



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti  
(Curr. La formazione pedagogico-didattica degli insegnanti nella società complessa)

Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche e della formazione  
Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03 (Didattica e Pedagogia speciale)

## LE COMPETENZE EMOTIVE E RELAZIONALI NELLA PROFESSIONE DOCENTE

Un laboratorio per lo sviluppo delle *Life-skills*  
nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria

IL DOTTORE  
**MARIA VALENTINA ZAPPARRATA**

IL COORDINATORE  
**Ch.ma Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA**

IL TUTOR  
**Ch.ma Prof.ssa MARINELLA MUSCARÀ**

CICLO XXIX  
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2015/2016

[...] E io vi dico invero che la vita è oscurità se non vi è slancio,  
E ogni slancio è cieco se privo di sapienza,  
E ogni sapienza è vana senza agire,  
E ogni azione è vuota senza amore,  
E lavorare con amore è un vincolo con gli altri, con voi stessi e Dio.  
Lavorare con amore?  
E' tessere un abito con i fili del cuore, come dovesse indossarlo il vostro  
amato.  
E' costruire una casa con affetto, come dovesse abitarla il vostro amato.  
E' spargere teneramente i semi e cogliere le messi in allegria,  
come dovesse mangiarne il frutto il vostro amato.  
E' sciogliere in tutto ciò che fate il vostro soffio spirituale.  
[...] Il lavoro è amore rivelato.  
Se non potete lavorare con amore, ma esso vi ripugna, lasciatelo.  
Meglio è sedere alla porta del tempio per ricevere elemosine da chi lavora con  
gioia.  
Poichè se fate il pane, indifferenti,  
questo pane sarà amaro e non potrà sfamare l'uomo.  
E se premendo l'uva, in voi non c'è trasporto,  
nel vino la vostra ripugnanza distillerà veleno.  
E pure se cantate come angeli, ma non amate il canto,  
renderete l'uomo sordo alle voci del giorno e della notte.

*Gibran Kahlil Gibran – Il Profeta*  
*(Cap.VII, 1980, Quaderni della Fenice, traduzione di Giampiero Bona)*

Al mio Gioele,  
con l'augurio che, nel suo percorso di formazione e di crescita,  
possa incontrare la Giulia di Recalcati e il Socrate di Agatone.



## Sommario

<b>Abstract</b> .....	5
<b>Introduzione</b> .....	6
<b>Cap.I Le politiche educative per la formazione e la professionalità del maestro di qualità</b> .....	12
1.1 Direttive europee e nazionali .....	17
1.2 Quali competenze? Modelli e profili professionali.....	25
1.3 I nuovi paradigmi dell'insegnante professionista e i bisogni educativi ordinari dell'allievo nella società dell'incertezza .....	35
<b>Cap.II La dimensione umana nella pratica d'insegnamento</b> .....	48
2.1 L'insegnamento come esperienza emotiva e relazionale .....	55
2.2 L'insegnamento come esperienza riflessiva e trasformativa.....	64
2.3 Per una Pedagogia dell'incontro: la <i>cura</i> della/nella relazione educativa .....	79
2.3.1 Emozioni ed empatia nella relazione educativa .....	90
2.3.2 Comunicazione e dialogo nella relazione educativa .....	106
<b>Cap.III Un'esperienza di formazione e ricerca: il Laboratorio Life skills con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Kore di Enna</b> .....	125
3.1 Introduzione .....	125
3.2 Prospettive teoriche di riferimento.....	128
3.3 Metodo .....	132
3.4 Procedure .....	140
3.5 Il contenitore dell'esperienza: Il laboratorio .....	147
3.6 La prima fase del Laboratorio <i>Life Skills</i> : Self Reflexivity.....	155
3.6.1 Riflessioni e considerazioni sull'esperienza emerse dai diari e dalle schede di autovalutazione .....	164
3.7 La seconda fase del Laboratorio Life Skills: My future professional self .....	186
3.7.1 Riflessioni e considerazioni emerse dai diari di bordo e dalle schede di autovalutazione .....	191
3.8 Risultati ai questionari psicometrici.....	204
3.9 Considerazioni finali emerse dai questionari autovalutativi di fine percorso .....	223
3.10 Discussione complessiva dei risultati .....	231
3.11 Conclusioni .....	235
<b>Bibliografia</b> .....	238

## Abstract

È insegnante professionalmente competente colui che svolge con cura e attenzione la pratica professionale, colui che è disposto ad analizzare le proprie azioni didattiche, a rendere conto delle proprie scelte comunicative, a studiare, costruire e sperimentare modalità relazionali capaci di rispondere a situazioni sempre diverse. La capacità dell'insegnante di revisione critica e riflessiva del proprio modo di essere/stare nella relazione educativa, la tensione ad auto-alimentare la personale capacità di creare interazioni costruttive e cogliere i processi emotivi insiti nella relazione educativa e l'esercizio delle competenze emotivo-relazionali promuovono una visione multifocale e complessa e un governo funzionale di tutti gli aspetti dell'azione educativa (Contini et al. 2014; Fratini in Cambi, 1998; Mancino, 2013). Lo scopo generale di questo lavoro si riflette nella volontà di sperimentare percorsi tematici laboratoriali volti all'espressione, all'esercizio ed alla promozione delle competenze emotive, comunicative e relazionali del futuro insegnante in formazione, nella molteplice consapevolezza che la formazione è relazione, la direzione degli esiti dell'apprendimento dei futuri alunni risulta strettamente connessa al clima e alla capacità di gestione dell'aula del docente, e la prassi e i processi formativi sono condizionati dalla maturità emotiva e dalle competenze relazionali del docente. Il laboratorio *Life skills* vuole rappresentare il luogo e il tempo per rafforzare e promuovere percorsi di azione consapevoli e processi di autodeterminazione del proprio essere emotivo, comunicativo e relazionale, in direzione personale e professionale.

Pensare con coscienza riflessiva alla dimensione soggettiva, espressiva e poietica dell'insegnamento, alle dinamiche interpersonali, alla valenza delle emozioni e delle modalità comunicative espresse nella relazione educativa, rappresentano i primi esiti del laboratorio *Life Skills*, volto ad accompagnare un gruppo di futuri maestri nel cammino di costruzione della propria identità di ruolo.

Esiti che sollecitano la necessità di legittimare nei percorsi accademici, la formazione teorico-pratica alle competenze emotivo-relazionali, patrocinatrici di *critical-thinking* e *sense-making* professionale.

## Introduzione

La decadenza della prevedibilità e della predeterminazione propria di questi tempi della complessità e dell'incertezza (Bauman, 2008; Morin, 2012) interpella sguardi profondi e rigeneranti alle realtà formative ed educative, esigendo professionalità *open and active*, multidimensionalmente competenti, protesi alla gestione del dinamismo e tolleranti alla discontinuità.

«[...] Una condizione di pluralità di crisi interdipendenti e aggrovigliate tra loro (dalla crisi politica, economica, sociale, alle crisi prodotte dalla globalizzazione, dall'occidentalizzazione e dallo sviluppo)»<sup>1</sup> riflettono la sagoma di una realtà pedagogica costretta a ridefinire “in formato 3.0” i ruoli e le funzioni dei professionisti della formazione e dell'educazione.

La professionalità educante diviene oggi più che mai «[...] l'abito ermeneutico da indossare nella stagione dell'autonomia scolastica, in relazione a una logica della complessità»<sup>2</sup>.

*Responsibility, accountability, flexibility e resiliency* costituiscono le metacompetenze chiamate all'ordine che rendono capace l'insegnante di analizzare e affrontare le situazioni applicando le competenze sociali, emotive e relazionali necessarie.

L'oramai diffusa evidenza, comprovata scientificamente, che la qualità dei processi e degli esiti di apprendimento correla significativamente con i molteplici aspetti della qualità professionale del formatore incoraggia questo movimento di riformulazione del profilo professionale, nella certezza che la linearizzazione dei saperi e la razionalità tecnica del docente non sono sufficienti allo scopo se non sono corroborate da movimenti volti alla progettualità e alla riflessività<sup>3</sup> delle ricadute dell'agire professionale.

La bussola adeguata al *magister sapiens sapiens* per orientare il suo mandato è riconoscere a questo stesso mandato una funzione fondamentale: divenire

---

<sup>1</sup> Musaiò M. 2013, *L'arte di educare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano, p.29.

<sup>2</sup> Falcinelli F. (2007), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi Editore, Perugia; p.12.

<sup>3</sup> Cfr. Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, p.50.

insegnanti efficaci oggi, significa sollecitare l'allievo alla metacoscienza, insegnare ad apprendere, «*trasmettere uno sguardo*»<sup>4</sup>.

Giungere ad una risposta all'interrogativo che verte ad indagare le caratteristiche dell'insegnante di qualità significa riservare attenzione al suo agire, e più nello specifico, alla pertinenza della direzione di questo agire.

Avere piena coscienza e responsabilità etica circa le ricadute del proprio *agire ed essere nella relazione* sulle dinamiche di sviluppo dei discenti è un dovere imprescindibile dell'insegnante, alla luce della consapevolezza dei termini di influenza nello sviluppo degli esseri in cammino. Spetta ad esso, con le parole di Quaglino (1985), «riprendere contatto in prima persona con la complessità della natura pedagogica della sua azione [...] (e sviluppare) piena consapevolezza della sua azione, [...] (come atto di) compiuta presenza a se stesso»<sup>5</sup>.

La scena pedagogica in siffatto contesto indossa le vesti di ricerca-azione continua<sup>6</sup>.

La letteratura recente insegna che problematizzando la scena pedagogica e decentrando il proprio pensiero in prospettiva critica e metariflessiva, l'insegnante può realizzare la «presa di distanza dai «fantasmi dell'onnipotenza e dell'impotenza»<sup>7</sup> e la costruzione di «un'identità professionale flessibile»<sup>8</sup>, resa viva da un respiro *lifelong*<sup>9</sup>.

Ci si chiede a questo punto con Acone (2016), come divenga possibile promuovere percorsi di valorizzazione delle emozioni e dei vissuti degli interlocutori dell'azione didattica, preso atto che il nostro tempo fotografa orizzonti di «atonìa empatica»<sup>10</sup>, di «[...] perturbante solitudine ontologica nei rapporti umani, [...] (di) *assenza di lacrime*, [...] di inerzia emotiva».

---

<sup>4</sup> De Vita A. (2005), (a cura di), *La valorizzazione dei formatori*, Franco Angeli: Milano, p.118.

<sup>5</sup> Quaglino G. P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, p.164-167.

<sup>6</sup> Mariani A. (2014), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze.

<sup>7</sup> Perrenoud P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma (ediz. orig. 1999); p.55.

<sup>8</sup> Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano, p.47.

<sup>9</sup> Quaglino G.P. (2006), *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano, pp. 119-120.

<sup>10</sup> Rifkyn J. (2010), *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano, citato da Acone G.(2016), in *L'educazione sentimentale perduta e l'orizzonte etico del mondo contemporaneo* (p.107-116), in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, Pedagogia Oggi, n.1/2016; p.115.

«[...] Tutti sono *più connessi ma soli* e, laddove questa trasformazione non sia presa in carico da un'educazione alla relazionalità, il vuoto e l'inconsistenza sociali sembrano essere la cifra di una apatia generalizzata che origina rapporti funzionali ma nessuno scambio significativo»<sup>11</sup>.

Un'idea di educazione che si rivela nella pratica come esperienza *umanizzante*<sup>12</sup> e *umanante*<sup>13</sup>, come arte di educare e di educarsi nel suo significato più profondo, intesa in definitiva come arte di vivere può sopravvivere solo dentro una Scuola che riconosce la centralità della relazione educativa quale luogo e contesto in cui poter esperire sviluppo e riconoscimento identitario di tutti gli interlocutori dell'incontro educativo.

Si è ancora in tempo per credere che «[...] la Scuola è ancora ciò che salvaguarda l'umano, l'incontro, le relazioni, gli scambi»<sup>14</sup>.

«Diversificare le risposte in base a domande sempre più individualizzate» (Damiano, 2007, p.118), accogliere, tutelare e rispondere in modo personalizzato agli *special education needs* di tutti gli allievi, disporsi in posizione di ascolto e sostegno emotivo, praticare la cura dell'altro, della relazione e dello scambio comunicativo sono gli atti pedagogici necessari e *ordinari* di un *esser-ci* dell'insegnante, ovvero di un fare educativo in prospettiva empatica, etica, ideale e assiologica che tende (non onnipotentemente determina) al ben-essere del minore che sa stare con sé, con gli altri e nel mondo.

Un *saper essere* dunque del docente, disponibile a ridisegnare nuovi circuiti e prospettive di significato, e capace di attenzione sensibile all'altro, di autovalutazione e autocorrezione riflessiva.

Realizzare la propria azione in direzione di uno sviluppo professionale allora potrebbe voler significare per l'insegnante contemporaneo compiere un lavoro progettuale auto ed eterodiretto incessante, le cui mete sono rappresentate da capacità di costruire in sé e favorire nell'altro sguardo empatico, decentrato, sensibilità emotiva. La pratica e la quotidianità sono i contesti entro cui questo

---

<sup>11</sup> Pesare M. (2016), *Il soggetto senza lacrime. La personalità normotica come metafora psicopedagogica della impensabilità del mondo emotivo*, (p.145; 153), in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.143-155).

<sup>12</sup> Musaiò M. (2013), op.cit.

<sup>13</sup> Ducci E.(1992), *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma, pp.37-38.

<sup>14</sup> Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.

progetto prende vita e si nutre. «Capacità di problematizzare, e non semplificare»<sup>15</sup> e appianare, gli attrezzi da cui muove il percorso. Riflessività critica e costruttiva il processo mediante cui il docente professionista tesse una forma mentis in direzione *life-long, life-deep e life-wide learning*.

Delineare un'azione educativa volta a prendersi cura della mente, ma anche della personalità psicologica e degli affetti dell'alunno significa abbracciare l'ipotesi - a sostegno del criterio di indissociabilità tra vita affettiva e cognitiva nella persona - di «un'idea di relazione (educativa) nella quale la dimensione qualitativa garantisce una circolarità virtuosa tra relazioni-sviluppo-apprendimento-salute».<sup>16</sup>

Assumere tale prospettiva consente di riconoscere che il setting formativo trova il suo «spazio operativo» nell'intersoggettività: in quanto realtà permeata dalla dimensione interpsichica (si costruisce ovvero sui processi di interazione e relazione con gli altri) e da quella intrapsichica (è ovvero sensibile agli echi individuali, psichici ed emotivi).

A questo punto è facile concordare a dire che «è la relazione a generare la formazione e non il contrario» (Demetrio, 1997, p. 249) e che questo *incontro* genera «delle risonanze personali e interpersonali sempre più intense tra sé e l'altro» (Musaio, 2013, p.109).

Ma poiché, come sottolinea Mottana (1993), «la responsabilità affettiva nel lavoro formativo non è soltanto un problema etico, non è soltanto un imperativo interno, è una funzione strutturale beninteso non data necessariamente, ma da adempiere»<sup>17</sup>, il movimento verso l'altro non può autenticamente compiersi senza che il maestro abbia prima dato avvio alla «cura sui»<sup>18</sup>.

Lo sguardo e il riconoscimento profondo di sé e dei propri movimenti emotivi consente di poter offrire all'altro lo spazio di apertura necessario, scevro da rumorosi e meccanici preconcetti.

Sviluppare autoconsapevolezza circa il tono emotivo vissuto e manifestato può costituire dunque un possente monito per imparare a gestire le emozioni.

---

<sup>15</sup> Favaro G. (2004) in Favaro G. e Fumagalli M., *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma, (p.239).

<sup>16</sup> Damiani P. (2011), *Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico*, in *Formazione & Insegnamento IX-2-2011*, p.77-89, Pensa Multimedia. (p.77).

<sup>17</sup> Mottana P. (1993), *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma (p.199).

<sup>18</sup> Mortari, L. (2009), *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano.

Alla luce di questa considerazione, per auspicare autenticamente ad una *pedagogia trasformativa* e ad un sistema formativo che favorisce la promozione e l'emancipazione della persona secondo un'ottica inclusiva e democratica, bisogna costruire una professionalità capace di muoversi su «traiettorie non lineari»<sup>19</sup>, ma aliena da un agire didattico indistinto, immeditato e irriflesso.

In quanto «professione a sfondo progettuale»<sup>20</sup> solo mediante una *riflessione* profonda e partecipata sul proprio modo di essere e fare scuola, l'insegnamento può dirsi pratica attenta, ispirata, idiografica, situata, ecologica, reattivamente e retroattivamente influenzata dall'alterità, può in definitiva dirsi «agire pensato» che muove dal principio fondativo dell'educabilità di ciascuno e di tutti e dal principio regolativo dell'intenzionalità pedagogica.

Una pedagogia della reciprocità.

Una scuola che con lo sguardo scientifico del problematicismo pedagogico incarna il ruolo di educazione alla vita.

Una educazione alla cura e alla sensibilità, alla fragilità<sup>21</sup>.

Una concezione antropologica che vede l'uomo, nelle sue due facce di un'unica medaglia, essere *sapiens* e *sentiens*.

Queste le matrici di senso che ispirano questo lavoro di studio e di ricerca.

Il primo capitolo di questo lavoro pone lo sguardo ai suggerimenti legislativi in tema di competenze emotive e relazionali dell'insegnante e offre una riflessione di sintesi sui nuovi compiti connessi al ruolo professionale generati dai bisogni e dalle emergenze dell'epoca contemporanea.

Nel secondo capitolo si approfondisce la centralità dell'esperienza relazionale nei contesti educativi e formativi e nei processi di insegnamento e apprendimento, proponendo una lettura puntuale delle determinanti relazionali nella pratica dell'insegnamento.

---

<sup>19</sup> Sibilio, M. (2013), *La didattica semplessa*, Liguori Editore, Napoli.

<sup>20</sup> Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

<sup>21</sup> Dato D. (2016; p.247-248), *Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo*, in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.239-251).

Il terzo ed ultimo capitolo narra l'esperienza di formazione e di ricerca denominata Life skills cui hanno preso parte un gruppo di insegnanti in formazione, allievi dell'Università Kore di Enna.

## Cap.I Le politiche educative per la formazione e la professionalità del maestro di qualità

*«Merita di essere chiamato docente colui  
che non soltanto insegna i valori e continuamente li richiama,  
ma li cerca senza posa e ne fa un'esperienza personale attestativa:  
mostra insomma il 'segno di un passaggio significativo'  
ed esprime l'insostituibilità di una presenza»*

Cosimo Laneve, 1998.

(*Elementi di didattica generale*, La Scuola: Brescia, p. 121)

Nell'ultimo ventennio la professione insegnante è stata investita da una molteplicità di proposte ed indicazioni circa il tipo di competenze richieste per poter espletare in maniera ottimale, e al passo coi tempi, il mandato educativo e formativo<sup>22</sup>.

In una realtà pedagogica multiforme, inserita in un contesto culturale, sociale, antropologico ed epistemologico in perenne mutamento, la volontà di reinventare ruolo e funzioni del docente di qualità in formato 3.0, ovvero con profili di competenze flessibili e in continua transazione con il contesto, con gli interlocutori e con le specifiche situazioni fattuali, diventa un atto costitutivo.

Nel rapporto all'Unesco redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione del 1996, Delors<sup>23</sup> afferma:

«L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi e probabilmente è destinata a diventare anche più

---

<sup>22</sup> Cfr. Margiotta U., *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999; Perrenoud P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma (ediz. orig. 1999); Anderson L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness. Second edition*, UNESCO – IIEP, Paris; Darling-Hammond L., & Bransford J. (Eds.) (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, John Wiley & Sons, New York; Koster B., & Dengerink J.J. (2008). *Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands*, European Journal of Teacher Education, 31(2), pp. 135-149; Franceschini G., *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, 2012, Clueb, Bologna; Coggi C. (2014). *Verso un'Università delle Competenze*. In Notti A.M. (Ed.), *A scuola di valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

<sup>23</sup> Delors J. *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto UNESCO, 1996, p.133.

fondamentale nel ventunesimo secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni, e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi responsabilità agli insegnanti, che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni».

Tale esigenza di ri-costruzione, sostenuta dall'oramai certezza scientifica che vede strettamente correlati la qualità professionale degli insegnanti con la motivazione, la disposizione ad apprendere e gli esiti formativi degli alunni, muove i primi passi dal superamento della linearizzazione dei saperi, nella consapevolezza che le sole competenze teoriche e tecniche non rappresentano il presupposto efficace se non sono sostenute da un ordine etico e assiologico orientato alla progettualità e alla riflessività<sup>24</sup> e dal massimo rispetto del valore e dell'unicità degli educandi in quanto esseri in cammino.

La posizione che condivide tali prospettive di significato è quella propria dell'approccio socio-costruttivista, che concepisce la persona come un sistema complesso e capace di costruirsi, e al contempo costruire riflessivamente significati alle esperienze, entro e per mezzo dell'interazione sociale e della relazione con il contesto.

La professionalità del docente, sostiene Marone (2006, p.217) «[...] è fatta di competenze e di "indicibile", ed è difficile delimitare i confini del suo intervento [...]».

Ma un insegnante di qualità è un insegnante competente. Cambi (2004, p. 24-25) nel sostenere che «*dalle competenze dipende in buona parte il destino della civiltà e, forse dell'umanità*» propone una definizione di competenze che coglie l'aspetto dinamico e integrato delle stesse, precisando che il loro sviluppo è in fieri, mai compiuto e diretto al futuro e alla trasformazione.

«[...] Il primo aspetto da sottolineare è che *competenza significa molte cose*, che è anche *nozione di confine*, che ha uno *stemma dialettico al proprio*

---

<sup>24</sup> Margiotta U., *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999, p.50.

*interno*, che si valorizza in quanto *si integra* (e non si separa) *rispetto ad altre nozioni* diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità). Siamo davanti a una nozione *articolata* e che va accolta/usata/presidiata nella sua articolazione, per non perderne il significato più autentico e pregnante. [...] Nella congiuntura storico-sociale odierna le competenze sono costantemente in itinere, vengono rinnovate e ristrutturare, anche radicalmente. Quindi, tali competenze vanno definite nel presente e nel futuro, e in un futuro contrassegnato dall'innovazione e dalla trasformazione»<sup>25</sup>.

Nell'articolo *Il docente di qualità fra utopia e certezze*, Toma<sup>26</sup> compie una riflessione sul profilo professionale del docente di qualità tracciandone le coordinate deontologiche che poi l'autrice fa corrispondere nella sua disamina alla stessa «dimensione ontologica del ruolo professionale», concludendo che diviene «dovere etico professionale» per il docente possedere, approfondire e aggiornare in prospettiva lifelong il proprio multidimensionale bagaglio di competenze<sup>27</sup>.

Bertagna (2004, p.37-38) sostiene che si è competenti quando «si decidono le azioni buone mentre si compiono, le si valuta e le si corregge nella situazione

---

<sup>25</sup> Nel saggio successivo a quello in cui si trova la su esposta citazione, Cambi precisa che «Le competenze non coincidono con le abilità, le conoscenze, i saperi che pure devono essere padroneggiati, ma rappresentano essenzialmente le modalità di impiego di quelle abilità, di quelle conoscenze e di quei saperi in contesti nuovi e progettualmente innovativi» (Cambi F., 2005, *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni Del Cerro, Pisa; pp. 25-26).

<sup>26</sup> Toma M.D (2011) in *Formazione & Insegnamento*, IX – 3 – 2011; Pensa MultiMedia, Lecce.

<sup>27</sup> Si riportano alcuni passi del discorso logico generato da Toma nell'articolo su citato: «*Essere docente* significa, anche (se non soprattutto), possedere la consapevolezza della dimensione *etica* di tale professione, dimensione etica che si declina come *obbligo* personale di essere un docente preparato», come a dire che «la dimensione *ontologica del ruolo* coinciderebbe con la dimensione *deontologica* in un'unica realtà: il docente di qualità. [...] Rileggere, quindi, la competenza del docente, con il filtro della *deontologia*» equivale a supporre che «il docente competente ritiene un *dovere professionale* il ricorso a strategie adeguate [...] (a) scelte di valore. [...] Il richiamo al concetto di *dovere professionale* sposta il discorso sulle competenze del docente da un piano *logico* ad un piano *deontologico* con l'immediata conseguenza che si va a modificare non tanto l'aspetto *quantitativo* quanto l'aspetto *qualitativo* che incide sulla "chiave di lettura" della "*valigetta ventiquattrore*" (Frabboni, 2003, p. 51) del docente. È, quindi, un dovere etico professionale per il docente non solo il possedere, ma anche l'approfondire e l'aggiornare il proprio bagaglio di competenze teoriche (disciplinari, culturali), operative (metodologiche, didattiche, psicologiche, di progettazione, docimologiche, uso delle tecnologie didattiche) e sociali (relazione-comunicazione) nella logica di un lifelong learning».

Ne consegue che la qualità è una dimensione che il docente raggiunge con un lavoro continuo fatto di studio e di azioni di riflessione sul proprio operato, operazione quest'ultima necessaria a monitorare la propria azione educativa-didattica per verificare che essa sia la più adeguata possibile ai variegati bisogni formativi degli alunni. Un obiettivo ambizioso (l'essere un docente di qualità) che non può rimanere di pochi, se si vuole far riappropriare la scuola del valore storico di luogo, per eccellenza, di formazione delle future generazioni».

concreta e particolare, si esplorano gli elementi impliciti nelle azioni stesse per tenerne conto in quelle successive, si ristrutturano significati e fini sulla base dei mezzi impiegati».

Così scrive Jacques Delors nel suo Libro Bianco «[...] la grande forza degli insegnanti è nell'esempio che essi possono fornire di curiosità mentale, di disponibilità a sottoporre a verifica le loro ipotesi e a riconoscere eventuali errori; soprattutto, essi debbono trasmettere amore per il sapere»<sup>28</sup>.

Da quanto detto finora, è possibile affermare che il nuovo insegnante è un «camaleonte professionale»<sup>29</sup>, agisce una professionalità dinamica, multitasking e multialfabetica; conscio della propria postura di fondo, delle proprie premesse interpretative ed epistemologiche, egli soggiorna l'esperienza formativa con mentalità interrogante, sperimentale e di ricerca.

La posizione pedagogica contemporanea suggerisce che, lungi dal soggiornare nel «ritratto smarrito [...] (di una) scuola afflitta [...] che arranca»<sup>30</sup>, «condannato a perfezionarsi e ad apprendere continuamente»<sup>31</sup>, indaffarato a rispondere opportunamente al cambiamento nello sforzo di cogliere e padroneggiare le trame e i processi insiti nel suo mandato, il magister, lungo la via del ri-orientamento, può riconoscere nello strumento della riflessione interiore e sulla pratica il medium trasformativo per gestire la complessità.

Con ingegno diagnostico l'insegnante posto in situazioni complesse modula il proprio intervento avvalendosi del repertorio di tecniche e di strumenti considerati come mezzo orientativo per gestire efficacemente le situazioni quotidiane; affina e cuce il proprio abito professionale mediante l'attività della riflessione sulla pratica e sull'esperienza che consente l'esplicitazione degli schemi di pensiero messi in atto, l'analisi del valore delle tecniche messe in campo in relazione alle specificità del contesto e della situazione, la reinterpretazione e la trasformazione dell'esperienza in atto intenzionale.

---

<sup>28</sup> Delors J. *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto UNESCO 1996, p.38.

<sup>29</sup> Tardif M., Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université de Laval, Bruxelles; p.39.

<sup>30</sup> Recalcati M. (2014), op.cit., p.3.

<sup>31</sup> Marcelo Garcia C. (2000), *L'arte di arrangiarsi: l'iniziazione professionale degli insegnanti in formazione*, in Bucci S. (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Armando, Roma. (p.124).

La propensione del maestro a perpetue e incessanti riorganizzazioni e riposizionamenti mentali del proprio “essere e fare scuola” - come risultato di un esercizio continuo di *metacompetenze*<sup>32</sup> e alla luce degli indirizzi di contesto, in relazione all’alterità e secondo un’ottica incessante di sviluppo professionale - plasma la genesi di un profilo professionale di qualità.

---

<sup>32</sup> Quaglino (1985, p.156-159) propone un modello di competenze volte a strutturare il ruolo del formatore in cui essenzializza lo stretto legame tra formatore e progetto educativo. Tali competenze sono le *conoscenze organizzative, specialistiche e pedagogiche* che costituiscono il *know-how* professionale in termini tecnici e disciplinari ma anche in termini di esperienze acquisite; le *capacità operative* (di progettazione, di innovazione, di gestione del processo formativo e di relazione interpersonale in termini di capacità sociali, sensibilità emotiva e «di ascolto e comprensione del complesso campo di fenomeni» che giace nei contesti di insegnamento/apprendimento) ed infine le *metaqualità*, ovvero le capacità di pensiero e di apprendimento, la creatività e la consapevolezza di sé, intesa dall’autore come «trasparenza di sé[...] piena conoscenza delle proprie motivazioni/valori/istanze personali nonché delle proprie risorse/limiti/possibilità». A questo proposito l’Autore sostiene che «un buon formatore è anzitutto chi è pienamente consapevole del proprio ‘mondo interno’: l’efficacia della relazione pedagogica dipende in primo luogo proprio dalla consapevolezza personale, profonda e matura, che il formatore possiede ed è in grado di esprimere».

## 1.1 Direttive europee e nazionali

*«Bambini e ragazzi hanno il diritto di incontrare docenti aperti, in ricerca, persuasi di ciò che fanno e capaci di mettersi in gioco, perchè educare è un mestiere difficile, [...] che si fonda su poche risposte certe e molte domande aperte. [...] Un mestiere artigiano che si affina con la pratica»*

Franco Lorenzoni, 2014

*(I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica,*

*Sellerio: Palermo)*

Lacune nella preparazione degli insegnanti e carenza di professionalità sono i capi d'accusa che nell'ultimo decennio l'Europa muove alla Scuola<sup>33</sup>. Con il processo di Riforma Internazionale di Bologna dei sistemi di Istruzione Superiore dell'Unione Europea si avvia dichiaratamente l'impulso alla rimodulazione, volta al miglioramento, dei livelli accademici di formazione dell'insegnante in tutte le sue componenti (ricerca, insegnamento e interazione con la società).

Il conseguente disegno europeo di riorganizzazione e di sviluppo cruciale dei sistemi educativi di istruzione e formazione, riconosciuto determinante crocevia della crescita e dello sviluppo culturale, economico e sociale di una realtà mondiale in incessante mutamento, lascia cogliere alcuni dei suoi più importanti tratteggi nelle considerazioni pronunciate a Lisbona nel 2000:

*«L'Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza. Questi cambiamenti interessano ogni aspetto della vita delle persone e richiedono una trasformazione radicale dell'economia europea. L'Unione deve modellare tali cambiamenti in modo coerente con i propri valori e concetti di società, anche in vista del prossimo allargamento [...] Ne consegue la necessità per l'Unione di stabilire un obiettivo strategico chiaro e*

---

<sup>33</sup> Preparazione insufficiente e mancanza di incentivi per l'aggiornamento e la formazione sono rilevate nel 2005 nella stragrande maggioranza dei paesi europei dall'indagine dell'OCSE (*Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*) come resoconto di una ricerca biennale condotta in 25 paesi relativa alle politiche di istruzione e della formazione.

di concordare un programma ambizioso al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione».

Il Consiglio di Lisbona rappresenta la terra di germoglio del proposito di sviluppare sistemi formativi capaci di rispondere alle sollecitazioni derivanti dal processo di globalizzazione<sup>34</sup>.

Il *metodo di coordinamento aperto*<sup>35</sup>, strumento rappresentativo della strategia di Lisbona (2000), fornisce un nuovo quadro di cooperazione tra gli Stati membri che, mediante la formulazione di indicatori e parametri di riferimento a monitoraggio periodico (*benchmarks*) utili alle azioni di confronto tra i paesi e funzionali all'implementazione attiva di azioni e programmi di sviluppo, tende a ravvisare obiettivi di convergenza e nozioni di sussidiarietà (Ertl, 2006).

Il *Green paper on Teacher Education in Europe* redatto dal TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe) nel 2000, constatata la trascuratezza nel campo di studi sulla formazione docente, inizia ad evidenziare la tensione e la direzione che formazione iniziale ed in servizio sono chiamati a intraprendere e perseguire: la formazione, per via della dinamicità e dell'apertura che la qualifica, deve essere oggetto e fonte di uno sviluppo professionale continuo (CPD Continuous Professional Development).

Il paradigma concettuale del *Lifelong Learning*, sotteso all'Agenda di Lisbona come strategia fondamentale complessiva, viene riassunto in un documento europeo del 2002 (European Commission, 2002, p. 78); l'introduzione di questo approccio alla formazione ribadisce l'enfasi alla concezione di sviluppo nel tempo della competenza professionale, come capolinea per un apprendimento flessibile e lifelong che interpreta e governa i cambiamenti culturali e sociali.

Una volta ravvisti e ricollocati a posizione centrale Educazione, Formazione e Persona come fondamenti cruciali dell'innovatività e dello sviluppo economico e

---

<sup>34</sup> Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo, Lisbona 23/24 marzo 2000. Web: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

<sup>35</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/open\\_method\\_coordination\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_it.htm)

sociale dell'Unione, si dà avvio al perseguimento di nuovi obiettivi strategici, generali e concreti<sup>36</sup>.

Il processo di innovazione e attualizzazione della professione docente è così oggetto di premurosa attenzione ne *Il Programma di lavoro istruzione e formazione 2010* che, nell'ambito dell'obiettivo *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* posto nel 2007 nella Comunicazione al Consiglio e al Parlamento Europeo, suggerisce indicatori e parametri di riferimento per il profilo culturale e professionale del buon insegnante e indica le competenze-bagaglio di ciascun individuo della knowledge society.

Nella Comunicazione si forniscono agli Stati membri una serie di orientamenti di massima a cui le loro iniziative dovrebbero improntarsi: garantire che tutti gli insegnanti posseggano le conoscenze, gli strumenti e le competenze necessari per svolgere il proprio lavoro in modo efficace; assicurare il coordinamento e la coerenza dei provvedimenti riguardanti la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti; promuovere la diffusione tra gli insegnanti di una cultura della ricerca e della riflessione; valorizzare lo status professionale degli insegnanti; migliorare la professionalità dell'insegnamento.

Gli studi di monitoraggio a un decennio dalla Strategia di Lisbona (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) e le Conclusioni del Consiglio sul quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'istruzione e della formazione, note come ET 2020 (Council of the European Union, 2009) annoverano, tra gli obiettivi e le emergenze educative di vario ordine, la necessità di perseguire l'innovatività dei contesti scolastici anche attraverso l'innalzamento ed incremento delle competenze degli insegnanti e delle qualifiche professionali.

---

<sup>36</sup> 1. Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione (1.1. Migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori 1.2. Sviluppare le capacità per la società della conoscenza 1.3. Garantire a tutti l'accesso alle TIC 1.4. Incentivare le candidature a livello di studi scientifici e tecnici 1.5. Sfruttare al meglio le risorse); 2. Facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione (2.1. Un ambiente di apprendimento aperto 2.2. Rendere l'apprendimento più attraente 2.3. Sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale); 3. Aprire l'istruzione e la formazione sul mondo (3.1. Rafforzare i collegamenti tra vita lavorativa e ricerca e società in generale 3.2. Sviluppare lo spirito di impresa 3.3. Migliorare l'apprendimento delle lingue straniere 3.4. Aumentare la mobilità e gli scambi 3.5. Rafforzare la cooperazione a livello europeo).

Rendere migliore la formazione all'insegnamento è una finalità dunque che si ripresenta entro il discorso europeo sull'istruzione anche nella *Strategia UE 2020* (una strategia per una crescita sostenibile, intelligente e inclusiva) nelle vesti di perfezionamento dell'efficienza dei sistemi di insegnamento (Youth on the move):

«Investimenti efficienti in capitale umano attraverso sistemi di istruzione e formazione sono una componente essenziale della strategia dell'Europa per raggiungere i principali obiettivi della strategia di Lisbona, ovvero livelli elevati di crescita e di occupazione sostenibile e basata sulla conoscenza, promuovendo nel contempo la realizzazione personale, la coesione sociale e la cittadinanza attiva» (2009/C 119/02)<sup>37</sup>.

Ripercorse così le principali linee di intervento delineate nel programma “*Education and Training*” nelle Conclusioni del Consiglio europeo del 2009 si ribadisce la centralità dell'apprendimento permanente (entro tutti i livelli di formazione, compresa quella all'insegnamento, ed entro tutti i contesti, formali, non formali e informali) quale principio fondante dell'intera strategia.

Già nel 5 Ottobre 1966 (data ai più rimembrata come giornata mondiale degli insegnanti) ne *La raccomandazione sullo status degli insegnanti* edita dall'UNESCO, scorgeva il proattivo proposito di formare standard professionali elevati degli insegnanti, proposito divenuto poi oggetto di attenzione e aspirazione, materia e finalità da perseguire ne “*I principi europei comuni per la professione docente*” redatto nel 2005 dalla Commissione Europea.

I contenuti di quest'ultimo documento sono ispirati e indirizzati a raggiungere le sfide dell'Educazione e Formazione 2010 poste dal Rapporto del Consiglio e della Commissione Europei; insieme alla obbligatorietà del titolo universitario per la professione, all'esigenza di perseguire lo sviluppo professionale in prospettiva permanente, alla valorizzazione della mobilità geografica e professionale e alla rilevanza del partenariato e della collaborazione su più livelli, si esplicitano tre competenze chiave:

---

<sup>37</sup> Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»).

- saper lavorare con gli altri e per gli altri nella prospettiva di una collaborazione professionale permanente, dell'attenzione all'individuo per una società equa e inclusiva;

- saper lavorare con l'informazione, le tecnologie e la pluralità delle conoscenze;

- saper lavorare con e nella società a livello locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale.

Circa il tema delle competenze e delle qualifiche, il parametro comune di riferimento è l'EQF (*European Qualification framework*) ovvero il quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione al fine di rendere una connessione ordinata delle qualifiche tra paesi e sistemi europei differenti. L'intento è quello di collegare i quadri e i sistemi nazionali di qualificazione di vari paesi basandosi su un riferimento comune europeo; gli otto livelli di cui si compone sono descritti in termini di risultati dell'apprendimento e vengono delineati secondo tre categorie: conoscenze, abilità e competenze, teoriche pratiche e sociali<sup>38</sup>.

*Le key competences* «rappresentano un insieme trasferibile, multifunzionale di conoscenze, abilità e attitudini necessarie per la realizzazione e lo sviluppo, l'inclusione e impiegabilità individuali. Al termine dell'istruzione o formazione professionale obbligatoria, dovrebbero essere state sviluppate, per agire come fondamenti e prerequisiti per l'apprendimento successivo, in prospettiva permanente» (European Commission, 2004, p. 6).

Nel panorama nazionale, come si evince già nel 1998 dal DM n. 153, le dimensioni che il legislatore italiano eleva come caratterizzanti il docente di qualità sono quelle: comunicativo-relazionale, etica, disciplinare, didattica, organizzativo-gestionale, riflessiva e di ricerca, di valutazione.

Il DM su citato ha delineato il profilo professionale di un insegnante capace di ascoltare, osservare e comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, ponendo attenzione ai loro bisogni formativi, psicosociali e comunicativi. Nell'allegato A del Decreto che istituisce i Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, si elencano l'insieme di attitudini e di competenze

---

<sup>38</sup> [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf)

caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante; tra queste, se ne sottolineano alcune nello specifico<sup>39</sup>:

- Ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale;
- Esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con quanti ruotano attorno alla professione
- Rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile;
- Gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze.

Il successivo Decreto ministeriale 249/2010 cita ai punti e ed f i seguenti obiettivi formativi qualificanti:

- Possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni

---

<sup>39</sup> Il testo "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*" testualmente recita: "*Costituisce obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola il seguente insieme di attitudini e di competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante, che possono essere integrati e specificati negli ordinamenti didattici*"; oltre a quelli sopra citati, gli altri obiettivi formativi professionalizzanti elencati nell'Allegato A sono:

- possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
- saper inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
- continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;
- saper rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;
- saper organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
- promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
- saper verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;
- assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.

diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia;

- Essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola.

Le recenti linee di indirizzo proposte dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) invitano i docenti ad esercitare la capacità di agire consapevolmente un fare educativo che pone profonda attenzione alla natura interattiva del processo apprenditivo e all'unicità del soggetto.

Per costruire reali e proficue opportunità di crescita formativa e personale degli allievi, alla luce del fondamentale assunto che dimensione cognitiva e dimensione affettiva della persona compongano una unità indissolubile (Vygotskij, 1978), il docente deve porre profonda considerazione alla sfera emotiva e relazionale dei soggetti coinvolti; quest'ultimi infatti, nei processi di insegnamento e apprendimento, sono «posti al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato»<sup>40</sup>.

Facendo ancora una volta alle recenti Indicazioni Nazionali, la scuola, nella sua funzione di «comunità educante», è chiamata a generare «una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi», affiancando al compito «dell'insegnare ad apprendere», quello «dell'insegnare a essere; [...] tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori»<sup>41</sup>.

Le Indicazioni precisano inoltre che «particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i

---

<sup>40</sup> D.M. 254 del 16 novembre 2012, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, G.U. 05/02/2013, n.30. (pag. 5).

<sup>41</sup> Ibidem, pag.6.

suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente [...] Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola [...] (per tali ragioni) lo stile educativo dei docenti (deve ispirarsi) ai criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa».

Nei su esplicitati riferimenti si evince dunque una chiara volontà del legislatore di ritenere le competenze emotive e comunicativo-relazionali componenti essenziali della professionalità del docente.

Perché l'accelerazione del cambiamento che caratterizza la surmodernità, non crei luoghi di esclusione sociale e sorgenti di relazioni e legami parcellizzati e depotenziati, è necessario infatti che la scuola, agenzia educativa formale e "comunità accogliente", si spogli della sua (tradizionalmente intesa) unilaterale funzione cattedratica e trasmissiva del sapere, per divenire fattivamente lo spazio di apertura alla persona, in cui è ancora possibile ipotizzare la socialità e la convivialità, nutrimento per il riconoscimento identitario e l'autorealizzazione (Bianchi, 2012) della futura umanità e condizione necessaria per la crescita di una società civile e democratica.

## 1.2 Quali competenze? Modelli e profili professionali

*I mestieri più difficili in assoluto sono nell'ordine  
il genitore, l'insegnante e lo psicologo.*

Sigmund Freud

Costituisce dato certo che la formazione iniziale è un momento decisivo in cui si modellano le sorti dell'identità e lo spessore professionale del docente (in termini di competenze acquisite e coltivate).

A ragione di questa premessa è possibile giustificare il panorama assai vasto ed eterogeneo di ricerche e di proposte di individuazione delle skills rappresentative del buon insegnante. Nell'impossibilità di un riferimento dettagliato alla moltitudine di proposte, si premette che il criterio di scelta di esposizione in questa trattazione si lega all'intento di concentrarsi sui modelli compatibili con il tema oggetto di studio, ovvero sulle proposte che tengono conto e valorizzano la soggettività del docente e i paradigmi della comunicazione efficace e della competenza relazionale nel profilo professionale.

In accordo con le riflessioni di Moore (2004), i modelli e le proposte provenienti dalla letteratura di descrizione tecnicista del profilo professionale docente ideale in uscita, tracciato su l'elencazione standardizzata di liste e inventari di expertise, disvela infatti una manchevole considerazione della natura contestuale e dinamica delle stesse competenze, delle singolarità personali e delle diversità contestuali e situazionali entro cui tale professionalità si realizza.

Seppur l'azione di tracciare l'ordine dei settori di competenza ad ampio spettro consente di rilevare le traiettorie d'azione del docente, non si può non riconoscere che una lettura di profilo professionale ideale in termini di pratica focalizzata e aderente all'inventario pro-posto annienterebbe il valore degli atti di collocazione personale e di inedita reinterpretazione di eventi, situazioni, persone e contesti negli itinerari possibili, finendo per ridurre l'azione a mera performance, omologante e decontestualizzata (Viteritti, 2004). Costituirebbe in sintesi una «*de-professionalizzazione*» nella misura in cui concezioni e atti relativi all'educazione sono intesi come stereotipi di sviluppo professionale (Moore 2004, p.10).

Diversi contributi internazionali (Moore, 2004; Korthagen, 2004;) e nazionali (Lisimberti, 2006) nell'intento di costruire un modello di profilo professionale ideale che tiene conto della complessità e mutabilità degli elementi intervenienti, ritengono fondamentale la considerazione delle variabili e delle caratteristiche personali, ovvero la necessità di integrare e conciliare alle qualità professionali ritenute "normative", ovvero caratteristiche della professione, la considerazione della dinamicità personale che agisce situatamente.

A questo proposito, Korthagen (2004, p.91) sostiene che «la riflessione sulle proprie *core qualities* aiuta a dirigere consapevolmente il proprio sviluppo professionale, stabilendo un legame armonico fra la propria identità personale e le proprie aspirazioni e l'entusiasmo per la professione» (Korthagen, 2004, p. 91).

Il cosiddetto *modello a cipolla* proposto dall'Autore ben descrive la varietà e la valenza dei livelli che influenzano il modo di essere e di agire di un insegnante. Ai più esterni livelli "ambiente, comportamenti e competenze" l'Autore include ulteriori tre livelli, più interni e più intimi della persona dell'insegnante: rispettivamente "le credenze, l'identità professionale e la mission".

Le credenze, per via del loro potere d'influenza sulle modalità di interpretazione del sapere, ma anche del proprio modo di percepire sé e il proprio ruolo professionale costituiscono un importante luogo di passaggio nella costruzione del personale profilo professionale.

La propria concezione di sé professionale influenzerebbe l'efficacia delle strategie di coping attuate per far fronte alla complessità della realtà lavorativa.

La mission infine, contempla le *core qualities* soggettive di ciascuno, disvelanti l'intima relazione fra i costrutti personalità e professionalità, che ispirano, orientano, dirigono e plasmano l'agire professionale.

D'altro canto, se si assume una concezione di competenza come

«(sempre) situata, poiché si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete; distribuita, poiché non risiede solo nelle menti degli attori, ma è iscritta anche negli oggetti e nelle tecnologie; relazionale, perché è radicata in pratiche sociali [...] che la plasmano e la modellano» (Viteritti, 2004, pp. 121-22)

allora lo sguardo metariflessivo dell'insegnante al suo sviluppo professionale diviene la vera e autentica chiave del successo.

Come sostenuto da Moore:

«La *riflessività* fornisce una strada agli insegnanti per farsi carico del proprio apprendimento e del proprio sviluppo in termini personali, con modalità che specificamente e sistematicamente includono gli aspetti idiosincratici e contingenti che sono cruciali nel proprio lavoro, ma che tendono ad essere ampiamente tralasciati nelle prospettive delle politiche ufficiali» (ivi, p. 169).

Secondo queste posizioni, il profilo identitario professionale del docente è dunque frutto di una pratica costruttiva (decostruttiva e ricostruttiva) e soggettiva che muove dal personale movimento riflessivo, che non si esaurisce nella reflection, ma conduce alla reflexivity.

Tomassini (p.233-234)<sup>42</sup>, parafrasando le riflessioni di Cunliffe e Jun, (2002) precisa

«La vera pratica riflessiva (reflexive) si distingue dalla reflection in quanto esplora e interroga i modi in cui gli attori contribuiscono alla costruzione delle realtà sociali e organizzative, si relazionano con gli altri e costruiscono i propri modi di essere nel mondo».

A proposito dell'attenzione alla relazione e della riflessione sulle modalità di costruzione della stessa, a ben dire, Altet<sup>43</sup> (2006, p.34) sostiene che

«L'insegnante professionista è innanzitutto un professionista dell'articolazione del processo insegnamento-apprendimento sul campo, un professionista dell'interazione dei significati condivisi e, l'insegnamento è un processo interpersonale ed intenzionale, che utilizza essenzialmente la comunicazione verbale, il discorso dialogico finalizzato, come mezzo per

---

<sup>42</sup> Tomassini M. (2006), *Le competenze situate e la riflessività*, in Sviluppo & Organizzazione n.215.

<sup>43</sup> In Altet M., Charlier E., Pasquay L. e Perrenoud P., 2006, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? quali competenze?*, Armando, Roma.

provocare, favorire, far riuscire l'apprendimento in una situazione data; si tratta di una *pratica relazionale finalizzata*».

Tra le otto competenze chiave delineate dall'Europa (European Commission, 2004, pp. 7-8), sono incluse le competenze interpersonali e civiche che implicano comportamenti necessari per una partecipazione efficiente e costruttiva alla vita sociale e la risoluzione di conflitti e si riferiscono all'interazione individuale e in gruppo, in contesti pubblici e privati.

Compiendo un passo indietro nel tempo, già nel 1994 l'OCDE (Organisation for economic co-operation and development- Centre for Educational Research and Innovation: *Le qualité de l'enseignement*, Paris) delinea le coordinate che definiscono *l'insegnante di qualità*. Tali requisiti sono oggettualizzati in cinque dimensioni<sup>44</sup> ritenute imprescindibili all'interno delle quali trova posto anche la competenza relazionale "empatia".

Come scrive Margiotta (1999, p.51-52)

«Tali dimensioni della qualità degli insegnanti non vanno considerate come competenze strettamente comportamentali, ma piuttosto come caratterizzanti la professionalità. La qualità dell'insegnante dovrebbe essere vista come un concetto olistico e globale, cioè un insieme di qualità, piuttosto che come una sommatoria di elementi comportamentali analizzabili disgiuntamente l'uno dall'altro, da acquisire in modo indipendente tra di loro. È la loro combinazione, integrata lungo gli assi dimensionali della qualità dell'insegnante, a costituire il carattere distintivo del docente di spicco».

D'altra parte, come sostenuto recentemente da Le Boterf (2011, p.103)

«Per agire in modo competente in situazione, il professionista combina e mobilita conoscenze, abilità, modalità di ragionamento, rappresentazioni, schemi operativi, la sua sensibilità, risorse fisiche e psicologiche. Fa

---

<sup>44</sup> Le cinque dimensioni sono: conoscenza specifica dei settori disciplinari e dei contenuti dei programmi d'insegnamento; competenze didattiche (padronanza e capacità di applicazione di strategie didattiche); capacità di riflessione e di autocritica; empatia e impegno nel riconoscimento della dignità degli altri e competenza gestionale.

funzionare le sue capacità cognitive di attenzione, la sua memoria di lavoro, l'immaginazione, l'intuizione. Emette giudizi. Prende decisioni e iniziative».

Meazzini (2000) nel suo saggio *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo* afferma che il ventaglio di competenze che contribuisce a divenire un buon insegnante, comprende abilità legate, oltre alla scienza e al metodo dell'insegnare, alla persona (le competenze emotive) e alle sue relazioni (le competenze comunicative) intese come crocevia per realizzare un agire professionale che supera le esclusive finalità legate all'istruzione raggiungendo anche intenzioni precipuamente educative.

Aldo Visalberghi propone già nel 1978, nel suo testo *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, di articolare in quattro settori il sapere pedagogico: quello psicologico che comprende ogni argomento circa la conoscenza dell'allievo e i processi di apprendimento; quello sociologico sull'osservazione del rapporto scuola-società; quello metodologico-didattico sullo studio dei mezzi, dei metodi e degli strumenti dell'educazione, ed infine il settore dei contenuti, concentrato sull'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale.

Il *Progetto Tuning Educational Structure in Europe*<sup>45</sup> (2005), promosso da un gruppo di Università europee intenzionate a perseguire l'intento di armonizzazione dell'istruzione superiore iniziato a Bologna, sviluppa per ciascun curriculum accademico comune nuclei di riferimento di risultati d'apprendimento attesi, di competenze concordate al fine di avanzare nel percorso di integrazione europea dei titoli. Il modello, al fine di determinare la rilevanza di competenze generali e specifiche per ciascuna area disciplinare specifica, collega il profilo di ogni corso di studi ai bisogni identificati da più soggetti interessati: docenti accademici, studenti, organizzazioni professionali e datori di lavoro.

Tra le competenze individuate dal modello nell'area disciplinare di Scienze dell'Educazione, e ancora più nello specifico, nella formazione degli insegnanti, viene ritenuta particolarmente significativa la capacità interpersonale (ritenuta di comune importanza anche per le aree disciplinari Infermieristica e Scienze economiche).

---

<sup>45</sup> <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Le capacità interpersonali che le esperienze di istruzione superiore dovrebbero ampliare e favorire si oggettualizzano nella capacità di lavorare in contesti gruppal, capacità di ascolto, di interazione costruttiva, di gestione positiva dei conflitti. Tali capacità si delineano nelle azioni educative nei contesti di pratica ( tirocinio e stage) volte ad incoraggiare una valutazione autocritica della conoscenza effettiva e degli schemi comportamentali che riflettono la competenza.

Nella disamina dei quadri di competenze e dei relativi descrittori del profilo professionale docente, al fine di costruire il profilo professionale in uscita degli insegnanti in formazione, Bandini, Calvani, Falaschi e Menichetti (2015)<sup>46</sup> sintetizzano alcuni dei costrutti e dei modelli di competenze più noti ricavando uno schema a quattro aree a cui è possibile ricondurre le competenze: valori e atteggiamenti, conoscenze di base e disciplinari, interazione didattica, comunità professionale e formazione.

Più nello specifico, le competenze relative all'area dei valori e atteggiamenti riguardano «dimensioni di base della personalità di chiunque si orienti ad una professione educativa, di insegnamento, di cura» (p.95); le competenze relative alle conoscenze si oggettualizzano nelle skills di base dal punto di vista disciplinare, metodologico e normativo; mentre le competenze relative all'area interazione didattica includono la progettazione dell'intervento didattico, la qualità della comunicazione, la gestione della classe e la qualità del feedback; infine, l'area delle competenze relative al paradigma comunità professionale e formazione delinea le capacità relazionale e di lavoro in team, la comunicazione condivisa e la riflessività, l'autoformazione e l'aggiornamento.

Tra i riferimenti citati nel suddetto articolo, si fa riferimento al modello InTASC che costituisce uno dei riferimenti storici per quanto riguarda la definizione di standard professionali del docente. Il modello raggruppa le competenze in quattro categorie che interessano l'allievo e i processi di apprendimento, i contenuti, la progettazione formativa e la responsabilità professionale. Tra le dieci competenze e i relativi indicatori individuati dall'INTASC (Interstate new teacher assessment and support consortium, 1992) come rappresentabili la professionalità docente si

---

<sup>46</sup> Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti L. (2015), Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. Rivista Formazione Lavoro Persona, V(15), 89–104.

riscontrano la *competenza nella conduzione della classe* e la *competenza collaborativa*; la prima si riferisce alla capacità del docente di utilizzare le conoscenze e le tecniche relative alla comunicazione efficace (consci del potere di influenza di questa dimensione sullo sviluppo identitario, all'apprendimento e all'autoespressione) e all'abilità di riconoscere e valorizzare i diversi stili di comunicazione e di praticare un ascolto attento e sensibile per favorire la ricerca e la negoziazione in classe, lo sviluppo sociale, l'automotivazione e l'impegno. La competenza collaborativa riguarda l'attenzione e la cura dei rapporti con i diversi attori della realtà scolastica e le famiglie e la disponibilità al confronto e alla collaborazione collegiale.

Pasquay (1994), sostiene che ogni possibile definizione di competenze è direttamente collegabile a un paradigma di professionalità; i vari modelli di professionalità docente che individuano costituiscono ciascuno un aspetto della professione rapportato a specifiche competenze. I sei paradigmi individuati differiscono per modalità d'azione e per prospettiva di partenza, ma come gli Autori chiariscono, non sono soggetti a mutua esclusività, ciascuno sviluppa un lato del mestiere.

Al *docente istruito* (che domina le conoscenze), il docente *tecnico* (che ha acquisito le competenze tecniche), *l'esperto-artigiano* (che sul campo ha appreso gli schemi d'azione situati), *l'esperto-riflessivo* (detentore di sapere esperienziale) e *l'attore sociale* (conscio della rilevanza antropologica e sociale della pratica quotidiana) l'Autore contempla il paradigma del *docente-persona* che opera un continuo sviluppo di sé e che vede compenetrare il proprio progetto personale con quello professionale.

Perrenoud (2002) pone al centro delle competenze professionali il concetto di *habitus professionale*, costituito dall'insieme di percezione, valutazione, decisione e azione, che prende corpo già a partire dall'infanzia e si nutre delle esperienze e delle significazioni compiute all'epoca della formazione, alimentato da due specifiche condizioni: il confronto con strutture nuove e la presa di coscienza riflessiva dei propri comportamenti in situazione<sup>47</sup>. Ad attivare questo duplice

---

<sup>47</sup> In Altet M., Charlier E., Pasquay L. e Perrenoud P., 2006, *op.cit.*

processo che alimenta la genesi di competenze professionali sono secondo l'Autore diversi sistemi di formazione (per la cui descrizione puntuale si rimanda al testo).

Nella sua proposta di dieci “domini di competenze”, con le relative sub competenze, del docente professionista, anche Perrenoud contempla la responsabilità etica del docente, la capacità di saper lavorare in gruppo, la gestione ottimale dello scambio comunicativo, della relazione e di eventuali situazioni di conflitto.

Il modello di competenze proposto da Milani (2000)<sup>48</sup> - che Viteritti (2004)<sup>49</sup> inserisce tra i modelli pedagogici, distinti rispetto ad altri tre principali orientamenti che ravvede, ovvero manageriale, cognitivista e professionale - distingue le competenze “specifiche” (che si connettono al fondamento disciplinare e pedagogico-didattico della professionalità) e quelle “aspecifiche”, che svolgono una funzione indispensabile di completamento della professione si riflettono tra le altre, nelle capacità di lavorare in gruppo, di comunicare efficacemente, di gestire la complessità, saper ascoltare e gestire la relazione educativa.

A conclusione della multiprospettica rassegna teorica presentata relativamente ai modelli che tengono conto e valorizzano la soggettività dell'insegnante, i paradigmi della comunicazione efficace e della competenza relazionale nel profilo professionale docente, si ritiene di fondamentale importanza integrare a tali assunzioni il trasversale e più generale contributo dell'OMS (1993)<sup>50</sup>, volto a definire il quadro di abilità trasversali e necessarie per la vita (più precisamente denominate Life skills) ovvero che dovrebbero far parte del comune repertorio di competenza di ciascuno, esercitabile in ogni contesto e in ogni situazione, personale e professionale. Tali skills sono considerate necessarie per favorire il benessere della persona, per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare le difficoltà e le pressioni quotidiane in maniera costruttiva.

Più nello specifico, le 10 life skills sono:

---

<sup>48</sup> Milani L. (2000), *Le competenze specifiche del mestiere di docente*, in *Scuola italiana moderna*, N°19/2000, pp.4-6.

<sup>49</sup> Viteritti A. (2004), *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna.

<sup>50</sup> World Health Organization, *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of like skills programmes*, WHO/MNH/PSF/93.7°, Rev2, Geneva, 1993.

- Problem solving: competenza che permette di trovare soluzioni efficaci ed affrontare in modo positivo e costruttivo i diversi problemi.
- Decision making: capacità di attuare in maniera attiva i processi decisionali al fine di affrontare e risolvere le diverse situazioni, valutando le possibili alternative e le conseguenze di ciascuna di esse.
- Pensiero creativo: capacità che permette di trovare soluzioni originali e rispondere in modo adattivo e flessibile alle situazioni, analizzandole ed esplorando le diverse possibilità risolutive.
- Pensiero critico: la capacità di valutare esperienze e situazioni in maniera analitica e oggettiva valutandone i fattori di influenza, ovvero i vantaggi e gli svantaggi.
- Comunicazione efficace: competenza legata alla capacità di sapersi esprimere a livello verbale e non verbale in modo accurato a seconda della situazione e dell'interlocutore, riuscire ad ascoltare in maniera attiva l'altro, comprendendo e manifestando i propri bisogni e sentimenti.
- Skills nelle relazioni interpersonali: competenza legata alla capacità di entrare in relazione con gli altri riuscendo a creare relazioni interpersonali significative.
- Autocoscienza: conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Rappresenta un prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.
- Empatia: competenza-abilità di sentire e comprendere il mondo emotivo dell'altro sospendendo ogni giudizio e interpretazione.
- Gestione delle emozioni: competenza legata alla capacità di riconoscere, in se stessi e negli altri, le emozioni positive e negative e gestirle attuando comportamenti positivi.
- Gestione dello stress: competenza legata al riconoscimento e alla gestione di eventi stressanti e capacità di mettere in atto strategie e tecniche rivolte al benessere personale.

Come si evince dalla soprastante elencazione, anche questa prospettiva teorica di riferimento mondiale contempla effettivamente le competenze emotive, comunicative e relazionali cui si è fatto riferimento, anche se in realtà

è l'allievo l'originale destinatario di azioni educative e di esercizio di tali specificazioni praticabili nel contesto scolastico, in quanto luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze.

Tuttavia, per poter condurre un proficuo accompagnamento degli alunni nel percorso di costruzione e sviluppo di queste competenze, gli insegnanti devono essere in grado di padroneggiare gli strumenti comunicativi e relazionali efficaci e rappresentare per loro un valido esempio e un modello di riferimento.

Le suddette life skills possono essere riassunte all'interno di tre aree principali (WHO 2003): cognitiva, sociale, emotiva. Nell'area cognitiva rientrano le competenze legate al decision-making e al problem-solving, il pensiero critico e creativo; nell'area emotiva, autoconsapevolezza, l'empatia, la gestione delle emozioni e dello stress, e nell'area sociale quelle legate alle abilità relazionali e comunicative. Tutte queste competenze in realtà non possono essere disgiunte, nella loro applicazione reale, le une dalle altre, per via della loro natura complementare e trasversale.

### 1.3 I nuovi paradigmi dell'insegnante professionista e i bisogni educativi ordinari dell'allievo nella società dell'incertezza

*«(La scuola) Non respira, non conta più nulla,  
arranca, è povera, marginalizzata,  
i suoi edifici crollano, i suoi insegnanti sono umiliati, frustrati, scherniti,  
i suoi alunni non studiano, sono distratti o violenti [...]  
E' delusa, afflitta, depressa,  
non riconosciuta, colpevolizzata, ignorata [...]  
E' già morta? E' ancora viva? Sopravvive?  
Serve ancora a qualcosa  
oppure è destinata a essere un residuo di un tempo oramai esaurito?  
E' questo il ritratto smarrito della nostra Scuola»  
Massimo Recalcati, 2014  
(L'ora di lezione, incipit, Einaudi: Milano)*

Velocità, cambiamento, diversità, transizione, globalizzazione, precarietà, competizione. Questi gli elementi del ventaglio che costituiscono la «società surmoderna» (Augè, 2005), della complessità e dell'incertezza - altrimenti definita liquida (Bauman, 2006), delle pluralità (Demetrio, 1997), del disincanto (Cambi, 2006) e del rischio (Beck, 2000). La società che genera sui volti di tutte le generazioni aria di spaesamento, individualizzazione, disagio, vulnerabilità e fragilità emotiva<sup>51</sup>.

«Una crisi planetaria dai molteplici volti» (Morin, 2012, p.8).

---

<sup>51</sup> Una lucida e disarmante analisi della condizione storica e sociale attuale è presentata da Massimo Baldacci (2008), nell'introduzione al suo saggio *La dimensione emozionale del curricolo* (Franco Angeli, Milano, p.7) «[...] Da un lato la crescente *indifferenza emotiva* (cfr. Zamperini A. 2007, *L'indifferenza*, Einaudi, Torino) [...] contraddistingue i nostri rapporti con gli altri, e fa di ognuno un passante frettoloso, disattento verso la sofferenza che lo circonda. Dall'altro, la presente stagione storica è stata definita come *l'epoca delle passioni tristi* (cfr. Benasayag M., Schmidt G. 2005, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano), nella quale predomina l'ansia per un futuro che si presenta insicuro e perfino minaccioso. Per altro verso, viene evidenziato il *nichilismo* (cfr. Galimberti U. 2007, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano,) che pervade l'esperienza giovanile, e genera un'angoscia senza nome, da cui si cerca di fuggire attraverso lo stordimento di divertimenti tesi a un'intensificazione emozionale sempre più forte, rifugiandosi nella cultura dello "sballo", per la quale l'affossamento della ragione è un traguardo».

«[...] Una condizione di pluralità di crisi interdipendenti e aggrovigliate tra loro: dalla crisi politica, economica, sociale, alle crisi prodotte dalla globalizzazione, dall'occidentalizzazione e dallo sviluppo [...]» (Musaio 2013, p.29) che hanno comportato la crisi della prevedibilità e della predeterminazione, a fronte di una dilagante discontinuità e di un ingovernabile dinamismo.

Tra gli effetti imperanti della «seconda modernizzazione» (Beck, 2000), le ripercussioni sull'asse prettamente educativo e familiare sono allarmanti: gli adulti significativi nelle fasi di sviluppo della vita del bambino manifestano, rispetto al passato, una insufficiente maturazione del ruolo di guida e di sviluppo, che si evince da una inadeguata realizzazione del “compito genitoriale”: «è la morte del padre», direbbe Recalcati (2014).

A causa della indisponibilità di offrire tempi di cura adeguati, si è diffusa l'esigenza di delegare funzioni, ruoli e responsabilità, propri del compito genitoriale, comportando per il minore l'assenza di occhi e orecchi disposti alla presa in carico e all'accoglimento di quei bisogni che, spesse volte, diventano inascoltati e negati.

Le relazioni appaiono maggiormente frammentate rispetto al passato, e le forme di interazione autentica sembrano altresì frantumarsi nella “digitalizzazione” dei rapporti.

Alla luce di queste considerazioni, le agenzie formative sono ineludibilmente chiamate a partecipare ai compiti educativi e di sviluppo di prim'ordine, così come sono chiamate a formarsi all'ascolto dei bisogni e alle funzioni di cura del minore (Boffo, 2006; Mortari, 2012, 2006).

Nel terreno caotico e magmatico della scuola della *knowledge society*, ricco di trasformazioni rivelatesi epocali, si assiste dunque ad un inevitabile processo di ricostruzione identitaria della istituzione Scuola e della figura del Maestro.

La società della complessità e dell'incertezza (Bauman, 2008; Morin, 2012) richiede al *magister sapiens sapiens* la costruzione di una professionalità *open and active*, che oltrepassa le dimensioni strettamente legate al classico insegnare, per costruire un prisma di competenze che, mediante un approccio pedagogico multifocale, agevolano una comprensione più profonda della situazione educativa e facilitano la gestione della complessità (Mortari, 2003; Iori, 2009; Bruzzone, 2012; Contini et al. 2014).

Come sostenuto da Fortunato (2007, p.211):

«Le sfide della formazione, poste dagli accadimenti degli ultimi decenni, paiono essere essenzialmente tre: apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé. Sul piano dei metodi, le sfide corrispondenti sembrano essere rappresentate dalla ricerca di una prospettiva di formazione, vale a dire di un recupero di profondità e di senso dell'esperienza soggettiva, di una sinergia e di un innesto *lifelong*»<sup>52</sup>.

La professionalità educante diviene oggi più che mai «[...] l'abito ermeneutico da indossare nella stagione dell'autonomia scolastica, in relazione a una logica della complessità» (Falcinelli, 2007, p.12).

L'insegnamento è riconosciuto essere una professione visceralmente radicata nel sociale e che altrettanto fortemente incide nel sociale (Ferrari, 2003, p. 282)<sup>53</sup>. Diventa perciò necessario costruire risposte, formulare propositi, per avanzare nella rotta educativa, senza abbandonarsi all'ausilio di una cartina obsoleta (metodi, tecniche e strategie inadeguati rispetto alle caratteristiche della scena educativa) o di una bussola priva dell'ago (obiettivi e finalità educativi disgiunti dalle richieste in continua evoluzione poste dalla contemporaneità).

Come afferma Salmeri (2013, p.37)

«[...] Si tratta di una chiamata alla cura e alla responsabilità, che diventa sfida alla contemporaneità, dominata e governata dall'indifferenza, parossisticamente dall'anaffettività, dall'egoismo e dalla violenza, dal mito narcisistico dell'identità che rigetta e sconfessa tutto ciò che rappresenta il diverso, tentando di anestetizzarlo, narcotizzarlo e neutralizzarlo, perché ne è spaventata».

Recentissime considerazioni socio-pedagogiche (Acone, 2016) sollevano l'attenzione della riflessione pedagogica sulla difficoltà di attivare percorsi empatici

---

<sup>52</sup> Fortunato R. in Fortunato R. e Pepe D., *Ruoli e compiti del formatore nella prospettiva di una formazione riflessiva*, in Montedoro e Pepe (a cura di) *La riflessività nella formazione. Modelli e metodi*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol (2007), p. 209-248.

<sup>53</sup> Ferrari M. (a cura di) 2003, Postfazione al volume *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Franco angeli: Milano.

«in un orizzonte culturale e di senso che presenta una sorta di “atonìa empatica”»  
(Acone 2016), ovvero:

«[...] In un contesto in cui prevalgono tensioni aggressive planetarie e, al tempo stesso, forme di crisi inedite nella modalità della convivenza sociale [...], dentro una transizione che vede la radicale trasformazione di assetti familiari (con le relative conseguenze formative), di interruzione di ogni continuità generazionale»<sup>54</sup>.

Se è pur vero che l'umanità contemporanea gode, per effetto dello sviluppo tecnologico, di una quantità di occasioni e possibilità relazionali smisurata, da una lettura più profonda è possibile sostenere che

«Serpeggia nell'anonimato del quotidiano [...] una quota di solitudine ontologica. Emerge, perturbante, nei rapporti umani e nei percorsi di formazione dei soggetti. E tale solitudine è caratterizzata da una *assenza di lacrime* o, fuor di metafora, da una dimensione di inerzia emotiva» (Pesare 2016, p.145; p.153).

È allora mediante la modulazione di indirizzi e interventi educativi che emancipano da siffatte condizioni che l'opera pedagogica può costituire il luogo di reale affrancamento. Musaio (2013) nel suo volume “L'arte di educare l'umano” propone magistralmente un'idea di educazione che si rivela nella pratica come esperienza *umanizzante*, come arte di educare e di educarsi nel suo significato più profondo, intesa dunque come arte di vivere. L'autrice, a questo proposito, precisa

«Mentre educiamo conosciamo persone, viviamo incontri, facciamo esperienza: l'educazione ci domanda nuovi sguardi per rispondere ai cambiamenti senza snaturarne il senso. Pur tra le crisi e i cambiamenti che attraversa il nostro tempo, un'esigenza sembra essere immutata: l'educazione ‘lavora’ nel profondo e ad essa si accompagna un significato di emancipazione che sottrae la persona alla superficialità e all'indifferenza» (Musaio, 2013)<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Acone G., 2016, *op.cit.*, p.115.

<sup>55</sup> Presentazione del volume *L'arte di educare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.

Nella stessa direzione si muove il pensiero di Scurati (1999, p.16)<sup>56</sup>, che pronuncia:

«L'educazione, allora, è sempre un servizio alla libertà, un aiuto a diventare liberi mediante relazioni che creano in entrambi i termini in gioco valori di umanità: è un rapporto fra persone che si costituisca in nome del diritto di ognuno alla propria originalità e al proprio itinerario di vita. Senza l'educazione l'individuo non diventa persona; ma il vero compito dell'educazione è aiutarlo a essere se stesso».

Una scuola che riconosce la centralità della relazione educativa viene eletta quale luogo e contesto in cui poter esperire sviluppo e riconoscimento identitario di tutti gli interlocutori dell'incontro educativo, secondo un'ottica umanante<sup>57</sup> e generativa. A questo proposito Recalcati (2014, p.7-8) asserisce:

«Il vero cuore della Scuola è fatto di ore di lezione che possono essere avventure, incontri, esperienze intellettuali ed emotive profonde [...] la Scuola è ancora ciò che salvaguarda l'umano, l'incontro, le relazioni, gli scambi, le amicizie, le scoperte intellettuali, l'eros. [...] Un bravo insegnante non è forse quello che sa fare esistere nuovi mondi? [...] Non esiste insegnamento senza amore. Ogni maestro che sia degno di questo nome sa muovere l'amore, è profondamente erotico, è in grado di generare quel trasporto che in psicoanalisi chiamiamo transfert».

Nel secolo dopo Cristo, Ignazio di Antiochia scriveva «Si educa con ciò che si dice; di più, si educa con ciò che si fa; ancor più si educa con ciò che si è».

Umanizzare la professionalità del docente significa abbracciare una idea di scuola come luogo di formazione dell'essere della persona, in cui «l'umanità [...] dovrebbe essere rispettata con religiosa venerazione. Se un atto educativo sarà

---

<sup>56</sup> Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano.

<sup>57</sup> Ducci E. (1992), *op.cit.*, pp.37-38.

efficace, potrà essere solo quello tendente ad aiutare il completo dispiegamento della vita»<sup>58</sup>.

«Diversificare le risposte in base a domande sempre più individualizzate» (Damiano, 2007, p.118), accogliere, tutelare e rispondere in modo personalizzato agli *special education needs* di tutti gli allievi, disporsi in posizione di ascolto e sostegno emotivo, praticare la cura dell'altro e della relazione sono gli atti pedagogici necessari e *ordinari* di un *esser-ci* dell'insegnante, ovvero di un fare educativo in prospettiva etica, ideale e assiologica che tende (non onnipotentemente determina) al ben-essere del minore che sa stare con sé, con gli altri e nel mondo.

«L'incuria dell'emotività, o la sua cura a livelli così sbrigativi da essere controproducenti, è il massimo rischio che oggi uno studente andando a scuola corre» sottolinea Galimberti (2010, p.38).

La relazione con l'altro e la cura dell'altro - «archetipo della pedagogia» - rappresenta infatti la categoria chiave senza la quale «non potrebbero esserci educazione, formazione, apprendimento, inculturazione». (Boffo, in Ulivieri, 2010, p.357).

La conquista di buone modalità di apprendimento e di relazione dell'allievo può realizzarsi solamente all'interno di relazioni "*sufficientemente buone*" di fiducia e di cura, ovvero in ambienti relazionali in cui è possibile esercitare una adeguata funzione di "scaffolding e di prossimale sviluppo" (Winnicott, 1970; Vygotskij, 1934; Bruner, 1996). Gli educandi posti in contesti emotivi aridi realizzeranno comunque il processo apprenditivo, ma i contenuti di questo apprendimento non contribuiranno certamente allo sviluppo di una sana identità personale: privi di supporti psico-relazionali adeguati, formuleranno dinnanzi ad esiti formativi di insuccesso la credenza di essere in un certo qual modo predestinati alla sconfitta, si incamminerà ovvero in loro l'idea di non possedere risorse e capacità (Strepparava, 2006).

In queste condizioni, ogni tentativo di utilizzo di nuove metodologie didattiche e strumenti all'avanguardia risulterà vano.

Appare allora necessario, come sottolinea Riva (2015, p.23) cominciare a guardare alla scuola come anzitutto «sistema relazionale», come luogo

---

<sup>58</sup> Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999, p.55.

«[...] in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti [...]. Occorre esplorarne e studiarne le pieghe, analizzarne le profondità e le ramificazioni, utilizzare tali analisi come fondamento per costruire ipotesi di progettazione e di intervento più solide e destinate a maggiore successo».

In questo contesto, la capacità empatica del docente diviene il “medium” possibile per abitare la complessità educativa, la “condizione fondatrice” che innerva una modalità di fare scuola coscienti del valore delle direzioni di senso che si tracciano, attenti e rispettosi delle diversità e quindi delle appartenenze, in definitiva: un fare scuola proteso alla crescita di tutti gli allievi che si realizza mediante l’impegno a lavorare consapevoli della propria lentezza, delle proprie rappresentazioni della realtà, dei personali modelli educativi, didattici e pedagogici.

La capacità di ascolto delle emozioni risulta essere il passaggio chiave che nutre il divenire della relazione come emotivamente significativa e intersoggettivamente significativa.

Cogliere e reagire in modo ottimale alle sfide antropologiche caratterizzanti l’ipermodernità, significa dunque per il maestro imboccare percorsi di autoriflessione e di autoeducazione alla progettualità del proprio ruolo e delle proprie funzioni, e di preparazione alla scelta delle metodologie consone alla situazione e adeguate alle persone e ai contesti (tenendo conto della loro natura processuale e dialettica).

L’abito riflessivo diviene così il crocevia per un lavoro di ricerca di senso e di riprogettazione del proprio mandato e della propria identità professionale.

Il docente del futuro deve riconoscersi nel ruolo proattivo di attore co-protagonista in scena, che mette in campo la capacità (è questa la sua sapienza didattica), di rimodulare la direzione del suo pensare ed agire la relazione educativa e formativa, alla luce delle implicazioni organizzative, metodologiche ma anche personali e relazionali insite nella stessa.

Il suo saper fare assume caratteri evolutivi, ovvero la sua capacità formativa e professionale è posta in continuo divenire, in relazione alla persona, alla situazione e al contesto entro cui prende respiro.

Da quanto detto, è possibile riassumere che il prisma di competenze che delinea l'abito dell'insegnante nella società ipermoderna riecheggia una professionalità resiliente e propositiva, creativa, aperta a cogliere gli stimoli che arrivano dalla situazione e alle possibilità, capace ovvero di costruire e modulare metodi, obiettivi e strumenti situati, definiti in funzione delle richieste e delle specificità del singolo colto nella sua intelligenza, del contesto, della circostanza contingente.

Il maestro del futuro valuta la qualità e la fattibilità del suo progetto didattico ed educativo, calibra ed autoregola il suo intervento ponendosi in posizione di ascolto: intercettando i singolari movimenti emotivi sottesi ma influenti la relazione e la scena didattica, cogliendo gli echi del contesto di apprendimento e i bisbigli del suo pensare, prima, durante e dopo la messa in atto del suo operato.

Egli agisce una professionalità critica, capace di mettersi in discussione e di attraversare la «sana inquietudine che libera dall'obbligo di sentirsi sempre adeguati [...], (alimentando la) consapevolezza potenziante che si può sempre imparare e migliorare [...] (e al contempo scansando) il vicolo cieco della delusione e dello scoraggiamento» (Mortari, 2010, p.257-259).

Esercita altresì un *saper essere*, dunque, disponibile a ridisegnare nuovi ed inediti circuiti e prospettive di significato, capace di autovalutazione e autocorrezione riflessiva. E ancora infine, una professionalità empatica, sensibile alla valenza della dimensione socio-emotiva insita in ogni atto d'apprendimento, aperta al dialogo e all'alterità, capace di gestire l'incontro relazionale con i propri allievi edificando interazioni costruttive orientate al ben-essere e alla piena realizzazione degli allievi.

Realizzare il processo in direzione di uno sviluppo professionale allora potrebbe voler significare per l'insegnante contemporaneo compiere un lavoro progettuale auto ed eterodiretto incessante, le cui mete sono rappresentate da capacità di costruire in sé e favorire nell'altro sguardo decentrato, sensibilità emotiva e capacità critica.

La pratica e la quotidianità sono i contesti entro cui questo progetto prende vita e si nutre; “capacità di problematizzare e non semplificare” e appianare (Favaro, 2004, p.239) gli attrezzi da cui muove il percorso; riflessività critica e costruttiva i

processi mediante i quali il docente professionista tesse una forma mentis in direzione life-long, life-deep e life-wide learning.

Nella *learning age* la formazione deve poter realisticamente rappresentare una *possibilità* per la futura umanità, deve poter rappresentare la via che conduce all'empowerment e alla proattività dell'allievo; come sostiene Fortunato (anno, p.236) citando Bruscazioni<sup>59</sup>:

«La formazione deve porsi come un processo di possibilitazione, considerato come un obiettivo operativo dell'apprendimento, vale a dire come un processo che permette alla persona di avere una nuova possibilità, da inserire tra quelle che già possiede dentro di sé e tra le quali potrà scegliere quale cercare di mettere in opera nel rapporto con l'ambiente».

Il punto di partenza risiede in definitiva nel riguardo e nel coinvolgimento dei suoi attori (allievi e docenti) considerati nella loro integralità.

Una inedita esegesi dell'identità umana dunque, che spazza la concezione de «l'alunno dimezzato», cioè concepito come solo detentore delle risorse mentali (Bonetta, 2016) e scansa pure l'idea di del docente «tecnico senz'anima»<sup>60</sup>, dell'insegnante cattedratico, dalla personalità rigida, formale e razionalmente intangibile, a favore di un agire educativo teso a intercettare gli esclusivi percorsi di educabilità e autorealizzazione di ogni allievo.

Quando si esortava Don Milani (1957, p.239) a suggerire agli altri come dovessero “fare scuola”, egli saldamente rispondeva «non dovrebbero preoccuparsi di cosa bisogna fare per fare scuola, ma di come bisogna essere».

Capacità di riflettere e di rinnovarsi, di costruire consapevolmente un fare educativo caratterizzato da duttilità, trasferibilità, poliedricità: sono soltanto alcune delle new competencies che la scuola 3.0 richiede al magister sapiens-sapiens della post-modernità.

Ridefinire le funzioni della scuola, riformulando dunque il mandato formativo dell'insegnante, equivale a riconoscere l'assunto che la responsabilità educativa e

---

<sup>59</sup> Bruscazioni, M. (2003), *La formazione dei formatori per l'acquisizione di metacompetenze*, in AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano; p. 282-283.

<sup>60</sup> Galimberti U. (2013), *Come si impara l'educazione sentimentale*, La Repubblica, 31 Agosto 2013, n.855, p.154.

formativa di quest'ultimo si colloca certamente sulle fondamenta epistemologiche del sapere, che acquistano solidità e spessore precipuamente solo quando accompagnate da due posizioni: una visione sistemica e trasformativa dell'azione educativa e una concezione dell'atto formativo come luogo di relazione interpersonale. Tali due posizioni rappresentano le impalcature di sostegno delle *metacompetenze* necessarie al *maestro 2.1*.

Rispetto all'azione educativa vista con sguardo sistemico e trasformativo, sembra utile ricordare che già Rogers (1973, p.95) negli anni settanta sosteneva che «l'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento, una costante apertura all'esperienza, una costante acquisizione del processo di mutamento»<sup>61</sup>.

Sulla base di queste premesse, è doveroso in questo contesto fare riferimento alla concezione deweyana<sup>62</sup> di “insegnante-ricercatore”, le cui caratteristiche incarnano per la scuola del ventunesimo secolo il modello verso cui tendere, la sfida da percorrere.

«Egli (l'insegnante-ricercatore) rappresenta il delicato anello di congiunzione tra una realtà educativa agita quotidianamente e tendenzialmente statica perché condizionata da vincoli oggettivi, apparentemente insormontabili e una realtà educativa instancabilmente desiderata, immaginata, rappresentata, in continua trasformazione, determinata dalla componente non razionale del nostro pensiero [...] Sono i 'sogni educativi' [...], espressione di un pensiero libero dai vincoli razionali, (a rappresentare) la fonte preziosa di divergenza e creatività sia per conoscere che per trasformare l'uomo. (Sono proprio quei sogni) [...] che alimentano la dimensione euristica e pragmatica dell'essere formatori oggi: senza di essi la professione docente non ha e non avrebbe mai più senso» (Bonetta 2016, p.159-160; 162).

L'insegnante-ricercatore, ‘coltivando i sogni’, abbracciando ovvero una concezione di formazione in direzione trasformativa, pone ascolto e restituisce valore al *teacher-expertise* silente e informalmente cibato nella quotidianità; accetta

---

<sup>61</sup> Rogers C. (1973), *Libertà di apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze.

<sup>62</sup> Dewey J., 1996, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed.or.1929), (p.35-37).

di «sporcarsi le mani» (Bonetta, 2016), lavorando non unicamente sui contenuti ma anche sui processi razionali e non razionali della dinamica insegnamento-apprendimento, allenando un pensiero fluido e flessibile.

Egli investe energie emozionali e psichiche, tollera l'incertezza e si sforza di leggerne le trame, assumendo un atteggiamento investigativo verso la propria pratica professionale; *apprende dall'esperienza in maniera intelligente*, riflette e lavora su di sé, sui taciti, sulle proprie decisioni, sui risultati cui è pervenuto, sperimenta nuovi metodi: in una parola, *attraversa la domanda* che oggi viene posta al suo mandato, con sguardo aperto, critico e autentico.

Secondo questa prospettiva, la pratica dell'insegnamento può essere inquadrata come un luogo in cui riconoscere una moltitudine di problemi a cui bisogna trovar risposta e/o soluzione: in definitiva, un luogo di ricerca-azione continua (Mariani 2014, p.39)<sup>63</sup>.

La seconda posizione, la concezione cioè dell'atto formativo come luogo di relazione interpersonale, sostiene una idea di formazione volta alla crescita integrale dell'educando, che dunque contempla parimenti alla dimensione culturale della persona, la sua dimensione umana.

Diverse ricerche sull'apprendimento hanno rivalutato le componenti motivazionali ed emotive dell'insegnante che influenzano i processi cognitivi dei discenti (Salzberger, Wittenberg I., Polacco G.W., Osborne E. 1993; De Beni R., Moè A., 2000; Tuffanelli L. 1999; Capurso M., 2004; Gordon, 1991; Lumbelli, 1972; Rogers, 1983, 1997). Altre indagini focalizzano l'attenzione specificatamente all'analisi delle componenti verbali (De Landsheere G., Bayer E., 1969,1974; Carli A. 1996) e non verbali (De Landsheere G., Delchambre A., 1979; Norton R., 1983) dello stile comunicativo dell'insegnante in classe in rapporto ad un insegnamento efficace.

Il maestro, nella sua pratica, trasmette contenuti e conoscenze che rimandano anche al proprio essere in relazione, oltre ai saperi teorici e disciplinari. Il percorso di consapevolezza e realizzazione di tali competenze comporta la maturazione complessiva del ruolo professionale del docente e l'acquisizione di capacità di riflessione critica costante sul proprio operato.

---

<sup>63</sup> Mariani A. (2014) *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press.

Per impostare un'azione pedagogica corretta e scientificamente efficace le capacità di interrogarsi, di reinterpretare i ruoli, di autoanalisi (Castoldi, 2002) di riflettere sul sé professionale come “agente” e “soggetto interagente” divengono allora i capisaldi *meta* su cui strutturare il proprio agire educativo.

Mortari (2010, p.204) precisa che «l'apprendimento ha a che fare con l'altro, è una pratica sociale che, con il coinvolgere l'intera persona, implica non solo lo svolgimento di attività specifiche ma anche pratiche relazionali atte a generare una comunità ove apprendere».

Musaio (2013, p.40) individua nell'incontro relazionale docente-discente *lo spazio per l'educazione*, assegnando in questo incontro con l'alterità al docente il ruolo di *interprete*:

«Lo spazio per l'educazione si schiude esattamente là dove si instaura la relazione tra io e altro, nel senso della capacità di costruire se stessi all'interno di un habitat empatico che ci apre alle possibilità di costruire il mio io e il mio racconto nel rapporto con l'altro, un io che tende a profilarsi sempre più come interprete. L'adulto, l'insegnante, l'educatore, è sempre più colui che risulta chiamato ad interpretare, a testimoniare e a mettere in scena in maniera profonda una relazione con gli altri affinché ci si possa incontrare esattamente all'interno di quello spazio aperto dall'educazione».

L'educazione emotiva, condividendo la posizione di Goleman e Senge (2016, p.5), diventa impegno formativo decisivo per indirizzare il soggetto immerso nella contemporaneità disumanante ed emarginante, «in un mondo di distrazione crescente e di relazioni personali sempre più in pericolo»<sup>64</sup>.

Considerare la dimensione umana nei processi di formazione della persona significa riconoscere in essa il vettore che presiede e garantisce lo sviluppo di «cittadini e cittadine solidali e responsabili; aperti alle altre culture e pronti ad esprimere sentimenti, emozioni e attese nel rispetto di se stessi e degli altri; capaci

---

<sup>64</sup> Goleman D., Senge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano.

di gestire conflittualità e incertezza e di operare scelte ed assumere decisioni autonome agendo responsabilmente»<sup>65</sup>.

Fare dell'educazione emotiva «l'opera educativa principale», e dell'empatia un *temperamento* personale, una *attitudine emozionale*<sup>66</sup>, piuttosto che una condizione estemporanea e situata, significa congiuntamente contribuire a costruire una scuola che funga da «collettore sociale» e che incarni «il ruolo di educazione alla vita» e ancora, significa sostenere l'idea di «una pedagogia dell'utopia, della reciprocità, del progetto», di una «educazione alla cura, alla gentilezza, alla fragilità. Una educazione estetica intesa come educazione alla sensibilità» (Dato, 2016, p.247-248).

Margiotta nel suo saggio *Insegnare nella società della conoscenza* (2007, p.270) condivide le parole di Steiner<sup>67</sup> che intendono porre in luce la magistralità dell'insegnamento:

«[...] il maestro è veramente un portatore e un comunicatore di verità vantaggiose per la vita. L'insegnante è consapevole della grandezza e, se si vuole, del mistero della sua professione, di ciò che ha professato in un giuramento ippocratico mai pronunciato».

Sincerare e assumere la grandezza e il mistero insiti nella professione d'insegnamento costituisce la direzione di senso di un programma di formazione alla professione che rievoca la dimensione assiologica di una visione del maestro come educatore e formatore alla vita.

---

<sup>65</sup> MIUR; Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", 2009, p.15.

<sup>66</sup> D'Amico G. (2016), *Le emozioni sono intelligenti*, Feltrinelli, Milano, p.117.

<sup>67</sup> Steiner G. (2003), *La lezione dei maestri*, Trad. it. Garzanti, Milano, p.23.

## Cap.II La dimensione umana nella pratica d'insegnamento

«Nessuno educa nessuno,  
nessuno si educa da solo,  
gli uomini si educano insieme,  
con la mediazione del mondo».

Paulo Freire, 1971

(*Pedagogia degli oppressi*, Mondadori: Milano, p. 95)

Così la psicologa e psicoterapeuta Schiralli, nel suo saggio *Capire gli alunni in difficoltà* (2005, p.11) narra la fatica dell'insegnare:

«Come tutte le professioni ad alta esposizione relazionale, l'insegnamento più che causare fatica fisica, affatica emotivamente, in quanto presuppone il "pescare" da se stessi ogni mattina quelle competenze, motivazioni ed emozioni utili a stabilire i migliori contatti tra sé e gli alunni. Per fare ciò è spesso necessario mettere da parte i problemi personali, le proprie difficoltà, le ansie e tentare di mostrarsi sempre disponibili [...] e al meglio delle proprie possibilità. Non è facile, ma è quanto comporta l'entrare in classe ogni mattina.

E poi ci sono gli alunni [...] sono tutti diversi; ognuno è unico, con caratteristiche, sensibilità e problemi particolari. Problemi di sempre (vivacità, disattenzione, prepotenza, indisciplina), ma anche problemi nuovi, inediti, difficili da evitare e ancor più da affrontare (le varie forme di dipendenza patologica, il bullismo, i disturbi del comportamento alimentare)».

Da questa descrizione è facile dedurre le motivazioni per cui l'insegnamento è stato definito «un mestiere impossibile»<sup>68</sup>; le ragioni di tali "impossibilità" possono sintetizzarsi nel fatto che l'attività educativa pone i docenti ad operare nel qui e ora e a risolvere nell'incertezza, attingendo da risorse personali prima che professionali.

---

<sup>68</sup> Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF; p.54.

Le competenze emotive e comunicativo-relazionali, componenti essenziali della professionalità del docente, non sono esito di una mera preparazione teorica e tecnica del docente (Riva, 2008; Rossi, 2004;) ma pratica umana carica di coinvolgimento emotivo, esortata da un atteggiamento etico, di cura e di responsabilità connessi al ruolo professionale (Albanese, Fiorilli, 2012; Blandino, Granieri, 2002; Contini, 1992; Fabbri, 2008; Mannese, 2014; Montuschi, 1993; Mottana, 1993; Riva, 2004).

Se già Dewey rintracciava tra i compiti dell'insegnante la determinazione del modo in cui «la disciplina della vita possa giungere al ragazzo»<sup>69</sup>, Cambi, in un suo recente saggio (2006, p. 82)<sup>70</sup> propone una definizione dei principi e delle aspirazioni etiche che assolvono a questo profondo compito, invocando

«il bisogno di un nuovo ethos e di una nuova politica che decanti l'esser-cittadini-del-mondo secondo almeno tre principi-chiave: *il rispetto dei diritti umani*, sempre e ovunque; *l'esercizio della solidarietà*, come principio etico e politico, in un Mondo lacerato da orribili differenze e da terribili contrasti; *l'incremento della laicità*, che è sì valore e principio tutto occidentale, ma che solo può permetterci di abitare quello spazio nuovo della mondialità che è terreno di differenze e da valorizzare nelle differenze; laicità poi è tolleranza, accordo, dialogo e mai sopraffazione: pertanto è il solo criterio che può permetterci di stare nello "spazio dell'incontro" che è, ormai, la realtà e il senso della convivenza contemporanea a livello planetario. E anche tutto questo è processo formativo. È impegno educativo. È teorizzazione e progettazione pedagogica».

I tre principi-chiave su evidenziati da Cambi sottendono una verità fondamentale e mai scontata, ovvero l'assunto che il setting formativo è una realtà permeata dalla dimensione intersichica (si costruisce ovvero sui processi di interazione e relazione con gli altri) e da quella intrapsichica (è ovvero sensibile agli echi individuali, psichici ed emotivi).

Alla luce di questa considerazione, per auspicare autenticamente ad una *pedagogia trasformativa* (aperta a nuove prospettive teoriche e operative) e ad un

---

<sup>69</sup> Dewey J. (1992), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.

<sup>70</sup> Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.

sistema formativo che favorisce la promozione e l'emancipazione della persona secondo un'ottica inclusiva e democratica, bisogna costruire una scuola,

«[...] consapevole che essa non sia solo luogo cognitivo, ma luogo psichico e che le esistenze scolastiche di docenti e allievi sono innanzitutto relazioni umane fatte di emozioni e di desideri di vita e di creazione, di sogni reali.

Soltanto in tale cosciente contesto potrà risvegliarsi il desiderio di conoscenza e di apprendimento, la voglia e il bisogno di fare domande, individuare problemi, formulare ipotesi, discutere, sperimentare, collaborare, senza pervenire a sintesi, soluzioni chiuse, definitive» (Bonetta, 2016 p.167)<sup>71</sup>.

Allo sviluppo dell'identità della persona non concorrono giammai esclusivamente le influenze del patrimonio ereditario e le risonanze ambientali vissute ed esperite; il sé è piuttosto frutto di una costruzione responsabile: un motivo, un'intenzione, la volontà determinano a lungo andare il modo di essere della persona; Stein (2000, p.129) a questo proposito, come ricorda Bruzzone (2012) asserisce: «ciò per cui mi decido in ogni momento definisce non solo la struttura della vita attuale presente, ma è importante per ciò che io, essere umano nella mia propria interezza, *divento*». «Decidere significa allora al tempo stesso decidersi: determinandosi a rendere attuale ciò che è ancora solo possibile, si sceglie contemporaneamente che genere di persona si vuole diventare» commenta ancora Bruzzone (2012, p.90); in ultima analisi, l'Autore conclude che per poter condurre un'esistenza indipendente e autentica occorre che la persona si attrezzi di alcuni *strumenti* che possono trovar luogo nell'educazione e su cui l'educazione può lavorare per raggiungere questo scopo ultimo. Questi "strumenti" sono «l'affinamento della coscienza (perché sappia riconoscere le esigenze insite nelle diverse situazioni), la scelta responsabile, la perseveranza nell'intento».

---

<sup>71</sup> Bonetta G., *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale, in Educare le emozioni. Contro la violenza*, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.156-168).

In un altro capolavoro lo stesso Bruzzone precisa che l'identità ha una struttura narrativa, e «come un racconto che include e connette in una trama di senso gli accadimenti di una vita» si costruisce vivendo;<sup>72</sup>

«[...] un'operazione che si avvale di accadimenti, incontri, emozioni, desideri, scelte, perfino di imprevisti ed errori. Il risultato non è garantito né si può definire in partenza: si ri-definisce, anzi, strada facendo, tessendo una trama di senso tra gli eventi dell'esistenza, ma anche talvolta disfacendola per poterle conferire una forma differente. Da questo punto di vista, più che a un puzzle di cui sono forniti previamente i pezzi e, soprattutto, l'immagine-guida, la costruzione dell'identità somiglia semmai al *bricolage*, come direbbe Lévi-Strauss, cioè all'arte di accostare, assemblare, mescolare esercitando la creatività e la responsabilità del "far da sé"» (2016, p.137).

La dimensione assiologica, l'intenzionalità e la volontà umane sembrano rappresentare il filamento ottico che innerva, costruisce, consente e dirige la visione del *bricolage*. La formazione allora, in quanto «categoria dell'essere»<sup>73</sup> è il luogo in cui la persona trova, dà a sé una direzione (Bruzzone, 2012, p.92). Da qui è facile intuire la complessità dell'*essere* docente e del *fare* docente.

Nell'intento di voler definire il prisma di competenze necessarie nei processi di gestione delle emozioni, appare utile far riferimento alle definizioni di competenza emotiva proposte dai principali studiosi del tema. Saarni<sup>74</sup> (1999) la descrive come l'insieme delle abilità necessarie per essere efficace nelle transazioni sociali, riferendosi in particolare alla capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui, la capacità di saperle comunicare mediante espressioni e linguaggio della cultura d'appartenenza e la capacità di regolarle in modo adeguato al contesto, in modo da ricavare un senso di efficacia dagli scambi interattivi.

Più nello specifico, per l'Autrice la competenza emotiva è costituita da otto abilità che consentono un funzionamento adeguato nelle relazioni affettive: la consapevolezza dei propri stati emotivi, l'abilità di comprendere e differenziare le

---

<sup>72</sup> Bruzzone D. (2016), *Il sentimento del "noi" e le sue ombre: provocazioni e suggestioni per educare a un'identità inclusiva*, in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.130-142).

<sup>73</sup> Scheler, 2009, *la posizione dell'uomo nel cosmo*, Franco Angeli, Milano, p.54.

<sup>74</sup> Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York.

emozioni altrui, l'abilità di utilizzare un vocabolario delle emozioni che consenta di comunicare i propri vissuti, l'abilità di coinvolgimento empatico nelle esperienze emotive altrui, abilità nel differenziare tra emozioni autentiche e non autentiche, abilità nel modulare le reazioni emotive attraverso strategie di autoregolazione, abilità nella comunicazione delle emozioni, abilità di autoefficacia emotiva che consente alla persona di cogliere coerenza personale ed equilibrio emotivo.

Denham (1998) struttura il concetto relazionandolo alle tre basilari abilità espressione, comprensione e regolazione delle emozioni ciascuna delle quali comprende alcune abilità descritte da Saarni.

Gordon (1989)<sup>75</sup> riconosce nella competenza emotiva cinque abilità principali: capacità di esprimere le emozioni, capacità di interpretare i comportamenti emotivi, capacità di controllo in relazione al contesto, padronanza del linguaggio emotivo e capacità di fronteggiare le emozioni dolorose.

Lo schema delle *core competences dell'educatore emozionale* (adottabile anche per la professione docente) elaborato dal gruppo di ricerca dell'Università di Bari, coordinato da Calaprice entro il progetto di ricerca PRIN (Indagine Nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative del contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro) costituisce un ulteriore sguardo panoramico sul tema in oggetto in quanto individua nello specifico le caratteristiche del sé professionale, le capacità, le abilità e le competenze per una efficace e professionale gestione del ruolo e dei compiti professionali<sup>76</sup>.

Nei percorsi di formazione degli insegnanti i processi emotivi e gli aspetti relazionali e psicologici legati al ruolo e ai compiti professionali sono oggetto di rado di una trattazione profonda, sebbene sia conoscenza assodata che la consapevolezza dei personali assetti cognitivi ed emotivi e le strategie di regolazione emotiva modulano le risposte emotive e comportamentali e l'esercizio delle competenze professionali.

---

<sup>75</sup> Gordon S.L.(1989), *The socialization of children's Emotions: emotional culture, competence and exposure*, in Saarni C., Harris P.L. *Children's understanding of emotion*, England University Press, Cambridge, (p.319-349).

<sup>76</sup> Per approfondimenti: Buccolo (2013), *L'educatore emozionale*, Franco Angeli, Milano, p.54.

L'insegnamento, in quanto professione complessa, richiede la padronanza di competenze relazionali ed emotive, oltre che disciplinari, didattiche ed organizzative: costituisce infatti dato certo che l'empatia e le competenze relazionali aumentano il benessere soggettivo degli insegnanti e migliorano la relazione pedagogica (Saarni, 1999; Albanese et al. 2008; Pianta, 1999).

A proposito del benessere dell'insegnante, numerosi studi e ricerche evidenziano che alcuni fattori storico-culturali e psico-sociali legati direttamente o indirettamente alla professione contribuiscono a una maggiore incidenza dei sintomi da burnout nell'insegnante: l'esposizione prolungata a fattori stressanti può logorare la salute e condurre a condizioni di burnout che si riflettono in vissuti di esaurimento delle risorse emotive, affaticamento fisico e distacco dalle relazioni interpersonali.

Zorzi, Corrias, Fiorilli et al. (2004)<sup>77</sup> enucleano molteplici fattori psicosociali (suggeriti dalla letteratura di riferimento)<sup>78</sup> cui sono esposti i docenti in modo continuato che sono vissuti potenzialmente stressanti e come superiori alle risorse disponibili: i comportamenti aggressivi degli alunni, la conflittualità tra colleghi, il precariato, lo scarso riconoscimento, la scarsa retribuzione e le continue riforme scolastiche. Circa invece i fattori storico-culturali si fa riferimento al carico di lavoro potenziato in relazione ai mutamenti delle caratteristiche della famiglia attuale e la centralità nel profilo professionale insegnante della dimensione relazionale e del carico emotivo connesso.

Il burnout, come suggerisce la principale letteratura di riferimento (Maslach, 1992) è la sindrome derivante dall'interazione di alcuni aspetti che compaiono quando si ritiene ingestibile il carico cognitivo, emotivo e sociale della professione che si svolge, ovvero quando vi è discrepanza tra la natura del lavoro e le risorse personali. Tale difformità genera risposte diversificate (tra le altre, sensazioni di fallimento e colpa, disinvestimento, indisponibilità, isolamento e somatizzazioni) che in definitiva coincidono con l'interazione di tre ordini di fattori individuati

---

<sup>77</sup> Zorzi, F., Corrias, D., Fiorilli, C., Gabola, P., Strepparava, M.G., & Albanese, O. (2012). *La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout*. In L. Lafortune, P.A. Doudin, F. Pons, D.R. Hancock, O. Albanese, & C. Fiorilli (a cura di), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente* (pp. 153-174). Trento, Erickson.

<sup>78</sup> Cfr. Bassi, Lombardi e Delle Fave, (2006); Drago, (2006); De Caroli e Sagone, (2008).

come costituenti la sindrome: l'esaurimento emotivo (che provoca distacco e impedisce la sintonizzazione emotiva con l'altro), la depersonalizzazione (ovvero disaffezione al lavoro e demotivazione) e l'insoddisfazione professionale (sentimenti di incompetenza e inadeguata efficacia professionale).

Alla luce di queste considerazioni, appare necessario ribadire la centralità e la promozione della competenza emotiva e relazionale dell'insegnante in quanto, oltre ai già discussi riverberi positivi a livello della relazione e degli esiti d'apprendimento dei discenti, costituisce un fattore di protezione dal rischio di burnout (Albanese et al. 2008; Greenglass, Burke e Konarski, 1998; Doudin et al. 2009; Day e Qing, 2009).

## 2.1 L'insegnamento come esperienza emotiva e relazionale

*«... Se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e stabilire legami sociali - in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva potremo sperare in un futuro più sereno».*

Daniel Goleman, 1995.

(*Intelligenza emotiva*, Rizzoli: Milano, pag.9).

Numerose esperienze internazionali di ricerca sostengono che le componenti emotive dell'insegnante e il carattere della relazione che è in grado di instaurare con l'allievo influenzano e corroborano il percorso formativo ed inevitabilmente lo sviluppo delle stesse funzioni cognitive superiori (Salzberger, Wittenberg, Polacco e Osborne 1993; De Beni, Moè, 2000; Tuffanelli L. 1999; Gordon, 1991; Rogers, 1997), rappresentando una variabile significativa per l'incisività dell'azione didattica (Rogers, 2012; Gordon, 1991; Goleman, 1995; Francescato, Putton e Cudini, 1998; Staccioli, 1998; Petter, 2006).

D'altra parte, se da un lato si assume che «noi possiamo pensare solo nel momento in cui siamo in contatto anche con le nostre emozioni, all'interno di una relazione con un'altra mente», dall'altro è importante sottolineare che «non vi è conoscenza se non in intima unione con le vicende emozionali e i vissuti più profondi del soggetto» (Blandino e Granieri 1995, p.44).

Se la relazione può essere intesa come un «fenomeno primigenio ed originario rispetto alla costituzione dell'individuo nel senso che, l'individuo si costituisce sempre a partire da una data relazione e non come individualità isolata, ma capace di instaurare relazioni»<sup>79</sup>, è proprio nel rapporto educativo, inteso come incontro tra soggetti con istanze emotive e volitive differenti e originali, che si riconosce il ruolo cruciale delle emozioni e del sentire.

---

<sup>79</sup> Vella G., *Relazione e identità*, in Visani E., Solfaroli Camillocci D. (a cura di) 2006, *Identità e relazione. La formazione dell'identità secondo diversi orientamenti clinici e in differenti contesti*, Franco Angeli, Milano; p.21.

L'azione educativa dell'insegnante è impregnata dagli stili comportamentali e dai pattern relazionali, che secondo Marone (2006) sono veicolati:

«[...] dalle sue parole, dai suoi linguaggi non verbali, dai suoi silenzi, dalla sua autorevolezza che accompagna con fermezza lo studente fin che è necessario; dalla sua pazienza, dalla capacità di controllarsi e non interpretare immediatamente né categorizzare l'allievo, come pure di non banalizzare le emozioni e i pensieri, accogliendoli» (Marone, 2006, p.215).

L'Autore (2006, p.241) puntualizza inoltre che a configurare la scuola come contesto emozionale positivo, in cui l'allievo può sperimentarsi entro un ambiente psicologico di sicurezza e accettazione reciproca, risulta centrale il ruolo dell'insegnante.

La co-creazione di un clima di classe caratterizzato da apertura verso tutti i vissuti emotivi, di orientamento al confronto e al rispetto reciproco (Pontecorvo, 1988) è una variabile determinante per il progresso di un *apprendimento felice* e per la realizzazione di occasioni in cui a ciascuno è possibile sviluppare le proprie capacità e riconoscere le proprie potenzialità. Macchietti (1996, p.63-74) a questo proposito sostiene che «la relazione educativa deve essere impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità».

L'insegnante efficace, consapevole che i vissuti emotivi influenzano i traguardi di apprendimento (Blandino, Granieri, 2002), si sforza di leggere i toni emotivi dell'allievo, le sue richieste di aiuto silenti o celate e i processi psicologici invisibili che sottendono la relazione.

Atteggiamenti che rimandano alla distanza e al distacco, alla disconferma e alla squalifica dell'allievo e delle sue dinamiche emotive, coadiuvano resistenze, demotivazione e disinvestimento verso le attività proposte e isolamento e difficoltà di gestione delle emozioni che possono dar vita a seri quadri patologici.

Comprendere i processi e le dinamiche dell'(inter)azione educativa per costruire uno «stile educativo ispirato ai criteri di ascolto, accompagnamento, interazione

partecipata, mediazione comunicativa»<sup>80</sup> diviene un compito imprescindibile del docente alla luce del fatto che

«Relazione e apprendimento sono intrecciati, ma mentre la prima influisce sul secondo, quest'ultimo non ha da condizionare l'atteggiamento del docente nei riguardi dell'allievo in termini di rispetto, accettazione e comprensione. [...] È la tonalità emotiva ad emettere la sentenza sulla valenza positiva o negativa di una situazione, di un'esperienza, di una relazione» (Mortari, 2010, p.191; 206).

Di fatto, livelli limitati di competenze del docente nell'area comunicativa, emotiva e relazionale conducono inesorabilmente ad un mancato sviluppo di un'autentica relazione educativa, pilastro su cui si basa il percorso formativo-istruttivo che l'alunno è chiamato ad intraprendere (Boffo 2007, Pianta 2001, Gordon 1991, Barnao e Fortin 2009, Stella 2002), determinando in alcuni casi il fallimento dello scopo didattico.

Numerosi e importanti contributi teorici hanno esplorato il significato e la valenza degli affetti nello sviluppo e nella realizzazione della persona, generando costrutti e terminologie oramai di padronanza diffusa. Si pensi al costrutto di intelligenza emotiva, all'alfabetismo emozionale, all'intelligenza intrapersonale e interpersonale, alla competenza emotiva<sup>81</sup>.

Goleman (1996) definisce intelligenza emotiva l'abilità di riconoscere, comprendere e usare l'informazione emozionale relativa a se e agli altri. Più nello specifico, l'Autore individua un set di competenze costituenti il costrutto di competenza emotiva e distingue quattro diversi domini:

- *Self-awareness*: consapevolezza delle proprie emozioni ed utilizzo delle stesse nei contesti e nelle situazioni di presa di decisione.
- *Social-awareness*: empatia e capacità di comprensione emotiva nelle relazioni

---

<sup>80</sup> D.M. 254 del 16 novembre 2012, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, G.U. 05/02/2013, n.30. (pag.17).

<sup>81</sup> Di seguito gli autori e le opere in cui si esplicitano i suddetti costrutti, rispettivamente: Goleman D. 1996, *Intelligenza emotiva*, Mondadori, Milano; Steiner C. 1999, *L'alfabeto delle emozioni*, Sperling & Kupfer; Gardner H. 1995, *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano; Saarni C.1999, *The development of Emotional Competence*, The Guilford Press, New York

- *Self-management*: capacità di autocontrollo delle emozioni e capacità di adattamento alle diverse situazioni
- *Relationship-management*: gestione proficua delle relazioni interpersonali.

Per Saarni (1999) lo sviluppo di capacità morali e di giudizio dipende dall'interazione dinamica tra fattori di natura personale (abilità di base, caratteristiche e comportamenti innati), fattori relativi alla sfera educativa (abitudini e comportamenti appresi) e fattori più propriamente culturali (relativi ai valori riconosciuti come accettabili e socialmente condivisi).

Le competenze di ordine emotivo e relazionale non scaturiscono automaticamente dal sapere e dal saper fare acquisiti dall'insegnante; come infatti osserva Fratini (in Cambi 1998, p. 188)

«La capacità di ascoltare, osservare, comunicare, gestire le dinamiche interpersonali, applicare le tecniche didattiche [...] derivano anche da ciò che si è, laddove il saper essere si configura come una particolare sensibilità e capacità di comprensione che costituisce il punto d'arrivo (precaro, sempre provvisorio e mai pienamente acquisibile) di un percorso che si realizza soprattutto nella ricerca di un dialogo continuo con se stessi e con gli altri».

Musaio (2013, p. 90-104) sostiene che la pratica dell'educare può compiersi a partire e in relazione al percorso di conoscenza di sé, «delle sorgenti proprie della nostra umanità» e si dispiega «nell'essere in grado di cogliere e far emergere il valore buono della bellezza insita in ogni persona» e «all'interno della nostra stessa esperienza».

Atto, questo, che contribuisce a sviluppare «uno sguardo verticale» (Musaio, 2007) consentendo la opportunità di comporre *ordine soprasensibile delle cose* e una maggiore padronanza di se stessi, in virtù della genesi di accostamenti estetici di aspetti razionali ed emotivi, dimensione esteriore e interiorità (Musaio, 2013).

«L'educazione è chiamata ad un recupero della *componente umana* [...] la sua specificità, rispetto ad altre attività svolte dall'uomo, risiede nell'attuare un richiamo all'*unicità* insostituibile della persona. [...] L'unicità rimanda a ciò che in noi è differenza, originalità e che fa sì che ogni persona non possa essere identificata o confusa con un'altra. La novità che l'altro esprime costituisce

una dimensione privilegiata per l'educatore, chiamato a prendere avvio esattamente dalla novità personale per saper innovare ulteriormente attraverso l'agire educativo, saper agire sulle cose e sulla loro carica di potenziale evento creativo, per dar luogo a qualcosa che prima non c'era» (Musaio 2013, p.87).

Abbracciando la posizione di Margiotta (2007, p.270) «la centralità dell'allievo presuppone e si fonda sulla centralità del docente»: se, come già ribadito, i sentimenti e le emozioni dell'insegnante professionista possono fungere da risorsa per costruire ed incrementare gli esiti educativi e formativi, allora egli deve strutturare il suo agire formativo ed educativo nella consapevolezza di questa sua centralità, ovvero:

«[...] Con l'atteggiamento di chi guarda un ragazzo come un giardiniere guarda un giovane albero, con una natura intrinseca che si svilupperà solo se gli vengano forniti suolo, aria e luce giusti» (Russel, 1980 p. 142).

Ma, prendendo in prestito un'ulteriore magistrale similitudine derivata dal mondo campestre proposta da Dewey (1965), l'insegnante, come l'agricoltore, deve tenere conto delle variabili che determinano e incidono sulla "buona riuscita del raccolto" (ovvero di quelle variabili di contesto e le caratteristiche personali e le risposte che rendono unico e irripetibile la persona dell'allievo). In *Democrazia e educazione*, preoccupandosi delle modalità di agire dell'insegnante per accordare le esigenze relative ai programmi di attività didattica con i bisogni, gli interessi e le caratteristiche dei discenti, l'Autore paragona il lavoro dell'insegnante a quello dell'agricoltore: nel corso della sua attività, quest'ultimo non può tener conto unicamente delle intenzioni e degli scopi che intende raggiungere, ma deve contemplare gli eventuali ostacoli (le variabili ambientali) che potrebbero presentarsi lungo il percorso di lavoro; le piante infatti, potrebbero ammalarsi o potrebbero infestarsi di insetti e parassiti, potrebbero subire siccità o pioggia eccessiva; in tali eventualità, l'agricoltore programma per tempo dei provvedimenti al fine di anticipare gli eventi e circoscrivere i danni su esposti, e nel momento in cui accadono si impegna a porre rimedio, agendo in funzione di essi. Come sostiene l'Autore:

«È assurdo che (l'educatore) stabilisca degli scopi 'propri' come strutture appropriate dello sviluppo dei bambini, come lo sarebbe per il contadino di stabilire un ideale di agricoltura indipendentemente dalle condizioni.

Gli scopi implicano l'accettazione di responsabilità, di osservazione, di anticipazione, adattamento richiesti nell'eseguire una funzione, sia essa l'agricoltura o l'educazione.

Qualsiasi scopo ha valore nella misura in cui presiede all'osservazione, alla scelta e ai piani nell'eseguire un'attività di momento in momento, di ora in ora: se intralcia la via al buon senso dell'individuo (come certamente avverrà, se è imposto dal di fuori o accettato d'autorità) nuoce» (Dewey 1965, p.154)<sup>82</sup>.

Fuor di metafora, potremmo in questo contesto sostenere che la cura di ogni elemento influente lo sviluppo integrale dell'allievo, compreso il carattere della comunicazione, il colore della *stimmung*<sup>83</sup>, i connotati dell'ambiente di apprendimento e della relazione ad opera dell'insegnante, determina la qualità degli esiti educativi e formativi.

L'importanza e l'influenza del modo d'essere con l'allievo e nelle azioni quotidiane sono ben descritte da Mancini (1999, p.112) nel passo seguente:

«Nei mezzi che adottiamo, negli atteggiamenti di ogni giorno, nel ritmo che scandisce l'attività didattica, persino nel gesto di un attimo, è racchiusa tutta la ricchezza – oppure tutta la povertà – del nostro coinvolgimento educativo con coloro che ci sono affidati. Vale in modo pregnante per l'azione educativa

---

<sup>82</sup> Dewey J. (1965), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1916).

<sup>83</sup> Il termine *Stimmung* (dal verbo tedesco *stimmen* che indica l'azione di accordo di uno strumento musicale) significa intonazione, tonalità emotiva; in questo contesto è possibile fare riferimento al pensiero di Heidegger (1976, p.407) che come ricorda Bruzzone (2012, p.82) intuì che «l'esistenza è sempre data in una certa "situazione emotiva" che determina la nostra comprensione dell'esistenza stessa»; Bruzzone citando il filosofo tedesco precisa «"la comprensione non è mai indeterminata, ma sempre situata emotivamente. Il CI è sempre e cooriginariamente aperto o non-aperto da una tonalità emotiva", non sono quindi le emozioni a essere "in noi"», continua Bruzzone, «ma siamo piuttosto noi dentro un'emozione. [...] la vita emotiva è sempre *intenzionale*: ciò significa che essa ha sempre il suo oggetto di riferimento nel mondo», non è un accadimento cieco, ma indirizza le modalità di percezione del mondo, nel sentire trova manifestazione l'aspetto assiologico degli oggetti, il valore insito nell'esperienza; «è una certa maniera di cogliere il mondo [...] a seconda della tonalità emotiva in cui troviamo, quindi, il mondo ci "appare" in modo diverso. [...] questa atmosfera emotiva, avvolgendo della sua "tinta" l'esistenza, determina l'intera sfera vitale. Da essa, quindi, dipendono il ritmo e la motivazione con cui l'esperienza ci raggiunge e ci trasforma, oppure ci lascia indifferenti».

quel che Gandhi sottolineava circa il rapporto tra mezzi e fini nell'azione politica, e cioè che ogni singolo mezzo porta in sé, condensato, e prepara il tipo di finalità che si persegue».

Risulta così 'necessario' (Seganti, 2009; Mancino, 2013; Corsi, 2003) che lo stesso insegnante sia in grado di intraprendere un percorso di riconoscimento e di consapevolezza emotiva finalizzato al potenziamento delle soglie personali di sensibilità: in altre parole, l'insegnante deve *partire da sé* per dare vita a un lavoro di cura personale che genera consapevolezza della propria interiorità, delle proprie difficoltà e del modo di stare e di essere nella relazione (Lipani, 2015).

In prospettiva riflessiva, il saper fare per saper essere dell'insegnante dovrebbe essere incastonato entro le dinamiche relazionali ed emotive della classe ed essere teso alla promozione del benessere e prevenzione del disagio dell'allievo.

Il suo saper divenire in direzione trasformativa si presenta dunque come la *conditio sine qua non* che attiva il processo di formazione del docente professionista (Schön, 2006; Altet et al. 2006; Colombo, 2005; Damiano, 2007; Magnoler, 2008; Tomassini, 2006).

La capacità di porsi in ascolto non superficiale e frettoloso nei confronti dell'allievo richiede un movimento "a pendolo" che conduce il docente ad "un ritorno a se stesso" (Foucault, 1984), che lo aiuta ad innalzare il livello delle soglie di sensibilità verso l'altro e costruire un telaio ai vissuti emotivi, ora consapevoli.

La consapevolezza personale autoriflessiva dell'insegnante, in quanto coprotagonista dell'interazione e della relazione educativa, esprime il moto e l'impulso a riesaminare sé stesso, le proprie azioni, il proprio ruolo di guida e il proprio compito di cura dell'altro e della stessa relazione nel suo incessante e partecipato divenire.

Gli atteggiamenti e le aspettative che l'insegnante riversa nel rapporto con l'allievo e il modo in cui si situa nella relazione sono influenzati profondamente dal giudizio con cui considera se stesso e dal significato che attribuisce al suo mandato professionale e al suo ruolo. Per aspirare dunque a *divenire* un insegnante professionista della formazione, dell'educazione e della relazione è di centrale importanza fuggire dal rischio dell'*errore di Cartesio* (Damasio, 1996) riflettendo

nella pratica l'essenzialità del valore cognitivo del sentimento proprio e altrui, esercitando così una ragione "sensibile"<sup>84</sup> al richiamo dell'unicità dell'altro.

D'altronde, come sottolineato da Bruner (1986):

«A qualunque livello li consideriamo e per dettagliata che sia la nostra analisi, conoscenza, sentimento e azione appaiono altrettanti elementi costitutivi di un insieme unitario. Isolarli l'uno dall'altro sarebbe come studiare separatamente le facce di un cristallo, perdendo così di vista la realtà unitaria da cui traggono l'esistenza» (Bruner, 1986, p.145).

Riva (2015, p.26) evidenzia che «la relazione con il non-detto viene resa esplicita solo quando può essere riconsiderata dentro a un lavoro riflessivo, che la pone all'evidenza e la rende esplicita».

Condividendo Damiani (2011, p.85), «la consapevolezza delle parti profonde e sottili, delle ombre, degli impliciti emotivi che sono veicolati dalle relazioni, orienta il proprio modo di essere, contribuendo a determinare l'atteggiamento relazionale e gli stili educativi che l'insegnante assume» delineando dunque l'habitus.

La riflessione sul sé che l'insegnante compie diviene così *cura di sé*, in quanto permette di schiarire e monitorare le dinamiche e i processi emotivi e relazionali da cui muovono il proprio pensare e fare, accentuando la sensazione di percepirsi così «capitano di se stesso» (Xodo, 2003).

Se, come espresso da Calonghi (1989, p.25) «le valutazioni dell'insegnante influenzano molto il concetto che il ragazzo si fa di se stesso [...] (diventa) essenziale che l'educatore gli mostri fiducia, lo conosca, lo apprezzi, all'occorrenza gli sappia documentare, trasmettere il proprio fondato ottimismo»<sup>85</sup>.

Solo a partire dalla capacità di ascolto autodiretto, l'insegnante può strutturare «lo spazio simbolico» (Maggiolini, 1990, p.152), mentale e affettivo in cui poter accogliere autenticamente l'altro, pensare i sentimenti dell'altro e offrirsi al

---

<sup>84</sup> Il sentire emotivo è irriducibile ai precetti del razionalismo, ha una sua razionalità. La ragione del cuore è il tema cardine della filosofia pascaliana: «Noi conosciamo la Verità non soltanto con la ragione, ma anche con il cuore. [...] È inutile e ridicolo che la ragione domandi al cuore prove dei suoi primi principi, per darvi il proprio consenso, quanto sarebbe ridicolo che il cuore chiedesse alla ragione un sentimento di tutte le proposizioni che essa dimostra, per indursi ad accettarle. [...] Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce» Pascal B., *Pensieri*, (144, 146); a cura di P. Serini, Einaudi, Torino, 1967, p. 58-59.

<sup>85</sup> Calonghi L. (1976), *Valutazione*, La Scuola, Brescia, (10<sup>a</sup> ed. 1989).

contempo come partner relazionale «che assume le caratteristiche di *caregiver*»  
(Damiani, 2011, p.85).

## 2.2 L'insegnamento come esperienza riflessiva e trasformativa

«(Gli insegnanti) [...] non dovrebbero preoccuparsi  
di cosa bisogna fare per fare scuola,  
ma solo di come bisogna essere per fare scuola»  
Don Lorenzo Milani, 1957.  
(*Esperienze pastorali*, LEF: Firenze, pp. 239).

Mortari (2010, p.272) nel volume *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, ribadisce che «insegnare e apprendere non sono azioni destinate a soggetti diversi, riguardano entrambi i poli della relazione che si crea in quel mondo in movimento che è un'aula scolastica». Medesima considerazione giunge da E. Stein (1994, p.30) quando precisa che «ogni formare è un formarsi; o, per essere più chiari: in ogni attività formatrice colui che opera forma se stesso, cioè il soggetto e l'oggetto di tale azione coincidono».

L'impostazione progettuale della pratica educativa e la visione dialogica dell'atto formativo inteso come esperienza interpersonale - come risultante di un reciproco scambio, un reticolo di significati generati da due menti soggetti ad influenze interne ed esterne – costituiscono il luogo di apprendimento del docente.

Quaglino e Carrozzini (1995, p.50) a questo proposito precisano «nella formazione c'è un nodo inestricabile tra conoscenza e cambiamento, dove la conoscenza per sé è tanto più efficace quanto più è al tempo stesso conoscenza di sé, dove cioè la trasmissione del sapere è tanto più autentica quanto più è al tempo stesso elaborazione dell'esperienza».

L'apprendimento dell'insegnante è esperienziale e di tipo *lifelong*; si realizza nei continui *turning-point* decisionali che caratterizzano la professione; trova la sua sorgente nel contesto, nella situazione contingente e negli "imprevisti" con cui quotidianamente si trova a dialogare, negli scambi con gli interlocutori e si manifesta per mezzo dell'assunzione di una postura riflessiva con cui guardare la scena educativa.

A questo proposito, Mortari (2010) nell'apertura al testo su citato narra la costruzione e la ricchezza del sapere esperienziale dell'insegnante (descrizione riproposta qui quasi interamente per l'abbagliante realismo di queste righe).

«C'è un sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale non restano indizi. È un sapere essenziale, che viene dall'esperienza, poiché è un sapere che si costruisce affrontando pensosamente nel quotidiano il lavoro dell'insegnare. È un sapere che i docenti costruiscono per trovare risposte concrete ed efficaci ai problemi che individuano nella loro pratica: lo costruiscono pensando da sé, quando nel tempo a casa preparano le azioni didattiche, e insieme agli altri, quando si trovano a discutere sia nei contesti formalmente deputati alla progettazione didattica sia nei contesti informali dove, condividendo domande e dubbi, si intrecciano pensieri sul fare che, tessuti insieme, generano prospettive pedagogiche capaci di inverare di senso la pratica quotidiana. [...] A differenza di altre pratiche professionali [...] l'insegnamento viene agito ma non documentato: “manca di una storia della pratica” (Shulman, 1987, p.12). Lasciare che il sapere esperienziale del fare scuola rimanga tacito e intangibile [...] non capitalizzarlo è una diseconomia del mondo dell'educazione».

I binari della “storia della pratica” poggiano su di una postura riflessiva. L'insegnamento (come tutte le *helping-profession*) è una professione ad alta valenza riflessiva: la pratica professionale è oggetto costante di indagine riflessiva<sup>86</sup>. È nella pratica infatti che si intercetta il significato della propria esperienza e si riconoscono, sperimentandole, le proprie capacità e competenze in una posizione di continua conversazione con la situazione, di incessante interrogazione sul senso delle proprie pratiche, sulle mete auspicate e le metodologie intraprese. Interrogazione che, in funzione della situazione fattuale e delle occorrenze emergenti, gradualmente allontanano dal porto sicuro ma vischioso delle routines per generare *work-habits* orientati alla ricerca, alla scoperta e alla consapevolezza.

L'*habitus* riflessivo dell'insegnante incarna la sua propensione all'esercizio della competenza strategica di *apprendere ad apprendere*, di sviluppare un sapere

---

<sup>86</sup> Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

dinamico, polisemico e complesso e incrementare una professionalità altrettanto dinamica e tramutante, in prospettiva *lifelong, lifedeeep e lifewide learning*.

Montalbetti (2005, p.36), descrivendo la posizione di Porcarelli (2004)<sup>87</sup> che

«La consapevolezza che occorre imparare per tutta la vita ha modificato il rapporto tra cura della professionalità e formazione dei docenti; all'idea d'una "manutenzione culturale" è subentrato il criterio di una formazione continua a servizio dello sviluppo».

Medium dello sviluppo professionale del docente - manifestazione viva del suo processo di apprendimento in fieri - è dunque il processo riflessivo che egli avvia nei momenti di programmazione, di svolgimento e di valutazione dell'atto formativo che consente al professionista di estendere la propria professionalità attraverso i processi di astrazione e formalizzazione dell'esperienza.

Tale processo riflessivo è concepibile, in un certo senso, come «la disposizione alla pensosità» che consente la trasformazione di una esperienza in competenza (Mortari 2003, p. 17) e dunque un avanzamento in termini di sviluppo professionale. A questo proposito, Rossi (1999, p.7) precisa che l'atteggiamento progettuale del docente «mentre attesta la disponibilità al cambiamento, testimonia la tendenza alla ristrutturazione e all'innovazione, esprime l'impegno della rigenerazione di sé e contiene la promessa della fedeltà a divenire».

Questa postura riflessiva e inclinazione alla flessibilità, in un certo senso, giustificano la tesi che considera l'insegnamento una "semi-professione" distinta dalle "forti" professioni - medicina e giurisprudenza a titolo d'esempio - in cui compiti e funzioni sono ben definiti; viceversa l'insegnamento richiede flessibilità, capacità di svolgere mansioni molteplici e diversificate in funzione

---

<sup>87</sup> Porcarelli A. (2004), *La professionalità docente nella letteratura scientifica*, in Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma.

delle altrettanto molteplici e diversificate richieste a loro poste, tale che gli insegnanti possono essere definiti «camaleonti professionali»<sup>88</sup>.

Sono gli studi di Schön (1983) che inaugurano il percorso di avvio di studi e ricerche sui processi riflessivi che hanno luogo nell'epistemologia della pratica di insegnamento, già oggetto di magistrale attenzione deweyana.

In quanto sorgente di costruzione del sapere (Cattaneo, 2009), la pratica dell'insegnamento - la cui gittata, come sottolineato da Mortari (2009, p.12-13) in termini di ricchezza e problematicità non è riducibile alla portata del sapere tecnico - si rivela l'oggetto di studio principe per presiedere la complessità.

Schön (1983), nell'esplicitazione della sue teorizzazioni riguardanti il "professionista riflessivo", distingue una azione di riflessione che avviene nel corso dell'azione, da una riflessione sull'azione.

La "*reflection-in-action*" è sostanzialmente un'attività di riflessione che si realizza in situazione, «*what we are doing while we are doing it*» (Schön, 1987, p.26), ed è atta ad orientare, monitorare e guidare le azioni in divenire del soggetto e ad assumere una presa di decisione che autoregoli la propria condotta in corso.

«[...] Quando il soggetto riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore nel suo contesto pratico. Egli non dipende dalle categorie desunte da una teoria prestabilita o da una tecnica, bensì costruisce una nuova teoria, fondata sull'unicità della situazione. La sua ricerca non è limitata alla scelta dei metodi ma muove da un accordo circa le finalità; non separa i fini dai mezzi ma li definisce assieme, all'interno della situazione problematica» (Schön, 1983, p.68).

Il professionista riflessivo, nel corso della pratica, innesca così un circolo virtuoso che parte dall'azione e ritorna ad essa passando per le vie chiarificatrici del pensiero riflessivo: un pensiero capace di retroagire ricorsivamente sull'azione.

Il professionista, con le parole di Damiano (2004, p.201):

---

<sup>88</sup> Tardif M., Lessard C., *le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université de Laval, Bruxelles 1999, p.39.

«[...] Non scinde i mezzi dai fini, ma li definisce interattivamente fra di loro, cercando di farli ‘quadrare’ rispetto alla situazione e a come l’ha problematizzata [...] Il suo pensiero non è separato né anticipato, piuttosto è inglobato nell’azione medesima: azione pensante ovvero sperimentazione ragionata, innervata nel processo medesimo del fare, ideazione che si compie mentre agisce. In sintesi, appunto, riflessione-in-azione».

La «*reflection-on-action*» succede all’azione già compiuta e si rivela nel processo di analisi critica della situazione e delle dinamiche intercorse nella stessa, al fine di acquisire una maggiore consapevolezza circa il valore e l’efficacia di quanto sperimentato nell’azione.

«Nel paradigma del professionista riflessivo l’insegnante è un ricercatore perché trovandosi di fronte a situazioni incerte, contraddittorie, ambigue apre vere e proprie piste di indagine» (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008, 16).

Un bagaglio di conoscenze situate rappresentano il frutto di questo *modus operandi* del docente riflessivo che, disponibile a problematizzare, ad interrogarsi e ragionare sulle azioni, lungi dallo spontaneismo e dall’improvvisazione, orienta il proprio agire finalizzato al cambiamento che diviene indirizzato, piuttosto che ingovernato e avversato.

Scortato da un atteggiamento di analisi e di studio tipico del ricercatore (Felisatti, 2009, p.13), l’insegnante scongiura il rischio che la riflessione divenga un pensare non documentato, implicito, generico, arbitrario e favorisce l’incistarsi di un apprendimento autenticamente trasformativo.

Una professionalità docente al passo coi tempi e aliena da scelte didattiche e metodologiche estemporanee e irriflesse, rintraccia i capisaldi su cui strutturare l’agire educativo nel «processo di edificazione consapevole della propria incertezza» e nella sua «ricorsiva valutazione complessiva del sistema dei processi attivati [...] mediante l’impiego sistematico della riflessione sulle pratiche didattiche» (Margiotta, 2006, p.27; p.64) che dà vita al processo negoziale di decentramento dalle proprie storiche e salde strategie risolutive.

Giddens (1994) definisce la riflessività una «attitudine tipica degli attori sociali orientata a presidiare i processi di azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che le hanno originate»<sup>89</sup>.

Il ruolo del docente come «ricercatore operante nel contesto della pratica» (Fabbri, 2008, p. 17) rimanda ad una volontà professionale disposta ad analizzare le proprie azioni didattiche, a rendere conto delle proprie scelte, a studiare, edificare e testare modalità didattiche capaci di rispondere a contesti e setting mai uguali.

Ri-sollevarne il valore euristico della pratica, straripante di conoscenze e saperi taciti che arricchiscono la conoscenza in campo educativo e formativo, significa contribuire allo sviluppo di un agire educativo che riconosce e incarna lo sposalizio tra teoria e pratica, che si avvale ovvero della ricchezza dell'intercetto circolare e continuo del percorso teoria-azione/azione-teoria.

Superando ogni tensione antagonista tra le parti - per mezzo del riconoscimento della ricchezza del riverbero continuo tra tecnica ed esperienza sul campo - l'educatore può orientare il proprio intervento selezionando strumenti, obiettivi, metodologie non individuate in maniera predeterminata, ma intercalate nella situazione, in relazione alle caratteristiche dell'allievo, ai bisogni emersi, alle dinamiche interpersonali, alle caratteristiche del contesto psicologico, emotivo e sociale in cui è posto quel preciso intervento educativo.

In tal modo, nelle operazioni di riflessione e discernimento dell'intervento da attuare il docente può fare riferimento alla ricchezza di informazioni insita nella pratica:

«In questa rinnovata sensibilità per l'agire pratico si tende a metter in luce anche quanto non è possibile racchiudere in leggi e principi di natura scientifico-tecnologica, perché legato a una costruzione personale di conoscenza, competenza e senso, che deriva da una riflessione sull'esperienza» (Crepet 2001, p.5).

“Occhio sapiente e sguardo che focalizza i problemi” alimentano il processo di apertura della mente del docente professionista indirizzato dalla volontà

---

<sup>89</sup> Giddens A.(1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.

deontologica ed etica di costruire il proprio agire educativo in modo critico e responsabile.

Don Lorenzo Milani (1967, pp. 119-120)<sup>90</sup> in *Lettera a una professoressa*, scrive:

“La pedagogia così com’è io la leverei. Ma non ne sono sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci. Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie. Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta che dicesse questo e il resto si potrebbe buttar via. A Barbiana non passava giorno che non s’entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora. Io non ci credo che esista un trattato scritto da un signore con dentro qualcosa su Gianni che non si sa noi.”

La ricerca continua della strada giusta da avviare e da percorrere - altrimenti descrivibile come la coltivazione della propria formazione permanente in direzione dello sviluppo professionale – scongiura l’adesione esclusiva e acritica alla razionalità tecnica, così come lo scarso coinvolgimento e l’adattamento passivo del docente, procurando la spinta verso la ricerca e l’assunzione di una dimensione critica e responsabile (oltre che etica e autentica) del mandato professionale.

A questo proposito, Rossi (2005, p.224-225)<sup>91</sup> sostiene che

«La problematicità e la complessità del formare, andando oltre ogni sapere dato, sono tali da esigere una riscrittura quotidiana del sapere tramite soprattutto una continua disamina della situazione all’interno della quale si agisce. In questione è un procedere professionale che non segue soprattutto logiche tecniche e/o scientifiche, ma è alimentato e sorretto da logiche intuitive, artistiche, narrative, laterali emozionali che meglio di altre offrono

---

<sup>90</sup> Milani L. (1967), *Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze.

<sup>91</sup> Rossi B. (2005), *Intelligenze per educare. Sull’identità professionale dell’insegnante*, Guerini e Associati, Milano.

all'agire un aiuto particolare in situazioni caratterizzate da incertezza e precarietà, unicità e non di rado conflittualità valoriale».

Nella pratica quotidiana, in quell'*hic et nunc* complesso, con le parole di Schön, (1993, p.69) «[...] in quella pianura paludosa ove le situazioni sono grovigli fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche», l'insegnante re-investe in modo inedito nella pratica le conoscenze acquisite, integra secondo un'ottica complessa i pilastri della teoria alle correnti della pratica, conscio che il proprio modello personale di interpretazione orienta la sua azione.

S'interroga, identifica e analizza le “cornici interpretative di riferimento” da cui muove, formula possibilità, attribuendo «[...] elevata priorità a procedure flessibili, risposte differenziate, valutazioni qualitative di processi complessi e responsabilità decentrate di giudizi ed azioni» (Schön, 1993, p. 340).

A proposito delle cornici interpretative di riferimento del soggetto posto in azione, si ritiene in questa sede fruttuoso fare riferimento al contributo di Mezirow (1991, 2003) e al costrutto di apprendimento trasformativo: l'Autore definisce apprendimento il processo con cui costruire o rivisitare una nuova interpretazione del significato di una propria esperienza sulla base di una precedente; tale nuova interpretazione costituirà la base cui far riferimento per le azioni future.

Con le parole dello stesso, l'apprendimento è considerato come

«un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), interiorizzare (accettare un'interpretazione come propria), ricordare (richiamare un'interpretazione precedente), validare (stabilire la verità, la giustificazione, la correttezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro rapporto con l'ambiente, con gli altri, con noi stessi» (Mezirow, 1991 p.11).

Questo processo di «apprendimento formativo», culturalmente situato, costituisce la cornice degli schemi personali e delle «prospettive di significato» ristrutturabili trasformativamente, al fine di individuare e scoprire inediti itinerari ermeneutici che indirizzeranno le azioni future. Quest'opera di ristrutturazione è

concepibile all'interno di percorsi riflessivi: il pensiero e il processo riflessivo critico e costruttivo costituiscono le condizioni necessarie perché possa apprendimento trasformativo che emancipa il soggetto da presupposizioni, credenze, vincoli, forze unidirezionali del pensiero e condizionamenti che limitano apertura e cambiamento.

La rivisitazione critica e ricorsiva del proprio agire e del proprio agito, unitamente al lavoro di trasposizione «dell'implicito pratico» alla coscienza<sup>92</sup> comportano l'edificazione di nuove competenze nell'insegnante, legittimando mutamenti anche a livello della personalità (rinvenibili nel suo livello di efficacia percepita e nella sua disponibilità al cambiamento e all'innovazione di "essere a" e "fare" scuola).

Certamente *la palude* - il carico di situazioni diversificate e problematiche che l'insegnante è chiamato a gestire nella quotidianità - «può nascondere il rischio di perdersi, di non avere la possibilità di salire su un 'promontorio' per potersi orientare e l'osservare e riflettere in modo solitario alimentano il rischio dell'autoreferenzialità» (Cottini 2008, p.57)<sup>93</sup>.

Nella mente del docente possono infatti incistarsi stati di tensione, di conflitto e dissonanza cognitivi sorretti da perenne e neurotonica incertezza che, tuttavia, può rivelarsi generativa nella misura in cui alimenta e sorregge l'universo delle possibilità e delle traiettorie pensabili da varcare.

L'origine di tale stato problematico, come magistralmente illustra Pellerey (p.314)<sup>94</sup>

«[...] deriva in gran parte dalle incongruenze che si avvertono tra aspirazioni, intenzioni, valori, significati e motivi che guidano le nostre azioni e la situazione quale viene percepita. Si tratta di una dissonanza cognitiva che sollecita la ricerca di una sua risoluzione. Tuttavia, ciò non è possibile se non viene identificata con più chiarezza la natura della tensione, in altre parole del problema emerso e delle sue precise caratteristiche e dimensioni.

---

<sup>92</sup> Perla L. (2010), *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.

<sup>93</sup> In Cottini L. e Rosati L.(2008), *Per una didattica speciale di qualità*, Morlacchi, Perugia.

<sup>94</sup> Pellerey M., *Il ruolo che la ricerca di senso e di prospettiva esistenziale ha nel contesto del processo formativo*, in Montedoro e Pepe (a cura di) *La riflessività nella formazione. Modelli e metodi*, Isfol, p. 299-341.

In questo lavoro di riflessione critica entrano in gioco non solo valori e significati generali di riferimento, ma anche aspetti culturali ed esperienziali più specifici, competenze e abilità intellettuali e pratiche, attese, desideri, ansie e paure.

Per progettare, o riprogettare, la propria attività futura occorre, infatti, comprendere più profondamente e in maniera più pertinente la natura delle difficoltà incontrate».

Lo stato generativo di esitazione e di bramoso desiderio di comprensione e risoluzione del problema ciba traiettorie negoziali e, come bussola per l'orientamento, la ricerca di senso, della via di volta in volta potenzialmente ritenuta percorribile.

Fabbri (2008, p.35) spiega così il percorso in prospettiva riflessiva compiuto dall'insegnante:

«[...] di fronte a una situazione incerta, l'insegnante apre un'indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all'elaborazione di possibili corsi d'azione attraverso una costante transazione tra il fare ed il pensare»<sup>95</sup>.

La continua analisi critica ed ermeneutica della situazione non si dissolve ancora: la riflessione *on action* (Schön, 1983) innesca infatti, come lapillo vagante, ulteriori circuiti di riverbero cognitivo, che innescano infine posizioni di controllo sulle procedure messe in atto e di analisi dei feedback ricevuti, che rifrangendo il rischio di incistarsi in mosaici di formule-soluzioni incontrovertibili, scansano così il pericolo di rimanere ciecamente ancorati alla *comfort-zone* del conosciuto e della routine.

Allenarsi a progettare su «traiettorie non lineari» (operando transazioni continue con la situazione) con postura interrogante e con un fare costruito secondo un'ottica «semplessa»<sup>96</sup> (sperimentando interventi creativi e negoziali), può rappresentare l'agire ottimale per ovviare al rischio.

---

<sup>95</sup> Fabbri L. (2008), *Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva*, in Fabbri, Striano, Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano.

<sup>96</sup> Sibilio, M. (2013), *La didattica semplessa*, Liguori Editore, Napoli.

Un importante riverbero di siffatte propensioni ad analizzare criticamente situazioni, esperienze e condizioni è, come prima anticipato, certamente a carico della percezione di efficacia percepita dall'insegnante riguardo al operato e alla funzione professionale. A questo proposito, appare utile interporre una digressione alla tematica che si sta trattando per fare riferimento al pensiero Albert Bandura (1997) fondatore della Teoria sociale cognitiva, il quale definisce l'autoefficacia l'insieme delle «credenze nei confronti delle proprie capacità di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare controllo sulle richieste del compito»<sup>97</sup>. L'Autore sostiene che le credenze personali riguardo la propria efficacia nel gestire un compito o una situazione specifica hanno talmente rilevanza da poter condizionare scelte, aspirazioni, e i livelli di coping e resilienza legati alla capacità di sopportazione e resistenza in situazioni stressanti, e di perseveranza nel completare un compito. Egli, in definitiva, vede nella capacità dell'individuo di autodeterminarsi il perno dello sviluppo e del cambiamento umano; la teoria proposta dall'Autore ha come elemento cardine la convinzione che l'efficacia personale percepita sia capace di influenzare intenzionalmente eventi e contesti e «le capacità auto-regolatorie richiedono gli strumenti dell'atteggiamento psicologico di essere soggetti attivi e la fiducia nella propria capacità di adoperarli in modo efficace» (Bandura, 1986; p. 435).

L'autoefficacia rappresenta un fattore dotato di un largo potere predittivo dell'impegno e della soddisfazione lavorativa. Tale convinzione di essere capace di produrre determinati effetti con le proprie azioni, rappresenta il fondamento dell'agentività. Quando tale convinzione è abbastanza elevata, gli individui sono portati ad intraprendere le attività necessarie al conseguimento di determinati scopi, a sentirsi attori e non spettatori, a resistere con più forza (atteggiamento che richiama il concetto di resilienza), di fronte agli ostacoli che si frappongono al raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

Numerosi esiti di ricerca convergono nel considerare la self-efficacy un predittore della soddisfazione lavorativa (Judge, Bono e Locke, 2000; Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Steca, 2003) e un importante determinante della

---

<sup>97</sup> Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Tr. it. Edizioni Erickson, Trento, 2000.

prestazione lavorativa a qualunque livello di complessità del compito (Borgogni, 2001) in quanto influenza le mete che ci si prefigge di raggiungere, suggestiona il livello di aspirazione e la persistenza dell'impegno e la ricerca e l'attribuzione delle cause dei successi e degli insuccessi.

Riconnettendoci al binario della riflessività, si intende illustrare la posizione di Striano (2001) che nel suo saggio *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, esalta l'importanza di valorizzare la riflessione in quanto processo necessariamente implicato nella pratica educativa, sottolineandone la *natura euristica* (in quanto contestualmente situata e prodotta in situazione), la *funzione epistemica* (in quanto generatrice di conoscenza) e *critico-emancipativa* (in quanto promotrice di cambiamento e trasformazione).

Nella volontà di costruire un quadro di sintesi, l'Autrice (p.129-141) schematizza tre direzioni teoriche e di significato dell'agire educativo (i cui contenuti vengono qui proposti descrittivamente e nella versione di tabella unificata) entro cui la pratica riflessiva assume connotazioni diverse in merito alla visione stessa dell'azione educativa, alle procedure cognitive e riflessive richieste e agli ambiti di applicazione entro cui risulta congeniale l'utilizzo.

La pratica riflessiva				
Ipotesi applicative proposte nel quadro di sintesi di Striano (2001, p.129-132)				
AGIRE EDUCATIVO		PROCEDURE COGNITIVE	PROCEDURE RIFLESSIVE	AMBITI DI APPLICAZIONE
1	Problematico campo di esperienza	euristiche	Indagine nell'indagine	Studi e modelli costruiti sull'utilizzo di procedure di indagine euristiche e in situazione (inquiry based)
2	Ambito di pensiero e conoscenza in azione	Processi cognitivi finalizzati (procedure di problem solving, procedure decisionali) e processi di costruzione di conoscenze	Procedure metacognitive e procedure di ricognizione della conoscenza in azione	Studi e modelli formativi focalizzati sui processi cognitivi e di costruzione-applicazione di conoscenze
3	Ambito di azione regolata da istanze, orientamenti, intenzionalità	Di interpretazione delle situazioni e di orientamento nell'azione	Di ricognizione e ristrutturazione di schemi interpretativi e orientamenti per le azioni	Studi e modelli formativi focalizzati sulla ricognizione e ristrutturazione di schemi e orientamenti

Nell'intento di intercettare i modelli e le tecniche che formano alla riflessività e che favoriscono lo sviluppo di un habitus riflessivo, si può altresì fare riferimento alla classificazione riportata da Montalbetti (2005, p.74-87) che racchiude i metodi impiegabili dagli insegnanti già a partire dalle fasi di tirocinio professionale svolto in fase di formazione iniziale all'insegnamento.

<b>Tecniche e metodi per formare alla riflessività (Montalbetti 2005, p.78).</b>				
TECNICA	MODALITÀ	SUPPORTO	OGGETTO	TEMPI
<i>Biografia formativa</i>	Individuale	Scritto	Riflessione sul percorso formativo	Formazione iniziale
<i>Diario di bordo</i>	Individuale	Scritto	Riflessione sull'azione	Formazione iniziale e in ingresso
<i>Atelier di prasseologia</i>	Collettiva	Orale	Riflessione in azione	Formazione in ingresso e in servizio
<i>Videoformazione</i>	Collettiva	Orale	Riflessione sull'azione	Formazione in ingresso
<i>Intervista biografica</i>	Duale	Orale	Riflessione sull'azione guidata	Formazione in servizio
<i>Accompagnamento riflessivo</i>	Duale	Orale	Riflessione sull'azione guidata	Formazione iniziale e in ingresso

Le tecniche, la cui finalità generale risiede nella volontà di guidare il processo di riflessione sulla pratica mediante la sollecitazione del pensiero, si pongono come mappa per accostarsi al cambiamento al fine di poter gestire al meglio la complessità che caratterizza la professione educativa.

L'insegnante professionista così, si immerge nell'esperienza vissuta con mentalità riflessiva, avviando ovvero un distanziamento che porta «all'evidenza della coscienza» (Mortari, 2003, p.15-16) l'esperienza, ora oggetto di comprensione autentica.

Il paradigma della riflessività si traduce nella mobilitazione di risorse interne alla persona del docente che *guarda* il proprio agire, rendendolo esplicito, consapevole e formalizzato, sviluppando la “capacità soggettuale di porsi rispetto all'esperienza” (Mortari, 2003).

«Il docente che interpreta il modo di vivere e di esercitare la propria professione è un *soggetto ermeneutico* che cerca di dare senso al proprio agire e al sistema di cui fa parte» (Gemma, 2004, p.9); l'esito principale di questo movimento riflessivo generativo materializza una estensione dei mezzi/fini classicamente caratterizzanti la qualità della professione docente, ovvero alle tre coordinate sapere, saper essere e saper fare: il quarto elemento, il collante che garantisce l'equilibrio ideale a ciascuno dei tre segmenti della professionalità docente è rintracciabile nel *saper divenire* del docente che si presenta dunque come la *conditio sine qua non* che attiva il processo di formazione del docente professionista (Schön, 2006; Altet et al. 2006; Damiano, 2007; Magnoler, 2008; Tomassini, 2006).

Un pensato e ambito auspicio a migliorarsi e migliorare le proprie pratiche, qui intese «non come prolungamento della teoria» ma come generatrici «di ulteriori punti di vista», da cui cogliere gli aspetti epistemologici (Fabbri, in Fabbri, Striano e Melacarne, 2008, p.16) sorregge la volontà e la disposizione a rispondere alla complessità attraverso il traghettamento dal certo e dall'istituito ad una posizione di apertura personale e professionale al cambiamento e alla trasformazione, di sé, dell'altro, dei mezzi e dunque degli esiti. Inoltre, è importante sottolineare, come sostiene Montalbetti (2005, p.46) che «lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo è funzionale al rafforzamento della motivazione professionale poiché induce il soggetto a soffermarsi sulla sua decisione, a valutarla in maniera approfondita, ad avere cura di sé».

L'Autrice, nel saggio *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, descrive la posizione di Kelchtermans<sup>98</sup> il quale sostiene un doppio oggetto d'analisi nell'indagine riflessiva: il soggetto agente oltre all'azione da compiere o compiuta; quest'ultima infatti gode dell'influenza delle rappresentazioni del soggetto circa sé stesso e il modo di intendere l'azione educativa così come delle motivazioni che guidano il suo personale agire (Montalbetti 2005, p.69).

Più nello specifico, nell'avvio e nello sviluppo del processo riflessivo, per cogliere il significato dei comportamenti agiti e per arricchire la conoscenza circa

---

<sup>98</sup> Kelchtermans G. (2001), *Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la Biographie et du contexte*, Recherche et formation, 36, p.43-68.

se stessi, in quanto persone e in quanto professionisti, occorre considerare per Kelchtermans anche il «quadro interpretativo personale» dell'insegnante che l'agire pratico in modo più o meno consapevole; tale quadro è scomponibile per studioso belga in «io professionale» - le rappresentazioni di sé come insegnante nella «teoria soggettiva dell'educazione» - conoscenze e opinioni circa l'insegnamento. Il riferimento all'io professionale induce a considerare cinque aspetti: l'immagine di sé come insegnante, la stima di sé, la percezione del compito, la motivazione professionale e l'aspettativa per il futuro. Il riferimento alla teoria soggettiva dell'educazione invece conduce alla riflessione circa i contenuti dell'apprendimento, le strategie didattiche e il sistema di regole manifesto mediante cui l'insegnante garantisce la disciplina.

Vissuta e attuata in siffatta maniera l'insegnamento, in quanto “professione a sfondo progettuale” (Schön, 1993) diviene pratica attenta, ispirata, idiografica, situata, ecologica, reattivamente e retroattivamente influenzata dall'alterità, che è sorretta da una visione permanente della propria formazione professionale e che muove dal principio fondativo dell'educabilità e dal principio regolativo dell'intenzionalità pedagogica.

Seguire a imparare rivela la volontà di comprendere globalmente gli elementi e la scienza didattica, consentendo al docente professionista di ricavare nell'azione educativa spazi in cui poter accostarsi a sé, riconoscendo le proprie difficoltà e la mutevolezza della propria professionalità rappresentabile come un permanente *working in progress*, un continuo mettersi in gioco per rintracciare le strade che più conducono alla realizzazione personale e professionale autentica.

Il *teach -back* di cui l'insegnante gioverà si svela così nel riconoscersi avanzare nei gradini di esercizio di cura della propria pratica (ma anche del proprio essere), sviluppando la sensazione di percepirsi progressivamente, anche nei contesti “paludosi”, più capace, per mezzo della graduale edificazione ermeneutica di nuove competenze dal punto di vista personale e professionale.

## 2.3 Per una Pedagogia dell'incontro: la *cura* della/nella relazione educativa

*“Un incontro a due:  
occhi negli occhi volto nel volto,  
E quando tu sarai vicino io coglierò i tuoi occhi  
e li metterò al posto dei miei  
e tu coglierai i miei occhi e li metterai al posto dei tuoi  
allora io ti guarderò coi tuoi occhi  
e tu mi guarderai coi miei”*  
Jacob Levi Moreno, 1914  
(*Invito ad un incontro, Vienna*)

Concepire il processo di insegnamento/apprendimento in prospettiva relazionale - ovvero delineare un'azione educativa volta a prendersi cura della mente, ma anche della personalità psicologica e degli affetti dell'alunno - significa abbracciare l'ipotesi di «un'idea di relazione (educativa) nella quale la dimensione qualitativa garantisce una circolarità virtuosa tra relazioni-sviluppo-apprendimento-salute» (Damiani, 2011, p.77), a sostegno del criterio di indissociabilità tra vita affettiva e cognitiva nella persona.

Le dinamiche relazionali e il «clima interumano» che accade e diviene in aula rappresentano la dimora, «lo spazio operativo» (Franta, Colasanti 1991, p.9) dei processi insegnativi e apprenditivi, a sottolineare il carattere processuale della conoscenza.

A questo proposito, Mortari (2010) citando Buber (2009, p.88) accorda che «non è l'intento pedagogico ad essere fertile, ma l'incontro pedagogico» e sostiene inoltre:

«L'insegnamento-apprendimento non esiste al di fuori della relazione interpersonale [...] l'altro è guadagnato allo sviluppo della mente passando per il sentiero dell'affetto, del legame emotivo, muovendo dal di dentro il suo desiderio di essere conquistato ad una relazione in cui è possibile – insieme –

scoprire il mondo del sapere, del conoscere, del comprendere» (Mortari, 2010, p.179-180).

A promuovere consistenti dosi di motivazione intrinseca all'impegno e alla riuscita nell'alunno concorre in maniera cruciale la qualità dell'ambiente di apprendimento; a questo proposito, un setting che promuove la fiducia in sé e la percezione di competenza, l'interesse e lo sviluppo delle strategie di autoregolazione, anima e sostiene nello studente la genesi di comportamenti autodeterminati (Blandino, Granieri, 1995; Ricchiardi e Torre, 2014; Pontecorvo e Pontecorvo, 1986).

Una relazione educativa carica di vicinanza e sicurezza emotiva concorre a strutturare un clima di accoglienza nella classe-ambiente e concorre a promuovere l'innalzamento dei livelli di intelligenza emotiva, dell'autoefficacia, dell'autostima e della propensione alla collaborazione e partecipazione, poiché secondo Blandino e Granieri (1995, p.199) si innescherebbe un innalzamento della «disponibilità mentale» ad apprendere.

Rogers (1970) a questo proposito, nel suo testo *La terapia centrata sul cliente*, chiedendosi quali fossero le caratteristiche delle relazioni che aiutano veramente, che facilitano la crescita della persona, giunge ad individuare nell'essenza e nella qualità del rapporto la matrice costruttiva degli esiti positivi.

Con le parole dell'Autore:

«Di fatto, in un gran numero di professioni che implicano dei rapporti interpersonali non solo in quella di psicoterapeuta, per esempio, ma anche in quella di insegnante, religioso, consigliere morale, assistente sociale, psicologo clinico, è la qualità dell'incontro interpersonale con il cliente l'elemento più significativo nel determinarne l'efficacia e la riuscita» (Rogers 1970, p. 89).

Numerose evidenze di ricerca evidenziano che i bambini scarsamente incoraggiati a sviluppare propensione e fiducia nelle interazioni possono manifestare comportamenti socialmente indesiderati (Sroufe et al. 2005) e condotte

aggressive e antisociali che inficiano il successo e il rendimento scolastico (Hamre e Pianta, 2001; Pianta, 2006; Longobardi et al. 2008).

Dalle più recenti teorie sull'apprendimento è possibile rintracciare la tendenza a riconoscere un ruolo cruciale alla dimensione emotiva. Secondo G. Blandino e B. Granieri (1995, p.64)

«La funzione docente, che deve promuovere la crescita culturale degli allievi, è una funzione di pensiero che non ha a che fare solo con le competenze disciplinari e didattiche dell'insegnante o con la quantità e la qualità dei contenuti trasmessi alla classe, bensì si sviluppa all'interno di uno spazio relazionale in cui è necessario cogliere e pensare soprattutto le emozioni, i vissuti e i sentimenti che sostanziano le modalità di apprendimento di chi apprende».

Gli effetti positivi della qualità della relazione educativa tra l'insegnante e l'allievo si riverberano su entrambi in quanto, come afferma Pianta (1999) si innalzano livelli di efficacia e soddisfazione professionale percepite e risulta in aggiunta essere potente fattore di protezione dal rischio di *burnout* (Santinello, 1990; Albanese et al., 2008; Day e Qing, 2009; Doudin et al., 2009).

«[...] Generare una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi», affiancando al compito «dell'insegnare ad apprendere», quello «dell'insegnare a essere», sono atti possibili se la classe diviene «un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità garantito dalla professionalità degli operatori»<sup>99</sup>.

Orientare il proprio agire a partire da una lettura interpretativa e un modello di azione di tipo sistemico e situato, attento cioè alle interazioni di tutti gli elementi e i processi emergenti dalla realtà del bambino, nell' hic et nunc processuale e in continuo divenire, si traduce nella capacità di «saper trattare adeguatamente con l'altro» (Zambrano, 2001, p.185).

La concezione del rapporto educativo-formativo come luogo di cura della relazione sottende l'impegno etico e la tensione professionale dell'insegnante a

---

<sup>99</sup> D.M. 254 del 16 novembre 2012, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, G.U. 05/02/2013, n.30.

costruire interazioni (pro)positive, a ragione dell'ipotesi che «è la relazione a generare la formazione e non il contrario» (Demetrio, 1997, p. 249).

La relazione educativa, in quanto binario e capolinea di dinamiche affettive e processi intrinsecamente intersoggettivi, implica l'esperienza dell'aver cura e del prender-si cura.

L'atto di curare la relazione rimanda ai significati di cura come attenzione all'altro, come sensibilità all'altro, condivisione, come comprensione e come sintonizzazione, come accoglienza ed esperienza di contenimento: cura come educazione all'essere con sé, con gli altri e nel mondo. «Mancare di attenzione è effetto e causa dell'in-curia» sostengono Orfei, Ponzi e Puleo (2012, p.97).

Con le parole di Mortari (2002, p.15) «la cura non è una mera emozione morale [...] è un orientamento dell'essere che si fa sfondo [...] di una differente postura esistenziale» che consente di esser vicini senza intrusioni, osservare e comprendere per intervenire quando ve n'è il bisogno (Cambi, 2010).

La cura è una pratica relazionale: chi offre cura plasma i domini che consentono all'altro di divenire il suo proprio poter essere, sviluppando la capacità di aver cura di sé (Mortari, 2006, p.35-36)

La relazione di cura diviene mezzo e finalità educativa allorché da un lato si riconosce ad essa l'alto valore intrinseco di costituire l'ambiente facilitante per indirizzare allo sviluppo e al cambiamento; dall'altro si presenta congiuntamente come praticata nell'intenzione di promuovere la crescita e il benessere della persona.

«Il luogo della cura è luogo mentale, oltre che fisico, luogo educativo, simbolico di molti altri luoghi in cui si fa esperienza della relazione e dell'ascolto» (Marone 2006, p.33).

Il movimento verso l'altro non può autenticamente compiersi senza che il maestro abbia prima dato avvio alla «cura sui» (Mortari, 2009; Cambi, 2010), ovvero a quello sguardo e al riconoscimento profondo di sé, dei propri movimenti emotivi, che consente di poter offrire all'altro lo spazio di apertura necessario, scevro da rumorosi e meccanici preconcetti. «La conoscenza dell'altro non può essere che una funzione della conoscenza di se medesimi [...] ogni lacuna nella

conoscenza di sé comporta grossi limiti nella possibilità di conoscere l'altro» sostiene Bettelheim (1990, p.58)<sup>100</sup> a questo proposito.

La cura del sé implica l'aver consapevolezza di ciò che si è, implica «l'ascolto delle proprie emozioni fragili, perché non esiste educazione all'intersoggettività che prima non passi da una educazione alla intrasoggettività» (Pesare 2016, p.153). Senza questo passaggio dal Sè, riconoscimento e comprensione empatica dell'alterità non potrebbero realizzarsi.

In realtà, come già precisato, questo movimento verso di sé accompagna costantemente quello verso l'altro: «l'ascolto offre spazi dove avvertire l'eco di sé e imparare a conoscersi, a comunicare con se stessi» (Mortari, 2010, p.190).

Questo profondo atto riflessivo sui propri vissuti e sui codici affettivi immessi nella relazione con l'allievo e nell' hic et nunc educativo (considerato nel suo divenire processuale) alimenta nell'insegnante una visione del processo formativo considerato anche nella sua dimensione clinica (Massa, 1997).

L'accostamento della dimensione clinica all'azione formativa è giustificato dal fatto che in quest'ultima sono parimenti presenti alcuni elementi tipici del campo e della relazione clinica, come ad esempio la tensione al dominio conoscitivo, l'attenzione per il destinatario, la pratica dell'ascolto attivo, la cura della relazione, il riconoscimento della soggettività.

Tuttavia l'elemento chiave che consentirebbe di differenziare i due ambiti, la cui comune finalità ultima verso cui tendono è il benessere della persona, potrebbe risiedere nei mezzi adottati e nelle conclusioni verso cui tendono; in altri termini, mentre l'intervento clinico-psicologico è principalmente diretto alla cura e al riparo del malessere della persona, del suo vissuto e inferisce valutazioni e diagnosi di personalità, l'ambito pedagogico è indirizzato invece alla cura dello sviluppo della persona dell'educando, alla sua emancipazione possibile, per mezzo della valorizzazione delle risorse potenziali insite nel suo essere unico e autentico.

L'insegnante non può e non deve configurarsi nella posizione dello psicologo<sup>101</sup>, ciò nonostante, mediante una posizione di apertura al dialogo e alla ricerca di nuovi

---

<sup>100</sup> Bettelheim B. (1990), *La fortezza vuota*, Garzanti, Milano.

<sup>101</sup> Cfr. Mottana P. (1993), *Formazione e affetti: il contributo della psicanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma; Cfr. Massa R. (1997), (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano; Massa R. in Sola G.

orizzonti risolutivi e un sentimento di accettazione incondizionata (Rogers 1970, p.95) egli «può aiutare gli studenti nell'esplorazione delle proprie intenzioni mediante le indicazioni dei mezzi culturali di cui possono disporre via via che se ne presenta l'opportunità» (Lumbelli 1981, p.257)<sup>102</sup>. Queste constatazioni inducono a rintracciare nel campo pedagogico «il luogo di intervento» dell'educazione emozionale, «che del sapere psicologico dovrebbe servirsi per comprendere come liberare le possibilità di sviluppo che il soggetto vorrà coltivare» (Passaseo, p.235)<sup>103</sup>.

Secondo questa posizione, è nel dialogo che il docente individua il medium per entrare in relazione con l'altro, sostenerlo nella crescita e accompagnarlo verso il cambiamento.

L'incontro formativo e la relazione dialogica insegnante-allievo, come ribadito, generano ripercussioni intrasoggettive e intersoggettive a carico di entrambi gli interlocutori; con le parole di Fratini (in Cambi, 1998)<sup>104</sup>:

«La capacità di ascoltare, osservare, comunicare, gestire le dinamiche interpersonali, applicare le tecniche didattiche non derivano solo dalle conoscenze e dall'esperienza (il saper fare) ma anche da ciò che si è, laddove il saper essere si configura come una particolare sensibilità e capacità di comprensione che costituisce il punto d'arrivo (precaro, sempre provvisorio e mai pienamente acquisibile) di un percorso che si realizza soprattutto nella ricerca di un dialogo continuo con se stessi e con gli altri».

Questa condizione cammina su un doppio binario: rappresenta la premessa per *dirigersi verso* l'allievo, per accompagnarlo a riconoscere e gestire vissuti ed emozioni (Ginzburg, 1995) e contestualmente l'occasione per ri-conoscere il portato delle proprie note emotive (in termini di difficoltà, resistenze, incapacità); significa, in una frase, avere cura di sé per avere cura dell'altro.

---

(2002), (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, Bompiani, Milano; Rezzara A. (2004), (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano;

<sup>102</sup> Lumbelli L. (1981), *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano.

<sup>103</sup> Passaseo A. (2016), *Emotional capability: forza vitale per il cambiamento*, in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.226-238).

<sup>104</sup> Fratini C. (1998), *La relazione allievo insegnante: un modello di comprensione psicoanalitico*, in Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, p.177-190, Armando, Roma.

Questo doppio movimento rinvigorisce la concezione dell'evento educativo come atto pensato, significativo ed intenzionale e foriero di reciproche intense e profonde trasformazioni. A tal proposito, Musaio (2013) suggerisce che:

«La novità che l'altro esprime costituisce una dimensione privilegiata per l'educatore, chiamato a prendere avvio esattamente dalla novità personale per saper innovare ulteriormente attraverso l'agire educativo, saper agire sulle cose e sulla loro carica di potenziale evento creativo, per dar luogo a qualcosa che prima non c'era» (Musaio, 2013, p.87).

L'aver cura richiede, come sostiene Mortari (2006, p.113) «un'attenzione sensibile spostata dalla propria realtà a quella dell'altro» che si manifesta «come una presenza piena di assenza di sé», che crea in sé vuoti intenzionali per fare spazio mentale ed emotivo all'altro.

Con le parole di Boffo (2010, p.7)<sup>105</sup>:

«La cura è il dono di pensiero che un educatore porge all'altro da sé. Nella cura l'oblatività è sempre educazione al pensare l'altro e al formare il sé. In tal senso, la cura dell'altro è prima di tutto cura di sé, cura sui [...] l'educatore è chiamato, in primis, ad avere cura della propria interiorità, è chiamato a conoscersi per conoscere l'altro, è chiamato a scendere in se stesso per capir-si e comprender-si».

La persona che pratica la cura diviene così «emotivamente ricettiva» e capace di assumere una «posizione responsiva» che le consente di «reagire adeguatamente agli appelli dell'altro» (Mortari 2006, p.112-113).

Amadei (2005) sostiene che «l'esperienza del riconoscimento, o del disriconoscimento, avviene sempre in una situazione di contemporanea reciprocità», come a dire che ciascuno si conosce, sa chi è e cosa prova mediante il

---

<sup>105</sup> Boffo V., *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, Firenze, Firenze University Press, 2010, pp. 356-367.

riconoscimento dell'altro; se questa funzione di riconoscimento da parte dell'alterità non avviene, la persona vive «ignota a se stessa».

L'esperienza del riconoscimento dell'altro (rappresentabile come l'idea dell'altro che in noi, nella nostra mente trova una collocazione) consente e genera la percezione dell'immagine di sé: «la costruzione del sé passa attraverso la conoscenza dell'altro e la conoscenza delle relazioni e dei rispecchiamenti reciproci» (Barbieri, in Musetti e Confalonieri, 2013, p.227)<sup>106</sup>. L'altro è riconosciuto in modo autentico quando è considerato (e valorizzato) nella sua differenza, nella sua autonomia.

Con le parole di Boffo (2007, p.68):

«La relazione educativa è sostenuta da una pedagogia dell'*attenzione* che fa riferimento alla motivazione, al tendere verso, al comprendere lo studente affinché egli *senta* che nella scuola è accolto per come è, non solo per le capacità che ha o per i risultati che riesce a raggiungere».

Solamente a partire da questa forma di riconoscimento, prende avvio la «mentalizzazione» (Fonagy, 2008) dell'altro che vede così colti e rispecchiati (riflessi) i propri stati mentali, e riceve una risposta agli stessi.

Il mandato educativo e formativo del maestro della seconda modernità prende dunque avvio a partire dall'esercizio e dalla pratica di una profonda sensibilità emotiva e della capacità di gestire emozioni e relazioni con sguardo proteso e consapevole (Fabbri, 2008 e 2012; Rossi, 2004 e 2014; Riva, 2008). Questo avvicinamento di natura educativa scongiura «la visione oggettivistica dell'alunno considerato 'materiale' umano di osservazione, di intervento e di valutazione» (Musaio 2013, p.113) indirizzando la persona dell'insegnante verso un importante intimo lavoro sotteso che ciba il progresso di quella essenziale sensibilità utile a generare nell'*incontro* «delle risonanze personali e interpersonali sempre più intense tra sé e l'altro» (ibidem, p.109).

A tal proposito, Bruzzone (2012) in un appassionante passo del suo saggio *Farsi persona* specifica che una presenza umana diviene educativa quando

---

<sup>106</sup> Barbieri G.L. (2013), *Identità e riconoscimento nella relazione educativa*, in Musetti A., Confalonieri C. (2013), (a cura di) *Il mestiere di insegnante*, Unicopli, Milano, (p. 213-229).

«[...] nel suo peculiare modo di essere e di porsi in relazione con noi suscita in noi stessi un'apertura, una disponibilità, qualcosa di "simile alla luce e al calore che a primavera fanno sì che la natura si risvegli"<sup>107</sup>. Se questo incontro avviene, allora tutto è possibile: l'ascolto, l'apprendimento, la sperimentazione, la crescita e la *fioritura* di ciò che prima, forse, attendeva solo di sbocciare».

Se invece questo incontro non avviene, si realizza il non-incontro, la chiusura, il reciproco irrigidimento che dà luogo alla cosiddetta «pedagogia nera» (Miller, 2008) manifesta nel tetro autoritarismo e nella coercizione.

La disposizione all'incontro consente nella relazione educativa di ammettere l'esistenza e la considerazione di vissuti e di emozioni, e di porre attenzione all'implicito e al non detto mediante i meccanismi di «responsabilità emotiva del docente» (Blandino, Granieri, 1995) di empatia e di «accettazione incondizionata» (Rogers, 1980).

In accordo con Crepet (2006, p.46) «la natura spontanea di un bambino esprime emozioni [...] La qualità e la dignità dell'educare devono partire dal riconoscimento del diritto di dire, di sentire, di incontro tumultuoso con le emozioni».

L'insegnante che nella relazione educativa è capace di *farsi carico* dell'allievo consente uno spazio dentro di sé all'altro accolto per come è; ed è in questo spazio che il minore riesce a riconoscere sé stesso come visibile, in quanto riconosciuto dall'altro.

Lo sguardo attento e paziente, accogliente e amorevole del docente, con lente e filtro emotivo, è capace di cogliere le membra scoperte, il nucleo reale ed autentico dell'allievo, in una parola il «vero sé» (Winnicott, 1970).

Personificando la funzione di «holding», di «sostegno all'Io» e di «continuità all'essere» (ibidem,1970) dell'allievo, e costituendo il luogo della relazione in definitiva, come «ambiente facilitante» (Winnicott, 1970) e «base sicura» per l'allievo cui poter fare riferimento (Bowlby, 1989), l'insegnante, come una «madre sufficientemente buona» (Winnicott, 1970), «un genitore quasi perfetto» (Bettelheim, 1998), può far *divenire* l'incontro pedagogico spazio reale di cura e

---

<sup>107</sup> De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, p.170.

luogo di trasformazione dell'esperienza mediante l'esercizio della *funzione adulta* di bonifica delle frustrazioni, delle paure e delle ansie, rese ora emotivamente gestibili e concepibili.

Strutturare la relazione secondo un'ottica di qualità significa curarne le direzioni, avere cura dell'altro, tutelare e rispettare il minore nelle sue molteplici e complesse fasi della crescita, sono atti che possono coincidere con il costrutto di «intenzionalità pedagogica» così come intesa da Fabbri (1996, p.22).

L'Autore, se da un lato ritiene imprescindibile la valenza dell'atto del comprendere empatico del docente nei confronti dell'allievo, dall'altro idealizza una funzione insegnante che riconosce libertà, autonomia e libera espressione all'allievo ascrivendo ad esso il luogo di riconoscimento autentico e lo spazio di contrattazione nella relazione,

«[...] non si dà intenzionalità pedagogica (ma solo intenzionalità normativa) laddove, chi eserciti funzioni educative, non agevoli ed anzi ostacoli la convertibilità dei ruoli formativi all'interno del rapporto; vi è invece intenzionalità pedagogica quando chi educa sappia commisurarsi con le potenzialità espressive e autoformative di colui che si presta a essere educato e ne favorisca l'identificazione e il consolidamento mediante l'attribuzione di ruoli e funzioni agevolanti più che condizionanti».

L'insegnante proteso all'incontro educativo costruisce la relazione considerando le dinamiche emotive che intercorrono e monitorando gli aspetti che ne determinano carattere e colore (Sutton e Wheatley, 2003; Contini, 1992) in direzione *lifedeep learning*, senza per questo, tuttavia, perdere di vista «i contenuti del progetto pedagogico», così come sostenuto da Fabbri (1996, p.63-65) che riconoscono all'educando, una volta goduto il riconoscimento empatico, la possibilità di sperimentare le «dinamiche di condivisione» che «relativizzano la validità delle proprie percezioni (senza per questo negare), [...] prendere contatto con nuovi orizzonti [...] e compiere opzioni autoformative».

L'incontro così inteso, concede la possibilità a ciascuna delle parti di *ri-trovarsi*, diviene opportunità per essere se stessi come condizione essenziale per rapportarsi all'altro in direzione di un incontro autentico con esso, colto nella sua prospettiva

potenziale di “area di sviluppo prossimale”, per dirla con Vygotskij; pena il non-incontro, un incontro “di” (e non “tra”) individualità cieche dell’evidenza del proprio esistere relazionale.

In *Esperienza e Educazione* (1938) Dewey, tracciando le caratteristiche di una “scuola nuova” ed evidenziando gli elementi di contrasto fra un’educazione tradizionale e quella progressiva, evidenzia la valenza dei costrutti di crescita e di continuità dell’esperienza, sottolineando che ogni esperienza (compiuta o subita) modifica la persona che agisce o subisce. Questa mutamento influenza la qualità delle successive esperienze, alla luce delle influenze delle esperienze che l’hanno preceduta. Occorre pertanto fare in modo che il carattere di questa influenza sia in qualche modo positivo, dato il riverbero sulle successive. Secondo questa prospettiva, l’educazione è ben riuscita dunque quando la continuità dell’esperienza consente nella persona una crescita effettiva delle capacità di interagire con il mondo.

*Cogliere* ascoltando ed *accogliere* emotivamente la presenza dell’altro, prendendo le distanze da se stessi, ovvero sospendendo quelle chiavi di lettura personali che schiudono percorsi automatici e cognitivamente economici, rappresentano dunque la direzione di senso che guida un agire educativo in direzione complessa e riflessiva.

### 2.3.1 Emozioni ed empatia nella relazione educativa

*I comuni appelli a pensare, rivolti ad un bambino (come ad un adulto),  
senza tener conto della esistenza o meno, nella sua esperienza,  
di una qualche difficoltà che lo turbi o che alteri il suo equilibrio,  
sono altrettanto futili quanto, per così dire,  
l'invitarlo a sollevarsi da terra reggendosi con i lacci delle scarpe.*

John Dewey, 1961.

(*Come pensiamo*, La Nuova Italia: Firenze, p.76)

Numerose evidenze di ricerca derivanti dal campo pedagogico, ma anche neurobiologico e psicologico, ribadiscono la centralità delle variabili emotive e relazionali nei processi di sviluppo della persona, tanto da poter asserire di essere «membri di una specie profondamente empatica»<sup>108</sup>.

Si pensi, per citarne solo alcune, alla scoperta delle intelligenze plurali (Gardner, 1987), alla visione ecologica dello sviluppo e dell'apprendimento (Bateson, 1977; Bronfenbrenner, 1979; Alberici, 2008). E ancora si pensi alle recenti scoperte dei neuroni *mirror* (Sinigaglia e Rizzolatti, 2006) che mettono in luce la predisposizione umana di *essere permeabile all'altro* dal punto di vista motorio ma anche emotivo:

«I neuroni specchio mostrano come il riconoscimento degli altri, delle loro azioni e perfino delle loro intenzioni dipenda in prima istanza dal nostro patrimonio motorio. Dagli atti più elementari e naturali, come appunto afferrare il cibo con la mano o con la bocca, a quelli più sofisticati, che richiedono particolari abilità, come l'eseguire un passo di danza, una sonata al pianoforte o una *pièce* teatrale, i neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato.

---

<sup>108</sup> Rifkin J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano, p.4.

[...] Non solo: la nostra stessa possibilità di cogliere le reazioni emotive degli altri è correlata a un determinato insieme di aree caratterizzate da proprietà specchio. Al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o del disgusto altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi a provare dolore o disgusto» (Sinigaglia, Rizzolatti, 2006 p. 3-4).

Gli sviluppi delle neuroscienze<sup>109</sup>, le riflessioni scientifiche più specificatamente incentrate sullo sviluppo del cervello e sul comportamento emotivo e sociale<sup>110</sup> e l'affermarsi di una visione filosofica di stampo fenomenologico-esistenziale, gli studi psicologici<sup>111</sup> e i contributi propri della prospettiva umanistica, unitamente alle teorizzazioni che indagano le radici motivazionali ed affettive dei processi di apprendimento<sup>112</sup> costituiscono le fondamenta teoriche e conoscitive di un'attenzione crescente e sempre più marcata del pensiero pedagogico

---

<sup>109</sup> A seguito delle recenti scoperte, si delinea la certezza che l'esperienza emozionale rappresenti un processo articolato e complesso che interessa le strutture del cervello, la fisiologia dell'emozione e le manifestazioni corporee. Rispetto all'attenzione contemporanea diretta agli studi sull'emozione in campo neuroscientifico, ovvero a quegli studi che tendono ad evidenziare il fondamento neurobiologico dell'emozione, così si esprime Siegel (2001, p.156): «[...] per alcuni, il fatto di assumere un atteggiamento scientifico nei confronti delle emozioni si accompagna al rischio di ridurre passioni e sentimenti a una serie di spiegazioni basate su processi e circuiti neuronali, che a prima vista possono sembrare fredde e inutili. Al contrario, paradossalmente, l'applicazione di principi neurobiologici alla comprensione dei sentimenti può in realtà ampliare ed arricchire l'esperienza soggettiva delle nostre menti emozionali. Conoscere quelle che sono le basi neuroanatomiche della convergenza fra interazioni sociali e processi emozionali di valutazione e arousal può aiutarci a superare le definizioni circolari, e a capire come la nostra mente crea ed è creata all'interno di interazioni con altre menti» (Siegel D. J. (2001), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano).

<sup>110</sup> Cfr. L. Cozzolino, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano 2008; Cozzolino L. (2014), (a cura di) *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, Franco Angeli, Milano; V. Gallese, "All'origine dell'interazione con gli altri", in *La società e gli individui*, 35, XII-2, 2009, pp. 115-124; G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006; G. Rizzolatti, L. Vozza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna 2008.

<sup>111</sup> Numerosi e storici contributi della psicologia evolutiva hanno mostrato l'incidenza e le fasi di sviluppo del riconoscimento e della competenza emotivi sul benessere dell'individuo e sui suoi processi di socializzazione; si citano in particolare il contributo di Stern (*The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York 1985) e il contributo di Winnicott (*Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1970); Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.

<sup>112</sup> Marmocchi P., Dall'Aglio C., Tannini M. (2004), *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento; S.A. Denham S.A. (1998), *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini, Roma; Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Teramo; Izard C. E. (2001), Emotional intelligence or adaptive emotions?, in *Emotion*, 1/2001, pp. 249-257.

contemporaneo alla fenomenologia della relazione educativa e alla pedagogia delle emozioni.

Il concetto di cura in chiave educativa attraversa quello dell'empatia come crocevia per garantire attenzione e rispetto al minore-educando.

Una incisiva definizione di empatia è fornita da Galanti (2001, p.118)<sup>113</sup> che la interpreta «come la capacità di comprendere il modo di essere-nel-mondo di un altro dal di dentro, riuscendo a immedesimarsi nella sua condizione e a penetrare la sua dimensione di interiorità».

Come narrato da Bruzzone (2012, p.51), Edith Stein (1992) nella sua dissertazione dottorale concepisce l'atto empatico come una sorta di *trasposizione interiore* che permette di *rivivere* vicariamente il vissuto proprio dell'altro; in siffatte condizioni, l'altro gioverà di una maggiore comprensione di sé favorita e sostenuta dalla comprensione empatica ricevuta.

La predisposizione empatica del docente si svela come atto di accoglienza all'altro e dono di apertura sorretti dai principi di rispetto e responsabilità nei confronti dell'educando.

Essa conduce, avvia, favorisce il processo di comprensione dell'altro attraverso la lettura delle risonanze in sé dell'esperienza dell'altro.

La comprensione dell'altro diviene possibile quando ci si accosta a leggere la realtà con i suoi occhi, abbracciandola. Ma ancor prima quando si riconosce l'esistenza dell'altro, la sua identità<sup>114</sup>: scrigno di motivazioni, bisogni, emozioni, desideri, sentimenti.

La condizione necessaria perché ciò possa realizzarsi si rintraccia nella pratica dell'ascolto empatico, quell'ascolto che prende in sé l'altro, che accoglie i panni dell'altro e che parte da questi per *com-prendere*, per allearsi, per condividere, ponendosi in apertura e sintonizzandosi all'altro, donandosi; in una parola praticando l'accoglienza nella sua forma più autentica e nella sua massima espressione pedagogica.

---

<sup>113</sup> Galanti M. A. (2001), *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Milano.

<sup>114</sup> Rossi B. (2004), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari, p. 100.

Vanna Boffo<sup>115</sup>, sostiene che la cura sia il paradigma che ha come cardini l'empatia e la mentalizzazione/riflessività. Nel connettere il comportamento empatico al processo di *mentalizzazione* (Fonagy, Target, 2001) considera quest'ultima

«[...] non solamente il modo del dispiegarsi del pensiero per costruire ponti fra cervelli, stati psichici e individui. La mentalizzazione è il mezzo per spiegare la dislocazione da sé nell'incontro con l'altro, è il modo per comprendere come i mondi possibili dei nostri interlocutori possano divenire i nostri mondi più veri».

Pervenire ad una comprensione piena dei contenuti della mente dell'altro comporta altresì, secondo L'Autrice, lo sviluppo della capacità riflessiva e della capacità metarappresentazionale diretta a sé e anche all'altro, ovvero della capacità di sapersi rappresentare i propri ed altrui stati mentali.

A seguito di questo percorso mentalizzante e riflessivo, *sentendo da dentro* e assumendo i panni dell'educando, il docente costruirà un'atmosfera di fiducia, tolleranza e accettazione utili a far sentire l'altro riconosciuto e accolto, costituirà ovvero il contesto ottimale entro cui prende vita una semantica di relazione in direzione autentica. Con le parole di Goleman (1996, p.105)<sup>116</sup>, nel caso in cui un discente sia preda di un «sequestro emotivo», il docente provvederà ad accompagnarlo ad un «reinquadramento cognitivo» dell'esperienza, pur sempre realizzabile entro un setting di comprensione e accettazione.

Se è possibile affermare che l'affettività sorregge la vita interiore e relazionale della persona, ne influenza il pensiero, ne incarna le azioni, coadiuva il processo di definizione della sua identità, diviene allora necessario ammettere l'importanza di riconoscerne la fenomenologia e l'intelligenza<sup>117</sup>, per costruire un vissuto pieno e consapevole.

---

<sup>115</sup> Boffo V. (2011), *Alle radici dell'intersoggettività: tra empatia, mentalizzazione e cura*, in Mariani A. (a cura di), *25 saggi di Pedagogia*, Franco Angeli, Milano, p.83.

<sup>116</sup> In Goleman D., Senge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano.

<sup>117</sup> Iori V. (2006), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini e Associati SpA, Milano, pp. 138-139.

E ancora, se è possibile affermare che la competenza emotiva «include gli aspetti antropologici, sociali, culturali, affettivi della nostra vita, oltre a quelli biologico-cellulari [...] include cioè la via alta, ovvero la nostra mente pro-attiva, non solo reattiva» (D'amico, 2016, p.119), è altrettanto possibile comprendere che la personalità dell'insegnante, la sua maturità psichica ed emotiva agiscono come variabili influenti dei processi di relazionalità in direzione positiva.

Se è pur vero, come sostiene Mortari (2006, p.86), che

«[...] è fenomeno logicamente evidente che l'essere umano si trova sempre in una tonalità emotiva [...] e il sentire è la condizione esistenziale fondamentale, quella cioè che ci costituisce nel nostro essere, e viene considerato verità viva: la fonte ultima di legittimità, di quanto l'uomo dice, pensa, fa»<sup>118</sup>

Tuttavia non sono parimenti dati certi la padronanza e la pratica della competenza emotiva nell'agire educativo.

Come sostiene anche Mottana (1993, p.199):

«La responsabilità affettiva nel lavoro formativo non è soltanto un problema etico, non è soltanto un imperativo interno, è una funzione strutturale beninteso non data necessariamente, ma da adempiere»<sup>119</sup>.

L'agire del docente permette di infierire la direzione della qualificazione dell'esperienza educativa, che può dunque assumere le vesti di esercizio facilitante o ostacolante nella misura in cui può divenire arbitrario luogo di espressione di disequilibri personali, di atteggiamenti e aspettative castranti e pregiudizievoli, di intralcio al sereno fluire delle funzioni cognitive attive nei processi di apprendimento.

Montalbetti (2005, p.42) si associa a Zavalloni e Parente (1982, p.23) nel sostenere che il docente «educa in base al grado di maturità affettiva e autocontrollo

---

<sup>118</sup> Mortari L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori Editore.

<sup>119</sup> Mottana P. (1993), *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando Editore.

interiore raggiunto»<sup>120</sup> ovvero in relazione al livello di consapevolezza della dimensione affettiva, orientata in modo positivo. Con De Monticelli (2003, p.77) è possibile affermare che «la maturità di una persona» coincide in ultima analisi con «la maturità del suo sentire». In altri termini, il proprio agire educativo deriva anche dal significato soggettivo attribuito alla propria esperienza emotiva e al contesto in cui tale esperienza si sviluppa. Il modo in cui l'insegnante si mette in relazione con il singolo allievo, con il gruppo classe nella sua complessità, con i colleghi, i genitori e con le autorità scolastiche origina dal personale processo di costruzione attiva dei significati circa la propria identità e il proprio ruolo professionale (Lafortune et al., 2012).

«La coscienza di sé è preconditione per una crescita della coscienza sociale», sostiene Demetrio in *L'educazione interiore* (2000, p.130). L'identità professionale è dunque, al pari dell'identità personale, luogo di costruzione responsabile.

La tonalità emotiva interiore connota lo spazio di relazione e i significati della stessa, erigendo traiettorie di senso all'accadere.

Sviluppare autoconsapevolezza circa il tono emotivo vissuto e manifestato può costituire un possente monito per imparare a gestire le emozioni.

Da queste ultime considerazioni è possibile sostenere che l'esercizio pedagogico della dimensione affettiva implica nell'insegnante la disponibilità e la propensione a guardare a sé, i propri modelli interpretativi e i propri pattern comportamentali, così come implica riflettere sugli stili comunicativi adottati: in definitiva, un lavoro su di sé, quel percorso di *cura sui*, di formazione dell'interiorità e del sentire a sottolineare «[...]l'imprescindibilità pedagogica di una *scienza del sé*<sup>121</sup>, di un sapere dell'anima» (Aimo, 2009, p.70).

Nell'incontro tra due mondi interni differenti, l'incapacità di sentire profondamente altera la relazione con l'altro, restringe le traiettorie generative del pensiero percorribili per mezzo di un'attenzione sensibile alla vita emotiva, genera scarso autocontrollo e decadimento interiore.

---

<sup>120</sup> Zavalloni D., Parente M. (1982), *Professionalità e formazione degli insegnanti*, Istituto di Pedagogia, Roma.

<sup>121</sup> Demetrio D. (1998), *Sentirsi e sentire*, in *Adulthood*, (8), p. 11-21.

Avere coscienza della propria «regione interiore»<sup>122</sup>, ovvero della «dimora interiore»<sup>123</sup> del proprio essere rappresenta il passaggio chiave da compiere da chi entra in contatto e si prende cura del sentire altrui. Così come avere piena coscienza e responsabilità etica circa le ricadute del proprio essere in relazione sulle dinamiche di sviluppo dei discenti è un dovere imprescindibile dell'insegnante.

Quando il docente sarà capace di governare «un coinvolgimento che ha la giusta distanza per far crescere l'altro mentre rassicura e protegge» (Mortari, 2010, p.190) allora favorirà la realizzazione di una delle funzioni fondamentali asseribili alla dimensione relazionale in ambito educativo, che la inquadra come luogo di prevenzione e di sviluppo.

In altri termini, quando il docente eserciterà e valorizzerà l'ascolto delle emozioni auto ed eterodiretto, allora la relazione si erigerà a «cuscinetto protettivo»<sup>124</sup> che allontana l'educando dal rischio di sviluppare modalità disadattate di sviluppo psico-socio-emotivo<sup>125</sup> e congiuntamente seminerà «nei solchi teneri dell'anima»<sup>126</sup> prossimità, condivisione, «stato di risonanza mentale» direbbe Siegel (1999)<sup>127</sup>, «sintonizzazione affettiva» la nominerebbe Stern<sup>128</sup>, accogliimento, accettazione, contribuendo nondimeno allo sviluppo dell'intelligenza intrapersonale e di quella interpersonale (così come intese da Gardner, 1987)<sup>129</sup> nell'allievo.

Come sostenuto anche da Blandino e Granieri (1995, p.16), con le parole di Orfei, Ponzi e Puleo (2012, p.99):

---

<sup>122</sup> Demetrio (2000), *L'educazione interiore, Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze, p.3.

<sup>123</sup> Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, p.110.

<sup>124</sup> Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association (Trad. it. Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (a cura di), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici* (2001). Milano: Raffaello Cortina Editore

<sup>125</sup> Si pensi, a titolo d'esempio, al rischio di sviluppare emarginazione e isolamento sociale, analfabetismo emotivo, alle condotte aggressive o agli atteggiamenti vischiosi di rinuncia e impotenza appresa, all'ansia incontrollata.

<sup>126</sup> Gnocchi C., *Poesia della vita: pensieri* (a cura di Azuffi O. e Bazzari A.) Edizioni San Paolo, Milano, p.111.

<sup>127</sup> Siegel D.J. (1999), *The developing mind*, Guilford Press, New York.

<sup>128</sup> Stern D.N.(1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino (ed.or.1985).

<sup>129</sup> Lo studioso, nel suo *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1987), edito nella sua versione italiana da Feltrinelli, distingue tra un tipo di intelligenza che facilita l'accesso alla propria vita affettiva (Intrapersonale) da una intelligenza che determina la capacità di relazionarsi agli altri.

«[...] La sofferenza psichica è un elemento dell'apprendimento. Quando non riconosciuta ed elaborata, può trasformarsi in forza distruttiva del pensiero, causa della perdita di abilità linguistiche, di preziose attitudini e capacità intellettuali. L'azione curativa, creativa dell'insegnante non consiste nel tentativo di eliminare il dolore tipico di ogni età della vita, ma nell'accoglimento, nel contenimento, volti ad apprendere dall'esperienza [...] per trasformare gli ostacoli in risorse per l'apprendimento».

Nel costante pericolo di disumanizzazione e di isolamento della società contemporanea, l'educazione emotiva, condividendo la posizione di Goleman e Senge (2016, p.5) diventa impegno formativo decisivo per indirizzare il soggetto immerso «in un mondo di distrazione crescente e di relazioni personali sempre più in pericolo»<sup>130</sup>.

Secondo gli Autori, la «preoccupazione empatica» del docente, che comporta attenzione e comprensione dell'altro, «conduce naturalmente all'azione empatica».

Il sistema scolastico odierno è chiamato, secondo Morganti (2012)<sup>131</sup> ad intraprendere «una nuova impresa educativa [...]: fare delle emozioni e della socialità dei contenuti di insegnamento trasversali, che non siano più considerati occasionali o intrusioni poco pertinenti rispetto ai saperi tradizionali».

Fare dell'educazione emotiva «l'opera educativa principale», e dell'empatia un *temperamento* personale, una *attitudine emozionale*<sup>132</sup>, piuttosto che una condizione emozionale estemporanea e situata, significa congiuntamente contribuire a costruire una scuola che funga da «collettore sociale» e che incarni «il ruolo di educazione alla vita» e ancora, significa sostenere l'idea di «una pedagogia dell'utopia, della reciprocità, del progetto», di una «educazione alla cura, alla gentilezza, alla fragilità. Una educazione estetica intesa come educazione alla sensibilità» (Dato, 2016, p.247-248).

Per mezzo dell'empatia, con le parole di Boffo (2007, p.65)

---

<sup>130</sup> Goleman D., Senge P. 2016, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano.

<sup>131</sup> Morganti A.(2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma, Carocci, p.50.

<sup>132</sup> D'Amico G. (2016), *Le emozioni sono intelligenti*, Feltrinelli, Milano, p.117.

«[...] si arriva alla consapevolezza che gli studenti sono persone che amano, soffrono, hanno una vita personale densa e ricca: questa stessa vita influenza gli apprendimenti e determina il corso dei loro studi. L'empatia permette di conoscere l'uomo e permette di sapere se, come insegnanti, siamo interessati al valore delle esistenze che ci si aprono di fronte. [...] L'esercizio di questa partecipazione fattiva al mondo dell'interiorità di un soggetto può condurre la scuola a mutare le proprie comunicazioni improntate, spesso, al deserto emozionale, pur essendo la scuola un luogo di verifica, contenimento ed esercizio costante delle emozioni».

«Sentire il mondo personale (dell'allievo) "come se" fosse proprio, [...] dare valore al mondo dell'altro "in modo assoluto", [...] (e) accettare con calore ogni aspetto della sua esperienza» rimanendo in contatto con il proprio vissuto sono gli atti costituenti le roccaforti rogersiane (empatia, considerazione positiva, accettazione incondizionata e congruenza)<sup>133</sup> che rendono possibile la costruzione di un'autentica relazione che possa assumere le vesti di aiuto per l'altro e all'altro, così sostenuto nello sviluppo di quella fiducia in sé che consente la possibilità di divenire.

Rogers (1970, p.28) scrive «se veramente mi permetto di capire una persona posso essere cambiato da quanto comprendo»; tale affermazione conduce allo svelamento reale del senso dell'atto educativo, il cui *core* si intravede nel riconoscimento delle risonanze profonde date dall'incontro educatore-educando.

La strada principale per la costruzione e il consolidamento di un'alleanza educativa passa attraverso la competenza emotiva e le capacità empatiche dell'insegnante, che richiamano la sensibilità e la disposizione a comprendere e a contenere i moti affettivi propri del bambino: è entro questa relazione /incontro che si realizza l'esperienza trasformatrice.

A tal proposito, Buccolo (2013, p.13) evidenzia che:

«L'emozione è al centro dell'individuo, è espressione della vita stessa, [...] e l'attenzione alla sfera emozionale pone le basi per comprendere meglio ogni bambino in modo empatico, per attivare interventi adeguati e rispondenti alle

---

<sup>133</sup> Rogers, 1970, *La terapia centrata sul cliente*, p.57; 55; 95.

diverse esigenze e ai vari bisogni, motivando l'apprendimento e rendendolo così utile per la vita».

L'atto educativo autentico può realizzarsi quando volge all'alunno riconoscendolo come «realtà incorporata» (Musaio 2013, p.113), quando personifica, interpreta e accerta la relazione di fondo tra educazione e vita, tra educazione e senso dell'esistere, tra educazione e significato dell'essere-nel-mondo (ovvero come essere, insieme, unico e relazionale). In definitiva, quando il suo fondamento pedagogico, il mezzo e il fine risiedono nell'*umano*.

«Al di là dei troppo facili proclami intorno ad una presupposta centralità educativa della persona che pensiamo di aver raggiunto come traguardo pedagogico, l'educazione dovrebbe essere in grado di raggiungere la persona lì dove si manifesta, lì dove si esprime in termini di *unità sinfonica* a più voci. L'educazione dovrebbe rappresentare l'attività umana in grado di ricomporre l'armonia tra diverse istanze: tra il sé esteriore e il sé interiore, tra il corpo e l'interiorità, tra il limite e la finitezza dell'uomo e la sua ansia di infinito, tra il non senso e la ricerca di senso». (Musaio 2013, p.114-115)

Il docente capace di comprensione profonda e non pregiudiziale, di riconoscimento dell'alterità (di modi e ragioni di sentire diversi dal proprio<sup>134</sup>) e capace di costruire una posizione di prossimità composta da attenzione sensibile e disponibilità che non si riversano in pratiche di *accanimento educativo* (Demetrio, 1996; Riva 1993), quel docente *emotivamente intelligente*<sup>135</sup>, con le parole di Musaio (2013, p.128) «educa con passione, e forma in umanità».

---

<sup>134</sup> Allungare lo sguardo per considerare l'universo delle ragioni possibili legate alla manifestazione di una certa reazione emotiva dell'altro protegge dal rischio di incorrere nell'*errore di Otello* (Ekman, Friesen 2007, p.152-153) che, nel dramma shakespeariano, giunge ad uccidere la moglie Desdemona (ingiustamente accusata di adulterio) perché non riesce a riconoscere le vere ragioni del suo stato d'animo, interpretando l'angoscia manifestata come dovuta alla notizia della presunta morte dell'amante, e la sua paura legata alla (erronea) scoperta di tradimento piuttosto che invece come naturale reazione di chi sta per essere ucciso.

<sup>135</sup> Daniel Goleman nel suo saggio *Lavorare con intelligenza emotiva* (1998, Rizzoli: Milano, p.40) precisa che l'intelligenza emozionale comprende «l'abilità di percepire accuratamente, valutare ed esprimere emozioni; l'abilità di accedere o generare emozioni quando ciò facilita il pensiero; l'abilità di comprendere le emozioni e la conoscenza emozionale; e l'abilità di regolare le emozioni per promuovere crescita emozionale ed intellettuale» e continua affermando che se «l'intelligenza emotiva determina la nostra potenzialità di apprendere le capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni

Il docente empatico nella sua esperienza di comprensione empatica dell'allievo, mettendo in atto nella relazione un'operazione di «epochè» che gli permette di «[...] sospendere il giudizio su di lui e sul suo modo di essere e di pensare, e quindi di non fare uso dei propri schemi interpretativi o delle proprie modalità di “vedere” e “valutare” i fenomeni, le cose e le persone», piuttosto che portare alla luce le cause, gli elementi oggettivi legati al comportamento emesso, è chiamato così secondo Bertolini (1988, p.82) a «scegliere [...] i suoi più profondi e perciò “sensati” orientamenti esistenziali».

Questo movimento di comprensione verso l'altro comporta, come sottolineato da Fabbri (1996, p.63), una dinamica di autocomprensione; a questo proposito l'autore fa riferimento a Franza (1981, p.129) che scrive: «[...] solo paragonando me stesso agli altri faccio esperienza di quello che vi è in me di individuale. [...] la rappresentazione e la comprensione dell'altro rimbalzano sull'autocomprensione. È questo il segreto dell'Einführung».

Ne *L'arcipelago delle emozioni*, Borgna (2001, p.187) sostiene:

«Le emozioni, la vita emozionale e la vita affettiva, si costituiscono come dimensioni essenziali e radicali della condizione umana. Il dilagare della conoscenza razionale come conoscenza del reale astratto quando non sia arginato ed equilibrato dalle ragioni del cuore, dalle emozioni, rende la vita arida e svuotata di senso; ma d'altra parte le emozioni radicalmente staccate dalla riflessione possono dilatarsi e infiammarsi fino a trascinare con sé sofferenza e dolore. Da qui la cura, in un contesto di intersoggettività e di comprensione emozionale».

Se si riconosce ogni pensiero come soggetto di specifica connotazione emotiva, si può facilmente ipotizzare che la comprensione e la gestione riflessiva dell'emozione sottostante (del proprio sentire) può comportare una certa modificazione anche a livello di idee e convinzioni sostenute dal pensiero logico e

---

interpersonali» allora la competenza emotiva «dimostra quanto di quella potenzialità siamo riusciti a tradurre in reali capacità pronte per essere messe in atto». Secondo questa prospettiva, i primi tre elementi su citati costituenti l'intelligenza emotiva sono intesi come espressione di competenze personali, ovvero proprie dell'individuo e dirette a conoscere e autogestire sé stessi, gli ultimi due (empatia e abilità nelle relazioni interpersonali) rappresentano le competenze atte alla costruzione e alla gestione delle relazioni con gli altri.

razionale (ovvero del proprio pensare) e viceversa: riflettere criticamente e in profondità su una specifica postura cognitiva può determinare un mutamento a livello di emozioni sottostanti quel pensiero<sup>136</sup>. Questi movimenti proteggono per un verso dall'*emozionalizzazione della coscienza*<sup>137</sup>, ovvero dal cortocircuito a carico della coscienza provocato dall'invasione di un intenso sovraccarico emotivo che non consente il distanziamento riflessivo necessario; per altro verso, scostano la possibilità che si opti per una posizione cristallizzata e iper-razionale, indiscutibile e ininterpretabile.

Sostenere l'educando lungo il percorso di riconoscimento, familiarizzazione, accoglienza ed elaborazione del personale vissuto emotivo significa per Perla (2002) scongiurare il rischio di «azioni repressive» o, al contrario «amplificazioni emozionali» che improrogabilmente conducono alla sua «deriva psicologica»:

«[...] Non è facile accogliere i propri sentimenti e certamente ciò richiede una buona dose di coraggio e di tempo educativi: per insegnare/imparare ad affrontarli, a riconoscerne la distruttività, a modificarli. Coraggio e tempo possono essere facilmente sabotati dall'intelligenza analitica che cerca invece immediatamente di spiegare gli affetti, prima ancora di accoglierli: tentando di individuarne le cause, i significati, l'eziologia.

[...] Promuovere l'accoglienza e l'elaborazione dei sentimenti significa anche dare risonanza agli affetti bui, a quelle emozioni demonizzate da una cultura efficientistica che ha messo a bando la paura, la timidezza, le malinconie e che, esigendo il sorriso ad ogni costo, la felicità come obbligo esistenziale incentiva, inconsapevolmente, attraverso la rimozione sociale e collettiva di questi affetti, l'implosione personale e tutta interiore degli stessi»<sup>138</sup>

Empatizzare non equivale ad identificarsi con l'altro ma implica la piena comprensione della posizione dell'altro nella propria esistenza, dentro il suo mondo: è «una sorta di capacità di comprensione in cui i confini tra sé e l'altro, pur essendo mobili, rimangono definiti» (Santerini, 2010, p.92).

---

<sup>136</sup> Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, p. 86.

<sup>137</sup> Wojtyła K. (1980), *Persona e atto*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, p.280.

<sup>138</sup> Perla L. (2002), *Educazione e sentimenti*, La Scuola, Brescia, pp. 80-81.

In siffatto contesto dunque, il docente che tende a costruire una risposta secondo un'ottica generativa e trasformativa dell'esperienza condivisa nella relazione, può agire la *capacità entropatica*.

La letteratura sull'argomento propone di distinguere il costrutto di empatia da quello di entropatia, individuando in quest'ultimo l'atto del riconoscimento e di comprensione profonda del sé dell'altro in quanto persona distinta: riconoscimento che consentirebbe di proteggersi dal rischio di contagio emotivo pervasivo e/o dal rischio di sviluppare risposte tipiche ed atteggiamenti orientati al codice materno<sup>139</sup>.

Il "sentire con" empatico procrea apertura, incontro, coinvolgimento, connessione, possibilità, passione, *l'andare verso il sentire* dell'educando, l'andare presso l'altro da noi.

L'agire entropatico (Bertolini, 1988) parte dal riconoscimento dell'altro e giunge alla comprensione dei significati che l'altro avverte dei propri vissuti ed esperisce. Una volta compresa la visione del mondo propria dell'altro si realizza l'*intreccio* con il sistema di significati personali attribuiti, e dunque con le risonanze personali circa l'evento e il portato emotivo di cui si è letto e compreso le trame.

Con le parole di Bottero (2007, p.58)<sup>140</sup>:

«L'entropatia nella sua forma più matura è la capacità di comprendere l'altro nei suoi atti intenzionali (emotivi, ma anche cognitivi) pur mantenendo la differenza rispetto ai propri. Questa capacità di distinguere implica da una parte la capacità di riconoscimento dei propri vissuti (conoscenza di sé), dall'altra il riconoscimento della costitutività dell'altro pur nella differenza da sé. Conoscenza di sé e responsabilità verso l'altro sono i due punti fermi di un maturo atteggiamento entropatico».

In altri termini, l'atteggiamento entropatico (Palmieri, 2003; Fabbri, 1996), pur riconoscendo l'asimmetria di ruoli e funzioni nella relazione educativa, pone l'insegnante a sperimentare la relazione come luogo di reciprocità (allorché «l'originaria esperienza vissuta torna al soggetto empatizzata»<sup>141</sup>) e come spazio di

---

<sup>139</sup> Cfr. Fornari F. (1976), *Simbolo e codice*, Feltrinelli, Milano; Fornari F. (1987), *Gruppo e codici affettivi*, in AA VV., *Il cerchio magico*, Franco Angeli, Milano.

<sup>140</sup> Bottero E. (2007), *Il metodo d'insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano.

<sup>141</sup> Stein E. (1992), *L'empatia*, Franco Angeli, Milano, p.73.

profondo rispetto delle individualità, ovvero come spazio di continue e profonde influenze in cui coltivare crescita e trasformazione personale.

Come magistralmente sostenuto da Bruzzone (2012, p.52) nella relazione educativa o di cura «la prossimità più autentica non è disgiunta da un'ineliminabile distanza». Lo scopo della relazione educativa «non è impadronirsi dell'altro, ma porsi al suo servizio affinché egli possa imparare o continuare a dire "io": solo in una relazione capace di approssimarsi all'altro salvaguardandone l'alterità si può realizzare questo fragile equilibrio».

In questo modo, l'insegnante incarna la duplice funzione di *contenimento e orientamento*<sup>142</sup> «cioè quella funzione particolare che consiste nella disponibilità a recepire e a cogliere istanze, bisogni e aspettative e nella capacità di rielaborarle, di dar loro una cornice, anche transitoria, restituendole rielaborate a chi le ha apprese»<sup>143</sup> - processo, questo, che Bion<sup>144</sup> tradurrebbe come "funzione alfa" che modifica e trasforma gli elementi beta in elementi alfa.

Baldacci (2008), riprendendo le posizioni di Bertin<sup>145</sup>, concepisce l'idea di una formazione emotiva posta nel quadro di un'*educazione alla ragione*, scaturente dall'integrazione armonica tra esperienza intellettuale ed esperienza affettiva, ovvero di un'educazione al pensiero e all'affettività condotta in modo riflessivo e ragionevole. Con le parole dell'Autore, «le valenze educative ed esistenziali della dimensione affettiva trovano equilibrio e armonia solo nella loro integrazione con la dimensione intellettuale, da concepire non come il dominio di quest'ultima, ma come un processo di compenetrazione reciproca» (p.115-116), come a riconoscere, detto da Damasio (1994, p.18) «che i sentimenti e le emozioni possono non essere affatto degli intrusi entro le mura della ragione», a valere della concezione di

---

<sup>142</sup> In riferimento alla pratica, costituiscono fruttuosi criteri di riferimento per implementare interventi efficaci le su menzionate roccaforti rogersiane, unitamente alle tecniche relazionali di Gordon ad esse ispirate (per la cui trattazione si rimanda nel paragrafo... di questo lavoro): Gordon T. 1991, *Insegnanti efficaci*, Giunti e Lisciani, Teramo; Francescato D., Putton A., Cudini S. 1998, *Star bene insieme a scuola*, Nis, Roma.

Se utilizzato in modo flessibile e criticamente rapportato alla situazione, può essere inoltre un valido ausilio lo schema operativo di Ellis basato su una concezione cognitiva delle emozioni e magistralmente descritto da Baldacci (2008, *La dimensione emozionale del curricolo*, Franco Angeli, Milano, p.126-132) come prospettiva di intervento in sintonia con una pedagogia delle emozioni ispirata alla ragione.

<sup>143</sup> Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, p.149-150.

<sup>144</sup> Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma (1972).

<sup>145</sup> Bertin G. M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.

indissociabilità e di integrità tra pensiero e affetti<sup>146</sup> e dal passaggio ad una concezione antropologica che vede l'uomo, nelle sue due facce di un'unica medaglia, essere *sapiens* e *sentiens*.

«La pedagogia del sentire» afferma Aimo (2009, p.149-150) «può aiutare a prendere posizione rispetto al proprio sentire nella sua profondità ed estensione», può cioè portare alla consapevolezza e orientare le manifestazioni di un sentire che «[...] ha sempre un nome, un volto, una storia. È sempre concreto e circostanziato» e non è soggetto a «verità oggettiva e dogmatica. [...] il sentire è verità viva, incarnata, espressione della complessità della persona, fa parte del *verum* di sé che in quanto tale deve essere scoperto e svelato». La sua rivelazione avviene entro la relazione, e nella relazione che acquista i connotati empatici che consentono alla persona di accedere a sé e all'altro, che prende vita un sentire condiviso e reciproco, un co-sentire<sup>147</sup>.

Essere emotivamente *ricettivi* significa condividere il sentimento dell'altro (Noddings, 1984) che per Mortari (2002, p.9) non equivale a strutturare percorsi di azione irrazionali, governati da mere emozioni. Tutt'altro: è un saper udire l'emozione «da *una ragione che sta in ascolto del sentire*».

Su questa stessa linea si muove Montuschi (1993, p.11)<sup>148</sup> quando afferma:

«[...] l'affettività si configura come problema educativo nello stesso momento in cui è considerata non più contrapposta alla razionalità ma come realtà umana complessa da analizzare nelle sue radici cognitive, nelle sue implicazioni comportamentali, nella posizione che assume come “ingrediente” inevitabile nella dinamica delle decisioni della persona umana. Occuparsi della vita affettiva non ha dunque il significato di schierarsi da “una

---

<sup>146</sup> Cfr i testi: Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990; Piaget citato in Symington J. E Symington N. (1996), *Il pensiero clinico di Bion*, Cortina, Milano 1998; Freud S. (1915), *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte*, in *Opere*, Newton Compton, Roma 1992; Rousseau J.J. (1762), *Emilio*, Armando Curcio, Milano 1993.

<sup>147</sup> In questa prospettiva, l'educazione emotiva assume, come precisato da Aimo (2009, p.127) «una connotazione morale, perché conferisce alla persona capacità di direzione e di significato che, da un lato, la tengono lontana da automatismi, meccanicismi, irrazionalismi; dall'altro, la sospingono verso la libertà, l'autorealizzazione e l'autenticità». L'autrice, a questo proposito, in un altro passaggio del testo precisa inoltre che è negli affetti e nei sentimenti vanno rintracciati *la fonte dell'agire morale* (Perla, 2002, p.93-94), il *movente dell'agire morale* (Xodo, 2001, p.51), «giacché laddove manca la formazione e la cura degli stessi, il soggetto fatica ad individuare e cogliere il bene, e di riflesso a costituire una morale» (Aimo 2009, p.123).

<sup>148</sup> Montuschi F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia.

parte” o di contribuire ad alimentare un ormai logoro pendolarismo fra ragione e sentimenti: si tratta piuttosto di riconsiderare e di ricostruire l’intero tessuto della condotta umana».

In riferimento alla comprensione del sentire per mezzo del pensiero riflessivamente orientato Mortari sostiene:

«[...] quando la mente evita l’esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare senso nell’esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo» (Mortari, 2004, p.19).

Consapevolezza di sé, empatia e pensiero riflessivo conducono l’insegnante allo sviluppo di un profilo professionale costruito riflessivamente e intersoggettivamente, ovvero secondo un’ottica di sviluppo professionale non meramente ispirata all’esercizio e alla pratica del *buon senso*, quanto piuttosto eretta su un progetto esistenziale co-costruito e condiviso, sensibile al cambiamento e alla trasformazione razionalmente praticabile.

### 2.3.2 Comunicazione e dialogo nella relazione educativa

*«Ogni incontro vero e profondo tra persone è dialogo,  
ma non ogni dialogo è incontro»*

Ducci E., 2005

*(Approdi dell'umano. Il dialogare minore, Anicia, Roma, p.87)*

Ogni atto comunicativo trasmette uno scigno di informazioni che, com'è noto, non si esauriscono nella trasmissione del mero contenuto del discorso, svelano e riflettono molteplici elementi informativi relativi al tipo e alla qualità della relazione intercorrente tra gli interlocutori, alla disponibilità manifesta e supposta all'incontro e allo scambio con l'altro, alla direzione e alle finalità esplicite e implicite insite nel messaggio. Contemporaneamente, ogni atto comunicativo prescrive comportamenti, determina ovvero una risposta, una reazione costruita a partire da l'insieme di tutte le determinanti su specificate e percepite dall'interlocutore-ricevente.

A sostegno di quanto detto, pare utile riferirsi ad una affermazione di Gaetano De Leo, psicologo e professore ordinario di psicologia giuridica e sociale, che fece del comportamento antisociale e della devianza minorile il suo più corposo tema di studio e di ricerca:

«(...) Della propria esperienza scolastica, in genere ciascuno ricorda non tanto il “sapere” che gli è stato trasmesso, quanto la relazione che si era instaurata con alcuni insegnanti che avevano saputo costruire un rapporto significativo, aprendo gli orizzonti di un modo nuovo di confrontarsi. Attraverso quella relazione, è rimasto anche il “sapere” che l'insegnante aveva trasmesso. Se non c'è una relazione significativa, è difficile che il “sapere” trasmesso dall'insegnante rimanga a lungo nell'allievo»<sup>149</sup>.

Lo stile comunicativo interpella ambiti psicologici fondamentali (le relazioni interpersonali e l'identità personale) e rappresenta le modalità dell'essere di ogni

---

<sup>149</sup> De Leo G. (1997), *La devianza minorile*, La Nuova Scientifica, Roma, (p.127-128).

persona che influenzano prepotentemente i comportamenti dell'interlocutore<sup>150</sup>: Recalcati (2014, p.90) nel descrivere la forza e le conseguenze delle parole precisa che «le parole sono vive, entrano nel corpo, bucano la pancia: possono essere pietre o bolle di sapone, foglie miracolose. Possono far innamorare o ferire [...] sono corpo, carne, vita, desiderio».

Positive interazioni sociali migliorano i livelli di autostima e di autoefficacia di entrambi i poli della relazione e contribuiscono allo sviluppo del sé nei bambini. Rispetto al costrutto di autoefficacia dell'insegnante, alcune ricerche (Gibson e Dembo, 1984) hanno mostrato che i docenti con alto senso di autoefficacia scolastica si concentrano maggiormente sulle attività didattiche e sostengono gli alunni in difficoltà, fornendo loro feedback positivi e gratificazioni per i loro successi. Al contrario, altri studi hanno evidenziato che i docenti con bassi livelli di autoefficacia scolastica sono portati ad esercitare il controllo della classe per mezzo di regole severe e restrittive (Woolfolk, Rosoff e Hoy, 1990). Ulteriori studi (Melby, 1995) segnalano che i docenti con un basso senso di efficacia incontrano dei problemi nel rapporto con gli studenti e nella gestione della classe; tali insegnanti lamentano comportamenti scorretti da parte degli studenti e non ritengono che questi siano suscettibili di miglioramento. Infine, per Macciocu, Bonarota e Mazzoni (2003) l'azione educativa passa attraverso la condizione di benessere dell'operatore: la soggettività e le potenzialità umane e professionali del personale educativo sono centrali nel determinare la qualità ed efficienza professionali.

Rispetto alle dimensioni di effettiva influenza di uno stile comunicativo positivo, importanti ripercussioni si ravvedono a carico delle competenze linguistiche (vocabolario più ampio, migliore comprensione e produzione del linguaggio) e cognitive (attenzione, concentrazione, motivazione e disposizione al confronto, alla comprensione) e sociali dei discenti (motivazione al dialogo e allo scambio, comprensione emotiva, autoregolazione del comportamento)<sup>151</sup>.

Innumerevoli studi e ricerche in ambito educativo e formativo concordano nell'asserire che atteggiamenti autoritari e/o impersonali che rimarcano in direzione

---

<sup>150</sup> A questo proposito, C. Nanni (1996, *La guida spirituale*, in Scurati C., a cura di, *Volte dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p. 277) ribadisce: «l'esito educativo è funzione non tanto dell'educatore o dell'educando, ma, piuttosto, della loro relazione e della buona qualità di essa».

<sup>151</sup> Cfr. Pontecorvo, 1999; Pontecorvo, Aiello e Zucchermaglio, 1991; Smith e Dickinson, 1996; Birch e Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002.

negativa l'asimmetria di ruolo docente-studente favoriscono reazioni di dipendenza e comportano altresì decadimento motivazionale, indisponibilità, passività e scarsi livelli di interesse e di partecipazione nei processi di apprendimento: condizioni che determinano insuccesso e fallimento degli esiti formativi<sup>152</sup>. Così come dipendenza e subalternità o ribellione sono provocati da quei comportamenti comunicativi definiti da Gordon (1991, p. 61-62) «barriere alla comunicazione»: l'insegnante che emette messaggi di netto rifiuto e di mancata accettazione (rimprovera, ordina, redarguisce, minaccia, giudica e critica, etichetta, indaga con fare inquisitorio o elude), al pari dell'insegnante che tende all'indiscriminata accondiscendenza e soggezione (ovvero che tende a consigliare e fornire soluzioni, a interpretare, apprezzare indistintamente e a rassicurare) ostacola la comunicazione autentica.

Mucchielli (1983) identifica 5 tipi di risposte che possono costituire infine un ostacolo all'interazione. La risposta *valutativa* si riflette nell'assunzione di un atteggiamento di superiorità, sia che si dia una valutazione positiva o negativa, suscitando nell'interlocutore possibili sentimenti di conformismo o di rifiuto. Espressioni tipiche possono essere: "Hai fatto bene", "È giusto", "Non devi", "Devi". La risposta *interpretativa* volge alla ricerca di qualche elemento essenziale in quanto detto dall'interlocutore, delle cause supposte e arbitrariamente individuate. La persona può non sentirsi compresa e frequentemente ribattere alla risposta. Queste espressioni possono iniziare ad esempio con: "Fa così perché...", "In realtà succede che...". La risposta *investigativa* mira soprattutto al reperimento del maggior numero di informazioni ottenute sottoponendo l'interlocutore quasi ad un interrogatorio che priva l'interlocutore a recepire accoglienza e disposizione all'ascolto e conduce lo stesso a reagire manifestando chiusura e ostilità. La risposta *di supporto* incoraggia, consola l'interlocutore, ricorrendo spesso anche a tecniche di sdrammatizzazione del problema espresso dal discente. Questi sente così sminuire i suoi vissuti e avverte una spinta alla passività e/o dipendenza rispetto all'interlocutore e alla relazione con esso. Espressioni tipiche sono: "È normale che", "Passerà, stai tranquillo", "Sono sicuro che andrà tutto bene", "Capita a tutti".

La risposta infine denominata *di soluzione* dispensa consigli e soluzioni appunto, schivando la possibilità di lasciare spazio all'individualità dell'interlocutore e alla

---

<sup>152</sup> Zins J., Weissberg R., Wang M., Walberg H.J. (2004), *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?*, Teachers College Press, New York.

propensione a giungere a soluzioni autogenerate; le reazioni verteranno sull'ostilità o al contrario manifesteranno forme di dipendenza. Esempi sono: "Fai così e vedrà", "Io farei questo", "È importante che ora tu".

Un ulteriore sguardo di analisi incentrato principalmente a definire gli atteggiamenti del docente dinanzi al disagio e ai comportamenti disfunzionali degli allievi proviene dalle teorizzazioni di Amenta (2004) che distingue gli stili intollerante (impaziente, autocratico e di facili reazioni esplosive e aggressive che suscitano consensi e risultati temporanei), polemico e litigioso (l'attaccabrighe, che assume atteggiamenti di sfida che provocano dinamiche e circuiti distruttivi), timoroso (il martire, passivamente tollerante, timido e debole che determina silenziosa perpetuazione degli atteggiamenti disfunzionali dei discenti), e calcolatore (logico, razionale, distaccato, insensibile ai toni emotivi).

I suddetti atteggiamenti sono tutti accompagnati da stili comunicativi disfunzionali alla relazione.

A questo proposito, Gordon (1991) suggerisce che quando l'insegnante si trova dinanzi un comportamento disfunzionale che impedisce il proseguio dei lavori può ricorrere alla cosiddetta "tecnica di confronto" che si struttura mediante l'utilizzo del "messaggio-Io", volto a palesare all'altro lo stato emotivo e il reale vissuto di chi parla, che si contrappone al "messaggio-Tu", che contiene espressioni di giudizio su chi ascolta determinando in questo reazioni di difesa.

Ponendo a confronto i propri sentimenti e bisogni con i comportamenti disturbanti del ragazzo rivolgendosi ad esso per mezzo di un messaggio in prima persona costruito in forma affermativa e dichiarativa, ovvero per mezzo di una corretta espressione di ciò che si prova, l'insegnante, secondo questa prospettiva, riscontrerà nel discente una più lucida consapevolezza delle conseguenze del proprio agire e una più larga comprensione delle responsabilità del proprio comportamento e delle ripercussioni suscitate nell'interlocutore.

Quando invece la situazione problematica viene concepita in termini di conflitto (che l'Autore considera come evento normale, inevitabile, non distruttivo e foriero di relazioni più salde) lo stesso propone per la sua risoluzione (oltre al ricorso della tecnica dell'ascolto attivo), "il metodo senza perdenti", altrimenti detto "Metodo III" che sostanzialmente consta di un processo di problem-solving che si attua attraverso i principi di partecipazione, negoziazione e responsabilità condivisa: è la

terza via di ricerca di soluzioni che soddisfino l'interesse di ambedue i contendenti e che si basano sul reciproco rispetto e la cooperazione, a differenza dei metodi I e II, ovvero rispettivamente dalle modalità di risoluzione basate su autoritarismo e permissivismo. Più nello specifico, il metodo III prevede un processo in sei fasi: individuazione del problema, proposta di possibili soluzioni, valutazione delle varie soluzioni, individuazione di quella migliore, modalità di attuazione di quella prescelta ed infine, verifica che si sia effettivamente risolto il problema. A fondamento di questo metodo è previsto il ricorso alle strategie comunicative dell'ascolto attivo e dei messaggi in prima persona.

Lo stile comunicativo viene considerato un elemento caratteristico (unitamente ad altri indicatori) e atto a definire il più ampio costrutto di competenza sociale.

Generalmente, si riconosce competenza sociale alla persona capace di modulare comportamenti appropriati in relazione ai contesti e alle situazioni, che ha un buon grado di competenza comunicativa, buoni livelli di autostima ed è capace di empatia.

Numerosi contributi teorici<sup>153</sup> nell'intento di descrivere le abilità sociali, individuano una sorta di continuum comportamentale ai cui estremi si collocano i due modelli che vengono considerati come disfunzionali e che vengono denominati come stili "passivo" e "aggressivo", mentre nell'area di mezzo si collocherebbe lo "stile assertivo", considerato invece come socialmente funzionale.

Come precisato da Arrindel et al. (2004), Phillips (1978) ad esempio sostiene che una persona è socialmente abile se sa comunicare in maniera che i propri diritti e le proprie richieste vengano soddisfatti, ma che tuttavia, è intenta a non procurare danno ad altre persone. In tale definizione risaltano alcuni degli elementi costitutivi del costrutto di assertività, il cui padre originale del termine è Wolpe (1958), seppure generalmente si associa la sua specificazione a Salter (1949) per via delle sue intuizioni relative alla «personalità inibita».

Il comportamento assertivo genera e manifesta capacità di gestione delle relazioni in direzione positiva, in quanto si fonda sul rispetto delle proprie e delle altrui posizioni, promuove la parità dei rapporti umani e presuppone una

---

<sup>153</sup> Per una ricca rassegna si veda Arrindell W.A., Nota L., Sanavio E., Sica C., Soresi S. (2004), Test SIB - Valutazione del comportamento interpersonale e assertivo, Erickson, Trento.

comprensione dei bisogni altrui, pur tutelando il personale diritto di esprimere con onestà le proprie opinioni ed esercitare i propri diritti senza per questo negare quelli degli altri.

Per Wolpe e Lazarus (1966) il comportamento assertivo è infatti individuabile in ogni espressione di diritti e sentimenti socialmente accettabili (inclusi sentimenti più specificatamente ascrivibili come negativi, quali la collera, il disaccordo, l'irritazione).

Compiendo un'analisi dei contributi teorici sull'argomento, Arrindel et al.(2004) giungono ad affermare che gli elementi costitutivi il costrutto di assertività siano i seguenti:

- *Difesa dei diritti*, che implica l'espressione degli stessi e la disposizione di rifiutare richieste irragionevoli.
- *Assertività sociale*, ovvero la capacità di generare e portare a termine le interazioni sociali senza particolari difficoltà.
- *Espressione dei sentimenti*, che prevede la capacità di comunicare sentimenti positivi e negativi.
- *Assertività d'iniziativa*, implica l'abilità di problem-solving e di soddisfazione dei personali bisogni mediante la capacità di avanzare richieste, favori.
- *Indipendenza*, si riferisce alle capacità di sostenere le proprie opinioni e le proprie credenze resistendo attivamente a pressioni e influenze esterne che provocherebbero reazioni di conformismo.

Oltre ad una generale propensione all'ascolto mostrata all'interlocutore, il comportamento assertivo trova molteplici vie di manifestazione analogica: il contatto oculare è diretto, la postura rilassata e protesa, è presente il ricorso ad una gestualità morbida e propositiva, una prossemica di vicinanza, una espressione facciale congruente al contenuto del messaggio ed infine un tono e un volume pacato della voce.

Alla luce delle teorizzazioni su esposte, appare necessaria per le professioni educative l'esigenza di porre sguardi di maggiore attenzione ed accuratezza alle scelte e alle modalità comunicative e di relazione assunte nella pratica professionale

e manifestate nell'azione didattica<sup>154</sup>, per «aspirare a un linguaggio che sappia portare tutto il peso del reale mantenendo aperto il movimento del pensiero»<sup>155</sup>.

Rogers (1973), ridefinendo la figura dell'insegnante come facilitatore della comunicazione, sottolinea l'importanza che assume lo stile comunicativo che esso adotta, ovvero le modalità mediante cui veicola, dandone la forma, i contenuti nella classe (intesa come contesto relazionale) e precisa la stretta relazione che intercorre tra una comunicazione positiva del docente, i processi e gli esiti di apprendimento e lo sviluppo delle dimensioni affettivo-socio-relazionali nei discenti.

Alcuni importanti esiti di ricerca rivelano le relazioni tra gli stili di insegnamento e gli stili di apprendimento dei discenti (Tuffanelli L., Ianes D., 2014), altri concentrano l'attenzione allo stile comunicativo dell'insegnante come capace di determinare influenze a carico della motivazione dei discenti (Noels K., Clement R., Pelletier L.G., 1999) e dei risultati degli apprendimenti (Nessbaum J., Scott M., 1980).

La letteratura relativa allo stile comunicativo dell'insegnante offre prospettive e specifici ambiti di attenzione diversi. Lo stile comunicativo manifesta disposizioni e tratti personali del parlante, informa sul tipo di relazione intercorrente ed esplicita l'orientamento<sup>156</sup>, oltre a dare indicazioni in merito alla collocazione dei significati da attribuire ai contenuti verbali.

---

<sup>154</sup> Relazione e comunicazione educativa sono i temi di una raffinata moltitudine di pubblicazioni recenti in campo pedagogico. Di seguito l'elenco di alcune tra le più incisive ed autorevoli. Di Mariagrazia Contini: *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Milano, La Nuova Italia, 2002; (a cura di) *Pedagogia della comunicazione*, in *Studium Educationis*, 4, 2000; *Comunicare fra opacità e trasparenza. Nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Milano, Mondadori, 1987; *Comunicazione e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1980. Di Lucia Lumbelli: (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli, 1987; *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al ruolo in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Milano, Franco Angeli, 1974. Di Leonardo Trisciuzzi: *Manuale di didattica in classe*, Pisa, ETS, 1999; *Processi formativi e interattivi della comunicazione*, Pisa, ETS, 1996. Di Carlo Fratini: *Luci e ombre nella relazione insegnante-allievi*, in Ulivieri S., Franceschini G. e Macinai E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi*, Pisa, ETS, 2008, p. 159-176; *La dimensione comunicativa*, in Cambi F., Catarsi E., Coliocchi E., Fratini C. e Muzi M., *Le professionalità educative*, Roma, Carocci, 2003, p.67-94; Di Rita Fadda: *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2007; *Pragmatica della comunicazione tra teoria psichiatrica e critica pedagogica*, Cagliari, CUEC, 1990. Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006.

<sup>155</sup> Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, 2002, Milano, p. 121

<sup>156</sup> Come descritto da Arrindel et al. (2004), Schutz (1958) mediante l'elaborazione del suo sistema FIRO (fundamental interpersonal relations orientations) individua tre orientamenti interpersonali: tendenza all'inclusione, tendenza al controllo, tendenza all'affettività. Lieberman, Yalom e Miles (1973) individuano una lista di sei stili (tecnico, energetico, supportivo, manageriale, impersonale e laissez-faire) da cui deducono quattro classi di comportamento: stimolazione emotiva, offerta di

Il contenuto e il suo metamessaggio (ovvero la forma data al contenuto), il pattern comunicativo e l'identità (distintivo e identificante la persona) e le modalità di interazione e relazione interpersonale sono le tre dimensioni del processo comunicativo che Norton (1983) individua come funzionali dello stile comunicativo della persona, ovvero espresse e veicolate dallo stesso.

Nel definire lo stile comunicativo «il modo in cui una persona interagisce a livello verbale, non verbale e paraverbale al fine di segnalare come il significato letterale debba essere recepito, interpretato, filtrato e compreso» (Norton 1983, p.58), l'Autore individua 11 diversi stili comunicativi personali<sup>157</sup> e propone una disamina delle caratteristiche distintive e descrittive del costrutto di stile comunicativo<sup>158</sup>. Trasponendo le sue intuizioni in ambito educativo, l'Autore precisa che lo stile comunicativo dell'insegnante può essere oggetto di modificazione mediante la rimodulazione dei pattern comportamentali conseguente ad una riformulazione dello stile di insegnamento. Lo stile comunicativo dell'insegnante è strettamente correlato all'ambiente, alle caratteristiche della classe e ai contenuti disciplinari preposti e costituisce un valido indice di efficacia nell'insegnamento. A questo proposito, Egli ridefinisce l'elencazione degli stili in prospettiva educativa distinguendo i seguenti stili:

---

aiuto, attribuzione di significato ed esecuzione di funzioni. Mann, Gibbard e Hartmann (1967) descrivono 5 possibili tipologie di stile che si riflettono anche nell'elemento verbale (ostilità, amicalità, relazioni di autorità, ansietà, depressione). Lo stile è stato altresì argomento di descrizione strutturata e volta ai fini dell'individuazione di specifiche polarità: ne è un esempio la teorizzazione di Leary (1957) che esplicita due fondamentali dimensioni: dominanza/sottomissione e odio/amore, e la più recente proposta di Brekelmans, Levy e Rodriguez che riconoscono uno stile di insegnamento direttivo (caratterizzato da alto controllo, competitività e orientamento al compito) e uno stile non-direttivo (caratterizzato da orientamento al supporto, flessibilità e innovazione). Per una rassegna esaustiva delle teorie sugli stili comunicativi dell'insegnante si veda Giampietro M. (2004), *La comunicazione in classe: stile comunicativo del docente ed insegnamento efficace*, in Maggi M. (a cura di), *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Berti, Piacenza, p.45-65.

<sup>157</sup> Gli 11 stili individuati possono secondo l'Autore rientrare entro due grandi specificazioni aggiuntive in relazione alle caratteristiche insite e al grado di affinità presente tra essi: tra gli stili che rientrano in una modalità di comportamento attivo rientrano le tipologie individuate e denominate "dominante, drammatico, polemico, animato, d'impatto o d'effetto, preciso e aperto"; nell'insieme di stili invece orientati verso il ricevente appartengono le tipologie "rilassato, attento, amichevole"; la modalità di "immagine comunicativa" si riferisce ad una valutazione generale di efficacia dello stile, ossia un giudizio che il comunicatore dà delle proprie competenze comunicative.

<sup>158</sup> Per Norton, lo stile comunicativo si definisce a partire dalle seguenti caratteristiche descrittive: la natura pragmatica (osservabile mediante il comportamento assunto e le manifestazioni corporee associate), l'idiosincrasia (ovvero il carattere di imprescindibilità dalla presenza di uno stile nella persona), la multifaccettatura (che allude alla possibilità di impersonare stili diversi), l'interdipendenza (esistono combinazioni e variabili di stili interconnessi) ed infine la variabilità (il contesto, i ruoli e il tipo di interazione possono influenzare le manifestazioni dello stile comunicativo di una persona che può dunque deviare dal proprio stile identificativo che rimane comunque stabile).

- *Amichevole/aperto*: è lo stile che conferma il Sé dell'altro. E' tipico di un insegnante che lascia capire agli studenti che essi sono persone degne di riconoscimento, interesse e affermazione; rimanda ad un apprendimento di tipo associativo in cui non predomina la lezione frontale; propone una relazione in cui il docente non è colui che "insegna e basta".
- *Attento*: vigilanza, propensione alla comprensione e all'ascolto sono tratti indicativi di questo stile in cui il docente si mostra attivo e rivolto all'altro.
- *Animato/d'impatto*: l'accentuata espressività verbale e non verbale (gesti, espressioni facciali e movimento degli occhi) è caratteristica di questo stile, che veicola l'attenzione dei discenti per mezzo dell'energia, l'interesse e l'entusiasmo profusi in ciò che si sta facendo.
- *Drammatico*: tipico di questo stile è il ricorso a storie, metafore, esempi e aneddoti che, proposti con intensi e travolgenti atteggiamenti di enfasi, dirigono, garantendoli, atteggiamenti di attenzione e ascolto dei discenti.
- *Rilassato*: il comportamento comunicativo calmo e accogliente procura nei discenti la percezione di un insegnante tranquillo, sicuro di sé e controllato che non ha necessità di ricorrere a richiami di ordine mediati da toni di voce alti e fare nervoso.
- *Preciso*: padronanza dei contenuti, chiarezza e precisione espositiva sono tipici di questo stile comunicativo.

La correlazione di queste tipologie di stile, per cui tuttavia non vale la regola della mutua esclusività, con l'efficacia dell'insegnamento vede riconoscere nel modello Drammatico particolare e più incisiva significatività.

In merito all'importanza dello stile comunicativo adottato dall'insegnante, Genovese (1989, p.396)<sup>159</sup> asserisce che nella pratica dell'insegnamento «l'attenzione ai fattori socio-affettivi e l'identificazione di obiettivi e strategie specifiche deve costituire una fase costante della progettazione didattica e un filo conduttore nei processi di gestione della classe».

Coppola (2009), in occasione del Convegno *Il mondo delle lingue nel nostro paese*, organizzato a Prato (2008) da Proteo Fare Sapere, discute sulla valenza

---

<sup>159</sup> *Apprendere nella scuola: condizioni e strategie*, in Genovese L., Kanizsa S. (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Milano, Angeli, p. 359-398.

dell'approccio dialogico nell'insegnamento<sup>160</sup>, individuando come pilastri fondativi di tale prospettiva complessa e relazionale il largo valore riconosciuto alla dimensione intersoggettiva degli scambi comunicativi, e la rilevanza di un agire comunicativo che considera i molteplici fattori, soggettivi e intersoggettivi, che agiscono e influenzano ogni interscambio.

«La capacità dialogica e relazionale degli interlocutori è profondamente influenzata dalla loro soggettività, dalle caratteristiche personali che li contraddistinguono; per questo un'adeguata realizzazione dell'approccio dialogico impone una considerazione preliminare delle molte, complesse componenti soggettive che riguardano sia il docente che l'apprendente» (Coppola D., 2009, p.37).

Valorizzare una visione di interazione di tipo socio-costruttivista significa riconoscere che sviluppo, formazione ed educazione possono realizzarsi esclusivamente entro mappe di significazione prismatiche e reticolari: sono sempre il raccolto di un discorso tra individualità, tra realtà, tra menti, tra codici e linguaggi.

Se la capacità di comunicare è manifestazione di maturità emotiva, di stati mentali emotivamente maturi<sup>161</sup>, diventa necessario sostenere un agire educativo e formativo che tiene conto del livello delle relazioni nel processo I/A, in quanto luogo di attiva costruzione di saperi e significati condivisi e negoziati, luogo ovvero di coesistenza e di scambio delle componenti soggettive e intersoggettive degli «attori dell'inter-azione»:

«Porre il dialogo alla base del processo di I/A significa creare all'interno della lezione spazi di riflessione e di *corresponsabilità interlocutoria*; significa privilegiare una pratica antica e sempre nuova che affonda le sue radici nella ricerca socratica di una 'verità' che si costruisce assieme, sgombrando il campo dall'ignoranza, dai preconcetti, dai pregiudizi; significa riconoscere e legittimare l'interlocutore, cooperare con lui nella costruzione di significati e prospettive condivise». (Coppola D., 2009, p.33).

---

<sup>160</sup> Dall'approccio comunicativo all'approccio dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico, pp. 33-45).

<sup>161</sup> Cfr. Blandino G. 2008, *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano, p.143.

Medium principe della formazione è la relazione. Per mezzo anzitutto della parola. Ma anche, come si è già sottolineato, attraverso tutti i ricchi elementi che provengono dalla via comunicativa analogica e simbolica: parla il corpo, la postura, il gesto, lo sguardo, la prossemica, il tono e il timbro di voce, il silenzio. Il linguaggio non verbale si mostra infatti come diretto, non mediato e semanticamente ricolmo; è in definitiva autentico, riconosciuto ovvero come la via di lettura più pregnante e più rispondente al reale<sup>162</sup>.

La natura polisemica della comunicazione e dei significanti insiti in ogni atto comunicativo ci è ben narrata dalla pragmatica della comunicazione umana con i cinque assiomi della comunicazione<sup>163</sup> (che nel lavoro di pianificazione e redazione dei contenuti del presente paragrafo hanno funto da mappa concettuale di riferimento).

Watzlawick, Beavin e Jackson (1971) evidenziano come la negazione dei cinque assiomi della comunicazione umana può comportare l'insorgenza di patologie relazionali: si pensi a titolo d'esempio, agli atti comunicativi in cui esiste un contrasto tra contenuto e aspetti di relazione che genera la patologia comunicativa del doppio legame.

Divenire consapevoli della valenza e dei termini di influenza delle modalità relazionali e delle premesse implicite caratteristiche delle stesse è la via regia che conduce a riconoscere dell'esperienza formativa la sua imprescindibile e originale tensione alla reciprocità che contestualmente dà luogo alla definizione del sé e dell'altro:

«Il carattere triadico del processo dell'intendere l'atto educativo nel momento conoscitivo e in quello interpretativo, richiama la natura profonda

---

<sup>162</sup> Cfr. De Landsheere G., Delchambre A. (1979), *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, Giunti & Lisciani, Teramo; Norton R. (1983), *Communicator Style Measure*, sage Publications, Inc. Beverly Hills; Selleri P. (2004) *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma; Delandsheere G. (1974), *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Giunti & Lisciani, Teramo.

<sup>163</sup> Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma. A rigor di precisione i cinque assiomi sono nell'ordine: non si può non comunicare; ogni evento comunicativo ha un livello di contenuto e uno di relazione; la natura della relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione; gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico (verbale) sia con quello analogico (non verbale); tutti gli scambi comunicativi sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza.

dell'interiore conformarsi dell'educando all'educatore e dell'educatore all'educando nonché del reciproco sforzo per intendere le forme rappresentative che prendono vita nella comunicazione» (Vico, 1988).

Tuttavia, la realtà insegna che le pratiche comunicative più comunemente diffuse tra le mura scolastiche tendono a perseverare modalità di scambio aspramente rigide e asimmetriche. Sì tali setting comunicativi costringono il permanere degli interlocutori della scena educativa entro ruoli stereotipicamente tradizionali e predeterminati che eludono la possibilità di sperimentare occasioni di edificante dialogo e di incontro effettivo con l'altro:

«L'esperienza comunicativa osservabile in aula e descritta da insegnanti e allievi è accompagnata dallo sgradevole vissuto di sentimenti negativi: impressione di non capire l'altro, di non essere coinvolti, di essere manipolati, di una tensione di cui non ci si spiega le ragioni e che non è altro che l'esito del disattendere inconsapevolmente, da parte dell'insegnante, il principio che l'educare implica sempre la riduzione di ostacoli e barriere che impediscono la comprensione dell'altro»<sup>164</sup>.

In modo analogo, tali minanti modalità di approccio impediscono il fluire di un autentico percorso di sviluppo, di crescita e di maturazione, di agentività, di autonomia e di autodeterminazione del discente.

«In fin dei conti il responsabile del processo formativo è il soggetto in formazione stesso, l'educatore non può far altro che porre le condizioni necessarie o convenienti affinché egli possa e voglia agire in prima persona: Ma non per questo l'educatore svolge un ruolo irrilevante nell'intero processo. Senza di lui, senza il suo stimolo, il suo orientamento, la sua guida, il suo sostegno, il suo ascolto e la sua comunicazione, in una parola senza una conversazione educativa valida e coinvolgente, non è possibile che il soggetto cresca umanamente e professionalmente»<sup>165</sup>.

---

<sup>164</sup> Perla L. (2010), *Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia, p.144.

<sup>165</sup> Pellerey M. (1998), *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Las, Roma, p.8.

Come evidenziato da Boffo (2010) la comunicazione formativa è il modo di essere-con-gli-altri, e la formazione agisce *attraverso* e *con* la comunicazione.

La comunicazione veicola i legami tra le persone, «rappresenta la qualità della relazione, è la modalità attraverso cui ogni relazione viene espressa»<sup>166</sup>.

«Il diritto dell'altro a diventare se stesso»<sup>167</sup> è garantito in una relazione educativamente valida che consente, qualifica e valorizza una modalità di comunicazione autentica, fatta di parole e di silenzi reciprocamente concessi: in definitiva colma di quella partecipazione empatica e di quell'ascolto che riconnettono le trame del senso della reciprocità relazionale.

Ascolto ed empatia vengono riconosciuti così come i pilastri di una comunicazione autentica (Rogers, 1983): «sono disposizioni centrali per la comunicazione formativa» (Boffo, 2010) capaci trasformare la relazione in un «legame»<sup>168</sup>; sono le pose che consentono ovvero di sperimentare l'esperienza di *contiguità interiore*, mediante cui si riesce a scorgere l'altro nella sua eccezionalità.

«Una sensibile capacità di ascoltare, una profonda soddisfazione nell'essere ascoltati; la capacità di essere più autentici, che a sua volta promuove maggiore autenticità negli altri; e di conseguenza una maggiore libertà nel dare e ricevere amore: questi, nella mia esperienza, sono gli elementi che rendono la comunicazione personale maturante e arricchente» (Rogers, 1983 p. 28).

Una relazione educativa imperniata da atmosfera costruttiva si caratterizza secondo Rogers (1970) per la presenza di alcuni atteggiamenti tipici del docente e particolari disposizioni emotive e comunicative<sup>169</sup> che promuovono una interazione

---

<sup>166</sup> Boffo V., *La comunicazione formativa: tra ascolto e empatia*, in Guetta S. 2010, (a cura di), *Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato*, Roma, Koinè, p. 45-55.

<sup>167</sup> Scurati C. 1999, in Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, p. 16.

<sup>168</sup> Cfr. Sandonà L. 2010, (a cura di), *La struttura dei legami e luoghi della relazione*, La Scuola, Brescia; Botturi F., Vigna C. 2004, (a cura di), *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano.

<sup>169</sup> Accettazione incondizionata, congruenza e considerazione positiva sono evidenziati da Rogers nel suo *approccio non direttivo centrato sulla persona*, come nuclei della *Terapia centrata sul cliente* (1970) e poi proposti entro la relazione educativa dallo stesso e nella dimensione scolastica da Thomas Gordon, con il saggio *Insegnanti efficaci* (Giunti Lisciani, trad. it. Teramo, 1991) come aspetti che promuovono una relazione educativa efficace con l'allievo.

efficace e contribuiscono ad accrescere nello studente la fiducia in sé e nelle proprie possibilità di divenire ciò che è; tali atteggiamenti sono l'empatia, la considerazione positiva o accettazione incondizionata e la congruenza.

I su specificati atteggiamenti (di cui si è precedentemente discusso in questa trattazione) sono resi manifesti attraverso l'ascolto attivo<sup>170</sup> e si rivelano nella disposizione del docente alla comprensione profonda dell'altro, alla sospensione del giudizio nei suoi confronti, e al processo di autoconsapevolezza e *cura sui* già menzionati che donano autenticità e trasparenza alla relazione.

L'ascolto inteso come linguaggio dell'accettazione (Francescato et al. 1998; Gordon, 1991;) dispone all'incontro, alla comprensione e alla cura e favorisce una decodifica delle espressioni emotive del minore in cui si riflettono il suo mondo interiore che si svela nella relazione.

Ascoltare attivamente promuove atteggiamenti di fiducia e di empatia, e consente all'interlocutore di percepire incondizionato riconoscimento e rispetto di sé e della propria esperienza, necessari per poter avviare percorsi di comprensione più profonda dei suoi stessi sentimenti.

Come sottolineato da Mortari (2010, p.189-190, p.172):

«Per tessere fili con l'altro, fili intessuti nel tempo della presenza, una presenza che si fa più attenta nei momenti difficili, essenziale è praticare l'ascolto [...] come testimonianza di interesse [...] e attestazione di valore all'altro [...] luogo ove il bisogno educativo e la domanda d'essere dell'altro possano essere colti. [...] L'ascolto proprio di una relazione accogliente, attenta, rispettosa e dialogica. Queste paiono essere le caratteristiche che definiscono il farsi presenza del docente nella relazione con l'allievo».

Pur configurandosi come disposizione e manifestazione unitaria, Gordon descrive dettagliatamente “la tecnica dell'ascolto attivo” evidenziando quattro fasi: l'ascolto passivo (il silenzio che consente l'espressione dell'interlocutore), i cenni di attenzione (i segnali che accertano la ricezione del messaggio e che mostrano

---

<sup>170</sup> Cfr. Rogers C. (1952), *Communication: its blocking and its facilitation*, in *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.; Rogers C. e Farson R. E. 1991, *Active Listening*, in Newman R.G., Danzinger M.A., Cohen M. (eds), *Communicating in Business Today*, D.C Health & Company; Gordon T. 1991, *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, trad. it. Teramo).

interesse), le espressioni facilitanti (la comunicazione incoraggiante che favorisce l'approfondimento da parte dell'interlocutore del contenuto che sta narrando) e l'ascolto attivo (la comprensione autentica del messaggio espresso e la sua restituzione decodificata all'interlocutore per mezzo di una moltitudine di tecniche - tra cui la riformulazione semplice, la parafrasi, il riepilogo, l'eco - che promuovono e facilitano la strutturazione di opzioni risolutive autogenerate).

Tendere all'incontro significa dunque per l'insegnante posare lo sguardo, spiegare l'orecchio, comunicare presenza.

Sintonizzarsi, mettersi in ascolto, porsi in attenzione fluttuante ed empatica, come tensione verso, come volontà di dirigersi in direzione dell'altro, in osservazione profonda e raffinata e in posizione di guida non giudicante.

Ponendosi in ascolto si avanza nell'incontro.

Ciò non si esplicita esclusivamente nella disponibilità di stare a sentire dalla viva voce degli allievi ciò che essi pensano o manifestano in termini di bisogni educativi: ascoltare l'altro significa, come propone Cambi (2010) aprirsi all'altro, mostrare disponibilità, accompagnare con rispetto, sostenere evitando intrusioni e forzature ed intervenire al bisogno.

Pertanto, quando ci si riferisce al valore dell'ascolto nella relazione educativa, si intende chiamare in causa la capacità del docente di prendersi cura e di conoscere transcontestualmente e idiograficamente in profondità l'allievo, tenendo conto anche di tutte quelle informazioni che giungono attraverso canali comunicativi diversi.

L'aver cura, lungi dal tradursi semplicisticamente in atteggiamenti di benevolenza, si esplicita infatti nell'assunzione di una modalità, a carattere processuale, di relazionarsi all'altro, perché cresca nella sua umanità (Mayeroff, 1990).

L'atteggiamento empatico dell'insegnante non intrusivo e pervasivo ma carico di delicato rispetto (Mortari, 2006), si traduce in una «contemplazione interiore dell'altro» (Stein 2000, p.68), un avvicinamento ai vissuti di una coscienza estranea (Stein, 1998, pag. 84), all'esperienza esistenziale dell'alterità, al saper essere-con nella relazione con gli alunni. Questo orientamento all'incontro rappresenta in realtà l'originaria tensione di ogni essere al noi, al bisogno primario e fondamentale di relazione che arricchisce il singolo: «c'è in ogni autentico incontro un momento

di originalità e di creazione: un dischiudersi degli occhi, dello spirito e del cuore dal proprio intimo; un esser-presi ed un prendere; una viva produzione come risposta ad un contatto che libera le forze più segrete»<sup>171</sup>.

Spesso, entro le mura scolastiche, la sofferenza dei minori trova occhi e orecchi per essere vista ed ascoltata solo quando emerge in forme chiassose ed eclatanti e raramente quando si manifesta attraverso il silenzio “burrascoso”.

Una relazione di tipo educativo richiede il profondo impegno di costruire un ambiente emotivamente adeguato in cui possono abitare i linguaggi inusitati e camuffati dell’allievo che riflettono la sua domanda di aiuto, accolta dall’insegnante che si pro-pone nella condizione di udire il silenzioso discorso dell’altro.

Si soggiorna in questi casi, paradossalmente, in uno spazio di attenzione e dedicato ai silenzi: il silenzio del minore che strepita in assenza di vocaboli e il silenzio rispettoso dell’insegnante che si realizza «mediante una ritirata dal proprio sé colto a cogliere il manifestarsi della realtà dell’altro», (Zambrano, 2008, p. 52). Anche qui si realizza l’incontro: è un incontro di silenzi carico di attenzione, un incontro che concede spazio, che va al di là delle parole, in cui l’insegnante ascolta curando, e cura donando attenzione appassionata.

Attribuendo prezioso valore alla pratica del silenzio, scrive Galvagno (in Calliero e Galvagno, 2010, p.207) che per «risignificare le esperienze umane della gioia e del dolore, della fatica e del sacrificio, della paura e della difficoltà e del giudizio degli altri», l’insegnante dovrebbe «partire da una condizione di silenzio interiore in cui non pensa ancora le possibili risposte al problema». Ciò gli permetterebbe di abitare l’incontro pedagogico come *luogo del dialogo* (Galvagno, 2010, p.200) e *luogo della cura* (Damiano, 2007, Fadda, 2007). Inoltre siffatto silenzio consente di porsi in posizione di apertura e di accettazione riflessiva auto ed eterodiretta, per sviluppare la disponibilità, la ricettività e la responsività emotive come assi imprescindibili di un autentico agire educativo e formativo (Mortari, 2006).

Infatti, secondo Mortari, (2012, p.68-69),

---

<sup>171</sup> Guardini R. (1987), *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia, (p.37).

«Tenere l'altro nel proprio sguardo è la prima forma di cura [...] L'attenzione che ha cura si attua quando la mente diventa un cristallo puro, che quando è ben pulito cessa di essere visto e diventa solo mezzo che lascia passare la luce. Si può ipotizzare che la capacità di attenzione s'impara esercitandosi a mettere tra parentesi il sé, a depotenziare la tendenza a mettere se stessi al centro delle cose».

Offrire uno spazio di ascolto al macigno muto del dolore dell'allievo, spia di una situazione di disagio, dona al minore la possibilità di essere riconosciuto e di riconoscersi attraverso e oltre la sofferenza stessa. Insomma, lo spazio di ascolto «apre possibilità, sdogmatizza, complessifica, problematizza. Libera» (Annacontini, 2014, p. 137).

Nelle situazioni in cui invece la sofferenza e il disagio degli allievi si manifestano esplicitamente può accadere che l'insegnante incorra facilmente nell'errore di mettere in atto un piano d'azione immediato per fornire una fulminea risposta al problema, escludendo in tal modo la possibilità di riflettere con impegno (Granieri, 2008) e di cogliere, di ascoltare il discorso sotteso.

Pur nella immediatezza della risposta, l'insegnante si pone inconsapevolmente in una posizione di rifiuto, di rigetto del carico controtrasferale che si genera nella relazione con l'allievo: nega spazio alla decodifica delle proprie emozioni (si potrebbe dire che non trova le parole delle emozioni), soprattutto quelle che sconcertano, arrecano fastidio, smarrimento, destabilizzazione e che, in definitiva, comportano il rischio di sentirsi impreparati nella gestione.

L'attribuzione difensiva di veloci significati interpretativi e la proposta di interventi risolutivi altrettanto veloci delle situazioni-problema negano all'insegnante di stare ricettivamente in attesa e di esercitare come dice Bion (1962;1973;) la «capacità negativa» di sostare nei processi, del working in progress carico di tensione emotiva.

Non sforzandosi di «assumere il punto di vista dell'altro, decifrare il suo codice e il contesto nel quale sono collocate le sue affermazioni» si incorre il rischio per il docente di generare una comunicazione definibile come *egocentrica* che conduce a proiettare «nell'altro il proprio schema cognitivo-emotivo, deformando

l'informazione, fraintendendo il messaggio»<sup>172</sup>. Sono questi i casi in cui il linguaggio diviene manifestazione di un non-ascolto, ma anche mezzo «per falsare ogni possibilità di comunicazione autentica e quindi non comunicare»<sup>173</sup>.

In effetti, il piano di azione immediato apparentemente risolutivo della sofferenza e del dolore dell'allievo funge da meccanismo di difesa, da scudo protettivo a salvaguardia da ogni "rischio" di coinvolgimento e partecipazione emotiva nella relazione.

Secondo Mortari (2006, p. 111-152), «i modi esistenti o indicatori empirici della cura» sarebbero invece gli atteggiamenti di disponibilità, di ricettività, di responsività, di disponibilità cognitiva ed emotiva, di empatia, di attenzione, di ascolto, di passività attiva, di riflessività, di sentire, di cura di sé quelle pratiche e/o disposizioni mentali ed emotive necessarie all'insegnante per praticare adeguatamente la cura.

Nei casi in cui l'insegnante scorge il personalissimo e «profondo lamento umano che giace sconosciuto e sepolto molto al di sotto della superficie della persona» (Rogers, 1980, p. 13), l'insegnante è chiamato ad incoraggiare l'allievo "accompagnandolo" a strutturare propositive cornici interpretative di continuità dell'esperienza in senso deweyano.

Questo è reso possibile da una comunicazione di tipo entropatico e dall'operazione di *epoché* (di cui ci parla Fabbri, 1996, e a cui si è già fatto riferimento nel paragrafo precedente) che distolgono il docente «dalla cogenza del proprio mondo effettuale» per donare attenzione e immedesimazione «ai temi di vita e alle condizioni d'esperienza dell'educando». A partire da questa iniziale (seppur fondamentale e imprescindibile) capacità di rispecchiamento, assimilando e superando così le dimensioni dell'empatia, il docente può professare così, per mezzo di una modalità di comunicazione efficace, l'intenzionalità insita e precipua in ogni progetto pedagogico: è nelle condizioni di promuovere la relativizzazione dei propri nuclei percettivi e il compimento di opzioni autoformative da parte del discente. In altri termini, si è già innestato nel discente quel progetto di autonomia che consente di traghettare dalle acque dell'educazione all'autoeducazione (Stein,

---

<sup>172</sup> Mizzau M. (1974), *Prospettive della comunicazione interpersonale*, Il Mulino, Bologna, (p. 83).

<sup>173</sup> Aranguren J. (1967), *Sociologia della comunicazione*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, p. 138.

2000, p.52): progetto le cui matrici del percorso consentono al discente di *divenire* persona, consapevolmente e responsabilmente.

L'atto del prendersi cura si rivela nell'agire e nel comunicare empaticamente (Boffo, 2010) e ciò fa del maestro un «insegnante di umanità» (Regni, 2004, p.153).

«Dire linguaggio educativo è alludere ad una realtà di relazione, ma di relazione qualificata, è alludere a un modo di relazionarsi all'altro, di rivolgersi all'altro, di trovare e indicare strade per incontrarlo e farsi incontrare»<sup>174</sup>.

Comunicare nei contesti educativo-formativi non significa unicamente trasmettere, ma volgere al *ben essere*, essere presenti nell'*hic et nunc* dell'esperienza formativa condivisa.

Significa incontrare, contaminarsi e aprirsi alla complessità interpersonale.

Significa curarsi dell'altro per mezzo della parola e del gesto consapevoli.

Significa esercitare intenzionalità educativa allo scopo di perseguire la più alta finalità educativa di farsi garanti della formazione integrale della persona, colta nel suo valore.

---

<sup>174</sup> Ducci E. 1999, L'uomo umano. Il dialogare minore, Anicia: Roma, p.45

## Cap.III Un'esperienza di formazione e ricerca: il Laboratorio Life skills con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Kore di Enna

«Tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare, non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo»

Jacques Maritain, 1973.

(*L'educazione al bivio*, La Scuola: Brescia, p.70)

### 3.1 Introduzione

Nel 1993 l'Organizzazione mondiale della Sanità ha pubblicato le linee guida (WHO) per l'attivazione di interventi educativi rivolti ai bambini e agli adolescenti, finalizzati a promuovere dieci abilità individuate come *life skills*<sup>175</sup>.

Le Life skills indicate dall'OMS (1993) <sup>176</sup>	
cognitive area	decision-making and problem-solving;
	creative thinking and critical thinking;
relational area	communication and interpersonal skills;
	self-awareness and empathy;
emotional area	coping with emotions, coping with stress (and self-awareness)

Le life skills vengono definite come capacità necessarie all'individuo per operare efficacemente nella società in modo attivo e costruttivo e come abilità psicosociali considerate centrali per la promozione della salute e del benessere della persona.

<sup>175</sup> Specificazioni e descrizione delle Life skills sono reperibili nel paragrafo 1.2 di questo lavoro.

<sup>176</sup> World Health Organization, *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of like skills programmes*, WHO/MNH/PSF/93.7°, Rev2, Geneva, 1993.

Nel loro insieme, esse costituiscono la *psychosocial competence multicomponentiale*.

Le Linee Guida presentano alcune piste d'indirizzo e strumenti didattici per facilitare la costruzione delle life skills nei diversi contesti, e sottolineano l'importanza della formazione dei formatori a garanzia del raggiungimento degli obiettivi. In altre parole, il livello di competenze dell'insegnante è correlato alla possibilità che l'alunno possa sviluppare quelle capacità e abilità psicosociali, essendo l'insegnante stesso un valido esempio cui ispirarsi.

Il presente lavoro di ricerca nasce e si sviluppa a partire dalla progettazione di un percorso laboratoriale rivolto a due gruppi di studenti di SFP dell'Università Kore di Enna denominato "Life skills" volto ad erigere la relazione educativa e i suoi costituenti sistemici ad oggetto di riflessione partecipata. Al contempo l'esperienza laboratoriale si propone al futuro docente professionista come luogo di esercizio ed autoformazione delle competenze emotive e relazionali.

L'ipotesi di partenza è che un intervento di potenziamento strutturato sulle competenze emotive e relazionali (realizzato mediante un percorso di incontri tematici laboratoriali ed espressivi, che comprende momenti di valutazione ed autovalutazione di tipo quali-quantitativo) possa contribuire ad accrescere il bagaglio di competenze in termini di sviluppo professionale dei soggetti coinvolti e stimolare lo sviluppo del pensiero riflessivo relativamente ai processi insiti nella relazione educativa.

Lo sviluppo di tali competenze trasversali consta di un processo esperienziale e di inferenza critica che chiama in causa risorse di tipo cognitivo, sociale, emotivo del soggetto. Il percorso di consapevolezza e realizzazione di tali skills, cariche di direzioni di senso insieme personali, interpersonali e sociali, tacite ed esplicite, concorre alla maturazione complessiva del ruolo professionale del docente che, secondo Clarizia (2013, p.32), deve intendersi come un «esistere relazionale» in continua evoluzione «verso l'interdipendenza responsabile» degli attori della scena educativa.

Nella convinzione che l'identità professionale si costruisce attraverso il ripensamento riflessivo del percorso personale e formativo calato in condizione esperienziale, in questo contesto si assume che la formazione professionale non può che seguire quella personale: il bisogno di formazione del singolo (lungi dal

prediligere univocamente una modalità di trasmissione teoretica ed accademica) trova singolari risposte nella ricchezza dell'esperienza di sperimentazione e pratica personale per poi meglio trasferirsi in quella professionale; la sperimentazione e la messa in opera di risorse e capacità avviene così già nella fase formativa per poi essere trasferita ed esperita in ambiti e contesti educativi e professionali.

Mediante l'esercizio formativo della riflessione critica e partecipata sui costituenti sistemici della relazione educativa, matrici di processo (agenti ed intervenienti) che determinano il valore, la direzione e il colore dell'agire del docente, si auspica l'accrescimento del livello di consapevolezza personale delle proprie risorse e il potenziamento delle capacità di riflessione critica e costruttiva come crocevia di un itinerante lavoro di revisione personale e di autoregolazione, motore del sensemaking professionale.

La scelta delle finalità, dei contenuti e delle modalità di conduzione dei cicli laboratoriali deriva dalla volontà di ricreare insieme un luogo e una occasione per pensare e riflettere sulla natura generatrice delle dinamiche comunicative e relazionali che hanno luogo nella classe-ambiente, a fondamento di un percorso di edificazione personale ed ermeneutica di nuove competenze che funge poi, da terreno fertile per la maturazione complessiva della persona come professionista della formazione, dell'educazione e della relazione.

L'indagine realizzata non può certamente essere considerata foriera di risultati sperimentali estesi, dato il sottile numero dei soggetti coinvolti, ma vuol altresì rappresentare un contributo riflessivo stimolante, ricco di spunti contenutistici e metodologici attuabili per la progettazione di mirate azioni educative sulle competenze in oggetto.

Tuttavia, i percorsi formativi universitari dei futuri insegnanti prevedono solo di rado occasioni volte allo sviluppo e all'esercizio delle competenze comunicative, emotive e relazionali. Quest'ultime, in genere, trovano spazio autoreferenziale di sviluppo nell'ambito delle attività di tirocinio diretto presso le scuole.

Questo lavoro di ricerca si presenta metaforicamente come un piccolo ulteriore passo nel più ampio, variegato e sistemico movimento di ricerca che studia e analizza la valenza della formazione accademica alle competenze emotive e relazionali nelle professioni educative, nel comune auspicio che la progettazione dei curricula universitari ne contempli l'inserimento e l'avvio programmato.

### 3.2 Prospettive teoriche di riferimento

Gli indirizzi di metodologici, di contenuto e quelli auspicati di esito delineanti questo lavoro si caratterizzano per l'enfasi riconosciuta alla soggettività della persona e per l'attenzione e propensione posta al fare e allo sperimentarsi, in e con il gruppo, coerentemente con le più attuali teorizzazioni pedagogiche le quali poggiano, infatti, i mattoni edificanti l'identità professionale dell'insegnante sulle valenze riconosciute e confermate a due dimensioni: quella soggettiva dell'insegnamento e quella riflessiva del pensiero e dell'azione professionale. La pratica dell'insegnamento può infatti concepirsi efficace se attuata da «soggetti epistemici [...] dotati di riflessività critica e di una corrispondente tensione etica»<sup>177</sup>.

Entrambe le dimensioni su espresse richiamano una visione di professionalità strutturata in termini progettuali, intesa ovvero come cammino tendente all'essere e all'agire sempre più consapevolmente; come altresì disposizione, esercizio, propensione allo sviluppo di sempre nuove e più approfondite competenze, in prospettiva lifelong, lifewide e lifedeeep learning.

A partire dalle suddette considerazioni si delinea l'idea centrale di questo lavoro, che muove dalle indicazioni di competenze delineate dall'OMS nel 1993 (sviluppabili per l'appunto mediante una metodologia centrata sul soggetto e orientata all'attività), considerando altresì come paradigma teorico di riferimento quello derivante dalla prospettiva costruttivista e socialcognitiva.

Il principio pilastro della prospettiva costruttivista riguarda una visione di conoscenza non trasmessa o passivamente immagazzinata, ma come luogo di costruzione della persona, che esercita una modalità di apprendimento attivo che sgorga dalle relazioni con i materiali e con le persone, assurgendo una concezione di contesto come luogo valente di stimolazione dei processi conoscitivi. È solo mediante l'attivazione e la disposizione del soggetto cui è rivolto l'intervento che divengono significative e operative ai fini del proprio sviluppo, le sollecitazioni proposte nel percorso formativo.

---

<sup>177</sup> Riva M.G. (2015), *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti, In ascolto della vita emotiva*, Pedagogia Oggi, 2; p.26, (p.21-39).

Se la posizione cognitivo-costruttivista non ammette l'esistenza di una realtà esterna oggettivata e depersonalizzata (Guidano, 1987; 1991), riconoscendo alla soggettività il luogo cogente entro cui prendono forma singolari attribuzioni e si delineano inedite significatività alle esperienze, la posizione socio-costruttivista include e d eleva nel suo discorso teorico l'importanza della realtà sociale entro cui tale valenza soggettiva è immersa, seppur contemplando ancora in quest'ultima il ruolo attivamente ricettivo rispetto alle realtà interattive e relazionali entro cui muove. Rispetto a quest'ultima affermazione, è d'obbligo riconoscere l'esperienza laboratoriale (eccelso campo relazionale) come luogo e via regia per lo scambio, la coordinazione e la co-costruzione di processi e di significati.

Nella stessa direzione, la posizione socialcognitiva sostiene e riconosce la forza insita nel *determinismo reciproco triadico* tra persona, ambiente e comportamento, considerando i tre elementi (comportamento della persona, influssi ambientali e elementi cognitivi e fattori personali) come determinanti interattive e luoghi di relazione di influenza reciproca e riconoscendo l'individuo come soggetto proattivo, che agisce su di sé avviando funzionali meccanismi di autoregolazione dei propri processi cognitivi, emotivi e motivazionali, al fine di agire in modo dinamico e adattivo all'ambiente esterno, influenzandolo e modificandolo attraverso le proprie azioni.

Bandura (1997), a questo proposito, colloca nell'*agency* della persona la possibilità di influenzare in modo consapevole il proprio ambiente sociale per raggiungere i propri obiettivi e divenire protagonisti e registi del corso della propria esistenza.

Rispetto alle metodologie del lavoro, si è prediletta una modalità di conduzione e sperimentazione espressiva, attiva ed esperienziale di originaria intuizione deweyana; nella determinazione degli scopi del lavoro si è fatto inoltre riferimento a molteplici prospettive di senso (a cui si è dato ampio spazio di specificazione lungo tutto il presente elaborato), facendo particolare riferimento alla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1997) –che intende l'apprendimento come acquisizione attiva, che avviene attraverso la trasformazione e la strutturazione dell'esperienza - e alle determinanti rogersiane (1983) attraverso il quale è possibile creare un contesto favorevole allo sviluppo delle risorse interne della persona e favorire un apprendimento efficace e positivo.

Il valore dell'esperienza, la sollecitazione del pensiero narrativo, riflessivo e metacognitivo mediante strumenti e metodologie che suscitano attivazioni emozionali, ma anche più propriamente cognitive, in un setting di analisi multiprospettica e di gruppo, si accostano in definitiva ad una visione dei processi di sviluppo della persona di tipo attivo e costruttivo e orientato alla consapevolezza.

La concezione di classe come comunità (Brown, Campione 1994) congiuntamente al valore della dimensione riflessiva dell'apprendere e dell'agire in situazione (Schön, 1993; 2006) nei contesti formativi delineano ulteriori specifiche matrici di senso di questo lavoro, inteso e sperimentato come luogo generatore di nuove prospettive di significato (Mezirow, 2003) e di ambite, nuove e trasformate competenze dell'insegnante in formazione, in prospettiva lifelong.

Il lavoro si presenta come esperienza e indagine preliminare volta a valutare l'efficacia e l'opportunità di ipotizzare l'inserimento di percorsi accademici ordinari alla sperimentazione e promozione delle competenze emotive, comunicative e relazionali degli insegnanti in formazione.

Si intende dunque enfatizzare una concezione di costruzione del ruolo e delle funzioni professionali dell'insegnante situata in contesti interpersonali e aperta alla determinazione personale. Tale volontà si dispiega nella pratica mediante il costante riferimento (teorico, metodologico e di senso) all'approccio centrato sulla persona (Rogers, 1983), alle intuizioni sull'insegnamento efficace di Gordon (1991), alle teorizzazioni sulla intelligenza emotiva di Goleman (1995) e di competenza emotiva di Saarni (1990, 1999), al costrutto di empowerment così come formulato da Putton (1999) e quello di agentività e di efficacia personale percepita delineati da Bandura (1997)<sup>178</sup>.

Rispetto alle modalità di lettura dei fenomeni emergenti nelle fasi di attività e di sperimentazione ci si è protesi ad assumere una postura fenomenologica che consentisse di attuare modalità di percezione sensibile contemplativa e ricettiva delle esperienze, di assumere atteggiamenti di umiltà e di rispetto riguardo alle dinamiche emotive e personali che hanno avuto luogo nel percorso.

Si è aspirato ovvero, ad essere capaci di guardare e di stupirsi nel procedere e nel fare, cogliendo l'essenziale delle cose così come si manifesta, scevri da pensieri

---

<sup>178</sup> Una descrizione dettagliata dei costrutti e delle teorie di riferimento è presente nei capitoli precedenti di questo lavoro.

incrostatì, anticipati e pregiudizievoli, e liberi da certezze definitive che inficiano la possibilità di cogliere disvelamenti e manifestazioni pure e originarie dei fenomeni compartecipati.

Facendo riferimento alla metafora di matrice filosofica husserliana, come «l'eterno principiante», ci si è prefissi in definitiva di mantenere lungo tutto il percorso espressivo laboratoriale «gli occhi spalancati» di chi «guarda il mondo in maniera disinteressata – cioè insensibile agli interessi pratici»<sup>179</sup>, per poter godere del flusso autentico dei meravigliosi processi, umanamente e professionalmente sperimentati.

---

<sup>179</sup> Stein E., *Introduzione alla filosofia*, op. cit., p. 37.

### 3.3 Metodo

Questo lavoro di ricerca si sviluppa entro l'area di ricerca "riflessione sulle modalità di formazione delle competenze comunicative e relazionali degli insegnanti nella società complessa" (afferente al curriculum dottorale "La formazione pedagogico-didattica degli insegnanti nella società complessa"),

Partendo dall'assunto che il compito ultimo dell'insegnante è formare l'educando al suo sviluppo e all'autorealizzazione personale, al ben-essere, alla convivenza democratica e dunque alla relazione, e consci del fatto che adeguate abilità relazionali e un buon grado di autoconsapevolezza emotiva e di gestione/autoregolazione delle emozioni del docente rappresentano la *conditio sine qua non* per lo sviluppo della maturazione della competenza emotivo-relazionale negli educandi, l'auspicio di questo lavoro di ricerca ( presentato schematicamente in tabella) risiede nella volontà di intercettare il valore di un percorso formativo laboratoriale atto a favorire lo sviluppo, il potenziamento e la maturazione di quella personale competenza emotivo-relazionale che sosterrà il futuro insegnante durante l'esercizio della professione.

Il lavoro di ricerca pertanto si pone come indagine preliminare ed esplorativa sugli esiti rinvenibili, in termini di ricadute a livello di abilità e competenze acquisite, di un percorso laboratoriale sulle competenze emotive e relazionali del futuro insegnante, progettato in collaborazione con la cattedra di Didattica Generale dell'Università Kore di Enna.

Tabella 1 Quadro schematico e descrittivo della ricerca

LABORATORIO LIFE SKILLS				
AREE DI AZIONE	LIFE SKILLS	ATTIVITÀ	RILEVAZIONE PSICOMETRICA	RILEVAZIONE QUALITATIVA
Personale	<b>CONSAPEVOLEZZA DI SÉ</b> (Autocoscienza delle proprie caratteristiche, risorse e limiti)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrizione e riconoscimento delle caratteristiche e qualità personali;</li> <li>- Espressione e immagine di sé;</li> <li>- Sperimentazione personale;</li> </ul>	<b>Autostima</b> <b>Autoefficacia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DIARIO DI BORDO;</li> <li>- SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE;</li> <li>- QUESTIONARIO DI BILANCIO DELL'ESPERIENZA;</li> <li>- QUESTIONARIO AUTOVALUTATIVO DELLE COMPETENZE;</li> </ul>
Emotiva	<b>GESTIONE EMOTIVA</b> (Capacità di riconoscere e gestire funzionalmente le proprie emozioni, saper dichiarare il proprio stato d'animo); <b>EMPATIA</b> (Immedesimazione e comprensione del tono emotivo altrui; riconoscimento e accettazione dell'alterità);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ascolto personale;</li> <li>- Riconoscimento emotivo;</li> <li>- Espressione emotiva;</li> <li>- Esperienze di espressione e condivisione emotiva;</li> </ul>	<b>IE</b> <b>COPE</b>	
Relazioni	<b>RELAZIONI EFFICACI</b> (Capacità di relazionarsi in maniera positiva, di collaborare e di considerare il punto di vista altrui); <b>COMUNICAZIONE EFFICACE</b> (Capacità di esprimersi in maniera efficace, propositiva e assertiva, di utilizzare diversi stili comunicativi verbali/non verbali, di ascoltare e comprendere gli altri, decodificare i feedback comunicativi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacità d'ascolto;</li> <li>- Stili comunicativi;</li> <li>- Barriere e facilitatori della comunicazione interpersonale;</li> <li>- Esperienze di collaborazione, fiducia e condivisione;</li> <li>- Lavori di gruppo; studio di casi e Role-playing.</li> </ul>	<b>Sib-r</b>	

Il training sperimentale "Life skills" trova la sua prima collocazione funzionale in un connubio di molteplici e insiti intenti; esso vuole infatti presentarsi come:

- Spazio interno al percorso universitario di formazione dei futuri insegnanti volto ad approfondire il ruolo delle competenze emotive e relazionali del docente come base di avvio per la genesi di una futura positiva relazione educativa<sup>180</sup>.

- Esperienza di apprendimento alla riflessività entro un contesto grupppale.

- Accompagnamento nel cammino verso la costruzione della propria identità di ruolo, volto ad incoraggiare la riflessione sul futuro ruolo professionale e ad incentivare la riflessività, in termini di sviluppo professionale.

- Occasione che funge da percorso di orientamento formativo personale e professionale in itinere, attraverso percorsi di riflessione costruttiva e condivisa circa le principali competenze che incidono sulla possibilità di raggiungere esiti personali, accademici e professionali di successo.

- Attività volta a promuovere azioni che favoriscono il benessere degli studenti attraverso la promozione delle competenze "per la vita", ovvero delle potenzialità e delle risorse cognitive, relazionali ed emotive imprescindibili per la progettazione del proprio percorso formativo e professionale (WHO 1993, 1994, 1996, 1998) ma anche, più in generale, per la salute e il benessere psicosociale di ogni individuo.

### **Obiettivi**

Il lavoro di ricerca che deriva dai generali propositi su esposti, muove da tre specifici interrogativi:

1. Quali livelli di autostima, di padronanza delle competenze emotive e assertive, quali strategie di coping prediligono e che livello di percezione di efficacia personale percepita possiedono i futuri maestri in formazione?

---

<sup>180</sup> Dato per certo il carattere pervasivo della dimensione emotiva in ogni ambito formativo (cfr. Mariani U., Schiralli R. 2012, *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Erickson, Trento) numerosi contributi scientifici sull'argomento testimoniano che la qualità della relazione educativa si presenta come una variabile interveniente che agisce nella determinazione degli esiti formativi degli educandi e come fattore di protezione per il docente che lo protegge dal rischio di burnout (per approfondimenti, si rimanda al capitolo 2 di questo lavoro).

2. Quale grado di consapevolezza delle competenze relazionali e delle abilità comunicative possiedono i futuri maestri in formazione?

3. Il lavoro in gruppo e le attività laboratoriali di tipo attivo ed espressivo finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle competenze comunicativo-relazionali, possono rappresentare efficaci occasioni di sviluppo delle suddette competenze in vista del futuro ruolo professionale?

Sulla base di questi tre interrogativi, il laboratorio Life skills erige gli obiettivi di ricerca.

Il generale intento risiede nella volontà di promuovere nei futuri insegnanti partecipanti al progetto una più profonda conoscenza e consapevolezza di sé e delle proprie capacità, secondo un'ottica di sviluppo professionale (nella sua dimensione soggettiva, dunque personale) che costituisce l'anticamera di un (oggettivamente inteso) profilo professionale di qualità.

Il progetto di formazione e ricerca Life skills auspica il potenziamento delle capacità di revisione, di autoregolazione ed empowerment personale e professionale del gruppo dei futuri insegnanti coinvolti, mediante la pratica formativa della riflessione critica e partecipata sui costituenti sistemici della relazione educativa.

La considerazione e la valorizzazione dell'essenza mediatrice e propositiva delle competenze emotive e relazionali nei contesti di formazione all'insegnamento e, successivamente, nelle pratiche e nei processi di insegnamento/apprendimento, comporta più e importanti esiti di ritorno: dirige uno sguardo più attento e sensibile del docente professionista all'universo delle dinamiche agenti e intervenienti nei processi di significazione e negli esiti di apprendimento; concorre a sviluppare in esso responsabilità educativa e un più proficuo sense-making; ed infine, interviene nella qualità dei rapporti tra gli interlocutori della scena educativa, trasformando funzionalmente la relazione in autentico incontro.

### **Strumenti**

Al fine di soddisfare i tre interrogativi su esposti, ci si è avvalsi di molteplici dispositivi di riflessione e valutazione (tab.1).

Tabella 2 Quadro schematico degli strumenti della ricerca

GLI STRUMENTI	
QUALITATIVI	QUANTITATIVI
DIARIO DI BORDO	QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI COPING, COPE - NVI di Sica e coll. (2008)
SCHEDE DI AUTOVALUTAZIONE	SIB-r, SCALA PER LA VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO INTERPERSONALE, forma ridotta di Arrindell, Nota, Sanavio, Sica e Soresi (2004)
SCHEDE DI GRADIMENTO DELLE ATTIVITÀ PROPOSTE	SCALA DI VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA PERSONALE PERCEPITA di Schwarzer 1993 nella versione e adattamento italiano di Di Nuovo S., Magnano P., (2013).
QUESTIONARIO AUTOVALUTATIVO FINALE	SELF-REPORT EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST, SREIT di Schutte et al. (1998); adattam italiano di Craparo G., Magnano P., Faraci P. (2014)
	QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELL'AUTOSTIMA, BASIC-SE, versione italiana di V. Ugolini, D. Bruzzi, D. Raboni (2003)

Le informazioni relative al grado di consapevolezza e di sviluppo percepito degli studenti partecipanti rispetto alle competenze oggetto d'attenzione di questo lavoro, parimenti al giudizio di efficacia e pertinenza degli stessi in merito alle metodologie adottate nei percorsi laboratoriali emergono dall'esame delle riflessioni compiute nei diari di bordo, le schede di autovalutazione e dalle informazioni ricavabili dalle schede di gradimento e da una valutazione psicometrica compiuta con strumenti scientificamente validati e standardizzati.

Più nello specifico, dai diari di bordo redatti ad ogni incontro affiorano le descrizioni delle attività, i vissuti e la narrazione dell'esperienza emotiva vissuta e derivata dalla partecipazione alle attività; dalle schede di autovalutazione, anch'esse compilate ad ogni incontro, è possibile trarre informazioni circa i livelli di motivazione, partecipazione, emozioni, riflessione e consapevolezza stimolati e implementati per mezzo delle attività; dalla scheda di gradimento delle attività proposte è possibile scorgere il grado di interesse suscitato e l'autovalutazione dell'efficacia delle attività; dal questionario finale autovalutativo compare il grado di consapevolezza sulle dimensioni relative alla competenza emotiva, al pensiero e processi riflessivi e all'assertività nelle relazioni e le valutazioni circa il percorso personale compiuto e le ricadute percepite, oltre che un giudizio metodologico e delle scelte di contenuto dell'esperienza generale.

Sono stati, inoltre, somministrati cinque strumenti psicometrici volti a conoscere il grado di padronanza dei costrutti oggetto del lavoro:

- QUESTIONARIO SELF-REPORT SULLE STRATEGIE DI COPING, COPE – NVI (COPING ORIENTATION TO PROBLEMS EXPERIENCED, nuova versione italiana) a cura di Sica e coll. (2008), valuta le modalità con cui le persone cercano di gestire eventi traumatici o situazioni quotidiane stressanti. Composto da 60 item a cui il soggetto è chiamato a rispondere su una scala likert a 4 punti (1: di solito non lo faccio, 4: lo faccio quasi sempre), lo strumento fornisce punteggi relativi a cinque domini che descrivono differenti modalità di gestione dell'evento stressante:

✓ Supporto sociale (12 item): definito da attività di ricerca di comprensione, ricerca di informazioni, sfogo emotivo.

✓ Strategie di evitamento (16 item): definito da attività di negazione, distacco comportamentale e mentale dal problema con conseguente abbandono di ogni tentativo di risoluzione.

✓ Attitudine positiva (12 item): definito da attività di accettazione, contenimento, reinterpretazione positiva della situazione problematica

✓ Orientamento al problema (12 item): definito da attività di soppressione, pianificazione e attività di risoluzione del problema.

✓ Orientamento trascendente (8 item): definito da attività connesse alla ricerca di aiuto e conforto nella preghiera e nel credo religioso.

- SIB-r, SCALA PER LA VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO INTERPERSONALE, forma ridotta di Arrindell, Nota, Sanavio, Sica e Soresi (2004), è un questionario di autovalutazione dei comportamenti assertivi composto da da 25 item per ognuna delle due dimensioni (disagio e frequenza) prese in considerazione. Ciascuna di queste è suddivisa in cinque sottoscale: manifestazione dei sentimenti negativi, espressione e gestione dei limiti, assertività d'iniziativa, assertività positiva e assertività generale. Lo strumento elenca una serie di comportamenti specifici che il partecipante al test deve valutare facendo riferimento al proprio comportamento abituale e fornendo una risposta su una scala likert a 5 punti. Si richiede, nello specifico di indicare il livello del disagio provato nel mettere in atto un determinato comportamento (dimensione del disagio) e la

probabilità di mettere in atto il comportamento descritto (dimensione della frequenza).

- SCALA DI VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA PERSONALE PERCEPITA di Schwarzer 1993 (versione e adattamento italiano di Di Nuovo S. e Magnano P., 2013), per studenti di scuola secondaria e Università, composta da 10 items con modalità di risposta a scala likert a 5 punti (per nulla-moltissimo).

- SELF-REPORT EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST, SREIT {di Schutte et al. (1998); ad. it. Craparo, Magnano, Faraci (2014), composto da 33 items che richiedono una posizione di accordo/disaccordo su scala Likert a 5 punti e che indagano l'abilità emotiva, la stima di sé, l'espressione, la regolazione e l'utilizzo delle emozioni.

- QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELL'AUTOSTIMA, BASIC-SE, versione italiana di V. Ugolini, D. Bruzzi, D. Raboni (2003), è una scala composta da 22 item con risposte a scala likert a 5 punti (1, totalmente in disaccordo; 5, totalmente d'accordo) che valuta l'autostima di base negli adulti come tratto stabile e caratteristica di personalità, indipendente dagli aspetti di autovalutazione associati ai fattori esterni e alle competenze acquisite (quali ad esempio le abilità e i successi raggiunti, l'accettazione sociale e l'aspetto fisico).

### **Partecipanti**

La partecipazione al laboratorio (a numero chiuso e che contempla il diritto ad una sola assenza per ciclo) è stata pubblicizzata sul sito di facoltà, prevede l'attribuzione di 3 cfu di tirocinio interno previsti dal CdL ed è stata concessa ai primi trenta studenti iscritti al primo e i primi trenta iscritti al secondo anno del corso di Laurea in SFP.

Le valutazioni psicometriche sono state rilevate congiuntamente in fase iniziale e in fase finale del percorso laboratoriale in un gruppo di 50 studenti (afferenti agli stessi anni corso del medesimo corso di Laurea) che ha così costituito il ruolo di gruppo di controllo. Le analisi di confronto ricavate tra i gruppi hanno permesso di trarre inferenze più precise sulle condizioni iniziali e sui risultati agli strumenti del gruppo dei partecipanti al training.

Il numero degli studenti partecipanti ha subito una variazione a partire dall'inizio della seconda fase di training a causa dell'annullamento obbligato di rilevazioni incomplete nel gruppo di controllo e dell'impossibilità di alcuni partecipanti al training di garantire la presenza assidua in tutti gli incontri programmati. A rigor di precisione, il numero effettivo di componenti partecipanti è di 27 studenti per il gruppo afferente al primo anno accademico, di 23 per il secondo anno accademico e di 35 per il gruppo di controllo.

*Tabella 3 Composizione e caratteristiche del campione della ricerca*

ANALISI DESCRITTIVE	N	maschi	femmine	Età Media
Gruppo di controllo	35	4	31	22,11
Gruppo partecipanti 1° anno	27	0	27	21,37
Gruppo partecipanti 2°anno	23	2	21	22,30

### 3.4 Procedure

Dal mese di Maggio 2015 al mese di Aprile 2016 cinquanta studenti hanno partecipato su base volontaria al laboratorio *Life skills* che rappresenta insieme il contenitore e il momento d'azione della presente ricerca.

Il percorso laboratoriale viene proposto in sede separata a due gruppi di studenti di primo e secondo anno del corso di Laurea in Scienze della formazione primaria presso l'università degli studi kore di enna e si compone di due fasi, la prima fase denominata "self reflexivity" si svolge in 5 incontri da tre ore, la seconda fase denominata "my future professional role" in 6 incontri, 2 da tre ore e quattro da quattro ore, per un totale complessivo di 37 ore di attività laboratoriale.

La progettazione e lo schema d'azione - costituito da 10 fasi (tab.3) - di questo lavoro di ricerca fondano i loro presupposti su alcune Life skills evidenziate dall'OMS che rientrano nelle dimensioni di competenza del docente professionista (vedi tab.4) individuate a partire dallo studio dei contributi in letteratura relativi al profilo professionale del docente di qualità, delle direttive legislative riguardanti la formazione professionale all'insegnamento e dei riferimenti bibliografici principali che concentrano l'attenzione allo studio, all'analisi e all'importanza delle competenze comunicative e relazionali degli insegnanti.

A partire da queste competenze, che hanno funzionato da matrice guida del lavoro di strutturazione dei contenuti delle azioni formative, sono stati definiti metodologia e strumenti di rilevazione.

Le proposte di attività costruite su tali life skills hanno concorso a ricreare sia uno spazio che una occasione per pensare e riflettere sulla natura delle dinamiche comunicativo-relazionali che hanno luogo nella classe-ambiente e sulle competenze che rendono professionista l'insegnante.

La cura e l'attenzione al setting hanno definito lo schema metodologico generale degli incontri laboratoriali (intesi come spazio di autoformazione, riflessione, confronto, condivisione e accrescimento delle competenze in oggetto), le cui caratteristiche principali sono la definizione di:

- un tempo di lavoro scandito a livello macro (calendario degli incontri) e micro. Ciascun incontro rispetta una cadenza programmata di momenti: avviamento,

partecipazione alle attività ludico-espressive specifiche legate alla tematica concettuale prevista, riflessioni verbalizzate, riflessioni scritte e chiusura dei lavori.

- un'aula la cui area consentisse attività di movimento libero (spaziosa e con sedie removibili) e fornita degli ausili tecnologici necessari (proiettore, schermo, sistema audio, lavagna mobile).

- azioni rituali e riconoscibili di inizio e conclusione lavoro (posti in cerchio, seduti per terra in principio, in piedi alla fine);

- il costante utilizzo dell'elemento sonoro (che invita a porsi in condizioni di distensione e di apertura e funge da stimolo alla partecipazione).

Tabella 4 Quadro schematico delle fasi e delle azioni della ricerca

<b>Fasi della ricerca</b>
1. Esame delle fonti bibliografiche relative al profilo professionale del docente efficace e delle linee guida per la formazione alla professione insegnante.
2. Studio e analisi dei contributi salienti della recente letteratura circa le competenze comunicative e relazionali degli insegnanti e individuazione degli strumenti di indagine.
3. Raccolta delle adesioni volontarie degli studenti partecipanti alle attività del laboratorio.
4. Incontro propedeutico di presentazione del progetto e somministrazione degli strumenti psicometrici (fase pre-test).
5. Avvio della prima fase di training (Maggio-Luglio 2015) " <i>Self-reflexivity</i> ".
6. Analisi delle informazioni raccolte (studio dei diari di bordo e delle schede di monitoraggio di autovalutazione e di gradimento delle attività compilate dai partecipanti).
7. Avvio della seconda fase di training (Novembre 2015 – Aprile 2016): " <i>My future professional role</i> ".
8. Somministrazione strumenti psicometrici (fase re-test) e del questionario autovalutativo finale.
9. Analisi dei risultati e valutazione finale.
10. Ottobre 2016: restituzione e socializzazione dei risultati; visione dei filmati e delle foto degli incontri.

Come già precisato, sono state programmate per ciascun gruppo due fasi temporalmente e contenutisticamente distinte, denominate *Self-reflexivity* (prima fase) e *My future professional role* (seconda fase), seguite da un incontro finale di condivisione delle esperienze e socializzazione delle narrazioni audiovisive raccolte durante gli incontri previsti nelle due fasi.

Prima di dare avvio alla prima fase di training, si è tenuto un incontro propedeutico con i partecipanti volto alla conoscenza del gruppo, alla descrizione delle finalità generali, alla presentazione del calendario di attività e alla somministrazione degli strumenti quantitativi.

In questo primo incontro sono state presentate le condizioni di partecipazione alle attività che riflettono gli intenti di un vero e proprio patto formativo. Agli studenti è richiesta la partecipazione assidua alle attività (è infatti concessa un'unica assenza per ciascuna delle due fasi del laboratorio), il rispetto assoluto e la discrezione in merito alle dinamiche, ai vissuti personali che emergono in seno alle attività, la responsabilità, l'impegno e il coinvolgimento necessari che fanno degli incontri e delle attività una esperienza significativa.

È altresì loro garantito reciproca discrezione e assoluto rispetto, impegno etico, l'ascolto e attenzione sensibile alle esigenze, ai bisogni e alle dinamiche del gruppo.

La prima fase *Self-reflexivity* è stata articolata in 5 incontri (della durata di tre ore per un tempo totale di due mesi) volti a verbalizzare, riconoscere e narrare la conoscenza di sé e del proprio modo di essere e stare in relazione, con lo scopo di lavorare sui due livelli: il Sé (la soggettività e i processi di coscienza critica e di esame personale delle proprie risorse) e l'intersoggettività (le relazioni interpersonali, i cambiamenti e le trasformazioni del sé in relazione agli altri e al mondo).

Per ogni incontro, ai partecipanti è stato chiesto di compilare il proprio diario di bordo su cui annotare una dettagliata e puntuale descrizione delle attività cui hanno partecipato (associando alla giornata una o più parole chiave di riferimento) e scrivere le sensazioni ed emozioni provate durante i lavori, stimolando così l'attivazione dei processi di riflessione, analisi ed auto-osservazione fondamentali per dare avvio ad una prima rielaborazione (emotiva e cognitiva) verbalizzata dell'esperienza. Inoltre, ciascun partecipante a fine giornata, ha compilato una scheda di autovalutazione circa la partecipazione alle attività e una scheda di gradimento delle attività proposte.

Facendo tesoro di una celebre affermazione di De Bartolomeis (1976, pag. 213), secondo cui

«Per insegnare qualcosa bisogna averne fatto personale esperienza [...] per dare posto alla creatività l'insegnante deve aver fatto esperienze creative; se vuole curare i rapporti interpersonali deve aver lavorato in gruppo nei periodi della sua preparazione»

e mossi dalla certezza che l'esperienza emozionale induce un processo articolato di attivazione composita che coinvolge corpo, mente e cervello della persona (Iavarone, 2010; Sinigaglia, Rizzolatti, 2006), le attività pratiche ed espressive messe in atto in questo primo set di incontri, sono state progettate nell'intento di proporre esperienze di coinvolgimento profondo, destrutturanti e ristrutturanti, colme di codici espressivi, simbolici e metaforici.

La lettura personale che ne deriva può concedere a ciascuno di costruire le matrici di senso e significato alla propria esperienza, al proprio ruolo e alla propria identità, come persona e come futuro insegnante.

La seconda fase *My future professional role* ha previsto invece, la trattazione di alcune tematiche emergenti, tratte dalle esperienze di tirocinio e/o dalle esperienze di scambio con il gruppo, riguardanti le modalità di porsi in relazione e l'efficacia comunicativa del proprio essere nelle occasioni di incontro con l'altro.

A partire da alcuni modelli concettuali relativi alle *skills* presentate e sperimentate nella prima fase, rapportando il sapere teorico e disciplinare alla pratica, nel corso della seconda fase gli studenti sono stati invitati ad analizzare delle situazioni-problema rappresentative di una relazione educativa carente, a misurarsi con situazioni operative simulate, attinenti il futuro ruolo professionale (mediante la tecnica del role-playing) e a riflettere in un contesto di focus-group, con sguardo plurale e critico sulle soluzioni proposte da ciascun membro del gruppo, ragionando sulla prassi condivisa e prescelta, entro un contesto non competitivo e scevro da giudizi e valutazioni.

In fase di chiusura della seconda parte di training si è proceduto con la proposta di compilazione del questionario autovalutativo finale e le somministrazioni post-intervento degli strumenti di ordine quantitativo.

Compiuti lo studio e l'elaborazione dei risultati agli strumenti si è tenuto un incontro finale diretto ad aprire ulteriore occasione di confronto e riflessione

condivisa delle esperienze e delle osservazioni del gruppo degli studenti per mezzo della visione dei filmati e delle foto raccolti di alcuni momenti degli incontri.

Si è infine tenuta la socializzazione dei risultati ai questionari presentati come sintesi del percorso di gruppo.

Le modalità di valutazione del set di competenze emotive e relazionali dei partecipanti all'indagine originano da due diversi sguardi d'analisi:

- Indagine dei risultati ai questionari standardizzati autocompilati in fase pre e post training.

- Lettura critica dei diari di bordo e delle autovalutazioni (in itinere e finale) compilati dai partecipanti in cui è possibile scorgere le percezioni di competenza di carattere comunicativo e relazionale.

Rispetto alle pratiche di esplorazione dei risultati, le informazioni desunte dagli strumenti di indagine qualitativa (diari di bordo, schede di autovalutazione, schede di gradimento delle attività e il questionario autovalutativo finale), sono considerate scrigno di preziose informazioni sulla natura e la qualità dei processi in corso alle attività e agli incontri relativamente al set di competenze emotive e relazionali.

In quanto artefatti personali rappresentano delle risorse informative proattive che irrorano e si nutrono del pensiero riflessivo come innesto per la presa di coscienza delle proprie capacità, delle competenze e dei propri fabbisogni, in direzione di un autentico sviluppo professionale.

Il diario di bordo, per la sua peculiarità di strumento a carattere biografico e progettuale, consente la strutturazione di uno spazio mentale di consapevolezza e di apertura e autocritica che richiama l'azione riflessiva come iniziatrice di nuovi significati e di azioni trasformative del proprio pensarsi e agire personale e professionale.

Il riferimento a questa peculiare modalità narrativa rispecchia le finalità ultime di questo progetto laboratoriale; in quanto tecnica madre di educazione al sentire, consente la costante connessione tra il vivere e narrare l'esperienza. Mediante l'auto-osservazione e la bi-locazione cognitiva, il soggetto agisce, (pensandosi, ri-descrivendosi e riordinando la sua trama biografica) una riappropriazione meta-cognitiva del suo vivere-vissuto e auto-compone un sapere di sé ri-significato, inedito e aperto a nuove visioni e prospettive.

Tale strumento di meta-riflessione produce conoscenza, diventa esercizio di un processo (tras)formativo di cura di sé e di auto-orientamento narrativo in cui l'io tessitore dà forma al suo fluire esperienziale (divenendo esso autore di sé stesso).

Ri-leggere e ri-scoprire il valore epistemico delle proprie azioni, rilevando le dimensioni sul e di senso (chiarezza architettonica), attribuite e ancora attribuibili (secondo un'ottica di opportunità e significati possibili) incita l'autobiografo all'edificazione di un concetto di progettualità personale e professionale che tiene conto dell'universo delle opzioni, riformulando in autonomia e flessibilità, il suo incessante divenire personale-professionale.

Le schede di autovalutazione stimolano la capacità di mettersi in discussione e consentono parimenti a prendere consapevolezza delle proprie capacità ma anche delle proprie necessità formative, al fine di progettare la costruzione del proprio percorso di formazione secondo l'ottica del lifelong learning.

Questo pregiato insieme di informazioni è stato oggetto, nella specificazione degli esiti ottenuti, di descrizione diretta, puntuale e fedele e di inferenza deduttiva del conduttore-esaminatore; allo stesso modo, i suddetti esiti evinti e narrati sono stati posti in relazione descrittiva e deduttiva con i risultati ai questionari psicometrici.

Le ragioni della scelta di sviluppare esclusivamente comparazioni deduttive, non supportate da sistemi di elaborazione puntuale delle informazioni qualitative, trovano giustificazione nella volontà del conduttore-esaminatore di cogliere i significati nella ricchezza del fluire della trama discorsiva oggetto di narrazione e riflessione personale.

Tale metodo di comparazione si riconosce possa apparire come una lacuna al processo di verifica; consci del rischio di una sì tale valutazione, la redenzione di tale scelta trova ragione nell'intento primo di scorgere la natura, l'evoluzione e l'andamento del processo riflessivo nel partecipante circa l'evoluzione personale delle dinamiche emotivo-relazionali, reso nudo e leggibile solo per mezzo dell'attenta considerazione al discorso integrale che attraversa la mente del soggetto e le pagine da lui narrate, che si presentano come documentazione di un percorso riflessivo personale.

Oggetto di analisi descrittiva monovariata (frequenze e medie) e bivariata mediante il sistema di elaborazione dati SPSS sono invece stati i dati ottenuti ai

questionari psicometrici: si è proceduto ad indagare i livelli iniziali e quelli post-intervento dei costrutti di interesse, le differenze tra i gruppi (primo e secondo anno in corso, gruppo sperimentale - gruppo di controllo) e lo studio delle correlazioni tra le variabili indagate.

### 3.5 Il contenitore dell'esperienza: Il laboratorio

«La vita comunitaria è la formazione educativa  
più profonda e intima del carattere»

John Dewey 1963,  
(*Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia: Firenze, p.29)

La progettazione di questa attività laboratoriale muove dalla concezione di apprendimento esperienziale come esito di un attivo lavoro di costruzione e ricostruzione negoziata e condivisa da parte dei soggetti che producono pensiero a partire dall'azione.

Tale apprendimento può realizzarsi secondo un'ottica kolbiana<sup>181</sup> mediante la soddisfazione di quattro precise e ideali capacità processuali - esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva – che trasferite in questo preciso contesto esperienziale si realizzano per mezzo di tre momenti che rappresentano un percorso progressivo di elaborazione simbolica: *il tempo dell'immersione e del gioco*, che è il tempo di genesi del vissuto emotivo, *il tempo della parola ai vissuti*, ovvero delle risonanze emotive, della socializzazione e della condivisione grupppale, *e il tempo di debriefing cognitivo*, ovvero della verbalizzazione e della riflessione sull'esperienza, della mentalizzazione dei concetti derivanti dall'esperienza.

Prima garanzia della qualità degli esiti e della messa in opera dei processi insiti nel percorso laboratoriale proposto è la *messa in gioco* attiva e partecipante degli studenti coinvolti, chiamati sin dal primo incontro ad aderire al patto formativo di assunzione e rispetto consapevole del setting.

Grande attenzione e profondo valore vengono dati alla qualità e al monitoraggio delle dinamiche delle relazioni e del gruppo in tutti i momenti dell'incontro. Così come al funzionamento della comunicazione nel gruppo e alle dimensioni di processo insite nello scopo e nelle attività laboratoriali.

---

<sup>181</sup> Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall. Korthagen F.A.J. (1988).

Il modello di conduzione partecipante determina il movimento continuo dentro e fuori dal gruppo che consente da un lato di accedere, percepire, sentire (Mortari, 2003) e mediare vissuti, emozioni, relazioni e dinamiche interne ad esso, dall'altro, nei momenti di *cooling-off*, incentiva la costruzione di momenti di confronto e di scambio tra i partecipanti.

Tale modalità di conduzione sostiene inoltre, mediante la definizione di un contesto scevro da giudizi e valutazioni, la autonoma creazione di cornici metacognitive e metariflessive alle esperienze che consentono al singolo di non perdersi e di progredire nell'esplorazione e nella ricerca del senso e del significato dell'esperienza, in vista anche e principalmente del futuro ruolo professionale che sarà chiamato a svolgere.

Gli elementi resi espliciti sin dalla fase iniziale sono gli scopi, i metodi e gli obiettivi del lavoro. Ciò che invece non può essere pianificato in anticipo, si costruisce nel tempo e vede parimenti co-protagonisti partecipi il conduttore e i membri aderenti sono gli esiti e le variabili di processo, non solamente di carattere cognitivo, ma anche di carattere emotivo, relazionale e affettivo. Da questa considerazione è possibile sollevare una riflessione rispetto alla condizione vissuta in questo modello sperimentale di training che, per certi versi, trova simile corrispondenza a quanto, in qualità di futuri educatori, ciascun partecipante e membro del gruppo sperimenterà nel prossimo futuro nella pratica professionale con i propri allievi. Medesima infatti è la strada che conduce alla prospettiva dell'esserci autenticamente e della propensione al divenire, consapevolmente.

La co-gestione e la mutua responsabilità dei processi, dei ruoli, dei successi relativi al compito, delle dinamiche e degli esiti in seno alle attività costituiscono le condizioni preliminari all'avvio dei lavori e stimolano i circuiti motivazionali, la propensione a partecipare e ad accogliere i feedback profondi generati dalle attività proposte.

La dinamica di gruppo e gli esiti delle attività dipendono dal livello di coinvolgimento e di attività dei partecipanti. L'impegno e la volontà di sorpassare timidezze, vergogna e imbarazzo, di esercitarsi a leggere e agire funzionalmente e responsabilmente i processi comunicativi e i movimenti del gruppo (in termini di apertura, partecipazione, ascolto, confronto), di considerare i punti di vista altrui ed accogliere costruttivamente posizioni divergenti rispetto alle proprie, costituiscono

le variabili intervenienti che hanno influenzato e determinato gli esiti di questo lavoro.

Tali precondizioni dunque definiscono il setting formativo del percorso, la cui natura e le cui finalità sono appunto mediate dal clima co-costruito e negoziato e dall'atmosfera relazionale e di gruppo entro cui muove.

Creare le condizioni ottimali per promuovere la realizzazione delle finalità, diventa allora fondamentale: a questo proposito, si è posta particolare attenzione e cura alla predisposizione degli elementi fisici del setting (di ordine strutturale, ambientale e temporale) che assumono funzionalmente una valenza significativa intenzionale e simbolica.

A questo proposito, un'aula di grandi dimensioni, luminosa, con sedie mobili, provvista delle attrezzature necessarie e strutturalmente distante dalle aule abitualmente deputate alle attività didattiche ha permesso di assicurare una costruttiva spazialità del setting, la neutralizzazione dei fattori disturbanti e la disposizione degli ausili necessari per lo svolgimento degli incontri. Parimenti, la calendarizzazione degli incontri e la durata di ciascuna sessione sono state stabilite tenendo conto delle esigenze del gruppo di studenti partecipanti e in funzione dei contenuti tematici della proposta formativa.

La scelta metodologica di proporre nel presente lavoro di ricerca dei percorsi formativi espressivi in chiave laboratoriale è dettata dalla profonda convinzione che un siffatto "contenitore" veicoli la capacità di sentire e la possibilità di vivere e partecipare ad un'esperienza che integra e dà voce all'unisono, alle diverse istanze di cui ci componiamo e con cui diamo prova di essere nel mondo<sup>182</sup>.

Guardini in *Accettare sé stessi* (2007, p.65), fornendo una raffinata visione dei momenti in cui si realizza il processo di comprensione di sé e dell'altro, evoca lo strumento della metafora come modalità raffinata di trasposizione dei concetti in immagini interne che rivelano ciò che stenta a rivelarsi, che aprendo gli usci a nuovi significati e inedite consapevolezze, coglie «le forme di un sentire originario» (Musaio, 2013, p.111).

---

<sup>182</sup> A questo proposito, Fabbri (1996, p.28) così si esprime: «È attraverso l'acquisizione e il potenziamento dei linguaggi analogici ed espressivi, che costellano i territori compositi dell'animazione, che dovrebbe venire contrassegnato, in larga misura, il compito del formatore, nella consapevolezza che, al loro interno, diverrebbe possibile esprimere e rappresentare anche il proprio mondo fantasmatico, dare voce ai giochi pulsionali della personalità».

Il setting laboratoriale, per effetto della sua *prossemica* (Baldacci, 2008) è dimora catalizzatrice di esperienze comunicative, attive e generative, relazionali ed emotive, riflessive ed autoriflessive soprattutto, corporee e creative insieme.

L'oggettualità di questa proposta (tras)formativa, ispirata e volta in questo contesto a promuovere *deuteroapprendimento* e lo sviluppo di *formae mentis* orientate alla cura e alla comprensione della dimensione relazionale ed emotiva dei partecipanti, mira a generare una esperienza riflessiva di carattere *dominio-generale* che alimenta e sorregge in modo indiretto lo sviluppo di deweyani *pervicaci*<sup>183</sup> atteggiamenti riflessivi. Come lo stesso Dewey (1961, p.172) sostiene:

«La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, di un'oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa».

La direzione delle finalità, dei contenuti e delle modalità di conduzione dei cicli laboratoriali deriva dalla volontà di ricreare insieme un luogo e una occasione per i partecipanti e futuri maestri per pensare e riflettere sulla natura generatrice delle dinamiche comunicative e relazionali che hanno luogo nella classe-ambiente.

La riflessione e l'allenamento di tali competenze emotivo-relazionali fungono da terreno fertile e simbolico per la maturazione complessiva del futuro docente come professionista della formazione, dell'educazione e della relazione e divengono luogo di accompagnamento alla costruzione ed allo sviluppo dell'identità del ruolo professionale.

I contenuti e le modalità di lavoro, in ragione del fatto che richiedono un coinvolgimento profondo, hanno inizialmente provocato prevedibili sensazioni di spaesamento e di spiazzamento nei partecipanti: catapultati in giochi ed esercizi caratterizzati da alto valore simbolico e metaforico che pretendono l'immedesimazione soggettiva e una partecipazione personale, corporea ed emotiva, i soggetti coinvolti sono stati proiettati in attività che richiedono una sosta

---

<sup>183</sup> Così Baldacci (2008) descrive la posizione di Dewey in merito a certi atteggiamenti dominanti del carattere («tratti del carattere») ovvero caratteristiche costanti del funzionamento mentale che «devono essere coltivati e che, una volta fissate in forma di abitudini, lo caratterizzano».

nel sé e un ascolto di Sé, immersi e circondati da altri Sé, con postura tollerante all'incognita dell'incontro e del confronto.

In siffatti contesti, (ci) si conosce e (ci) si sperimenta mediante attività e linguaggi *altri* (corporeità, prossemica, mimica, simulazione, espressione artistica e teatrale). La valenza e i significati di una emozione, l'attenzione e la cura del messaggio comunicativo, l'esame di una situazione problematica e la gestione corretta di un conflitto presenti nella scena educativa si ritiene infatti che siano attività affrontabili anche mediante approcci ludici, simbolici, espressivi, indiretti e simulativi.

La peculiarità formativa dei linguaggi artistici ed espressivi “portati in aula” (il cui modello è fondato sull'operatività e sull'esperienza, per così dire, divergente) consente di riferirsi alla globalità della persona (chiamando in causa aspetti cognitivi ma anche affettivi, emotivi e relazionali) che può sperimentare “esperienze trasformative” grazie al contatto con dimensioni diverse di sé che coesistono e a cui si presta ascolto in questo lavoro.

L'interpretazione personale compiuta in merito alle attività proposte, colme di codici simbolici e metaforici, sorregge la costruzione di significati inediti e profondi che, come ogni esperienza, inevitabilmente inscrivono il loro senso nelle traiettorie identitarie del soggetto, come persona e come futuro insegnante.

I suddetti contenuti e procedure potenziano una concezione di formazione come esperienza consapevole che, *attraversando e oltrepassando il fare*, dischiudono alla riflessività.

«Nel laboratorio si diventa competenti esercitando la competenza: dall'impossibilità di definire a priori e in forma astratta una competenza discende la necessità di lavorare sulla competenza in situazione» commenta a questo proposito Grange (2006)<sup>184</sup>.

In questo contesto, non si tende però semplicisticamente alla assimilazione degli indicatori e all'acquisizione del *metodo* rispetto alla pratica delle competenze emotive e relazionali, quanto piuttosto si è protesi all'avvio del processo riflessivo

---

<sup>184</sup> Grange T. (2006), *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze* In: Paparella N., *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*. vol. 2, p. 69-101, Armando Editore, Roma.

sottostante all'esplicazione della competenza. Tale processo infatti, mediante la messa in campo delle risorse personali e l'attivazione dei processi di regolazione personale e di autovalutazione, innerva in certo modo l'accrescimento e la padronanza delle competenze in questione, generando ricerca, regolazione ed autonomia personali in direzione professionalizzante.

Nel contributo *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze* la già citata Grange (2006) proponendo un excursus dei potenziali indicatori di qualità delle attività laboratoriali, asserisce «se il laboratorio è un mediatore didattico dello sviluppo di competenze, occorrerà garantire la presenza di occasioni significative per il trattamento attivo e critico di situazioni così come per la validazione sociale delle soluzioni». Secondo Dewey (1949) «i laboratori, non solo dirigono le innate tendenze attive dei giovani, ma implicano relazioni, comunicazioni e cooperazione, le quali tutte estendono la percezione delle connessioni»<sup>185</sup>.

Tali occasioni sono rappresentate in questo contesto dalle simulazioni, dalle molteplici attività ludico-espressive e dallo studio di casi.

Circa la ricchezza semantica delle simulazioni, l'Autrice così si espone

«[...] se vissute pienamente in aula grazie alla presenza non casuale di appropriate condizioni di setting relazionale e di un'opportuna definizione del compito – che lo renda teorico rispetto ai vincoli assegnati dalla descrizione della situazione ma reale nel qui e ora dell'azione dei soggetti – attualizzano le rappresentazioni dei soggetti in merito alle risorse necessarie e alle interpretazioni dei processi; stimolano l'autoregolazione; in sede di analisi, inoltre, favoriscono il distanziamento critico necessario alla valutazione e allo sviluppo della riflessività».

Infatti, i momenti di debriefing e di discussione di gruppo successivi alle attività si presentano come occasioni di sviluppo di capacità di autoregolazione che anticipa l'esercizio della competenza progettuale nel qui e ora professionale.

Rispetto alla scelta di proporre attività di studio di casi, ella riconosce inoltre che

---

<sup>185</sup> Dewey J. (1949), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, (p. 394).

«[...] l'anticipazione di situazioni e condizioni della vita professionale futura sollecita una autoraffigurazione del soggetto nella sua identità di professionista attraverso meccanismi di identificazione, differenziazione, proiezione relativamente agli attori effettivi del caso considerato».

In ragione del fatto che gli studenti coinvolti sono contestualmente impegnati nelle attività di tirocinio previste nel percorso formativo, l'alternanza tra attività di progettazione preliminari in un contesto di gruppo (di approfondimento critico e di progettazione) e il passaggio alla possibilità di verifica situata nei contesti di tirocinio costituisce l'occasione per garantire la circolarità tra pratica simulata e processi di azione trasformando la suddetta "autoraffigurazione simulata" in percorso di costruzione dell'identità di ruolo.

Stanziando le matrici teoriche di riferimento nell'esperienza e sollecitando il pensiero progettuale (secondo i principi del Transformative Learning<sup>186</sup>), in un contesto di (inter)azione che si ispira alle comunità di apprendimento, i partecipanti hanno goduto della possibilità per così dire di entrare nel vivo dei processi, con il nostro auspicio che riflessione e riflessività professionale accrescano in maniera consapevole.

È nel contesto grupppale, in quanto adeguato contenitore di processi formativi esperienziali, che le competenze socio-affettive si costruiscono, si accrescono, si allenano e divengono luogo di attenzione e autoregolazione riflessiva. La ristrutturazione cognitiva partecipata in gruppo dell'esperienza condotta, parimenti alla ricchezza dei relativi vissuti condivisi, innescano e danno luogo ai circuiti di pensiero e approfondimento riflessivi che conducono allo sviluppo professionale<sup>187</sup>.

I futuri docenti posti in situazione di gruppo, utilizzando e mettendo in comune le proprie risorse, confrontando le proprie competenze nelle circostanze contingenti, sono stimolati a considerare il proprio futuro ruolo professionale come luogo di studio, ricerca, analisi e sperimentazione. Spronati a creare nuove

---

<sup>186</sup> Mezirow J.(1991), *Understanding and Promoting Transformative Learning*, San Francisco, Jossey Bas Publishers.

<sup>187</sup> Cfr. Korthagen F.A.J. (1988), *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional Learning*. London: Falmer-Press; Bolin F. (1990), *Helping students teachers think about teaching*, in *Journal of Teacher Education*, 41(1), pp. 10-19.

prospettive di pensiero e di azione, diviene ai loro occhi più vivida la possibilità di trasferire gli apprendimenti esperiti nel loro futuro ambito lavorativo.

Sulla base di queste premesse, il gruppo dei partecipanti al laboratorio Life skills può dirsi *comunità di relazioni* perché il singolo vive in dimensione grupale la possibilità di sviluppare stima reciproca e senso d'appartenenza ed opera in uno spazio condiviso di creazione di significati in cui è possibile accrescere il proprio sense-making.

Ma può dirsi anche *comunità di apprendimento* in quanto le esperienze di scambio con il gruppo divengono occasione per prendere coscienza, analizzare, secondo un approccio riflessivo, costruire, sperimentare, migliorare e formalizzare competenze personali e professionali corredate da modalità relazionali capaci di rispondere a situazioni sempre diverse.

La dimensione laboratoriale si pone come spazio in cui decifrare, verbalizzare, prendere coscienza su ciò che processualmente accade e formalizzare le proprie potenzialità, da cui derivano poi le competenze professionali; occasione in cui sperimentare le proprie capacità di stare e lavorare con gli altri.

Il gruppo è quindi il medium manifesto della trasformazione, contenitore ma anche strumento ed obiettivo del lavoro con i futuri insegnanti.

E l'esperienza (luogo di partenza e di arrivo di questo lavoro) è la base sui cui costruire conoscenza e consapevolezza.

### 3.6 La prima fase del Laboratorio *Life Skills*: Self Reflexivity

*"L'unico vero viaggio, l'unico bagno di giovinezza,  
sarebbe non andare verso nuovi paesaggi,  
ma avere altri occhi,  
vedere l'universo con gli occhi di un altro, di cento altri,  
vedere i cento universi che ciascuno vede, che ciascuno è".*

Marcel Proust, 1923.

(*La Prigioniera*, tr. It. a cura di Serini P., 1951, Einaudi)

«Uno degli obiettivi centrali dell'educazione è quello di assicurare che tutti gli studenti di qualsiasi razza, classe sociale, sesso ed età, siano consapevoli "di", e possano sviluppare le loro qualità più profonde, potenzialità, talenti, valori e dignità, a cui gli altri, inclusi gli insegnanti, possono offrire supporto e guida» (Korthagen e Vekuyl, 2007, p. 109).

L'insegnante riesce in tale intento quando possiede in prima persona una buona consapevolezza di sé e delle proprie qualità più profonde (Korthagen e Verkuyl, 2007). Questi i presupposti alla base della prima fase del laboratorio Life skills.

La scelta dei contenuti trattati e delle attività proposte deriva dalla finalità ultima di incentivare i processi di auto-riflessività stimolando una maggiore autoconsapevolezza, una buona coscienza delle proprie capacità, dei bisogni, dei limiti personali, delle modalità con cui ci si esamina e delle trasformazioni a cui si è soggetti quando si entra in relazione con gli altri e con il contesto.

Il ciclo *Self-reflexivity* ha avuto inizio a Maggio 2015 e si è concluso a Luglio 2015, ha previsto cinque incontri, ciascuno della durata di tre ore.

La sequenza dei temi trattati negli incontri (esposta schematicamente in tabella) è stata attentamente progettata nella volontà di costruire un percorso di accompagnamento graduale dei partecipanti nel cammino volto all'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e del proprio modo di essere in relazione, per mezzo di una elaborazione dei vissuti e delle esperienze compiute.

La progettazione delle attività è stata compiuta a partire dai focus obiettivo di questa prima fase del lavoro, e ha previsto un lavoro di adattamento, al target di

riferimento e al contesto entro cui si opera, di giochi e attività per l'educazione emotiva e socio-relazionale estratti da diverse pubblicazioni<sup>188</sup>.

Tabella 5 La prima fase del Laboratorio

<b>SELF REFLEXIVITY</b>	
<b>I FOCUS</b>	<b>TEMI E CONTENUTI DEGLI INCONTRI</b>
1. Consapevolezza, coscienza critica ed esame personale del Sé; 2. Cambiamenti/trasformazioni del sé in relazione agli altri e al mondo	1. IMMAGINE DI SÉ E AUTOSTIMA: Esercizi di riconoscimento ed esplicitazione delle proprie risorse e potenzialità 2. AUTOCOSCIENZA E CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA: Esercizi di riconoscimento di emozioni e stati d'animo
<b>I LIVELLI</b>	3. RELAZIONI INTERPERSONALI: Esercizi di avvicinamento e riconoscimento dell'alterità nei processi relazionali
Il Sé e l'intersoggettività	4. EMOZIONI ED EMPATIA: Attività che esercitano le capacità di lettura delle emozioni altrui.
<b>DESCRIZIONE GENERALE DELLE ATTIVITÀ</b>	5. COMUNICAZIONE EFFICACE: Esercizi ed attività di attenzione e riconoscimento della CV e CNV.
Pratiche ed esperienze di coinvolgimento profondo, colme di codici espressivi, simbolici e metaforici.	

Costante attenzione è stata posta all'evoluzione della dinamica di gruppo: si è favorito un clima di accoglienza e serenità, si è incentivata l'attenzione all'interazione tra i membri, all'ascolto e all'apertura all'altro. In ogni incontro inoltre si è dedicato (in fase di apertura) tempo e spazio di accoglimento degli umori, delle richieste, delle motivazioni dei partecipanti, nella ferma convinzione che ciascuno, con la sua storia, può dare il proprio singolare ed insostituibile contributo al gruppo se riconosciuto, considerato e accolto.

<sup>188</sup> Maggi M. (a cura di), *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Berti; Manes S. 2007, (a cura di), *Giochi per crescere insieme, Manuale di tecniche creative*, Milano: Franco Angeli; Manes S. 2002, *Ottantatré giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Un manuale per psicologi, insegnanti, operatori sociali, animatori*, Franco Angeli; Cheli E. 2004, *Relazioni in armonia, Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi*, Milano: Franco Angeli; Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini m. 2004, *Educare le life skills, Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo L'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento: Erickson; Buccolo M. 2013, *L'educatore emozionale, Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*, Milano: Franco Angeli; Boal A. (2009), *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta (Ba); Piatti L., Terzi A. (2008), *Emozioni in gioco*, La Meridiana, Molfetta (Ba).

Nello specifico, di seguito le tematiche e le attività connesse di ciascuno dei 5 incontri.

### **1° Incontro: Immagine di sé e autostima**

1. Proposta di auto-somministrazione dei questionari (previa presentazione del progetto e delle finalità della raccolta dei dati)

2. Presentazione dei partecipanti in cerchio

Conoscenza e familiarizzazione con il conduttore e i compagni di gruppo.

3. Mappa visiva delle motivazioni legate alla partecipazione al corso e delle aspettative

A ciascun partecipante è richiesto di trascrivere su dei post-it le motivazioni e le aspettative legate alla partecipazione al corso. Il gruppo è poi invitato ad apporre i post-it consegnatigli e trascritti nei due cartelloni relativi uno alle motivazioni e l'altro alle aspettative personali. Segue la relativa lettura d'insieme in gruppo e le considerazioni di sintesi da parte del conduttore per rintracciare il *fil rouge* del patto formativo.

4. Attività: La finestra

Obiettivi: l'attività è volta a stimolare nei partecipanti conoscenza e consapevolezza di sé per mezzo dell'autoriflessione e dell'autodescrizione, delle proprie caratteristiche, i propri timori, i cambiamenti percepiti e le aspirazioni legate al futuro.

Descrizione: si richiede di dividere un foglio in quattro parti e di appuntare in ciascuna di esse rispettivamente le locuzioni: "ciò che ero; ciò che sono; ciò che sarò; ciò che temo"; a questo punto si invitano i partecipanti a scrivere nelle quattro caselle rispondendo alle frasi.

5. Attività: Elenco le mie potenzialità personali

Obiettivi: l'attività stimola lo sguardo interiore e il riconoscimento delle qualità personali; una simile riflessione contribuisce a rendere consci rispetto al grado di riconoscimento e valorizzazione delle caratteristiche personali e fornisce informazioni rispetto al grado di autostima.

Descrizione: si richiede di pensare e trascrivere le qualità e le risorse che si riconosce di possedere.

6. Facciamo il punto...teorico

Riflessione condivisa e partecipata sull'esperienza (libere osservazioni e considerazioni personali espresse in gruppo). A seguire, brevi cenni teorici sui costrutti immagine di sé e autostima, con riferimento particolare alle teorie di Mead (1934), Cooley (1908), Turner (1968), Markus (1977), Gergen (1979), Lewin (1951), Higgins (1987).

7. Chiusura (consegna per l'incontro successivo e saluti finali).

## **2° Incontro: Autocoscienza e consapevolezza emotiva**

Richieste preliminari: portare con sé una rivista e un plaid.

1. Ricostruzione in gruppo dell'incontro precedente

2. Attività: Mi racconto con un'immagine

Obiettivo: stimolare l'espressione di sé, il riconoscimento emotivo e personale, i valori, le aspirazioni. Conoscersi e farsi conoscere, stimolando la conversazione e la comunicazione tra persone che si conoscono appena.

Descrizione: invito e adesione libera al racconto di sé, delle proprie emozioni, paure, propositi e aspettative attraverso un'immagine metaforica tratta da una rivista.

3. Attività: i miei bisogni affettivi

Obiettivo: stimolare e promuovere il riconoscimento e l'autoconsapevolezza emotiva.

Descrizione: disposti in aula una serie di fogli con su trascritti alcuni bisogni (es. bisogno di essere capito, creduto, felice, amato, considerato, ascoltato, accettato per come sono), si richiede ai partecipanti di avvicinarsi al foglio che riconoscono come rappresentativo della propria attuale necessità. Una volta trovato il proprio posto, si invitano alla condivisione dei pensieri e al confronto i partecipanti che condividono lo stesso bisogno.

4. Attività: Il mio movimento

Obiettivo: prendere coscienza del proprio porsi nella vita, delle proprie propensioni e inibizioni, della capacità di esporsi, rappresentando scenicamente e simbolicamente la tensione e la direzione emotiva personale attraverso il linguaggio corporeo.

Descrizione: selezionare da una lunga lista prestampata il verbo di movimento che sapesse esprimere lo stato d'animo e la propria condizione emotiva. Invito a

guardarsi intorno e proposta di individuazione e interpretazione del movimento dei compagni.

5. Attività: Rilassamento e immaginazione guidata

Obiettivi: favorire il rilassamento, lo sviluppo dell'immagine corporea e la percezione di sé. Questa attività svolge un effetto di amplificazione dell'ascolto emotivo personale, profondo e pregnante.

Descrizione: sdraiati sui plaid, i partecipanti sono stati invitati all'ascolto del proprio corpo e degli impulsi somato-sensoriali (ponendo particolare attenzione alla respirazione e alle percezioni corporee in assenza di movimento). Incitata l'attenzione al respiro (al ritmo, l'intensità e la lunghezza dell'inspirazione e dell'espiazione) si propone poi di immaginarsi a compiere un movimento prima indicato e poi pensato; Conclusa l'attività, si è stimolata la condivisione in gruppo delle sensazioni e delle emozioni provate, ponendo particolare attenzione ai benefici dell'ascolto attento e di sé.

6. Chiusura: Ricapitolando..

Cenni teorici sui costrutti legati alle attività proposte (riconoscimento emotivo personale, ascolto delle emozioni profonde, benefici della verbalizzazione di sensazioni ed emozioni provate e della condivisione) e spazio alle considerazioni personali in merito alla giornata vissuta e condivisa.

**3° Incontro: le relazioni interpersonali (apertura e fiducia)**

Richieste preliminari: portare con sé una sciarpa e una foto che ci ritragga e che riconosciamo rifletta una forte valenza espressiva e/o una forte emozione.

1. Invito alla lettura libera dei diari di bordo in gruppo

2. Attività: la corsa al buio

Obiettivi: favorire il contatto e promuovere la fiducia nell'altro e le relazioni interpersonali attraverso il linguaggio e il contatto del corpo.

Descrizione: predisposta una *barriera umana* (i membri del gruppo sono stati invitati a disporsi molto vicini e a formare un rettangolo aperto da un lato), si propone ai volontari di correre bendati dentro il perimetro ricavato. Si invita a ripetere la corsa finché la persona e il gruppo non riconoscono un procedere sciolto e sicuro.

3. Attività: il pendolo umano

Obiettivi: promuovere la fiducia nell'altro che ci sorregge, sperimentare l'apertura del movimento, la consapevolezza corporea e l'orientamento del corpo nello spazio, lasciandosi andare in situazione protetta. Sperimentare sensazioni ed emozioni positive per mezzo del contatto fisico con l'altro.

Descrizione: a gruppi di tre, posti in piedi e allineati, si invita la persona che occupa la posizione centrale ad oscillare sui piedi avanti e indietro sapendo di essere sorretta e accolta dalle mani dei compagni. L'attività si ripete ad occhi aperti e poi ad occhi chiusi, interscambiando posizione e ruoli di tutti i componenti del pendolo.

#### 4. Attività: il cieco e il conduttore

Obiettivi: l'attività mira a sperimentare il contatto corporeo e ad impiantare le basi simboliche di una relazione empatica sorretta da fiducia e sicurezza per mezzo della sensibilità corporea, tattile e uditiva. Promuovere l'equilibrio dinamico e statico, scoprire il moto controllato e guidato del corpo.

Descrizione: il conduttore invita i partecipanti a formare delle coppie; una delle due persone viene bendata, l'altra deve guidarla attraverso il contatto delle mani senza usare la voce. Colui che guida ha il compito di trasmettere sicurezza al compagno bendato e proteggerlo durante la passeggiata nello spazio circostante, suggerendo attraverso il contatto di cambiare direzione, livelli, velocità. Colui che è nel ruolo del cieco deve cercare di fidarsi.

#### 5. Attività: L'emozione fotografata

Obiettivi: verbalizzazione emotiva (esplicitazione verbale di esperienze e situazioni vissute legate ad una determinata emozione); riflessione (evocare emozioni vissute e stimolare la riflessione sulle stesse), condivisione (promuovere la condivisione delle emozioni in gruppo).

Descrizione: presentazione libera al gruppo della propria foto portata con esplicitazione libera delle motivazioni della scelta; risonanza di gruppo sollecitata dalla condivisione di contenuti emotivi ed affettivi personali.

### **4° incontro: Emozioni ed empatia**

1. Invito alla lettura libera dei diari di bordo in gruppo (per la rilettura partecipata delle attività cui si è preso parte e la condivisione dei vissuti personali e di gruppo).

2. Riflessione guidata sulle emozioni

- Quale differenza tra percezione, emozione e sentimento?
- Categorizziamo le emozioni: le emozioni primarie e secondarie; positive e negative.

- La manifestazione emotiva: comunicazione verbale e non verbale delle emozioni (le parole, l'espressione somatica, lo sguardo, la voce, il tono e il timbro, i gesti e il corpo delle emozioni); riconoscimento e discriminazione emotiva, libertà emotiva.

### 3. Attività: quattro giochi sull'emozione

Obiettivi generali:

- Autoconsapevolezza emotiva: Saper riconoscere sul nascere e monitorare le proprie emozioni, saper essere consapevoli delle espressioni emotive.

- Empatia: saper capire e comprendere, dimostrandolo, le emozioni e i sentimenti degli altri.

Obiettivi specifici:

Esprimere un'emozione e rappresentarla con il corpo; affinare il riconoscimento delle emozioni individuando i tratti caratteristici ad esse legati; lavorare sui tratti facciali e corporei legati alle emozioni partendo dal proprio corpo; riconoscere le caratteristiche fisiche legate a specifici stati emotivi; riconoscere le manifestazioni e le conseguenze corporee di una emozione provata; discernere tratti comuni e tipici e tratti distintivi della manifestazione corporea delle emozioni; favorire la drammatizzazione delle emozioni. Assumere la posizione emotiva dell'altro con il corpo e costruire attraverso e poi insieme agli altri la scena di una emozione.

#### a) Mimo le emozioni.

Descrizione: disposti in coppia si invitano a turno i partecipanti a rappresentare al compagno una emozione a scelta con tutto il corpo, con i gesti e con il volto. Una volta identificata l'emozione, si invertono i ruoli.

#### b) Lo specchio delle emozioni.

Descrizione: disposti in coppia si invitano a turno i partecipanti a rappresentare al compagno, che svolge il ruolo dello specchio che riflette il movimento, una emozione a scelta con tutto il corpo, con i gesti e con il volto. Una volta identificata l'emozione, si invertono i ruoli.

#### c) La statua delle emozioni.

Descrizione: 8 componenti disposti in coppia, sono invitati a turno a modellare il corpo dell'altro perché rappresenti l'emozione che si vuole mettere in scena. Una volta completo il lavoro di scultura, il resto del gruppo ha il compito di individuare l'emozione rappresentata.

d) Il quadro di gruppo delle emozioni.

Descrizione: l'attività si svolge prima in piccoli gruppi da 5 e poi coinvolge la totalità del gruppo. La consegna è impegnarsi a costruire la rappresentazione statica di una emozione.

4. Attività: la tombola delle emozioni

Obiettivo: stimolare la verbalizzazione emotiva, l'autoconsapevolezza, la conoscenza, la socializzazione e la condivisione tra i membri.

Descrizione: posti in cerchio e seduti per terra, i partecipanti sono invitati ad estrarre da un sacchetto di stoffa posizionato al centro del cerchio un bigliettino contenente una frase incompleta relativa alle sensazioni e le percezioni della propria tonalità emotiva in determinate e specifiche situazioni trascritte. (Es. quando mi fanno un complimento mi sento..; quando non mi ascoltano provo..; ciò che mi rattrista è..; ciò che mi rende felice è..).

5. Verbalizzazione dell'esperienza e dei connotati emotivi personali, di coppia e poi di gruppo; chiusura.

**5° incontro: Comunicare efficacemente**

1. Cenni teorici sui tipi di comunicazione (verbale, non verbale e paraverbale), sugli aspetti di contenuto e di relazione del messaggio comunicativo e sugli stili comunicativi passivo, assertivo e aggressivo.

2. Attività: la comunicazione non verbale

Obiettivo: l'espressione facciale durante gli atti comunicativi e la decifrazione degli stati emotivi, mentali e fisici ad essi collegati consentono di riconoscere gli aspetti di relazione che connotano quelli di contenuto in un atto comunicativo.

Descrizione: Esercizi di ascolto, concentrazione e rispecchiamento del canale analogico e non verbale (l'attenzione al gesto, al movimento, alla vocalizzazione del respiro, l'esplorazione della voce).

3. Esercizio di discriminazione degli stili comunicativi

Obiettivi: promuovere la capacità di discernere e di individuare gli stili comunicativi cogliendo le differenze e i tratti caratteristici.

Descrizione: posta una lista scritta di situazioni che rappresentano stili comunicativi diversi, si invita alla identificazione dello stile corrispondente.

4. Attività: “quanto sono assertivo?”

Obiettivi: conoscere e prendere consapevolezza del proprio stile comunicativo predominante

Descrizione: presentata una lista di situazioni e di reazioni comportamentali indicare mediante una scala likert da uno a cinque, quanto il modello di reazione rappresentato corrisponde al proprio abituale modo di fare.

5. Attività: role-playing semistrutturato di gruppo per la rappresentazione cognitiva, verbale e non verbale degli stili comunicativi

Obiettivi. Promuovere la comprensione degli stili comunicativi mediante la rappresentazione scenica. Cogliere e acquisire consapevolezza rispetto ai modi e alle conseguenze derivate dal proprio essere in relazione e in comunicazione con l'altro. Saper comunicare con gli altri dopo aver preso coscienza di sé, acquistando sicurezza ed efficacia per incrementare le proprie abilità interpersonali.

Descrizione: formati quattro gruppi, si propongono a ciascuno di questi due attività: inscenare una situazione che si svolge in contesto scolastico ideando comportamenti e modello di conversazione tipico dello stile comunicativo indicato e ripetere la medesima situazione costruendo la propria risposta comportamentale e comunicativa.

6. Riflessione partecipata sulla chiusura parziale dei lavori.

### 3.6.1 Riflessioni e considerazioni sull'esperienza emerse dai diari e dalle schede di autovalutazione

*Non è possibile alcuna integrazione del carattere e della mente  
se non vi è la fusione dell'elemento intellettuale e dell'elemento emotivo,  
del significato e del valore,  
del fatto e della immaginazione che va oltre il fatto,  
nel regno delle possibilità desiderate.*

John Dewey, 1933.

(*Come pensiamo*, tr.it. La Nuova Italia: Firenze, 1961, p.385)

Dai racconti e dalle riflessioni compiute dai partecipanti emerge la percezione comune di questa prima esperienza vissuta come tempo e spazio espressivo di riflessione personale, di elaborazione emotiva soggettiva, ma anche gruppal, in quanto traspare la diffusa percezione dell'esperienza anche come luogo di scambio interpersonale intenso e profondo.

Ciascuno a proprio modo, secondo una percezione soggettiva e secondo i personali parametri e propositi, comunica di aver giovato dell'esperienza in quanto occasione per crescere, per conoscere e conoscersi per mezzo delle attività e attraverso la relazione con gli altri. Il tempo, le attenzioni e le azioni per sé divengono anche tempo, attenzioni e azioni per l'altro (e con l'altro); parallelamente, il cammino che conduce all'altro attraversa irrinunciabili e necessarie traiettorie di conoscenza di sé.

Le cariche emotive intense percepite durante i momenti di scrittura e di condivisione di una narrazione, l'apertura di sé e l'immedesimazione nell'altro, la concentrazione e il pathos di una drammatizzazione, la sensazione diffusa di benessere percepita a seguito di un esercizio di ascolto e/o espressione corporea, sono tutte esperienze che traghettano la persona verso una sempre maggiore e autentica consapevolezza di sé.

Ampio consenso si riscontra inoltre in riferimento al metodo e alle specificità delle modalità di conduzione adottati, vissuti come veicoli di coinvolgimento attivo, luoghi di innesco e canali di esplorazione non giudicante e rispettosa dei gradi di

libertà di immersione e di apertura possibili e concepibili da parte del singolo partecipante.

Gli studenti coinvolti hanno avuto modo di costruire una elaborazione dei vissuti su due assi: anzitutto personale (prima in itinere e poi come frutto di riflessione personale scritta e fuori dall'aula) ma anche di gruppo. Tale ri-elaborazione si è regolarmente realizzata solo successivamente all'immersione diretta nell'esperienza, in modo da promuovere percorsi inediti di metabolizzazione e rielaborazione metacognitiva dell'esperienza. Più in generale, si riconosce inoltre il valore del gruppo come imprescindibile specchio-contenitore dei vissuti e come strumento di lavoro privilegiato per l'evoluzione degli esiti dell'esperienza.

La comune chiave di lettura edotta di questo primo percorso attribuisce a questo il valore di attività foriera di crescita personale e professionale, in quanto la consapevolezza di sé, del proprio essere e stare in relazione e delle proprie emozioni, unitamente alla comprensione emotiva dell'altro, sono giudicati gradini di competenza indispensabili per l'esercizio della futura professione.

In sintesi e nel complesso, i resoconti redatti testimoniano che i partecipanti hanno tratto da questa prima fase di training i seguenti benefici:

- Migliore capacità auto-osservativa e auto-riflessiva
  - Più alti livelli di consapevolezza personale ed emotiva
  - Maggiori capacità di ascolto e di attenzione personale ed interpersonale
  - Maggiore capacità di espressione in pubblico associata a più controllati livelli di timidezza e di timore del giudizio.
- Capacità più evolute di relazionarsi, di stare e lavorare in gruppo.
  - Nuove conoscenze ed esercizio di nuove competenze personali utili per la futura professione.

Le attività in generale, unitamente ai momenti di debriefing e di riflessione condivisa successivi a queste, sono stati interpretati come importanti e propositive occasioni di stimolo e di riflessione metacognitiva personale rispetto al futuro ruolo professionale. I contenuti trattati e appresi sono comunemente stati giudicati come preziosi e imprescindibili per la formazione al futuro compito ed esercizio professionale.

Le tecniche sperimentate, poi, pur avendo inizialmente provocato sensazioni di imbarazzo legate alla novità e inusualità (quantomeno accademica) di sperimentare-

rsi mediante linguaggi espressivi altri, metaforici e simbolici, sono state valutate come autenticamente trasformative, veicolanti di movimenti di apertura alla riflessione, allo sviluppo personale della consapevolezza e alla crescita umana.

Il processo di coscientizzazione dell'esperienza si è dispiegato nei momenti di verbalizzazione in gruppo successivi ad ogni attività pratica, e rivela l'accolta possibilità del gruppo di creare un pensiero comune sull'esperienza, pensiero composto e impreziosito dagli sfaccettati sguardi del singolo che divengono così comunicabili e condivisibili.

Parimenti, ogni produzione scritta relativa agli incontri laboratoriali si pone come riflesso della significatività personale dell'esperienza: è una testimonianza preziosa dei vissuti, del percorso individuale e di gruppo attraversato e raccontato con i propri occhi e il proprio essere.

Per condurre un quadro ordinato di sintesi delle risultanze dell'esperienza nei partecipanti, si è scelto di procedere, previa un'attenta lettura di tutte le produzioni, ad un lavoro di selezione di alcuni stralci che riflettono le posizioni e le risonanze personali rispetto al criterio di base di riferimento delle macrocategorie oggetto di ogni singolo incontro, nell'auspicio così di scansare il rischio di autoreferenzialità e di fuorviante ricerca di conferme alle ipotesi formulate inizialmente in corso di progettazione delle esperienze.

Dando voce ai partecipanti, ci si prefigge in questo contesto di inquadrare le valutazioni e le riflessioni più diffuse relativamente alle dimensioni personale, emotiva, relazionale e professionale legati alle esperienze. Per ovvie motivazioni, vengono riportate in questa trattazione solo alcune delle cinquanta testimonianze per ogni esperienza; la scelta è legata ai gradi di chiarezza e completezza espositiva e all'incisività che l'eco singolare estratto mostra nel rappresentare i processi, le evoluzioni, gli andamenti della crescita a livello personale e di gruppo.

Prima di procedere alle considerazioni legate a questa prima fase di laboratorio per mezzo della stessa voce dei partecipanti, preme precisare che, previo consenso dei partecipanti, sono stati introdotti in aula foto e videocamera, utili per fermare una documentazione fedele del lavoro svolto al fine di svolgere una lettura e una valutazione in itinere dei percorsi e dei processi attivati.

Se dapprima si è riscontrato qualche atteggiamento di imbarazzo e velata resistenza, questi strumenti lungo il procedere delle esperienze, hanno perso la loro

iniziale carica destabilizzante perché percepiti processualmente come parte del setting.

Le riflessioni raccolte offrono una visione accorpata dell'esperienza di entrambi i gruppi coinvolti. Si ribadisce infatti che ambedue i gruppi di studenti sono stati coinvolti nel medesimo percorso esperienziale e, parimenti, tutti sono stati sottoposti ad uguale procedura di verifica attuata con univoci strumenti di valutazione qualitativa e quantitativa.

La lettura degli stralci sotto riportati, oltre che agevolare una prima ricognizione dei risultati conquistati dai partecipanti, come riflesso del grado di beneficio funzionale alla crescita personale, culturale, relazionale, gruppale e in prospettiva della futura professione, consentono una prima occasione di verifica relativamente al metodo e ai contenuti teorici proposti nel training sperimentato.

Nelle primissime pagine dei diari dei partecipanti affiora la sorpresa dei partecipanti di prendere parte ad un laboratorio, realizzato in contesto universitario, caratterizzato da un setting e da una metodologia “*inusuale*” rispetto le attività ordinarie del corso di Laurea. Lo dimostrano i racconti del momento delle presentazioni iniziali e le riflessioni legate alla lettura e alla discussione di gruppo delle motivazioni e delle attese legate alla partecipazione al corso affisse nei cartelloni.

*1. Il primo incontro ha avuto inizio con le presentazioni personali, è stato un momento un po' imbarazzante, quantomeno inusuale in quel contesto, ma si è rivelato fondamentale per iniziare a conoscere e conoscerci (G1s).*

*2. Il gruppo è composto da persone che fanno parte del mio percorso universitario, ma con molti di loro non ho mai avuto la possibilità di relazionarmi. È stato divertente e interessante osservare come ciascuno di noi sceglie di presentarsi “all'altro”; è stata un'occasione per conoscerci meglio e per avere un contatto che prescinde dagli scambi cercati per trasmetterci informazioni legate alla vita universitaria (G2A).*

*3. Questa la mia presentazione: “Ben ritrovati tutti, sono X., ho studiato al Liceo Classico, non sono figlia di insegnanti come il 90% dei ragazzi di questo gruppo, volevo studiare Medicina, ho provato il test e non sono entrata, purtroppo non ho potuto fare ricorso...i soldi li ho spesi solo per prepararmi al test, allora mi sono convinta di non poter entrare*

*da nessuna parte. ...Invece sono qui, mi mancano pochi esami per finire il primo anno di SFP, va alla grande! ho riscoperto la gioia di poter dare il massimo in qualcosa, e credo che forse con il tempo e la preparazione mi piacerà ancora di più il mestiere che farò. C'è da aggiungere un piccolo dettaglio...La mia reale presentazione è stata "Buongiorno a tutti, sono X., è un piacere essere qui". Sì, perché questa è una rabbia che mi porto dentro, sono L. con la paura di non concludere mai niente, nonostante tutto. Devo poter fare qualcosa...e qui sento che è possibile. (G1L)*

*4. A ciascuno di noi sono stati consegnati due post-it su cui scrivere anonimamente, le motivazioni e le attese che ci hanno spinto a frequentare questo laboratorio. Dalla lettura di questi post-it è emerso che la motivazione più ricorrente è stata quella dell'acquisizione dei crediti, ma anche la curiosità di vivere una nuova esperienza, diversa dalle solite lezioni frontali. Invece per quanto riguarda le attese con grande sorpresa di tutti è emerso un forte desiderio di metterci in gioco, di cercare di incrementare le sicurezze in noi stessi, acquisire nuove abilità, riuscire a controllare le nostre emozioni, soprattutto quelle negative, per migliorarci sul piano delle competenze emotive e relazionali, sia in quanto persone che come futuri insegnanti. (G2L)*

*5. ...Ci viene proposto di spostare tutte le sedie a formare un cerchio e ci vengono consegnati due post-it, nei quali scrivere le motivazioni e le aspettative legate alla partecipazione al laboratorio. Ecco che ci alziamo tutti insieme e confondendoci con gli altri attacchiamo i nostri pensieri. Adesso, però, era arrivata l'ora di leggerli. Tra le varie motivazioni è uscito fuori che si partecipava a questo corso esclusivamente per i crediti, per la curiosità, etc., mentre, tra le varie aspettative erano presenti delle frasi completamente contrapposte alle prime: ci rendiamo conto che le aspettative sono serie, imparare e crescere i verbi più utilizzati. Com'era possibile? Senza rendercene conto avevamo scritto due cose completamente diverse, eppure eravamo sempre noi anche un attimo prima. Questo corso mi incuriosisce ancora di più, più passo le ore in quell'aula più sono fiera di me per aver scelto di partecipare! (G1D)*

*6. ...Per la prima volta posti in cerchio, liberi di prendere la parola. Ad un tratto vedo tutti correre per andare a posizionare il proprio post-it sui cartelloni, io l'ultima, seriamente non sapevo se scrivere la verità o meno, forse non volevo deludere le aspettative della conduttrice, ma mi son detta "niente pregiudizi, né riserve" e allora anch'io mi sono alzata e ho posizionato i miei bigliettini... perché sono qui? Per i crediti! Cosa mi aspetto?*

*Ecco, già qualcosa di diverso, anzi, tutto il contrario di quello che mi aspettavo prima di entrare in aula... e questo mi disorienta, ma mi entusiasma pure! (GIP)*

*7. Il nostro viaggio inizia con due post-it e un pennarello: nel primo post-it andava spiegata la motivazione che ci ha spinto ad essere lì in quel momento, mentre nel secondo ci veniva chiesto quali fossero le aspettative legate alla partecipazione a questo ciclo di laboratori. Abbiamo preso le sedie e ci siamo accomodati in modo da formare un cerchio cosicché tutti potessimo guardarci in viso. Ognuno di noi ha scritto sui propri post-it in maniera totalmente anonima. Poi, non seguendo un ordine preciso, ci siamo alzati per andare ad attaccare i foglietti nei cartelloni. Dopo ci siamo tutti avvicinati ai cartelloni e abbiamo letto i contenuti dei post-it a voce alta insieme alla conduttrice; li abbiamo commentati per renderci conto dello spirito di partenza del gruppo... e con grande stupore è emersa da noi stessi la riflessione che c'era una netta incongruenza tra la diffusa affermazione "partecipo per ottenere i crediti" e le affermazioni relative alle attese ("auspicio di accrescere le mie competenze, una migliore conoscenza di me, la capacità di gestire proficuamente le mie emozioni")...È stata una bella giornata di inizio, siamo riusciti a salpare! (GIR)*

L'esperienza continua con la proposta di attività che richiedono una riflessione personale e privata su di sé, sulle proprie qualità, le caratteristiche riconosciute della persona che si è oggi, ma anche rispetto al passato e in riferimento agli auspici futuri, senza negare spazio anche a ciò che si teme di essere e divenire.

Percepirsi nudi dinnanzi a sé stessi ha dapprima destabilizzato i partecipanti che hanno fatto silenziosa e personale esperienza di riflessione sulla molteplicità dei sé possibili che li coabitano. L'individuazione poi di una segreta e protetta visione di sintesi di sé, in rapporto al passato, al presente e poi anche al futuro ha concesso i partecipanti di traghettare verso piacevoli sensazioni di rinnovata consapevolezza, di scoperta di sé e di conquista di chiare prospettive.

Le riflessioni sulle prime attività proposte compiute in aula in situazione di gruppo e poi nei propri diari - come anche le reazioni alle richieste dei materiali da portare in aula per realizzare le attività negli incontri successivi - lasciano scorgere un corposo apprezzamento relativo ai metodi e alle modalità di conduzione come principali fattori causali di una marcata disposizione a partecipare, a mettersi in

gioco, per far sì che l'occasione laboratoriale diventi veicolo di scoperta, di sperimentazione, di crescita.

*1. Nel momento delle presentazioni, al contrario di quanto temuto, la conduttrice non ci interpellava! Siamo noi stessi che prendiamo in mano una parte di tempo per divenirne protagonisti. È tutto quasi strano, nuovo. Stimolante. (G2c)*

*2. Il primo incontro mi ha stupita, immaginavo di vivere 3 ore di (eppur noiosa) attività di trascrizione di appunti relativi a tematiche utili per diventare una brava e preparata insegnante. Invece le attività svolte durante questo primo incontro hanno reso l'inizio di questo percorso "Life Skills" parecchio interessante e originale...sono state delle vere e proprie sorprese! non pensavo di partecipare al primo incontro e appassionarmi così tanto! Dopo tutto abbiamo solo riflettuto su noi stessi. Già...Ma quando mai in aula universitaria e come attività di laboratorio?! (G2L)*

*3. Oggi ho rafforzato la consapevolezza su alcuni tratti della mia personalità sui quali non avevo mai riflettuto in modo così profondo. Tutto ciò è stato possibile grazie ad un lavoro che richiedeva di esprimere la nostra esperienza passata (come perceivamo noi stessi nel passato) e come vediamo e valutiamo noi stessi nel presente e poi nel futuro. (G2D)*

*4. Questo primo incontro ha costituito un'occasione per riflettere su me stessa e mi ha aiutata a prendere coscienza di ciò che è stato il passato, di ciò che è il presente, e ciò che vorrei fosse il futuro: una continua scoperta, così come è stato questo incontro.(G2N)*

*5. Oggi inizia il Laboratorio Life skills. Non c'è niente di tutto quello che mi aspettavo, nè un proiettore per visionare delle slides, nè un libro tra le mani della conduttrice. Da questo già capisco...che nel momento in cui entro in quell'aula 27 devo dimenticare che è un'aula di un plesso universitario...Niente che riguardi esami, lezioni, giudizi: è un'aula in cui percepiamo che non ci sono pensieri da trattenere perché siamo lì per lavorare su noi stessi, prima come persone e poi come futuri professionisti. (G2MM)*

*6. Primo incontro. Non so in realtà cosa mi ha spinto a partecipare... Rivedermi con le mie colleghe anche il pomeriggio? motivo per "staccare" un pò dallo studio oppure semplicemente occasione per accumulare i crediti riconosciuti a fine percorso? Davvero*

*non lo so, ma devo dire che è stato più bello di quanto avrei mai potuto immaginare. Innanzitutto, giunti in aula, ci sentivamo tutti un pò smarriti, mille domande, mille curiosità ma anche tante preoccupazioni. Questa nuova avventura inizia in maniera formale con le firme nel registro delle presenze ma da lì a poco nulla sarebbe stata più la normalità. Alla fine dell'incontro ero veramente entusiasta e contenta di essermi iscritta al corso, perchè già questo primo incontro mi ha portata ad operare una lunga riflessione su me stessa. Inoltre, forse è irrilevante, ma l'indomani mattina a lezione sono intervenuta diverse volte, cosa che non avevo mai fatto. Forse inizia a muoversi qualcosa?! (GIP)*

Le proposte e i contenuti del secondo incontro sono volti a favorire una maggiore autocoscienza e a potenziare la consapevolezza emotiva.

La ricerca, l'individuazione e la mostra agli altri di una immagine, una parola o una frase che rappresenti se stessi; il riconoscimento e poi la condivisione dei bisogni emotivi personali; la scelta e la rappresentazione del proprio verbo (il movimento cioè che più evoca lo stato emotivo e di tensione personale in questa fase di vita), e poi infine l'attività di rilassamento e di immaginazione guidata (che aiuta a riscoprire la percezione della propria corporeità e di sentire le risonanze emotive manifestate con il corpo) sono l'insieme delle esperienze vissute nel secondo incontro.

Le attività nascono come rivolte al singolo per poi divenire spazi di incontro con il gruppo. Inizia infatti a delinearsi una concezione del lavoro come esperienza di gruppo, di dialogo, di conoscenza e di scambio arricchente.

*1. Oggi, nuovo incontro. Questa volta, su richiesta della conduttrice, con i plaid dietro e anche delle riviste...Sembrerebbe quasi che io stia andando a mare, e invece, semplicemente, sono entrata in aula 27. E sono molto motivata...Non è un gioco, è imparare scoprendo di sé, vivendo e sperimentando. (GIS)*

*2. Gli oggetti da portare per oggi erano due: un plaid e due riviste. Dopo aver passato una settimana a pensare e ripensare cosa avremmo mai potuto farci, ecco che oggi l'ho scoperto, con grande piacere. Abbiamo steso i nostri plaid a terra e vi ci siamo seduti sopra con in mano le nostre riviste. L'attività che ci è stata proposta è stata quella di trarre da quest'ultime una frase, un'immagine, o anche una semplice parola che ci rappresentasse. Che modo incisivo di conoscersi e farsi conoscere...!(G2D)*

3. *In questo secondo incontro dapprima mi sono sentita spaesata, in quanto non sapevo cosa sarebbe successo. Strano camminare senza meta, meraviglioso cercarsi in un verbo, emozionante rappresentarlo quel verbo. Mi sentivo vulnerabile perché ho messo a nudo me stessa. Nelle riflessioni di gruppo compiute ogni fine attività, le mie emozioni si sono poi fatte parola (emozioni che non sapevo nemmeno di provare...). Ho riflettuto molto su me stessa e mi sono guardata dentro; queste attività mi hanno aperto la mente...Ho anche ascoltato molto gli altri. Dopo un primo imbarazzo iniziale si è andato man mano instaurando un clima confidenziale tra di noi. (GIS)*

4. *Mi sento praticamente diversa, quasi un'altra rispetto al primo incontro. Questo è legato al fatto che ormai siamo un vero e proprio gruppo e quindi io non ho nessuna difficoltà ad aprirmi agli altri; perchè io quando non conosco le persone sono chiusa, ma così tanto che chi non mi conosce mi "etichetta" come una persona che si da delle arie (io?), poi quando prendo confidenza non incontro difficoltà nell'aprirsi agli altri. (G1F)*

5. *Tra tutti i verbi della lista ho scelto il verbo AFFRETTARSI. Nel mimarlo ho fatto quello che ormai faccio quotidianamente: correre qua e la con la mia agendina in mano. Ma saltando da una parte all'altra dell'aula sono scivolata su un plaid. E' stata la genesi di una grande riflessione: mi affretto, mi affanno continuamente alienandomi dal mondo. Ma ci sono quei momenti in cui, come in questa caduta, sono costretta a fermarmi anche solo per un secondo. E lì cominciano i dilemmi. Corro e mi affanno...ma per diventare cosa? Questo corso mi sta aiutando a capire che affrettarsi mi fa solo sbagliare. Corro per diventare "qualcuno" ma non so chi sono adesso. Che senso ha? Che senso ha costruire la donna che sarò se non conosco la ragazza che sono? La ragazza che sono oggi è la madre della donna e della professionista che sarò domani, quindi è meglio lavorare sulle fondamenta per evitare il crollo dell'intero palazzo. (G2A)*

6. *"Quanto è stato difficile all'inizio condividere con gli altri le mie esperienze e le mie emozioni! [...] Uno degli argomenti importanti secondo me per aiutare un domani i bambini è quello di riuscire a riconoscere le emozioni e i bisogni propri e altrui e chiamarli con il loro nome: perché riconoscerli vuol dire anche provare a comprendere i bisogni dell'altro: essere ascoltato, essere amato, essere felice, essere accolto! Ho un gran TIMORE di non essere all'altezza di quanto questa professione mi chiede di fare. Più vado avanti in questo percorso di studi e più mi rendo conto di quanta responsabilità avrò nei*

*confronti dei miei bambini. A volte ho paura di non essere abbastanza empatica e temo che non riuscirò a capirli abbastanza, a comprendere i loro bisogni, le loro necessità". (GISS)*

*7. Ripongo molte aspettative in questa esperienza laboratoriale, vista la partenza. Mi aspetto di essere sempre più coinvolta e motivata e soprattutto di riuscire a mettermi in gioco. Sto scoprendo anche la bellezza finora nascosta degli altri, che funziona per me come stimolo per migliorare e per aprirmi. (G2L)*

*8. Il ritaglio di un'immagine che ci rappresenta da una rivista...E' la chiave di lettura che ognuno di noi dà alla propria vita, alla propria immagine, al proprio stadio di consapevolezza. Poi, una sensazione unica è stata quella di camminare per la stanza senza una meta mostrando quell'immagine agli altri senza vergogna. E' stato liberatorio e divertente per molti di noi fare questa esperienza. Infatti è mostrando chi siamo senza vergogna che si creano relazioni salde, sia con noi stessi, sia con gli altri. E' condividendo le proprie debolezze che si affondano solide radici verso un tipo di relazione non superficiale, non solo scolastica o accademica, ma da essere umano ad essere umano. (G2D)*

L'ultimo momento di questo incontro è stato dedicato all'esperienza personale di ciascuno guidato ad entrare in rapporto con la propria corporeità. I vissuti e le letture emotive profonde scaturiti dall'attenzione e dall'ascolto concesso alla propria fisicità e alle risonanze emotive scaturite da questo intenso udirsi hanno rinsaldato in molti l'unitarietà psicosomatica del proprio essere nel mondo. Questo stato psicofisico di integrazione profonda di ciascuno con se stessi alimenta l'esserci della persona che tende coscientemente a beneficiare dello stato di armonizzazione generato dalla *cura sui*.

*9. Ripenso ancora a come mi sono sentita durante le attività sulla respirazione. Per la prima volta ho preso consapevolezza di appartenere a un corpo, corpo che io spesso non ho ascoltato, muscoli che ho purtroppo ignorato, esigenze fisiche a cui non avevo prestato attenzione. Per la prima volta sentivo il mio respiro, profondamente. E questo mi ha fatto trovare in armonia con me stessa, con l'atmosfera di relax dell'aula in cui ci trovavamo, con i miei pensieri che qualche minuto prima somigliavano a una vasca di squali nel cervello. Tutto sembrava tornare nitido, tutto sembrava essere semplice. Non banale, non scontato, non sottovalutato. Semplice. Quell'esperienza mi ha abbagliata. E da lì in poi ho*

*sempre tentato di avere un rapporto pacifico e armonico con me stessa. Ho imparato ad ascoltare i miei malesseri e a soddisfare i miei bisogni. (G2F)*

Il terzo incontro è luogo di esperienze di sperimentazione della fiducia nell'alterità, di riconoscimento dell'altro, di contatto e di percezione dei benefici scaturenti da una relazione positiva all'interno del gruppo. È occasione di crescita dell'individuo all'interno di una relazione e in rapporto all'esperienza dell'altro e con l'altro. Le attività sono state vissute e interpretate come cariche di rivelazioni: si rimarca una più profonda percezione corporea personale e dell'altro con cui si entra a contatto mediante i giochi proposti. Contatto che simbolicamente traccia le linee delle modalità relazionali personali e interpersonali di ciascuno. Contatto che concede la possibilità di sguardi inediti con cui conoscere l'alterità e la relazione con l'altro-da-me. Contatto che avvia alla scoperta della ricchezza dell'altro e dei linguaggi non verbali dei corpi, sentiti, esperiti, svelati e rivelati.

*1. ...In realtà, anche se rivedo ancora comportamenti del primo incontro (ovvero ci sono ancora quei vuoti di parola che mettono in imbarazzo e che la conduttrice non riempie volutamente, perché così ci consente di sperimentarli e di sentire il peso di quei silenzi...qualcosa è cambiato sicuramente già in partenza. Grazie al lavoro che stiamo svolgendo abbiamo modo di conoscerci e conoscere l'altro. Ciascuno in questo percorso ha permesso di far vedere e conoscere agli altri la propria unicità: ha dimostrato di essere diverso dall'altro... nel trattenere le lacrime, le parole, nel non riuscire a fidarsi del proprio compagno nelle attività svolte... ma c'è anche chi ha deciso di "esplodere", esprimere le proprie emozioni, e ha dimostrato anche la capacità di saper ascoltare.(G2I)*

*2. Il terzo incontro ha conquistato per me il primo posto in assoluto. Il gruppo ha sviluppato sempre più coesione e spirito d'appartenenza; l'obiettivo dell'incontro era proprio quello di dover trasmettere e ottenere la fiducia nell'altro e in se stessi. La prima attività consisteva nella corsa ad occhi chiusi (bendati) verso il vuoto, ma in realtà i compagni di gruppo erano pronti a proteggerci da qualsiasi inconveniente, io ho tentato diverse volte questo esercizio, poiché non riuscivo ad esternare subito e in modo spontaneo, durante la corsa, fiducia negli altri. (G2B)*

*3. Grazie ad un lavoro di trasmissione di fiducia reciproca da parte del gruppo ho percepito sicurezza e mi sono sentita libera di correre verso di loro. (GIT)*

4. ...Come non ricordare il gioco sulla fiducia...io, che non starei al buio neanche per un attimo, mi ritrovo a girare senza vedere nulla guidata da un altro! Addirittura provo a buttarmi nelle braccia delle mie colleghe...anche in questo caso non mi sposterei mai senza punti stabili e invece, anche stavolta.... Questi incontri mi aiutano a conoscere me stessa, ad aprirmi con gli altri e a capire che le emozioni non si possono bloccare ma si possono gestire. (G1C)

5. Nel terzo esercizio, invece, si è lavorato in coppie, una persona bendata, l'altra gli faceva da conducente. Per me è stato un bell'esperimento affidarsi totalmente all'altro, avere fiducia nella sua protezione. Molti come me hanno espresso sollievo in questo senso d'affidamento all'altro, altri hanno sentito il disagio di non essere al sicuro. Quando, in tale esercizio, ci siamo tenuti per mano, è stato molto interessante osservare come la comunicazione non verbale abbia preso il sopravvento, unita ad un senso più acuto di percezione degli altri sensi, in particolare tatto, olfatto, udito. Grazie al tatto ho capito lo stato d'animo dell'altra persona, di quanto possa essere rilassata, tesa, decisa, protettiva. (G2I)

6. Quando mi guidava tenendo le sue mani sulle mie spalle ero molto serena, dal momento in cui era solo una sua mano a guidarmi, ho provato un po' di confusione: immaginavo involontariamente di trovarmi in giro per le strade di una grande metropoli in cui i miei colleghi (di cui sentivo la loro presenza attraverso la scia di vento che lasciavano, come quando qualcuno sfiora velocemente il tuo corpo) mi trasmettevano queste scie continue accanto a me e la mia mente pensava di essere in uno di quei semafori affollatissimi delle grandi metropoli in cui i pedoni si sfiorano, ma nessuno di loro ha un approccio o un contatto fisico, per cui tendevo a sentirmi sola ma ero consapevole di non esserlo in quanto la mia collega è stata bravissima a non sottovalutare le mie paure e le mie insicurezze tenendomi per mano senza mollarmi mai, consentendomi così a fidarmi di lei. (G2A)

7. Quando ho svolto la funzione di accompagnatore ho provato una sensazione di responsabilità. Il turno da bendato mi ha reso abbastanza ansioso e mentre la mia mano destra sembrava fiduciosa di lasciarsi accompagnare, il vuoto alla mia sinistra mi agitava. Alla fine di questo esercizio ho capito che per quanto potessi essere introverso a volte la fiducia negli altri è quello di cui tutti abbiamo bisogno. (G2F)

8. *Un particolare esercizio che mi ha colpita è stato quello dell'essere bendati e lasciarsi trasportare dal compagno di coppia. Mi è stato utile per capire che la fiducia reciproca è un qualcosa ancor più difficile di quel che si possa pensare: ogni giorno facciamo i conti con la fiducia che diamo agli altri, ci rapportiamo su quella e misuriamo le nostre relazioni in base ad essa. Tante volte siamo convinti che ciò che facciamo per l'altro, quello che facciamo per ottenere la fiducia altrui è abbastanza, ma è davvero così? L'essere disponibili verso l'altro, senza timori, nè pregiudizi, e con l'uso di un efficace dialogo è un buon passo per poter aver un legame di fiducia con un altro individuo. (G2M)*

L'incontro prosegue con l'esplicitazione in un contesto di condivisione e di gruppo della fotografia che ciascuno ha scelto e portato al gruppo (attività denominata "l'emozione fotografata"). Si precisa che nel compito di scelta della foto personale da portare in aula gli studenti hanno potuto fare riferimento esclusivamente a indicazioni di massima circa le caratteristiche dell'immagine; in particolare, si è esclusivamente chiesto di apporre in borsa per l'incontro successivo una foto tra quelle che si hanno in casa che secondo ciascuno rappresenti espressivamente una emozione. Ogni foto messa al centro del gruppo si è rivelata talmente colma di carica emotiva da trasformare il momento del racconto dell'emozione letta nell'immagine al gruppo come uno dei più emozionanti.

In questa occasione si fa viva esperienza dei sentimenti di empatia, di solidarietà, di intimità e di compartecipazione emotiva. Si percepisce e si sperimenta infatti una diffusa e raggiunta volontà di apertura all'altro da sé, di coscienza comunitaria e di integrazione affettiva, un bisogno di condivisione profonda con il gruppo, ora vissuto autenticamente come tale. Nel fluire dell'esperienza germogliano capacità di sentire gli altri come parti di sé e sentire se stessi in unità con gli altri, in un processi di reciprocità e di retroazione emotiva molto potente.

9. *L'ultima attività la descriverei come emozionante, in quanto è stata frutto di un miscuglio di emozioni e lo scopo era quello di descrivere le cariche emotive di ciascuno di noi presenti in una foto a nostra scelta, conclusasi lasciando tutti noi fortemente emozionati. Emozionati, in quanto, quella foto per noi aveva un significato non indifferente, e inoltre, emozionati ad ascoltare le storie degli altri che in qualche modo si avvicinano alle nostre o che comunque riflettono un aspetto della nostra vita significativo e*

*importante. Ognuno di noi ha raccontato attraverso la propria foto una parte della nostra storia, un'immagine è stata capace di esprimere ciò che siamo e perché siamo. (G2D)*

*10. Oggi ho vissuto l'incontro in maniera diversa rispetto alla mia prima scorsa volta. Mi piace chiamarlo incontro, non perché incontro gente conosciuta, ma perché ogni volta incontro una parte di me stessa che non vedevo da tempo. Nell'attività dell'emozione fotografata ci siamo sentiti tutti coinvolti. Abbiamo pianto e ci siamo commossi non solo per le nostre personali foto ma anche per quelle altrui. Mi ha travolto sentire singhiozzare i miei compagni e soprattutto ho ammirato il coraggio di raccontare eventi personali senza troppi timori. Ho davvero apprezzato ogni singola storia e riflessione. Al termine dell'attività avrei voluto abbracciare un po' tutti. Mi sono resa conto di quanto ciascuno di noi sia un vero e proprio universo a se che orbita intorno alla mia piccola vita. (G2CR)*

*11. L'incontro termina con una foto delle foto e con noi messi intorno. Che meraviglia ritrovarsi una volta alla settimana a scambiarsi le vite per poi ritornare ciascuno a quella di tutti i giorni. (G1D)*

*12. Abbiamo messo noi stessi dentro quel cerchio, insieme alle foto, ci siamo messi a nudo, e stiamo sperimentando ogni incontro sempre di più cosa significa sentirsi parte di un gruppo. Perché essere in gruppo è diverso da essere un gruppo. (G2F)*

Nel quarto incontro, le cui attività progettate e proposte erano dirette a focalizzare il costrutto di emozione, non si fa in tempo a introdurre i lavori e illustrare il programma della giornata che, già nella fase di apertura e introduzione ai lavori (quando si chiede se vi è qualcuno che vuole leggere al gruppo le pagine di diario relative all'incontro precedente), prorompono con urgenza e incisività desideri di condivisione emotiva.

*1. Sono stata la prima a leggere una pagina del mio diario di bordo, una pagina particolare, perché riguardava alcune domande esistenziali che mi erano venute in mente riflettendo sull'episodio della caduta sul plaid della seconda giornata. Ero un po' commossa perché avevo sentito l'inspiegabile desiderio di esternare quell'esperienza a tutti. Ho avuto fiducia del mio gruppo, sicura che avrebbe capito il peso delle mie parole. (G2A)*

2. *La prima cosa che ci venne proposta fu la lettura, dal nostro diario di bordo, di uno dei momenti che personalmente ci aveva colpito di più nell'incontro precedente. Ecco che qualcuno rompe subito il ghiaccio. Lettura e applauso. Continua l'attività ed io continuavo a ripetermi tra me e me "Parla, dai, puoi riuscirci anche tu come loro", ma qualcosa mi bloccava. Volevo parlare, anzi sentivo il bisogno di farlo, perchè se è vero che sono qui per crescere allora di cosa dovevo avere paura? Prendo parola. Oh mamma, avevo l'ansia a mille. Divento rossa. Adesso toccava a me, avevo tutti gli occhi puntati addosso. Inizio a parlare, a bassa voce leggo uno dei momenti più belli per me del secondo incontro, cioè il momento in cui parlo della mia foto. Ricordo che la volta precedente non volevo spiegare a nessuno il motivo della scelta di quell' immagine, ma adesso sentivo che era arrivata l'ora di farlo, di condividere con tutti le mie sensazioni. Nessuno mi obbliga. Inizio a parlare, ma subito scoppio a piangere. Mi son detta "Uffa, proprio quando ho gli occhi tutti puntati addosso!" Avevo tante cose che mi "frullavano" per la testa, tante immagini che in quella lettura mi stavano passando davanti gli occhi. Non riuscivo a continuare, ma una volta ripresa la calma ce l'ho fatta. Più vado avanti, più mi sembra di raggiungere un traguardo in più ad ogni incontro. Dopo aver parlato, ero felice, mi sentivo leggera. Ero riuscita a condividere con gli altri le mie emozioni. (GIDA)*

3. *Alla proposta di lettura del proprio diario scatta in me un flusso di pensieri travolgenti. Scrivere il diario di bordo è stato molto semplice e allo stesso tempo difficile per me. Troppe emozioni sono state provate da me durante la scrittura di quel diario di bordo che addirittura volevo cancellare e riscrivere diversamente per il timore di aver scritto troppo e troppe cose fuori contesto. Ripensandoci ora, ancora mi sento una "stupida" per aver scritto tutte quelle cose, ma se non le avessi scritte probabilmente ora non sarei così serena per aver detto una volta per tutte la mia e come mi sento. Pazienza, anche perché secondo me, dopo aver scritto questo diario ho riacquisito un po' di fiducia e soprattutto autoconsapevolezza di ciò che sono e di ciò che voglio essere. (GIA)*

Il clima è quello giusto. Si percepiva nell'aria. Si introducono così le attività di espressione emotiva. Si identificano (mediante una sorta di brainstorming di gruppo) e si sperimentano (seduti per terra e in cerchio) le principali emozioni con il corpo, con la voce, con i gesti, con lo sguardo. Torna in questa occasione un quasi diffuso sentimento di imbarazzo e vergogna che impedisce di lasciarsi andare e di entrare nel vivo delle sperimentazioni, che lascia scontento ciascuno dei partecipanti. Al rientro dalla pausa, spontaneamente si realizza la mostra di gruppo

della gioia. Il gruppo mostra a sé che può ancora far bene. Che reagisce alla morsa della vergogna e dell'imbarazzo, annientandola.

1. *La conduttrice ha chiesto improvvisamente di rappresentare l'emozione della rabbia con la voce, e alcune ragazze l'hanno rappresentata urlando. Ma non subito e comunque non tutti. È stato necessario accogliere l'invito della conduttrice di girare le spalle al gruppo perché alcuni riuscissero. Devo dire che un po' me ne sono pentita, perché avrei potuto farlo anche io, ma in quel momento mi vergognavo. (GIS)*

2. *...Ci propone improvvisamente di fare un grido di rabbia. Io in quel momento sinceramente ho pensato che era impossibile, che non avrebbe avuto senso. Nessuno ci prova... Troppi occhi che ti guardano. La conduttrice allora ci invita a girarci e dare le spalle al resto del gruppo e riprovare... Non lo so cosa mi ha spinto, ma ci ho provato, e grido ad alta voce: "Basta!!". Sì, basta credere che solo gli altri possono riuscire in quel che desiderano e che tu non concluderai mai niente, basta permettere che un esame generi tutta quest'ansia tanto da credere che non vali niente, basta credere che la felicità dipenda solo dalla tua carriera professionale quando hai una famiglia che ti vuole bene, basta aspettare che qualcuno creda in te se non poi non ci credi nemmeno tu, bisogna solo credere che niente è dato per niente e che questo è un buon motivo per non arrendersi mai. (GIL)*

3. *Alla fine della pausa qualcosa di "pazzo" scatta in noi ...ci mettiamo lì a correre in cerchio come dei bambini e stavolta non comunichiamo con le parole ma ci siamo buttati in una danza (o non danza) ...in una gioia che era gioia pura. Forse avevamo bisogno di questo per scaricare tanta tensione. (GIDA)*

4. *Questa danza spontanea di gruppo ha rappresentato un momento liberatorio e spensierato che ci ha fatto sentire veramente un gruppo, nel vero senso della parola (GIR)*

5. *Dopo la pausa c'è stato un momento in cui tutte ci siamo inspiegabilmente messe a ballare, seguendo la musica. Proprio in quel momento involontariamente abbiamo rappresentato la spensieratezza e la gioia dei bambini. È stato il momento più bello, perché in quell'istante io non avevo pensieri, sembravo essere ritornata bambina. (GIG)*

Accolta e coscientizzata in gruppo la meravigliosa reazione al rischio di fallimento (relativo alla mancata partecipazione all'invito di rappresentare con la voce la rabbia) sperimentato prima della pausa, si riprendono i lavori. Si propongono ora delle attività sulle emozioni realizzabili in coppia e in gruppo.

*1. Le attività del mimo e della statua delle emozioni sono state particolarmente utili per me perché mi hanno aiutata a capire la diversa percezione e manifestazione che tutti noi abbiamo delle emozioni. Quasi estranei, così diversi, eppure incredibilmente così vicini quando mostriamo i nostri volti inediti. (G2DE)*

*2. Circa l'espressione emotiva "a specchio", trovo sia stato un esercizio utile alla nostra consapevolezza, in quanto si è sperimentato quanto è difficile imitare un'emozione se non la si vive realmente. (G2I)*

*3. Ne "la tombola delle emozioni" ognuno di noi doveva pescare un biglietto chiuso all'interno di un sacchetto. Le frasi contenute in questi biglietti hanno suscitato diverse ed intense reazioni emotive, le quali ci hanno aiutato a crescere nel confronto con noi stessi e con gli altri. La giornata è stata carica di elementi su cui riflettere, percepisco il peso e l'importanza di quanto ancora ho da imparare per riuscire ad essere un'insegnante efficace. Valuto l'esperienza di oggi complessivamente preziosa per la nostra formazione umana e professionale. (G2Z)*

*4. [...] Si è continuato con un lavoro di gruppo che aveva come scopo la rappresentazione scenica di un'emozione (è stata scelta la gioia). E' stato difficile trovare un accordo in quanto ognuno aveva un proprio modo per esprimerla. Dopo alcuni minuti, è stata scelta la rappresentazione a forma di sole, ciascuno era un raggio. E' stato un momento costruttivo, di pura convivialità e di sano divertimento allo stesso tempo. Era come essere parte di un fiore: ognuno era un petalo unico ed irripetibile, con la propria bellezza, e nello stesso tempo rendevamo splendido il fiore, tutti insieme. Così vorrei un giorno poter guardare la mia classe, i miei piccoli allievi. (G2A)*

Nel quinto e ultimo incontro si approfondiscono le caratteristiche della comunicazione, ponendo particolare attenzione alla capacità di lettura delle tonalità emotive insite in ogni un atto comunicativo. Si introducono quindi gli stili

comunicativi –relazionali aggressivo, passivo, manipolativo e assertivo e si propongono attività di apprendimento e di identificazione degli stessi. Si realizza infine una attività di role-play semistrutturato ambientata in contesto scolastico per agevolare i processi di significazione, di comprensione e di attivazione degli stili mediante una rappresentazione simulata.

Nel proseguio delle attività, come emerge dai diari, si percepisce il bagliore della crescente consapevolezza personale ma anche dell'impegno e della responsabilità educativa in quanto futuro docente, chiamato a individuare le strategie comunicative e gli approcci relazionali più efficaci per garantire il successo formativo dell'alunno-persona, valorizzato nella sua unicità.

*1. Oggi ho fatto bene una cosa: oggi ho riflettuto. L'incontro di oggi mi è molto servito a pensarmi nel mio futuro da docente [...] sull'insegnante che vorrò essere, ma anche su quella che non vorrei diventare. Oggi ho imparato a riflettere! quanta precisione è necessaria per analizzare le situazioni-problema in classe!? È importante sforzarsi a leggere dietro di essi, e provare a capire quale reazione comunicativa da parte dell'insegnante è efficace, produttiva e rispettosa della persona dei bambini. Sento già una grande responsabilità nei loro confronti. (G2P)*

*2. Dopo l'esplicitazione dei 3 stili comunicativi, la conduttrice ci ha invitato a rappresentarli in un role-play semistrutturato. Qui mi sono divertita perché c'era da seguire un'idea di fondo che però poteva essere elaborata personalmente, infatti ognuno di noi poteva "costruirla" dando prova del proprio modo relazionale più emergente. Il tempo dell'incontro di oggi è volato via velocemente, tant'è che non abbiamo avuto neanche il tempo di compilare le schede autovalutative della giornata. (G1MR)*

*3. Nel role-playing degli stili dovevamo interpretare un determinato ruolo all'interno di una situazione data, e durante questa rappresentazione ci siamo trovati a vivere una situazione nella quale siamo stati coinvolti emotivamente, per effetto dell'identificazione con il ruolo assegnato. Ognuno di noi, interpretando il ruolo, mette in gioco il proprio modo di comportarsi (con il corpo, la voce, il tono, i gesti, il ritmo, la postura), la propria visione soggettiva della situazione e del mondo. (G2Z)*

*4. Ogni esercizio svolto, ogni dibattito e dialogo affrontato mi hanno permesso di poter conoscere tanti piccoli mondi, diversi dal mio, che mi hanno dato la possibilità di*

*rimettermi in gioco, di riflettere su me stessa. Mi è servito molto perché da quest'insegnamento, spero di poter prendere spunto anche un domani, quando un giorno mi dovrò rapportare anche con altre vite; quelle dei miei alunni. (G2D)*

*5. Concluso quest'ultimo incontro devo precisare una cosa. Per me questo non è un semplice laboratorio universitario, non lo è mai stato, il mio è un percorso. Difficilmente io tendo a mettermi di fronte a quelli che sono i miei difetti, le mie paure, i miei errori...In questi incontri di life skills qualcosa si è mosso dentro me e sono arrivata a pensare che non devo più chiudere in un baule alcuni aspetti del mio lato caratteriale bensì affrontarlo e smussarlo. Con la fine del primo ciclo io ho acquisito la consapevolezza dei miei limiti e ne sono fiera, felice perché adesso voglio soltanto superarli. (G2A)*

Dopo aver presentato gli stralci dei diari di bordo dei partecipanti relativi alle singole giornate di incontro, si propone la lettura di ulteriori stralci estratti dalle riflessioni finali redatte dagli stessi a conclusione del primo ciclo.

Emerge la presa di coscienza da parte di alcuni partecipanti di possedere mille aspetti e mille sé probabilmente ancora inediti, e la percezione dell'esperienza laboratoriale come un viaggio alla scoperta di sé e del mondo dell'altro, che “come un libro ha bisogno di essere letto, esplorato, interpretato”.

*“Quella della prima fase è stata un'esperienza singolare, che ha messo al centro la persona. La persona che come un prisma possiede mille aspetti e mille sé. Molte delle attività di natura pratica svolte in aula, all'interno di un ambiente nel quale siamo soliti ascoltare lezioni e prendere appunti come un piccolo esercito diligente, ci hanno sorprendentemente posto di fronte a noi stessi e agli altri. Come di fronte ad uno specchio ci siamo osservati, notando di noi le poliedriche forme e sfumature. Questo percorso ha dato spazio ed importanza a ciascuno di noi, aiutandoci a meglio conoscerci; a sentire i nostri sentimenti, e a percepire anche quelli altrui, con modalità così intense che spesso mi hanno commosso. Ogni persona sembra un libro, da leggere, esplorare, interpretare. Ognuno porta con sé storie nelle quali perdersi, perché autentiche, perché trasmesse attraverso sguardi indimenticabili. “Life skills” è uno spazio da dedicare a noi, uno spazio dove curarci e crescere. Grazie a tutti! (G2A)*

Dalla lettura dei diari si evince il beneficio percepito nell'esplorare, sperimentare e condividere i propri modi di essere, di vivere le emozioni e di stare nella relazione.

Le domande a cui alcuni partecipanti sentono di dover rispondere (“ci sentiamo chiamati a chiederci chi sono? e chi voglio diventare?”) rimarcano la forza propulsiva dello stimolo a scoprirsi, a mettersi in discussione e a sperimentarsi, tanto da sottolineare la *necessità* di un ciclo di seminari *esperienziali* non come opzione formativa, ma come percorso necessario di crescita personale all'interno dell'offerta formativa ordinaria.

*“La prima fase è stata intensamente vissuta dal punto di vista esperienziale: sperimentare gioia, paura, timidezza, vincere i propri blocchi, rivivere momenti passati, fidarsi e affidarsi. «Condividere» ci aiuta ad ammettere le nostre debolezze e ad accettarci per ciò che siamo, supportando noi stessi e l'altro in un clima di ascolto e reciprocità. Ci sentiamo chiamati a chiederci «chi sono?» e «chi voglio diventare?» [...] E' altresì emerso, a mio avviso, dalle nostre reazioni legate alla partecipazione di questo laboratorio, la necessità di un ciclo di seminari “esperienziali” non come «opzione» formativa, ma come percorso necessario di crescita personale all'interno del percorso di formazione; il nostro cdl dovrebbe investire non solo sulla preparazione teorica e dei saperi, ma anche sulla formazione dell'insegnante in quanto persona [...] Dare fiato alle emozioni, al riconoscimento dei propri limiti e alle paure legate all'incertezza di essere un buon insegnante, ho personalmente capito che significa già aiutarmi ad impegnarmi per esserlo”. (G2D)*

Da alcune narrazioni traspare la difficoltà iniziale a volgere l'attenzione su di sé con sguardo autentico. Il contatto con sé e con l'alterità poi, nelle sue variegata sfaccettature, consente, a quello stesso sguardo, di vedere la bellezza nella conoscenza, nelle esperienze, nelle persone. Essere all'altezza di questa professione significa adesso studiare ed impegnarsi per diventare *In-segnante*, un professionista capace di lasciare un segno.

1. *“Il lavoro che ho fatto su me stessa è stato molto arduo, è stata dura cominciare a guardare in faccia tutte le mie ansie e cominciare ad affrontarle una per una. Ci sono stati momenti di sconforto, ma con mia grande soddisfazione non ho mollato. Ho iniziato a svegliarmi ogni mattina con un'insaziabile curiosità che mi motiva ogni giorno a leggere nuovi libri, ad ascoltare attivamente ed empaticamente l'altro, a saper fare silenzio quando serve [...] Studiare la storia, la geografia, la letteratura, Sì! è importante perché saremo*

*noi a trasmettere questi saperi ai nostri alunni. Ma io voglio credere in ciò che farò, voglio essere all'altezza di questa professione, e non voglio più studiare per ottenere dei crediti e finire, voglio studiare per diventare In-Segnante. Grazie, mi è servito molto tutto questo. Ogni esercizio svolto, ogni dibattito e dialogo, mi è servito molto perché da quest'insegnamento, spero di poter prendere spunto anche un domani, quando un giorno mi rapportero con altre vite; quelle dei miei alunni". (G1L)*

*2. L'esperienza di questi incontri mi ha aiutata a sbloccare il mio carattere introverso e sono diventata più consapevole della persona che sono e che posso essere a livello professionale. (G1F)*

*3. Tutto è stato un crescendo, sia a livello personale, che come gruppo; a livello personale perché ho imparato ad avere più sicurezza e consapevolezza di me stessa nel comprendere sia i lati più deboli della mia persona ma anche i punti forti (punti che fino a poco tempo fa non mi erano molto chiari); mentre come gruppo, stiamo vivendo un percorso positivo proprio perché se inizialmente la maggior parte di noi era impacciato, timido e abbastanza riservato, pian piano (anche se ancora personalmente non del tutto) riusciamo ad esternare le nostre riflessioni, a condividere le nostre esperienze, ma anche a essere più complici tra di noi. Questo credo che sia un buon inizio, per formarci sia come persone, ma anche come insegnanti, perché è questo che saremo in futuro. (G2E)*

*4. Purtroppo oggi si è concluso il primo ciclo di questi incontri; a pensare che la prossima settimana non ci sarà è un po' strano... ci rivedremo tra quattro mesi. Non rimpiango per niente il fatto di essere stata attaccata tutta la mattinata al cellulare per prenotarmi a questo laboratorio. Sono proprio contenta di partecipare a questi incontri, spero di non perderne neanche uno, perché ogni volta è sempre una scoperta di saperi, di aspetti di me e del gruppo. Non vedo l'ora di ricominciare. (G1R)*

A proposito di percepirsi docenti professionisti, ritroviamo in alcuni stralci una grande confessione: la consapevolezza della responsabilità educativa, che lascia intravedere velatamente il percorso di sviluppo, di crescita, di consapevolezza deontologica legata alla professione; emerge in tutta franchezza la preoccupazione di dover agire nella complessità e nell'incertezza, che richiede un docente riflessivamente orientato, secondo le accezioni precedentemente specificate in questa presentazione.

1. *Una frase emblematica mi è rimasta in mente: “ciò che l’insegnante è, è più importante di ciò che insegna”. Questa citazione suggerisce la necessità di una formazione continua, seria e meticolosa da parte dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio: un costante aggiornamento, un continuo cammino umano e professionale che va a vantaggio dei docenti stessi ma soprattutto delle nuove generazioni. (G2E)*

2. *La frase detta che mi è piaciuta di più è stata: “ciò che l’insegnante è, è più importante di ciò che insegna”. Non a caso, durante lo svolgimento del corso e in veste di futuri insegnanti, noi abbiamo lavorato a migliorare il concetto di sé, l’autostima, l’autoconsapevolezza, l’autoefficacia e lo stile comunicativo-relazionale. (GIRO)*

3. *Tutti abbiamo constatato che il primo ciclo di incontri Life Skills ha veramente aiutato ognuno di noi a maturare quelle competenze che sono necessarie nella vita e nella professione di docente. Ho moltissime aspettative per gli incontri di ottobre, sicuramente posso dire che questo corso mi ha lasciato tanto ma ho ancora tanto da fare per raggiungere il mio obiettivo: diventare una professionista dell’insegnamento! (GIV)*

4. *Grazie anche a questo corso il germoglio in cui molti di noi si identificano possono diventare un alberello sempre più robusto e saldo, con radici profonde e la testa che guarda verso l’alto. (G2I)*

A conclusione delle attività del laboratorio, i primi esiti parziali relativi solo ai dati qualitativi ricavati dall’analisi dei diari di bordo degli studenti e dal questionario finale di autovalutazione, mettono in evidenza l’efficacia delle attività laboratoriali nel percorso di crescita personale e professionale degli studenti, in relazione alla scoperta delle proprie risorse in contesto gruppale, al riconoscimento della valenza mediatrice e propositiva delle competenze emotivo-relazionali e all’importanza di un pensiero riflessivo ed attento alle dinamiche interpersonali nei processi di I-A.

### 3.7 La seconda fase del Laboratorio Life Skills: My future professional self

*Nella nostra vita ci è stato insegnato tutto,  
ma non come connettere il cuore con la mente,  
e la mente con il comportamento,  
e il comportamento con il riverbero emotivo che  
gli eventi del mondo incidono nel nostro cuore.*

*Umberto Galimberti*

*(Gli analfabeti delle emozioni, La Repubblica, 5 Ottobre 2002)*

La seconda fase del percorso rivela il suo fulcro formativo nella sperimentazione e nell'esercizio diretto di molteplici tecniche didattiche attive<sup>189</sup>, precedute da brevi presentazioni teoriche dei concetti teorici di riferimento.

Al fine di esercitare la capacità critica e analitica (relativa alla corretta lettura e interpretazione dei contesti e delle dinamiche insite nelle situazioni complesse) e per potenziare le abilità di *problem-solving* e di *decision-making*, sono state realizzate attività di *studio di casi* (situazioni-tipo, di comune e frequente riscontro negli ambienti scolastici), di analisi di *incidenti critici* e di *analisi di situazione* tratte dai racconti dell'esperienza di tirocinio che contestualmente svolgono alcuni dei partecipanti. Così facendo, analizzando un'esperienza concreta e reale, il gruppo sperimenta la possibilità di progettare e riprodurre in contesto simulato nuove modalità interpretative e di azione delle situazioni educative complesse poste in analisi.

Agli studenti partecipanti sono stati inoltre proposti lavori di gruppo che hanno previsto l'esercizio di produzione cooperativa. Largo spazio è stato dedicato inoltre in questa fase del percorso a momenti di esercitazione e di riproduzione operativa di tecniche e procedure, parimenti a momenti di analisi e interpretazione di comportamenti, ruoli, dinamiche e tecniche professionali realizzati mediante le

---

<sup>189</sup> Tessaro F., 2002, *Metodologia dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.

attività di simulazione e di role playing seguiti da spazi di riflessione, confronto critico e costruttivo circa l'attività e l'esperienza vissuta (debriefing).

Tabella 6 La seconda fase del Laboratorio

<b>Seconda fase: MY FUTURE PROFESSIONAL SELF</b>	
<b>DESCRIZIONE GENERALE</b>	<b>CONTENUTI ED ATTIVITÀ DEI 6 INCONTRI (18H)</b>
<p>Analisi e rappresentazioni simulate in gruppo di situazioni-problema tipo (o tratte dalle esperienze di tirocinio) rappresentative di una relazione educativa carente.</p> <p>Stimolazione in contesto protetto di analisi critica e riflessiva.</p> <p>Esercizio delle competenze comunicative e relazionali che determinano e accompagnano l'implementazione di un approccio efficace e di modalità risolutive adeguate alle situazioni-problema.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La relazione educativa insegnante-alunno e l'identikit de "l'alunno difficile".</li> <li>2. Stili comunicativi e relazionali produttivi e improduttivi dell'insegnante</li> <li>3. le barriere della comunicazione; l'ascolto attivo e il messaggio Io</li> <li>4. L'ascolto attivo e il metodo III di Gordon; esercizi di risoluzione di situazioni-problema.</li> <li>5. Gli atteggiamenti produttivi dell'insegnante in scena (role playing che mettono in scena l'approccio empatico, lo stile comunicativo assertivo, l'utilizzo della tecnica dell'ascolto attivo, del messaggio Io e della gestione del conflitto mediante il metodo del problem-solving) e debriefing conclusivo.</li> <li>6. Role-playing di situazioni problema e debriefing, discussione di gruppo, considerazioni e riflessioni partecipate.</li> </ol>
<b>I LIVELLI</b>	
Il sé e l'intersoggettività	
<b>I PROCESSI</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. problem finding</li> <li>2. problem setting</li> <li>3. problem analysis</li> <li>4. problem solving</li> <li>5. decision making e decision taking</li> </ol>	

Tab.4: Descrizione del secondo ciclo di laboratorio

Tali plurime tecniche attive promuovono il potenziamento del pensiero riflessivo e l'esercizio della capacità metacognitiva dello studente partecipante e risultano essere funzionali ad una più analitica rappresentazione del problema e delle strategie risolutive possibili.

Di seguito la descrizione sintetica delle attività proposte in ogni incontro.

### **Primo incontro**

1. Riavvolgiamo il nastro: Riflessioni scritte sull'esperienza del 1° ciclo.
2. Breve presentazione delle life skills del docente: stile comunicativo assertivo, competenze d'ascolto ed empatia rappresentano alcune delle capacità relazionali che influenzano il clima di classe e promuovono lo sviluppo di relazioni positive, favoriscono gli apprendimenti dei discenti e la costruzione di abilità sociorelazionali.
3. Lavoro in piccoli gruppi finalizzato alla costruzione del profilo del "bambino difficile".

### **Secondo incontro**

1. Lavoro di gruppo: costruzione grafica dell'Identikit del bambino difficile sulla base degli schemi di caratteristiche individuate nell'attività proposta l'incontro precedente.
2. Discussione partecipata in gruppo indirizzata a promuovere circuiti di pensiero critico e riflessivo circa il valore e l'influenza delle modalità di azione e di reazione del docente, nonché sulle modalità di relazione dello stesso, posto dinnanzi a comportamenti difficili e situazioni problematiche e complesse.
3. Analisi delle interazioni educative (le risposte-ostacolo di Mucchielli, 1983; gli stili di reazione e gli interventi improduttivi del docente evidenziati da Amenta, 2002).

### **Terzo incontro**

1. Presentazione de "il linguaggio del rifiuto" (le 12 barriere della comunicazione) di T. Gordon (1991). Esercizi di identificazione liberamente tratti da Milani P., 1993, Progetto Genitori, Ed. Erickson, Trento).
2. Warming up (riscaldamento e clima accogliente)

3. Focus group: Come promuovere una relazione positiva?
4. Presentazione teorica dei costrutti *Ascolto Attivo* e *Messaggio Io* (Gordon, 1991) ed esercizi di riformulazione dei “messaggi tu” in “messaggi io”.
5. Condivisione delle produzioni in gruppo e discussione partecipata.

#### **Quarto incontro**

1. Discussione partecipata: come gestire situazioni di conflitto maturate nel contesto classe. Quali possibili metodi e quali le tecniche efficaci. Cosa significa ascoltare attivamente nella pratica.
2. Presentazione del Metodo III di Gordon (1991) contrapposto ai metodi I e II.
3. Analisi di situazioni, di casi tipici e di incident:  
Come risolverei in pratica una determinata situazione-problema: proposta delle pratiche di Short-writing (5 minuti per pensare e 5 per scrivere) e di problem solving mediante l'applicazione rimodulata delle tecniche “5 w” (What, Who, When, Where, Why e How) “F.A.R.E.” (Focalizzare, Analizzare, Risolvere, Eseguire) tratte da Rivoltella P.C., (2013).

#### **Quinto incontro**

1. Realizzazione di una attività di role-playing
  - a) Descrizione puntuale del caso.
  - b) Studio personale del caso
  - c) Discussione in gruppo (che moltiplica le alternative di approccio al caso stesso) e individuazione di ipotesi risolutive.
  - d) Predisposizione della scena (individuazione di volontari protagonisti e osservatori; invito al silenzio e a rimanere nel ruolo per tutto il tempo della rappresentazione)
  - e) Sperimentazione diretta simulata di personali opzioni operative e risolutive di situazioni problema che stimola il potenziamento personale delle capacità di ricerca di soluzioni (durata 5 minuti)
  - f) Cooling off (uscita dai ruoli e dal gioco e ripresa delle distanze)
2. Debriefing (processo di messa a fuoco in gruppo dei comportamenti agiti e dei significati relazionali emersi e colti in scena, funzionale al confronto e alla comprensione della situazione e delle azioni messe in scena).

## **Sesto incontro**

1. Proseguio delle attività di role-playing e simulate che portano in scena gli stili assertivo, passivo e aggressivo del docente.
2. Fase di debriefing
3. Chiusura del percorso mediante l'invito a compiere personali riflessioni di bilancio sulla propria esperienza (a partire dalle evidenze trascritte sul post-it delle attese redatto nel primo incontro); socializzazione libera di considerazioni personali.
4. Somministrazione post-percorso dei questionari psicometrici.
5. Il collage dell'esperienza: visione in gruppo delle immagini e dei video raccolti durante tutto l'arco dell'esperienza Life skills.

### 3.7.1 Riflessioni e considerazioni emerse dai diari di bordo e dalle schede di autovalutazione

*Scrivere è un modo di parlare senza essere interrotti.*

Jules Renard

Si riprendono le attività dopo alcuni di mesi di pausa, pattuita con il gruppo dei partecipanti che ne hanno fatto esplicita richiesta, motivata dagli imminenti impegni accademici legati alla sessione d'esami.

Si sceglie di avviare questo secondo ciclo proponendo di ripercorrere i ricordi delle attività e delle esperienze del primo ciclo; si chiede infatti di annotare "a freddo" e in forma personale le riflessioni legate all'esperienza conclusa.

Al fine di connettere e di dotare di logica consequenziale i due cicli si rende noto che quanto sperimentato nella fase precedente del percorso serve a costruire il lavoro della fase appena intrapresa. La conoscenza, la sperimentazione, la consapevolezza di sé, delle proprie emozioni, del proprio modo di essere e stare nelle relazioni rappresentano la base di avvio per lavorare su di sé come futuro insegnante.

A partire dalle considerazioni relative alle esperienze di tirocinio diretto intrapreso presso le scuole dai partecipanti, prende reale avvio così il secondo ciclo. La prima richiesta rivolta ai partecipanti comporta la formulazione, mediante un lavoro in piccoli gruppi, dell'identikit del bambino giudicato come problematico e difficile; lavoro che troverà proseguo nell'incontro successivo.

*1) Formalizzati i saluti e scambiate quattro chiacchiere in gruppo circa gli esiti della sessione d'esame, l'avvio del tirocinio diretto... ecco arrivare la prima richiesta della conduttrice, che ci riporta al senso del nostro stare lì: foglio e penna in mano per ripercorrere tutti i precedenti incontri e sentirne le emozioni. Riporto qui la mia riflessione: "Life-skills: percorso nato tra paure e aspettative, disagio crescente e imbarazzo... Come non far tornare alla mente la presentazione iniziale fatta di visi rossi dalla vergogna... e poi tutte le emozioni provate. Ogni volta mi ritrovavo davanti i miei limiti... e davanti alla volontà di abatterli, di combattere per divenire una persona migliore, una futura insegnante migliore". (GID)*

2) *Questa esperienza è nata un pò così, per caso. Non sapevo cosa e chi mi sarei ritrovata di fronte. Nei 5 incontri precedenti sono riuscita a tirar fuori una parte del mio carattere che nemmeno sapevo di avere; sono cresciuta anche da un punto di vista personale. A partire dal primo incontro si è subito manifestata la paura di parlare, di interagire con gli altri, però man mano, come gruppo, abbiamo cercato di sbloccarci e nel momento in cui ci siamo riusciti tutto è stato più semplice. (G1F)*

3) *Nei primi incontri trascorsi l'imbarazzo è stato quasi una costante per me. Perché oltre ad essere un'esperienza del tutto nuova mi ha messo completamente a nudo, era come se fossi sempre chiamata in causa, soprattutto quando la conduttrice ci invitava a dire ciò che pensavamo o provavamo, poiché sono molto riservata e anche un po' timida. Mi è venuto difficile poter esprimermi liberamente. Ma devo dire che con l'andare del tempo questo imbarazzo è scemato, anche se non sparito del tutto. Questo è uno dei momenti che più ricordo e che ho odiato e amato allo stesso tempo: l'attività di role-playing. Un'attività che mai avevo svolto. Mi ha colpito perché ancora di più mi ha messo allo scoperto davanti agli altri, e poi calarci nel ruolo professionale non è stato facile. Un'attività sicuramente impegnativa ma devo ammettere anche formativa. Mi ha dato materiale su cui riflettere. (G1T)*

4) *Dopo aver frequentato tutti gli incontri del primo ciclo di laboratori "Life Skills", mi rendo conto che tutte le attività svolte mi sono state molto utili per meglio comprendere questo primo incontro, svoltosi nel secondo ciclo di laboratori. La conduttrice ci ha illustrato che tutto quel lavoro era finalizzato a preparare il terreno per meglio comprendere e sperimentare le attività del secondo ciclo. Ora è possibile rivedere tutto da un altro punto di vista, cioè osservandoci in quanto futuri insegnanti. Discutendo di quanto sia importante l'agire del docente ho capito ancora di più la complessità del ruolo di questa professione. Gestire una classe non è facile perché occorre rivolgere attenzione contemporanea all'area delle relazioni e all'area del compito. (G1O)*

5) *Finita questa mezz'ora di raccoglimento riflessivo, abbiamo dato inizio al secondo ciclo life skills. La conduttrice ci ha spiegato che in questa seconda parte dopo aver lavorato su noi stessi, lavoreremo per sperimentare le competenze esercitate in funzione di quello che sarà il nostro mestiere...mi sento propositiva e carica di entusiasmo. (incontro successivo): a differenza delle altre volte stavolta ho preso parola più*

*facilmente e senza pensarci prima di intervenire, forse perché sulla mia pelle ho vissuto le situazioni scolastiche su cui stiamo riflettendo. (G1C)*

*6) L'impostazione degli incontri sembra essere diversa rispetto a quella del primo ciclo...infatti arriva il momento della discussione guidata dalla conduttrice che procedeva con l'ausilio delle slides proiettateci sulle competenze dell'insegnante efficace. Pensavo che sarebbe stato noioso, invece mi sono sentita coinvolta perché abbiamo affrontato argomenti che mi hanno proiettata nel mio futuro ruolo lavorativo. (G1A)*

*7) Dopo aver appreso quali sono e quanto sono importanti le Life Skills dell'insegnante, ho avuto una visione più completa di questo laboratorio. Mentre nel primo ciclo ci siamo soffermati più sulla conoscenza di noi stessi, adesso lavoriamo mettendo in primo piano noi in quanto futuri insegnanti. I due cicli sono interconnessi tra di loro, perché un insegnante prima di poter diventare tale deve conoscere sé stesso, sperimentarsi e migliorarsi. Solo dopo aver lavorato su di sé potrà svolgere bene il proprio ruolo. (G2F)*

*8) Dalle riflessioni sul primo ciclo di attività posso dire di aver sperimentato sempre la possibilità di mettermi in gioco e di relazionarmi col gruppo; pur essendoci stati momenti di difficoltà in alcune attività, alla fine siamo sempre riusciti a fare un buon lavoro. Sono molto soddisfatta di aver partecipato al primo ciclo di incontri! Per questi nuovi che verranno sento di essere positiva, so che ogni giorno sarà una sfida con me stessa e so anche che sarà sempre una nuova esperienza da affrontare. Ricorderò certamente col sorriso, quando un giorno sarò insegnante, la gioia di riconoscermi attraverso le attività e l'impegno a sperimentarmi in vista di potenziare la mia competenza professionale. (GIRO)*

*9) Oggi ho preso parte al primo incontro del secondo ciclo "Life Skills". Ci siamo dati una lunga pausa, per via della sessione d'esami infatti abbiamo concordato con la conduttrice di riprendere gli incontri una volta conclusi gli esami. Oggi abbiamo chiacchierato a lungo. Prima abbiamo condiviso gli esiti personali della sessione d'esame, poi abbiamo iniziato a parlare delle nostre esperienze di tirocinio diretto, ma non tutti abbiamo iniziato e chi lo ha già attivato è solamente all'inizio del percorso...nel racconto di qualche esperienza e delle aspettative legate all'avvio*

*dell'esperienza diretta ha preso origine l'argomento del giorno: "il bambino difficile". (G2L)*

*10) La conduttrice ci ha invitati a scrivere quali caratteristiche possiede il cosiddetto "bambino difficile". Per stilare questa lista io insieme al mio gruppo, abbiamo cercato di ricordare la nostra esperienza scolastica in modo tale da facilitarci il lavoro. E' stato proprio in quel momento che ho pensato infatti che essere un'insegnante non significa soltanto svolgere il ruolo di "trasmettitore di informazioni", ma è molto di più, in quanto si deve essere competenti nel capire certe situazioni e saperle gestire. E queste competenze si esercitano mettendosi in discussione e mirando sempre al miglioramento di sé e alla qualità del proprio contributo professionale. (G2G)*

Il focus della discussione partecipata attivata in contesto di gruppo in apertura del secondo incontro è volutamente indirizzato a condurre una più dettagliata analisi delle situazioni in cui si sperimenta il discente come "difficile e problematico". Si propone una modalità di approccio alle situazioni che non tende a valutare ed etichettare la persona del discente, ma incentiva ad esercitarsi ad analizzare il contesto entro cui il comportamento difficile si manifesta, la natura di questo comportamento e il peso dell'influenza dello stile relazionale dell'insegnante. Le riflessioni incentrate su quest'ultimo punto, spostano il focus dell'attenzione dal "bambino difficile" alla "relazione difficile", e guidano a vedere e considerare "l'altro lato della medaglia": quali atteggiamenti improduttivi dell'insegnante influenzano o possono indirettamente generare la messa in atto di comportamenti problema da parte del discente? I partecipanti fanno propria una nuova prospettiva con cui guardare sé stessi, i loro comportamenti, le loro posizioni: entra in circolo la determinazione di percepirsi come futuri insegnanti; a partire da questa nuova posizione, ciascuno porta in gruppo considerazioni, riflessioni, esempi ed esperienze che danno prova e testimonianza degli indirizzi di percorso personale di avvio all'assunzione del futuro ruolo professionale.

*1. Tutti insieme abbiamo cercato di trovare i punti in comune dei vari gruppi per la definizione del bambino difficile; ciò che emerge è la consapevolezza che il comportamento viene definito difficile dal momento in cui l'insegnante non riesce a*

*gestirlo e cosa più importante che bisogna soffermarsi sul solo comportamento senza fare interpretazioni. (G2I)*

*2. Il comportamento di un bambino etichettato come difficile non è frutto di cattiva volontà, può invece essere espressione di un disagio, una risposta ad una situazione psicologica di segno negativo o ad un problema. Il suo comportamento è una risposta inadeguata, ma non priva di significato. Quando l'insegnante ha difficoltà nel contenere e correggere il comportamento dell'alunno finisce per vivere quest'ultimo come un attacco personale, come una minaccia che mina la sua autostima e l'autoefficacia. Così rischia di non comprendere e cogliere le esigenze, i motivi e i bisogni sottesi di un comportamento problematico. In questa professione occorre costruire competenza ogni giorno perché l'agire dell'insegnante non è solo didattico ma anche educativo. (G1MM)*

*3. Abbiamo scritto alla lavagna, unendo il lavoro di tutti i gruppi, l'identikit del bambino difficile che avevamo composto in piccoli gruppi durante l'incontro precedente, per poi parlare degli atteggiamenti e degli interventi improduttivi dell'insegnante; da qui si è aperta una discussione e uno scambio di esperienze, alcuni hanno condiviso le esperienze passate in cui si sono personalmente sperimentate le conseguenze degli atteggiamenti improduttivi dell'insegnante. (G1MA)*

*4. Comincia la spiegazione, o meglio una discussione in cui partecipiamo anche noi. Cerchiamo infatti di costruire tutti insieme una griglia che racchiuda gli atteggiamenti e gli interventi improduttivi che l'insegnante può trovarsi ad attuare. Questo ci permette di trasportarci all'interno della classe, a pensare come comportarci e cosa evitare di fare in quanto riconosciuto come inefficace. Ognuno di noi esprimeva il suo pensiero e poi insieme cercavamo di racchiudere in un concetto chiave ciò che avevamo espresso, anche grazie al racconto di numerosi esempi. (G1RC)*

*5. La discussione sugli interventi improduttivi che può mettere in atto il docente ha suscitato analisi e riflessione da parte del gruppo, molti infatti sono stati gli interventi e le considerazioni personali rispetto all'argomento. La delineazione degli interventi produttivi è stata ricavata dalle riflessioni del gruppo stesso. L'argomento ci ha portato a discutere circa le nostre personali esperienze dirette e indirette. Questo approccio costruttivista ritengo sia per il gruppo molto stimolante e formativo. (G2D)*

6. *In cosa mi è stato utile questo incontro? a cominciare ad entrare nel vivo del mio percorso verso la professione, perché abbiamo affrontato argomenti e situazioni che un giorno sarò io, in prima persona, a vivere. (G2A)*

7. *Questi nuovi incontri sono diversi, sono incentrati di più su ciò che sarà il mio futuro lavoro, mi piace affrontare questi argomenti, mi piace riflettere su ciò, questo laboratorio mi sta dando davvero tanto. (G1D)*

8. *Pensandoci, questi nuovi concetti teorici rappresentano per noi delle vere e proprie sfide, per questo spero davvero di capire come orientarmi nella pratica, attraverso anche il tirocinio e magari durante i prossimi incontri di Life skills. (G1A)*

Nell'incontro successivo l'attenzione è diretta ancora all'esame delle modalità di azione e di reazione dell'insegnante che altro non esplicitano se non lo stile di relazione caratteristico assunto. Vengono presentate le 12 barriere della comunicazione evidenziate da Thomas Gordon e il modello di gestione efficace delle relazioni dall'Autore formulato: la tecnica dell'ascolto attivo e l'utilizzo del Messaggio Io.

Su queste tematiche vengono proposte delle attività di esercitazione personale che trovano poi occasione di confronto e di condivisione nei momenti di rilettura di gruppo.

1. *Riprendiamo la spiegazione che riguarda il modo di reagire dell'insegnante di fronte le situazioni-problema, e ci soffermiamo sulle 12 barriere della comunicazione di Gordon. Ci viene quindi consegnato un foglio in cui vi è descritta una situazione e sotto un elenco di 12 frasi e 12 rispettivi ostacoli comunicativi da abbinare. (G1MA)*

2. *Ci siamo soffermati sugli errori educativi che un insegnante può compiere attraverso delle risposte che ostacolano la comunicazione. Abbiamo preso in esame le dodici barriere comunicative evidenziate da Gordon e da queste abbiamo realizzato un lavoro personale di analisi e di esercizio di individuazione, a partire da delle situazioni tipo, della "risposta ostacolo" corrispondente. Al momento della verifica la scelta dell'interpretazione della risposta è stata fonte di difficoltà, questo ci sé servito a puntualizzare ancora una volta quanto difficile sia la capacità di saper bene interpretare un atteggiamento. (G2D)*

3. *Ho trovato l'esercizio di trasformazione dei messaggi tu in messaggi io molto utile e costruttivo perchè oltre a rappresentare una occasione per trasformare in "pratica" la teoria, è stato un momento di confronto tra i membri del gruppo. (GIA)*

4. *A seguito dell'esercitazione volta a individuare correttamente le risposte ostacolo da una lista di situazioni, la conduttrice ci propone di tradurre in messaggi-Io sette messaggi-Tu trascritti in un foglio che ha dato a ciascuno. Confrontando le nostre risposte ci siamo resi conto come ognuno è riuscito a formulare la trasformazione in maniera corretta. Considerando l'ora poi una collega ha provato a richiedere alla conduttrice la chiusura dei lavori con un'affermazione costruita sulla base della tipica articolazione del messaggio io... Questo ha fatto sorridere un po' tutti... Non potevamo far altro che augurarci un arrivederci alla prossima avventura!(GIRO)*

Nel quarto incontro si discute, sperimentandola, la tecnica dell'ascolto attivo. Si propongono esercizi di analisi e di progettazione personale di risoluzione a situazioni-problema, poi condivise e discusse in gruppo. Emerge diffusamente dalle discussioni di gruppo e dalle righe dei diari la consapevolezza della complessità delle situazioni educative e la valenza di uno sguardo multifocale ai problemi, che corroborano un accresciuto e più lucido approccio al futuro ruolo e al mandato professionale.

1. *Quarto incontro...uno dei temi della giornata l'ascolto attivo. "Prima di saper parlare è necessario sapere ascoltare!". Andando avanti nell'incontro e delineando come è possibile strutturare un ascolto efficace, non posso evitare di rapportare ogni aspetto alla mia persona e capire quanto in me sia presente o assente quel modo di fare e di essere nella relazione e come posso esercitare una migliore capacità d'ascolto dell'altro, perché ad ascoltare me ho già avuto nel primo ciclo una bellissima occasione per esercitarmi. (GIDE)*

2. *Posso dire che, pur non avendo partecipato in prima persona alla discussione in gruppo, è stato un incontro che mi ha dato materiale su cui riflettere non solo lì, ma anche nei giorni successivi... su me stessa e su come sia difficile ascoltare ed essere ascoltati. Ciò che è venuto fuori secondo il mio punto di vista è che abbiamo moltissimo ancora da imparare. (GIA)*

3. *Questi esercizi di osservazione e di risoluzione sono stati molto utili perché ci hanno messo davanti delle situazioni concrete a cui far fronte, nei panni di insegnanti. Non è stato facile analizzare, criticamente e per bene tutti i comportamenti. Ognuno di noi argomentava la sua visione. Tutte abbiamo esposto un nostro parere riguardo la risoluzione delle situazioni di conflitto analizzate. Di sicuro questi esercizi mi hanno portato a riflettere ma soprattutto mi hanno catapultato direttamente nella dimensione della mia futura professione. Nella nostra pratica professionale è di fondamentale importanza analizzare i fatti, ascoltare autenticamente i bambini, creare una situazione armoniosa in classe e saperla mantenere, invogliando la collaborazione e il confronto.* (G1E)

4. *La conduttrice dopo averci proposto tipiche situazioni difficili che potrebbero presentarsi in aula, ci ha proposto di formulare la risoluzione dei casi mediante diverse tecniche per me nuove. Nel fare ciò, mi sono ritrovata a pensare seriamente quale comportamento adottare, e se era giusto o sbagliato in determinate circostanze. In prima analisi può sembrar facile gestire alcune situazioni, ma in realtà non lo è per niente, perché io in prima persona già da adesso, mi chiedo se sarò in grado di dire o fare la cosa giusta per i bambini.* (G1L)

5. *Ci viene raccontato il caso di una lite tra compagni...siamo chiamati a strutturare una possibile risoluzione al problema...Ci rendiamo conto che mettere su carta una qualche soluzione non è semplice e che se in teoria sapremmo cosa fare nella pratica ci risulta ancora difficile...Ci si rende subito conto che rendere concreto ciò che si conosce non è poi così semplice. La realtà è fatta di complessità, di elementi e variabili intrecciate e intersecanti...bisogna costruirsi l'occhiale strada facendo, coscienti che ci si imbatte in non poche difficoltà.* (G2I)

Nel penultimo incontro i partecipanti sono stati inizialmente invitati a condividere le personali esperienze vissute nelle giornate di tirocinio diretto presso le scuole previsto dal Cdl. Alcuni dei racconti condivisi riguardanti situazioni-problema cui si è assistito in contesto reale, sono divenuti oggetto di studio e di analisi mediante l'implementazione di attività di focus-group e di rappresentazione in role-playing.

Le due attività appena citate hanno il pregio di stimolare i processi di analisi e di problematizzazione della situazione contingente, e rappresentano il terreno fertile

per lo sviluppo del self-monitoring, delle capacità riflessive e progettuali, di ricerca e di creazione di senso, di nuove ipotesi risolutive generate in gruppo. Studiare, elaborare e praticare in gruppo pone il singolo dinnanzi all'evidenza che uno stesso problema può essere valutato e risolto in modo diverso da persone diverse, generando una visione personale delle realtà educative più ampia e lucida, in prospettiva complessa.

Il lavoro in gruppo, inoltre, obietta il ricorso a dannose generalizzazioni, sensibilizza all'interazione, alla discussione e al confronto, facilitando una reciproca e migliore comprensione delle situazioni e dei punti di vista diversi dal proprio: atto che comporta il passaggio da una logica individuale ad una logica creativa plurale di approccio alle situazioni, così reso composito e multiprospettico.

Ciascun volontario partecipante ha, a questo punto, la possibilità di sperimentare le strategie ritenute efficaci in contesto protetto, e fare esperienza di deuterioapprendimento (Bateson, 1977), testando altresì la condizione, seppur simulata, di dover agire nell'incertezza e l'occasione di sperimentare i propri modelli di comportamento.

In questo incontro un gruppo di partecipanti mostra un rilevante momento di blocco e di chiusura alla partecipazione manifestato nella indisponibilità a mettere in scena una seconda attività di role-playing. La chiusura sembra essere legata alla paura del giudizio, all'imbarazzo di svolgere un ruolo in un contesto simulato, per alcuni è determinata anche dalla presenza della videocamera, seppur si è ottenuto totale consenso al suo utilizzo. Questo momento viene vissuto dalla totalità dei partecipanti come momento di tracollo e di fallimento prima personale che del gruppo, che cozza con i propositi e gli intenti sinora riconosciuti e manifestati.

In seguito al tentativo di innescare reazioni di personale protesta e diniego ai vortici di timore e imbarazzo bloccanti, mediante l'invito guidato alla consapevolezza dei motivi alla base di un sì tale sbarramento alla partecipazione, nell'intento di *accogliere e dare spazio* anche alle prorompenti manifestazioni di chiusura e di incapacità a reagirvi, si è volutamente proceduto all'interruzione dell'incontro.

Consci che in assenza di volontà e determinazione personale a sperimentarsi, ogni privata spinta diretta alla conoscenza, alla crescita e al miglioramento risulterebbe oltremodo vana, si auspica che lo stravolgimento del programma delle

attività e l'interruzione dei lavori avviano, nel tempo fuori dall'aula, nel singolo e nel gruppo, l'ascolto personale, la riflessione e la determinazione di reazioni e risposte caratteristiche all'*impasse* vissuto e subito.

1. *Io nel raccontare la mia esperienza di tirocinio mi sono commossa perché è stata finora abbastanza forte e piena di responsabilità...devo dire che questo momento di condivisione mi è servito parecchio, sia come sfogo che come occasione di confronto. (GIR)*

2. *Oggi abbiamo realizzato delle attività di role-playing: a gruppi di 4 volontari dovevamo mettere in scena la situazione su cui avevamo lavorato e la restante parte del gruppo avrebbe dovuto osservare e riflettere sulla scena attraverso una specifica guida fornita dalla conduttrice. Io ho fatto parte del primo gruppo di volontari e, nonostante fossi un po' imbarazzata, non ho provato particolari difficoltà nello svolgere la mia parte. A fine scena, come stabilito, abbiamo discusso con gli osservatori e con la conduttrice circa le tecniche messe in atto e l'efficacia delle stesse. (GIA)*

3. *Nel debriefing successivo al role playing abbiamo discusso a lungo, in particolare su come la collega che interpretava la maestra avrebbe dovuto comportarsi di fronte a quella situazione di conflitto, ma capisco le difficoltà emerse perché è molto difficile improvvisare un ruolo che ancora non ci appartiene.(G2Z)*

4. *Dopo questa attività si è concluso l'incontro perché, dopo aver aspettato per un bel po' di tempo che qualcun altro si presentasse come volontario (nonostante la conduttrice abbia invitato a scrivere le motivazioni che spingevano a non farlo e le possibili soluzioni per stimolare la riflessione di coloro che si rifiutavano di partecipare) i volontari erano 3 e ne mancava un quarto. Per questo atteggiamento di alcuni componenti del gruppo mi sono innervosita un pò perché comunque anche io provo imbarazzo, ma nonostante ciò mi metto in gioco per superare i miei limiti ed imparare. (G1D)*

5. *Dovevamo poi mettere in scena un altro role-playing, ma purtroppo nessuno (o quasi) si è proposto per farlo. Neanche io mi sono proposta. Purtroppo ho questo limite: non mi piace essere guardata e ho paura del giudizio degli altri. (G1F)*

6. *La conduttrice cerca di sbloccare la situazione facendoci rispondere a delle domande che insomma cercavano di farci capire il motivo per il quale non ci alzavamo. Si alzano altre due ragazze. Ma ne manca ancora una e così non si può andare avanti con la rappresentazione del secondo caso. La conduttrice chiude l'incontro. Io ero tra le ragazze che non si è alzata, perché? Mi vergogno. Ancora una volta la timidezza ha preso il sopravvento, è stato più forte di me ma non sono riuscita ad alzarmi... è sicuramente qualcosa di improduttivo, dovrei sbloccarmi una volta per tutte ma niente. Spero vada meglio nell'ultimo incontro che resta. (GIMM)*

7. *La conduttrice con una "provocazione alla riflessione" ci invita a rispondere per iscritto e in forma privata a queste domande: perché non mi alzo? cosa mi trattiene? cosa posso fare per risolvere questo blocco? (GIA)*

Ultimo incontro. L'amaro tastato lo scorso incontro lascia il posto ad una forte, incisiva e autentica volontà di riscatto.

Si ripropone l'attività di role-playing. Si riscontra una totale disponibilità alla partecipazione da parte del gruppo. Si avviano i lavori. Si procede con fare responsivo, incalzante, propositivo.

Nessuna remora, nessuna resistenza. Ricchi e stimolanti i contenuti dei debriefing successivi alle scene. Pieno il coinvolgimento, stimolanti gli esiti: sembra quasi simbolicamente di assistere e prendere parte ad un figurativo "teatro del cambiamento" che si realizza nella scena del gioco di ruolo, e che dà prova di una "tensione anagogica"<sup>190</sup> ormai instradata negli animi dei partecipanti.

Si chiude un percorso con l'insorgere di un nuovo momento di crescita.

*1. Oggi, dopo aver riflettuto a lungo in questi giorni sulle resistenze che mi hanno inchiodato alla sedia lo scorso incontro ho partecipato al role-playing senza esitare e con molto entusiasmo. Sicuramente è stata un vittoria per me partecipare senza inibizioni ed espormi in questo modo davanti ai miei colleghi. Abbiamo messo in scena un caso in cui l'insegnante doveva gestire il comportamento irrequieto di in una bambina. Penso di aver svolto un lavoro discreto; ma riconosco, anche alla luce delle considerazioni degli*

---

<sup>190</sup> Cfr. Demetrio D., 1990, L'età adulta. Teoria dell'identità e pedagogie dello sviluppo, Roma, La Nuova Italia scientifica, e Demetrio D., 1997, Manuale di educazione degli adulti, Roma-Bari, Laterza, p. 35.

*osservatori, che dovevo stare più attenta, ed utilizzare in modo più pertinente le tecniche dell'ascolto attivo e la comunicazione assertiva. (GIL)*

*2. La conduttrice parte da dove ci eravamo amaramente lasciati. Ritenta il role-playing ma questa volta ottiene una maggiore risposta da parte nostra. Mi offro subito volontaria. Prima di cominciare provavo a pensare a come avrei potuto interpretare la mia parte... È stato liberatorio interpretare quel ruolo, molto divertente e mi sono sentita abbastanza a mio agio. Ora che ci lasciamo, conservo una speranza: Spero di continuare ad affrontare tutte le cose con lo spirito di oggi. (GIMM)*

*3. Eccoci all'ultimo incontro del laboratorio "Life Skills". Appena arrivati abbiamo iniziato proprio da dove avevamo concluso la volta scorsa. Abbiamo ripreso le attività di role playing e questa volta i volontari sono stati molti di più... Questa volta l'atmosfera sembra più propositiva, ognuno dà la propria disponibilità o motiva il rifiuto. Io? in questo diario ho detto molte volte che questa esperienza mi crea imbarazzo, ma nonostante questo decido di buttarmi, anche se metto subito il paletto di voler interpretare ruoli molto "silenziosi". Anche le mie colleghe si buttano in questa esperienza ed essendo più coraggiose di me decidono di interpretare ruoli più significativi. Questa volta l'attività stimola un clima sereno e propositivo in aula, tutti siamo coinvolti; anche chi non è direttamente impegnato nella rappresentazione, come gli osservatori. La lezione ci è servita. I silenzi, l'imbarazzo, la sensazione di ritiro e di sconfitta, le domande indicateci dalla conduttrice di cui solo noi conosciamo le risposte... e poi, la consapevolezza che con oggi si chiude questo percorso, credo abbiano stimolato in noi la volontà di riprenderci in mano, di sperimentarci prima che questo non sia più possibile, se non in condizioni non più simulate e protette. (GID)*

*4. L'esperimento role-playing è riuscito molto bene forse ci voleva la brutta esperienza dell'altra volta per farci svegliare un pò... (GIA)*

*5. Il clima di questo incontro è stato pieno di emozioni diverse tra loro, un incontro piacevole che ha chiuso nel migliore dei modi questa esperienza. Uscendo dall'aula tutte eravamo concordi nel dire "che bello che è stato" e questo anche perché la conduttrice, alla fine delle attività, ci ha mostrato le foto e i video di questi incontri. Ad ogni foto si sentiva "guarda...ti ricordi...?" oppure "ma sono io... ho pianto in quell'incontro" o ancora "da qui è nato il nostro confronto...". (GID)*

6. Oggi si è tenuto l'ultimo incontro 'Life skills', dopo molti mesi siamo giunti al termine, con nostalgia e gioia. È stata una bella esperienza, anche se riconosco che spesso magari non ho dimostrato a pieno la mia partecipazione in realtà sarà un'esperienza che porterò sempre con me nella mia vita. Cerco di trarre da ogni esperienza sempre qualcosa di nuovo e sono molto attenta a ciò che le mie emozioni mi dicono, e devo dire che ne ho vissute di emozioni in questa esperienza laboratoriale. Abbiamo iniziato questo corso a Maggio scorso e il mio stato interiore non era lo stesso di adesso, questo corso, questo gruppo, mi ha aiutata a crescere... Non potrò mai dimenticare lo sfogo di quel "girotondo" lì mi sono sentita libera come una farfalla, capace di volare senza essere giudicata. Non dimenticherò mai le parole della conduttrice... "si può essere forti anche piangendo". Le ripeto sempre, e non potrò dimenticare l'emozione di quel momento, lo sguardo, e il mio cuore a mille, mi sono sentita capita. Non dimenticherò nulla di questo corso, la vergogna, l'imbarazzo, ma anche la gioia e la felicità, la serenità, l'impegno e la scoperta. Questo corso è nella mia valigia, lo porterò con me in tutto il mio percorso di studio e non solo, in tutta la mia vita. (G1C)

7. Si è concluso l'ultimo incontro del laboratorio "Life skills". Nel corso dell'incontro si è un po' percepita la malinconia per la fine di un'esperienza che ci ha coinvolti a pieno. Questo laboratorio ha costituito per me un'esperienza che ricorderò sempre con piacere e che mi ha lasciato davvero qualcosa perché mi ha aiutato davvero tanto a crescere, sia da un punto di vista personale ed emotivo, sia dal punto di vista delle conoscenze che mi saranno davvero utili per svolgere il mio futuro lavoro. (G1I)

8. Posso dire con tutta sincerità che per una persona timida come me questo corso è stato un "input", è come se mi avesse dato una spinta per cercare ogni giorno di fare di più e sfidare quei lati del mio carattere che a volte mi impediscono di esprimere me stessa al massimo. Con questo non voglio dire che oggi sono una persona diversa, perché sono sempre una ragazza timida, ma oggi cerco di mettermi in gioco per essere una "brava" insegnante domani. (G1F)

9. Ogni attività mi ha dato un'emozione e mi ha insegnato qualcosa, ha aperto nuove finestre di comprensione e ha accresciuto in me la consapevolezza che si può sempre migliorare. (G2A).

### 3.8 Risultati ai questionari psicometrici

Le procedure di elaborazione dei dati sono state eseguite con il software statistico SPSS (21).

Mediante un lavoro di analisi preliminare (Test per campioni indipendenti) compiuto per gruppi differenziati dei partecipanti all'attività di laboratorio (in relazione ovvero all'anno di corso in cui sono iscritti), emerge che l'unico dato che differenzia i gruppi di partecipanti nella fase di partenza è quello relativo ai valori dell'autoefficacia; tale presupposto costituisce la ragione per cui si è deciso di procedere con un'analisi dei dati che specifichi e consideri per tale costrutto come distinti i due gruppi dei partecipanti<sup>191</sup> (in tab.1 e tab.2 le statistiche descrittive dei due gruppi sperimentali differenziati), mentre per il resto dei fattori analizzati si è proceduto ad una elaborazione dei risultati che considera i partecipanti come unico gruppo.

Tab. 7 Le statistiche descrittive del gruppo sperimentale 1

<b>Statistiche descrittive</b>					
<b>Gruppo sperimentale 1</b>					
	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Età	27	19,0	39,0	21,370	5,2998
autoefficaciaPre	27	25,0	47,0	35,296	5,6283
autoefficaciaPost	27	27,0	47,0	40,815	5,2772
IEpre	27	102,0	148,0	125,963	10,6247
IEpost	27	115,0	155,0	132,963	12,5314
BSEPRE	27	50,0	99,0	74,815	11,5627
BSEPOST	27	58,0	108,0	81,074	11,2794
COPE_SOST_SOCpre	27	22,0	47,0	34,333	7,2164
COPE_SOST_SOCpost	27	22,0	47,0	35,407	6,1033
COPE_EVITAMpre	27	16,0	35,0	24,778	4,6849
COPE_EVITAMpost	27	17,0	37,0	24,148	5,3544
COPE_ATTPOSpre	27	21,0	40,0	31,778	4,7744
COPE_ATTPOSPost	27	25,0	43,0	32,889	4,0415

<sup>191</sup> Nella tabella 1 vi è comunque traccia delle medie elaborate considerando il gruppo sperimentale come unico e dalle analisi di elaborazione svolte che considerano il gruppo sperimentale come unico la significatività riscontrata nei gruppi sperimentali separati trova comunque conferma ( $p=0,000$ ).

COPE_ORPROBLpre	27	18,0	46,0	31,593	6,3504
COPE_ORPROBLpost	27	22,0	44,0	33,481	5,8070
COPE_ORTRASCpre	27	16,0	30,0	24,185	4,0004
COPE_ORTRASCpost	27	9,0	32,0	23,222	5,0179
PREDISNEG	27	30,00	72,00	55,1852	11,20795
postDISSNEG	27	30,00	76,00	58,4074	9,70432
PREDISESPLI	27	33,00	81,00	53,7407	11,79828
postDISESPLIM	27	36,00	81,00	59,1481	11,92510
preDISASSINIZ	27	33,00	75,00	56,6667	11,46513
postDISASSINIZ	27	33,00	75,00	58,8077	11,47177
preDISASSPOS	27	33,00	70,00	47,0370	10,12416
postDISASSPOS	27	35,00	66,00	47,5926	8,74097
preDISASSGEN	27	39,00	77,00	55,6923	10,64244
postDISASSGEN	27	37,00	74,00	57,6296	10,23248
preFREQSNEG	27	34,00	69,00	50,1852	9,55968
postFREQSENEG	27	29,00	79,00	48,4815	13,39452
preFREQESPLIM	27	22,00	74,00	50,3333	10,48442
postFREQESPLIM	27	22,00	74,00	55,7778	12,67442
preFREQASSINIZ	27	27,00	76,00	49,4815	12,62894
postFREQASSINIZ	27	30,00	73,00	50,8846	10,89340
preFREQASSPOS	27	44,00	77,00	60,7778	10,16152
postFREQASSPOS	27	37,00	77,00	63,4815	10,07041
preFREQASSGEN	27	33	68	53,04	9,391
postFREQASSGEN	27	23,00	80,00	55,6538	12,85595
Validi (listwise)	27				

Tab. 8 Le statistiche descrittive del gruppo sperimentale 2

<b>Statistiche descrittive</b>					
<b>Gruppo sperimentale 2</b>					
	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Età	23	20,0	31,0	22,304	3,1971
autoefficaciaPre	23	31,0	49,0	39,870	5,2855
autoefficaciaPost	23	37,0	49,0	42,304	3,4170
IEpre	23	102,0	149,0	126,174	12,2462
IEpost	23	105,0	149,0	130,783	12,0603
BSEPRE	23	61,0	93,0	79,739	9,1662
BSEPOST	23	60,0	100,0	86,609	9,1241
COPE_SOST_SOCpre	23	18,0	45,0	33,739	6,1439

COPE_SOST_SOCpost	23	25,0	47,0	33,217	5,9388
COPE_EVITAMpre	23	17,0	36,0	24,261	4,5649
COPE_EVITAMpost	23	16,0	41,0	23,783	6,8884
COPE_ATTPOSpre	23	23,0	40,0	31,348	4,6769
COPE_ATTPOSPost	23	21,0	43,0	31,957	4,5774
COPE_ORPROBLpre	23	25,0	44,0	31,609	4,7169
COPE_ORPROBLpost	23	16,0	44,0	32,087	5,6722
COPE_ORTRASCpre	23	12,0	32,0	23,435	5,4924
COPE_ORTRASCpost	23	16,0	32,0	23,957	4,6562
PREDISNEG	23	34,00	70,00	53,9130	13,10764
postDISSNEG	23	34,00	76,00	53,5217	10,97050
PREDISESPLI	23	33,00	75,00	56,4348	12,22823
postDISESPLIM	23	42,00	78,00	55,5652	9,31678
preDISASSINIZ	23	35,00	75,00	53,0870	11,99209
postDISASSINIZ	23	30,00	75,00	52,4783	12,26551
preDISASSPOS	23	33,00	66,00	45,0000	9,24908
postDISASSPOS	23	33,00	66,00	46,0000	10,47942
preDISASSGEN	23	34,00	72,00	52,3913	11,64138
postDISASSGEN	23	37,00	78,00	52,1739	11,25995
preFREQSNEG	23	29,00	74,00	45,6957	12,35253
postFREQSENEG	23	29,00	71,00	46,8696	10,87660
preFREQESPLIM	23	22,00	79,00	47,8261	14,24031
postFREQESPLIM	23	19,00	65,00	46,3043	11,00593
preFREQASSINIZ	23	30,00	68,00	49,3043	10,65763
postFREQASSINIZ	23	30,00	68,00	51,9565	8,86504
preFREQASSPOS	23	27,00	77,00	55,8261	13,97612
postFREQASSPOS	23	34,00	75,00	58,3478	10,30273
preFREQASSGEN	23	22	64	48,09	12,924
postFREQASSGEN	23	21,00	69,00	51,6087	11,47622
Validi (listwise)	23				

## Autoefficacia

Tabella 9 Schema delle risultanze interne di ciascun gruppo ottenute al T-test per campione appaiato

AUTOEFFICACIA	PRE		POST		t	df	sig (2 code)
	M	DS	M	DS			
Gruppo sperimentale 1	35,29	5,628	40,81	5,277	5,039	26	<b>0,000</b>
Gruppo sperimentale 2	39,87	5,285	42,3	3,417	3,274	22	<b>0,003</b>
Gruppo controllo	37,97	6,537	41,257	5,271	-2,132	34	<b>0,04</b>

Tabella 10 Confronti tra i due gruppi sperimentali mediante il T-test per campioni indipendenti

	GRUPPO	N	MEDIA	DS	t	df	sig (2 code)
autoefficacia PRE	sperimentale 1	27	35,296	5,628	-2,96	48	<b>0,005</b>
	sperimentale 2	23	39,87	5,285			
autoefficacia post	sperimentale 1	27	40,815	5,277	-1,201	48	0,236
	sperimentale 2	23	42,304	3,417			

Tabella 11 Confronto tra gruppo sperimentale 1 - gruppo di controllo mediante il T-test per campioni indipendenti

	GRUPPO	N	MEDIA	DS	t	df	sig (2 code)
autoefficacia PRE	sperimentale 1	27	35,296	5,628	-1,729	60	0,089
	Controllo	35	37,971	6,537			
autoefficacia post	sperimentale 1	27	40,815	5,277	-0,327	60	0,745
	Controllo	35	41,255	5,271			

Tabella 12 Confronto tra gruppo sperimentale 2 - gruppo di controllo mediante il T-test per campioni indipendenti

	GRUPPO	N	MEDIA	DS	t	df	sig (2 code)
autoefficacia PRE	sperimentale 2	23	39,87	5,285	1,216	56	0,229
	Controllo	35	37,971	6,537			
autoefficacia post	sperimentale 2	23	42,304	3,417	0,918	56	0,363
	Controllo	35	41,255	5,271			

Da una analisi interna nei gruppi si rileva in ciascuno di essi una crescita del valore post rispetto a quello rilevato in fase iniziale; in particolare, l'aumento riscontrato (maggiormente corposo nel gruppo sperimentale 1) è reso evidente come dato significativo di analisi per tutti e tre i gruppi (vedi tab.9; Gruppo sperimentale 1:  $p=0,000$ ; Gruppo sperimentale 2:  $p=0,030$ ; Gruppo di controllo:  $p=0,040$ ).

Rispetto ai confronti tra i gruppi dei livelli di autoefficacia preliminari si rilevano valori maggiori nel gruppo di controllo ( $M=37,97$ ;  $DS=6,527$ ) rispetto al gruppo dei partecipanti di primo anno ( $M=35,29$ ;  $DS=5,628$ ) e minori ma non significativi rispetto al gruppo dei partecipanti afferenti al secondo anno ( $M=39,87$ ;  $DS=5,285$ ). La differenza nella fase pre tra i due gruppi sperimentali emersa (vedi tab.10) si evidenzia invece come statisticamente significativa ( $t_{(g,1.48)}=-2,96$ ,  $p=0,005$ ).

Nel confronto re-test (tab.11 e 12) compiuto tra i gruppi, pur riscontrando un valore medio più alto nel gruppo dei partecipanti 2 rispetto agli altri due gruppi, non si evidenziano tendenze statisticamente significative. Considerato che il gruppo sperimentale 2 e il gruppo di controllo condividono l'attivazione e lo svolgimento delle attività di tirocinio, un maggior grado di autoefficacia nel gruppo sperimentale 2 e parallelamente, la crescita maggiormente consistente riscontrata nel gruppo sperimentale 1, consentono di poter asserire che la partecipazione al percorso laboratoriale contribuisce ad incrementare lo sviluppo dell'autoefficacia nei partecipanti.

Un'ulteriore considerazione da compiere rispetto al costrutto è relativa al confronto con i valori medi calcolati e tarati per genere reperibili dall'adattamento italiano dello strumento utilizzato; a questo proposito si evidenzia che i punteggi di tutti i gruppi risultano essere superiori alla media di riferimento presentata dallo stesso ( $M=36,55$ ;  $DS=6,79$ ).

### **Analisi con gruppo sperimentale unico**

In tab.13 si mostrano le statistiche descrittive del gruppo sperimentale unico (1) e del gruppo di controllo (2).

Ogni singolo fattore derivato dai questionari somministrati è stato oggetto di confronto pre-test e re-test, attraverso il test statistico t di Student per campioni appaiati, all'interno del gruppo unico sperimentale (tab.14) e di controllo (tab.15). I confronti fra gruppo sperimentale unico e gruppo di controllo sono stati analizzati facendo ricorso al test statistico t-Student per gruppi indipendenti e verranno descritti per singoli test nei seguenti paragrafi.

La tab.16 mostra il confronto tra i gruppi, in cui è possibile cogliere visivamente le significatività emerse (contrassegnate in neretto).

Tab. 13 Statistiche descrittive del gruppo sperimentale (1) e del gruppo di controllo (2)

<b>Statistiche dei gruppi</b>				
	GRUPPO	N	Media	DS
autoefficaciaPre	1	50	37,400	5,8867
	2	35	37,971	6,5372
autoefficaciaPost	1	50	41,500	4,5367
	2	35	41,257	5,2711
IEpre	1	50	126,060	11,2801
	2	35	126,486	11,6477
IEpost	1	50	131,960	12,2407
	2	35	128,229	11,0855
BSEPRE	1	50	77,080	10,7149
	2	35	79,914	11,4798
BSEPOST	1	50	83,620	10,6136
	2	35	82,171	12,3514
COPE_SOST_SOCpre	1	50	34,060	6,6835
	2	35	32,886	7,1938
COPE_SOST_SOCpost	1	50	34,400	6,0676
	2	35	32,314	7,1033
COPE_EVITAMpre	1	50	24,540	4,5902
	2	35	24,286	4,6373
COPE_EVITAMpost	1	50	23,980	6,0457
	2	35	24,486	5,3653
COPE_ATTPOSpr	1	50	31,580	4,6865
	2	35	32,000	4,7279
COPE_ATTPOSPost	1	50	32,460	4,2772

	2	35	32,314	5,3455
COPE_ORPROBLpre	1	50	31,600	5,6025
	2	35	29,486	4,4217
COPE_ORPROBLpost	1	50	32,840	5,7298
	2	35	31,400	5,8420
COPE_ORTRASCpre	1	50	23,840	4,7093
	2	35	24,600	5,8219
COPE_ORTRASCpost	1	50	23,560	4,8199
	2	35	24,343	5,8458
PREDISNEG	1	50	54,6000	12,00850
	2	35	51,3143	13,17701
postDISSNEG	1	50	56,1600	10,49073
	2	35	49,6286	15,67892
PREDISESPLI	1	50	54,9800	11,95142
	2	35	57,6000	17,06079
postDISESPLIM	1	50	57,5000	10,84821
	2	35	52,8571	8,95460
preDISASSINIZ	1	50	54,9149	11,73777
	2	35	56,0000	11,06232
postDISASSINIZ	1	50	55,8367	12,15241
	2	35	54,1714	9,80542
preDISASSPOS	1	50	46,1000	9,68746
	2	35	49,9143	10,24515
postDISASSPOS	1	50	46,8600	9,51263
	2	35	44,4571	9,74481
preDISASSGEN	1	50	54,1429	11,12991
	2	35	55,3235	10,76391

postDISASSGEN	1	50	55,1200	10,95564
	2	35	51,7143	9,25956
preFREQSNEG	1	50	48,1200	11,05024
	2	35	51,8857	9,30772
postFREQSENEG	1	50	47,7400	12,20540
	2	35	53,2571	9,65384
preFREQESPLIM	1	50	49,1800	12,28686
	2	35	51,3429	9,90527
postFREQESPLIM	1	50	51,4200	12,74249
	2	35	53,6857	12,98137
preFREQASSINIZ	1	50	49,4000	11,64614
	2	35	50,9118	10,29377
postFREQASSINIZ	1	50	51,3878	9,90542
	2	35	52,2647	9,86671
preFREQASSPOS	1	50	58,5000	12,19443
	2	35	58,6857	11,15076
postFREQASSPOS	1	50	61,1200	10,39945
	2	35	56,2286	15,10957
preFREQASSGEN	1	50	50,77	11,303
	2	35	55,14	10,497
postFREQASSGEN	1	50	54,1200	12,41730
	2	35	54,6667	12,26445

Tab. 14 Confronto pre-post del gruppo sperimentale (T- student per campioni appaiati)

Gruppo sperimentale unico		t	df	Sig. (2-code)
Coppia 1	autoefficaciaPre - autoefficaciaPost	-5,271	49	<b>0,000</b>
Coppia 2	IEpre - IEpost	-4,626	49	<b>0,000</b>
Coppia 3	BSEPRE- BSEPOST	-5,495	49	<b>0,000</b>
Coppia 4	COPE:SO.SOC.pre COPE:SO.SOC.post	-0,405	49	0,687
Coppia 5	COPE:EVITAMpre COPE:EVITAMpost	0,863	49	0,393
Coppia 6	COPE:ATTPOSpre COPE:ATTPOSpost	-1,411	49	0,165
Coppia 7	COPE:ORPR.pre COPE:ORPR.post	-2,52	49	<b>0,015</b>
Coppia 8	COPE:ORTRAS.pre COPE:ORTRASpost	0,503	49	0,617
Coppia 9	PREDISNEG postDISSNEG	-0,916	49	0,364
Coppia 10	PREDISESPLIM postDISESPLIM	-1,209	49	0,232
Coppia 11	preDISASSINIZ postDISASSINIZ	-0,201	49	0,842
Coppia 12	preDISASSPOS postDISASSPOS	-0,632	49	0,531
Coppia 13	preDISASSGEN postDISASSGEN	-0,518	49	0,607
Coppia 14	preFREQSNEG postFREQSENEG	0,198	49	0,844
Coppia 15	PREFREQESPLIM postFREQ ESPLIM	-1,214	49	0,231
Coppia 16	preFREQASSINIZ postFREQASSINIZ	-1,049	49	0,3
Coppia 17	preFREQASSPOS postFREQASSPOS	-1,659	49	0,104
Coppia 18	preFREQASSGEN postFREQASSGEN	-1,817	49	0,076

Compiendo uno sguardo generale ai dati di elaborazione test/re-test relativi al gruppo sperimentale è possibile riscontrare una tendenza alla significatività rispetto alla scala “Assertività generale” della dimensione frequenza ( $t_{(g,1.49)} = -1,817$ ;  $p=0,076$ ) e valori di effettiva significatività che rivelano una direzione positiva nei seguenti fattori:

- Autoefficacia ( $t_{(g,1.49)} = -5,271$ ;  $p=0,000$ )
- Intelligenza emotiva ( $t_{(g,49)} = -4,626$ ;  $p=0,000$ )
- Autostima di base ( $t_{(g,1.49)} = -5,495$ ,  $p=0,000$ )
- Strategia di coping denominata “Orientamento al problema” ( $t_{(g,1)} = -2,520$ ;  $p=0,015$ ).

Tab. 15 Confronto pre-post del gruppo di controllo (T-student per campioni appaiati)

GRUPPO DI CONTROLLO		t	df	Sig. (2-code)
Coppia 1	autoefficaciaPre autoefficaciaPost	-2,132	34	<b>0,04</b>
Coppia 2	IEpre - IEpost	-0,868	34	0,392
Coppia 3	BSEPRE - BSEPOST	-1,1	34	0,279
Coppia 4	COPE:SO.SOCpre COPE:SO.SOCpost	0,417	34	0,679
Coppia 5	COPE:EVITAMpre COPE:EVITAMpost	-0,219	34	0,828
Coppia 6	COPE:ATTPOSpr COPE:ATTPOSPost	-0,329	34	0,744
Coppia 7	COPE:ORPRpre COPE:ORPRpost	-1,953	34	0,059
Coppia 8	COPE:ORTRpre COPE:ORTRpost	0,445	34	0,659

Coppia 9	PREDISNEG postDISSNEG	0,565	34	0,576
Coppia 10	PREDISESPLIM postDISESPLIM	1,656	34	0,107
Coppia 11	preDISASSINIZ postDISASSINIZ	1,244	34	0,222
Coppia 12	preDISASSPOS postDISASSPOS	2,971	34	<b>0,005</b>
Coppia 13	preDISASSGEN postDISASSGEN	2,183	33	<b>0,036</b>
Coppia 14	PreFREQSNEG postFREQSNEG	-0,734	34	0,468
Coppia 15	PREFREQESPLIM postFREQESPLIM	-0,987	34	0,331
Coppia 16	PreFREQASSINIZ. PostFREQASSINIZ	-0,408	34	0,686
Coppia 17	preFREQASSPOS postFREQASSPOS	0,818	34	0,419
Coppia 18	preFREQASSGEN postFREQASSGEN	-0,199	34	0,843

Nel gruppo di controllo invece, dall'analisi test/re-test interna nel gruppo, le significatività riscontrate rivelano anch'esse direzioni di miglioramento e sono relative a:

- Autoefficacia ( $t_{(g.1.34)} = -2,132, p=0,040$ )
- SIB: Scala Disagio, Assertività positiva ( $t_{(g.1.34)} = 2,971, p=0,005$ )
- SIB: Scala Disagio: Assertività Generale ( $t_{(g.1.34)} = 2,183, p=0,036$ )

Tabella 16 Confronto tra i due gruppi: sperimentale (1) e di controllo (2) mediante il T-test per gruppi indipendenti

Test per campioni indipendenti						
		Test di Levene di uguaglianza delle varianze		Test t di uguaglianza delle medie		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-code)
autoefficaciaPre	Varianze uguali	0,834	0,364	-0,421	83	0,675
	Varianze diverse			-0,413	68,287	0,681
autoefficaciaPost	Varianze uguali	0,026	0,873	0,227	83	0,821

	Varianze diverse			0,221	66,074	0,826
IEpre	Varianze uguali	0,075	0,785	-0,169	83	0,866
	Varianze diverse			-0,168	71,819	0,867
IEpost	Varianze uguali	1,369	0,245	1,437	83	0,154
	Varianze diverse			1,463	77,588	0,148
BSEPRE	Varianze uguali	0,026	0,873	-1,165	83	0,247
	Varianze diverse			-1,151	70,039	0,254
BSEPOST	Varianze uguali	0,652	0,422	0,579	83	0,564
	Varianze diverse			0,563	65,997	0,575
COPE:SO.SOCpre	Varianze uguali	0,302	0,584	0,773	83	0,442
	Varianze diverse			0,762	69,814	0,448
COPE:SO.SOCpost	Varianze uguali	1,958	0,165	1,453	83	0,15
	Varianze diverse			1,413	65,707	0,162
COPE:EVITAMpre	Varianze uguali	0,405	0,526	0,25	83	0,803
	Varianze diverse			0,25	72,853	0,803
COPE:EVITAMpost	Varianze uguali	0,015	0,902	-0,397	83	0,692
	Varianze diverse			-0,406	78,35	0,686
COPE:ATTPOSpre	Varianze uguali	0,106	0,746	-0,405	83	0,686
	Varianze diverse			-0,405	72,918	0,687
COPE:ATTPOSpost	Varianze uguali	3,409	0,068	0,139	83	0,889
	Varianze diverse			0,134	62,582	0,894
COPE:ORPRpre	Varianze uguali	1,054	0,308	1,862	83	0,066
	Varianze diverse			1,941	81,733	0,056
COPE:ORPRpost	Varianze uguali	0,114	0,736	1,131	83	0,261
	Varianze diverse			1,127	72,421	0,263
COPE:ORTpre	Varianze uguali	5,423	0,022	-0,664	83	0,509
	Varianze diverse			-0,64	63,094	0,525
COPE:ORTRpost	Varianze uguali	4,039	0,048	-0,675	83	0,502
	Varianze diverse			-0,652	64,002	0,517
PREDISNEG	Varianze uguali	0,649	0,423	1,193	83	0,236
	Varianze diverse			1,173	68,872	0,245
postDISNEG	Varianze uguali	1,041	0,311	2,302	83	0,024
	Varianze diverse			2,15	54,908	<b>0,036</b>
PREDISESPLIM	Varianze uguali	4,789	0,031	-0,833	83	0,407
	Varianze diverse			-0,784	56,726	0,436
PostDISESPLIM	Varianze uguali	2,297	0,133	2,083	83	0,04
	Varianze diverse			2,154	80,668	<b>0,034</b>
PreDISASSINIZ	Varianze uguali	0,381	0,539	-0,417	78	0,678
	Varianze diverse			-0,421	71,505	0,675
PostDISASSINIZ	Varianze uguali	3,824	0,054	0,67	82	0,505
	Varianze diverse			0,694	80,713	0,49
PreDISASSPOS	Varianze uguali	0,414	0,522	-1,745	83	0,085
	Varianze diverse			-1,727	70,669	0,088
postDISASSPOS	Varianze uguali	0,009	0,923	1,135	83	0,26
	Varianze diverse			1,13	72,197	0,262
PreDISASSGEN	Varianze uguali	0,126	0,724	-0,482	81	0,631

	Varianze diverse			-0,485	72,64	0,629
postDISASSGEN	Varianze uguali	1,21	0,275	1,501	83	0,137
	Varianze diverse			1,546	79,988	0,126
PreFREQSNEG	Varianze uguali	2,044	0,157	-1,647	83	0,103
	Varianze diverse			-1,698	80,091	0,093
postFREQSENEG	Varianze uguali	3,841	0,053	-2,229	83	0,029
	Varianze diverse			-2,323	81,689	<b>0,023</b>
preFREQESPLIM	Varianze uguali	0,694	0,407	-0,863	83	0,391
	Varianze diverse			-0,896	81,267	0,373
postFREQESPLIM	Varianze uguali	0,007	0,932	-0,801	83	0,426
	Varianze diverse			-0,798	72,459	0,428
preFREQASSINIZ	Varianze uguali	0,538	0,465	-0,612	82	0,543
	Varianze diverse			-0,626	76,444	0,533
postFREQASSINIZ	Varianze uguali	0,068	0,794	-0,397	81	0,692
	Varianze diverse			-0,398	71,316	0,692
preFREQASSPOS	Varianze uguali	0,184	0,669	-0,072	83	0,943
	Varianze diverse			-0,073	77,209	0,942
postFREQASSPOS	Varianze uguali	7,946	0,006	1,769	83	0,081
	Varianze diverse			1,66	56,014	0,103
preFREQASSGEN	Varianze uguali	0,294	0,589	-1,793	81	0,077
	Varianze diverse			-1,814	76,326	0,074
postFREQASSGEN	Varianze uguali	0,016	0,898	-0,197	81	0,844
	Varianze diverse			-0,198	69,247	0,844

Dalle analisi di confronto dei dati rilevati nella fase iniziale tra i due gruppi non emergono differenze statisticamente significative; mentre al confronto retest tra i gruppi si rilevano differenze a carico di tre scale dello strumento SIB che mostrano una crescita in direzione positiva nel gruppo di controllo e una decrescita nel gruppo sperimentale, pur mantenendosi, entrambi i dati, entro i valori normali evidenziati dagli autori dello strumento:

- SIB: Scala Disagio, Espressione e gestione dei limiti (p=0,034)
- SIB: Scala Disagio, Manifestazione di sentimenti negativi (p=0,036)
- SIB: Scala Frequenza: Manifestazione di sentimenti negativi (p=0,023)

## **Intelligenza emotiva**

Dall'analisi interna dei gruppi emerge un dato di crescita dei valori relativi all'intelligenza emotiva; come è facile evincere dalla fig.1, la crescita dell'intelligenza emotiva nel gruppo sperimentale risulta essere statisticamente significativa entro il gruppo stesso ( $t_{(g,1.49)} = -4,626$ ;  $p=0,000$ ). In particolare, si evidenzia inoltre nel gruppo sperimentale un dato di maggiore incremento e maggiore livello dei valori relativi al costrutto, rispetto al gruppo di controllo. Seppur è riscontrata una crescita nei valori post del gruppo di controllo (M pre: 126,48; M post: 128,22), questa risulta essere nettamente inferiore rispetto a quella appurata nel gruppo sperimentale (M pre: 126,06; M post: 131,96).

La corposità della crescita del valore nel gruppo sperimentale rispetto a quanto evinto dai confronti pre-post del gruppo di controllo consente di poter asserire l'efficacia del percorso sperimentale di laboratorio rispetto al fattore in questione.

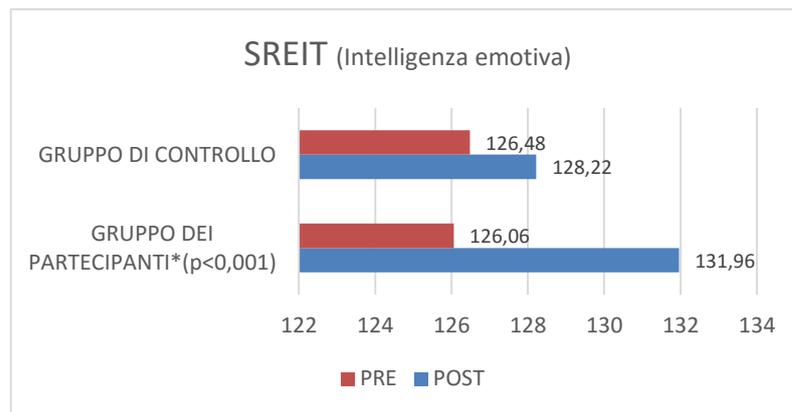


Fig. 1 SREIT: Analisi di confronto tra i gruppi

## **Autostima**

Rispetto al confronto tra i gruppi sperimentale e di controllo relativamente all'autostima non emerge differenza significativa, pur riscontrando nel secondo valori medi più alti nella fase pre (M=79,9), ma valori medi più bassi nella fase post (M=82,1) rispetto al gruppo sperimentale. Da una analisi interna nei gruppi, si riscontra sia nel gruppo sperimentale che nel gruppo di controllo un innalzamento del valore medio che risulta però essere come statisticamente significativo solo nel

gruppo sperimentale ( $t_{(g.l.49)} = -5,495$ ;  $p=0,000$ ); inoltre, ad una analisi più puntuale dei relativi valori si evidenzia una crescita più voluminosa dei livelli di autostima nel gruppo sperimentale.

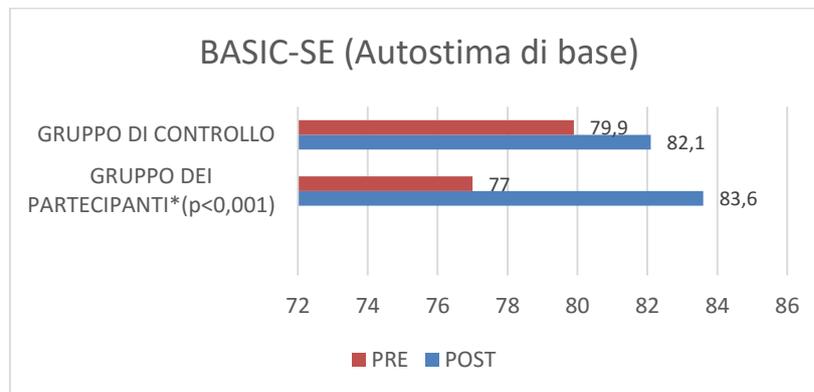


Figura 2 Basic-Se: Analisi di confronto tra i gruppi

### **Le strategie di coping**

Dall'analisi interna di confronto pre e re-test del gruppo sperimentale si rilevano valori statisticamente significativi esclusivamente a carico della strategia di "orientamento al problema" ( $t_{(g.l.49)} = -2,52$ ;  $p=0,015$ ) nella quale si evidenzia uno spostamento dei valori medi in direzione di miglioramento e sviluppo. Non si evidenziano invece, valori statisticamente significativi nel test/re-test del gruppo di controllo, né alle analisi di confronto tra i due gruppi.

Compiendo una analisi dei valori e delle direzioni delle medie è possibile precisare che nel gruppo dei partecipanti, coerentemente ai risultati delle correlazioni tra le 5 cinque scale del COPE-NVI individuate dagli autori dello strumento (Sica et al., 2008), le direzioni del cambiamento per le scale "evitamento" (che comprende la negazione del problema e il distacco comportamentale con conseguente abbandono di ogni tentativo di risoluzione e l'impiego delle risorse in attività distraenti) e "orientamento trascendentale" (scala che si riferisce alla ricerca di aiuto o conforto ricorrendo alla preghiera e alla religione) manifestano una sensibile decrescita del valore che testimonia il ricorso infrequente a ricorrere ad ambedue le strategie di coping. Nel gruppo di controllo si riscontra invece una flebile crescita relativamente

alla strategia di “evitamento” e una lieve decrescita riguardo alla strategia denominata “orientamento trascendentale”.

Una differenza nelle direzioni delle medie pre-post dei due gruppi si riscontra a carico della strategia di coping denominata “Sostegno sociale” che si riferisce alla tendenza a cercare comprensione, informazioni e sfogo emotivo, ovvero cercare sostegno nel prossimo: nel gruppo dei partecipanti si rileva una lieve crescita dei valori medi post, nel gruppo di controllo al contrario, una lieve decrescita. Compiendo un più generale confronto rispetto alle rilevazioni preliminari e quelle post-intervento, i valori delle medie del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo si mostrano comunque più alte in entrambi i momenti rispetto all’altro gruppo.

In merito infine alla strategia denominata “attitudine positiva” (manifesta in atteggiamenti di accettazione della situazione o della propria incapacità di affrontarla che, da un lato facilita l’inibizione di comportamenti impulsivi di gestione dello stress e, dall’altro, permette una reinterpretazione positiva degli eventi, consentendo di elaborare gli aspetti critici dell’esperienza vissuta in termini di crescita umana) si rileva una crescita nella fase post in entrambi i gruppi, la cui corposità differisce in favore del gruppo sperimentale, considerato il punteggio medio più basso rispetto al gruppo di controllo presentato alla prima rilevazione. Dati di letteratura affermano che l’attitudine positiva sia la variabile in grado di predire maggiormente il senso di autoefficacia percepita dai soggetti: coerentemente con tali specificazioni, i gruppi presentano nei risultati ottenuti ai due fattori parallelo incremento.

Alla strategia “orientamento al problema”, mediante l’analisi interna nei gruppi, è possibile ravvedere una crescita dei valori in direzione positiva in entrambe i gruppi, ma significativamente valida solo a carico del gruppo sperimentale. Sia in fase pre che in fase post, maggiori risultano essere i valori medi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo in riferimento alla propensione a ricorrere a questa strategia che si riferisce all’impiego di attività di soppressione di attività competitive e/o distraenti per poter affrontare più efficacemente il problema e al lavoro di pianificazione ed elaborazione attiva di risoluzione del problema.

Tabella 17 Medie dei gruppi sperimentale e unico al COPE

COPE (Questionario sulle strategie di coping)	PRE		POST	
	Gco	GSp	Gco	GSp
SOSTEGNO SOCIALE	32,88	34,06	32,31	34,4
EVITAMENTO	24,28	24,54	24,48	23,98
ATTITUDINE POSITIVA	32	31,58	32,31	32,46
ORIENTAMENTO AL PROBLEMA	29,48	<b>31,6</b>	31,4	<b>32,84</b>
ORIENTAMENTO TRASCENDENTALE	24,6	23,84	24,34	23,56

Tab.9 I valori medi dei due gruppi al COPE-NVI

### **Il comportamento assertivo (SIB-r)**

Nel rispetto delle indicazioni reperibili nel manuale dello strumento, ai risultati ottenuti nelle 5 sottoscale (rispettivamente della dimensione del disagio e della frequenza) seguendo specifici criteri di attribuzione dei punteggi è possibile assegnare una valutazione entro tre fasce di valutazione: sotto la norma, nella norma, sopra la norma. Un punteggio elevato (oltre 60 punti T) nella dimensione Disagio, indicherà che l'individuo dichiara di provare disagio e ansia in una vasta gamma di situazioni interpersonali; tale disagio potrebbe manifestarsi in svariate situazioni sociali. Punteggi bassi (al di sotto dei 40 punti T) indicheranno una persona particolarmente a proprio agio nelle situazioni interpersonali. Punteggi alti per la dimensione Frequenza (oltre 60 punti T), indicheranno che la persona ha un'alta probabilità di mettere in atto condotte di tipo assertivo. Punteggi al di sotto dei 40 punti T, invece, saranno segnali di scarsa propensione del soggetto nel comportarsi in modo assertivo in una pluralità di situazioni.

Le analisi qui presentate sono state compiute dopo aver realizzato la conversione dei punteggi grezzi in punti T. Come si evince dalle medie presentate in tabella 18, i due gruppi si collocano entro i valori norma (>40 T e <60 T) individuati dagli autori dello strumento, ad eccezione di due punteggi relativi al gruppo sperimentale: uno in direzione disfunzionale e uno in direzione funzionale e positiva.

Rispetto al primo, il valore medio dell'assertività generale della dimensione disagio supera i 60 punti T, a rispecchiare dichiarazioni di probabile imbarazzo in talune situazioni interpersonali.

Nella medesima sottoscala appena citata, si evidenzia inoltre nel confronto pre-post interno al gruppo di controllo (vedi tab.15) un significativo decremento del valore medio del gruppo ( $p= 0,036$ ): da un valore medio iniziale di 55,33 T si giunge ad un valore medio conclusivo di 51, 73 T che mostra una migliore disposizione ad emettere comportamenti assertivi nelle situazioni interpersonali.

Il gruppo di controllo inoltre vede significativamente migliorati ( $p=0,005$ ) anche i livelli di assertività positiva relativa alla dimensione disagio (pre=T49,91; post=T44,45). È opportuno evidenziare che rispetto alla stessa sottoscala ma relativamente alla dimensione della frequenza il gruppo sperimentale presenta una media del gruppo superiore rispetto alla norma (T61, 12): punteggi alti in questa scala indicano un soggetto che esprime affetto e compiacimento, che non ha problemi nel fare complimenti né nel riceverli. Cerca il contatto con persone a lui attraenti e mostra quando è soddisfatto nelle relazioni e riconosce ed apprezza gesti affettuosi profusi dall'altro.

Un dato indicativo colto nel test/re-test del gruppo sperimentale (vedi tab.14) riguarda l'assertività generale della dimensione frequenza in cui si riscontra una crescita delle medie del gruppo (pre=T50,77; post=T53,83) e una tendenza alla significatività ( $p=0,076$ ).

Tuttavia, da un'analisi di confronto pre-post tra i gruppi (tab.16), pur mantenendosi entro i valori norma individuati dagli autori dello strumento, il gruppo sperimentale presenta una sottile difficoltà a dichiarare ( $p=0,036$ ) e manifestare ( $p=0,023$ ) sentimenti negativi e ad esprimere i propri limiti ( $p=0,034$ ) rispetto al gruppo di controllo.

*Tabella 18 Analisi di confronto tra i gruppi al re-test mediante il t-test per gruppi indipendenti*

SIB-r		Gco	GSp	
<b>SIB</b>	SCALA DISAGIO	MANIFESTAZIONE DI SENTIMENTI NEGATIVI*	49,63	56,16
		ESPRESSIONE E GESTIONE DEI LIMITI**	52,86	57,5
		ASSERTIVITA' DI INIZIATIVA	54,17	55,83
		ASSERTIVITA' POSITIVA	44,45	46,86
		ASSERTIVITA' GENERALE	51,73	63,96

SCALA FREQUENZA	MANIFESTAZIONE DI SENTIMENTI NEGATIVI***	53,26	47,74
	ESPRESSIONE E GESTIONE DEI LIMITI	53,69	51,42
	ASSERTIVITA' DI INIZIATIVA	52,26	51,38
	ASSERTIVITA' POSITIVA	56,23	61,12
	ASSERTIVITA' GENERALE	54,88	54,12
*(p=0,03); **(p=0,03); ***(p=0,02);			

### 3.9 Considerazioni finali emerse dai questionari autovalutativi di fine percorso

*L'esperienza non è ciò che accade a un uomo:  
è ciò che un uomo fa con quel che gli accade.*

Huxley Aldous, 1944.

Concluse le attività esperienziali, il gruppo è stato invitato a compilare un questionario di autovalutazione e di bilancio delle competenze composto da 18 affermazioni<sup>192</sup> che, pur informando sulle abilità riflessive e alcuni aspetti esercitati mediante la partecipazione e il coinvolgimento alle attività proposte lungo il percorso laboratoriale, contribuisce ad attivare nel compilante movimenti di ridefinizione e di consapevolezza in direzione orientativa rispetto ai significati dell'esperienza; la proposta di collocarsi nelle affermazioni contenute nel questionario autovalutativo, ovvero di riconoscersi come capace di specifiche abilità, indirizza il compilante alla pratica e all'esercizio dell'autovalutazione, come passaggio necessario per prendere consapevolezza delle proprie capacità ma anche dei propri bisogni, al fine di progettare in modo autentico ed autonomo la costruzione del proprio percorso di formazione e del proprio expertise professionale.

Un ulteriore momento di riflessione è stato indotto dall'invito alla formulazione di personali risposte ad alcuni quesiti che favoriscono una analisi, condotta con sguardo riflessivo, degli esiti più specificatamente soggettivi legati all'esperienza laboratoriale.

La tab.19 mostra le percentuali di risposta per ogni item del questionario finale delle competenze, la tab.20 illustra invece sinteticamente la collocazione degli item nelle aree di competenza indagate per mezzo del suddetto strumento.

---

<sup>192</sup> I contenuti di buona parte delle affermazioni sono stati delineati traendo suggerimento dagli items che compongono il lavoro in corso, di adattamento italiano (a cura di Larios, guidato dal Professore Soresi, Università di Padova) dello strumento Groningen Reflection Ability Scale (GRAS) di Aukes L.C., Geertsma J., Cohen-Schotanus J., Zwierstra R.P. & Slaets J.P.J. (2007).

Tabella 19 Dati percentuali di collocazione nelle risposte del gruppo dei partecipanti al questionario finale di autovalutazione delle competenze

QUESTIONARIO AUTOVALUTATIVO DELLE COMPETENZE		1	2	3	4	5
1	Sono responsabile di ciò che dico	0%	2%	18%	58%	22%
2	Mi sforzo di individuare una richiesta di sostegno emotivo anche quando non è esplicitamente espressa	0%	2%	6%	66%	26%
3	Tendo a comprendere lo stato d'animo degli altri	0%	4%	24%	48%	24%
4	Ho consapevolezza dei miei difetti e dei miei limiti.	0%	4%	24%	36%	36%
5	Riconosco quando il mio modo di pensare risente dell'influenza delle emozioni che provo	2%	0%	28%	54%	16%
6	Quando sono impegnato a riflettere su una situazione, generalmente vaglio modi di pensare diversi dal mio	0%	8%	30%	54%	8%
7	Mi immedesimo nelle situazioni e nei vissuti degli altri	0%	2%	16%	66%	16%
8	Rifletto su un'esperienza esaminando i diversi punti di vista	0%	4%	36%	50%	10%
9	Riconosco che gli stati emotivi del mio interlocutore sono influenzati anche dal mio stile comunicativo	0%	2%	18%	38%	42%
10	Riesco a far valere le mie ragioni senza agitarmi	4%	20%	30%	46%	0%
11	Riesco ad individuare soluzioni alternative di fronte ai problemi	2%	6%	36%	46%	10%
12	Quando sono impegnato a risolvere un problema, sono capace di prevedere le possibili conseguenze delle soluzioni individuate	0%	10%	50%	32%	8%
13	Riconosco quando il mio comportamento risente dell'influenza delle emozioni che provo	2%	2%	20%	50%	26%
14	Domino la tensione nelle situazioni d'emergenza	2%	26%	50%	18%	4%
15	Rifletto prima di agire	0%	8%	34%	44%	14%
16	Nelle relazioni interpersonali sono propenso a confrontare e a discutere le mie opinioni con quelle degli altri	0%	8%	10%	42%	40%
17	Distinguo tra il contenuto di un'informazione e le intenzioni di chi la trasmette	2%	2%	32%	42%	22%
18	Sono capace di riflettere sui miei comportamenti e di decentrarmi	2%	20%	40%	38%	0%

**Risposte: 1. NO, non è per nulla così per me; 2. NO, la maggior parte delle volte non è così per me; 3. Qualche volta è così, qualche volta no; 4. SI, la maggior parte delle volte è così per me; 5. SI, è decisamente così per me.**

Tabella 20 Macrodimensioni di competenza desumibili dalle collocazioni alle risposte del questionario autovalutativo finale delle competenze

LE MACRO AREE ARGOMENTABILI DAL QUESTIONARIO AUTOVALUTATIVO	ITEMS
Capacità assertiva e di controllo emotivo	1- 10-13-14
Empatia	2-3-7
Competenze relazionali	9-16-17
Capacità di problem-solving	11-12
Pensiero critico e riflessivo	4-5-6-8-15-18

La descrizione e la presentazione degli esiti rinvenuti procederà secondo l'ordine delle macro aree illustrate nella tabella 20.

Le risposte alle affermazioni 10 e 14 esplicitano la difficoltà di controllare le emozioni in situazioni problematiche e/o d'emergenza.

Più nello specifico, all'affermazione "riesco a far valere le mie ragioni senza agitarmi" quasi la metà degli studenti (46%) dichiara che questa capacità si realizza quasi costantemente, accanto ad un 30% che sostiene di riuscire qualche volta e un 20% che confessa invece che la maggior parte delle volte non è così.

Mentre all'item "domino la tensione nelle situazioni d'emergenza" è il 50% a sostenere che ciò accade personalmente qualche volta, con il 26% che ammette che non accade la maggior parte delle volte e un 18% che accade la maggior parte delle volte.

Parimenti, il gruppo dei partecipanti in modo massiccio ammette (all'item 13) di essere consapevole del grande potere d'influenza del proprio stato emotivo sui comportamenti (rispettivamente 50% la maggior parte delle volte, 26% sempre).

L'item relativo all'abitudine di assumersi la responsabilità delle proprie affermazioni (item 1) ottiene una alta percentuale di assenso (il 58% dichiara che la maggior parte delle volte accade, il 22% che accade decisamente così, il 18% che accade qualche volta).

Alle affermazioni che descrivono la capacità di provare empatia, ovvero quegli item che fanno riferimento alla comprensione, immedesimazione e condivisione delle altrui emozioni (2, 3, 7), si riscontrano percentuali di risposta che dichiarano ampie e riconosciute attitudini.

In particolare, le risposte all'item 2 rilevano nel gruppo dei partecipanti un importante e diffuso riconoscimento della capacità di discernere una istanza implicita di comprensione, conforto e sostegno emotivo dell'altro nelle esperienze di interazione e di relazione (66% la maggior parte delle volte, 26% sempre); nell'item 3, il 48% dei partecipanti sostiene di protendere alla comprensione dei vissuti emotivi dell'altro nella maggior parte delle volte, accanto ad un 24% che afferma che tale propensione si realizza sempre; l'item 7 rileva che il 66% degli studenti coinvolti riesce la maggior parte delle volte ad essere empatico verso gli altri, con il 16% dei partecipanti dichiaranti che tale capacità di immedesimazione nelle situazioni e nei vissuti altrui si realizza sempre.

Si riscontrano generali tendenze positive anche alle affermazioni che sottendono una riconosciuta competenza di intrattenere relazioni interpersonali avendo coscienza del peso e dell'influenza del proprio modo di agire e di porsi con l'interlocutore; ci si riferisce nello specifico alla capacità di riconoscere il riverbero emotivo altrui conseguente alle proprie azioni e allo stile comunicativo adottato (item 9) - diffusamente riconosciuta come propria dai partecipanti con il 38% che si colloca alla risposta la maggior parte delle volte è così per me, il 42% esplicita una piena abilità e il 18% sostiene che questo accade qualche volta – e alla capacità di distinguere le intenzioni dell'interlocutore dal contenuto di una informazione (item 17) - il 22% sostiene di esser pienamente capace di effettuare la distinzione, il 42% che generalmente è così e il 32% che tale capacità viene operata qualche volta.

Circa invece la tendenza a costruire relazioni interpersonali come luogo di confronto e di scambio di opinioni (item 16) si riscontra confermata la disponibilità del 42% dei partecipanti a discutere le proprie opinioni per la maggior parte delle volte, mentre il 40% ritiene assodata questa possibilità.

Due specifiche affermazioni del questionario inoltre, forniscono informazioni rispetto alla percepita capacità di problem-solving, ovvero alla personale abilità, dinnanzi a situazioni problema, di generare soluzioni alternative (item 11), prevedendone le conseguenze (item 12). Pur collocandosi quasi la metà del gruppo entro spazi di punteggio positivo ad entrambi gli items, si sottolinea tuttavia un esercizio scostante per l'esatta metà del campione della capacità di prevedere le possibili conseguenze delle soluzioni individuate dinnanzi una situazione

problematica. Questo dato si collega certamente ai risultati degli items che contribuiscono ad illustrare padronanza di pensiero critico.

Più nello specifico, la capacità di analisi e di pensiero critico e riflessivo si ravvisa nella capacità di riflettere su una esperienza prima di agire (item 15), vagliando modi di pensare e valutazioni diversi dal proprio (item 6), esaminandone i molteplici e possibili punti di vista (item 8), mostrandosi capaci di riflettere e decentrarsi, osservando ovvero i propri comportamenti da una certa distanza (item 18), coscienti dei propri limiti e difetti (item 4) e dell'influenza delle emozioni sul proprio modo di pensare (item 5). Negli item su citati si riscontra una generale tendenza a riflettere prima di agire (item 15: 34% alla risposta 3, 44% alla risposta 4 e 14% alla risposta 5) tenendo pressoché conto di modi altri di vedere e percepire il problema (item 8) e considerando le altrui valutazioni e modi di pensare (item 6). Tuttavia una importante fetta del campione (40%) dichiara che solo qualche volta è capace di decentramento e di guardare da una certa distanza i propri comportamenti (item 18) pur essendo largamente consapevoli dei propri limiti e dei propri difetti (si vedano le percentuali di risposta all'item 4) e dell'influenza determinante degli stati emotivi sulle posizioni di pensiero assunto (come esplicitato dalle percentuali dei risultati all'item 5).

Oltre al questionario autovalutativo delle competenze, ai partecipanti è stato consegnato uno schema di interrogativi (nella forma di domande aperte) che rappresentano per il compilante l'occasione per comporre un bilancio personale più generale rispetto agli esiti del percorso esperienziale cui si è preso parte.

*Tabella 21 Gli interrogativi posti al gruppo dei partecipanti a conclusione dell'esperienza*

<b>Alla fine di questo percorso...</b>
1.Cosa so fare?
2. Su cosa mi prefiggo di esercitarmi?
3. “Cosa metto in valigia”?
4. “Cosa butto nel cestino”?
5.In che cosa mi è stato utile questo corso?
6.Punti deboli e/o punti da migliorare in questo corso?

Gli interrogativi posti vertono a stimolare i partecipanti a redigere un ulteriore descrizione libera delle competenze espresse lungo il percorso laboratoriale e quelle che ci si propone di continuare ad allenare, stimolando anche un giudizio critico rispetto alle attività e ai contenuti del corso in generale e alla loro utilità, precisando anche quale attività ha stimolato maggiore interesse o suscitato maggior coinvolgimento; propongono infine di distinguere tra gli aspetti che rappresentano il bagaglio del percorso e gli aspetti negativi (di sé e/o legati alle esperienze) che ci si prefigge di disarmare.

Nel lavoro di analisi e di sintesi funzionale alla presentazione del quadro di risposte ottenute ai suddetti interrogativi, si è proceduto (ove possibile) all'incastro delle affermazioni in tre cluster semantici: area emotiva, area delle relazioni, area della autoconsapevolezza.

Di seguito la sintesi delle risposte ottenute agli interrogativi.

<b>1.Cosa so fare?</b>		
<b>Emozioni</b>	<b>Autoconsapevolezza</b>	<b>Relazioni</b>
So gestire meglio le mie emozioni	So riflettere sui miei comportamenti e le mie emozioni	Riconosco di avvicinarmi meglio nelle relazioni
Riconosco ed esprimo le mie emozioni	Rifletto e so rappresentarmi meglio le esperienze che faccio	Ho maggiore fiducia nell'altro
So essere empatica/o	Credo più in me stessa	So ascoltare e sono capace di confrontarmi
So volermi più bene	So mostrarmi per come sono	Colgo la ricchezza dello scambio con l'altro

<b>2. Su cosa mi prefiggo di esercitarmi</b>		
<b>Emozioni</b>	<b>Autoconsapevolezza</b>	<b>Relazioni</b>
Controllare le emozioni negative	Controllare l'agitazione quando mi espongo in pubblico	Capacità d'ascolto personale e interpersonale
Accrescere la mia autostima	Accrescere la mia autoefficacia	Modalità di relazioni efficaci
Capacità empatiche	Riflettere prima di agire	Fidarmi di più

3. Cosa metto in valigia?	4. Cosa butto nel cestino?
Il percorso di crescita personale	La passività
La maggiore sicurezza e comprensione personale	La paura e il blocco nella partecipazione
La consapevolezza acquisita di me e del mio modo di porsi nella relazione	La paura di riconoscere ed esprimere le mie emozioni
Le emozioni (che mi accompagneranno nelle esperienze future)	L'impulsività
Il mio diario, mi aiuterà a ricordare quanto provato e i progressi che ho fatto	Il pregiudizio verso gli altri e verso me
Le capacità relazionali esercitate (esporsi, collaborare, ascoltare)	L'atteggiamento negativo di fronte a nuovi ostacoli
Le relazioni instaurate e l'esperienza di gruppo	La scarsa fiducia nelle relazioni
I nuovi saperi, acquisiti e sperimentati	L'incuria nella formulazione dei messaggi comunicativi

5. In che cosa mi è stato utile questo corso?
Maggiore consapevolezza personale (mi ha aiutato ad approfondire la conoscenza di me stesso e riflettere su aspetti di me"; "per la prima volta ho potuto guardarmi senza filtro").
Ad accrescere la mia autostima
A comprendere e accettare punti di vista diversi dai miei ("ad aprirmi all'altro"; "al confronto").
A sviluppare competenza riflessiva
A sviluppare capacità empatica
A sviluppare competenze relazionali ("mi approccio meglio nelle relazioni interpersonali"; "apprezzo di più i momenti di condivisione");).
A migliorarmi; a crescere.
Sviluppare maggiore consapevolezza circa la complessità della mia futura professione.
Ad accrescere la mia autoefficacia
A lavorare sulla mia persona prima che sulla mia futura professione.
Mi ha avviato ad esercitarmi per migliorare le mie competenze emotive e relazionali, in vista del mio futuro ruolo professionale.
Gli argomenti e le esperienze sono risultati utili durante l'attività di tirocinio.

Infine, alla sesta e ultima domanda ("Punti deboli e/o punti da migliorare in questo corso?") i partecipanti qualificano punto debole del percorso la ristrettezza dei tempi a disposizione per affrontare ed approfondire gli argomenti trattati,

suggerendo per le future eventuali riattivazioni del corso, una dilatazione degli incontri entro l'intero anno accademico di frequenza.

### 3.10 Discussione complessiva dei risultati

Una prima valutazione generale del percorso proposto consente di poter dire che le attività di conoscenza-costruzione, di sperimentazione e di esercizio delle proprie risorse hanno condotto i partecipanti a sperimentare una profonda esperienza emotiva e riflessiva, colta nei suoi risvolti personali e gruppalì.

Dai vissuti condivisi durante gli incontri e dai feedback evinti nei diari di bordo personali emerge un generale giudizio di apprezzamento dei contenuti, viene riconosciuta l'utilità e le risposnde costruttive delle attività proposte, diffusamente interpretate come esperienze foriere di crescita personale, oltre che ricche di stimoli e approfondimenti di alcuni aspetti del ruolo e delle funzioni della futura professione. Si rilevano particolarmente stimate dai partecipanti anche la modalità non direttiva di conduzione e la metodologia esperienziale, attiva e partecipativa utilizzata. Nondimeno, oggetto di particolare apprezzamento diviene la dimensione gruppalè del lavoro; il gruppo, espressione figurale di dialogo, incontro e condivisione, è colto come luogo di interdipendenza, di reciprocità; ma anche come la cassa di risonanza e il propulsore di correnti trasformative a carico del singolo.

Parallelamente a tali dichiarazioni, a seguito delle attività si documenta una maggiore e riconosciuta cognizione rispetto alla valenza e all'influenza dei fattori emotivi e comunicativi nella futura pratica professionale.

Gli esiti delle esperienze proposte, le cui finalità vertono allo sviluppo di competenze che si legano alla sfera personale oltre che a quella professionale, potrebbero intendersi non immediatamente rubricabili alla luce del fatto che le significazioni inerenti le attività cui si è partecipato sono soggettualmente mediate, e il controllo, l'evoluzione e le direzioni del senso delle competenze auspiccate sono in mano a chi vi prende parte.

Veicolate da codici simbolici e metaforici promotrici di riflessività, che coinvolgono la persona nei suoi aspetti cognitivi e affettivi, tali esperienze rivelano la loro ricchezza qualitativa e trasformativa nei processi di significazione e di delineazione epistemologica e progettuale della persona, ed entrano in circolo nell'edificazione e nello sviluppo continuo dell'identità personale e professionale.

Del resto, è insegnante professionista colui che opera un incessante sviluppo individuale e identitario. (Paquay & Wagner, 2006, pp. 150-151).

L'avvio di un lavoro di consapevolezza, di definizione e di collocazione rispetto alle determinanti della relazione educativa si sostiene abbia funto da slancio motivazionale nel percorso graduale di assunzione del ruolo professionale; percorso questo, corroborato da matrici di pensiero auto-orientative e metacognitive. In definitiva, la scelta metodologica di un percorso laboratoriale, "spazio" garante di esperienze tras-formative, si è rivelata efficace e coerente per il raggiungimento dei traguardi.

Il primo ciclo conduce la persona a fornire risposte alla domanda "chi sono" e mira alla promozione dello sviluppo e della consapevolezza personale.

I processi di auto-riflessività incentivati in questa fase hanno stimolato una maggiore coscienza di sé, delle proprie capacità, dei bisogni, dei limiti personali, delle modalità con cui ci si esamina e delle trasformazioni a cui si è soggetti quando si entra in relazione con gli altri e con il contesto.

Il secondo ciclo è sorgente di delineazione riflessiva più specificatamente legata al ruolo professionale; apre a nuovi e propositivi interrogativi, tutti culminanti nel più generale quesito "chi voglio diventare", dirigendo così l'autofertilizzante attenzione dei partecipanti alla progettualità professionale, tratteggiando percorsi di costruzione di empowerment e di competenza.

Muovendoci entro un'ottica costruttivista e in coerenza con i modelli di formazione all'insegnamento che esaltano la centralità della dimensione umana, riconoscendone il ruolo di prima risorsa di cui ci si avvale nella pratica professionale, ci siamo proposti di strutturare un contesto formativo simulato e protetto, centrato sul soggetto e orientato all'attività, in cui diventa possibile l'assunzione, l'esercizio e l'accrescimento delle competenze che trasversalmente abbracciano il dominio d'azione richiesto dal ruolo professionale, e in cui è altresì incoraggiata la progettualità, l'autonomia e l'assunzione responsabile della funzione docente.

Mediante l'intreccio delle risultanze ottenute dai diversi modelli di valutazione e di verifica utilizzati, è possibile compiere una valutazione multiprospettica e trasversale delle competenze in esame, che consente di porre in luce le dimensioni di processo e le dimensioni di prodotto degli esiti.

Rispetto alle prime si fa riferimento ai contenuti delle pagine di diario: fotografia dell'esperienza vissuta e verbalizzata nero su bianco. Racconto di un cammino di avanzamento diretto alla consapevolezza, allo sviluppo e alla responsabilità personale e professionale.

Le narrazioni redatte rappresentano un lavoro pedagogico cognitivo ed emotivo di messa a fuoco, di autocentramento e di riflessione, di riordino e ricostruzione; un lavoro di interpretazione di ciascuno, che conduce verso un percorso di riformazione critica e di autoformazione di sé.

Le pagine narrano le esperienze e le relative implicazioni emotive e riflessive, e questo narrare alleva nei partecipanti la capacità di dare forma all'esperienza, l'abilità metacognitiva, ovvero, di imparare a prendere coscienza delle proprie modalità di pensiero, dei contenuti stessi del pensiero, maturando nel raccoglimento inedite spiegazioni e consapevolezze.

Come è possibile evincere dai numerosi stralci di diari allegati, questa esperienza laboratoriale condotta in piccoli gruppi ha stimolato l'avvio di un lavoro di presa di coscienza di sé e delle proprie modalità comunicative e relazionali, rivelando altresì importanti ricadute sulle dimensioni affettive, motivazionali e di crescita personale dei partecipanti e un orientamento propositivo e progettuale alla professione.

Ammettere di aver approfondito la conoscenza di aspetti personali prima non considerati e di aver raggiunto un positivo e rinnovato concetto di sé; sentirsi capaci di entrare in relazione positiva con gli altri; percepire di essere in grado di riconoscere e regolare le proprie emozioni, riscontrando una più attenta predisposizione all'ascolto, rappresentano quei movimenti di *cura sui* (tema di largo riferimento in questa trattazione) necessari per divenire emotivamente ricettivi, nell'altrui e nei propri confronti.

A rafforzare la rilevanza formativa del percorso, si aggiungono gli esiti del questionario somministrato nella fase conclusiva. Si riscontrano generali tendenze positive alle affermazioni che sottendono una riconosciuta competenza di intrattenere relazioni interpersonali avendo coscienza del peso e dell'influenza del proprio modo di agire e di porsi con l'interlocutore; una generale tendenza a riflettere prima di agire, tenendo pressoché conto di modi altri di vedere e percepire il problema e considerando le altrui valutazioni e modi di pensare. Tuttavia, come specificato nel paragrafo precedente, una importante fetta del campione (40%)

dichiara che solo qualche volta è capace di decentramento e di guardare da una certa distanza i propri comportamenti pur essendo largamente consapevoli dei propri limiti e dei propri difetti, e dell'influenza determinante degli stati emotivi sulle posizioni di pensiero assunto.

D'altro canto, su un piano operativo, gli effetti della presente esperienza laboratoriale, luogo di indagine preliminare, empirica ed esplorativa, inducono a molteplici considerazioni.

I risultati emersi relativi al gruppo sperimentale, a seguito delle analisi di elaborazione compiute, consentono di evidenziare che quattro dei fattori misurati risultano significativi all'analisi T-student per campioni appaiati: si riscontra un aumento dei livelli di autoefficacia percepita a testimoniare una maggiore fiducia nelle proprie capacità, un parallelo incremento della stima di sé, più sviluppate capacità emotive e un approccio funzionale alle situazioni di difficoltà (rappresentato da una maggiore disposizione a ricorrere alla strategia funzionale di coping denominata orientamento al problema).

Tra questi fattori, solamente l'autoefficacia risulta parimenti significativa nel gruppo di controllo. Tale crescita potrebbe essere indotta dal parallelo svolgimento delle attività di tirocinio, variabile potenzialmente interveniente sui livelli del costrutto; anche il gruppo sperimentale 2, composto dagli studenti afferenti al secondo anno accademico, è parimenti impegnato nelle attività di tirocinio nei momenti in cui è avvenuta la rilevazione. Tuttavia, il corposo aumento riscontrato nelle percezioni di efficacia personale percepita nel gruppo sperimentale 1, indirizza a sostenere che tale crescita sia legata alla partecipazione al training.

Nel gruppo di controllo si rileva inoltre una migliorata capacità assertiva, positiva e generale.

Rispetto agli esiti ottenuti da un'analisi post tra i gruppi relativo alla valutazione del comportamento interpersonale e assertivo si rileva che, pur mantenendosi entro i valori norma individuati dagli autori dello strumento, il gruppo sperimentale presenta un lieve aumento della difficoltà a dichiarare e manifestare sentimenti negativi e ad esprimere i propri limiti rispetto al gruppo di controllo. Tale dato delinea la necessità di strutturare, in sede di futura pianificazione del percorso, attività e contenuti in direzione di sviluppo e implementazione delle componenti asseribili come lacunose e deficitarie.

### 3.11 Conclusioni

Compiendo una sintesi delle asserzioni teoriche discusse in questo lavoro, i contributi in letteratura sottolineano che:

- Per la costruzione della relazione educativa, l'avvio di un intervento didattico proficuo e una gestione sensibile della complessità nei contesti scolastici appaiono fondamentali la competenza comunicativa e la competenza assertiva dell'insegnante, buone capacità emotive e disposizione all'ascolto di sé e dell'allievo, e atteggiamenti di comprensione, accettazione, accoglimento e partecipazione dei suoi vissuti.

- L'abilità di riconoscere e regolare in modo funzionale le emozioni e l'empatia, buone convinzioni di efficacia personale percepita e la tendenza a ricercare soluzioni proficue ai problemi arginano le occasioni di conflitto ed accrescono il benessere soggettivo degli insegnanti, migliorando la relazione pedagogica e la qualità degli apprendimenti.

- Una solida convinzione nell'adeguatezza delle proprie capacità emotive e relazionali determina negli individui lo sforzo e l'impegno per la costruzione di relazioni interpersonali autentiche.

- Collaborare, lavorare in team e condividere repertori e significati già in fase di formazione alla professione corroborano l'avanzamento delle competenze gestionali attinenti il ruolo professionale dell'insegnante e una migliore efficacia educativa.

Trasporre nella pratica tali posizioni diventa un'esigenza imprescindibile se le competenze su menzionate si riconoscono come componenti essenziali e necessarie della professionalità docente, se si assume una visione della scuola come comunità accogliente ed educante, e se si sostiene il ruolo dell'insegnante come professionista che tende allo sviluppo e al potenziamento di tutti gli aspetti della persona, considerata nella sua interezza e globalità.

Nel caso della formazione dei nuovi maestri, il consolidamento di tali competenze garantirebbero, in prospettiva futura, la tensione permanente al potenziamento delle performances professionali e importanti ricadute sulla qualità della relazione educativa.

Incentivare le opportunità e le occasioni per imparare a prendere consapevolezza delle proprie capacità, risorse e bisogni, per sviluppare sense-making, responsabilità, pensiero riflessivo e proattivo, estende la significatività dei percorsi di formazione accademica. In altre parole, aiuta i formandi a vivere il percorso formativo secondo un'ottica di sviluppo e crescita personale, orientata non solo al sapere, ma anche ad un saper essere e ad un saper fare in direzione professionale.

Le risultanze relative agli effetti del percorso in questa sede presentato, ci permettono di asserire che esperienze laboratoriali e di gruppo caratterizzate da tecniche attive ed espressive, finalizzate allo sviluppo delle life skills del futuro docente, possono rappresentare il luogo e lo spazio per l'innesto e l'esercizio delle competenze emotive e relazionali, della consapevolezza personale e di un pensiero riflessivamente orientato, in prospettiva della futura professione.

Nondimeno, i progressi e gli sviluppi autopercepiti e legati alla partecipazione al percorso laboratoriale riversano, come espresso direttamente dai partecipanti, una importante gittata sul ben-essere generale della persona, sulle modalità di essere e stare nelle relazioni interpersonali quotidiane, sui rendimenti e le direzioni di approccio personale alle performance accademiche.

Pur nella consapevolezza che questa prima implementazione del percorso laboratoriale non può certamente essere presentata come modello ideale per la strutturazione di ordinarie attività nei curricula universitari, è tuttavia possibile sostenere che questo contributo di ricerca sia apportatore di importanti suggestioni e contenuti di riflessione considerabili per susseguenti progettazioni di percorsi di potenziamento delle life skills dell'insegnante.

A questo proposito, in sede di riprogettazione delle attività e prospettiva futura, si intende continuare nell'approfondimento e nella verifica delle ipotesi formulate entro uno studio longitudinale con lo stesso campione, in un quadro di pianificazione congiunta e integrata con le altre attività curriculari (specie il tirocinio diretto).

Un ulteriore prospettiva futura riguarda, inoltre, l'ampliamento del campione con gli studenti iscritti ad anni successivi, in modo da verificare la correlazione tra il percorso laboratoriale e le attività di tirocinio.

Consci del fatto che i partecipanti sono studenti nella fase iniziale del percorso di formazione universitaria, ancora in cammino verso il traguardo finale, che

prevede in uscita un elevato grado di maturazione e consapevolezza professionale, questi primi risultati ci consentono di poter affermare quanto sia necessario arricchire, fin dal suo inizio, tale percorso con attività finalizzate al costante esercizio e potenziamento riflessivo delle competenze emotive e relazionali.

## Bibliografia

Acone G.(2016), *L'educazione sentimentale perduta e l'orizzonte etico del mondo contemporaneo* (p.107-116), in Educare le emozioni. Contro la violenza, *Pedagogia Oggi*, n.1/2016.

Aimo D. (2009), *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*, EDUcatt, Università Cattolica, Milano.

Albanese O., Fiorilli C. (2012), (a cura di) *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento; versione originale di Lafortune L., Doudin P.A., Pons F. and Hancock D.R. (eds) (2004).

Albanese O., Fiorilli C., Gabola P. e Zorzi F. (2008), *Promozione del benessere negli insegnanti*. In C. Guido e G. Verni (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari (p. 85-108).

Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano.

Altet M., Charlier E., Pasquay L. e Perrenoud P., (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? quali competenze?*, Armando, Roma.

Amadei G. (2005), *Come si ammala la mente*. Bologna, Il Mulino

Amenta G. (1999), *Il counseling in educazione*, La Scuola, Brescia.

Amenta G. (2004), *Gestire il disagio a scuola*, Editrice La Scuola, Brescia

Anderson L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Second edition, UNESCO – IIEP, Paris.

Annacontini G. (2014), *Pedagogia dal sottosuolo*, L'Harmattan, Torino.

Aranguren J. (1967), *Sociologia della comunicazione*, trad. it. Il Saggiatore, Milano,

Arrindell W.A., Nota L., Sanavio E., Sica C., Soresi S. (2004), *Test SIB - Valutazione del comportamento interpersonale e assertivo*, Erickson, Trento.

Augé M. (2005), *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.

Baldacci M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo*, Franco Angeli, Milano.

Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti L. (2015), *Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI*. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, V(15), 89–104.

Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Edizioni Erickson, Trento, (2000).

- Barnao C., Fortin D. (2009), (a cura di) *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z. (2006), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2008), *Vite di corsa*, Bologna: Il Mulino.
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Benasayag M., Schmidt G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- "Bertagna G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia."
- Bertin G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bertolini P.(1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia.
- Bettelheim B. (1990), *La fortezza vuota*, Garzanti, Milano.
- Bettelheim B. (1998), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.
- Bianchi F. (2012), *Forme di socievolezza*, Franco Angeli, Milano.
- Bion W. R., (1973), *Attenzione e interpretazione*. Armando, Roma.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma (1972).
- Blandino G., Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano.
- Blandino G., Granieri B. (2002), *Le risorse emotive della scuola*, Cortina, Milano.
- Boal A. (2009), *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Boffo V. (2006), (a cura di) *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna.
- Boffo V. (2011), *Alle radici dell'intersoggettività: tra empatia, mentalizzazione e cura*, in Mariani A. (a cura di), *25 saggi di Pedagogia*, Franco Angeli, Milano
- Boffo V., (2010), *La comunicazione formativa: tra ascolto e empatia*, in Guetta S. (a cura di), *Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato*, Roma, Koinè, p. 45-55.
- Boffo, V. (2007), *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo, Milano.
- Bolin F. (1990), *Helping students teachers think about teaching*, in Journal of Teacher Education, 41(1), pp. 10-19.
- Bonetta G.(2016), *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in Educare le emozioni. Contro la violenza, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.156-168).
- Borgna E. (2001), *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano.
- Bottero E. (2007), *Il metodo d'insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Franco Angeli, Milano.

- Botturi F., Vigna C. (2004), (a cura di) *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Cortina, Milano.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994), *Guided discovery in a community of learners*. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Trad. it. (1993), Laterza, Bari.
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione*, Fetrinelli, Milano, 1997
- Bruscaglioni M. (2003), *La formazione dei formatori per l'acquisizione di metacompetenze*, in AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche*, pp. 282-283, Franco Angeli, Milano.
- Bruzzone D. (2012), *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Bruzzone D. (2016), *Il sentimento del "noi" e le sue ombre: provocazioni e suggestioni per educare a un'identità inclusiva*, in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.130-142).
- Buber M. (2009), *Discorsi sull'educazione*, Armando Editore, Roma.
- Buccolo M. (2013), *L'educatore emozionale*, Franco Angeli, Milano.
- Calliero C., Galvagno A. (2010), *Abitare la domanda*, Morlacchi, Perugia.
- Calonghi L. (1976), *Valutazione*, La Scuola, Brescia.
- Cambi F. (1998), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, p.177-190, Armando, Roma.
- Cambi F. (2005), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni Del Cerro, Pisa.
- Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto*, UTET, Torino.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari.
- Cambi F. (2014), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, (ed.or. 2004).
- Cambi F. (2015), *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini Editore, Pisa.
- Caprara, G. V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento.
- Castoldi M. (2002), *Autoanalisi di Istituto*, Tecnodid, Napoli.
- Cheli E. (2004), *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi*, Franco Angeli, Milano.
- Clarizia L. (2013), *La relazione: alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma.

Coggi C. (2014). *Verso un'Università delle Competenze*. In Notti A.M. (Ed.), *A scuola di valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A, (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano.

Corsi M. (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano.

Cottini L. e Rosati L.(2008), *Per una didattica speciale di qualità*, Morlacchi, Perugia.

Cozzolino L. (2014), (a cura di) *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, Franco Angeli, Milano

Craparo G., Magnano P., Faraci P. (2014), *Italian version of the Self-Report Emotional Intelligence Test*, in TPM, Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, Vol. 21, No. 2, 121-133.

Crepet P. (2001), *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Einaudi, Torino.

D. M. 26 maggio 1998, n.153, Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario. GU, 03/07/1998 n.153.

D.M. 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»; GU 31-01-2011, n.24.

D.M. 254 del 16 novembre 2012, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, G.U. 05/02/2013, n.30.

D'Amico G. (2016), *Le emozioni sono intelligenti*, Feltrinelli, Milano.

Damasio A. (1996), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.

Damiani P. (2011), *Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico*, Formazione & Insegnamento IX – 2 – 2011, p.77-89, Pensa Multimedia.

Damiano E. (1999), *L'Azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.

Damiano E. (2004), *L'insegnante, identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.

Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Milano.

- Darling-Hammond L., & Bransford J. (Eds.) (2007), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, John Wiley & Sons, New York.
- Dato D. (2016), *Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo*, in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, *Pedagogia Oggi*, n.1/2016 (p.239-251).
- Day C., Qing G. (2009), *Teacher emotions: well being and effectiveness*. In Schutz P.A., Michalinos Z. (a cura di), *Advances in teacher emotion research*, Springer Us.
- De Landsheere G. (1974), *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Giunti & Lisciani, Teramo.
- De Bartolomeis F. (1976), *La professionalità sociale dell'insegnante. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*, Feltrinelli, Milano.
- De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- De Landsheere G., Bayer E. (1981), *Come si insegna: analisi delle interazioni in classe*, Lisciani e Zampetti, Teramo (ed.or.1974).
- De Landsheere G., Delchambre A. (1979), *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, Giunti & Lisciani, Teramo
- De Leo G. (1997), *La devianza minorile*, La Nuova Scientifica, Roma
- De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano.
- De Vita A. (2005), (a cura di), *La valorizzazione dei formatori*, Franco Angeli, Milano.
- Delors J. *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto UNESCO, 1996.
- Demetrio D. (1997), (a cura di) *Nel tempo della pluralità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D. (1998), *Sentirsi e sentire*, in *Adulità*, (8), p. 11-21.
- Demetrio D. (2000), *L'educazione interiore, Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- Denham S.A. (1994), *Lo sviluppo emotivo dei bambini*; Ed.it. 1998, Ubaldini, Roma.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1965), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, (ed.or. 1916).
- Dewey J. (1992), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1996), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, (ed.or. 1929).
- Dewey J. (1999), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze (1938).
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013), *Competenze trasversali e scelte formative*, Erickson, Trento.

- Doudin P.A., Curchod-Ruedi D. (2009), *Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants*, «Revue Pédagogique Hep», vol. 10, pp. 55-58.
- Ducci E.(1992), *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano.
- Fabbri M. (1996), *La competenza pedagogica*, Clueb, Bologna.
- Fabbri M. (2008), *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa.
- Fabbri M. (2012), *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Fadda R. (2007), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma.
- Falcinelli F. (2007), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi Editore, Perugia.
- Favaro G. e Fumagalli M. (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma.
- Felisatti E., Clerici R. (2009), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, CleUP, Padova.
- Fonagy P. (2008), (a cura di) *La mentalizzazione*, Il Mulino, Bologna.
- Fonagy P., Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina Raffaello Editore, Milano.
- Forsman I., Johnson M. (2003), *Basic SE, Basic Self-Esteem Scale, Valutazione dell'autostima di base negli adulti*, (vers. it. Ugolini V., Bruzzi D., Raboni D.), Erickson, Trento.
- Fortunato R. e Pepe D. (2007), *Ruoli e compiti del formatore nella prospettiva di una formazione riflessiva*, in Montedoro e Pepe (a cura di) *La riflessività nella formazione. Modelli e metodi*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol (2007), p. 209-248.
- Foucault M. (1984), *La cura di sè*, trad. it. di Guarino L., Feltrinelli, Milano 1985.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondatori, Milano.
- Francescato D., Putton A. e Cudini S. (1998), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*; La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Franceschini G. (2012), *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna.

- Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Franza A.M. (1981), *Riflessioni sul problema della conoscenza in pedagogia*, La nuova Italia, Firenze.
- Galanti M. A. (2001), *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Milano.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U. (2013), *Come si impara l'educazione sentimentale*, La Repubblica, 31 Agosto 2013, n.855.
- Gardner H. (1987), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gemma C. (2004), *Il coordinatore-Tutor. Un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia.
- Genovese L., Kanizsa S. (1989), (a cura di) *Manuale della gestione della classe*, Milano, Angeli.
- Gibson S. e Dembo M.H. (1984), *Teacher efficacy: A construct validation*. Journal of Educational Psychology, Vol 76 (4), 569-582.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.
- Ginzburg, A. (1995), *Educare le emozioni o educare alle emozioni*, in "Psiche", vol. 1.
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Goleman D., Senge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano.
- Gordon S.L.(1989), *The socialization of children's Emotions: emotional culture, competence and exposure*, in Saarni C., Harris P.L. *Children's understanding of emotion*, England University Press, Cambridge, (p.319-349).
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, Giunti Lisciani, Teramo. (Ediz. Origin. 1974).
- Grange T. (2006), *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze* In: Paparella N., *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*. vol. 2, p. 69-101, Armando Editore, Roma.
- Granieri B. (2008), *Storie complicate di vita*, Frilli, Genova.
- Greenglass E.R., Burke R.J. e Konarski R. (1998), *Components of burnout, resources and gender-related differences*, in Journal of applied social psychology, a.28, n.12.
- Guardini R. (1987), *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia.

- Guardini R. (2007), *Accettare se stessi*, Morcelliana, Brescia.
- Hamre, B.K. and Pianta, R.C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*, Child Development, 72, 625-638.
- Iavarone M. (2010), *Abitare la corporeità, dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, Franco Angeli, Milano.
- Iori V. (2006), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini e Associati SpA, Milano
- Iori V. (2009), (a cura di) *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Kelchtermans G. (2001), *Formation des enseignants:l'apprentissage réflexif à partir de la Biographie et du contexte*, Recherche et formation, 36, p.43-68.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall. Korthagen F.A.J. (1988).
- Korthagen F. A. J. (2004), *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, in Teaching and Teacher Education, 20, 77-97.
- Korthagen F., Verkuil H. S. (2007), *Do you encounter your or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education*, in T. Russel, J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher Education. Values, relationship and practices*, (p. 106-123). London, Routledge.
- Korthagen F.A.J. (1988), *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional Learning*. London: Falmer-Press;
- Koster B., & Dengerink J.J. (2008). *Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands*, in European Journal of Teacher Education, 3.
- La Marca A. (2007), *L'efficacia educativa dell'insegnamento*, Italian University Line, (pp. 1-6).
- La Marca A. (2007), *L'educazione integrale nella scuola cattolica*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA. In ascolto degli studenti. Scuola cattolica in Italia. Nono rapporto. (pp. 379-387), La Scuola, Brescia.
- La Marca A. (2008), *Il laboratorio*, Italian University Line (IUL), (pp. 1-8).
- Lafortune L., Doudin P.A., Pons F., Hancock D.R., Albanese O., Fiorilli C. (2004), (a cura di) *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento.
- Le Bortef G. (2011), *Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable*, in Education permanente, n.188/2011-3, p.97-111.

Lipani S. (2015), *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, in Scienze e Ricerche (n. 6) Aprile 2015, pp. 36-41.

Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano.

Longobardi, C., Pasta, Y. and Sclavo, E. (2008), *The educative relationship in primary school: aggressive tendencies and pro-social behaviour*. European Journal of Education and Psychology, 1 (2), 5-18).

Lumbelli L. (1981), *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano.

Macchietti S.S. (1996) *Lo stile di relazione educativa con il bambino*, in Atti del XX Convegno di Studio Identità autonomia e progetto educativo, FISM-Roma, Roma (p.63-74).

Macciocu L, Bonarota G, Mazzoni C. (2003), *Gli atteggiamenti riguardanti la sicurezza sul lavoro e il livello di benessere psicofisico del personale educativo dei servizi dell'infanzia (0-6 anni) del comune di Roma*, ISPEL Prevenzione Oggi;2-3:59-143.

Maggi M. (2004), (a cura di) *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Berti, Piacenza.

Maggiolini A. (1990), *Il nuovo valore. Rappresentazioni di sé nella prima adolescenza* (p.149-174), in Pietropolli Charmet G.P. (a cura di), *L'adolescente in una società senza padri*, Unicopli, Milano.

Magnoler P. (2008), *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, EUM, Macerata.

Mancini R. (1999), *Il dono del senso. Filosofia come ermeneutica*, Cittadella, Assisi.

Mancino E. (2013), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, Sesto San Giovanni (Udine).

Manes S. (2002), *Ottantatré giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Un manuale per psicologi, insegnanti, operatori sociali, animatori*, Franco Angeli, Milano.

Manes S. (2007), (a cura di) *Giochi per crescere insieme, Manuale di tecniche creative*, Franco Angeli, Milano.

Mannese E. (2014), *La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona*, in Contini M.G. (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, Ets, Pisa.

Marcelo Garcia C. (2000), *L'arte di arrangiarsi: l'iniziazione professionale degli insegnanti in formazione*, in Bucci S. (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Armando, Roma.

Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma.

Margiotta U. (2006), *Pensare la formazione*, Mondadori, Milano

- Margiotta U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, in *Le frontiere della didattica nell'insegnamento secondario*, n.8, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mariani A. (2014), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004), *Educare le life skills, Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo L'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento.
- Marone F. (2006), *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Edizioni Ets, Pisa.
- Maslach C. (1992) *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Cittadella Editrice, Assisi.
- Massa R. (1997), (a cura di) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Mayeroff, M. (1990), *On Caring*, Harper Collina Publishers, New York.
- Mezzini P. (2000) *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti.  
 metodologica, Padova, CleUP.
- Mezirow J. (1991), *Understanding and Promoting Transformative Learning*, Jossey Bas Publishers, San Francisco.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano.
- Mignosi E. (2007), (a cura di) *Formare in laboratorio, Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Franco Angeli, Milano.
- Mignosi E. (2008), *La formazione dei formatori e la danzamentoterapia*, Edizioni della Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer.
- Milani L. (1957), *Esperienze Pastorali*, LEF, Firenze.
- Milani L. (1967), *Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze.
- Milani L. (2000), *Le competenze specifiche del mestiere di docente*, in *Scuola italiana moderna*, N°19/2000, pp.4-6.
- Miller A. (2008), *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mizzau M. (1974), *Prospettive della comunicazione interpersonale*, Il Mulino, Bologna.
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.
- Montuschi F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Moore A. (2004), *The Good Teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*, London, Routledge Falmer.

- Morganti A.(2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma, Carocci,
- Morin E., 2012, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, pref. Ceruti M., Cortina, Milano, (2011).
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori Editore
- Mortari L. (2010), (a cura di) *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2012), *La relazione di cura*, Riflessioni Sistemiche - N° 7, AIEMS, p.62-70.
- Mortari, L. (2009), *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano.
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma.
- Mucchielli R. (1983), *Apprendere il counseling*, Erickson, Trento
- Musaio M. (2007), *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Franco Angeli, Milano.
- Musaio M. (2013), *L'arte di educare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Musetti A., Confalonieri C. (2013), (a cura di) *Il mestiere di insegnante*, Unicopli, Milano.
- Nanni C. (1996), *La guida spirituale*, in Scurati C. (a cura di) *Volte dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Noddings (1984), *Caring. A feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley.
- Norton R. (1983), *Communicator Style Measure*, sage Publications, Inc. Beverly Hills;
- Orfei C., Ponzi M.e Puleo R. (2012), *Della cura e dell'incuria nella relazione educativa*, in Riflessioni sistemiche, n.7, Dicembre 2012, p.91-102
- Palmieri C. (2003), *La cura educativa, Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 5° ristampa 2014.
- Paquay, L. (1994), *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?*, Recherche et Formation, n° 16, p. 7-38.
- Passaseo A. (2016), *Emotional capability: forza vitale per il cambiamento*, in Educare le emozioni. Contro la violenza, Pedagogia Oggi, n.1/2016 (p.226-238).

Pellerey M. (1998), *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Las, Roma

Pellerey M., *Il ruolo che la ricerca di senso e di prospettiva esistenziale ha nel contesto del processo formativo*, in Montedoro e Pepe (a cura di) *La riflessività nella formazione*. Modelli e metodi, Isfol, p. 299-341.

Perla L. (2002), *Educazione e sentimenti*, La Scuola, Brescia.

Perla L. (2010), *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.

Perla L. (2010), *Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia

Perrenoud P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma (ediz. orig. 1999).

Pesare M. (2016), *Il soggetto senza lacrime. La personalità normotica come metafora psicopedagogica della impensabilità del mondo emotivo*, in *Educare le emozioni. Contro la violenza*, *Pedagogia Oggi*, n.1/2016 (p.143-155).

Petter G. (2006), *Il mestiere di insegnante*, Giunti, Firenze.

Pianta R. (1999), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Cortina, Milano.

Pianta, R. C. (1999), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici* (Trad. it. 2001, Liverta Sempio O., Marchetti A., a cura di), Raffaello Cortina Editore, Milano.

Pianta, R.C. (2006), *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice*. In C. Evertson and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, & Contemporary Issues* (pp. 685-710), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Piatti L., Terzi A. (2008), *Emozioni in gioco*, La Meridiana, Molfetta (Ba).

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (1995), (a cura di) *I Contesti Sociali dell'Apprendimento. Acquisire Conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano.

Pontecorvo C., Pontecorvo M. (1986), *Psicologia dell'Educazione, Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna.

Pontecorvo M. (1988), *Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna.

Porcarelli A. (2004), *La professionalità docente nella letteratura scientifica*, in Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma.

Quaglino G. P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.

Quaglino G.P. (2006), *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano

- Quaglino G.P., Carrozzi G.P. (1995), *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.
- Regni R. (2004), *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma.
- Rezzara A. (2004), (a cura di) *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Ricchiardi P. e Torre E. (2014), *Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria*; Rivista L'integrazione scolastica e sociale, Vol.13, n. 3.
- Rifkin J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano
- Riva M. G. (1993), *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Riva M.G. (2008), (a cura di) *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa.
- Riva M.G. (2015), *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti, In ascolto della vita emotiva*, Pedagogia Oggi, 2; p.21-39.
- Rivoltella P.C., (2013), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia.
- Rogers C. (1952), *Communication: its blocking and its facilitation*, in *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.;
- Rogers C. (1973), *Libertà di apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Rogers C. e Farson R. E. 1991, *Active Listening*, in Newman R.G., Danzinger M.A., Cohen M. (eds), *Communicating in Business Today*, D.C Health & Company;
- Rogers C. R. (1997), *La terapia centrata sul cliente*, (Lumbelli L.), La Nuova Italia, Firenze (Ed.or. 1951).
- Rogers C.R. (2012), *Un modo di essere*; (Bonacci M.), Giunti, Milano (Ed.or. 1983).
- Rossi B. (1999), *Tempo e progetto: saggio sull'educazione al futuro*, La Scuola, Brescia.
- Rossi B. (2004), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari.
- Rossi B. (2005), *Intelligenze per educare. Sull'identità professionale dell'insegnante*, Guerini e Associati, Milano.
- Rossi B. (2014), *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano.

- Russel B. (1980), *Autorità e individuo*, trad. it Longanesi, Milano.
- Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York.
- Salmeri S. (2013), *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno, Leonforte (En).
- Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osborne E. (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.
- Sandonà L. (2010), (a cura di) *La struttura dei legami e luoghi della relazione*, La Scuola, Brescia.
- Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Erickson.
- Santinello M. (1990), *La sindrome del burnout*, Pordenone: ed. Erip.
- Schiralli R. (2015), *Capire gli alunni in difficoltà*, Franco Angeli, Milano.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (ed.or.1983)
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano (ed.or.1987)
- Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., Haggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J. & Dornheim L. (1998), *Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. doi:10.1016/s0191-8869(98)00001-4.
- Seganti M. (2009), (a cura di) *La pedagogia del contatto. Sentieri per emozionare stupire conoscere*, Armando Editore, Roma.
- Selleri P. (2004) *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma;
- Sibilio, M. (2013), *La didattica semplice*, Liguori Editore, Napoli.
- Sica C., Magni C., Ghisi M., Altoè G., Sighinolfi C., Chiri L.R. and Franceschini S. (2008), *Coping Orientation to Problems Experienced - Nuova Versione Italiana (COPE-NVI): uno strumento per la misura degli stili di coping*, in *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 14: 27-53.
- Sica C., Novara C., Dorz S. and Sanavio E. (1997), *Coping Orientation to Problems Experienced: traduzione e adattamento italiano*, in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223: 25-34
- Siegel D. J. (2001), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano
- Siegel D.J. (1999), *The developing mind*, Guilford Press, New York.
- Sinigaglia C., Rizzolatti G. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano.

- Sola G. (2002), (a cura di) *Epistemologia Pedagogica*, Bompiani, Milano.
- Sroufe A., Egeland B., Carlson E.A., Collins W.A. (2005). *The Development of the Person*, Guilford Editions.
- Staccioli G. (1998), (a cura di) *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*, Carocci, Roma.
- Stein E. (1992), *L'empatia*, Franco Angeli, Milano.
- Stein E. (1994), *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, Città Nuova, Roma.
- Stein E. (2000), *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma.
- Stein E. (2001), *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma.
- Stein, E. (1998), *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma.
- Steiner G. (2003), *La lezione dei maestri*, (Trad. it.) Garzanti, Milano.
- Stella G. (2002), *Storie di dislessia*, Libri Liberi, Firenze.
- Stern D.N. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino (ed.or.1985).
- Streparava, M.G. (2006), *Emotions and individual differences: the cognitive constructive model applied to eating disorders in childhood*. In F. Pons, M.F. Daniel, L. Lafortune, P.A. Doudin, & O. Albanese (a cura di), *Towards Emotional Competences* (pp. 120-148). Aalborg : Aalborg University Presses. -
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Sutton R.E., Wheatley K.F. (2003), *Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research*, Educational Psychology Review, 4.
- Tardif M., Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université de Laval, Bruxelles
- Toma M.D (2011), *Il docente di qualità fra utopia e certezze*, in *Formazione & Insegnamento*, IX – 3 – 2011; Pensa MultiMedia, Lecce.
- Tomassini M. (2006), *Le competenze situate e la riflessività*, in *Sviluppo & Organizzazione* n.215.
- Tuffanelli L. (1999), (a cura di) *Intelligenze, Emozioni e Apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento.
- Tuffanelli L., Ianes D. (2014), *La gestione della classe*, Erickson.
- Vella G. (2006), *Relazione e identità*, in Visani E., Solfaroli Camillocci D. (a cura di) *Identità e relazione. La formazione dell'identità secondo diversi orientamenti clinici e in differenti contesti*, Franco Angeli, Milano.
- Vico G. (1988), *La nostalgia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.

- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Viteritti A. (2004), *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna.
- Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma.
- Winnicott (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, (1970)
- Wojtyla K. (1980), *Persona e atto*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- World Health Organization, *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of like skills programmes*, WHO/MNH/PSF/93.7°, Rev2, Geneva, 1993.
- Xodo C. (2001), (a cura di) *Educazione morale*, La Scuola, Brescia.
- Xodo C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La. Scuola, Brescia.
- Zambrano M. (2001), *L'uomo e il divino*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Zambrano M. (2008), *Per l'amore e per la libertà*, Marietti. Genova-Milano.
- Zamperini A. (2007), *L'indifferenza*, Einaudi, Torino.
- Zanniello G. (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando editore, Roma.
- Zavalloni D., Parente M. (1982), *Professionalità e formazione degli insegnanti*, Istituto di Pedagogia, Roma
- Zins J., Weissberg R., Wang M., Walberg H.J. (2004), *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?*, Teachers College Press, New York.

