la partecipazione;
- favorisce l'integrazione;
- favorisce la motivazione (costruire un prodotto finito e concreto è molto motivante);
- fa sì che ogni bambino possa contribuire in base alle sue capacità (anche l'alunno meno dotato);
- permette di coinvolgere e attivare anche alunni in situazioni difficili;
- abitua alla riflessione;
- veicola un grande numero di life skills;

- permette di vivere e sperimentare un percorso che va dall'idea, alla progettazione, alla realizzazione del prodotto.

Il progetto è pensato per classi dalla quarta elementare alla seconda media e da attivare preferibilmente all'inizio dell'anno scolastico.

Le docenti hanno immaginato che tutto il percorso sia accompagnato da un "diario di bordo", tenuto a turno dai ragazzi; il diario conterrà il racconto del percorso, del lavoro svolto di volta in volta, il materiale prodotto, la documentazione fotografica, i commenti e le impressioni libere di gruppo e/o personali dei ragazzi, ecc....

Il percorso nella sua interezza, prevede sedici ore di attività, più un'ora per la verifica e la valutazione (il buffet non è considerato parte del monte ore, perché fatto in orario extracurricolare, nel pomeriggio, per permettere la partecipazione dei genitori).

Comportamenti del docente

Il docente attiva gli alunni perché siano protagonisti della lezione, portandoli a riflettere sulle loro capacità, abilità. Gli atteggiamenti dell'insegnante saranno quindi di valorizzazione e accoglienza.

Poiché le life skills si apprendono attraverso un processo di consapevolezza, il docente, durante tutto il percorso, si occuperà di esplicitare in ogni fase quali competenze saranno in quella fase attivate e come (anche il diario di bordo sarà molto utile in questo senso).

L'insegnante sarà un modello di comportamenti coerenti con le life skills; avrà un atteggiamento empatico, non giudicante; saprà osservare quello che accade, sarà attento alle dinamiche, saprà predisporre adeguati e facilitanti setting di apprendimento, così come adeguati e coerenti metodi e strumenti.

SCHEDA DEL PERCORSO SUL LABORATORIO DI CUCINA

DESCRIZIONE FASI	PERCHÈ <i>scelte di metodo e motivazione</i>	COME <i>modalità di gestione della classe e attenzioni metodologico/didattiche</i>	LIFE SKILLS
due ore di attività in classe presenza insegnanti dell'area linguistica e scientifica			
Proposta e presentazione del percorso (laboratorio di cucina, raccolta di ricette, merenda insieme e organizzazione buffet finale), con l'esplicitazione degli obiettivi formativi (accenno a che cosa sono le life skills) e delle materie coinvolte. Condivisione con gli alunni del Patto Formativo	Presentazione del percorso Raccolta aspettative e patto formativo tra insegnanti e alunni, per assumersi le responsabilità reciproche e predisporre il setting idoneo all'apprendimento	L'insegnante spiega il progetto a grandi linee, le sue finalità formative (con un linguaggio idoneo agli studenti) e fa esprimere alla classe le sue aspettative sul progetto (stimola l'intervento degli alunni, risponde alle domande, trascrive tutto quello che gli studenti esprimono, costruendo con loro una mappa delle aspettative della classe. Esplicita formalmente il patto formativo con gli alunni e lo definisce con gli alunni	Vengono favorite: l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio apprendimento Apprendimento autopromosso Autocoscienza
Mappa cognitiva sulle conoscenze pregresse e attivazione della motivazione	Valorizzazione delle competenze presenti nel gruppo → i docenti si rendono conto dei livelli di manualità degli alunni, del loro grado di autonomia attivazione della motivazione e del coinvolgimento	Domanda stimolo: cosa sai cucinare? Aiuti la tua mamma in cucina? Cartellone con post-it in cui ognuno individualmente scrive sul post it quello che sa fare e lo va ad appendere sul cartellone/lavagna; il cartellone raccoglie le cose che gli alunni sanno fare; il docente accoglie e non giudica, costruendo con gli alunni una mappa cognitiva della classe	Autocoscienza Consapevolezza Autostima Gestione dello stress
Consegna per casa: scrivere la ricetta di un piatto che piace e che la mamma prepara in casa e portarlo a scuola	Lavoro a casa per coinvolgere e motivare gli studenti e per coinvolgere la famiglia Far sentire ciascuno libero di proporre qualcosa che piace	Scrittura libera della ricetta, senza consegne strutturate	Decision making

DESCRIZIONE FASI	PERCHÈ <i>scelte di metodo e motivazione</i>	COME <i>modalità di gestione della classe e attenzioni metodologico/didattiche</i>	LIFE SKILLS
un'ora di attività (più gli eventuali approfondimenti disciplinari*)			
In classe lavoro a coppie	Compito per il lavoro a coppie : strutturare le ricette secondo una griglia prestabilita e fornita dal docente. In coppia perché il lavoro risulta più piacevole, meno complesso, c'è già una prima fase di confronto; inoltre vengono attivate le competenze sociali (in preparazione al lavoro di gruppo)	Consegnare ad ogni coppia un facsimile della griglia di cui i ragazzi si dovranno avvalere per costruire il testo della ricetta; il docente porrà particolare attenzione al processo di lavoro delle coppie, proponendosi come mediatore, facilitatore per favorire il lavoro cooperativo * approfondimenti disciplinari: area linguistica → sul testo regolativo area scientifica → sul diagramma di flusso	Comunicazione efficace Capacità di relazionarsi con gli altri Problem solving Decision making
Consegna per casa	Completare la griglia con i dati mancanti (dosi e numero di persone per cui fare il piatto)		Problem solving
un'ora di attività + un'ora di approfondimento di matematica			
In classe	Raccolta di tutte le ricette portate da casa (una scheda per ogni ricetta)	Docente di area scientifica controlla le griglie e insegna a rapportare le dosi al numero di persone attraverso moltiplicazioni, divisioni, proporzioni * approfondimento disciplinare: area scientifica: matematica → le proporzioni	
un'ora di attività			
Scelta delle ricette da sperimentare nel laboratorio di cucina	L'insegnante coordina la presa di decisione nel gruppo, al fine di far prendere alla classe una decisione il più possibile condivisa e fattibile con i vincoli dati (sperimentazione sul campo della presa di decisione in gruppo)	L'insegnante chiarisce lo scopo della decisione da prendere → realizzare le ricette nel laboratorio di cucina e quindi chiarisce i vincoli da tenere presenti nella presa di decisione (es: strumenti, materie prime, tempi, procedure, ecc.)	Decision making Senso critico (valutazione vantaggi e svantaggi) Gestione stress Capacità di ascolto Comunicazione efficace

DESCRIZIONE FASI	PERCHÈ <i>scelte di metodo e motivazione</i>	COME <i>modalità di gestione della classe e attenzioni metodologico/didattiche</i>	LIFE SKILLS
In classe l'insegnante fa scegliere alla classe una o più ricette da sperimentare nel laboratorio di cucina		Le ricette vengono tutte scritte sulla lavagna (o comunque su un supporto visibile a tutti), senza la specificazione di chi ha proposto quale ricetta; questo per concentrare il gruppo nel momento della presa di decisione sull'oggetto, non sulle relazioni (spesso le scelte vengono condizionate dai rapporti all'interno del gruppo classe). quando le ricette sono tutte scritte e visibili, diventano patrimonio del gruppo e le decisioni verranno prese in modo più cooperativo e meno conflittuale. Di ogni ricetta si valuterà infatti la fattibilità, in base ai vincoli dati	
due ore in laboratorio			
Laboratorio di cucina a coppie + merenda (si mangia quello che è stato prodotto)	Realizzazione a scuola di una ricetta, per trasformare un sapere teorico in un saper fare	L'insegnante definisce con la classe le modalità di lavoro e le regole da seguire in laboratorio Il lavoro si svolge a coppie; alcuni degli strumenti sono portati da casa, altri sono quelli della scuola L'insegnante presidia l'attività, osserva, controlla, dà consulenza	Problem solving Capacità di relazionarsi Comunicazione efficace Collaborazione e cooperazione Saper adeguare il proprio comportamento al contesto Saper rispettare le regole
un'ora di attività			
Autovalutazione sugli apprendimenti acquisiti	Importanza dell'autovalutazione per far acquisire ai ragazzi consapevolezza del percorso compiuto e degli apprendimenti acquisiti e dei vissuti emotivi	L'insegnante pone alcune domande: come mi sono sentito? Qual è stato il momento più bello? Dove mi sono trovato in difficoltà? Cosa ho imparato che prima non sapevo? (riflessione orale o scritta)	Autocoscienza Senso critico Meta-cognizione Gestione delle emozioni
un'ora di attività			
Valutazione del percorso in itinere:	Importante valutare insieme agli alunni	L'insegnante ricostruisce insieme ai	Senso critico

DESCRIZIONE FASI	PERCHÈ <i>scelte di metodo e motivazione</i>	COME <i>modalità di gestione della classe e attenzioni metodologico/didattiche</i>	LIFE SKILLS
condivisione con gli alunni del percorso svolto e delle tappe successive	durante il percorso l'andamento del progetto, con eventuali adattamenti e riprogettazioni	ragazzi il percorso fatto fino a quel momento con l'aiuto del diario di bordo e precisa quello che resta ancora da fare: raccolta di ricette tipiche e preparazione del buffet	Metacognizione
Consegna per casa	Portare da casa una ricetta tipica che viene fatta in famiglia. Per valorizzare le diversità e favorire l'integrazione	L'insegnante ricorda l'obiettivo del lavoro: organizzare un buffet con i piatti rappresentativi delle zone geografiche di provenienza dei ragazzi. La ricetta questa volta deve essere scritta secondo una griglia concordata e con le indicazioni delle dosi.	Senso di responsabilità Autonomia nel lavoro Rispetto della consegna
un'ora di attività			
A scuola condivisione delle ricette portate da casa	Per preparare il terreno agli approfondimenti disciplinari (geografia, storia, educazione alimentare, ecc..) e motivare gli alunni	I ragazzi trascrivono le loro ricette su una tabella comune appositamente predisposta con tre colonne: ricetta, paese/zona di provenienza, ingredienti caratterizzanti. I ragazzi riportano la Loro ricetta uno alla volta, sotto la regia dell'insegnante Prodotto finale: mappa con tutte le ricette della classe	Comunicazione efficace Ascolto Gestione delle emozioni
un'ora di attività			
Lezione del docente di geografia	Per favorire la partecipazione, l'interesse, la co-costruzione del sapere	L'insegnante lavora sul rapporto tra materie prime e clima/ambiente con una lezione dialogica, uso degli strumenti (atlante storico, ecc..)	Capacità di ascolto Capacità di intervenire in modo pertinente Attivazione della creatività
un'ora di attività			
Lezione del docente di storia	Come sopra	Il cibo come fonte storica: uso dell'iconografia, partire dalla lettura dell'immagine → possibili approfondimenti di educazione alimentare	

DESCRIZIONE FASI	PERCHÈ <i>scelte di metodo e motivazione</i>	COME <i>modalità di gestione della classe e attenzioni metodologico/didattiche</i>	LIFE SKILLS
un'ora e trenta di laboratorio			
Esercitazione e verifica in laboratorio	Attivazione del lavoro cooperativo (lavoro di coppia)	Realizzazione di una ricetta tipica (scelta dal docente) di cui viene data a ciascuna coppia indicazione precisa (copia della ricetta da sperimentare) lavoro a coppie; ogni coppia deve portare il necessario (gli strumenti e gli ingredienti)	Relazionarsi con gli altri Decision making Problem solving Autonomia Empatia Mutuo aiuto in coppia Creatività
mezz'ora di riflessione			
Momento di metacognizione	Importanza dell'autovalutazione per far acquisire ai ragazzi consapevolezza del percorso compiuto e degli apprendimenti acquisiti e dei vissuti emotivi	L'insegnante fa una domanda stimolo: che cosa ho imparato? Dove mi sono trovato bene? Dove ho avuto difficoltà? Ognuno fa una prima riflessione individuale scritta, poi la condivide nella coppia e poi nella classe, sotto il coordinamento dell'insegnante (procedimento Think, Pair, Share)	Autoconsapevolezza Senso critico Metacognizione Comunicazione efficace
due ore di attività			
Organizzazione del buffet	Il buffet come conclusione del percorso e verifica degli apprendimenti e delle competenze acquisite, in un contesto creativo e fortemente motivante e coinvolgente	L'insegnante attiva la discussione e la presa di decisione su: aspetti da organizzare prima del buffet (inviti, cartoncini illustrativi, articoli di giornale, servizio fotografico, ecc...), quali portare mettere nel buffet, come organizzare il buffet stesso (tovaglie, postate, esposizione dei piatti, ecc...), assegnazione ruoli Situazione di problem solving e decision making; utilizzo del brain storming Successivo momento di razionalizzazione e pianificazione di tutte le attività	Decision making Problem solving Creatività Senso critico Comunicazione efficace Capacità di relazionarsi Assunzione di responsabilità Autocoscienza Gestione dello stress

DESCRIZIONE FASI	PERCHÈ <i>scelte di metodo e motivazione</i>	COME <i>modalità di gestione della classe e attenzioni metodologico/didattiche</i>	LIFE SKILLS
		tà che precedono, accompagnano e seguono il buffet divisione dell'attività in gruppi e sottogruppi in collaborazione con i docenti di educazione artistica, per la creazione dei cartoncini informativi sulle pietanze, il docente di informatica, ecc....	
Buffet nel pomeriggio	Al buffet sono invitati anche i genitori	Buffet di cibi freddi, preparati a casa dagli alunni (e famiglie)	
un'ora di attività			
Valutazione delle competenze acquisite e autovalutazione	Valutazione e autovalutazione del prodotto e del processo	<p>Autovalutazione individuale con il supporto di un questionario strutturato* (linguaggio semplice e comprensibile)</p> <p>Valutazione del docente delle competenze acquisite dai ragazzi attraverso lo stesso questionario proposto agli alunni</p> <p>Successivo confronto tra docente e alunni</p> <p>Il docente, per la valutazione di processo, si avvale del diario di osservazione che sarà stilato di volta in volta, il più possibile a caldo</p> <p>* per ogni life skills, precisare nel questionario alcune competenze/ comportamenti (es: so lavorare in modo cooperativo, so comunicare il mio punto di vista con calma, chiarezza, ecc...)</p>	<p>Autoconsapevolezza</p> <p>Senso critico</p> <p>Gestione dello stress</p> <p>Comunicazione efficace</p>

LIFE SKILLS E INTERDISCIPLINARITÀ

Gruppo

*Lisanna Maria Ghetta, Paola Morizzo, Angela Dallago,
Sabrina Fusari, Stefania Moreschi, Maddalena Vicenzi,
Silvia Callegari. Completato da Ottavia Moser, Antonella Le Piani,
Antonio De Rose, Milena Tessadri, Graziella Fontana.
Con la partecipazione di M. Angela De Mitri, M. Cristina Adragna.
Coordinatrice: Patrizia Lucca*

Obiettivi del modulo interdisciplinare:

- insegnare le life skills in orario curricolare;
- far acquisire agli studenti le life skills senza rinunciare ai contenuti specifici della propria disciplina;
- favorire la comunicazione ed il lavoro cooperativo tra docenti di materie diverse;
- utilizzare metodologie attive che aiutino ad incrementare le life skills.

Caratteristiche del modulo

Il modulo, pensato per un istituto comprensivo, come quelli in cui si è svolto il corso, presenta uno spiccato carattere interdisciplinare, vede continuamente intrecciarsi i contenuti relativi a scienze, geografia, storia, italiano, musica, tecnologia, educazione fisica, arte e disegno (l'assenza di specificazione dei contenuti e dell'apporto della matematica è puramente casuale, essendo stata determinata dalla non presenza di insegnanti specifici nel gruppo di progettazione).

La scelta dell'interdisciplinarietà è legata al desiderio di stimolare i docenti alla collaborazione, nella consapevolezza che le life skills possono rafforzarsi meglio se è più di un docente a proporle, che possono acquistare maggior valore se vengono proposte da più persone nell'attività quotidiana con i ragazzi e non in moduli extracurricolari che abbiano il carattere dell'eccezionalità ed infine, ma non per ordine di importanza, che la life skills relativa alle relazioni con gli altri abbia bisogno di essere acquisita dai docenti stessi, prima di essere proposta agli studenti.

Sappiamo, dal momento che tutti operiamo nella scuola, anche da parecchi anni, quanto il lavoro di gruppo fra docenti sia importante ma non sempre facile da attuare, così abbiamo pensato ad un modulo in-

terdisciplinare, dai contenuti interessanti e stimolanti, che potesse permettere ad ogni insegnante di portare l'apporto della propria disciplina e divenire così risorsa per il gruppo.

Tematica significativa

Questo modulo è stato scelto e progettato in modo cooperativo da docenti di discipline diverse, con l'intenzione che già nella scelta del tema trasparisse l'intento formativo, poiché la tematica individuata richiama in modo specifico le life skills: decisione making, problem solving e senso critico.

Nelle metodologie adottate vengono inoltre abbondantemente sollecitate creatività, autocoscienza e comunicazione efficace.

Il tema è molto significativo e si propone di promuovere cultura all'interno del territorio in cui la scuola opera, stimolando riflessione e modifica dei comportamenti per quanto riguarda il rispetto dell'ambiente e lo sviluppo sostenibile.

Il modulo ha carattere puramente esemplificativo, per questo non è stata specificata la classe a cui applicarlo, si auspica che i contenuti possano essere adattati alla classe ed all'ordine di scuola in cui ci si trova, trattandosi di tematiche che vengono affrontate sia alla primaria che alla secondaria di primo grado.

Il tempo di svolgimento è probabilmente il secondo quadrimestre. È possibile una ripresa ed un approfondimento delle tematiche nell'ordine di scuola superiore.

Essenziale è che il modulo si concluda con la realizzazione di un prodotto finale da parte degli studenti.

PROGETTO DI UN MODULO INTERDISCIPLINARE ESEMPLIFICATIVO

<p>Modulo Interdisciplinare Sullo sviluppo Sostenibile</p>	<p>Titolo: Aiuto C'è Qualche Uomo Assettato</p>	<p align="center">Finalità: Modificare i comportamenti per in- centivare il risparmio di acqua. Educare alla considerazione ed al ri- spetto del territorio. Promuovere cultura all'interno del territorio</p>	<p>Sviluppare, grazie alla tematica scel- ta, particolarmente significativa, Le seguenti life skills: Problem solving Decision making Senso critico</p>
--	---	---	---

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Italiano o scienze</p>	<p>Mappa cognitiva con l'utilizzo dei post-it: all'inizio del percorso per vedere quali concetti sono collegati nella mente degli studenti alla parola acqua. Alla fine mappa concettuale per vedere cosa abbiamo imparato.</p> <p>Presentazione del progetto di educazione ambientale. Perché? Come? Scopo? Contratto formativo: tempi, obiettivi, metodologie attive. Applicare anche la mappa delle aspettative per vedere cosa gli studenti si aspettano dal progetto</p> <p>Proiezione filmato o documentario sull'acqua per motivare, sensibilizzare, sollecitare riflessioni sulla tema dell'acqua, utilizzando anche il canale visivo</p>	<p>Utilizzare una metodologia basata sull'ascolto.</p> <p>Insegnare un metodo utile a favorire la metacognizione e l'acquisizione di un metodo di studio efficace</p>	<p>Vedere cosa gli studenti già sanno sull'acqua. Attivare gli studenti, favorendone partecipazione e motivazione</p> <p>Capacità di ascolto Senso critico</p>

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Italiano Storia</p> <p>L'intervista</p>	<p>Intervista ai genitori su come l'acqua viene usata in famiglia Intervista ai nonni (o a persone anziane vicine di casa) sul loro uso dell'acqua nel tempo passato Testo autobiografico sul proprio utilizzo dell'acqua Lettura stimolo Di un brano tratto da <i>L'incontinente bianco</i> di G. Covatta, intervista ad un bambino europeo ed uno africano. Role playing sui diversi usi dell'acqua</p>	<p>Far conoscere la specificità dell'intervista (collegata nella seconda-ria anche alla lettura del quotidiano in classe) Far cogliere la differenza tra testo scritto e testo orale Storia: confronto tra presente e passato. Recupero di senso storico</p>	<p>Vedere cosa gli studenti già sanno sull'acqua. Attivare gli studenti, favorendone partecipazione e motivazione Rendere consapevoli gli studenti dei diversi usi dell'acqua a seconda del periodo storico. Valorizzare la cultura del l'anziano. Riscoprire gli antichi valori</p> <p><i>Comunicazione efficace</i> <i>Empatia</i> <i>Senso critico</i></p>
<p>Italiano</p> <p>La fiaba</p> <p>Il mito</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lettura favole, fiabe o racconti mitologici sull'acqua da parte dell'insegnante - Ricerca di fiabe, leggende o racconti sull'acqua anche di culture diverse da parte degli studenti come Compito a casa - Roleplaying o drammatizzazione sulle fiabe lette - produzione da parte degli studenti di una fiaba sull'acqua tramite attività di gruppo 	<p>Riconoscimento dei diversi generi letterari Produzione di testi di diverso genere</p>	<p><i>Senso critico</i> <i>Creatività</i> <i>Empatia</i> <i>Capacità di relazionarsi con gli altri in maniera positiva</i></p>
<p>Italiano Educazione all'immagine Educazione motoria</p>	<p>Dramma-tizzazione (v. dettagliata in fondo)</p>		<p><i>Gestione delle emozioni</i> <i>Gestione dello stress</i></p>

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Italiano e lingue straniere</p> <p>Modi di dire aforismi Metafore similitudini</p>	<p>Brainstorming in classe circa i modi di dire sull'acqua Ricerca da parte degli studenti e del docente di modi di dire e proverbi sull'acqua anche presso culture diverse, nel mondo contadino e in dialetto</p> <p>Modi di dire sull'acqua Proverbi sull'acqua</p>	<p>Arricchimento del lessico</p> <p>Individuazione del significato metaforico</p>	<p>Senso critico Empatia Capacità di comunicare in maniera efficace</p>
<p>Italiano Esempio di testi di riferimento possibili D'Annunzio: "La pioggia nel pineto" Palazzeschi: "La fontana malata" Moretti "Piove" Ungaretti "I fiumi" presentazione di calligrammi di Apollinaire Dante: passi tratti dalla Divina Commedia; dall'Iliade es. Achille immerso nell'acqua Per la scuola primaria testi di Piumini e di M.Lodi.</p> <p>Religione Passi dalla Bibbia; es. Il diluvio Universale Dal Vangelo Dal Poema epico di Gilgamesh.</p> <p>Ed. artistica La simbologia dell'acqua nella cultura religiosa. La simbologia dell'acqua nell'arte</p>	<p>Simbologia dell'acqua nella letteratura Lettura di poesie sull'acqua Scrittura di testi poetici, acrostici, calligrammi, slogan</p> <p>Simbologia dell'acqua nei testi sacri e nella cultura religiosa</p> <p>Analisi di testi e di immagini a carattere sacro</p> <p>Analisi di raffigurazioni pittoriche che rappresentino l'acqua</p> <p>Produzioni di disegni sul tema dell'acqua. Utilizzo di acquerelli</p>	<p>Acquisizione di strumenti di decodificazione del testo poetico</p>	<p>Sensibilizzare gli studenti alla tematica dell'acqua ed alla sua importanza nei diversi contesti e nelle diverse culture.</p> <p>Creatività Senso critico Capacità di comunicare in maniera efficace</p>

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Italiano, lingua straniera, ed. artistica, tecnologia</p> <p>Testi pubblicitari tratti da riviste e quotidiani italiani e stranieri</p>	<p>Analisi del linguaggio pubblicitario su materiali proposti e/o ricercati dagli studenti</p> <p>Analisi delle immagini dell'acqua nel linguaggio pubblicitario</p> <p>Lavoro a coppie o in piccolo gruppo costruzione da parte degli studenti di slogan pubblicitari sia in italiano che in lingua straniera</p>		<p>Senso critico</p> <p>Capacità di comunicare in maniera efficace</p>
<p>Italiano Storia Tecnologia</p> <p>Vari utilizzi dell'acqua Problemi connessi all'acqua Inquinamento</p> <p>Strategie di risparmio energetico e riciclaggio dell'acqua</p>	<p>Organizzazione viaggio di istruzione in Val Venosta: visita ai sentieri di acqua. In alternativa: ai vecchi mulini o alle Valli di Comacchio o a Venezia.</p> <p>Visita guidata alla distilleria Bergida di oli essenziali a Issengo in Alto Adige per osservare tecniche di riciclaggio dell'acqua</p> <p>Prima del viaggio di istruzione: mappa delle aspettative diario (immaginato) della gita mappa concettuale dopo il viaggio di istruzione per verificare le nuove conoscenze</p>		<p>Senso critico</p> <p>Autoconoscenza Creatività</p>

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Scienze</p> <p>Il ciclo dell'acqua</p> <p>Lo sviluppo sostenibile</p> <p>Acqua e paesaggio</p> <p>L'erosione dell'acqua</p> <p>Stato solido-stato liquido-stato gassoso</p> <p>Tipologie di acqua in base al terreno</p> <p>L'inquinamento dell'acqua</p> <p>Biologia</p> <p>L'acqua e il corpo</p> <p>Umano</p> <p>L'acqua e la vita</p> <p>Matematica</p> <p>Tecnologia</p> <p>Arte</p>	<p>Mappa cognitiva sulle acque comunali</p> <p>Integrazione delle conoscenze e problematizzazione da parte dell'insegnante</p> <p>Intervista ad un incaricato comunale sulle acque del comune</p> <p>Gli studenti preparano in anticipo le domande da inserire nell'intervista tramite lavoro in piccoli gruppi, presentazione del lavoro alla classe e presa di decisione riguardo alle domande pertinenti e fondamentali</p> <p>Brainstorming su strategie per il risparmio acqua</p> <p>Lettura etichette bottiglie dell'acqua minerale e comparazione con analisi dell'acqua del rubinetto</p> <p>Valore nutrizionale dei vari componenti dell'acqua</p> <p>Calcolo delle percentuali</p> <p>Esperimenti con l'acqua (solubilità, volumi, stati ...)</p> <p>Orologio ad acqua</p> <p>Le unità di misura dei liquidi.</p> <p>Video:</p> <p>Vajont versione cinematografica Vajont (monologo di Paolini) per le scuole superiori</p> <p>Film di animazione "The Mystic river" sul fiume San Lorenzo</p>	<p>Vedere cosa gli studenti già sanno in proposito.</p> <p>Far conoscere meglio il territorio in cui si vive far acquisire comportamenti di rispetto dell'ambiente</p>	<p>Senso critico</p> <p>Capacità di relazionarsi in maniera positiva</p> <p>Problem solving</p> <p>Decision making</p>

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Geografia La distribuzione della popolazione sulla terra nel tempo: dove? Il clima e i cambiamenti climatici</p> <p>L'importanza dell'acqua in agricoltura. L'agricoltura stanziale I metodi di irrigazione Trasporto del legname su acqua Il turismo legato all'acqua. Il turismo termale nella nostra regione</p>	<p>Mappa cognitiva all'inizio per vedere cosa gli studenti già sanno e mappa concettuale al termine dell'unità di apprendimento, per verificare gli apprendimenti</p> <p>Analisi delle acque termali di Levico, Roncegno, Comano.</p>		
<p>Storia A seconda dell'ordine e grado di scuola argomenti del programma collegati all'acqua quali: Rivoluzione neolitica Civiltà fluviali e marittime Il medioevo: le carte di regola Le repubbliche marinare Le grandi esplorazioni e navigazioni Le guerre per l'acqua</p>	<p>Presentazione di materiale audiovisivo</p> <p>Presentazione e analisi di documenti storici</p>	<p>Conoscenza degli argomenti storici del programma. Connessione tra argomenti.</p>	<p>Sensibilizzare gli studenti all'importanza dell'acqua nella storia del genere umano</p>
<p>Lingua straniera e Geografia</p> <p>Conoscenza dei Paesi di cui si studia la lingua con particolare riferimento alla topologia (nomi di fiumi, laghi, città)</p>	<p>Presentazione da parte del docente delle unità di misura dei liquidi nei paesi stranieri.</p> <p>Analisi dei nomi di città</p> <p>Proposta da parte del docente di testi in lingua di argomento specifico</p> <p>Brainstorming sui modi di dire in lingua straniera</p>	<p>Arricchimento del lessico Costruzione di frasi da semplici a complesse a seconda del grado di scuola Approfondimento della conoscenza della cultura e della geografia del Paese di cui si studia la lingua</p>	<p>Empatia Senso critico Capacità di comunicare</p>

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Inglese e Musica Testi e musica rap Coleridge “ La ballata dell’antico marinaio” Illustrata da Dorè</p> <p>Arte</p>	<p>Ascolto di brani rap Ricerca di vocaboli che hanno a che fare con l’acqua >Costruzione di testi che possono divenire canzoni rap con il ritmo della pioggia Ascoltare il testo letto dal docente. Collegare testo e immagini da parte dello studente. Individuare il messaggio nascosto nel testo</p>	<p>Approfondimento conoscenza della lingua.</p>	<p>Acquisizione sensibilità ritmica</p> <p>creatività</p>
<p>L’analisi del linguaggio fotografico</p>	<p>Raccolta di fotografie eseguite dagli studenti Sulle fontane o sui corsi d’acqua presenti nel territorio Analisi delle fontane nell’arte (fontane di Versailles) Lavoro di gruppo: Prodotto da realizzare Manifesti o depliant per invitare a comportamenti sostenibili per il risparmio di acqua</p>	<p>Imparare a fare fotografie Saper leggere un’immagine fotografica</p>	<p>Creatività Senso critico Decision making Problem solving</p>
<p>Musica e italiano</p> <p>L’acqua nelle canzoni. L’acqua nelle colonne sonore CD per tecniche di rilassamento con rumori e suoni legati all’acqua.</p>	<p>Ascolto di brani musicali scelti dal docente e/ o portati dagli studenti. Esercizi di riconoscimento delle emozioni suscitate dai brani musicali Ricerca di brani significativi da parte degli studenti nella loro storia personale Stesura di un testo autobiografico sul primo ricordo legato all’acqua. Costruzione di strumenti musicali a imitazione del suono dell’acqua</p>	<p>Aumento della sensibilità musicale</p>	<p>Gestione dello stress Gestione delle emozioni</p> <p>Autocoscienza</p> <p>Creatività</p>

Materie e contenuti disciplinari	Metodologie attive utilizzate	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali e Life skills perseguite
<p>Scienze motorie e Musica</p> <p>Conoscenza e pratica degli sport acquatici</p> <p>Tecniche di rilassamento guidato</p>	<p>Movimenti ad imitazione dell'acqua (le onde, rilassamento guidato)</p> <p>Movimento libero sulla musica</p> <p>Massaggio della pioggia (a turno un compagno picchietta le spalle dell'altro)</p> <p>Sport acquatici acquagym</p> <p>Giochi con l'acqua</p> <p>La danza della pioggia</p>	<p>Familiarizzazione con l'acqua</p> <p>Conoscenza di altre culture</p>	<p>Aumento delle capacità espressive</p> <p>Gestione dello stress</p> <p>Gestione delle emozioni</p> <p>Autoconoscenza</p> <p>Riconoscimento e valorizzazione della diversità</p> <p>Capacità di relazioni interpersonali</p> <p>empatia</p>
<p>Tecnologia</p> <p>Le fonti energetiche</p>	<p>Acqua come fonte di energia: dal mulino alla centrale idroelettrica Uscita sul territorio per visitare una centrale idroelettrica o visita guidata ad un corso d'acqua, per es. sull'Avisio, effetti della Diga di Stramentizio.</p> <p>Prodotto finale</p> <p>Creazione di un testo in power-point contenente i principali apprendimenti e delle motivazioni atte ad incentivare comportamenti corretti nei confronti dell'utilizzo della risorsa acqua da presentare al territorio alla fine del modulo.</p> <p>Mostra fotografica con tabelloni e idee argomentate sul risparmio di acqua</p>		

DRAMMATIZZAZIONE (in dettaglio) (sottomodulo MISS ACQUA progettato da un gruppo di docenti all'interno del modulo interdisciplinare più ampio)
Progetto eseguito da: Antonio De Rose, Antonella Le piani, Ottavia Moser, Milena Tessadri, Graziella Fontana

Il percorso progettato per la scuola primaria e secondaria di primo grado coinvolge tutti i docenti disponibili, in particolare educazione musicale, motoria ed artistica. Può essere realizzato in qualsiasi classe.

Docenti coinvolti e obiettivi disciplinari	Metodologie utilizzate	Obiettivi trasversali Life skills
<p>Tutti quelli disponibili, in particolare: italiano e le educazioni: motoria, musicale, artistica.</p>	<p>Preparazione di uno spettacolo di fine anno in cui gli studenti interpretano i fiumi che nascono, si uniscono, fanno il loro tragitto e sfociano nel mare.</p> <p>Partenza: domanda agli studenti “ognuno di voi quale parte del corso di un fiume vorrebbe essere?” (sorgente, ruscello, fiume, lago, mare) Rilassamento guidato per trovare la risposta. Coinvolgere tutti i sensi “Cosa sento? Cosa sento? Cosa vedo? Cosa tocco? Che odore sento? Che profumo?Ecc.</p> <p>Dopo che i ragazzi hanno scelto la parte invitarli a trovare il suono che meglio li rappresenta.</p>	<p>Valorizzare la diversità (di lingua, modo di vestire, cultura, comportamento, cibo ecc.) Includere alunni con bisogni educativi speciali e studenti stranieri Accrescere le capacità comunicative con particolare riguardo per la comunicazione non verbale. Imparare ad assumersi ed a portare a termine impegni. Apprendere in maniera significativa (con il corpo, con la mente, con il cuore) Acquisire le abilità sociali tramite il lavoro di coppia e di piccolo gruppo. Nei gruppi ogni studente ha un ruolo specifico. I gruppi sono continuamente chiamati a prendere decisioni Autocoscienza Empatia Comunicazione efficace Capacità di relazionarsi in maniera positiva Creatività Decision making</p>
<p>Ed. Musicale Cogliere la relazione tra suono-gestomovimento. Sviluppo dell’orecchio musicale Musica intesa come linguaggio Potenziare l’ascolto in fase di produzione e ricezione musicale</p>	<p>Il docente chiede agli studenti di portare materiale sonoro (musiche, canzoni, suoni registrati, strumenti musicali) che li aiuti a rappresentarsi L’insegnante, a seconda delle proposte degli studenti, approfondisce il discorso sulle varie musiche per introdurre l’argomento delle diversità culturali. Poi aiuta i ragazzi a mettere insieme frasi e brani musicali per la drammatizzazione.</p>	<p>Autocoscienza Senso critico Decision making</p>

Docenti coinvolti e obiettivi disciplinari	Metodologie utilizzate	Obiettivi trasversali Life skills
Ed. motoria Acquisire coordinamento motorio	Dopo una fase di rilassamento con sottofondo musicale, l'insegnante invita i ragazzi a rappresentare con il corpo un movimento che venga associato al fiume. Gli studenti, in piccolo gruppo, decidono un movimento comune per rappresentare il fiume, dividendosi secondo la parte di fiume che hanno scelto di rappresentare.	Gestione delle emozioni Gestione dello stress Creatività
Ed. all'immagine Potenziare le tecniche pittoriche	Con questo docente gli studenti hanno il compito di preparare gli scenari. Divisi in gruppi di 3 o 4, attorno ad un tavolo fatto con i banchi, lavorano con cartelloni, tempere, acquerelli, colori a spruzzo, spugne, tessuti vecchi. Possono ad es. riciclare vecchi tessuti immergendoli in acqua colorata con varie tonalità di azzurro, in modo da dare l'idea dell'acqua.	
Italiano Lingua straniera Arricchire il proprio lessico Imparare ad utilizzare tecniche di lettura diverse (skimming, scannino...) Percezione della musicalità della lingua Acquisire pronuncia, intonazione, ritmo della lingua.	L'insegnante guida gli studenti nella scelta delle frasi da pronunciare durante lo spettacolo. Ogni bambino può coniare la sua frase e ripeterla. Le frasi possono appartenere a lingue diverse, per sottolineare le diverse provenienze. Può scegliere non solo le parole da dire, ma anche il timbro, l'intonazione. Il docente aiuta ad associare al movimento le frasi. Nello spettacolo finale frasi e musica si alterneranno secondo la modalità scelta dagli studenti. Ad es. una frase iniziata alla sorgente verrà completata quando il fiume si getta nel mare. La frase di un bambino ruscello si integra con quella di un affluente. Una volta giunti tutti al mare il pubblico avrà quindi modo di ascoltare tutte le frasi e le musiche. Es. <i>Canti rocciosi</i> di Solima.	Valorizzazione della diversità Integrazione Creatività Autocoscienza Comunicazione efficace

Bibliografia

- CARLI A. (a cura di) (1996), *Stili comunicativi in classe*, Milano, F. Angeli
- AA.VV. (1996), *Dalla ricerca sulle strategie un modello di formazione*, ed. OPPI, Milano
- AUSUBEL D.P. (1991), *Educazione e processi cognitivi (guida psicologica per gli insegnanti)*, Milano F. Angeli
- BRUNER J.S. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando
- BRUSCAGLIONI M. (1997), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, F. Angeli
- CAPRANICO S. (1997), *Role Playing*, Milano, Raffaello Cortina
- DALLARI M. (2000), *I saperi e le identità*, Milano, Guerini
- FORMENTI L., GAMELLI I. (2002), *Quella volta che ho imparato*, Milano, Raffaello Cortina
- GARDNER H. (1987), *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli
- GARDNER H. (1993), *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli
- GORDON T. (1974), *Insegnanti efficaci*, (1991 ed. italiana), Teramo; Lisciani & Giunti
- IANES (1994), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson
- NOVAK J.D., GOWIN D.B. 1984, *Learning how to learn* – ed. italiana, 1996, *Imparando a imparare*, Milano, SEI,
- NOVAK J., *L'apprendimento significativo* (le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza), Trento, Erickson
- PERTICARI P. (1996), *Attesi imprevisti*, Torino Bollati Boringhieri
- POLITO M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Trento, Erickson
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (1991), *Discutendo si impara*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica
- QUAGLINO G.P. (1985), *Fare formazione*, Bologna, Cortina
- QUAGLINO G.P. (1999), *Voglia di fare*, Milano, Guerini
- ROGERS C.R. (1969), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, 1973
- ROMEI P. (1995), *Autonomia e progettualità (la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale)*, Firenze, La Nuova Italia.
- SCLAVI M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Le Vespe
- SHARAN Y., SHARAN S. (1992), *Gli alunni fanno ricerca*, Trento, Erickson
- VYGOTSKIJ L. S. (1980), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri

Progetto Cremona
Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino

Coradello, Micheli, Morizzo

<u>ISTITUTO COMPRENSIVO DI STRIGNO E TESINO</u>	
SCUOLA MEDIA “OTTONE BRENTARI”	
ANNO SCOLASTICO 2006/2007	
1	<u>PROGETTO CREMONA</u>

⇒ **DATI IDENTIFICATIVI**

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Titolo: orientarsi nello spazio geografico• Riferimento: geografia, italiano, matematica• Destinatari: alunni delle classi prima A e C della SSPG• Docenti impegnati nell’UdA: i docenti di lettere, di geografia e di matematica delle classi prime della SSPG |
|--|

⇒ **ARTICOLAZIONE DELL’UdA**

Attraverso l’osservazione dei comportamenti degli alunni sono stati rilevati i seguenti bisogni

- ✓ Ri-scoprire il valore formativo dell’esperienza scolastica;
- ✓ Imparare a trasferire nelle esperienze di vita le conoscenze scolastiche in modo contestualizzato;
- ✓ Assumere un ruolo attivo con senso di responsabilità all’interno di un gruppo di pari;
- ✓ Tentare di superare le proprie incertezze scolastiche per raggiungere un equilibrio emotivo personale;
- ✓ Impossessarsi di un metodo di lavoro semplice, ma efficace e coerente finalizzato ad un compito;
- ✓ Abituarsi a pensare ad un progetto di viaggio tenendo conto delle variabili più importanti (costi, tempi e distanze);
- ✓ Imparare a scegliere il materiale informativo da condividere con i compagni in base ai propri gusti ed interessi;

- ✓ Considerare la realtà territoriale come una fonte di arricchimento culturale e personale soprattutto se diversa dalla propria;
- ✓Cogliere l'opportunità di esprimersi in maniera creativa attraverso linguaggi verbali e non (vedi esposizione orale, aspetto grafico della del prodotto...).

- **Situazione formativa**

- **Compito:** imparare a orientarsi nello spazio geografico utilizzando strumenti diversi (dalle carte geografiche alle mappe topografiche, stradari, orari ferroviari, software per viaggiare...);
- **Prodotto:** relazione informativa-espositiva (depliant);
- **Pecup**

Identità	<ul style="list-style-type: none"> - interagire con l'ambiente circostante - risolvere problemi che di volta in volta si incontrano - comprendere se stessi, vedersi in relazione con gli altri, nella prospettiva di un proprio ruolo definito e integrato nella scuola - farsi carico delle responsabilità del compito assunto
Strumenti culturali	<ul style="list-style-type: none"> - imparare a strutturare un metodo di lavoro personale - utilizzare codici diversi dalla parola - osservare la realtà, per riconoscerla, anche tramite l'impiego di appositi strumenti tecnici, relazioni tra oggetti o grandezze, somiglianze e differenze - eseguire semplici operazioni aritmetiche - misurare grandezze, leggere dati rappresentati in vario modo, risolvere semplici situazioni problematiche - impiegare forme verbali, iconiche e simboliche - produrre brevi testi orali e scritti (espositivi-informativi) ragionevolmente ben costruiti (sia a livello linguistico sia di costruzione progressiva di informazione) e adatti alle varie situazioni interattive
Convivenza civile	<ul style="list-style-type: none"> - Essere disponibili al rapporto di collaborazione con gli altri, per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di un progetto - Comportarsi a scuola e nel contesto extra-scolastico in modo da rispettare gli altri, comprendendo l'importanza di riconoscere e rispettare le norme della vita comune

○ Osa

	conoscenze	abilità
geografia	<p>La rappresentazione cartografica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - carta geografica, corografica, topografica, mappa, pianta e stradario e relativa simbologia (legende) - il concetto di distanza itineraria - carte tematiche - elementi fisici ed antropici di un paesaggio geografico - lo spazio fisico ed economico - conoscere le caratteristiche del testo espositivo-informativo adatto a temi geografici 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizzare i concetti di distanza itineraria, reticolo geografico e coordinate geografiche - orientarsi sul territorio con l'uso della carta geografica, corografica, topografica, mappa, pianta e degli stradari - utilizzare una simbologia convenzionale per leggere carte e mappe - orientarsi sul territorio con l'uso della bussola - analizzare i più significativi temi di carattere antropico, economico, ecologico e storico utilizzando varie fonti e operare confronti tra la propria realtà e quella di Cremona - esplicitare il nesso tra l'ambiente, le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo - elaborare un testo espositivo-informativo adatto a temi geografici
italiano	<ul style="list-style-type: none"> - forme comuni di discorso parlato dialogico: la discussione - semplice pianificazione e organizzazione di contenuti informativi ed espositivi - strategie di scrittura adeguate al testo da produrre - varietà di forme testuali: il testo espositivo-informativo, legenda e didascalia - ampliamento del patrimonio lessicale 	<ul style="list-style-type: none"> - partecipare a riunioni di gruppo, individuando il problema, tenendo in considerazione le principali opinioni espresse per arrivare ad una soluzione condivisa - ricercare le informazioni generali su di un tema per giungere ad una sintesi e produrre un testo di tipo espositivo-informativo - riferire/leggere lo stesso testo espositivo ad altri alunni (ricerca) - prestare attenzione all'interlocutore

	conoscenze	abilità
Matematica	<ul style="list-style-type: none"> - Analisi e confronto di dati 	<ul style="list-style-type: none"> - stimare misure (distanze, tempi di percorrenza...) - costruire tabelle e grafici statistici

○ **Ofp**

Cosa fa l'alunno	Cosa fa l'insegnante	Come e per quale scopo
ORIENTARSI CON I PUNTI CARDINALI		
<ul style="list-style-type: none"> - attraverso la tecnica del Braimstorming, l'alunno propone <u>liberamente</u> una propria spiegazione della parola "orientamento", non solo strettamente attinente alla disciplina; - ascolta e trascrive gli apporti dei suoi compagni per arrivare ad una definizione condivisa da tutti e propria della geografia; - Cerca e propone il significato etimologico della parola "orientarsi" e dei punti cardinali; - si abitua a trascrivere con regolarità i punti cardinali sulle carte; - impara a leggere le carte geografiche (dalle mappe agli atlanti); - conosce, costruisce ed utilizza la bussola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce l'argomento "Orientarsi nello spazio geografico" attraverso la tecnica del Braimstorming - raccoglie gli apporti degli alunni per arrivare ad una definizione condivisa da tutti - illustra il significato di alcuni termini basilari (oriente, occidente...) attraverso la consultazione del vocabolario etimologico e l'osservazione della realtà; - attraverso un esperimento, insegna a costruire una semplice bussola per orientarsi attraverso i campi magnetici terrestri; - Segue e aiuta gli alunni a orientarsi su semplici mappe topografiche della zona; - Interviene, se necessario, per correggere la lettura della mappa. 	<p>Braimstorming</p> <p>Lavoro di gruppo e di coppie</p> <p>Socializzare</p>

LA RIDUZIONE IN SCALA		
<ul style="list-style-type: none"> - gli alunni osservano che le carte geografiche sono rappresentazioni SIMBOLICHE e RIDOTTE del territorio; - con l'osservazione ed il confronto tra diversi tipi di carta, si rendono conto che esistono diverse scale di riduzione a seconda dello scopo; - imparano a cercare la LEGENDA che contiene la scala numerica e quella grafica; - sperimentano la scala naturale comprendendo che non si presta alla rappresentazione del territorio; - a partire dalla scala grafica, imparano a calcolare la distanza reale tra alcuni paesi della valle; 	<ul style="list-style-type: none"> - l'insegnante attraverso il "Problem solving" pone un quesito agli alunni "Come si può rappresentare graficamente il territorio?". Dopo una discussione guidata, attraverso una sintesi dei singoli apporti fa osservare agli alunni che le carte geografiche sono rappresentazioni SIMBOLICHE e RIDOTTE del territorio; - attraverso l'osservazione ed il confronto tra diversi tipi di carta, propone una riflessione sul fatto che esistono diverse scale di riduzione a seconda dello scopo; - focalizza l'attenzione degli alunni sulla legenda che contiene la scala numerica e quella grafica; - propone agli alunni di disegnare una gomma in scala naturale, poi propone di misurare l'aula e di riprodurla con la stessa scala; essi comprendono che la scala naturale non si presta alla rappresentazione del territorio e che è necessario ridurre le misure; - a partire dalla scala grafica, si chiede di calcolare la distanza reale tra alcuni paesi della valle 	<p>Problem solving</p>

<ul style="list-style-type: none"> - su una carta geografica del Trentino A A individua gli elementi sopraccitati - accanto ad una mappa del paese, crea una legenda personalizzata per poi illustrare il percorso scelto da fare con un amico 		
UTILIZZO DI INTERNET PER RICAVARE INFORMAZIONI SUL PERCORSO		
<ul style="list-style-type: none"> - Gli alunni, in coppia, imparano ad utilizzare il motore di ricerca scelto e inseriscono la parola chiave sulla quale trovare informazioni; - attraverso Via Michelin, gli alunni individuano il percorso stradale migliore tra quelli proposti confrontando alcuni parametri (tempo, risparmio sui costi ...) esplicitati dalla scheda di riferimento; - attraverso Google Map, dopo aver reperito la mappa di Cremona individuano monumenti e luoghi d'interesse; con lo stesso programma ottengono la mappa satellitare; - alcuni alunni, più esperti, sono liberi di programmare con gli stessi software viaggi con diverse mete; 	<ul style="list-style-type: none"> - L'insegnante introduce la classe all'uso dei motori di ricerca (Google); - attraverso Via Michelin, l'insegnante aiuta gli alunni a individuare il percorso stradale migliore tra quelli proposti confrontando alcuni parametri (tempo, risparmio sui costi ...) esplicitati dalla scheda di riferimento; - Google Map permette di osservare la mappa di Cremona individuando monumenti e luoghi d'interesse; con lo stesso programma si propone la mappa satellitare; - l'insegnante invita gli alunni, più esperti a programmare con gli stessi software viaggi con diverse mete; 	Attività a coppie

DEPLIANT SU CREMONA		
<ul style="list-style-type: none"> - si impegnano nello svolgere una breve ricerca a coppie sulla città di Cremona, utilizzando le conoscenze pregresse, e impegnandosi nella ricerca di nuove informazioni in ambito storico, artistico e culturale tramite internet ed altre fonti; - ognuno, al termine dell'attività, fa in modo di dare una "cornice" grafica al proprio testo, in modo che sia originale e personalizzato - gli alunni esporranno a turno e nei vari momenti del viaggio d'istruzione, anche consultando una scaletta, una piccola parte degli argomenti trattati nella ricerca. 	<ul style="list-style-type: none"> - propone di dare il via ad una breve ricerca a coppie sulla città di Cremona, utilizzando le conoscenze pregresse, e impegnandosi nella ricerca di nuove informazioni in ambito storico, artistico e culturale, - la classe viene sollecitata a dare una "cornice" grafica al testo scritto, in modo che sia originale e personalizzato valorizzando la creatività di ciascuno - l'insegnante chiederà agli alunni di esporre a turno durante il viaggio d'istruzione, anche consultando una scaletta, una piccola parte degli argomenti trattati nella ricerca. 	<p>Attività a coppie Creatività</p>

Gestione dello stress

Gestione delle emozioni

○ **Competenze e standard in uscita**

L'alunno

- ✓ Impara a conoscere il proprio ambiente, scolastico ed extra-scolastico;
- ✓ sa interagire con compagni di classe per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di un progetto comune

- ✓ sa orientarsi con i punti cardinali in uno spazio geografico;
- ✓ è in grado di leggere la mappa topografica del proprio territorio ed essere in grado di trasferire questa abilità in presenza di altre semplici cartine;
- ✓ sa leggere un territorio reale e trarne le informazioni per cogliere le relazioni tra gli aspetti antropici, morfologici ed economici;
- ✓ è in grado di esporre con sufficiente sicurezza, anche consultando una scaletta, gli argomenti trattati;
- ✓ sa elaborare un semplice depliant impiegando i dati raccolti e utilizzando anche il programma Microsoft Publisher.

⇒ **ORGANIZZAZIONE DIDATTICA**

- **Sussidi e supporti didattici**
 - mappe e carte geografiche
 - bussola ed altimetro
 - testi riportanti informazioni sul territorio oggetto di studio
 - computer ed internet
- **Durata dell'UdA e delle singole fasi**
 - 1 ora alla settimana per tutto il primo quadrimestre utilizzando la compresenza tra gli insegnanti di italiano e geografia più quello di matematica (di solito impegnato nel laboratorio informatico)
- **Eventuali soluzioni organizzative**
 - **Un incontro di coordinamento del lavoro fra docenti interessati e (condivisione del lavoro e scelta delle date per gli incontri di controllo)**
 - Durante tutte le ore, ma soprattutto in alcune occasioni (uscite, lavori di gruppo in aula informatica...) si farà uso di momenti di contemporaneità anche con l'insegnante di scienze e matematica (di solito impegnato nel laboratorio informatico)

⇒ **CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI**

Le verifiche avverranno in itinere soprattutto attraverso feed back immediati nel corso dell'UdA.

Presentazione di una Unità di Apprendimento

a cura di Sara Vallefuoco

ISTITUTO COMPRENSIVO DI STRIGNO E TESINO
CLASSE 3 Media sez. A – A. S. 2006/2007
<p>UNITA' DI APPRENDIMENTO N. 1: Rifletto con gli altri sui valori che muovono la legge e le regole; realizzo in piena condivisione con i compagni la Carta delle Regole della Classe, partecipando così al contratto formativo; riconosco e assumo le mie responsabilità mettendo in atto comportamenti congruenti.</p>

1. **FASE IDEATIVA: Bisogni e obiettivi**

<p><u>MATERIE COINVOLTE: Italiano, Storia, Convivenza Civile</u> <u>TEMPO DI REALIZZAZIONE PREVISTO: 16 ORE</u></p>	
<p><u>ANALISI DEI BISOGNI</u> <u>L'ALUNNO:</u></p>	<p><u>OBIETTIVI FORMATIVI</u> <u>L'ALUNNO:</u></p>
<p>CONOSCENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Non conosce la base del diritto italiano 	<p>CONOSCENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acquisisce dimestichezza con la Costituzione Italiana e i suoi principi ispiratori
<p>ESPRESSIVITA'</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Non sempre è in grado di esprimersi oralmente in modo chiaro ed efficace ✓ Argomentando, a volte esprime opinioni generiche ed 'esterne' ✓ Non riesce a sostenere adeguatamente la propria idea in pubblico e talvolta rinuncia 	<p>ESPRESSIVITA'</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si esprime oralmente in modo chiaro ed efficace ✓ Esprime la propria opinione distinguendola da quella altrui e dal preconcetto ✓ Supera i blocchi e acquisisce tecniche che lo aiutano a esprimersi in pubblico <p>LIFE SKILLS: AUTOCOSCIENZA; COMUNICAZIONE EFFICACE</p>

<p>VALORI</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Non sempre riconosce le scelte e le azioni compiute come sue ✓ Non sempre riconosce e accetta le conseguenze che derivano dal fare/non fare ✓ Non sempre riconosce e attua un comportamento responsabile verso sé e gli altri 	<p>VALORI</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ È responsabile delle proprie scelte e azioni, che riconosce come sue ✓ Accetta consapevolmente le conseguenze positive e negative delle proprie azioni ✓ Riconosce e attua, in classe e fuori, un comportamento responsabile promuovendo benessere per sé e per gli altri <p>LIFE SKILLS: AUTOCOSCIENZA; SENSO CRITICO; CAPACITÀ DI RELAZIONE CON GLI ALTRI</p>
<p>RELAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Non sempre è interessato al confronto corretto con i compagni e non integra la diversità ✓ Deve acquisire abilità e competenze per lavorare in gruppo instaurando relazioni produttive e corrette 	<p>RELAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crede nell'importanza di un confronto corretto per migliorare la qualità delle relazioni affettive ✓ Lavora con soddisfazione nel proprio gruppo instaurando relazioni positive <p>LIFE SKILLS: AUTOCOSCIENZA; EMPATIA; CAPACITÀ DI RELAZIONARSI CON GLI ALTRI; PROBLEM SOLVING; DECISION MAKING</p>
<p>PROGETTUALITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deve essere stimolato a concretizzare fasi intermedie e prodotto finale di un lavoro 	<p>PROGETTUALITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora con il proprio gruppo creativamente materiali di raccordo e un prodotto finale <p>LIFE SKILLS: CREATIVITÀ; CAPACITÀ DI RELAZIONARSI CON GLI ALTRI</p>

RIFERIMENTI NORMATIVI

PROGETTO D'ISTITUTO:

- ✓ L'alunno è capace di: rispettare se stesso, gli altri, l'ambiente; lavorare cooperando; affrontare le situazioni in modo personale; ascoltare, capire, vagliare le opinioni degli altri; migliorare l'italiano orale superando l'uso del dialetto.

PECUP:

- ✓ Abituarsi a riflettere con spirito critico sulle affermazioni in genere e sulle considerazioni necessarie per prendere una decisione;
- ✓ Avere gli strumenti di giudizio sufficienti per valutare sé stessi, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri, alla luce di parametri derivati dai grandi valori spirituali che ispirano la convivenza civile;
- ✓ Avvertire interiormente sulla base della coscienza personale la differenza tra bene e male e così orientarsi in scelte di vita e comportamenti sociali e civili.
- ✓ Essere disponibili al rapporto di collaborazione con gli altri, per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di una società migliore.

OSA:

ED. ALLA SALUTE:

- ✓ Adottare comportamenti responsabili e corretti nelle varie situazioni di vita
- ✓ Esercitare la responsabilità personale in attività che richiedano assunzione dei compiti

ED. ALLA CITTADINANZA:

- ✓ La funzione delle norme e delle regole
- ✓ La Costituzione Italiana e i suoi principi
- ✓ L'organizzazione della Repubblica italiana

STORIA:

- ✓ La nascita della Repubblica italiana

ITALIANO:

- ✓ **PARLARE:** tecniche e strategie per argomentare, intervenire nelle discussioni usando argomenti per sostenere tesi ..., per esprimere accordo e disaccordo, per fare proposte.
- ✓ **ASCOLTARE:** il punto di vista altrui e sostenere il proprio
- ✓ **SCRIVERE:** testi di tipo diverso; riconoscere e riprodurre le caratteristiche testuali delle più consuete tipologie di comunicazione scritta.

2. FASE PROGETTUALE E OPERATIVA

ATTIVITÀ PROPOSTE DALL'INSEGNANTE	ATTIVITÀ SVOLTE DAGLI ALUNNI	MEDIATORI, SPUNTI METODOLOGICI E LIFE SKILLS ATTIVATE
<p>1. Preso visione della Costituzione Italiana: quale struttura? A quale periodo risale? Riconosci qualcuna delle firme in calce?</p> <p>Invita a condividere i risultati e a discuterne la forma.</p> <p>(2 ORE: ITALIANO/STORIA)</p>	<p>1. Sfogliano la Costituzione e lavorando con i vicini scrivono una proposta di suddivisione, poi rispondono alle domande.</p> <p>Spiegano alla classe il modo in cui hanno svolto il compito e confrontano il risultato.</p>	<p>A partire dal testo della Costituzione Italiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lavoro in piccolo gruppo o coppia su consegna semplice - restituzione alla classe dei risultati raggiunti - riepilogo delle conoscenze apprese <p>LIFE SKILLS: PROBLEM SOLVING; COMUNICAZIONE EFFICACE</p>
<p>2. PER CASA: leggi i <i>Principi Fondamentali</i> e la <i>Parte Prima</i> della Costituzione Italiana, poi segna gli articoli che percepisci come più importanti.</p>	<p>2. Nel lavoro individuale svolto a casa, evidenziano sul testo della Costituzione alcuni articoli.</p>	<p>Lavoro individuale</p>
<p>3. Invita a costruire una mappa cognitiva sulla nascita della Repubblica in base a quanto emerso dalla lezione precedente. Aggiunge informazioni storiche, segnala dove trovarne altre sul libro di testo e chiede di raccoglierle individualmente. Chiarisce i dati oscuri e propone di trasformare la mappa cognitiva in una nuova mappa concettuale che gli alunni trascrivono sul quaderno. Assegna lo studio per casa.</p> <p>(2 ORE NON CONSECUTIVE: STORIA)</p>	<p>3. Cercano nella memoria e negli appunti informazioni storiche sulla nascita della Repubblica. Cercano dati sui libri di testo. Fanno domande all'insegnante e alla classe su punti poco chiari. Rielaborano le nuove conoscenze condividendole con la classe e prendendo visione di quanto hanno imparato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo di appunti e libro di testo - Mappa cognitiva e concettuale per recuperare conoscenze pregresse e integrare le nuove <p>LIFE SKILLS: AUTOCOSCIENZA; COMUNICAZIONE EFFICACE</p>

ATTIVITÀ PROPOSTE DALL'INSEGNANTE	ATTIVITÀ SVOLTE DAGLI ALUNNI	MEDIATORI, SPUNTI METODOLOGICI E LIFE SKILLS ATTIVATE
<p>4. Riprendendo il compito a casa invita ad associare individualmente un valore a ogni articolo scelto (es. 'libertà', 'rispetto', ecc.). Invita gli alunni a turno a leggere gli articoli scelti e il valore abbinato. Raccoglie man mano tutti i valori emersi sulla lavagna o su un cartellone. (1 ORA: ITALIANO)</p>	<p>4. Associano un nome e un valore alle loro scelte. Esprimono alla classe i valori scelti, motivandoli come importanti per sé. Discutono sulla mappa dei valori espressa dalla classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Costruzione di una mappa concettuale - Dibattito sui valori emersi dalla classe <p>LIFE SKILLS: AUTOCOSCIENZA; COMUNICAZIONE EFFICACE</p>
<p>5. Restituisce a ogni alunno una copia della mappa dei valori condivisi dalla classe. Invita a lavorare in gruppi di 4 o 5 per stilare, in base ad alcuni dei valori condivisi, almeno 3 articoli nella stessa forma della Costituzione, adattandoli alla vita della classe e della scuola. (2 ORE: ITALIANO)</p>	<p>5. Si raggruppano e svolgono il compito su un foglio, che consegnano all'insegnante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lavoro cooperativo in gruppi di alunni formati spontaneamente - interventi di sostegno ai gruppi da parte dell'insegnante <p>LIFE SKILLS: CAPACITÀ DI RELAZIONARSI CON GLI ALTRI; COMUNICAZIONE EFFICACE; PROBLEM SOLVING; DECISION MAKING.</p>
<p>6. Dà lettura delle proposte di articoli per la costituzione della classe. Invita a commentare ogni articolo, a formulare eventuali proposte di modifica, a votarlo come facente parte o no della Costituzione della Classe. Fa opera di mediazione affinché ogni articolo, anche modificato ampiamente, possa essere accolto all'unanimità, evitando l'approvazione a maggioranza. (2 ORE NON CONSECUTIVE: ITALIANO)</p>	<p>6. Dibattono su ogni articolo proposto dai vari gruppi, propongono modifiche e accorpamenti, esprimono la loro opinione, votano democraticamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - invito al dibattito, all'espressione democratica delle proprie opinioni e alla comunicazione tra pari - attivazione di una leadership autorevole dell'insegnante che guida la discussione <p>LIFE SKILLS: AUTOCOSCIENZA; COMUNICAZIONE EFFICACE; DECISION MAKING</p>

ATTIVITÀ PROPOSTE DALL'INSEGNANTE	ATTIVITÀ SVOLTE DAGLI ALUNNI	MEDIATORI, SPUNTI METODOLOGICI E LIFE SKILLS ATTIVATE
<p>7. Propone una verifica scritta per accertare le conoscenze acquisite sulla nascita della Repubblica. (1 ORA: STORIA – VERIFICA E VALUTAZIONE)</p>	<p>7. Svolgono una verifica scritta individuale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utilizzo di una verifica strutturata con alcune domande aperte e la consegna di proporre una personale mappa concettuale sull'argomento
<p>8. Consegna agli alunni una redazione degli articoli votati per la Costituzione della Classe, invita alla rilettura e propone di inserire il documento nel Contratto Formativo alunni-insegnanti-genitori. (1 ORA: ITALIANO)</p>	<p>8. Rileggono ad alta voce il testo, firmano a turno la Costituzione di Classe, ne appendono una copia ingrandita sulla parete dell'aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'insegnante aiuta la classe a prendere coscienza del bel lavoro svolto in piena condivisione.
<p>9. Invita a formare gruppi di 3 alunni per riflettere sul lavoro svolto: da dove siamo partiti? Quale scopo/prodotto volevamo raggiungere? Quali tappe sono state necessarie per raggiungerlo? Quali aspetti positivi e negativi abbiamo riscontrato nei lavori di gruppo e individuali? Chiede che ogni gruppo appunti le risposte su un foglio e che un relatore per ciascun gruppo esponga alla classe i risultati. (2 ORE: ITALIANO)</p>	<p>9. Lavorano in piccoli gruppi guidati dalle domande. Un portavoce per ogni gruppo espone i risultati alla classe, soffermandosi sui lati positivi e negativi emersi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - metacognizione sul lavoro svolto - lavoro di gruppo con suddivisione di compiti - valorizzazione da parte dell'insegnante del processo e dei risultati, riflessione sulle criticità emerse. <p>LIFE SKILLS: CAPACITA' DI RELAZIONARSI CON GLI ALTRI; COMUNICAZIONE EFFICACE; PROBLEM SOLVING; DECISION MAKING</p>
<p>10. Propone la stesura individuale di una relazione sul lavoro svolto, da completarsi a casa. Spiega le caratteristiche della relazione scritta: obiettivi, modalità, fasi, conclusione. (1 ORA: ITALIANO)</p>	<p>10. Ascoltano e prendono appunti sul quaderno Costruiscono con l'insegnante un esempio di relazione sul percorso svolto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lezione frontale - lavoro individuale

ATTIVITÀ PROPOSTE DALL'INSEGNANTE	ATTIVITÀ SVOLTE DAGLI ALUNNI	MEDIATORI, SPUNTI METODOLOGICI E LIFE SKILLS ATTIVATE
<p>11. Invita gli alunni a leggere le proprie relazioni alla classe e a discutere quali aspetti formali sono stati rispettati e quali no. Valuta tutti gli elaborati prodotti dai ragazzi Chiede agli alunni di valutare essi stessi il percorso fatto (1 o 2 ORE: ITALIANO – VALUTAZIONE DEGLI ELABORATI E DEL PERCORSO SVOLTO)</p>	<p>11. A turno leggono il proprio compito e commentano quello degli altri Autovalutano il percorso fatto.</p>	<p>- l'insegnante invita a un atteggiamento non giudicante della persona, ma di critica costruttiva sul lavoro degli altri; invita a esprimere sempre anche un elemento positivo riscontrato nel lavoro dei compagni; chiede a chi legge e riceve le 'critiche' come si è sentito e cosa ha ricevuto. LIFE SKILLS: AUTOCOSCIENZA; SENSO CRITICO; COMUNICAZIONE EFFICACE</p>
<p>VALUTAZIONI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valutazione degli elaborati di gruppo e della relazione individuale finale - valutazione delle conoscenze raggiunte in ambito storico - valutazione della produzione orale - osservazione sistematica del comportamento e impegno nel lavoro di gruppo e nel contesto classe - valutazione del percorso - 		

Unità didattica – L’ACQUA: UNA RISORSA PREZIOSA

a cura di Lisanna Ghetta

Docenti e materie coinvolte	Contenuti disciplinari	Metodologie attive	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali	Life skill perseguite.
Lingua Straniera Geografia	LANDESKUNDE Distribuzione dei consumi d’acqua a livello mondiale: agricoltura alimentazione ed igiene industria	Analisi della carta d’Europa Costruzione grafico con percentuale dei consumi d’acqua nei vari settori . Nei paesi di L2. Costruzione di una cartina dei maggiori fiumi europei. Principali città che ne sono attraversate	Conoscenza della lingua 2 e dei paese L2 Passa la città su 3 fiumi - Il Danubio - Favole I Musicanti di Brema. -Il pifferaio magico I racconti dell’Elba. F.lli Grimm.	Acquisizione di metodi di ricerca Sensibilità critica, metodo di osservazione.	Capacità di ascolto Senso critico
	Carta dell’acqua 2008	Ricerca tramite internet dei 12 principi della carta dell’acqua. Gruppo di lavoro: - decalogo - fotografie con cartellone. Costruzione di un calendario con 12 mesi. Calendario in L2 con i mo-		Rendere consapevoli gli alunni della difesa dei diritti dei beni comuni.	Creatività

Docenti e materie coinvolte	Contenuti disciplinari	Metodologie attive	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali	Life skill perseguite.
		di di dire dell'acqua			
		<p>Importanza del bene comune: 5 milioni di morti per malattie causa cattiva qualità dell'acqua consumata in mezzo mondo.</p> <p>Ricerca dei paesi in siccità.</p> <p>2020 3 miliardi di persone senza acqua.</p>		Capacità di analisi e di previsioni future.	
		Ricerca e costruzione di cartine con i grandi fiumi navigabili e grandi dighe.	Approfondimento della cultura dei paesi presi in considerazione.		Senso critico.
		<p>Grafico del fabbisogno d'acqua nelle famiglie.</p> <p>Analisi delle bollette d'acqua e costi.</p> <p>Fabbisogno in costante aumento</p> <p>Cause</p> <p>Grafico presenze turistiche in Val di Fassa.</p> <p>Aspetti generali Consumo = Inquinamento</p>	Capacità di costruire ed analizzare un grafico.	Consapevolezza nell'uso dell'acqua.	Decision making
		Depurazione			

Docenti e materie coinvolte	Contenuti disciplinari	Metodologie attive	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali	Life skill perseguite.
Lingua straniera	Landeskunde Acqua in Tirolo	Ricerca delle fonti d'acqua nei paesi limitrofi.	Ampliamento del vocabolario in L.2		
Storia	Storia dell'acqua e del territorio in Trentino	Ricerca della percentuale di distribuzione del territorio 50% bosco 25 % coltivato, pascoli, prati. Superfici improduttive. Confronto con altre realtà.			
Geografia	Era Terziaria Erosione della terra.	Storia della acque e del territorio: valli glaciali e rispettivi fiumi Valle dell'Adige e Valle del Sarca. Osservazione dei fenomeni alluvionali.			
	Benefici dell'acqua	- In Trentino notevole varietà di acque con proprietà terapeutiche. Ricerca e costruzione carta delle località termali. -Costruzione di brochure turistici.			
Educazione tecnica	Inquinamento Rifiuti	Brainstorming inquinamento (cosa conoscono gli alunni) Intervista ad un addetto comunale sulla raccolta differenziata	Conoscenza del territorio		

Docenti e materie coinvolte	Contenuti disciplinari	Metodologie attive	Obiettivi disciplinari	Obiettivi trasversali	Life skill perseguite.
		Isole ecologiche (ubicazione cartina) Riciclaggio.			
	Centrali idroelettriche Energia pulita	Aspetti positivi e negativi delle centrali idroelettriche. Visita ad una Centrale.			
	Acqua nel Sud del mondo	40% popolazione vive in paesi con scarsità idrica. Cartine	Costruzione di grafici		
	Privatizzazione delle acque. Importanza ai fini della salute: in Trentino il A.C.A.V. Serie di iniziative di sensibilizzazione che coinvolgono i Comuni e le scuole del Trentino.	Lettura di riviste e articoli che trattano le iniziative			Problem solving
Geografia	I grandi fiumi Nilo, Eufrate, Gange.	Osservazione del percorso dei fiumi, aree che rappresentano rischi di conflitti. La Palestina competizione per il controllo dell'acqua è feroce e contestato per i futuri conflitti.			Empatia

Parte terza

LA VOCE DELLE SCUOLE

CAPITOLO 8

Istituto Comprensivo di Cembra

Il punto di vista del Dirigente scolastico

Romano Negriolli

Vissuti positivi

In qualità di Dirigente dell'Istituto Comprensivo di Cembra avevo diffuso volentieri e con interesse tra i docenti l'informazione, nel 2006, sul corso di formazione "Life Skills", perché già dalla descrizione dei contenuti ne avevo intuito la significativa, innovativa valenza professionale pedagogico-didattica.

Ben ventiquattro docenti e la psicopedagogista Antonia Dallapè dell'istituto da me diretto hanno aderito alle diverse fasi di questa offerta di formazione e posso affermare che i loro vissuti al riguardo sono del tutto positivi, talvolta entusiasti.

Tematica vincente

Infatti, le dinamiche interpersonali nei loro risvolti ed implicazioni nella relazione pedagogica e nelle metodologie, si sono rivelate come una tematica vincente per l'arricchimento sia professionale che personale dei partecipanti. Ho voluto partecipare io stesso ad una delle riunioni dello staff tecnico-scientifico ed ho percepito la validità, l'incisività dell'iniziativa, che non mancherà di far registrare ricadute concrete nella quotidianità del difficile lavoro dei docenti e nella complessità del "fare scuola" oggi.

Un vivo apprezzamento mio e dell'Istituto è pertanto dovuto a tutti coloro che hanno promosso, organizzato e condotto con grande competenza, con bello stile e con profonda convinzione questo ciclo formativo che merita ulteriori sviluppi e che riguarderà anche i genitori: Un vivo grazie anche a tutte le altre esperte ed agli esperti che vi hanno efficacemente collaborato.

A scuola di empatia

Antonia Dallapè

Relazioni complesse

Empatia, autenticità, ascolto, congruenza, comunicazione chiara... ne sento parlare nei corridoi ed al caffè dopo gli incontri di aggiornamento in cui sono coinvolti parecchi insegnanti dell'Istituto Comprensivo di Cembra. Qualcuno mi chiede se sarà possibile introdurre queste nuove modalità di essere insegnanti in un'organizzazione rigida e un po' affaticata come la scuola di oggi. Qualche altro insegnante più giovane si stupisce della complessità della relazione insegnante – studente. Aveva l'impressione che le cose fossero più semplici.

Il docente insegna ed il ragazzo apprende: una relazione asimmetrica e unidirezionale, con qualche sbavatura quando l'allievo non segue e l'insegnante fatica a condurre la classe.

Un altro ancora intuisce la ricchezza dell'approccio ma si dichiara inadeguato a riproporlo nella sua classe, ipotizza la presenza costante di uno psicologo nella classe che sappia condurre i ragazzi e anche sostenere gli insegnanti.

Domande aperte

Molte domande aperte si affollano nei corridoi della scuola media, pensieri e riflessioni sulla qualità della relazione cominciano a far capolino tra le mura dell'edificio. Perché l'esperienza di formazione sulle Life Skills è nata e affonda le sue radici nella relazionalità, nell'essere e nello stare dentro una relazione più empatica ed autentica sia con sé stessi che con gli altri.

E la scuola, pur nella sua complessità organizzativa e strutturale, è una grande e variegata rete di relazioni. Relazioni tra educatori e alunni, tra alunni stessi, tra genitori e insegnanti, tra genitori e figli, tra dirigente e docenti, tra personale scolastico e alunni... e così si disegna un quadro fitto di legami e di intrecci più o meno saldi, più o meno colorati di emozioni, più o meno vivificanti e formativi.

Scuola come comunità di apprendimento, comunità educante in cui l'apprendimento non può essere scisso da una relazionalità viva e fluida tra i suoi partecipanti, pur nel rispetto dei ruoli reciproci.

Spesso ci accorgiamo che quando una relazione è buona, quando riusciamo ad entrare in empatia con gli alunni della classe e anche con i genitori, ne migliora il clima di classe e insegnare/apprendere sembra più semplice.

Tutto scorre con maggior facilità ed i problemi che si incontrano vengono accolti e risolti con serenità e comprensione. Negli ultimi anni assistiamo ad un emergere di complessità nei gruppi classe: spesso convivono etnie diverse e sono presenti alunni con bisogni educativi speciali.

Cercare modalità creative

L'eterogeneità del gruppo e l'unicità di ciascun alunno mette in crisi vecchi modelli pedagogici e formativi: certe modalità non funzionano più e gli insegnanti si chiedono che fare.

Ecco allora che diventa importante cercare assieme modalità creative di condurre il gruppo, di padroneggiare una comunicazione chiara ed efficace che ci aiuti a metterci in relazione tra docenti ma anche tra docenti e genitori, ad immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche se non ci è familiare, a diventare empatici comprendendo e tollerando la diversità dell'altro.

Abilità fondamentali per costruire assieme una comunità educante dove ciascuno possa imparare, sperimentarsi e realizzarsi come persona, sia esso adulto o ragazzo.

L'esperienza di formazione proposta ha permesso ai docenti di mettersi in gioco direttamente, svelandosi come persona, riflettendo, condividendo, discutendo di sé stessi come insegnanti/personone che ogni giorno vivono immersi in relazioni, più o meno faticose, più o meno semplici, più o meno conflittuali.

Dal mio osservatorio ho notato che gli incontri hanno aperto delle vie nuove, degli interrogativi e delle domande che per tutto l'anno scolastico hanno attraversato i corridoi.

Piccole esperienze

Per ora non ci sono risposte chiare ma solo ricerca comune di piccoli gruppi di docenti che nelle varie scuole dell'istituto stanno provando a portare anche nelle classi qualche piccola esperienza, con la speranza che anche il più piccolo seme trovi terreno per germinare. Nell'Istituto è stata avviata anche un'esperienza di formazione per un gruppetto di genitori che con buona volontà e costanza ha deciso di provare a partire da sé per comprendere meglio i propri figli.

Cambiando sé stessi anche gli altri che ci circondano cambiano, perché è proprio partendo da una maggior conoscenza di sé e da una consapevolezza più ampia che possiamo migliorare le relazioni anche quelle con i figli.

Chissà che nel proseguire del percorso non ci sia spazio per lavorare assieme genitori ed insegnanti, come alleati preziosi che assieme possono sostenere ed accompagnare la formazione dei ragazzi. È l'auspicio che affido a queste righe, con la speranza e la fiducia che dialogando e condividendo un pezzetto di cammino tra adulti-educatori si riesca a creare un clima facilitante e sereno dove apprendimento e insegnamento concorrano realmente alla valorizzazione delle potenzialità e dell'unicità di ciascun alunno.

Relazioni e ascolto

Contributo libero di un genitore della scuola di Verla di Giovo

L. Nicolodi

Il corso è stato interessante e costruttivo. I docenti hanno mantenuto quanto proposto durante la presentazione dello stesso, dimostrandosi attenti e preparati, riuscendo a creare un setting favorevole.

Positivo il confronto instauratosi tra i genitori partecipanti, l'attenzione, l'ascolto ed il rispetto reciproco, si sono venute a creare così delle belle possibilità di soluzione alle problematiche, spesso comuni, in condivisione.

Chiarimenti e aiuto riguardo alle problematiche che sono emerse, nella specificità delle relazioni genitori-figli.

Non è stato un momento prettamente didattico ed espositivo, ma è riuscito a coinvolgere attivamente i partecipanti.

Ho trovato un valido aiuto per cercare di cambiare le modalità di relazione con mio figlio, cercando di considerare maggiormente il suo punto di vista, aumentando l'ascolto, dedicando maggiori risorse per trovare delle soluzioni alle conflittualità condividendone le strategie di approccio e mettendomi più in discussione.

Interessante sarebbe poter approfondire in futuro gli argomenti trattati.

Il valore del “come”

Contributo libero di una docente

Silvia Callegari

Sono un'insegnante della Scuola secondaria di primo grado di Verla, dell'Istituto Comprensivo di Cembra. Insegno italiano, storia ed educazione civica, quest'anno in una classe 3[^].

Recentemente ho partecipato ad una riunione di genitori sulla valutazione dell'Istituto (faccio parte del Nucleo di autovalutazione di Istituto). Ai presenti sono stati restituiti i dati su dei questionari che erano stati loro proposti lo scorso anno all'interno del percorso dell'autoanalisi di Istituto. Alla domanda “Cosa chiede prioritariamente alla scuola?”, la risposta generalizzata era stata “Conoscenze”.

Di sicuro all'inizio della mia carriera, diversi lustri or sono, mi sarei sentita in sintonia con i genitori che hanno dato questa risposta, ma poi, via via, i contenuti hanno lasciato, nella scala degli obiettivi da raggiungere, il primo posto, sorpassati da abilità e competenze di tipo diverso.

In modo empirico, partendo dalle lezioni impartite dall'esperienza quotidiana (quanto insegnano gli errori commessi in prima persona!) ho cambiato il mio modo di insegnare (è inevitabile!): col tempo è diventato molto più importante nell'insegnamento il come rispetto al cosa.

Le aspettative

Ho frequentato quest'anno il corso sulle Life Skills senza sapere bene cosa aspettarmi, o meglio, con delle aspettative diverse rispetto alla realtà del corso, ma sono rimasta molto soddisfatta.

Ha migliorato il mio modo di esercitare la professione, di relazionarmi con gli alunni, con i colleghi, con i genitori e con tutte le altre componenti che operano ed entrano a diverso titolo nella scuola (non è pensabile oggi risolvere la professione dell'insegnante ad una relazione con gli alunni!). Con l'esperienza avevo già elaborato l'importanza di fornire gli alunni di capacità che li rendano poi attrezzati per affrontare efficacemente le sfide e le richieste della vita quotidiana; avevo anche capito quanto fosse importante attrezzarmi in prima persona per svolgere con professionalità e soddisfazione il mio ruolo.

Il corso, non solo nella persona delle formatrici (Marina Fracasso e Federica Rela, nel corso a Cembra; Patrizia Lucca a Villa S. Ignazio, tutte bravissime!) ma anche del gruppo di lavoro (ho avuto occasione di relazionarmi e comunicare con dei colleghi di Istituto anche della

Scuola Primaria), ha consolidato la mia autocoscienza di insegnante e mi ha sollecitata a riflettere sul mio operato quotidiano e a rinnovarmi. Non credo sia il luogo qui di fare della teoria o di fare un elenco delle cose dette e imparate in questo corso. Voglio solo esprimere alcune considerazioni, in ordine sparso, rispetto a qualcuna delle life skills individuate dall'OMS, su una soprattutto: quella della comunicazione efficace.

Sempre nella riunione all'inizio menzionata, i genitori presenti hanno evidenziato alcuni problemi su cui la scuola dovrà impegnarsi per migliorare: sono emerse delle difficoltà di relazione fra alcune classi e alcuni insegnanti e, aggiungo io, fra i genitori di quegli alunni e i docenti. Le problematiche di relazione sono quasi sempre da ricondurre ad un denominatore comune: la difficoltà di comunicazione.

L'alunno non ha chiaro cosa gli insegnanti si aspettino da lui; non capisce sempre il perché di un impegno richiesto su temi, argomenti, oggetti di studio di cui non comprende l'utilità; non si sente valutato in modo equo.

Strumenti per lavorare

Il genitore valuta quello che viene fatto in classe attraverso le pagine scritte sul quaderno o, qualche volta, attraverso un parallelo fra quello che il figlio fa e quello che lui ha fatto nel suo percorso scolastico; non conosce le motivazioni sottese alle richieste dei docenti; è spiazzato di fronte a delle valutazioni che lui non comprende. Il docente della seconda ora non sa quello che è stato fatto nella prima ora; i vari insegnanti non si confrontano sulle metodologie, sulla valutazione e qualche volta nemmeno sulle regole da far rispettare.

Il corso mi ha fornito indicazioni metodologiche e strumenti per lavorare in questo senso, non solo con gli alunni, ma anche coi genitori (interessante sarebbe conoscere aspettative e timori dei genitori prima dell'inizio di un percorso scolastico!): sono più pronta non solo rispetto a ciò che voglio comunicare ma anche su ciò che non va comunicato (quante volte diciamo cose che non andrebbero dette ai nostri alunni!).

Il corso mi ha anche fatto mettere a fuoco che la comunicazione non è un processo unidirezionale e che prevede, come presupposto, l'ascolto dell'altro, sia esso alunno, genitore, collega, dirigente, rappresentante istituzionale del territorio in cui si opera: e questa semplice acquisizione mi ha permesso di migliorare le mie relazioni coi colleghi.

Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino

Il punto di vista del Dirigente scolastico

Renzo Gazzola

Il Piano di formazione per il 2006/07 elaborato ed approvato dal Collegio Docenti ha tenuto in considerazione contestualmente: a) gli obiettivi prioritari per la formazione 2006/07 fissati dalla Giunta provinciale con deliberazione 1446 del 14 luglio 2006, b) le esigenze formative generate dal piano dell'offerta formativa e dalle risposte che il Collegio ha indicato come prioritarie analizzando i bisogni rilevati nella valutazione d'Istituto.

Il Piano di formazione comprende sia iniziative da realizzare direttamente nell'Istituto, sia progetti il cui finanziamento prevede sinergie tra Istituti, Enti ed Istituzioni. Consente anche la partecipazione a tutti i Corsi proposti da Agenzie qualificate i cui contenuti e argomenti rispondano a bisogni reali della professionalità docente.

Le ragioni di una scelta

Ha ottenuto una sensibile considerazione il progetto "life skills" proposto dal Servizio per lo sviluppo e l'innovazione del sistema scolastico e formativo per due particolari ragioni:

a) la riflessione sulle dinamiche relazionali e il miglioramento delle competenze comunicative sono tematiche che già erano rispondenti alle esigenze formative di un gruppo numeroso di docenti. La prospettiva poi di coinvolgere interi consigli di classe per ottimizzare il rapporto tra relazioni interpersonali ed efficacia di produttività era rafforzativo rispetto ad un bisogno formativo diffuso.

b) Nelle due scuole medie si sta realizzando con risultati positivi il progetto denominato "Star bene a scuola" il cui obiettivo prioritario e ricorrente è il miglioramento dell'ambiente scolastico, del clima e dell'atmosfera sociale e motivazionale, della qualità globale della scuola. È una riflessione che parte dal gruppo di lavoro composto dai rappresentanti di classe, che continua nelle assemblee di classe gestite dai medesimi rappresentanti e che coinvolge i docenti e il Collegio.

Aver trovato tra le offerte formative il progetto "Life skills" era in conformità con la sensibilità già diffusa e si attagliava perfetta-

mente alla volontà di miglioramento del clima delle classi e dei rapporti interpersonali, contenuti su cui le attenzioni erano già rivolte.

Dai pareri raccolti dagli otto docenti che hanno partecipato al Corso (Sara Vallefucio, Paola Morizzo, Alessandra Durante, Antonio Pantaleo, Micheli Lorenzo, Orietta Ingala, Maria Grazia Moranduzzo, Franca Coradello) e che stanno applicando sperimentalmente il progetto “Life skills” la prosecuzione dell’esperienza guidata verrà accolta con estremo piacere perché in tal modo potranno contare su riferimenti formativi che hanno valutato utilissimi e acquisiti in maniera coinvolgente e motivante.

Attività: “Io sono...”

Contributo libero di una docente di religione

Maria Grazia Moranduzzo

Fra le proposte fatte dall’esperta del corso di aggiornamento, ho sperimentato con gli alunni della classe terza l’attività relativa all’”Io sono...”.

Agli alunni è stato chiesto di prendere un foglio, di scrivere in colonna per quindici volte l’espressione “Io sono...” di pensare a sé stessi, ai propri interessi, ai propri desideri, ai propri gusti, e di esprimere questo sul foglio attraverso aggettivi e sostantivi.

Indicativamente l’insegnante ha accordato con gli alunni 15 minuti di tempo, trascorsi i quali ogni alunno ha espresso quanto aveva scritto e un volontario ha trascritto il tutto su un cartellone.

Durante l’esercitazione ho potuto notare come i ragazzi abbiano mostrato interesse per questa attività che permetteva loro di esprimere qualcosa di sé, metterla su un cartellone visibile a tutti e condividerla con il coetanei.

Questa esercitazione è stata fatta in due classi diverse: una classe terza di 10 alunni e una classe seconda di 24 alunni. La prima ha prodotto innumerevoli aggettivi e sostantivi presentandosi come una classe poco numerosa, ma con personalità diverse, forti, interessi vari e scarsa coalizione. La seconda si è sbizzarrita sull’uso delle parole per parlare di sé, ha espresso interessi diversi, ma anche una certa unità.

Con le classi seconde dell'Istituto ho sperimentato la costruzione di una mappa relativa all'argomento "Chiesa".

Lavorare insieme

Agli alunni è stato chiesto di dividersi liberamente, in gruppi di 5/6 componenti, scegliere un coordinatore ed un segretario e riassumere con l'uso di una mappa, tutte le notizie che conoscevano sul tema richiesta. Gli alunni hanno lavorato 45/50 minuti e, appese alla lavagna le mappe, un componente ha spiegato alla classe il prodotto.

Gli alunni hanno poi espresso alcune difficoltà: parlare uno alla volta, decidere democraticamente i ruoli, coinvolgere tutti, cercando di risolvere le questioni attraverso il dialogo.

Hanno anche manifestato la piacevolezza di lavorare in gruppo.

Io ho potuto rilevare conoscenze ed inesattezze della classe per calibrare meglio la programmazione e le azioni d'aula e ho potuto conoscere meglio gli alunni dal punto di vista comportamentale e dei rapporti con i coetanei.

Istituto Comprensivo di Ladino di Fassa

L'effetto di una formazione coatta

Anna Cesellin e Barbara Fanton

L'Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Secondaria Ladino di Fassa per la sua specificità legata alla lingua e cultura ladina è l'unico istituto che comprende ordini di scuola diversi, dalla scuola dell'infanzia alla scuola Secondaria di secondo grado.

La distanza del nostro istituto da Trento, sede di un'offerta formativa varia e stimolante, ha sempre reso difficile la frequenza dei nostri docenti ai corsi organizzati in città.

L'accordo di rete avviata da alcuni anni tra gli istituti della valli di Fiemme e Fassa ha permesso di allargare gli orizzonti in quest'ambito, creando però un'offerta sempre settoriale seguita da piccoli gruppi di docenti, legata ad interessi prettamente disciplinari.

Riguardo alla formazione interna promossa dal nostro istituto, i progetti hanno avuto sempre alti indici di gradimento, prima di tutti quelli ri-

conducibili alle tematiche relative alla lingua e cultura ladina, in seconda analisi quelli riguardanti tematiche nuove di interesse comune. Nell'anno scolastico 2004/2005 la parte comune del corso relativo ai Disturbi Specifici di Apprendimento ha visto impegnato il 70% dei docenti facenti parte il nostro istituto.

Collegi di sezione

A seguito di quanto detto, nei vari ordini di scuola, si sono venuti a creare collegi docenti di sezione dove ciascun insegnante, pur contribuendo ad accrescere un miglioramento generale dell'andamento scolastico, ha sempre riportato la professionalità acquisita in modo settoriale, spesso relativo solo alla propria disciplina e non sempre condiviso dagli altri colleghi.

Il corso di formazione sulle "Life Skills" è stato presentato quale proposta interna d'Istituto al Collegio della Scuola Secondaria di primo grado sezioni di Campitello, Pozza, Moena con 312 alunni e 40 docenti.

Al momento della presentazione la professoressa Anna Ceselin, quale referente dell'area benessere e disagio e la professoressa Barbara Fanton, referente dell'Olfed (Ofize Ladin Formazion Enrescida Didattica) hanno trovato un Collegio Docenti fortemente interessato ma ancora di più determinato a far condividere l'esperienza a tutti i docenti.

È stata messa ai voti e il Collegio con larga maggioranza ha deliberato l'obbligatorietà di detta formazione.

Ad inizio percorso i più motivati hanno accolto la proposta con grande interesse e spirito di innovazione, i reticenti si sono visti costretti a superare un approccio difficoltoso dovuto ad uno stato d'animo poco sereno; via, via che gli incontri si susseguivano, l'interesse della materia e le capacità relazionali delle formatrici ha fatto sì che i "dissidenti" si riducessero ad un numero sempre più esiguo, rendendo di fatto positivo il risultato finale.

Alla fine dell'esperienza possiamo asserire che di fatto "convertire un intero Collegio Docenti ad una formazione comune sicuramente produce una ricaduta generale positiva. Riteniamo in ogni modo negativo limitare la libertà individuale di coloro i quali non ritengono opportuno mettersi in gioco in esperienze nuove comuni e comunque ha recato danno il fatto che per virtù dell'obbligatorietà la scuola ha dovuto incentivare il monte ore individuale e risicare le risorse per eventuali altre opportunità ed iniziative.

Istituto comprensivo di Revò

Contributo libero di un' insegnante

Rita Bertoldi

È stata un'importante occasione per “parlare insieme”, per riconoscere le problematiche a volte sottovalutate e a volte ingigantite, che fanno parte della quotidianità. Abbiamo potuto capire che ci possono essere delle soluzioni costruttive e soprattutto che queste soluzioni le possiamo trovare dentro di noi, quando riusciamo a pensare in modo positivo anche di fronte alle difficoltà e alle situazioni di stress.

È stato essenziale riuscire a comunicare le proprie emozioni a persone che magari poco sapevano di noi; comprendere i vissuti dell'altro è stato uno sforzo notevole che ha prodotto risultati evidenti anche nella fiducia e confidenza che si è venuta creando e che ha facilitato l'amalgamarsi del gruppo. Ci è stata fornita conoscenza, ma soprattutto siamo stati indirizzati a cercare dentro noi stessi l'energia per affrontare situazioni che possono interferire nella costruzione e gestione di relazioni, ma anche nel processo di apprendimento degli alunni.

Lavorare sulla comunicazione

Un lavoro importante è stato fatto sulla comunicazione e ci siamo resi consapevoli di quanto a volte usiamo espressioni non adeguate ai ruoli, alle situazioni, ai problemi.

Certo bisogna avere molta chiarezza, molto autocontrollo per riuscire ad essere spontanei e nello stesso tempo “controllori” di ciò che facciamo, di ciò che diciamo, di come ci poniamo nei confronti del singolo, del gruppo classe, dei colleghi, dei genitori, ecc.

Imparare ad esprimere messaggi sempre in prima persona ci ha fatto capire quanto sia importante che chi ci sta di fronte senta la nostra presenza come parte della sua vita e della sua esperienza, non solo come ruolo istituzionale.

Certe competenze non si acquisiscono in un corso di aggiornamento, è sicuramente necessario un lungo lavoro di analisi, di ricerca, di auto-coscienza, ma è troppo importante riuscirci e quindi vale la pena continuare in questo sforzo.

Il corso è stato condotto in maniera egregia dalla dottoressa Sacchi, che ha saputo offrire gli stimoli giusti, ma anche ha facilitato il crearsi di un'atmosfera piacevole e serena.

Riflessioni su un'esperienza di formazione in servizio

Docente scuola primaria - Collegio Arcivescovile di Trento

Angela Dallago

Quanti sono i bambini che anche oggi, dentro le mura domestiche, fra i banchi di scuola, lungo le strade dei paesi e delle città, perfino nei luoghi del divertimento e del tempo libero, sperimentano un malessere diffuso, una tristezza silenziosa, una ricorrente domanda di senso, di relazioni autentiche e di accompagnamento che spesso non riceve risposte adeguate? E ancora, quanti preadolescenti, nell'affrontare un'età di trasformazioni repentine e di acquisizioni fondamentali, si ritrovano fragili, disorientati, alle prese con un disagio che per molti non è solo un malessere fisiologico, intrecciato ai normali percorsi di crescita, ma rischia di degenerare in difficoltà ben più gravi e preoccupanti?

Non è raro, anche per gli insegnanti di scuola elementare e media, imbattersi in qualcuno di questi volti: bambini e ragazzi che, pur non rientrando in alcun sistema diagnostico-clinico, manifestano un disagio talvolta difficile da decifrare, che chiede alla scuola di saper intervenire con sensibilità e competenza per ripensare il proprio agire.

Il progetto *Life skills*, che tra novembre e febbraio 2007 ha coinvolto alcuni docenti del nostro Istituto, ha saputo offrire un importante contributo per tentare una risposta *nuova* a questa importante sfida educativa.

La scuola può fare molto

Il percorso formativo, curato dalla formatrice Patrizia Lucca, ci ha ricordato, anzitutto, come la scuola possa fare *molto* nei confronti di chi, precocemente, sperimenta difficoltà educative e di apprendimento. Contro la tentazione di delegare ad un sapere esperto o di vivere il disagio con senso di inadeguatezza o impotenza, gli insegnanti e l'intera comunità scolastica possono intervenire con professionalità proprio nella *normalità* del fare scuola.

Si tratta, ovviamente, di ripensare la qualità della propria offerta formativa, abbandonando modelli che assumono la dimensione cognitiva come riferimento totalizzante per investire, al contrario, su percorsi che riconoscono nell'*educazione alle life skills* un riferimento obbligato. Questo non deve tradursi nell'attivazione di "progetti speciali" ma nell'attivazione di interventi educativi che si snodano nella quotidianità del fare scuola, intesa non come istituzione formale ma come *comunità di vita, di relazione, di apprendimento e di pensiero*.

Il primo passo da fare spetta agli insegnanti, chiamati a riscoprirsi “*professionisti riflessivi*” impegnati a ripensare criticamente le proprie modalità relazionali e comunicative.

È ciò che abbiamo cercato di realizzare nel corso dell’intero progetto: grazie all’aiuto dell’esperto-facilitatore, ci è stata offerta la possibilità di rileggere in modo critico la nostra esperienza quotidiana a fianco di bambini e ragazzi e ripensare il nostro *stile di insegnamento* in vista di una maggiore consapevolezza. Grazie alle attività e alle metodologie proposte, siamo stati sollecitati a riflettere sui punti di forza e debolezza di comportamenti e modelli didattici spesso impliciti e non problematizzati ed esplorare nuovi percorsi operativi, capaci di coniugare conoscenze teoriche, competenze pratiche ed una costante attenzione alle persone e alle situazioni concrete. Quello intrapreso è stato certamente un processo complesso, non delegato all’impegno e alla responsabilità di singoli docenti.

Lavorare in team

Il progetto Life skills, ed è questo il valore aggiunto di questa esperienza, ci ha dato la possibilità di *lavorare in team*, con i colleghi del nostro stesso consiglio di classe, convinti che la traduzione in aula di quanto proposto in sede formativa, necessita in primo luogo di confronto costante e di una condivisione collegiale di obiettivi e strategie. Educare secondo la logica delle life skills significa, anzitutto, “curare i legami” all’interno dello stesso corpo docente per riscoprire nel lavoro di équipe una condizione imprescindibile in vista del cambiamento. In secondo luogo, il percorso formativo ci ha richiamato la necessità di ripartire dall’essenziale: nonostante le tante urgenze e i compiti da affrontare, è importante che la scuola possa condividere una progettualità educativa e didattica che, in modo esplicito ed intenzionale, metta l’educazione alle life skills al centro della propria esperienza quotidiana.

Equipaggiare gli alunni

Siamo convinti che equipaggiare bambini e ragazzi con quelle che l’Organizzazione mondiale della sanità ha definito “competenza per la vita”, rappresenti un aiuto importante non soltanto per chi sperimenta precocemente vissuti di fragilità e disagio, ma anche per tutti coloro che si misurano con un percorso di crescita e formazione in una realtà sociale ad alta complessità, non priva di rischi e contraddizioni. Al termine di questo percorso formativo, siamo convinti che da parte dei docenti

ci debba essere l'impegno e la disponibilità ad operare in modo sistematico e consapevole, creando nelle normali attività didattiche le condizioni e gli strumenti affinché bambini e ragazzi possano mettersi alla prova e sperimentare, nei normali percorsi di apprendimento, queste importanti abilità. Il percorso Life skills ci ha dato la possibilità di conoscere e sperimentare alcune delle metodologie che potrebbero facilitare questo processo: è nostro compito tradurle in un fertile terreno di sperimentazione e ricerca.

Una ricerca che forse non avrà esiti immediati ma rappresenta l'unica via su cui, probabilmente, valga la pena investire.

Parte quarta

GENITORI E LIFE SKILLS

CAPITOLO 9

Genitori e Life Skills

Antonia Dallapè

A scuola di genitorialità

Un gruppetto di genitori dell'Istituto Comprensivo di Cembra ha deciso di sperimentare il cammino in 8 tappe delle Life Skills.

Da gennaio a marzo si sono trovati settimanalmente condividendo gioie e difficoltà dell'essere genitore oggi ed interrogandosi anche sul rapporto tra famiglia e scuola. Ecco qualche voce.

Genitori empatici

“Certamente quest'esperienza ha giovato al mio bagaglio personale e familiare, in particolare sotto il profilo della scomposizione dei ruoli, quel doversi analizzare quasi dall'esterno, misurandosi, calandosi nella parte dei figli...”

“Credo che i ragazzi abbiano un maledetto bisogno di essere protagonisti, comportamenti violenti ed esagitati da un lato, o svogliati ed apatici dall'altro, sono una richiesta d'aiuto, inespressa...sono un'esigenza di sentirsi protagonisti in un mondo enorme con protagonismi enormi...”

A scuola di genitorialità quindi come spazio di riflessione personale e di osservazione di sé stessi nell'antico mestiere del genitore. Imparare a spostare il nostro punto di vista per iniziare a comprendere anche il punto di vista dei propri figli, magari per un attimo ma quel tanto che ci permette di capire anche i loro bisogni più profondi, quelli che superficialmente etichettiamo come capricci, difficoltà, ribellione, svogliatezza... Ascolto empatico come via per un dialogo più profondo ed autentico con i figli, consapevoli del proprio ruolo di genitore-guida. Emerge anche l'acquisizione di una capacità di auto-osservazione spostando il proprio punto di vista a quello di un altro soggetto; come vede il mondo mio figlio? Che cosa sente in questo momento? Che cosa mi vuole comunicare attraverso il suo comportamento?

Imparare a vestire i panni di un altro permette di entrare in contatto con i suoi desideri, i suoi sentimenti, le sue emozioni, i suoi pensieri: chissà che non si comprenda meglio di che cosa ha anche realmente bisogno!!!

Genitori in cambiamento...

“...ho tentato degli approcci diversi, cercando di aumentare il mio self-control...”, “...ho capito che serve maggiore presenza e cercare di lasciar esprimere i figli autonomamente...”.

Il contatto con la propria genitorialità, con la propria modalità di essere e sentirsi genitori ha posto in luce anche aspetti di sé poco conosciuti e praticati con poca consapevolezza.

Passare dalla consapevolezza di sé, delle proprie parti genitoriali deficitarie o da rivedere all'azione educativa vera e propria non è semplice: alcuni genitori all'interno del percorso si sono resi più consapevoli delle loro modalità talvolta stereotipate di fare il genitore e hanno sperimentato nuovi orizzonti educativi.

Ben sappiamo che ogni minimo spostamento all'interno di un sistema si ripercuote su tutto il sistema come la goccia che cadendo provoca cerchi concentrici sulla superficie.

È uno spostamento di punto di vista che permette la ricerca di nuovi equilibri e nuove alleanze educative all'interno della famiglia, ampliando ed integrando nel proprio essere genitore modalità fino ad oggi non considerate né sperimentate.

Genitori verso la scuola...

“...la scuola dovrebbe essere parte viva della vita e non solo dei ragazzi, ma della realtà delle famiglie singole e del tessuto sociale più in generale...”

“si dovrebbero a mio parere costruire ponti, occasioni di incontro, tra scuola e società...”

“...abbiamo bisogno di una condivisione più profonda con la scuola... fatta di spazi più ampi di dialogo, di incontro, di conoscenza anche informale dei professori...”

”...la disponibilità a partecipare è già un grande passo che però non deve essere frustrata da una scuola troppo burocratizzata che non riesce a guardare oltre le proprie mura...”

La partecipazione dei genitori nella scuola è un elemento fondamentale per la buona riuscita del percorso scolastico del ragazzo, partecipazione non intesa esclusivamente come presenza negli organi collegiali ma più come relazione di scambio e di comunicazione tra scuola e famiglia.

Si parte dall'idea fondamentale che il riferimento primario per i bambini ed i ragazzi è la famiglia d'origine e che ogni famiglia ha un pro-

prio sistema per interpretare il mondo come pure una propria conseguente tipologia di comportamenti.

Queste idee di base che il ragazzo respira e di cui si nutre all'interno del proprio nucleo, hanno un impatto sulla scuola, talvolta integrandosi con i valori del sistema scuola talaltra cozzandovi contro.

Come creare allora un ponte di collegamento tra queste due realtà in apparenza distanti ma che hanno necessità reciproca di incontrarsi per poter svolgere al meglio il loro compito educativo?

Life Skills come tracce di percorso verso una comunità educante

Pensare alla scuola come ad una comunità educante significa pensare ad un sistema complesso in cui interagiscono varie componenti: i genitori, i ragazzi, gli insegnanti e altre figure professionali.

Assieme creano una rete di relazioni complessa e in costante cambiamento che ha bisogno, per funzionare efficacemente, di ogni sua parte. In questo quadro le famiglie influenzano la scuola e la scuola influenza la famiglia ed in questa influenza reciproca di tutte le parti di un sistema ha luogo lo sviluppo.

Appare l'immagine di una rete di relazioni che può incoraggiare la formazione e la crescita dei ragazzi, in un sistema flessibile ed in continuo cambiamento.

Risulta perciò di grandissima importanza il sistema di comunicazione che si instaura tra le diverse componenti: sistema che dovrebbe avere come caratteristica di fondo l'empatia, la chiarezza dei vari ruoli, la capacità di prendere decisioni comuni e di comunicare in modo efficace.

Possiamo pensare al modello della scuola come comunità educante fondata proprio su questi 4 elementi

EMPATIA

(capacità di essere nei panni dell'altro)

CHIAREZZA

(confronto con il sapere e l'esperienza rispetto alle proprie difficoltà, convinzioni, sicurezze, sentimenti)

CAPACITÀ DI PRENDERE DECISIONI COMUNI

(sia negli atteggiamenti da assumere che nel fare, all'interno dei reciproci ruoli)

COMUNICAZIONE EFFICACE

(ascolto attivo e capacità di mediazione)

Tracce da concretizzare in varie piste di lavoro:

- proposta ad inizio anno scolastico di percorsi di formazione paralleli insegnanti e genitori su tematiche vissute come importanti nel percorso scolastico (l'autonomia, le regole, la responsabilità...) con momenti di scambio reciproco;
- coinvolgimento delle classi prime sia della primaria che della secondaria di primo grado in percorsi di ricerca e costruzione del patto formativo scuola/famiglia;
- ampliamento dei colloqui individuali con le famiglie riservando la prima 'udienza' all'ascolto della presentazione dell'alunno portato dalla famiglia;
- introduzione di momenti di incontro informale tra famiglia e scuola per il superamento del ruolo come barriera (feste e riti...);
- raccolta dei bisogni, richieste e proposte dei genitori all'interno degli organi collegiali;
- coinvolgimento in momenti comunitari delle famiglie con alunni portatori di BES, per una maggior condivisione del Piano Educativo Individualizzato;

Si ringraziano i genitori Luisa, Giovanna, Carlo, Katuscia, Lucia, Alfredo, Letizia e Milena per essersi messi in gioco.

Family life–skills, ovvero un percorso relazionale rivolto alle famiglie

Anna Cesellin e Barbara Fanton

In un momento in cui tanto si mettono in discussione i ruoli e le capacità sia della scuola che della famiglia, vale la pena riflettere su una piccola esperienza da poco conclusa presso il nostro istituto e dalla quale è doveroso trarre qualche insegnamento.

Al termine del percorso life–skills rivolto ai docenti della scuola media, si è ritenuto opportuno offrire la stessa proposta ai genitori degli alunni. Barbara ha presentato il percorso ai rappresentanti dei genitori nei consigli di classe, sottolineando come la stessa proposta era stata seguita dai docenti della nostra scuola.

Proprio il poter condividere un percorso comune in ruoli diversi, ha destato da subito grande interesse.

C'è da tener conto che l'utenza scolastica delle nostre valli non è abituata a simili stimoli educativi e tende a sottovalutare l'importanza della formazione sia essa destinata ai giovani o agli adulti.

Ma questa volta, lo stimolo offerto da un "format" comune a docenti e famiglie è stato colto non solo con interesse ma si potrebbe dire con "gioia".

La fascia oraria pomeridiana proposta inoltre, non era certamente di facile fruizione; ma ciò nonostante la frequenza è stata numerosa, attiva e costruttiva. I genitori hanno giudicato "molto apprezzabile" la proposta, si sono dichiarati "soddisfatti", del percorso e propongono di dare "continuità all'esperienza" prolungando il corso.

C'è da riflettere molto da simili risultati: dobbiamo credere che la scuola per assolvere al suo progetto educativo ha bisogno di costruire e condividere progetti comuni con le famiglie, e ancor più dobbiamo credere in quelle famiglie che nella scuola cercano alleanze per costruire insieme collaborazione e promuovere confronto, "stima e amicizia reciproca".

Condivisione

Contributo libero di un genitore di Sevignano

Lucia Brena

Gli incontri proposti ai genitori riguardanti il tema della comunicazione mi hanno incuriosito, e con non poche difficoltà sono riuscita a partecipare con costanza.

In primo luogo sono rimasta soddisfatta di aver potuto approfondire e riesaminare l'argomento che nel maggio dello scorso anno avevo affrontato in un corso d'aggiornamento in un convegno con centinaia di persone. Con la naturale difficoltà alla partecipazione in prima persona. Il confronto più diretto sia con i docenti che con gli altri partecipanti ha messo in gioco anche le mie esperienze personali e in alcuni momenti evidenziato una mancata congruenza del dare risposta ai bisogni dei propri figli.

Il clima che si è instaurato fra i partecipanti mi ha permesso di condividere la creatività con la quale affrontare i problemi di comunicazione.

APPENDICE

Esperienza di Educazione alle Emozioni nella Scuola Primaria

Maddalena Vicenzi

(rivisitazione della tesina conclusiva di un percorso di formazione in counselling centrato sulla persona, arricchita ed integrata dall'esperienza del progetto life skills)

Premessa

Settembre 2005 – Giugno 2006

Arriva a scuola – tra le varie proposte di Progetti - una specifica sulle emozioni. Una collega se ne interessa, prende i contatti, riporta le informazioni raccolte, sottopone al consiglio di interclasse il tutto.

Approvato.

Primo incontro con l'esperta, psicologa dell'Associazione D., che vuole conoscere le nostre preoccupazioni, difficoltà, qualche caso particolare.

Il lavoro ha avvio. Mi sento sensibile all'argomento, molto sensibile. Spero intimamente che sia l'inizio di un cambiamento di "rotta", visto che il Progetto prende il nome di "L'Arcipelago delle Emozioni"; spero che siano i primi passi verso la scoperta del mondo sconfinato delle emozioni dei nostri bambini.

Spero che si tratti del famoso silenzio della foresta che cresce.

Mentre noi insegnanti cominciamo a muoverci con prudenza, timore e aspettative dentro questo Progetto, rifletto tra me e penso che possa essere un'ulteriore opportunità per perdere qualche certezza e prepararmi ad un altro modo ancora di guardare alla formazione-educazione dentro la scuola a cui mi sento sempre più attenta da quando iniziai, nel 2002, il Biennio di Educazione al Dialogo presso Villa S. Ignazio.

Settembre 2006

Mi iscrivo al Corso di Formazione per Insegnanti "Life Skills" tenuto da docenti dell'I.A.C.P. Sono curiosa rispetto a questa proposta, perché spero di trovare risposte, conferme e spunti di riflessione per

quanto riguarda il Progetto Emozioni che sto attuando da un anno nella mia classe.

Trovo infatti le tre condizioni sufficienti e indispensabili per una relazione efficace a scuola e posso approfondire ulteriormente le dinamiche che si sviluppano in classe, tra insegnante e alunno/i e degli alunni tra di loro.

Progetto

Fin dall'inizio gli incontri di progettazione e di laboratorio con la psicologa dell'Associazione D. mi confermarono quello che stavo maturando già da qualche anno:

- la scuola primaria ha la responsabilità del successo/ insuccesso scolastico dei ragazzi
- se gli insegnanti vogliono insegnare precise abilità relazionali, le devono vivere nel rapporto con gli alunni
- la Scuola può e quindi deve essere il luogo di recupero degli alunni con disagio/svantaggio
- la Scuola ha, più di altri Enti e Associazioni, la possibilità di avvicinare/ entrare in contatto con famiglie disgreganti/trascuranti.

Potei condividere con lei alcuni dei temi a me cari – l'accettazione incondizionata dei bambini a rischio di abbandono scolastico e la relazione empatica con gli alunni - e potei parlare con lei della mia esperienza al Biennio di Educazione al Dialogo, e dell'Anno Integrativo I.A.C.P. (Istituto per l'Approccio Centrato sulla Persona) per il diploma in "Counselling Centrato sulla Persona", che ho frequentato a Villa S. Ignazio (Trento).

Fu questa un'esperienza davvero confortante: in primo luogo perché all'anno integrativo I.A.C.P. trovai altre 3 insegnanti che vi erano giunte con motivazioni molto vicine alle mie; ma specialmente perché c'era la possibilità di ragionare insieme agli altri su come il processo educativo si sviluppi principalmente attraverso la relazione tra insegnante e alunno.

Potei raccontarle dell'attività di ascolto attivo che, già da un paio di mesi, facevo nei primi 20 minuti di lezione e come mi stessi arricchendo, giorno dopo giorno, attraverso questa esperienza.

Il lavoro che segue è estrapolato da una tesina che ho presentato al termine dell'Anno Integrativo per il diploma in Counselling; grazie ai contributi che mi vengono dalla formazione sulle Abilità di Vita o "Life Skills" ho potuto trovare conferme al pensiero che stavo sviluppando e successivamente ho potuto integrare il Progetto (che continua sempre nella mia classe) con maggiore consapevolezza.

Mi presento

Sono entrata nella Scuola Elementare nel 1975: oggi a scuola ho i figli dei miei primi alunni.

Ho vissuto 2 riforme scolastiche, ho 3 figli e 2 nipoti.

Insegno italiano, storia, geografia e immagine in una classe V di 23 alunni, che ho preso fin dal I anno della scuola primaria. Al lunedì mattina ho sempre fatto con i bambini conversazione, parlando del nostro week end; l'abbiamo fatta fin dalla I classe per guidarli un po' alla volta a raccontare "quello" che avevano fatto, curando di spiegare dove – quando- con chi- perché, al fine di abituarli ad esprimere un vissuto in ordine logico e cronologico.

Il progetto ha inizio

Quando diedi inizio al progetto, pensai di collocarlo in questo momento della settimana. Non spiegai niente ai ragazzi e lasciai che loro si raccontassero come al solito, solo che da questo momento , anziché interrogarli sul contenuto, cominciai ad ascoltarli in modo diverso, a sentire "dentro" di me cosa stavano raccontando e anche cosa c'era "sotto" al significato principale, restituendo dei rimandi empatici.

Una mini-rivoluzione per me e per la mia classe

"... mi sembra ovvio che ci sia bisogno di un cambiamento, che sfiora quasi la rivoluzione, nella formazione dei nostri insegnanti" (Rogers).

Mi mettevo, come di consueto, in piedi davanti a loro, ma da adesso appoggiata comodamente allo schienale di una sedia (è una classe numerosa e per vedere tutti gli alunni non ci si può sedere). Non aprivo più il registro delle assenze, non liberavo più la mia borsa dai libri per appoggiarli sulla cattedra, non scrivevo più la data alla lavagna mentre uno o l'altro raccontava del suo fine settimana.

Ero lì con loro, col sincero desiderio di ascoltare e capire qualcosa di loro. Venne spontaneo annuire di tanto in tanto per dimostrare la mia partecipazione, riempire qualche frase con "mm", come segno para-verbale che ero presente...

Fin qui mi riusciva abbastanza facile mettermi in ascolto attivo. Già dalle prime mattine avvertii qualcosa di nuovo nel clima della classe: un'atmosfera più tranquilla, bambini calmi, atteggiamenti di ascolto reciproco, partecipazione spontanea, un'aria più intima e dolce, ma anche molta serietà nell'espressione delle loro emozioni e consapevolezza dell'importanza del momento. Era già questo un buon inizio, ma scoprii che anche durante la lezione seguente la classe era diversa:

chiacchiere più sommesse e meno movimento avanti e indietro dal cestino, dal bagno, dal banco dei compagni.

Sono molto seri e veri nei loro racconti e la cosa curiosa in tutto questo è che né io né i ragazzi abbiamo mai pronunciato la parola Emozioni, ma tutti sappiamo molto bene di cosa parliamo e dove andare a pescare il nostro star bene, il nostro star male.

Mi sembra, strada facendo, che si stiano riappropriando di un linguaggio antico, ma familiare.

Avvertivo all'inizio dentro di me lo sforzo di "sentire" quello che lui o lei esprimeva, la fatica di intuire il giusto sentire, di cogliere l'emozione che stava dietro/dentro quelle parole. Cominciai a restituire rimandi e... non fu per niente facile! Consapevolizzai che era faticoso per me andare a sentire, percepire, cogliere l'emozione legata a "quel" vissuto, a quella espressione... e un po' per non dover venire a contatto con dolori, delusioni, rabbia, paure altrui. Avevo (e ho) già le mie. In questo aspetto della relazione ci stavo dentro scomoda e dovetti proprio mettermi d'impegno.

Ricordo ancora molto bene un giorno una bambina che ci raccontava:

Verbena: *"... da non so quante domeniche mio papà mi promette di portarmi a sciare, ma anche ieri aveva una scusa..."*

Pausa. In classe c'è silenzio.

Ins.: *"Sei arrabbiata per questa cosa ... mi sembra anche di capire che sei delusa..."*

Pausa. Silenzio.

Verbena: *"Sì, sono delusa dal mio papà!"*

Dopo questo scambio mi sentii male dentro di me, ebbi anche paura di averle tolto un po' di stima che lei aveva di suo papà.

In momenti come questo mi chiedevo se quello che stavo facendo era giusto, se andava bene...

Qualche altra mattina mi sentivo stanca e non avevo voglia di esplorare le emozioni, altre volte facevo grande fatica, ma nonostante questo divenne in breve tempo un'abitudine attesa dai bambini; anche da parte delle due alunne che inizialmente espressero il loro bisogno di riservare le proprie emozioni per sé

Sandra: *"... non mi piace proprio andare a raccontare agli altri le mie cose; sono mie e non voglio che gli altri sappiano cosa ho dentro..."*

Alexia: *"... perché non mi piace parlare delle mie cose, sono mie e non mi sembra giusto tirarle fuori per raccontarle agli altri..."*

C'era stato un passaggio importante: eravamo passati da QUELLO che avevamo fatto nel fine settimana a COME ci eravamo sentiti.

Se i ragazzi avevano colto il taglio diverso delle nostre chiacchiere al mattino non lo palesarono, ma era evidente che questo cambiamento andava loro molto bene, perché spontaneamente se ne impossessarono anche nelle altre mattine in cui ero in classe.

Uno dei primi segnali che questo tipo di intervento centrava un bisogno dei ragazzi era il fatto che solitamente nella mia classe non riescono a parlare uno alla volta e spesso non si ascoltano tra loro: posso dire con sicurezza che da subito qualcosa si mosse perché cominciarono ad alzare la mano per parlare di sé, ma non più di uno o due alla volta.

Da subito essi colsero l'importanza di questa opportunità e anche la responsabilità di ascoltare un racconto intimo/vero/profondo di un loro compagno; in questi momenti per alcuni di loro emergeva chiaramente un'emozione e la sapevano anche collegare ad un episodio (molto vicino nel tempo, non più di qualche giorno) che raccontavano con serietà e impegno, sia che si trattasse di una esperienza bella o brutta.

È emozionante per me vedere come si muovono le espressioni sui loro visi: occhi che brillano di più, sorrisi aperti, oppure sguardi mesti, voci basse... Come per un tacito accordo la classe si calma, si fermano i rumori di fondo, che sempre accompagnano le lezioni, e si mettono in vero ascolto di chi sta parlando.

Altro segnale rassicurante per me viene dai contributi di quei bambini che non intervengono mai spontaneamente; in questi momenti tra loro e gli altri non c'è alcuna differenza.

Paola: *“... tutta la mia famiglia abbiamo dovuto fare gli esami del sangue e io mi sono girata e ho visto la mia sorellina svenuta ...”*

Paola parlava con tono di voce più alto del solito.

Ins.: *“... non ti aspettavi che la tua sorellina svenisse...”*

Paola: *“... no, perché non ho sentito nessun rumore ...”*

Ins.: *“... ti sei spaventata ...”*

Paola: *“... sì! ...”*

Ad un certo punto i ragazzi presero consapevolezza di cosa stava avvenendo, perché qualcuno propose di chiamare questo momento, nel programma che al mattino scrivo alla lavagna per quel giorno, “Come stiamo”.

Mi sentivo sulla strada giusta.

In effetti esordivo così: “Come stiamo oggi?” dopo aver fatto vagare lo sguardo sulla classe avanti e indietro per cogliere uno sguardo più bisognoso di un altro. Spesso cominciavo io – lo facevo dalla I – a parlare di come avevo iniziato quella giornata, della musica che ascoltavo mentre facevo colazione o del colore rosa che il Bondone aveva quel mattino (qualche volta uscivamo alle otto in cortile per ammirare il colore della parete est) oppure aprivamo la finestra per ascoltare il rumore della pioggia o facevamo silenzio assoluto per seguire il movimento dei passeri fuori dalla finestra.

Com’era prevedibile alcuni di loro sono pronti per accogliere il rimando e sentire se gli appartiene, riflettere un attimo, fare una pausa e proseguire; per altri qualcosa si blocca ed è difficile trattenere il rimando: rispondono sì per concludere in fretta e non sentirsi oggetto di attenzioni da parte dell’insegnante e della classe.

Ins.: “... *come stai, Renato, stamattina ?*”

Renato: “*Bene!*” (detto troppo in fretta)

Ins.: “... *ma bene- bene* (pigiando sulla B di *bene* anche per dare una nota spiritosa) *o ... bene?*” (pronunciandolo con dolcezza)

Renato: “*Sì, sto bene!*” (ancora troppo in fretta)

Ins.: “... *dimmi se quello che sento io in questo momento è giusto per te: mi sembra di vedere che sei un po’ agitato ... è così?*”

Renato: “*NO! Non sono agitato, sto bene.*” (si guarda intorno)

Ins.: “*C’è qualcosa che vuoi dirci?*”

Renato: “*No.*”

Ricordo anche che in qualche momento mi sembrava che un intervento di questo tipo in classe non lasciasse alcun segno, che cadesse nel vuoto, come se fosse una perdita di tempo ... Fu un periodo in cui mi dibattevo fortemente dentro di me: continuare o lasciare?

Continuai, e con convinzione.

Tra momenti su e momenti giù io, assieme ai bambini, stavamo entrando sempre di più in una nuova dinamica relazionale.

Le cose intanto evolvevano e un giorno mi sento chiamare da un’alunna la quale, accompagnando l’amica, mi dice: “*Maestra, Bruna ha una preoccupazione ... Dai, Bruna, raccontalo anche alla maestra!*”

Aveva colto due cose importanti. Dare il nome giusto all’emozione del momento e condividere un’emozione difficile da contenere.

Oppure un altro giorno un’altra alunna mi chiede: “*E tu, maestra, come stai?*”

La svolta

Poi un giorno ci fu una svolta, un vero *insight*.

Ma perché limitare questa opportunità solo al mattino? Perché non estenderlo a tutta la giornata?

Fu così.

Una decisione questa che sciolse i confini del Progetto e piano piano lo dilatò; non era neppure più un Progetto, ma un modo di stare con i ragazzi, anzi un modo di essere!

Ho nel frattempo imparato a stare dentro le cose nella misura in cui mi sento di poterci stare, ad avere fiducia nel processo naturale delle cose, ad avere fiducia nel tempo; senza ansia, senza aspettative, la “tecnica” cominciava a diventare “atteggiamento”.

Questo portò un ulteriore cambiamento: se nella conversazione mattutina io ero al centro dell’attenzione perché davanti a tutti mi prendevo a cuore la storia dell’uno o dell’altro, con il nuovo atteggiamento diventavo un po’ più anonima, perdevo la posizione centrale/di riferimento; infatti non ero più davanti ad un pubblico, ma mi impegnavo nel rapporto uno a uno, si trattava di incontri/colloqui/dialoghi riservati.

Divento uno strumento un po’ invisibile, perché il bambino che sto facilitando in quel momento guardando me vede se stesso, come se si riflettesse in me

“... l’insegnante deve fronteggiare gli aspetti inquietanti dello slittamento del potere e del controllo da se stesso all’intero gruppo...”
(Rogers).

Questo mi porta ad essere più in contatto con me stessa, mi fa percepire anche trasparente in mezzo agli altri, un po’ come se perdessi la dimensione fisica e fossi presente con il cuore.

Ritengo importante l’essere usciti dallo schema rigido e strutturato della conversazione al mattino e l’aver esteso questa dinamica relazionale all’intera giornata scolastica, secondo i bisogni che gli alunni rivelano con il viso, il comportamento, una parola o altro ancora.

Intanto il processo naturale di maturazione del Progetto mi stava guidando verso uno snodo cruciale, che consapevolizzai solo nel momento in cui vi arrivai. La fiducia in me e nei bambini. Fu una specie di folgorazione, di cui colsi in pieno la portata. Neanche per un momento pensai di aver fatto il passo più lungo della gamba o di aver preso uno zaino troppo pesante. Realizzai che superato “ quel “ punto non avrei più potuto tornare indietro, che io mi stavo proiettando verso un nuovo modo di essere e che niente sarebbe più stato come prima

“... scoprii che non potevo tornare indietro” (Rogers).

Non fu facile convivere con il dubbio: *“... e se quello che vado sperimentando fosse solo tempo perso? E se stessi sbagliando tutto? E se voglio a tutti i costi convincermi che è bene per i bambini, ma non fosse così?”*

Fino al momento in cui imparai a fidarmi anche di me, dei feedback che i bambini mi restituivano e del clima di classe che stava crescendo assieme a loro.

Mi sforzo proprio di avere fiducia

“... una fiducia essenziale nella capacità degli altri di pensare a se stessi, di imparare a proprio beneficio” (Rogers). Quando riesco a viverla naturalmente e a concederla, provo un piacevole senso di abbandono verso la persona o la situazione di quel momento. In altri momenti, invece, non ce la faccio proprio. Con la testa mi impongo di farlo, ma tutto il resto, il mio cuore e il mio corpo non sono pronti: lo vivo allora con un forte senso di frustrazione e di conflitto, mi innervosisco, mi inquieto e lo rivelo con un atteggiamento pieno di movimento, con un comportamento arrabbiato perché non mi piaccio e non mi accetto. Non riesco più a “sentire” niente, né me stessa, né i bambini: la sensazione è come se un colpo di spugna cancellasse tutto quello che ho costruito fino a quel momento. So bene che non è così, che è un passaggio obbligato verso la meta, ma viverlo è comunque brutto. In realtà poi mi basta poco per ripigliarmi: un week-end I.A.C.P., un incontro del corso Life Skills, la lettura di un buon libro... La fiducia è il lasciapassare dell'Accettazione Positiva Incondizionata, e questo fa la differenza.

Considerazioni e riflessioni

Come considerazione finale posso dire che sto imparando ad essere empatica, quando riesco a ricordarmi di mettermi in ascolto attivo: certo penso che potrei esserlo di più e più frequentemente

“l'atteggiamento empatico è forse il primo elemento da mettere in gioco, la prima reazione che inizia a convincere gli studenti che questa è un'esperienza nuova” (Rogers).

Non so più pensare ad un altro modo di ascoltare gli alunni e ho chiare davanti agli occhi le seguenti parole:

“Una scolara e uno scolaro che nel momento in cui stanno per varcare il portone della scuola sono costretti a lasciare il loro cuore – i loro linguaggi affettivi, emotivi, relazionali - fuori dalle sue aule. Dentro le pareti scolastiche si può nitidamente cogliere la cronica sordità degli insegnanti nel sapere decifrare la domanda di aiuto dell'utenza.

Come dire: raramente a scuola trovano ascolto e dialogo i linguaggi affettivi, emotivi, relazionali degli allievi... “ (Frabboni, Società della Conoscenza e Scuola, Tn 2005)

Cerco anche di ricordarmi la congruenza, il contatto profondo con me stessa, perché quando ci riesco mi sento comunque completa, che posso starci in quello stato d'animo, che è un mio diritto, che c'è posto anche per me su questa Terra

“... il più fondamentale di questi atteggiamenti essenziali è l'autenticità, o genuinità. Quando il facilitatore è una persona autentica, mostrandosi per quello che è [...] vi sono molte più probabilità che egli dimostri la sua efficacia”(Rogers).

Per me essere congruente vuol dire che può esistere e può essere vero quello che sto sentendo dentro di me; vuol dire anche permettermi di sentire quello che mi arriva di volta in volta, è accogliermi e sentirmi vera e autentica.

È sentire, e capire e sapere come sono fatta io, chi sono.

È lasciare spazio a ciò che sto creando/sto diventando, è anche stare a guardare alla finestra quello che io sarò man mano che lo divento, con il piacere della scoperta e anche timore per la sfida che sto affrontando.

L'immagine che mi viene è quella dell'esploratore con in mano la “sua” mappa da leggere, decifrare e interpretare per arrivare al “proprio” tesoro, che è se stesso.

Apparentemente non è cambiato nulla, ma sta cambiando tutto.

(N.B: i nomi degli alunni non sono reali)

Bibliografia :

ROGERS C. R., *Libertà nell'insegnamento*

ROGERS C. R., *Un modo di essere*, ed. Martinelli ,Firenze

DE BENI M., *Educare all'altruismo*, ed Erickson

MAGGI M., *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, ed. Berti

FRABBONI F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, ed. Erickson

Accogliere e formare per costruire il cambiamento di se stessi, dell'altro e della società

L'esperienza di Villa S. Ignazio a Trento

Dario Fortin

In questo articolo viene presentata l'esperienza di Villa S. Ignazio nel tempo, al fine di dare al lettore quelle informazioni di contesto che permettono di approfondire da quale punto di vista particolare è nato e si è sviluppato in Trentino l'approccio formativo proposto nel progetto life skills.

I dati

Questa che viene illustrata è un'esperienza particolare attraverso un itinerario dove emergono i motivi e i fatti che hanno cambiato Villa S. Ignazio nel corso di questi settantasette anni e che l'hanno resa oggi, a detta di molti entusiasti, una delle realtà di formazione della persona più significative e articolate del nord Italia.

La Fondazione S. Ignazio infatti oggi mette in rete e sostiene attivamente ben 17 organizzazioni senza scopo di lucro, tra cui 2 cooperative di solidarietà sociale, 5 agenzie di formazione, 8 associazioni di utilità sociale e 2 centri studi. Un "Gruppo non profit" davvero articolato.

Numerose sono le persone coinvolte per un totale annuale di 830 soci, 370 volontari, 60 dipendenti o collaboratori, 80 pubblicazioni (tra cui 2 periodici e 4 siti web). Più di 200 sono stati gli obiettori di coscienza e i giovani in servizio civile in servizio dal 1976 ad oggi. Il tutto a servizio di più di 12.000 persone frequentanti attività formative, educative, spirituali e culturali all'anno; tra le quali 1200 hanno ottenuto un sostegno e 360 sono state prese in carico, perché in difficoltà.

La storia

Per raccontare questa particolare esperienza²⁸ dunque passeremo in rassegna questi anni di attività dalla nascita ad oggi, divisi in tre fasi, in corrispondenza di importanti cambiamenti sociali, ecclesiali e legislativi in Trentino ed in Italia:

²⁸ Per maggiori approfondimenti: Fortin D. (2004) *L'esperienza di Villa S. Ignazio*, Trento, Erikson

- la prima fase, dura trentadue anni e comincia con la costruzione (1929) e l'avvio della casa di esercizi spirituali ad opera dei padri gesuiti;
- la seconda fase, dura trentasei anni e inizia con l'arrivo di p. Livio Passalacqua (1962) il padre superiore che ha rifondato l'opera e che ha provocato, assieme a numerosi laici, un'esplosione di attività e organismi;
- la terza fase, ancora in corso, comincia dieci anni fa nel 1998 quando, con la costituzione della Fondazione S. Ignazio viene validato un nuovo modello di partnership tra religiosi e laici, con lo scopo di valorizzare questo patrimonio sociale maturato nel tempo.

La formazione spirituale nei primi trent'anni

Villa S. Ignazio viene fondata nel 1929²⁹ come casa per esercizi spirituali ad opera della Compagnia di Gesù. L'Arcivescovo del tempo, mons. Celestino Endrici sotto l'influsso del papato di Pio XI, aveva chiesto ai padri gesuiti che già risiedevano in città presso la chiesa di S. Francesco Saverio, di offrire la possibilità anche ai fedeli trentini di beneficiare della secolare maestria dei gesuiti per l'esercizio della preghiera. La casa di quaranta stanze, costruita sulla collina nord-est di Trento, grazie anche alla collaborazione e al contributo dei laici dell'Azione Cattolica, nasce quindi come luogo per riflettere e ritrovare il legame fra vita e fede, secondo la spiritualità ignaziana. Il basco Ignazio di Loyola aveva fondato la Compagnia di Gesù nel 1540 basando la preparazione dei suoi «compagni» — chiamati e conosciuti poi come gesuiti — proprio attraverso gli *Esercizi Spiritualis per mettere ordine alla propria vita*, che sono sostanzialmente un metodo per saper pregare fruttuosamente. Non solo cioè per «scoprire il gusto di Dio in tutte le cose», ma anche per «cercare e trovare la volontà di Dio nella organizzazione della propria vita»³⁰ ed essere «contemplativi nell'azione».³¹ Il metodo formativo non può essere evidentemente il-

²⁹ Cfr. Comunità S.I. di Trento, *Historia Domus Tridentinae Societatis Jesu* (1911-1982), Trento, archivio Villa S. Ignazio.

³⁰ Ignazio di Loyola (1991), *Esercizi Spiritualis*, Roma, ed. ADP, annotazione 1, p. 13.

³¹ «La spiritualità di Sant'Ignazio è una mistica del servizio. Incontestabilmente. Ma al servizio di Dio, sia rivolto verso Dio nel canto della lode, o rivolto verso gli uomini nel mistero apostolico non è il fine di ogni vita spirituale? Le due funzioni non sono separabili e, negli *Esercizi*, le parole «lode e servizio di Dio nostro Signore» sono quasi sempre accostate l'una all'altra e riferite sia alla preghiera che all'azione.

lustrato in questa sede. Per ora ci basti ricordare che nella prima fase della sua storia — dagli anni Trenta agli anni Sessanta a parte la forzata pausa dovuta al secondo conflitto bellico — Villa S. Ignazio ha assolto esclusivamente questo compito di cura delle anime, che oggi chiamiamo di formazione spirituale, a cui hanno partecipato in media 1000 uomini all'anno tra giovani e adulti. Si trattava per lo più di giovani delle scuole di formazione professionale e di operai stagionali che frequentavano i cosiddetti «tre giorni» di esercizi. Queste ventimila anime che provenivano da Trento e dalle numerose valli e parrocchie della sua diocesi, hanno conosciuto la prima Villa S. Ignazio, quella che aveva uno scopo, una sola e chiara *mission* diremo oggi. Era una casa di esercizi spirituali per laici e religiosi.

Cultura, cooperazione sociale ed educazione al dialogo, ovvero la fase dei tumulti giovanili

In seguito Villa S. Ignazio è cambiata profondamente con i mutamenti sociali, politici e ecclesiali che hanno investito l'Italia, i cui effetti si sono fatti sentire più fortemente a partire dagli anni Sessanta anche in Trentino. Inizia così la seconda fase di Villa S. Ignazio che, in questi ultimi quarant'anni, ispirata dal padre gesuita Livio Passalacqua, ha seguito e, in alcuni settori, ha saputo anticipare, quanto avveniva attorno ad essa in Trentino e in Italia. Così, se anche la proposta degli Esercizi Spirituali è cambiata, si è evoluta verso forme più aperte contenutisticamente e metodologicamente, aggiornandosi fino ai tempi nostri con integrazioni e adattamenti, che tentano di rispondere alla faticosa ricerca di senso dell'uomo d'oggi. Lo spiega bene il gesuita francese Jean Claude Dhôtel che afferma con convinzione che «ogni spiritualità è evolutiva per il fatto stesso che l'umanità è in evoluzione costante». A maggior ragione la spiritualità «di sant'Ignazio, per il fatto che egli non ha scritto alcun trattato spirituale (anche gli *Esercizi* non sono un trattato) e che nei primi quindici anni, lo spirito con cui egli viveva non si è progressivamente liberato se non integrandosi con esperienze personali e collettive».³² Nel 1962 quindi, con l'arrivo del trentaseienne gesuita triestino Livio Passalacqua, nominato subito superiore della comunità religiosa, la casa diventa anche «Opera di Orientamento» per giovani, proprio per dare seguito, evoluzione e nuo-

Così è stato detto che Sant'Ignazio era un *contemplativo nell'azione*», Dhôtel J. C. (1997), *La spiritualità ignaziana*, Roma, Ed. CVX, p. 85.

³² Dhôtel J.C., *La spiritualità ignaziana*, op. cit., p.14.

vo impulso a quanto precedentemente era stato attuato. La Compagnia di Gesù investe su questo progetto costruendo un nuovo edificio attiguo alla casa di esercizi, ampliandone dunque gli spazi, anche per poter svolgere attività in gruppo. Contemporaneamente però iniziano ad arrivare sempre più frequenti richieste di accoglienza da parte di persone con problemi di alloggio. Trento infatti, come tutte le città del nord alla fine degli anni sessanta, si ritrova ad essere «terra di conquista» per numerosissimi immigrati del sud Italia in cerca di fortuna in questa fase di neo industrializzazione. In questo periodo, dal punto di vista politico, la Chiesa vive particolarmente in Trentino la sua scelta da molti definita collaterale con la Democrazia Cristiana. Nello stesso tempo, in ambito sociale, succede che gli affitti sono troppo cari e gli angusti alloggi di fortuna si moltiplicano per accogliere chi, con le valige di cartone legate con i lacci, viene a cercare lavoro e una speranza per sé e la propria famiglia. Inoltre lo stesso p. Passalacqua conferma che in quegli anni «la crisi universale degli esercizi spirituali collettivi e quella stessa disponibilità dei giovani ad un impegno stabile e speciale nella Chiesa aveva chiaramente investito Villa S. Ignazio, creando, tra l'altro, un problema di coscienza relativo alla valorizzazione degli spazi vuoti».³³ Gli avvenimenti prendono i padri gesuiti di Villa S. Ignazio un po' alla sprovvista. Essi ne parlano tra di loro, si consultano con i superiori e avviano una difficile fase di discernimento. È un momento di crisi e di grandi ripensamenti. Quasi come i primi compagni di Ignazio, ma ispirati dal nuovo clima del Concilio Vaticano II, le domande a cui vogliono rispondere riguardano la finalità stessa di Villa S. Ignazio e il compito a cui sono chiamati per il futuro. Nel 1968 c'è la svolta: si aprono le porte a chi non ha casa e a chi vive in difficoltà, porte che non verranno più chiuse. Altre porte verranno via via aperte nei restanti anni di storia di Villa S. Ignazio «su radici che hanno sviluppato rami, fiori e frutti, profondamente radicata nella realtà, in ascolto dei «segni dei tempi», in «discernimento» direbbe Ignazio di Loyola»³⁴. Nasce quindi una comunità di accoglienza residenziale nella quale vengono ospitate persone che, chiedendo alloggio, si rendono anche disponibili a collaborare al proprio mantenimento, attraverso piccole attività in casa. Tra loro, assieme a lavoratori principalmente provenienti dal meridione, vi sono anche studenti e docenti universitari della Facoltà di Sociologia, che partecipano al

³³ Passalacqua L. (2002), *Villa S. Ignazio: storia di frontiere*. In AA.VV., *Siamo ancora frontiera?*, Trento, Villa S. Ignazio — strumenti di formazione, Quad. n. 9, p. 7.

³⁴ Capolicchio G. (2002), *Da Villa S. Ignazio alla Fondazione S. Ignazio*. In *Fractio Panis*, Trento, n. 308, p. 1.

movimento studentesco che ha reso nota Trento, tra le più attive nel Sessantotto, con connotazioni a matrice più marcatamente cattolica rispetto ad altre città e centri di contestazione³⁵.

Gradualmente le attività della casa cercano di rispondere ai bisogni della persona, siano essi materiali, culturali, religiosi o relazionali. L'ospitalità si caratterizza per la semplicità nell'offrire «un tetto, una mensa e un po' di amicizia»³⁶ a quanti si trovavano a soggiornare in casa. Semplicità che non va confusa con improvvisazione, in quanto il gruppo di padri, assieme ai primi laici, continuavano ad «imparare facendo»³⁷ grazie soprattutto alla riflessione e preghiera comune. Infatti in breve tempo la casa si organizza in quello che poi verrà chiamato *settore Ospitalità* e che — dopo una serie di sviluppi e aggiustamenti — oggi conta al suo interno circa sessanta volontari e otto operatori dipendenti, per la gestione di una serie di servizi generali (dalla portineria, alla cucina, ai servizi di pulizia e manutenzione ordinaria, al servizio di prima accoglienza). Servizi e attività dunque in favore dell'ospitalità di un centinaio di persone in difficoltà all'anno (soprattutto per situazioni di emergenza di singoli e famiglie) e di gruppi (un migliaio di persone all'anno tra partecipanti a corsi di formazione, riunioni di associazioni, ecc.). Da subito comunque emerge l'attenzione alla persona in quanto portatrice non solo di un bisogno di tipo assistenziale, ma anche di capacità proprie, che vanno valorizzate. Portatrice inoltre delle contraddizioni, delle sofferenze e delle ingiustizie di una società che i giovani si stavano apprestando a contestare fortemente.

In questo periodo di apertura alle emergenze sociali, le istanze del Sessantotto e del Concilio dominano la riflessione interna a Villa S. Ignazio, così l'Opera di Orientamento diventa un nuovo importante punto di riferimento culturale per giovani e adulti della città, anche se in modo molto diverso da come era stata pensata inizialmente. Alla fine degli anni sessanta, in conseguenza di ciò, nasce quello che oggi si chiama *settore Cultura* che ha come obiettivi la promozione della giustizia, l'educazione alla pace, la salvaguardia del creato. Questo è un settore di impegno rimasto attivo fino ad oggi con alterna fortuna, ma capace in alcuni momenti di movimentare qualche migliaio di persone

³⁵ Beretta R. (1998), *Il lungo autunno*, Milano, Rizzoli.

³⁶ A.A. V.V. (1998), *Accoglienza sociale, Ospitalità, Inserimento lavorativo*, Trento, Villa S. Ignazio, Collana «Strumenti di formazione», vol. 4.

³⁷ Espressione cara a John Dewey con il suo *Learning by doing*, poi ripresa da tanti altri studiosi di scienze dell'educazione con particolare riferimento alle cosiddette «scuole nuove».

interessate a porsi in maniera critica rispetto agli avvenimenti locali, nazionali e internazionali.

Nascono in questo periodo anche le «vacanze alternative» presso la casa Bagni Froy in Val di Funes (BZ) per dare la possibilità, a gruppi e a singoli, di incontrarsi e di trascorrere giorni di vacanza e formazione in un clima di familiarità nello spirito di autogestione e condivisione.

A partire dai primi anni Settanta l'ascolto dei «segni dei tempi» evidenziati da Papa Giovanni XXIII nella sua famosa enciclica *Pacem in terris*, porta concretamente gli ignaziani trentini a:

- dare spazio in casa al diritto di partecipazione attiva del movimento dei lavoratori, favorendo l'ospitalità alle riunioni dei sindacati;
- valorizzare il ruolo della donna che esige di essere considerata come persona, ad esempio nella creazione e gestione di nuovi organismi, alla pari di altri religiosi e laici;
- rifiutare le discriminazioni razziali aprendo la casa a tutti senza distinzione alcuna, anzi cercando di valorizzarne le diversità;
- evidenziare il valore della solidarietà nella quale chi ha coscienza dei propri diritti «non può non scorgere l'avvertimento dei rispettivi doveri»³⁸ nei confronti dei più bisognosi, attraverso la promozione di numerosi convegni e momenti di sensibilizzazione al volontariato, portando a Trento relatori giudicati da molti «ispirati» che hanno saputo dare voce alle istanze interiori di molte persone;
- diffondere tra i cittadini la convinzione che «le controversie tra i popoli non debbano essere risolte con il ricorso alle armi, ma invece attraverso il negoziato»,³⁹ le attività di educazione alla pace, di formazione alla nonviolenza e di valorizzazione dell'obiezione di coscienza.

Ma se gli anni Settanta da una parte esaltano il «collettivo», la partecipazione attiva per il bene comune, dall'altra portano alcuni ad una reazione intimistica e meno ideologizzata. Era necessaria, per costoro, una rielaborazione personale «al fallimento non solo di tipo politico, ma anche culturale e morale»⁴⁰ dopo gli eventi del Sessantotto. And-

³⁸ Ioannes XXIII (1968), *Pacem in terris*, Roma, Ed. Paoline. Lettera Enciclica di Sua Santità, Roma 11 aprile 1963, n. 24, p.15

³⁹ Ibidem, n. 67, p.37

⁴⁰ «La seconda cesura è il terrorismo, entrato a far parte del tracciato personale di molti, che erano giovani negli anni Settanta. Un'esperienza intensa, coinvolgente e stravolgente per le vite individuali e per un'intera generazione si conclude con la constatazione del fallimento non solo di tipo politico, ma anche culturale e morale e il riflusso nel privato, ma non vi è stata elaborazione a livello personale», Laurana Lajolo, presentazione della ricerca Insml, Ministero Pubblica Istruzione «Memoria e insegnamento della storia», Milano, 21 gennaio 2002.

va anche data risposta al desiderio di mettere in campo tutta la propria persona, non solo la parte più razionale, intellettuale e sociale di sé, ma anche quella affettiva, corporea e spirituale. È quello che verrà chiamato negli anni Ottanta il «riflusso nel privato», che provoca come risposta la nascita del *LED, Laboratorio di Educazione al Dialogo*. Così il LED diventa un'associazione che, sulla linea dell'Approccio Centrato sulla Persona dello psicologo e pedagogista statunitense Carl R. Rogers (1902-1987), aiuta nella consapevolezza e accoglienza di sé e degli altri, formando cittadini e operatori in aiuto alla persona e ai gruppi, nella professione (insegnanti, medici, operatori sociali, psicologi) e nel volontariato. Nasce probabilmente anche per evitare l'esaltazione dell'individualismo che, per questa reazione al collettivismo, alla violenza e al terrorismo, poteva diventare chiusura in sé e egoismo vero e proprio. Andava perciò sostenuta in modo nuovo la tensione positiva al cambiamento sociale, al rifiuto delle disuguaglianze e del conformismo, così ben evidenziata dai documenti conciliari, dai movimenti cristiani di base e dalle proteste studentesche e sindacali anche di matrice marxiana. Questa iniziativa di formazione è stata avviata da due padri gesuiti, Gigi Movia e Livio Passalacqua, che hanno valorizzato a Trento il nuovo approccio psicologico e metodo pedagogico, che evidenzia come il cambiamento può essere «preteso» solo a partire da sé. Cambiando e migliorando se stessi è realmente possibile cambiare il mondo: sarà una delle più importanti scoperte di quelle migliaia di persone che in questi anni hanno frequentato i corsi del Laboratorio di Educazione al Dialogo.

Un'altro passaggio importante è a partire dal 1975 quando Villa S. Ignazio — per prima in Trentino — attiva una convenzione con il Ministero della Difesa per la gestione del servizio civile dei primi *obiettori di coscienza*. È una prima realizzazione concreta delle istanze di pace che avevano portato alla consapevolezza della necessità urgente del disarmo nucleare, del «ripudio della guerra come mezzo per la risoluzione delle controversie internazionali» (art. 11 della nostra Costituzione) e dell'affermazione della nonviolenza cristiana e gandhiana come metodo attivo per risolvere i conflitti. Dal 1975 ad oggi più di 200 obiettori e giovani in servizio civile hanno svolto il loro «dovere di difesa della patria» attraverso attività di sostegno pratico e umano ad altri giovani e adulti più sfortunati di loro, ospiti nella comunità di accoglienza in quanto persone con problemi psicologici, relazionali, economici, di inserimento lavorativo, sofferenti psichici, alcolisti, disabili, rifugiati politici, immigrati convalescenti, donne vittime di violenze ecc. Per molti obiettori le attività hanno avuto degli sviluppi anche culturali attraverso attività di educazione alla pace, iniziative edi-

toriali, promozione della cooperazione sociale e della stessa obiezione di coscienza, con esiti molto significativi per il territorio locale e per se stessi.

Alla fine degli anni Settanta Villa S. Ignazio ormai è popolata di persone che partecipano alle iniziative e che condividono i valori di fondo, persone che vengono sempre più coinvolte nella gestione della casa, fino a diventarne spesso, con il loro volontariato, corresponsabili.

A partire da queste premesse nel 1978 quattro gesuiti e un centinaio di laici decidono di dare vita ad una *Cooperativa di Solidarietà Sociale* per la gestione di tutte le attività della casa. Il passaggio è storico perché la Compagnia di Gesù, anche attraverso un formale atto di comodato gratuito e una convenzione, affida il governo di Villa S. Ignazio ad un organismo totalmente laico - una cooperativa a responsabilità limitata - riconoscendo quindi anche ai laici (i soci e i volontari) compiti amministrativi e gestionali con forme pressoché inedite in ambito ecclesiale.

Nasce quindi la cooperativa di solidarietà sociale Villa S. Ignazio e nello statuto i soci laici e i religiosi definiscono il progetto a cui intendono dedicarsi. Gli obiettivi delineati rispecchiano fedelmente i principi e i contenuti di Villa S. Ignazio, che nel tempo sono stati e rimangono tutt'oggi:

- a) la liberazione e la promozione dell'uomo, con particolare attenzione agli ultimi e all'educazione alla Pace;
- b) la promozione di fede.

Si mira a raggiungere gli obiettivi attraverso azioni concrete dirette a rimuovere gli ostacoli che impediscono il raggiungimento di tali finalità (art. 4 statuto). Concretamente, per raggiungere questi scopi, la Cooperativa promuove e gestisce:

- attività di aiuto alla persona, per favorire la consapevolezza di sé e l'autonomia nella relazione con l'altro;
- attività culturali per una conoscenza critica degli avvenimenti e per promuovere una capacità di interpretazione e intervento nella realtà;
- attività di animazione spirituale e di promozione di fede per chi desidera un confronto e una verifica rispetto al significato e ai fini più profondi dell'esistenza;
- servizio di accoglienza sociale per aiutare persone in situazione di emergenza o di difficoltà⁴¹.

⁴¹ Cfr. articoli 4 e 5 statuto di Villa S. Ignazio Cooperativa di Solidarietà Sociale a r.l., archivio Villa S. Ignazio, Trento, 1978.

La risorsa principale cui la Cooperativa fa affidamento è la disponibilità dei soci e degli amici a coinvolgersi in prima persona per la realizzazione di questo progetto, con la condivisione del proprio tempo e delle proprie risorse attraverso forme di volontariato.

Gli anni Ottanta hanno visto il Trentino protagonista ed anticipatore sulla scena nazionale rispetto alle politiche sociali. Il forte governo provinciale, a maggioranza Democrazia Cristiana, ha saputo ben recepire le istanze della società civile, grazie anche alla promulgazione di alcune leggi provinciali tra le quali spicca la L.P. 35/83 «*Interventi per la promozione e la rimozione degli stati di emarginazione*», promossa da una serie di associazioni e cooperative a matrice religiosa e laica, tra le quali proprio la cooperativa Villa S. Ignazio. Si tratta di una legge — in vigore tuttora — che recepisce molto dalle esperienze di accoglienza fatte nel frattempo a Villa S. Ignazio, come in particolare la scelta dei destinatari, cioè quanti non verrebbero coperti o tutelati da altre leggi del settore assistenziale o sanitario (psichiatria, minori, handicap, tossicodipendenze) perché non rientrerebbero pienamente in nessuna di queste categorie, cioè i meno tutelati. «Ad alcuni di noi piace pensare — racconta p. Livio Passalacqua — che questa scelta sia stata in parte influenzata da un'indicazione di Ignazio di Loyola ai suoi compagni gesuiti, di essere cioè «là dove gli altri non sono» diventato anche lo slogan e il principio guida della comunità di accoglienza nel tempo». Lo spirito è infatti quello di intervenire dove ci sono reali necessità, facendo attenzione a non creare doppioni nella risposta al disagio sociale e rimanendo pronti a ritirarsi nel caso qualcuno intervenga meglio, per indirizzare energie in altri settori rimasti scoperti. Questa scelta è stata da subito apprezzata anche dalle istituzioni pubbliche locali, in primis la Provincia Autonoma di Trento che ha ben saputo interpretare il concetto di sussidiarietà, sostenendo e valorizzando sempre le peculiarità di questa presenza, ma anche il Comune di Trento attraverso una fitta e quotidiana collaborazione con i servizi sociali.

È in questo periodo che viene a delinearsi — all'interno della comunità di accoglienza — quello che sarà poi definitivamente chiamato *settore Accoglienza Sociale*, che, derivando dall'esperienza del settore Ospitalità, preciserà — con un progetto psicopedagogico specifico⁴² — le sue nuove caratteristiche modalità di risposta al disagio giovanile. Non era infatti più possibile affrontare le cosiddette «nuove pover-

⁴² Il primo Progetto Accoglienza Sociale è datato 1989, archivio Villa S. Ignazio, Trento.

tà», senza l'apporto di personale educativo specificamente dedito ai progetti individualizzati con le persone in difficoltà.

Anche la fondazione nel 1982, da parte di una dozzina di «preti di strada»,⁴³ del CNCA Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza — a cui la Cooperativa aderisce fin da subito — contribuisce a confermare una linea innovativa che viene confrontata e discussa anche a livello nazionale. Le «parole chiave» della riflessione all'interno del CNCA per l'accoglienza di giovani in difficoltà sono relazione educativa, intervento non coattivo (nell'ambito delle tossicodipendenze con lo slogan «educare, non punire»), condivisione della vita, centralità della persona più che del problema di cui è portatore, territorio luogo di riferimento, cittadino-volontario, rapporto pubblico-privato, rispetto della fede e del credo di ognuno, lavoro come spazio di autorealizzazione. Quest'ultimo aspetto - lavoro per tutti - porta alla nascita nel 1985 del settore *Inserimento Lavorativo*. Nei primi anni l'attività più corposa è portata avanti dalla «squadra del parco» formata da operatori sociali e giovani adulti in difficoltà segnalati dai servizi sociali territoriali che si occupa del ripristino di aree di verde privato e pubblico. Quella squadra diventerà poi, nel 1990 la cooperativa sociale «Le Coste» che oggi, totalmente autonoma, conta una sessantina di lavoratori e lavoratrici dipendenti, la maggior parte dei quali in difficoltà. Sono le prime esperienze sulla scena nazionale e locale di quello che poi è diventato un fenomeno importante: le cooperative sociali. Il Trentino vantava già una tradizione centenaria in materia di cooperazione di consumo, di credito e agricola (don Lorenzo Guetti nel 1894⁴⁴ fondava le prime «famiglie cooperative» e le prime casse rurali) ma è proprio in questa seconda metà degli anni Ottanta la nascita - anche qui su spinta di Villa S. Ignazio e dell'allora presidente Carlo Borzaga - del consorzio Con.Solida appartenente alla Federazione Trentina delle Cooperative. Erano gli anni in cui l'impresa sociale⁴⁵ era l'intuizione più moderna, da molti ritenuta la strada migliore da percorrere, soprattutto per una gestione economicamente corretta, che potesse garantire sopravvivenza e sviluppo a Villa S. Ignazio e a molte altre realtà dedite all'inserimento socio lavorativo di persone in difficoltà.

⁴³ Tra i religiosi primi fondatori del CNCA si ricordano Luigi Ciotti primo presidente nazionale per nove anni, Vinicio Albanesi presidente dal 1990 al 2002, Dante Clauser, Angelo Cupini, Andrea Gallo, Emmanuel Marie, Franco Monterubbianesi, Mario Vatta.

⁴⁴ Giacomoni F. (1980), *La cooperazione del Trentino*, Trento, Ed. Panorama, p. 83.

⁴⁵ Borzaga C., Formilan E., Lepri S. e Scalvini F. (a cura di) (1988), *Le cooperative di solidarietà sociale*, Forlì, Ed. CGM.

Accanto alla necessità di darsi strumenti di governo amministrativo, gli anni Ottanta hanno evidenziato l'esigenza di professionalizzazione del personale educativo. Gli enti pubblici finanziatori da una parte e lo stesso volontariato dall'altra, richiedevano maggiori competenze per far fronte alle situazioni delle «nuove povertà» con particolare riguardo al disagio espresso dal mondo giovanile. Il LED, Laboratorio di Educazione al Dialogo viene così coinvolto nella progettazione e realizzazione della scuola triennale per Educatore Professionale che nasce a Trento nel 1987 per formare una nuova figura educativa a carattere sociosanitario e polivalente che potesse differenziarsi dall'assistente sociale. Si riconosceva ormai necessario dare una preparazione psicopedagogica e relazionale a quegli operatori che dovevano saper farsi carico, nel quotidiano, ma con progettualità, di persone in difficoltà. L'approccio rogersiano ben si adattava ad un profilo professionale a carattere polivalente come quello dell'educatore, così la scuola di Trento viene avviata proponendo un programma di studi che, assieme alla teoria, prevedeva un notevole monte ore di tipo esperienziale. Questa metodologia formativa di tipo attivo, importata in Trentino dai padri gesuiti di Villa S. Ignazio e poi strutturata dal LED, è stata recentemente valorizzata con gli opportuni aggiornamenti anche nel corso di laurea per Educatore Professionale Sanitario attivato presso il polo di Rovereto dell'Università di Trento.

A livello legislativo l'inizio degli anni novanta non è incoraggiante con la promulgazione, su scala nazionale, di due leggi distinte: una sulla cooperazione sociale (L.381/ 91) e l'altra sul volontariato (L.266/91) che hanno in molti casi forzatamente separato il mondo del volontariato da quello dell'impresa sociale, mettendo in difficoltà proprio chi, come Villa S. Ignazio (e molte realtà del CNCA), aveva già realizzato questa sintesi tra competenza e genuinità, tra professionalità e gratuità, tra pubblico e privato, tra laicità e spiritualità. Le due leggi pur avendo il pregio di non «confondere i diversi tipi di organizzazioni operanti nell'ambito del terzo sistema»⁴⁶ e di permettere «l'esistenza di differenziazioni all'interno del terzo sistema come condizione indispensabile alla sua affermazione»,⁴⁷ hanno tuttavia rischiato di penalizzare la storica cooperativa Villa S. Ignazio che avrebbe così dovuto congedare più di cento su centocinquanta soci-volontari in quanto «fuorilegge» rispetto alle nuove norme relativamente alla composizione della base sociale.

⁴⁶ Borzaga C., Formilan E., Lepri S. e Scalvini F., *Le cooperative di solidarietà sociale*, op. cit., p. 27.

⁴⁷ Idem.

Era quindi necessario, per non perdere risorse umane legate da molti anni a Villa S. Ignazio, trovare una soluzione a questo problema causato da una sorta di blindatura legislativa che non permette di avere nella base sociale delle cooperative un numero di soci-volontari superiore alla somma tra i soci dipendenti e i soci sovventori. La soluzione organizzativa si è trovata nel 1995 quando alcuni soci delegati dall'assemblea della cooperativa Villa S. Ignazio fondano l'associazione di volontariato Amici di Villa S. Ignazio. È un'associazione di amici «di» e «per» Villa S. Ignazio che si occupa di formazione, valorizzazione e accompagnamento di volontari. Nel frattempo la cooperativa aveva trovato nuovo vigore grazie anche ad una più decisa, ma rispettosa, presenza della Compagnia di Gesù e da un certo spirito di squadra di tutti gli operatori.

Riprendono infatti con più determinazione le attività del settore *Diaconia della fede* con il rilancio degli Esercizi Spirituali ignaziani nella vita quotidiana, con la «preghiera silenziosa e profonda», con la «pacificazione», con gli itinerari di meditazione, con l'accompagnamento spirituale (o colloquio pastorale), con l'organizzazione di momenti comunitari nei tempi forti dell'anno liturgico.

Sono attività che coinvolgono profondamente ogni anno circa 1200 persone - sia laici che religiosi - appartenenti a Villa S. Ignazio o provenienti dalla diocesi o da altre diocesi del nord Italia. Si rianima anche il settore *Cultura* soprattutto nelle attività legate alla giustizia sociale, dove il riferimento nazionale è il CNCA che nel 1992, nel suo decennale a Bologna oltre a denunciare lo stato di abbandono dei deboli, rilancia «l'accoglienza possibile».

Fermento anche nelle attività di educazione alla pace e formazione alla nonviolenza. Queste ultime frutto dello sdegno e dello sconcerto di molti cittadini trentini a causa delle atrocità della guerra in Bosnia (1992-1995). «500 a Sarajevo», «Mir sada», «Si vive una sola pace», «La pace ci trova in cammino» sono stati gli slogan, o il grido di solidarietà nei confronti dei fratelli della ex Jugoslavia, portati avanti assieme al movimento nazionale nonviolento dei «Beati i Costruttori di Pace». Dall'esperienza di accoglienza di feriti di guerra e rifugiati, rivolta prima ai Libanesi in cura in Trentino, poi ai Rumeni in fuga dal regime di Ceaucescu, ai Bosniaci di tutte le etnie, fino agli sfollati Kossovani del 1999, nasce l'esigenza di coprire una falla rispetto agli interventi fino ad ora messi in atto in provincia di Trento nei confronti degli stranieri. Per questo viene stipulata una piccola, ma significativa convenzione con la Provincia Autonoma di Trento ai sensi della L.P.13/90 «*Interventi nel settore dell'immigrazione straniera extra-comunitaria*», rivolta a quanti si trovano in situazione di malattia e

convalescenza e loro familiari. Nel mezzo degli anni Novanta il rafforzamento delle attività culturali e spirituali non rallenta gli altri settori di intervento della cooperativa. La struttura trova alcuni stimoli di innovazione e sviluppo aprendosi alle inedite possibilità offerte dalla Comunità Europea. Con il progetto «Dalla prevenzione al lavoro»⁴⁸ la cooperativa, assieme al CNCA, comincia a dare vita ad un nuovo filone di intervento, per progetti, che va a sostegno delle attività di accoglienza: la formazione professionale di soggetti svantaggiati e dei loro operatori, al fine di un positivo inserimento lavorativo. Nasce così quella che oggi è la struttura formativa denominata *VSI progetti* che opera in sinergia anche con numerose altre organizzazioni partner in Italia e in Europa. Da qui si sviluppa una nuova attività editoriale in affiancamento al bollettino mensile *Fractio Panis*, con la creazione di una collana a carattere scientifico e divulgativo denominata «Villa S. Ignazio strumenti di formazione», con la nascita di un ufficio stampa, gestione del sito web www.vsi.it e l'organizzazione di momenti di formazione per giornalisti e operatori sociali del Trentino dal titolo «Redattore Sociale», in collaborazione con il Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza. Dai primi progetti europei nasce anche una nuova realtà cooperativa. Infatti nel 1998 alcuni soci e operatori della cooperativa Villa S. Ignazio promuovono e fondano la *Cooperativa Sociale «Samuele»* per rispondere alle emergenti necessità di promozione della persona attraverso il lavoro. Il settore d'intervento scelto è infatti la formazione al lavoro attraverso percorsi individualizzati per persone in situazione di disagio, segnalate dai servizi sociali territoriali.

La sede è presso la «casa rustica» di Villa S. Ignazio dove si dà avvio ad un laboratorio per la lavorazione del cuoio e pellami, che ben si adatta a persone che hanno bisogno di apprendere quei prerequisiti lavorativi necessari ad ogni tipo di lavoro. Successivamente viene aperto il *Bar Naut*,⁴⁹ un bar gelateria con vista sulla città, rigorosamente analcolico, con lo scopo di preparare figure professionali nell'ambito della ristorazione, offrendo al contempo un prezioso servizio ai numerosi frequentanti di Villa S. Ignazio. Altra iniziativa importante è stata l'apertura di un negozio in Via S. Marco in centro città. Qui la fase di addestramento pratico al lavoro trova una dimensione più commerciale e meno «protetta» dalla casa madre, dove il contatto con il pubblico

⁴⁸ AA.VV. (1998), *Dalla prevenzione al lavoro*. In collana *Strumenti di formazione*, Trento, Villa S. Ignazio, vol. 1.

⁴⁹ *Bar Naut* è l'italianizzazione di «burn out» che avviene quando l'operatore sociale è «bruciato», «fuso» o «cortocircuitato». Per approfondimenti cfr. Cherniss C. (1986), *La sindrome del burn out*, Torino, Ed. CST.

e quindi con il mercato diventa più reale. Ultime creazioni della cooperativa Samuele sono una piccola libreria caffè, con internet point ed un nuovo locale in città chiamato “BarYcentro”. Complessivamente Samuele sostiene e forma al lavoro una ventina di persone in difficoltà all’anno, per lo più giovani-adulti ambo sessi, sia italiani e che immigrati, erogando circa 7000 ore di formazione.

La terza fase, una Fondazione a sostegno di una rete di enti aderenti

In questa suddivisione per fasi non vi è dubbio che il 1998 è l’anno in cui viene registrata un’altra svolta nella storia di questa opera, sia sul piano giuridico che sostanziale: la costituzione della *Fondazione S. Ignazio* da parte della Compagnia di Gesù. Siamo nel periodo delle celebrazioni del ventennale della cooperativa Villa S. Ignazio e del trentesimo di attività del bollettino mensile *Fractio Panis* e questa iniziativa viene vista sia dai laici che dai gesuiti «come passo ulteriore sulla strada iniziata con la formazione della Cooperativa, non per cambiare, ma per rafforzare, razionalizzare e rendere più trasparente e duratura nel tempo l’azione di Villa S. Ignazio». ⁵⁰ Si capisce perciò che la svolta non è di rottura col passato, ma da questo momento in poi è proprio la Fondazione S. Ignazio ad essere il riferimento unitario e centrale per tutti gli organismi che ruotano attorno alle esperienze ignaziane in Trentino. Infatti al momento della costituzione vi erano già cinque enti alla base dell’attività di Villa S. Ignazio: la Compagnia di Gesù proprietaria degli immobili, la cooperativa Villa S. Ignazio, il LED Laboratorio di Educazione al Dialogo, l’associazione di volontariato Amici di Villa S. Ignazio e la neo costituita cooperativa Samuele. Ve n’erano già altri di «vicini», come l’associazione Amici di Bagni Froy, e l’associazione p. Eusebio Chini e «potranno essercene ancora — si diceva nel 1998 nell’introduzione allo statuto della Fondazione — il problema allora è di far sì che collaborino non solo attraverso unioni personali; le stesse persone sono associate ai diversi enti, il che è improprio e rischioso, ma attraverso un momento istituzionale unitario quale appunto potrà essere la Fondazione S. Ignazio». Strutturalmente viene così a costituirsi una sorta di «gruppo non profit» formato dagli enti aderenti alla Fondazione, tutti senza scopo di lucro e comunque autonomi dal punto di vista giuridico amministrativo, che ad oggi sono diciassette:

⁵⁰ AA.VV. (2000), *Cercare sintonia nella relazione*. Collana *Strumenti di formazione*, Trento, Villa S. Ignazio, vol. 7, p. 278.

1. Villa S. Ignazio Cooperativa di Solidarietà Sociale, Trento
2. LED Laboratorio di Educazione al Dialogo, Trento
3. Associazione di volontariato Amici di Villa S. Ignazio, Trento
4. Cooperativa Sociale Samuele, Trento
5. Associazione Amici di Bagni Froy, Chiusa (BZ)
6. Associazione p. Eusebio Chini, Segno (TN)
7. Servizio di Consulenza Pedagogica, Trento
8. Coro Polifonico Ignaziano, Trento
9. Associazione per l'etica pubblica e professionale, Trento
10. Associazione Volontari di Strada, Trento
11. Associazione L'Altrastrada, Trento
12. Centro Studi Martino Martini, Trento
13. Associazione Diaconia della Fede, Trento
14. Associazione Arkè, Arco (TN)
15. Associazione Volontari Tutori di minori stranieri, Trento
16. Associazione Amici di Villa S. Giuseppe, Bassano
17. Associazione Centro Astalli Trento

La Fondazione permette così di salvaguardare i confini di un singolo ente e nello stesso tempo la solidarietà del cammino verso nuove frontiere. La soluzione trovata a Trento viene posta a modello anche per altre realtà legate ai gesuiti in Italia, soprattutto per quanto concerne la valorizzazione e l'organizzazione della collaborazione tra laici e religiosi, aspetto questo sancito anche dalla XXXIV Congregazione Generale della Compagnia di Gesù.⁵¹ Durante gli anni Novanta siamo in un momento di sostanziale indifferenza da parte della classe dirigente nei confronti dei più deboli, sia a livello nazionale che locale⁵². Siamo in un momento di sofferenza generale da parte delle strutture ecclesiali, per il contrarsi del numero dei religiosi, ma anche perché senza dubbio «la Chiesa si è trovata senza le parole per parlare dell'Eterno»⁵³. In questo periodo difficile Villa S. Ignazio ha cercato di tener viva una tensione di impegno sociale centrata sulla persona, trovandosi a rimanere - a suo modo - sempre in frontiera.

⁵¹ Cfr. Decreto 13 *Cooperazione con i laici nella missione* della XXXIV Congregazione Generale della Compagnia di Gesù, 1995, Roma, edito da Curia Generalizia S.I.

⁵² Ecco come l'allora presidente del CNCA, don Vinicio Albanesi, fotografava la situazione a livello politico «L'abbandono dei deboli si misura nelle contraddizioni e nella scarsità delle risposte delle forze politiche. Le forze politiche non rappresentano più i cittadini nei loro bisogni reali, rappresentano, purtroppo, i loro iscritti». In *Year Book CNCA*, 1992, Capodarco di Fermo, p. 8.

⁵³ Salvatori G. (2002), *Un'assemblea per riflettere*. In AA.VV., *Siamo ancora frontiera?*, Trento, Villa S. Ignazio, quad. n. 9, p. 4.

Ma se la frontiera è sempre in movimento allora si fa più pressante nella gente il bisogno di punti di riferimento significativi, in grado cioè di «abitare le domande» dando però qualche risposta concreta. Forse questo bisogno di «sintonizzarsi su una realtà più vasta, quale può essere l'ambito della *comunità* come gruppo allargato»⁵⁴ ha portato inaspettatamente alcune piccole realtà a chiedere di aderire alla Fondazione. È il caso del Servizio di Consulenza Pedagogica dell'Associazione per l'etica pubblica e professionale, dei Volontari di strada per i senza dimora, de "L'Altrastrada" per le prostitute, del Centro studi Martino Martini, dell'Associazione Arkè ed in ultimo dell'Associazione Amici di Villa S.Giuseppe che, formata da volontari laici, si è assunta il compito di portare avanti la gestione dell'omonima ed ottuagenaria casa di esercizi spirituali dei gesuiti di Bassano. Recentemente nasce inoltre, da un progetto della Cooperativa Villa S. Ignazio, l'Associazione di Volontari tutori di minori stranieri non accompagnati, mentre l'Associazione Diaconia della Fede si costituisce come organismo di formazione spirituale per dare, nell'ambito della riorganizzazione della rete di enti aderenti alla Fondazione, quella necessaria continuità alle attività che avevano fatto nascere la casa. All'inizio del 2007 un'ulteriore importante attività viene data alla luce grazie allo "spin-off" della Cooperativa Villa S. Ignazio: si tratta dell'avvio, in collaborazione con il Servizio dei Gesuiti per i rifugiati, della Fondazione Astalli di Roma e della Provincia Autonoma di Trento, del primo centro di accoglienza residenziale per rifugiati politici del Trentino: è l'Associazione Centro Astalli Trento.

La presenza di Villa S. Ignazio come «atrio dei Gentili»,⁵⁵ come frontiera mobile, per cercare di «coniugare insieme il senso della libertà individuale e quello della solidarietà e della civitas»,⁵⁶ è diventata quindi nuovo spazio di incontro e di speranza. Se nella realtà di oggi i rapporti tra persone sono sempre più improntati a razionalità formali, se si tende ad una certa omologazione, se la globalizzazione economica toglie risorse ai più poveri, se è vero che con la modernizzazione lo spirito di comunità sta arretrando, allora è proprio possibile che, in

⁵⁴ Di Nubila R.D. (2000), *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Ferrara, Tecomproject Editore Multimediale, p. 193.

⁵⁵ «Atrio dei Gentili della chiesa di Trento» era stata definita Villa S. Ignazio da un padre salesiano negli anni settanta per indicare la caratteristica di luogo di incontro e dialogo tra la fede e la cultura contemporanea nei suoi vari aspetti e modalità. «L'Atrio dei Gentili» era un grande cortile che circondava il Tempio di Gerusalemme dove tutti, ebrei o pagani, potevano entrare, circolare e uscire liberamente.

⁵⁶ Di Nubila R.D., *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, op. cit., p. 195.

questo luogo sulla collina di Trento, più di qualcuno abbia intravisto «un gruppo sociale in cui prevale la volontà collettiva sull'interesse egoistico» tanto da poter percepire chiaramente la prevalenza dell'armonia sulla competizione sfrenata, la cooperazione sul conflitto, l'espressione dei sentimenti sull'artificio⁵⁷.

La Compagnia di Gesù in Italia sta premiando questi risultati, spesso ottenuti con grande difficoltà e frequenti errori, facendo essa stessa delle scelte in controtendenza, incaricando così - a partire dal 2002 - altri padri gesuiti a supporto della Fondazione e della sua rete di organizzazioni e ricostituendo formalmente la Comunità dei Padri. Inoltre è recente la nascita della prima rete nazionale di attività sociali legate alla Compagnia di Gesù: è il Jesuit Social Network (JSN-Italia) fondato da quattro organizzazioni senza scopo di lucro, tra cui proprio la Fondazione di Trento.

Questa terza fase di Villa S. Ignazio iniziata con l'avvento della Fondazione, è cominciata da un decennio. Abbiamo evidenziato dunque una realtà sempre in movimento, per la quale sono in tanti a prendersene cura e a «fare il tifo» con trepidazione per lei e per il bene che potrà ancora fare alle persone.

Accoglienza e formazione della persona sono dunque le tre parole chiave che possono ben interpretare la *missione*⁵⁸ dell'Opera. L'orizzonte⁵⁹, ovvero la direzione dell'impegno sembra essere una sfida lanciata in questa difficile postmodernità: la paziente costruzione e co-costruzione del cambiamento personale e sociale, al fine di partecipare con determinazione allo sviluppo di una società più giusta e migliore di quella attuale.

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ La missione o *mission*: consiste “in una definizione chiara, breve, stimolante del fine che la rende unica. Rappresenta “cosa facciamo e per chi” dell'organizzazione, ne definisce il settore di business ed i benefici del destinatario. La mission è la ragione d'essere di una organizzazione, il perché della sua esistenza, il punto di riferimento della cultura di coloro che fanno parte del gruppo.” Cfr. Leonardi E. (2000), *Capire la qualità*, Ed. Il sole 24 ore, Milano. In A.A.V.V.(2005), *Un sistema qualità per il CNCA, il MAQS®*, Comunità Edizioni, Roma, p.27

⁵⁹ L'orizzonte o la *vision*: “Rappresenta una visualizzazione della meta verso la quale si vuole far evolvere il presente, una focalizzazione “sul ciò che si vuol essere” e non sul “come ciò debba accadere”. La vision dev'essere chiara, sintetica, realistica, ma deve anche indicare con coraggio mete impegnative ed obiettivi mobilitanti, così che la sfida risulti a tutti stimolante.” Cfr. Ibid., p.28

Bibliografia

- A.A.V.V. (1998), *Accoglienza sociale, Ospitalità, Inserimento lavorativo*, Trento, Villa S. Ignazio, Collana «Strumenti di formazione», vol. 4
- AA.V.V. (1998), *Dalla prevenzione al lavoro*. In collana *Strumenti di formazione*, Trento, Villa S. Ignazio
- AA.V.V. (2000), *Cercare sintonia nella relazione*. Collana *Strumenti di formazione*, Trento, Villa S. Ignazio
- A.A.V.V.(2005), *Un sistema qualità per il CNCA, il MAQS®*, Comunità Edizioni, Roma
- BERETTA R. (1998), *Il lungo autunno*, Milano, Rizzoli
- BORZAGA C., FORMILAN E., LEPRI S. E SCALVINI F. (a cura di) (1988), *Le cooperative di solidarietà sociale*, Forlì, Ed. CGM
- BRUGNOLI P. (1977), *Eppure mi sento cristiano*, Roma, Borla
- BUTTURINI E. (2001), *Istituzioni educative a Verona tra '800 e '900*, Verona, Mazziana
- CAPOLICCHIO G. (2002), *Da Villa S.Ignazio alla Fondazione S.Ignazio*. In *Fractio Panis*, Trento, n. 308
- COMUNITÀ S.I. DI TRENTO, *Historia Domus Tridentinae Societatis Jesu (1911-1982)*, Trento, archivio Villa S. Ignazio.
- DEWEY J. (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- DI NUBILA R.D. (2000), *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Ferrara, Tecomproject Editore Multimediale
- DHÔTEL J. C. (1997), *La spiritualità ignaziana*, Roma, Ed. CVX
- FORTIN D. (2004) *L'esperienza di Villa S. Ignazio*, Trento, Erikson
- GIACOMONI F. (1980), *La cooperazione del Trentino*, Trento, Ed. Panorama
- GUERELLO F., SCHIAVONE P. (a cura di) (1992), *La pedagogia della Compagnia di Gesù*, E.S.U.R. Ignatianum, Messina
- IGNAZIO DI LOYOLA (1991), *Esercizi Spirituali*, Roma, ed. ADP
- IOANNES XXIII (1968), *Pacem in terris*, Roma, Ed. Paoline
- LEONARDI E. (2000), *Capire la qualità*, Ed. Il sole 24 ore, Milano
- MWIJAGE p. S.I. (2001/2), *Origini storiche dell'impegno della Compagnia di Gesù per la Giustizia*. In *Promotio Justitiae*, n.76
- PASSALACQUA L. (2002), *Villa S. Ignazio: storia di frontiere*. In AA.VV., *Siamo ancora frontiera?*, Trento, Villa S. Ignazio — strumenti di formazione, Quad. n. 9
- PRINA F. (1999), *Volontariato e impresa sociale di fronte a disagio sociale, marginalità, devianza*. In Ascoli U. (a cura di), *Il welfare futuro*, Roma, Carocci
- SALVATORI G. (2002), *Un'assemblea per riflettere*. In AA.VV., *Siamo ancora frontiera?*, Trento, Villa S. Ignazio, quad. n. 9

Conclusioni

Nicoletta Zanetti

Il mandato della scuola prevede la realizzazione dell'educazione e dell'istruzione attivabili attraverso l'espletamento di quelli che Romei (1995) chiama i tre curricula: esplicito, implicito, trasversale. Tuttavia, per quanto riguarda la promozione del benessere (riconducibile al curriculum implicito) inteso come crescita dell'individuo come persona, nello sviluppo delle sue abilità comunicative e relazionali; non c'è ancora piena coerenza fra quanto dichiarato e quanto messo effettivamente in opera, anche se la crescente sensibilizzazione verso le life skills a livello nazionale, riflette la tendenza che si sta via via diffondendo ad un approccio olistico all'educazione preventiva e ad un conseguente superamento dell'orientamento igienico preventivo nell'approccio all'educazione alla salute.

Risulta importante promuovere attività formative affinché i docenti, nell'espletamento dei programmi scolastici, diventino catalizzatori del processo di cambiamento che muove verso questi orizzonti, basandosi su un'idea di insegnante come facilitatore dell'apprendimento, consapevole che l'attributo essenziale dell'apprendimento stesso è la significatività; quanto si apprende infatti risulta essere tanto più significativo quanto più si va ad integrare nell'insieme complessivo delle esperienze e degli interessi della persona destinata all'intervento.

In quest'ottica il modello life skills offre uno strumento con cui la scuola può identificare aree di miglioramento e con cui può pianificare la risposta ai bisogni emergenti.

La creazione di unità didattiche (nell'ottica del curriculum verticale, con il concorso di tutte le discipline) secondo questa logica, permette l'utilizzo di tutte le materie scolastiche inquadrando secondo le loro valenze metacognitive e formative in senso lato, superando in tal modo la difficoltà di far dialogare la cultura dell'impostazione disciplinare dei curricula e quella della progettualità e della trasversalità educativa, come indicato nella "Riforma". Tale processo dovrebbe portare come massimo risultato l'inclusione nel P.O.F. dell'approccio alle life skills, come proposta quindi della scuola, che si offre come scuola promotrice di salute, all'interno della quale tutte le componenti sono pariteticamente coinvolte.

Interessanti a questo proposito le esperienze attivate con i genitori in alcune realtà scolastiche coinvolte nella sperimentazione, così come

l'idea di promuovere delle reti di scuole che possano sostenersi vicendevolmente nella realizzazione di tali obiettivi trasversali.

L'educazione alla salute quindi può diventare oggetto dell'ordinaria attività scolastica in modo continuativo e strutturale.

L'assunzione delle life skills all'interno dei programmi scolastici, non significa abdicare dal proprio ruolo di insegnante. Infatti la centralità della relazione basata sull'autenticità e sulla considerazione dei vissuti personali può generare il timore di veder stravolto il tradizionale rapporto insegnante allievo. Questo fraintendimento va chiarito in quanto non si vuole chiedere all'insegnante di svolgere un ruolo diverso dal proprio, ma si intende costruire l'autorevolezza dell'insegnante attraverso un'educazione all'assertività del comportamento posto in essere per la formazione della persona integrale. Le life skills in questa ottica non costituiscono una minaccia, una rinuncia educativa, ma una risignificazione in chiave educativa ed un recupero dell'autenticità dei rapporti, fondati sulla consapevolezza che l'aspetto cognitivo e quello affettivo viaggiano di pari passo e si richiamano reciprocamente e continuativamente.

Questo grosso cambiamento di prospettiva risulta essere più facilmente attuabile se fatto proprio da un intero consiglio di classe, rispetto al singolo docente.

La formazione del gruppo dei docenti infatti, oltre che permettere uno scambio ed un confronto, permette di sperimentare in prima persona la gestione delle dinamiche, rivestendo contemporaneamente la duplice veste di allievo e docente.

Risulta inoltre fondamentale l'opera di "contaminazione" formale ed informale che viene svolta dai colleghi coinvolti nella sperimentazione, verso gli altri colleghi che la vivono a margine.

La formazione alle life skills mette in gioco la propria persona e attiva la trasferibilità dell'esperienza appresa, generando una progressiva consapevolezza delle modalità con cui avvengono i propri comportamenti.

Entrando nello specifico della formazione è stato interessante notare (e mi sembra che tale aspetto emerga chiaramente dai contributi apportati) come molti insegnanti hanno sperimentato un'insight personale riuscendo a dare un significato educativo alla propria esperienza attraverso le seguenti azioni:

- esaminando criticamente i valori a cui si riferiscono i propri atteggiamenti e comportamenti;
- riconoscendo e valutando i propri aspetti positivi;
- affrontando aspetti negativi e punti di debolezza;

- riflettendo su esperienze passate e considerando la necessità di azioni di miglioramento futuro;
- identificando le aree sensibili per la crescita personale e cercando opportunità per sviluppare le proprie capacità e competenze;
- aumentando la proattività.

Dal punto di vista educativo (ed anche clinico), è importante che gli insegnanti facciano propria la convinzione che proporre ai ragazzi un modello relazionale sano ed adeguato (anche se purtroppo intermittente rispetto all'insieme dei modelli a cui molti sono esposti) sia di fondamentale importanza, in quanto tale "esposizione" lascerà comunque traccia e su quella traccia nella continuazione dello sviluppo si potrà costruire la "normalità".

Alla luce di questa consapevolezza gli insegnanti possono ri-attribuire un forte valore al proprio ruolo, modificando il proprio vissuto spesso negativo, che deriva dall'amara consapevolezza dello scarso riconoscimento sociale della propria professione che è andata perdendo autorevolezza e considerazione sociale nel corso del tempo.

Tuttavia, proprio grazie ad una nuova consapevolezza che deriva più da un recupero intimistico del valore intrinseco della forte valenza sociale della propria professione, possono ritrovare la motivazione, facendosi convinti di essere per molti ragazzi l'unico punto di riferimento; l'unico modello educativo sano, e la scuola per molti l'unico centro di aggregazione, l'unico luogo significativo e significativo al quale poter accedere.

Hanno contribuito alla realizzazione della pubblicazione:

Nicoletta Zanetti, psicologa referente alla Salute presso Dipartimento Istruzione della Provincia autonoma di Trento (Servizio per lo sviluppo e l'innovazione del sistema scolastico e formativo)

Dario Fortin, coordinatore generale della Cooperativa di Solidarietà Sociale Villa S. Ignazio e docente in scienze dell'educazione professionale all'Università di Trento. Laureato in Scienze dell'Educazione, indirizzo "Esperto nei processi formativi" e diplomato Educatore Professionale, è il principale ideatore dei progetti di formazione per insegnanti conosciuti come "agio e disagio a scuola" e "sportello insegnanti".

Federica Rela, sociologa, counsellor dell'Approccio Centrato sulla Persona, lavora nell'ambito della progettazione, gestione e valutazione di interventi di formazione rivolti a insegnanti e genitori.

Marina Fracasso, psicologa psicoterapeuta dell'Approccio Centrato sulla persona di Carl Rogers; lavora come libera professionista in ambito clinico, come formatrice di insegnanti e genitori, come consulente tecnico d'ufficio per il Tribunale Civile e Penale e per il Tribunale per i Minorenni.

Giuseppina Gottardi, Psicologa, psicoterapeuta, pedagoga. Da più di vent'anni lavora nel campo della formazione degli operatori sociali. Consulente in alcune scuole e supervisore di operatori che lavorano con i minori. Direttore dei corsi di formazione al counselling dello IACP, sede di Trento

Maria Pia Sacchi, psicologa counsellor dell'Approccio Centrato sulla Persona, iscritta al C.N.C.P.. È docente in corsi di formazione al Counselling dello IACP. Si occupa di psicologia di comunità e di formazione e consulenza a insegnanti, adolescenti, genitori e operatori sociali

Maria Cristina Adragna, psicologa collaboratrice presso il Dipartimento Istruzione della Provincia autonoma di Trento

Claudia Cattani, insegnante di materie letterarie alla scuola superiore, è supervisore di tirocinio e docente alla SSIS di Rovereto sui temi riguardanti la gestione della classe e le dinamiche dei gruppi di lavoro. Diplomata nel biennio di formazione al Counselling secondo l'Approccio Centrato sulla Persona, si occupa da molti anni di formazione degli insegnanti nell'ambito della comunicazione, del lavoro di gruppo e delle metodologie didattiche attive.

Patrizia Lucca, laureata in filosofia a indirizzo psicologico, ha seguito il biennio di formazione al counseling secondo l'Approccio Centrato sulla Persona, insegna materie letterarie in un istituto superiore e collabora con la SSIS di Rovereto. Da parecchi anni si occupa di formazione degli insegnanti, particolare per quanto riguarda la comunicazione, il lavoro di gruppo e le metodologie didattiche attive

Coradello, Micheli, Morizzo, Istituto comprensivo Strigno e Tesino

Sara Vallefucio, insegnante presso l'Istituto comprensivo di Strigno e Tesino

Lisanna Ghetta, insegnante presso l'Istituto comprensivo Ladino di Fassa

Romano Negrioli, Dirigente scolastico Istituto comprensivo di Cembra

Antonia Dallapè funzione di supporto nell'area dei bisogni educativi speciali dell'Istituto Comprensivo Cembra

L. Nicolodi, genitore di Verla di Giovo

Renzo Gazzola, Dirigente scolastico Istituto comprensivo di Strigno e Tesino

Moranduzzo Maria Grazia, insegnante di religione presso l'Istituto comprensivo Ladino di Fassa

Anna Cesellin, insegnante presso l'Istituto comprensivo Ladino di Fassa

Barbara Fanton, insegnante presso l'Istituto comprensivo Ladino di Fassa

Rita Bertoldi, insegnante presso l'Istituto comprensivo di Revò

Angela Dallago, insegnante presso Istituto Arcivescovile di Trento

Lucia Brena, genitore (Sevignano)

Carlo Giovannelli, genitore dell'Istituto Comprensivo di Cembra

Silvia Callegari, insegnante Istituto Comprensivo di Cembra (Verla)