



Associazione per la Pace Pisa
Con il sostegno dell'Otto per Mille
della Tavola Valdese

Vademecum

"So-stare a scuola"

Comunicazione empatica e gestione dei conflitti in ambito scolastico

A cura di
Thomas Madonia

Formatori:

Deepa Bracchi, Thomas Madonia, Emanuela Nesci



So-stare a scuola

Il Vademecum presenta le attività formative condotte all'interno del corso "So-stare a scuola", promosso dall'associazione Assopace di Pisa e co-finanziato dalla Tavola Valdese. Il corso, costituito da 5 incontri di 3 ore ciascuno, si è tenuto nei mesi di Marzo-Maggio ed è stato ripetuto in tre città della Toscana: Empoli, Viareggio e Pisa.

Il programma del corso è stato ideato e gestito in modo congiunto da Deepa Bracchi, formatrice di Assopace, Thomas Madonia formatore free-lance, Emanuela Nesci formatrice e Presidente Assopace Pisa.

Il Vademecum è stato scritto e curato da Thomas Madonia.

Il team SO-STARE

Deepa Bracchi

Laureata in Scienze per la Pace, la Cooperazione e la mediazione dei conflitti (Università di Pisa), ha svolto progetti di educazione alla pace, analisi e gestione dei conflitti, per studenti, insegnanti e genitori, tramite l'Associazione per la Pace di Pisa. Dal 2013 è ispirata e si interessa alla comunicazione nonviolenta (Cnv), secondo l'approccio di M. Rosenberg, seguendo alcuni corsi in Italia e all'estero, con trainers Cnv.

Thomas Madonia

È Dottore di Ricerca in Sociologia, lavora come formatore nell'ambito delle relazioni interpersonali e delle competenze sociali, attraverso percorsi esperienziali ed educazione non formale. Lavora dal 2009 con scuole superiori, agenzie formative e Consiglio dei Giovani. Come formatore, ha appreso il mestiere in giro per l'Europa con i corsi SALTO, Youth in Action. Iscritto a Psicologia, i suoi attuali interessi sono sintetizzabili nei seguenti concetti: apprendimento, cambiamento e motivazione.

Emanuela Nesci

Laureata in Scienza per Pace, la Cooperazione e la Mediazione dei conflitti presso l'Università di Pisa lavora come formatrice nell'ambito di progetti di Educazione alla Pace e Mediazione dei conflitti per studenti, insegnanti, genitori e amministrativi, tramite la Camera di Commercio di Lucca e l'Associazione per la pace. Dal 2009 cerca di trasmettere l'idea che il conflitto debba essere visto come un'opportunità e non come una rottura.

So-stare a scuola

World Cafè:

Manuela Macaluso

Grafica e impaginazione:

Tommaso Capecchi

Si ringrazia:

Si ringrazia tutti i partecipanti, docenti di scuole medie inferiori e superiori, formatori, educatori, per l'interesse e il coinvolgimento mostrato durante gli incontri.



So-stare a scuola

La scelta della comunicazione empatica. Come voglio essere, giraffa o sciacallo?

Marshall Rosenberg raffigura la scelta del modo con cui vogliamo comunicare con due immagini: quella dello sciacallo e quella della giraffa¹.

Siamo “sciacalli” quando si giudica, si tende a creare gerarchie, classificazioni mediante premi e punizioni, interpretiamo, generalizziamo, biasimiamo, elogliamo; al contrario, siamo “giraffe” quando si tende ad essere vicini a noi stessi, siamo portati all’ascolto di sé e degli altri, in modo da riconoscere i bisogni ed i sentimenti, distribuiamo il potere, piuttosto che utilizzarlo per imporsi.

Lo sciacallo è un animale che non si cura dei suoi simili, poiché si nutre delle carcasse degli animali morti. Quando comunichiamo in un linguaggio sciacallo, non ci preoccupiamo di come arriva il messaggio all’altro, ci interessa soprattutto comunicare qualcosa che ci preme, ci infastidisce e lo facciamo attraverso giudizi interpretazioni e generalizzazioni di ciò che vediamo.

Quante volte accade di ascoltare parole come queste e non solo in ambito scolastico: “É un bravo ragazzo ma non si applica abbastanza”; “Dovresti mangiare con la bocca chiusa a tavola. Sei disgustoso!”; “Stai zitto, non vedi che non ho finito di parlare?!”; “Sei troppo scarso a calcio!”.

Il fatto è che chi riceve questi messaggi potrà prendersela, ricevendoli come un’offesa personale, immediatamente potrà chiedersi cosa ci sia di sbagliato in lui/lei, oppure potrà difendersi attaccando.

Per esempio, prendendo uno degli esempi precedenti, “Sei troppo scarso a calcio”, una risposta potrebbe essere: “Senti chi parla! E tu non hai fiato per correre!”. Affermazioni di questo tipo stimolano una reazione negativa nella persona che le ascolta ed inoltre, effettivamente non riflette il vero messaggio della persona che le esprime” (Nancy Sokol Green 2009, 83).

Al contrario dello sciacallo, la giraffa è un animale mite, che non aggredisce, ma capace di difendersi per i suoi zoccoli duri e spessi. Il suo collo lungo gli consente di guardare attorno da una visuale più distaccata e cosciente.

¹ Riprendo questa distinzione e definizioni dalla scheda “Sciacallo e giraffa”, insieme ad altri materiali molto utili, nella sezione “Risorse” del sito: www.comunicazioneempatica.com, a cura di Associazione Comunicazione Empatica (07/15).

So-stare a scuola

Siamo giraffa quando scegliamo di parlare dal cuore, non è un caso che la giraffa sia il mammifero terrestre con il cuore più grande! Rosemberg lo definisce linguaggio del cuore perché chi sceglie di esprimersi in questo modo, lo fa collegandosi ai propri sentimenti e bisogni e comunica il proprio disagio a partire da questi. Chi ascolta questo messaggio può allora più facilmente connettersi con gli sta parlando.

Per esempio, una cosa è affermare “Marco è un bravo ragazzo, ma non si applica abbastanza”, un’altra è “Marco ha risposto a tutte le domande della verifica. Tuttavia sono un po’ preoccupata perché vorrei ci mettesse un po’ più attenzione e cura nelle risposte che dà. Alcune avrebbero potuto essere più precise e complete”. Una comunicazione del genere avrà meno probabilità di essere accolta come un’offesa e un giudizio personale. Di certo la persona che riceve questo messaggio avrà lei stessa dei sentimenti e bisogni da comunicare a sua volta.

Il punto è che questo tipo di linguaggio può favorire la comprensione e la ricerca di soluzioni in cui i bisogni di entrambe le persone possono essere espressi e soddisfatti maggiormente.

La comunicazione empatica a scuola

In ambito scolastico, la comunicazione empatica si configura come una vera e propria scelta professionale, in quanto è considerata sempre più “comunicazione formativa” (Cambi et al. 2006). Da un punto di vista pedagogico, “la comunicazione è il primo apprendimento” (Boffo 2007, xxi), in quanto diventa lo strumento che permette di conoscere se stessi, interpretarsi, riflettere sui propri bisogni e su quelli dell’altro. Inoltre, il benessere comunicativo diventa la condizione necessaria per avviare un apprendimento sempre più in autonomia e attento agli interessi degli allievi, al loro empowerment, soprattutto in una società dove la persona è destinata a formarsi lungo tutto l’arco della vita.

La pedagoga Boffo afferma come la relazione educativa deve ripartire proprio dal ripensamento e dall’attenzione sul proprio modo di comunicare,

“La scuola ha le risorse per comunicare e per insegnare a comunicare. Ogni docente può farlo a partire in primo luogo dall’ascolto dei propri allievi, il resto giungerà di conseguenza. Tuttavia, non è possibile parlare di comunicazione dei saperi, delle tecniche delle discipline, delle materie da conoscere senza una appassionata revisione del personale metodo di comunicazione, senza la consapevolezza che comunicare vuol dire ascoltare e attendere l’allievo, senza la certezza che comunicare vuol dire prender-si cura di sé, dell’altro, del mondo della classe” (Boffo 2007, xxii).

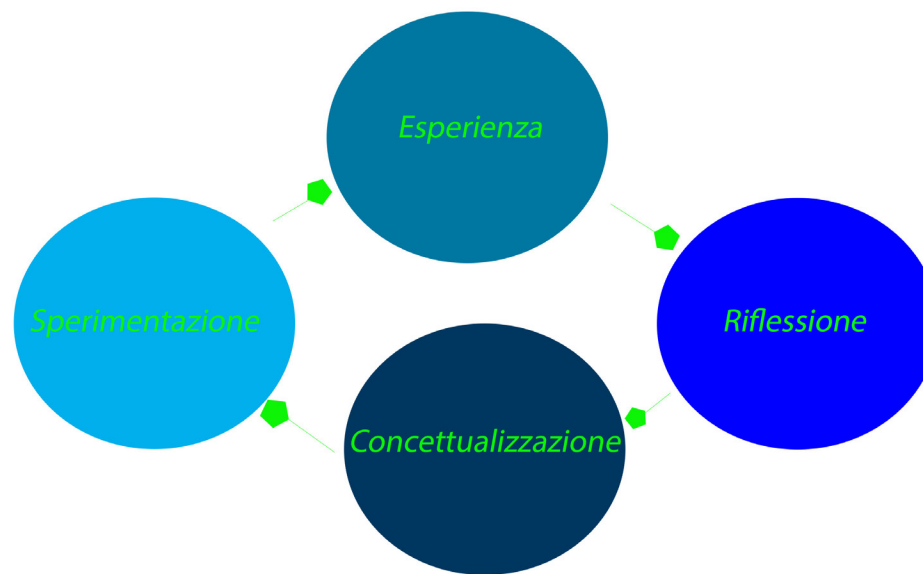
So-stare a scuola

Il progetto “So-stare a scuola Gestione del conflitto e costruzione di relazioni empatiche” mira dunque a creare un’opportunità dove i docenti possano rivedere il proprio modo di comunicare e, soprattutto, di ascoltare l’allievo.

Con il corso sono state realizzate tre serie di 5 incontri formativi, rivolti ai docenti di Scuole Medie Inferiori, Superiori e di corsi di formazione dell’Obbligo Formativo, nelle province di Pisa, Lucca e Firenze. Ogni incontro è stato condotto mediante l’Educazione Non Formale, ovvero attività/esercizi/role play/teatro, partendo dai vissuti concreti che coinvolgono attivamente i partecipanti alla sessione formativa. L’idea della formazione è quella di costituire un laboratorio, con il quale ritagliarsi uno spazio e un tempo dedicati alla cura del proprio modo di comunicare e di relazionarsi con gli altri (siano essi colleghi, studenti, genitori), coerentemente con un’idea di scuola e di conoscenza, costruite a partire da soggetti attivi e partecipativi, ma soprattutto da un rapporto interpersonale autentico e fondato sulla fiducia.

Ciclo di Kolb, le quattro fasi dell’apprendimento (Learning cycle):

1. L’esperienza concreta, il fare esperienza
2. Osservazione riflessiva, rivedere, riflettere sull’esperienza
3. Concettualizzazione astratta, concludere, imparare dall’esperienza
4. Sperimentazione attiva, cioè progettare come cambiare, sperimentare le nuove acquisizioni.



So-stare a scuola

Nello specifico, le lezioni sono, dunque, strutturate in modo da stimolare il coinvolgimento attivo e partecipativo degli allievi, cercando di ridurre al minimo indispensabile una comunicazione "frontale" e "top-down" docente-discente. Oltre a creare maggiore interesse e partecipazione negli allievi, l'educazione non formale sposta lo sforzo dell'apprendimento sul "fare", piuttosto che sull'"ascoltare". Spesso durante il corso, i partecipanti sono stati contenti di provare alcune simulate, per esempio ascoltare un alunno, sperimentando concretamente la difficoltà di mettere in pratica le indicazioni teoriche fornite sull'Ascolto Attivo. Per esempio, un conto è capire cosa sia e a cosa serva la "parafrasi" di ciò che l'interlocutore dice, un altro è ricordarsi di utilizzarla nella situazione, nel momento in cui ci relazioniamo con qualcuno con il quale non siamo d'accordo o tendiamo, di istinto, a dargli consigli.

La portata della metodologia adottata, come vediamo dal "cono dell'apprendimento" di Edgar Dale (1969), è data soprattutto dal fatto che la capacità di apprendere varia in relazione al grado di coinvolgimento. Infatti, la classica lezione frontale prevede un ruolo passivo dell'allievo, compromettendo un'efficace tenuta sia del livello di attenzione sia della codifica delle informazioni acquisite. L'aumento della partecipazione attiva, invece, implica il coinvolgimento di una maggiore rielaborazione personale del contenuto acquisito, in quanto viene esperito all'interno della situazione nella quale quella conoscenza acquisisce valore. Inoltre, con una partecipazione attiva si creano le condizioni affinché l'apprendimento non sia soltanto cognitivo, ma venga incorporato ed espresso dalla persona nel suo complesso. Come afferma Bruner (2009), "la nostra conoscenza aiuta solo quando scende nelle abitudini".

IL CONO DELL'APPRENDIMENTO

Dopo 2 settimane tendiamo a ricordare

Natura del coinvolgimento

Il 90% di ciò che diciamo e facciamo	Fare la cosa reale Simulare l'esperienza Fare una presentazione sensoriale	ATTIVO
Il 70% di ciò che diciamo	Tenere un discorso Partecipare a una discussione	
Il 50% di ciò che udiamo e vediamo	Vedere fare la cosa sul posto Guardare una dimostrazione Guardare un'esposizione	PASSIVO
Il 30% di ciò che vediamo	Guardare un film	
Il 20% di ciò che udiamo	Guardare foto	
Il 20% di ciò che leggiamo	Udire parole	

Prospetto degli incontri e attività

1 La comunicazione empatica

1.1 Camminata nella piazza

1.2 La passeggiata nei colori

1.3 I 4 passi della comunicazione non violenta

2 La cassetta degli attrezzi

2.1 Guardarsi negli occhi

2.2 Lo specchio

2.3 La passeggiata nel corridoio

2.4 L'ascolto attivo

2.5 Simulazione: esercitazione con l'ascolto attivo

2.6 Quanti punti di vista

3 L'adolescente che siamo stati

3.1 Camminiamo insieme

3.2 Il giardiniere e il seme

3.3 L'adolescente della classe

3.4 Trasformare i messaggi "tu" in messaggi "io"

4 Pigmalione in classe

4.1 Paesaggio uditivo

4.2 Chi mi ricorda chi ...

4.3 Indovina chi è chi ...

5 La gestione dei conflitti

5.1 "Vieni?", "No!"

5.2 Ipnosi colombiana

5.3 Racconto un conflitto

5.4 Drammatizziamo un conflitto

1. La comunicazione empatica

Primo incontro: LA COMUNICAZIONE EMPATICA

*La cosa più importante nella comunicazione
è ascoltare ciò che non viene detto.*

*Le parole sono finestre (oppure muri).
(Marshall B. Rosenberg)*

Essere empatici, essere persone

Il primo incontro è dedicato alla comunicazione empatica, secondo l'approccio dello psicologo clinico Marshall Rosenberg, in modo da spostare fin dall'inizio l'attenzione sul tema del corso, cioè la consapevolezza su come le emozioni entrano nella relazione comunicativa. Empatia, infatti, rimanda ad una duplice dimensione, cognitiva ed emotiva: da un lato, troviamo la necessità di immedesimarsi nell'altro, saper leggere i suoi pensieri (mentalizzazione), dall'altro, il sentire quello che prova l'altro. La comunicazione empatica consiste dunque nel porsi in relazione con l'altro, a partire da uno sforzo di comprensione delle sue parole e dei comportamenti, non scisso dalla capacità di sentire quello che prova interiormente². Allo stesso tempo l'aver posto la comunicazione al centro dell'intero percorso formativo, evidenzia l'importanza dell'atto comunicativo nella relazione come mezzo per creare connessioni tra le persone, ma anche distanze e disconnessione.

Come instaurare dunque un approccio empatico? Innanzitutto, con l'ascolto e l'attenzione a noi stessi all'interno dell'atto comunicativo. L'ascolto del messaggio e di noi stessi viene compreso in un unico processo, suddiviso da Rosenberg in quattro passi: l'osservazione dei fatti, il riconoscimento e l'espressione dei sentimenti, l'individuazione ed espressione dei bisogni e la formulazione di richieste anziché pretese. I quattro passi devono essere pensati come momenti per mezzo dei quali si 'rallenta' la recezione del messaggio: piuttosto che cadere nell'automatismo di percepire il comportamento/messaggio dell'altro come un 'colpo diretto' al quale si reagisce con un altro 'colpo', i quattro passi permettono di at-

2 Il termine 'empatia' viene coniato da Titchener nel 1909, come traduzione del termine tedesco Einfühlung, sentire dentro. Titchener ritenne che il termine più adatto fosse 'empatia' sulla base del latino empatheia e della sua similarità con simpatia (Bonino, Lo Coco e Tani 1998, 9).

1. La comunicazione empatica

tutare la 'violenza' dell'input esterno. Cercare di 'filtrare'/'attutire' ciò che proviene dall'esterno con gli strumenti della comunicazione nonviolenta permette di non essere mossi passivamente dagli automatismi acquisiti più o meno inconsciamente dai modelli educativi e autoritari interiorizzati nel passato. In ambito scolastico, per esempio, molti cortocircuiti comunicativi e relazionali emergono quando l'insegnante si sente condizionato dalle aspettative legate al ruolo ricoperto, pensato più in termini di autorità, che di modello autorevole al quale ispirarsi. L'insegnante si sente chiamato maggiormente a "spiegare, insegnare, fare, ecc..", far rispettare la disciplina, piuttosto che ad ascoltare gli allievi e aumentare le loro motivazioni (Fratini 2007: 69). La comunicazione nonviolenta invita a rimanere nel ruolo, assumendo la responsabilità di riconoscere che il primo insegnamento è quello trasmesso e veicolato dal proprio comportamento, dalla scelta di instaurare una relazione interpersonale, prima ancora che educativa. In altri termini, per essere buoni educatori, dobbiamo essere prima persone, poi insegnanti.

L'essere persone ci offre l'opportunità di poter esprimere il proprio messaggio in modo soggettivo, dei propri bisogni e sentimenti e delle proprie richieste, in modo chiaro. In questo modo, al di là dei contenuti didattici, trasmetteremo il messaggio che siamo persone che ci rivolgiamo ad altre persone.

Questo approccio rappresenta un punto chiave per instaurare rapporti basati sul benessere e la reciproca fiducia, in particolare all'interno del contesto scolastico dove qualunque comportamento dell'insegnante diventa parte del processo di apprendimento dello studente.

Auto-connessione e riconoscimento dei bisogni³

Tutti ricevono di continuo stimoli dall'ambiente: persone che fanno o dicono qualcosa che non ci piace e ci infastidisce, qualcosa che è in disaccordo con i nostri valori ed esigenze e che vorremmo cambiare. Il primo invito per creare un ascolto empatico è, dunque, quello di provare a connetterci a noi stessi in quella particolare situazione. Probabilmente saranno sorti dei pensieri, delle valutazioni (su di noi, sull'altro, sulla situazione), con molta probabilità avremo provato delle emozioni e magari avremo anche reagito con una qualche azione. La comunicazione empatica ci invita anzitutto a fare focus su quanto sta accadendo in noi e sulla situazione a cui reagiamo.

Un particolare punto di questo processo di auto-connessione è l'individuazione dei bisogni. Tutti noi abbiamo dei bisogni: i bisogni primari, sen-

1. La comunicazione empatica

za i quali non potremmo sopravvivere (cibo, riposo, aria...), ma anche altri bisogni che arricchiscono la nostra vita (rispetto, condivisione, divertimento, considerazione, conoscenza, contribuire, eccetera). Il conflitto nasce quando non siamo in grado di soddisfare dei nostri bisogni. A volte, arriviamo alle grida, agli insulti, alle minacce, alle punizioni, perfino “alle mani”, pur di affermarli. Altre volte, ci chiudiamo in noi stessi. L'esperienza del conflitto può diventare, per chi la vive, motivo di confusione, rispetto a quanto si vuole. Non a caso Marshal Rosenberg definisce la violenza come “tragica espressione dei bisogni insoddisfatti”.

L'ascolto empatico aiuta pertanto, prima di tutto, a fare chiarezza sui propri bisogni, prendendosene cura e responsabilità.

Il passaggio successivo della comunicazione empatica è, infatti, quello di comunicare all'esterno come stiamo reagendo ad una particolare situazione, i nostri sentimenti e bisogni, arrivando a fare delle richieste chiare e precise all'altro, in modo da richiedere la sua collaborazione per soddisfare questi bisogni.

Può accadere che l'interlocutore con cui abbiamo scelto di avere una comunicazione sincera, non sia disponibile all'ascolto. In tal caso, egli continuerà a ripetere proprio quel comportamento che a noi infastidisce.

A questo punto chi parla potrà scegliere di offrire un ascolto empatico all'altro (più che una sincera comunicazione), collegandosi con quello che è vivo in lui, ovvero i suoi pensieri, la situazione a cui reagisce, cercando di individuare i suoi sentimenti e i suoi bisogni, per meglio connettersi con le sue intenzioni.

Per un completa conoscenza di questa parte della comunicazione nonviolenta si rinvia al testo chiave di Rosenberg, Le parole sono finestre [oppure muri].

Nell'ambito del primo incontro di questo percorso formativo è stato deciso di soffermarsi sulla prima parte del processo, la comunicazione empatica sincera, piuttosto che sull'ascolto, per poter dare agli insegnanti ed educatori la possibilità di sperimentare questa competenza.

1. La comunicazione empatica

1.1 La camminata nella piazza

Obiettivi: presentarsi dramatizzando alcune situazioni di vita quotidiana

Durata: 10 minuti

Difficoltà: bassa

Istruzioni

Il facilitatore invita i partecipanti a camminare nell'aula, come se fosse una piazza dove siamo appena arrivati e non conosciamo nessuno. Poi, il conduttore invita a guardarsi, prima negli occhi, poi i capelli, le altre parti del corpo, i monili o occhiali, eccetera. Piano piano, i partecipanti sono invitati a presentarsi gli uni con gli altri, con una stretta di mano.

A discrezione del facilitatore, si può poi simulare il saluto di vecchi amici dopo tanto tempo, il saluto veloce di persone che hanno fretta, oppure il saluto tra due innamorati, etc..

1.2. La passeggiata nei colori

Obiettivi: Introdurre i partecipanti al riconoscimento dei propri sentimenti, qui ed ora, attraverso lo stimolo dei colori. Si tratta di un ottimo esercizio propedeutico per la centratura della persona su se stessa, prima di affrontare la comunicazione empatica.

Materiali: cartoncini colorati

Durata: 15 minuti

Difficoltà: Media

1. La comunicazione empatica

Istruzioni

I partecipanti sono invitati a camminare lentamente all'interno dell'aula, dove sono stati sparsi dei cartoncini colorati. Il conduttore invita a concentrarsi sulle parti del proprio corpo, cercando di percepirle, prima i piedi, le gambe, la schiena, le braccia, le dita della mano, eccetera... dopodiché, chiede di avvicinarsi al colore verso il quale il partecipante si sente in maggiore sintonia in quel momento.

Una volta che i partecipanti si sono posizionati vicini al colore scelto, il conduttore chiede come mai si sono fermati vicino al quel colore/i. Questo passaggio deve essere il meno invasivo possibile, lasciando agli allievi il tempo e la volontarietà dell'intervento.

Si tratta di un'attività dove il facilitatore deve essere molto coinvolgente, con voce calda e sicura, deve creare un'atmosfera adatta al rilassamento e all'introspezione.

1.3 I 4 passi della comunicazione nonviolenta

Obiettivi: Introdurre i partecipanti al modello di Marshall Rosenberg; leggere i messaggi dell'altro attraverso i 4 passi della comunicazione nonviolenta

Materiali: Scheda sentimenti e bisogni

Durata: 60 minuti

Difficoltà: alta

Istruzioni

Prima di iniziare a descrivere i 4 passi della CNV, il facilitatore invita i partecipanti ad unirsi in coppie e raccontarsi una situazione di disagio/confitto comunicativo vissuto di recente. In particolare, si invita ad individuare la frase "scintilla" che ha creato il disagio o il conflitto. In plenaria, si rilevano i conflitti raccontati, riportando sinteticamente i più significativi alla lavagna. In questa fase, è necessario che il conduttore aiuti i partecipanti a descrivere alcune caratteristiche dell'interazione conflittuale, come il tono della voce, le espressioni facciali, la postura.

Successivamente, il facilitatore introduce il modello della comunicazione empatica, come approccio per esprimere un messaggio inclusivo del nostro punto di vista, dei nostri sentimenti, dei nostri bisogni, infine di ciò che vorremmo.

1. La comunicazione empatica

Questi elementi sono enucleati nei seguenti quattro passi⁴ :

- 1) Le azioni concrete che osservo (vedo, odo, ricordo, immagino) e che contribuiscono (o non contribuiscono) al mio benessere: “Quando io vedo, sento..”. L’osservazione sviluppa uno sguardo non giudicante della situazione o della persona, rimanendo ancorata all’azione concreta che vedo nel qui ed ora, evitando eventuali generalizzazioni (“fai sempre così”, “non pulisci mai”).
- 2) Come mi sento in rapporto a queste azioni: “mi sento....”. L’ascolto delle proprie emozioni e sentimenti è centrale per iniziare l’ascolto di se stessi. Di fronte a ciò che osservo, come mi sento? quali sono i sentimenti che sto provando in questo momento? li sto provando per quello che osservo?
- 3) L’energia vitale nella forma di bisogni, valori, desideri, aspettative o pensieri che stanno causando i miei sentimenti: “perché ho bisogno di...”. Di cosa ho effettivamente bisogno in questa situazione di disagio?
- 4) La richiesta, formulata con chiarezza, di ciò che potrebbe arricchire la mia vita, senza che appaia come una pretesa. In altri termini, si tratta di esplicitare quali sono le azioni concrete che vorremmo fossero intraprese: “vorrei che tu...”.

Come esemplificazione, riportiamo l’episodio raccontato durante l’incontro formativo da Luca, docente di lingua italiana a profughi e richiedenti asilo:

“Mentre stavamo facendo lezione, il gruppo si accanisce contro un ragazzo, analfabeta, che chiedeva il significato di alcune parole, gridandogli ripetutamente “crazy, crazy, crazy”. A quel punto non ci ho più visto ed ho gridato “Adesso, basta! smettetela, ma non vi rendete conto?”

L’esempio è stato riletto con il gruppo alla luce dei 4 passi della CNV, cercando di andare oltre gli automatismi comunicativi, per cui al “crazy, crazy, crazy”, rispondiamo con un perentorio “basta smettetela”.

I 4 passi della CNV sono intesi come uno strumento per dilatare la reazione senza cadere perciò in un automatismo che potrebbe generare ulte-

4 Si riporta la scheda “Mappa della Comunicazione Empatica e Non Violenta”, a cura dell’Associazione Comunicazione Empatica, <http://www.comunicazioneempatica.com/p/risorse.html> (07/15).

1. La comunicazione empatica

riore conflitto. In questo senso, i 4 passi sono intesi come passaggi interni all' "io" prima che risponda allo stimolo esterno.

Per superare la logica dell'automatismo azione-reazione, pensate come due frecce opposte, l'interazione della CNV è raffigurabile con il simbolo dell'infinito, dove i 4 passi consentono di ammortizzare l'input che ci viene dall'altro e di rimandare una comunicazione altrettanto morbida.

Quindi, nel caso di Luca, i 4 passi della CNV si sono tradotti nei seguenti punti. Primo, "osservo degli studenti che urlano "crazy, crazy, crazy" ad un compagno, quest'ultimo non reagisce", si rompe l'equilibrio della lezione. Secondo, "mi sento irritato, dispiaciuto, a disagio, disorientato". Poi, la conduttrice si rivolge al gruppo e chiede se vi siano altri sentimenti che potrebbero essere provati in quella situazione.

Dato che i sentimenti sono come le "spie" delle auto che si accendono quando un bisogno si fa sentire, proviamo ad individuare quelli che sono mancati in questa situazione. Ripensando a quel vissuto, tra quelli elencati nella scheda (vedi Allegato), Luca individua i seguenti bisogni: "rispetto, empatia, comunità, chiarezza, sentire ed essere sentiti". Dopodiché, si chiede anche al gruppo di proporre alcuni bisogni che si possono essere accesi nel docente. Il gruppo ha proposto il bisogno di "cooperazione" e di "connessione".

Poi, vi è la riformulazione della richiesta, senza che appaia come una pretesa. "Dato che mi sembra che si sia rotto un equilibrio e che non mi pare più di sentirvi ed essere sentito, vorrei che si possa continuare a lavorare nel rispetto reciproco".

Un altro esempio ripreso dal corso con gli insegnanti Viareggio è il seguente. Una docente ha raccontato un episodio che l'ha riguardata, avvenuto in classe, alla consegna del compito. Un suo alunno, mentre lei era impegnata a raccogliere i compiti dei compagni, girata di spalle, ha chiesto la risposta di una domanda al compagno e ha potuto correggere il suo testo. L'insegnante se n'è accorta e gli ha ritirato il foglio.

Il caso è stato lo spunto per applicare il processo della comunicazione empatica nei quattro passaggi.

"Quando girandomi, mentre stavo ritirando i compiti, mi sono accorta, che hai chiesto la domanda del test al compagno e hai corretto la tua risposta (osservazione dei fatti), mi sono sentita irritata, seccata, risentita, spazientita, un po' frustrata (sentimenti) e ho pensato "Questo mi vuole prendere in giro?" (pensieri e giudizi).

L'insegnante, grazie all'aiuto del gruppo e tramite la lista dei bisogni, ha potuto esplorare i suoi bisogni in quella particolare situazione: "Mi sono sentita in questo modo, perché avrei voluto fidarmi (bisogno di fiducia), ma anche avrei voluto rispetto delle regole che abbiamo concordato per la consegna dei compiti (bisogno di rispetto). Vorrei inoltre sapere da te qual è la domanda che hai corretto e su cui ti sentivi insicuro (bisogno

1. La comunicazione empatica

di capire e di comunicazione). Mi aiuta a capire i tuoi dubbi e incertezze in modo da poterti aiutare a comprendere meglio la materia (bisogno di contribuire)“.



1. La comunicazione empatica

A questo punto, dopo un processo di auto-connezione l'insegnante rivolgendosi all'alunno può fargli una richiesta specifica.

"Sei d'accordo a consegnare il compito allo scadere del tempo, così come l'hai scritto? Eventualmente se hai qualche dubbio su una particolare domanda, sei disposto a chiedermi prima della consegna i chiarimenti necessari per rispondere alla domanda in un modo che ti soddisfa?"

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare

Secondo incontro: UNA CASSETTA DEGLI ATTREZZI PER COMUNICARE

Non vediamo le cose per come sono;

le vediamo per come siamo

Il Talmud

*“Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava.
Ma mi risposero: “ Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?”.*

Il mio disegno non era il disegno di un cappello.

Era il disegno di un boa che digeriva un elefante.

Il Piccolo Principe, Saint-Exupéry

Il protagonista de Il Piccolo Principe si stupisce perché le persone grandi non si spaventino di fronte al “suo” capolavoro, un boa con un elefante, dato che loro ci vedono un cappello. Di fronte alla stessa figura, il piccolo principe ed i grandi vedono due cose differenti. Come è possibile questo? Come mai talora non vediamo la stessa cosa? Che fine ha fatto l’oggettività?

Potremmo rispondere con le parole dello psicologo sociale Myers quando afferma che “non c’è un soggetto dove la gente sia meno oggettiva della soggettività” (Myers 2013, 109). La realtà è dunque quella che noi vediamo “attraverso le lenti delle nostre credenze, degli atteggiamenti e dei valori” (ibid.). Porre l’attenzione sulla percezione è necessario affinché si comprenda come ciascuno di noi è un essere limitato, non solo in quanto può percepire una ‘fetta’ di realtà, ma che la percezione di questa ‘fetta’ è condizionata dai propri errori di percezione. Infatti, molte delle distanze, delle incomprensioni, non ultimo dei conflitti, nascono da errori di percezione di noi stessi e degli altri (ivi, 495).

La cornice di tale incontro riguarda le conseguenze che la percezione e la soggettività hanno sulla dimensione comunicativa e relazionale. In modo

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare

particolare, il punto di partenza è il paradosso comunicativo nel quale l'essere umano è coinvolto: se da un lato "è impossibile non comunicare" (Watzlawick, Beavin e Jackson 1967), dall'altro dobbiamo essere sempre consapevoli che "il primo malinteso è credere di capirsi". Il problema della comprensione reciproca fu caro a Pirandello che in *Sei personaggi in cerca d'autore*, fa dire al personaggio del padre,

Ma se è tutto qui il male! Nelle parole! Abbiamo tutti dentro un mondo di cose; ciascuno un suo mondo di cose! E come possiamo intenderci, signore, se nelle parole ch'io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me; mentre chi le ascolta, inevitabilmente le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo com'egli l'ha dentro? Crediamo d'intenderci; non c'intendiamo mai!

Pirandello ci indica il rischio insito in ogni comunicazione, cioè la difficoltà di comprendere le ragioni ed i sentimenti più profondi dell'altro. Con questo incontro cercheremo di lavorare sulla differenza tra la nostra percezione della realtà e quella degli altri. A partire dalla descrizione di un ambiente, vedremo come ciascuno di noi interpreta la realtà a modo proprio, vivendo ciascuno nel proprio "mondo di cose". Come afferma Ludovica Scarpa, il dare per scontato che l'altro veda e senta la realtà come noi è ciò che produce "dolore cognitivo",

"la insoddisfazione, la rabbia e la tristezza che proviamo quando "le cose" (il lavoro, il tempo, il governo, ma anche i nostri rapporti personali) non sono "mezze piene" ma "mezze vuote" – e non ci accorgiamo nemmeno che siamo noi a definirle così – confrontandole dentro di noi col nostro standard di quel che dovrebbe essere, altrimenti, la realtà, per corrispondere alle nostre aspettative" (Scarpa).

Partendo dalla trappola 'cognitiva' della presunzione di sapere già quello che l'altro sta dicendo, o addirittura pensa, il secondo incontro si propone come una cassetta degli attrezzi per non essere troppo sicuri di sapere in anticipo il contenuto, le ragioni, di ciò che ci dice l'altro. Affinché non si dia per scontato ciò che l'altro sta comunicando, occorre spostare tutta la nostra attenzione su di lui. Lo strumento proposto è quello dell'Ascolto Attivo, tra cui l'importanza dei gesti del corpo e dei rimandi con i quali incoraggiamo l'altro a parlare e sentirsi ascoltato, la parafrasi, cioè il tradurre con parole nostre quello che l'altro sta dicendo, ed le barriere o killer della comunicazione, intesi come tutti quegli atteggiamenti che 'uccidono' la relazione (Gordon 1991; Scarpa 2006).

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare

2.1 Ice-breaking: guardarsi negli occhi

Obiettivi: Far sperimentare l'importanza del contatto oculare e della comunicazione non verbale

Durata: 5 minuti

Difficoltà: bassa

Istruzioni

Ai partecipanti viene chiesto di dividersi in coppie e di disporsi in piedi, uno di fronte l'altro. I partecipanti, in silenzio, si guardano negli occhi per un minuto.

2.2 Lo specchio

Obiettivi: Far sperimentare le potenzialità e le difficoltà del 'rispecchiarsi' con l'altro

Durata: 5 minuti

Difficoltà: bassa

Istruzioni

A coppie, uno di fronte l'altro, l'esercizio richiede ad una persona di fare alcuni movimenti, all'altra di 'rispecchiarli'. Dopo circa due minuti, si invertono i ruoli.

Debriefing

A conclusione dei due esercizi può essere condotta un'unica riflessione sull'importanza del linguaggio del corpo, a partire dalla centralità dello

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare

sguardo che si rivela uno strumento vitale delle interazioni sociali, soprattutto in ambito formativo ed educativo. Infatti, lo sguardo è uno degli elementi che maggiormente può incoraggiare o reprimere le energie degli allievi. Come esseri umani siamo predisposti a riconoscere i sentimenti e gli stati d'animo degli altri già iniziando a decodificare più o meno consciamente la postura del corpo, la mimica facciale e altri indizi corporali.

2.3 La passeggiata nel corridoio

Obiettivi: mostrare come ciascuno di noi veda la realtà con i propri occhi, prestando attenzione a differenti aspetti

Materiali: foglio e penna

Durata: 45 minuti

Difficoltà: media

Istruzioni

Invitare i partecipanti a fare una passeggiata nel corridoio, oppure in una piazza, per osservare quello che c'è. Una volta esplorato l'ambiente/spazio assegnato, gli allievi ritornano in aula e scrivono cosa hanno osservato.

Debriefing

Si tratta di un'attività con la quale far emergere la soggettività della nostra percezione ed osservazione. Ciascun partecipante, infatti, scriverà un resoconto differente, nonostante che lo spazio sia lo "stesso" per tutti.

2.4 L'ascolto attivo⁵

L'ascolto attivo è uno dei passi più importanti nella comunicazione empatica, in quanto permette di comunicare all'altro che lo stiamo ascoltando.

5 I paragrafi 2.4, 2.5, 2.6 sono stati curati da Deepa Bracchi

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare

do in modo autentico, quindi che è considerato e al centro della nostra attenzione. A scuola, l'ascolto attivo diventa uno strumento necessario per stimolare gli studenti al dialogo e alla cooperazione, nonché un modo per fronteggiare le resistenze degli allievi all'apprendimento, come nei casi che abbiamo riportato nella sezione successiva (2.5). Infatti, nella maggior parte dei casi la resistenza di uno studente indica un problema o difficoltà che interferisce con il suo apprendimento. Invece che affrontare la difficoltà con un rimprovero o un comando, sarebbe meglio accoglierla con l'ascolto e la comprensione di ciò che la resistenza sottende.

- a. Il primo passo dell'ascolto attivo è la comunicazione non verbale. L'Altro deve comprendere fin dalla nostra postura che noi lo stiamo ascoltando. Quindi saremo protesi con il corpo, gli volgeremo lo sguardo, cercando di guardarlo negli occhi. La comunicazione non verbale, con leggere interiezioni e cenni di assenso con la testa, è un efficace strumento per stimolare l'altro a parlare.
- b. Non interrompere l'altro, lasciandolo finire di parlare. Questo passo è ancora più importante quando non siamo d'accordo con il nostro interlocutore.
- c. Mostrare di essere interessati e di voler comprendere ciò che l'altro sta dicendo per mezzo della "parafrasi", ovvero cercare di ridire con parole proprie quello che l'altro sta cercando di comunicarci: "allora stai dicendo che..."; "quindi secondo te..."; "vuoi dire che..". La parafrasi ha notevoli vantaggi, primo fra tutti, dimostra interesse verso l'altro, elimina i malintesi, aiuta a sincerarsi della reciproca comprensione del contenuto della conversazione.
- d. Un altro feedback importante consiste nel rispecchiare i sentimenti dell'altro: "mi sembra che tu sia dispiaciuto", "mi pari contento di questo".
- e. Cercare di comprendere cosa vede l'altro, ovvero vedere il problema/fatto dal suo punto di vista: "allora raccontami cosa è successo..?"; "fammi capire"; "cosa ne pensi di..".
- f. Rivolgere domande aperte, in modo da lasciare spazio all'interlocutore per elaborare un proprio pensiero e una propria posizione: "cosa ne pensi di...?"; "vorrei capire la tua opinione su questo...". Le domande aperte sono da preferire rispetto a quelle chiuse, spesso inquisitive, alle quali l'interessato può rispondere soltanto con un sì o no.

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare

2.5 Simulazioni: esercitarsi con l'Ascolto Attivo

Obiettivi: presentare in modo interattivo gli strumenti dell'Ascolto Attivo, come la parafrasi e le domande aperte.

Materiali: lavagna

Durata: 60 minuti

Difficoltà: alta

Istruzioni

Con un approccio interattivo, presentare i passi dell'ascolto: 1) non ascolto; 2) ascolto passivo; 3) ascolto attivo. Con l'ascolto attivo, si introduce l'importanza della "parafrasi", ovvero tradurre con parole proprie quello che dice l'altro, e fare domande "aperte".

La parafrasi è uno strumento molto potente in quanto permette di concentrarsi su quello che dice l'altro, dimostrando interesse e attenzione. Per quanto riguarda le domande "aperte", invece, si dimostra interesse e curiosità, incoraggiando l'altro ad esprimersi liberamente.

Due casi per la simulazione dell'Ascolto Attivo

Caso 1

Studente al professore: "Prof, non pretenda troppo da noi, non siamo mica la liceo qui, ma alle professionali", "Quelli del liceo sì che sono bravi, noi siamo studenti di serie B", "Io non so studiare, per questo mi sono iscritto in un istituto professionale".

Caso 2

Professoressa: "Mi dicono che hai picchiato una ragazza e che ne hai minacciata un'altra".

Manuela (ragazza 16 anni): "Non c'ero solo io a menare (indica un'amica che è insieme a lei e che l'ha accompagnata al colloquio), le botte quella se le è cercate, dico, cosa ti interessa dei fatti degli altri? Lei si è impiccata di cose che non la riguardavano, tutto perchè voleva difendere Agnese".

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare

che è una grandep... e io l'ho menata perchè mica lascio correre certe cose, io sono sincera e immediata...". Il tono è molto concitato.

Caso 3

Giulio il martedì pomeriggio si è reso disponibile a fare due ore di ripasso di storia a Gabriele. Il ragazzo durante la lezione fa molta difficoltà a concentrarsi: guarda il cellulare, fuori dalla finestra e anche due, tre volte in un'ora chiede di poter andare al bagno. I professori colleghi di Giulio, a quasi tre mesi dalla fine della scuola, stanno pensando di fargli ripetere l'anno anche per le numerose assenze a scuola.

Gabriele inoltre ha un problema con gli ordini, non gli piace quando gli altri gli dicono cosa deve fare. Considera le ripetizioni di storia una perdita di tempo.

2.6 Quanti punti di vista...

Obiettivi: allenare la mente a vedere la realtà attraverso più punti di vista

Materiali: lavagna

Durata: 60 minuti

Difficoltà: alta

Istruzioni

Il gruppo sceglie una favola conosciuta, per esempio Cappuccetto Rosso, individuandone i personaggi: Cappuccetto Rosso, il lupo, la nonna, il cacciatore. Si divide il gruppo in sottogruppi, tanti quanti i personaggi della storia. Tornati in plenaria, ciascuno racconta la storia dal proprio punto di vista e si confrontano le storie.

Questo esercizio può essere utile anche con eventi legati alla scuola.

2. Una cassetta degli attrezzi per comunicare



3. L'“adolescente che siamo stati”

3. L'“ADOLESCENTE CHE SIAMO STATI”

*“Esiste una sola vera cura per l'adolescenza:
il tempo che passa e il graduale processo di maturazione...”
(Winnicott)*

Numerosi studi sostengono che i modelli educativi si trasmettono da una generazione ad un'altra, si apprendono per osservazione e si interiorizzano, divenendo pertanto veri e propri automatismi “ereditati”.

Il noto psicoanalista Bruno Bettelheim afferma che per educare i propri bambini è necessario “fare memoria” del nostro passato, di noi stessi, delle nostre storie. In modo analogo, raccogliamo la sfida anche per gli educatori di curare il proprio sé, attraverso il recupero del proprio percorso esistenziale. Questo passaggio consente una duplice apertura: da un lato, vi è il riavvicinamento a quella condizione che ci rende simili all'adolescente, dall'altro, vi è una riformulazione del nostro passato alla luce di ciò che siamo nel presente.

In questa prospettiva, con il terzo incontro si propone un percorso di conoscenza dell'adolescenza, attraverso una riscoperta dell'adolescente che ciascuno di noi è stato. Grazie ad un esercizio di “visualizzazione”, i partecipanti sono guidati a ripensare ad una fase della propria adolescenza, al recupero di ricordi, memorie, riguardo i propri dubbi, pensieri, credenze, paure, felicità, di quel periodo di transizione. Seguito da un lavoro di gruppo, raccoglieremo i nostri ricordi sintetizzandoli in elementi comuni e ricorrenti, in modo da ricostruire la figura “tipica” dell'Adolescente.

Per quanto riguarda il rapporto tra scuola ed adolescenti, Francesco Dell'Oro (2014) afferma come “il ricordo di ciò che eravamo può aiutarci a esprimere un giudizio più equilibrato e ad assumere un atteggiamento costruttivo, non giudicante”. Il ritorno alle “nostre” adolescenze ci spinge ad una maggiore cautela, poiché ogni generalizzazione o tipizzazione dell'adolescente può avere delle conseguenze poco utili o addirittura dannose.

L'incontro “L'adolescente che siamo stati” permetterà di sentirsi “meno differenti” dai giovani con i quali lavoriamo ogni giorno, facilitando un

3. L'“adolescente che siamo stati”

percorso di avvicinamento e di empatia con l'Altro che, soprattutto nei momenti di stress, avvertiamo come distante e diverso.

3.1 Ice-breaking: “camminiamo insieme”

Obiettivi: riscaldare il clima dell'aula ed aumentare l'attenzione dei partecipanti

Durata: 10 minuti

Difficoltà: bassa

A turno, ciascun partecipante cammina in modo particolare e gli altri lo imitano camminando come lui/lei. Dopo circa un minuto, chi conduce la camminata chiama per nome il prossimo.

Si tratta di un ice-breaking divertente, che inizia a creare “empatia”, specchio, tra le persone, e nelle prime lezioni può aiutare a ricordare i nomi del gruppo.

3.2 Il giardiniere e il seme che diventa albero

Obiettivi: far riflettere sulle dinamiche implicate nella crescita dell'individuo e sul ruolo dell'educatore/adulto/giardiniere

Durata: 30 minuti

Difficoltà: media

Istruzioni

Si dividono i partecipanti in coppie, nei ruoli di albero e giardiniere. L'attività è incentrata sul ruolo di colui che, con il proprio corpo, deve rap-

3. L'“adolescente che siamo stati”

presentare la crescita da seme ad albero, nel tempo stabilito (5 minuti). Il giardiniere ha l'istruzione di osservare da vicino la crescita del proprio albero. Dopo, le coppie si scambiano i ruoli. Il facilitatore è tenuto a scandire soltanto l'inizio e la fine del tempo, in modo da non offrire riferimenti temporali e aumentare così l'incertezza nei tempi di “crescita” dell'albero.

Per questo esercizio, è necessario che i partecipanti abbiano abiti comodi e si sentano confortevoli con l'ambiente e il gruppo.

Debriefing

Il facilitatore domanda quali sono state le difficoltà nei differenti ruoli, prima partendo dal ruolo del seme che diventa albero e poi del giardiniere.

La discussione viene condotta sul tema della crescita, specialmente mettendo in evidenza quali sono le difficoltà e le incertezze che ciascuno ha esperito.

In genere, vi sono almeno due elementi che vengono portati alla luce durante la discussione: il primo è quello della diversità della crescita di ciascuno; il secondo è la difficoltà e la ricerca di un equilibrio e di una posizione sicura.

3.3 L'adolescente che siamo stati

Obiettivi: Far ritornare partecipanti alla propria adolescenza, in modo da riavvicinarli agli adolescenti di oggi.

Materiali: testo per la visualizzazione (allegato 1)

Durata: 60 minuti

Difficoltà: media

Istruzioni

Il facilitatore introduce la tematica dell'attività, ovvero l'esigenza da parte degli educatori di comprendere gli adolescenti. Questo obiettivo verrà

3. L'“adolescente che siamo stati”

perseguito attraverso il far rivivere i propri anni dell'adolescenza, cioè attraverso la tecnica della visualizzazione. Tale tecnica consiste nel far immergere la persona all'interno di una fase della sua vita, cogliendone la dimensione sia cognitiva che emotiva. Per migliorare la realizzazione, si consiglia di predisporre il setting con luci soffuse e musica rilassante.

L'attività si sviluppa in tre fasi:

- 1) Il facilitatore invita i partecipanti ad alzarsi, a disporsi in una posizione confortevole e a chiudere gli occhi, dopodiché legge lentamente le sollecitazioni della scheda (Vedi allegato 1).
- 2) Una volta che la visualizzazione è finita, si invitano le persone a ripensare individualmente gli aspetti positivi e negativi di quel periodo, scrivendoli in un foglio su due colonne.
- 3) Infine, si formano i gruppi di 4-5 persone in modo che lavorino insieme ad una sintesi delle liste individuali, in modo da discutere insieme alcuni aspetti comuni o aggiungerne altri. Ogni gruppo scrive i punti principali in un foglio in modo da facilitare l'esposizione in plenaria.

Variante. Nel caso vi siano più gruppi, si può richiedere ai gruppi di focalizzarsi su differenti periodi di età (12-15; 15-18)

In plenaria, ogni gruppo presenta i propri risultati con un tempo per domande e risposte.

Debriefing

Il debriefing può essere orientato verso la discussione sui bisogni degli adolescenti e su come comprendere meglio i comportamenti che si nascondono dietro alcuni atteggiamenti. Questo lavoro può essere considerato come il primo passo verso una maggiore consapevolezza delle difficoltà degli adolescenti.

Infine, il debriefing può essere utile per focalizzare l'attenzione sulla dimensione emotiva, sui bisogni e i sentimenti che si provano durante l'adolescenza.

3. L'“adolescente che siamo stati”

Traccia per la visualizzazione

Ritorno al periodo dell'adolescenza

Relax...chiudete gli occhi e lasciate che la vostra mente rivada al passato....agli anni dell'adolescenza. Immagina che sei di nuovo una ragazza o un ragazzo di quel periodo. Scegli la tua età di adolescente. Adesso, prova a ricordare come era la vita a quel tempo....come ti sembrava la vita quando avevi quell'età? E il tuo aspetto, ricordi come era? La pettinatura? in quel periodo, qual era la parte che guardavi di più del tuo corpo? quella che curavi maggiormente? oppure, quella che ti preoccupava? Ti piaceva il tuo corpo? Ti piaceva come cresceva e cambiava? Oppure come non cresceva?

Adesso, ricorda gli spazi, i posti, in cui passavi più tempo in quei giorni....Come era la tua stanza? Il colore delle pareti? I poster, le foto attaccate? lo stereo e la musica che ascoltavi? Dove era il tuo letto, la tua scrivania, i tuoi vestiti? Cosa potevi vedere ogni giorno dalla finestra?

E la giornata tipica te la ricordi? A che ora ti svegliavi di solito? pensa a qual era la routine di quei giorni, cosa facevi? Ed i pomeriggi come li passavi? Cosa ti interessava di più a quei giorni? Quali erano le cose importanti per te? quali erano i pensieri ricorrenti?

Cosa ti piaceva? cosa non ti piaceva? Cosa sentivi? Come erano i rapporti con i tuoi genitori a quel tempo? Chi erano le persone che ti stavano più vicino? dove le incontravi? Di cosa parlavate insieme? Quali erano gli argomenti di discussione? Chi era la persona più vicina per te? Con chi ti confidavi? Che tipo di problemi avevi a quel tempo? Come li risolvevi? Quali erano le cose che ti facevano essere triste? E quali erano le cose che ti facevano essere felice?

Pensa ad una persona importante di quel periodo. Potrebbe essere tuo padre, tua madre, oppure amico più grande di te, oppure un insegnante. Pensa ad essi. Chi è stato per te la persona più importante? Chi è la persona che non potrai mai scordare?

Come mai questa persona è così importante per te? Come era di aspetto? e come persona? quali erano/sono le sue qualità? Cosa ti diceva? Cosa prendevi da lei? Hai imparato qualcosa da questa persona? Se sì, cosa hai imparato?

Ti ha protetto? ti ha aiutato a cercare i tuoi sogni nella vita? ti ha incoraggiato? ti ha motivato? come ti ha fatto apparire la vita migliore?

3. L'“adolescente che siamo stati”

3.4 Simulazione: la gestione della classe

Obiettivi: Raccogliere suggerimenti/esperienze su come gestire la classe nel momento in cui vi è confusione o poca attenzione da parte degli studenti

Durata: 60 minuti

Difficoltà: media

Istruzioni

Ricostruire il setting di una classe, disponendo le sedute in file oppure in cerchio. Un volontario ricopre il ruolo del professore che entra in classe e inizia la lezione. Mentre l'insegnante è fuori dalla classe, agli 'alunni' sarà chiesto di simulare uno dei comportamenti sui quali si vuol condurre l'esercitazione. La tematica può essere decisa dalla classe, oppure possono essere date delle consegne più precise da parte del facilitatore.

Dopo la simulazione, si apre la riflessione in plenaria su cosa è successo, quale atteggiamento ha avuto l'insegnante, come si sono sentiti gli attori nei ruoli assegnati. Inoltre, si domanda quali sono le possibili strategie utilizzate di solito nel lavoro quotidiano dagli insegnanti. I suggerimenti o pratiche vengono annotate dal facilitatore sulla lavagna, in modo da confrontarli con ciò che viene proposto dai manuali di gestione della classe.

Suggerimenti emersi dai partecipanti del laboratorio di Empoli:

- 1) cercando di far appassionare gli allievi all'argomento di cui sto parlando, alleggerendo talora la lezione con un po' di ironia
- 2) utilizzando il proprio corpo, muovendosi e avvicinandosi agli allievi
- 3) utilizzare alcuni giochi (matematici, di logica, altro..) per catturare la loro attenzione e riportare la calma
- 4) far cambiare il punto di vista agli studenti, affidando ad uno studente il ruolo di professore/guida
- 5) cambiare attività, per esempio passando da una lezione frontale ad una differente, come il lavoro in gruppi

3. L'“adolescente che siamo stati”

3.5 Trasformare i messaggi “tu” (o “voi”) in messaggi “io”

L'obiettivo del messaggio “io” è quello di aumentare l'efficacia comunicativa e l'empatia all'interno della classe. Thomas Gordon, in *Insegnanti efficaci*, descrive come molti killer o barriere della comunicazione presuppongono il messaggio “tu”: ad esempio, “(Tu) finiscila (Comando)”, “(Tu) faresti meglio a calmarti altrimenti vedi quello che ti succede! (Avvertimento)”, “(Tu) non ti comporti in modo maturo (Criticare)” (Gordon 1991: 129-130). Tutti questi messaggi sono rivolti verso lo studente, spesso trasmettendo una “colpa”, non dicendo niente invece dell'insegnante.

Gordon suggerisce quindi di comunicare in prima persona, in quanto i messaggi “io” permettono all'insegnante di esprimere la propria responsabilità nei confronti del proprio stato d'animo, “mi sento insoddisfatto di questa situazione”, lasciando allo studente la responsabilità del proprio comportamento. I messaggi in prima persona (“io”), rispetto a quelli in seconda (“tu”), dunque non fanno ricadere tutta la colpa della situazione sul ricevente, ma implicano una responsabilità reciproca all'interno della relazione. Di fronte ad un messaggio “io”, una persona non sente l'impatto negativo dell'essere incolpato, “tu sei così”, ma permette allo studente di essere considerato ed utile. La franchezza di esprimere i propri sentimenti e il proprio stato d'animo è spesso considerata una minaccia dagli insegnanti, quasi un prestare il fianco agli studenti, invece come afferma Thomas Gordon: “I messaggi in prima persona favoriscono un rapporto più intimo. Rivelano gli insegnanti per quello che sono: delle persone vere con cui gli studenti possono instaurare rapporti significativi” (ivi, 134).

Alcune indicazioni per un messaggio “io”?

- a. Primo, occorre circostanziare il comportamento che disturba, iniziando possibilmente con “quando, se”: “quando sono interrotto continuamente”, “se tu mi interrompi”.
- b. Secondo, bisogna esporre chiaramente l'effetto o la conseguenza percepita dall'insegnante del comportamento: “se sono interrotto, non posso concentrarmi su quello che voglio insegnare stamani”
- c. Terzo, esprimere i sentimenti provati dall'insegnante di fronte a tale comportamento: “Se tu mi interrompi, non posso concentrarmi su quello che voglio insegnare stamani e questo mi dispiace perché ci tengo”.

Per esercitarsi: come posso trasformare i messaggi “tu” in messaggi “io”? Prova a fare alcuni esempi!

4. Pigmalione in classe

Quarto incontro: PIGMALIONE IN CLASSE

"...Vedete, realmente e veramente, a parte le cose che chiunque può procurarsi (i vestiti eleganti, il parlar bene e così via), la differenza tra una signora e una fioraia non sta nel modo in cui si comporta, ma in quello in cui viene trattata. Per il Professor Higgins non sarò mai altro che una fioraia, perché lui mi tratta da fioraia e continuerà sempre a farlo; ma io so che per voi posso essere una signora, perché voi mi trattate da signora e continuerete sempre a farlo"

(G. B. Shaw, Pigmalione, cit. in Rosenthal e Jacobson Pigmalione in classe)

Mario: "Non ti rendi conto quanto sei antipatico quando cominci a fare quello nervoso... tutti i ragazzi che cacci fuori a scuola vengono là e mi dicono il maestro ha i problemi suoi e se la prende con noi?"

Saverio: "Scusa levami una curiosità chi te l'ha detto questa cosa?... te l'ha detta Giachetti?"

Mario: "Quella là che stai nervoso?"

Saverio: "Sì...te l'ha detta quell'imbecille di Giachetti!...tanto Giachetti è bocciato!"

Mario: "Ma non me l'ha detta Giachetti!"

Saverio: "Ma non ti preoccupare non è che lo boccio per questo, è che dall'inizio dell'anno appena entrato in classe ho detto questo lo boccio!"

(Non ci resta che piangere, Troisi-Benigni).

4. Pigmalione in classe

Introduzione

Nel celebre saggio di psicologia dell'educazione, *Il Pigmalione in classe*, Rosenthal e Jacobson (1968) mostrano come ad un'alta aspettativa del professore nei confronti degli alunni corrisponda un miglioramento delle loro performance. Nell'esperimento condotto alla Oak School, all'inizio dell'anno scolastico, gli autori della ricerca riferirono ai docenti che da alcuni allievi "ci si poteva aspettare un forte miglioramento". Alla fine dell'anno, gli allievi "predestinati" raggiunsero effettivamente dei risultati migliori. Niente di strano, eccetto il fatto che gli studenti indicati fossero stati scelti in modo assolutamente casuale. I due autori hanno evidenziato come i giudizi impliciti abbiano un'enorme importanza in ambito scolastico.

A scuola, sono almeno due le patologie comunicative che sono attribuibili a questi meccanismi psicologici. Il primo è appunto l'effetto "Pigmalione", per cui "ogni docente tende a crearsi un'immagine degli allievi che non sempre corrisponde alla realtà". Il secondo è il cosiddetto effetto "alone" che "descrive un fenomeno psicologico per cui l'insegnante che prova maggiore o minore simpatia per un allievo tende ad evidenziare i suoi errori come semplici sbagli, invece in presenza di un alone negativo che circonda l'allievo gli errori rimangono tali e vengono valutati sicuramente in termini più gravi del caso precedente" (Boffo 2007, 67-68).

Inoltre, l'insegnante deve mantenere la consapevolezza che le proprie aspettative si riflettono sulla relazione e sul comportamento dell'alunno, in un'interazione ricorsiva e reciproca. È così, afferma Leonardo Trisciuzzi, che "più spesso di quanto non si creda, l'allievo si adatta ad essere e a comportarsi come l'insegnante desidera [...] e che la previsione fatta dall'insegnante sul rendimento scolastico di un allievo finisce in qualche modo per realizzarsi e, quel che più conta, con il consenso dell'allievo stesso" (Trisciuzzi 2007, 101).

In *Educazione reciproca*, Marshall Rosenberg definisce queste forme di etichettamento come "diagnosi intrapsichiche, cioè giudizi che l'insegnante sviluppa nei confronti dello studente che non lavora in accordo con i propri obiettivi di apprendimento. Di fronte allo studente 'pigro', per esempio, l'insegnante rischia di crearsi una serie di pensieri, quali il bisogno del ragazzo di essere stimolato o che impari solo se costretto, i quali diventano comportamenti ai quali l'allievo si conformerà di conseguenza. Infatti, lo studente potrà comportarsi in modo da confermare i pregiudizi impliciti del professore, per esempio risponderà solo agli stimoli cui è sottoposto.

4. Pigmalione in classe

L'insegnante riflessivo si fa dunque sensibile e consapevole delle distorsioni cognitive che possono manifestarsi nella relazione educativa, nella quale ricopre un ruolo decisivo per il rafforzamento della persona. Il rischio, altrimenti, è di fare come Saverio, impersonato da Roberto Benigni in *Non ci resta che piangere*, che esclama "Ma non ti preoccupare non è che lo boccio per questo, è che dall'inizio dell'anno appena entrato in classe ho detto questo lo boccio!"

4.1 Il paesaggio uditivo dello stagno (del supermercato, della strada, ecc...)

Obiettivi: Ice-breaking

Durata: 10 minuti

Difficoltà: bassa

Istruzioni

L'attività si svolge con i partecipanti in piedi, disposti in cerchio. Il facilitatore invita a pensare ad un rumore dello stagno, dicendo poi di emettere tale rumore. Inizia colui che è alla sinistra del facilitatore, poi uno alla volta, progressivamente, si aggiungono gli altri, fino a che tutti non producono dei rumori. La sensazione è quella dell'avvicinamento allo stagno. Dopo qualche istante, i rumori si affievoliscono, in direzione inversa. Alla fine resterà soltanto colui che ha iniziato.

Il rompighiaccio può essere ripetuto cambiando scenario, a seconda delle suggestioni del facilitatore, oppure del gruppo.

4.2 Chi mi ricorda chi...

Obiettivi: mostrare come quando ci avviciniamo ad una persona, non avviene mai partendo da una tabula rasa.

Durata: 30 minuti

Difficoltà: bassa

4. Pigmalione in classe

Istruzioni

In cerchio, il facilitatore invita i partecipanti ad individuare all'interno del gruppo qualcuno che gli ricorda una persona conosciuta, nel passato o in altre situazioni. Una volta che qualcuno ha individuato in un collega una similarità con qualcuno che già conosce, gli si avvicina e gli spiega quali sono i tratti comuni. Esempio: "mi ricordi un mio collega per la voce", "mi ricordi la mia ex fidanzata per l'aspetto fisico", "mi ricordi un amico per il tuo modo di fare".

Debriefing

Il debriefing può essere orientato su come la conoscenza di una persona, soprattutto nelle fasi iniziali, non avviene a partire da una tabula rasa, ma da una sedimentazione di conoscenze passate, che agiscono su di noi in modo più o meno conscio.

Nello specifico, a scuola, può accadere di costruire degli schemi mentali nei quali vengono riportate le tipologie di ragazzi/e.

4.3 Indovina chi è chi

Obiettivi: mostrare come le informazioni che riceviamo influenzano e orientano la nostra percezione degli input esterni

Durata: 30 minuti

Difficoltà: alta

Istruzioni

Il conduttore invita tre volontari ad uscire dalla stanza e a separarsi dal resto del gruppo. Fuori dalla stanza, i tre partecipanti vengono istruiti a simulare, di fronte al gruppo, una conversazione tra amici che si ritrovano dopo dieci anni ad una festa. Mentre, al gruppo, viene detto che i protagonisti che conversano sono tre persone, definite per "etichette" o "stigma", quali un laureato, un ex prostituto/a, un immigrato, un omosessuale. Il compito dei partecipanti è quello di ascoltare la conversazione e alla fine indovinare chi riveste i differenti ruoli. Alla fine, i tre volontari rivelano la loro "consegna"/"istruzioni".

4. Pigmalione in classe

Debriefing

L'attività mira a mostrare come spesso tendiamo a leggere la realtà per mezzo delle conoscenze che già abbiamo, selezionando soltanto gli input che le confermano. La nostra percezione è fortemente influenzata dalle categorie mentali e dagli stereotipi, i quali permettono di plasmare le informazioni che riceviamo.

L'attività può essere corredata con la foto di macchie nere e bianche nella quale si intravede un cane dalmata. Una volta che la nostra mente inizia a vedere quella figura, questa non cambia.



5. Drammatizzazione e gestione dei conflitti

5. DRAMMATIZZAZIONE E GESTIONE DEI CONFLITTI



5. Drammatizzazione e gestione dei conflitti

*Lasciamo esprimere gli oppressi, perché solo essi possono
mostrarci dove è l'oppressione. Lasciamo che siano loro stessi a scoprire
il proprio cammino di liberazione:
che siano loro ad allestire le scene che dovranno liberarli
Auguste Boal, Il poliziotto e la maschera, 1993.*

*Il conflitto non è necessariamente un male; va, invece, considerato come realtà di qualsiasi rapporto. Infatti, un rapporto apparentemente privo di conflitti potrebbe risultare più malsano di un altro con conflitti frequenti
Thomas Gordon, Genitori efficaci, 1970*

Introduzione

L'ultimo incontro si ispira al Teatro dell'Oppresso e agli scritti di Auguste Boal, proponendo un lavoro sulla drammatizzazione dei conflitti e dei disagi della quotidianità. In particolare, dal punto di vista pedagogico, il Teatro dell'Oppresso è interessante per i seguenti due punti: la partecipazione degli spettatori e la trasformazione del protagonista di un'azione drammatica in un soggetto voltato al futuro (Boal 1993). La rappresentazione mira a far riflettere le persone su come trasformare i propri atteggiamenti relazionali nella situazione. La forza di questo metodo consiste nel fatto che la scena rappresentata costituisce uno "specchio immaginario", dove lo spettatore vede se stesso e lo osserva, avendo la possibilità di prenderne la distanza e pensare a varianti dell'azione stessa (Buccolo 2008: 53).

Sebbene condotta in modo meno complesso rispetto al Teatro dell'Oppresso, l'incontro mira a "mettere in scena" una situazione di conflitto, che i partecipanti hanno esperito nella propria vita.

Alla base vi è l'idea che, durante un'attività di simulazione, si possono scoprire aspetti nuovi sia della situazione sia di sé, incluse le proprie potenzialità ed i propri limiti. La drammatizzazione di un conflitto può aiutare la trasformazione del proprio atteggiamento relazionale, in un modo

5. Drammatizzazione e gestione dei conflitti

non solo razionale, ma anche emotivo e corporale. Infatti, la drammatizzazione insiste soprattutto sul “rivivere” la scena, con il proprio corpo, le proprie emozioni, la propria voce.

Nell’esperienza formativa proposta, si è cercato di intervenire sui conflitti, in modo da gestirli attraverso la non violenza e la cooperazione. Sullo sfondo vi è comunque la concezione secondo cui i conflitti, qualora siano ben gestiti, sono positivi per il gruppo sociale o l’organizzazione nei quali emergono. Infatti, come affermano Dixon e colleghi, “una relazione o un’organizzazione senza conflitto sarebbe probabilmente priva di emozioni e poco propensa al cambiamento” (Myers 2103, 482). La gestione del conflitto fa emergere dei punti di vista differenti che, se approfonditi con l’ascolto attivo, possono portare ulteriore conoscenza e nuove modalità di azione nelle relazioni sociali.

Dal punto di vista della facilitazione dell’attività, la drammatizzazione come strumento formativo è intesa come un metodo ‘maieutico’ in quanto fornisce lo spazio per far emergere possibili soluzioni. Tali soluzioni, o meglio proposte per affrontare una determinata situazione, dovrebbero provenire dalla persona coinvolta, ovviamente, e dal gruppo, relegando il formatore ad un ruolo di mero facilitatore.

5.1 Ice-breaking: “Vieni?”, “No!”

Obiettivi: Ice-breaking utile per iniziare un’incontro sulla drammatizzazione

Durata: 10 minuti

Difficoltà: bassa

Istruzioni

In coppia, un partecipante può dire all’altro soltanto “vieni”, l’altro può rispondere soltanto “no”. Dato il limitato contenuto linguistico, il gioco stimola a variare le sfumature dell’espressione, ricorrendo a differenti tipi di intonazione della voce e del corpo.

5. Drammatizzazione e gestione dei conflitti

5.2 Ipnosi colombiana

Obiettivi: Ice-breaking utile per iniziare un'incontro sulla drammatizzazione, in modo da creare concentrazione e movimento fisico

Durata: 15 minuti

Difficoltà: bassa

Istruzioni

Un partecipante mette la mano a pochi centimetri dal volto di un altro, cercando di mantenere costante tale distanza. L'ipnotizzatore comincia a far muovere l'ipnotizzato con dei movimenti lenti della mano.

5.3 Racconto un conflitto

Obiettivi: raccontare un conflitto in modo descrittivo, cercando cioè di focalizzarsi su ciò che accade, in termini di interazioni e comportamenti reciproci. Per coloro che ascoltano è un utile esercizio di ascolto attivo.

Durata: 10 minuti

Difficoltà: media

Istruzioni

Innanzitutto, per questa attività è molto importante richiamare l'attenzione sul fatto che, nell'espone il proprio conflitto, ciascuno deve gestire in autonomia ciò che vuole raccontare, sentendosi libero di non recuperare conflitti troppo dolorosi o scomodi.

I partecipanti si dividono a coppie, si collocano in un ambiente dove possa essere garantita la privacy (ottimale sarebbe all'aperto) e raccontano un conflitto interpersonale che stanno vivendo nella loro vita. Il facilitatore invita i partecipanti ad essere il più descrittivi possibile, evitando

5. Drammatizzazione e gestione dei conflitti

nel loro racconto giudizi ed interpretazioni. L'esercizio mentale è quello di fare un "passo indietro" e osservare il proprio conflitto dall'esterno, in modo da descrivere soltanto le interazioni, le frasi ricorrenti, in particolare quelle "scintilla". Per quanto riguarda coloro che ascoltano, il conduttore invita ad un atteggiamento di accettazione e di ascolto attivo, limitandosi per quanto possibile a parafrasare e porre domande esplorative per comprendere meglio la situazione conflittuale. Va da sé che sono da evitare eventuali giudizi su quanto ascoltato.

Variante

L'attività è definita anche "Robe Di Kappa", ricreando la figura del logo della marca sportiva, ovvero due persone sedute l'una contro la schiena dell'altra .

Debriefing

Il facilitatore invita i partecipanti a descrivere il conflitto esposto in coppia, annotando sulla lavagna un "titolo" per ogni conflitto. L'elenco dei conflitti costituirà il materiale per la successiva drammatizzazione.

5.4 Drammatizziamo il conflitto

Obiettivi: permettere al protagonista/regista del conflitto di osservare "dall'esterno" la situazione nella quale è immerso, cercando di far emergere, con l'aiuto del gruppo, i blocchi comunicativi/relazionali

Durata: 60 minuti

Difficoltà: alta

5. Drammatizzazione e gestione dei conflitti

Istruzioni

Questa attività può essere condotta a partire dai conflitti emersi dall'attività precedente (5.3). Il facilitatore sonda i partecipanti per verificare se ci sia qualcuno disponibile a mettere in scena il proprio conflitto. Scelto il caso, il protagonista diventa il "regista" della drammatizzazione e avrà la possibilità di vedere il "proprio conflitto" dall'esterno.

Istruzioni al "regista" per descrivere la situazione:

Essere brevi e concisi, descrivendo la situazione il più obiettivamente possibile, senza perdere il filo o divagare;
Evitare ogni analisi interpretativa; è necessaria solo la descrizione dell'interazione: chi sono i soggetti coinvolti, che cosa accade, dove sono, qual è il tono della voce, cosa si dicono. In questo primo passo il protagonista ottiene già un primo vantaggio: inizia a costruire la situazione (la "realtà") come si trattasse di una scena di teatro o di un film, prendendone le distanze.

Come si procede con la "drammatizzazione":

1. Il "protagonista" sceglie tra i colleghi del gruppo gli attori che impersoneranno le parti in conflitto. La scelta degli attori dovrebbe essere abbastanza istintiva. Una volta scelti gli attori, il protagonista deve impartire loro il "copione" da interpretare. Aiutato dal facilitatore, in questa fase è necessario che il "regista" precisi in modo chiaro qual è il tono della voce da utilizzare, la postura del corpo, la direzione degli sguardi, le frasi ricorrenti e quella "scintilla", se c'è, che fa deflagrare l'interazione in conflitto.
2. Si organizza il "palco", ricreando la situazione, disponendo sedie, scrivanie, stabilendo se gli attori sono in piedi, oppure a sedere. Dopodiché, si procede alla rappresentazione. Il primo "ciak" spesso serve per rodaggio. Dopo la prima volta, infatti, il facilitatore chiede al "regista" se è soddisfatto della scena, se è realistica, in modo da migliorarla, se accade realmente così.
3. Dopo il secondo "ciak", il facilitatore chiede agli attori come si siano sentiti nel ruolo di quel personaggio, quali sensazioni abbiano prova

5. Drammatizzazione dei conflitti

to, se, secondo loro, tale modalità comunicativa sia stata efficace. Poi, viene sentito il “regista” che ha avuto modo di vedere la propria situazione dall'esterno. Infine, il facilitatore chiede agli altri membri del gruppo se qualcuno se la sente di dire cosa ha osservato a livello di interazione, di atteggiamenti comunicativi. L'importante è che i commenti non siano analisi o giudizi, ma semplicemente descrizioni di ciò che hanno osservato.

4. A questo punto, il facilitatore domanda al “regista” cosa vorrebbe cambiare, in modo che il conflitto possa essere risolto con esito soddisfacente e realistico. In questa fase, il facilitatore deve spostare l'attenzione sul comportamento dell'interessato, come può agire in modo che la prossima volta non si ripeta una situazione simile? Il focus si orienta su come il nostro comportamento possa influire positivamente sul comportamento dell'altro. Questo approccio sposta l'attenzione sulla responsabilità del soggetto, piuttosto che sulle “colpe” o “errori” dell'altro.
5. Le scene possono essere riprovate in vari modi, anche cambiando gli attori. Una possibilità può essere quella di invitare il “regista” a mettersi nei propri panni o in quelli dell'altro, cioè mettersi in gioco in prima persona, provando a simulare l'interazione per una trasformazione futura.

World Cafè

REPORT DEL WORLD CAFÈ

“SO-STARE A SCUOLA-Gestione del conflitto e creazioni di relazioni empatiche”

Introduzione

Il presente Report rendiconta le idee emerse nel World Cafè “SO-STARE A SCUOLA-Gestione del conflitto e creazioni di relazioni empatiche”.

Il Word Cafè si è svolto giorno 5 giugno 2015 dalle 14 alle 17, presso l’istituto comprensivo Toniolo, in occasione dell’incontro conclusivo del progetto “SO-STARE A SCUOLA-Gestione del conflitto e creazioni di relazioni empatiche” che mira a promuovere la cura delle relazioni in ambito scolastico ed è stato finanziato dall’Otto per Mille della Tavola Valdese e realizzato dall’Associazione per la Pace di Pisa.

Il World Cafè ha visto la partecipazione di 1 insegnanti delle scuole secondarie di primo grado, 8 insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, 2 educatori e 1 genitori.

Questo evento ha avuto come principale finalità quella di elaborare, in maniera partecipata e condivisa tra tutti i soggetti che vivono la scuola, proposte concrete e strategie per la gestione dei conflitti e per la cura delle relazioni, nell’ambito scolastico.

Cosa è il World Cafè

L’incontro è stato strutturato secondo il metodo del World Cafè. Il World Cafè è un metodo di partecipazione creativo che ricrea l’ambientazione di un Cafè, permettendo una discussione “circolare”, con modalità di confronto spontaneo e informale, facilitando il dialogo, la condivisione di conoscenze e lo sviluppo “incrementale” di idee.

La sua particolarità è quella di stimolare discussioni autogestite dai partecipanti all’interno di un quadro comune. L’idea è quella di lavorare per creare conversazioni importanti, ideando in modo creativo e non convenzionale, ragionando insieme su progetti complessi, ma in modo concreto, divertente e produttivo.

Nell’occasione, il tema affrontato, le relazioni in ambito scolastico, è stato suddiviso in due filoni, il primo riguardante il rapporto genitori-insegnanti, il secondo l’ambiente classe come luogo per promuovere le relazioni empatiche. Ad ogni tema è stata dedicata una sessione specifica,

World Cafè

che è partita da una domanda iniziale, rispettivamente “Genitori ed insegnanti: come costruire un’alleanza educativa?” e “La classe dove so-stare bene. Riflessioni e propositi per un ambiente che facilita le relazioni”

Prima sessione: “Genitori ed insegnanti: come costruire un’alleanza educativa?”

Durante l’esplorazione del tema i partecipanti hanno prima raccontato ed esplicitato le difficoltà che incontrano all’interno di queste relazione. In questa fase, l’aspetto maggiormente sottolineato dai vari interventi è la difficoltà frequente a comunicare e cooperare per il raggiungimento di obiettivi condivisi. In particolare alcuni insegnanti nei loro interventi mettono in evidenza come sia assente la condivisione tra insegnanti e genitori, rispetto ai contenuti del progetto educativo e questo impedisce di instaurare rapporti collaborativi e di cooperare per l’educazione dei ragazzi, in quanto viene a mancare una base comune da cui partire.

Altri interventi raccontano come gli insegnanti non ricevono il giusto riconoscimento del loro ruolo sociale come professionisti, come questo li induca ad entrare in un circolo vizioso nel quale tendono a dare sempre meno e all’interno del quale ricevono poca stima da parte dei genitori. Questa percezione è aumentata dalla mancanza di stimoli ed incentivi economici.

Dal prosieguo della discussione emerge anche il quadro di una scuola improntata più a riempire di nozioni che ad educare, nel quale il sistema di valutazione basato sui voti, la necessità di portare a termine i programmi e la troppa burocrazia, tolgono tempo al ruolo pedagogico della scuola, alla sua funzione di educazione degli studenti in quanto persone e cittadini.

Altro punto critico, denunciato dagli insegnanti, è la carenza formativa sul versante psicologico e pedagogico, nonché la mancanza di strumenti per affrontare le difficoltà comunicative ed i conflitti.

Dopo la prima fase di esplorazione delle difficoltà e delle problematiche, il gruppo si è concentrato sulla definizione degli obiettivi che invece si vogliono raggiungere.

In questo passaggio gli insegnanti, gli educatori e i genitori presenti hanno individuato come obiettivo da raggiungere una scuola che metta al centro gli studenti, non solo come contenitori di nozioni, ma come persone da formare, persone che saranno i cittadini di domani, quindi cambiare il punto di vista del valore e il modo di valutare i ragazzi e gli insegnanti, rispettando anche i tempi di apprendimento di ciascuno.

World Cafè

Nella terza fase della discussione i presenti hanno ragionato insieme, confrontando i diversi punti di vista ed hanno individuato delle possibili strategie da adottare ed alcuni strumenti che potrebbero essere utilizzati nell'ambito scolastico, al fine di raggiungere gli obiettivi individuati in precedenza.

Prima di tutto, i presenti concordano sulla necessità di creare sistemi per condividere tra insegnanti, genitori e studenti, il progetto formativo il quale, per essere efficace, deve essere elaborato e realizzato con la partecipazione e l'inclusione dei genitori e degli studenti.

Inoltre, i partecipanti sottolineano l'importanza di creare spazi e momenti di confronto tra i diversi attori che vivono la scuola, questa è una proposta che si ripete in diversi interventi, in quanto rappresenta una necessità molto sentita.

Altra questione fondamentale è la formazione pedagogica e psicologica, sia per gli insegnanti che per i genitori e l'acquisizione di nuove competenze relative alla gestione dei conflitti, in quanto l'apertura degli insegnanti verso i genitori, porta anche all'emergere di conflitti che è necessario saper gestire. Per questo alcuni insegnanti presenti, oltre a chiedere degli interventi formativi, chiedono l'instaurazione all'interno della scuola, della figura del mediatore/facilitatore che aiuti la comunicazione tra genitori, insegnanti e studenti.

In questa prima sessione il gruppo è riuscito a svolgere un percorso di problem solving, definendo in un primo momento le difficoltà presenti, analizzando le problematiche e formulando in una seconda fase delle soluzioni.

Nel fare ciò il gruppo ha raggiunto quello che era l'obiettivo dell'incontro, la formulazione in maniera condivisa e partecipata di proposte concrete per la cura delle relazioni all'interno della scuola, ed ha attivato un processo di intelligenza collettiva.

World Cafè

Sessione seconda: "La classe dove so-stare bene. Riflessioni e propositi per un ambiente che facilita le relazioni"

Durante la seconda sessione si è discusso del tema "La classe dove so-stare bene. Riflessioni e propositi per un ambiente che facilita le relazioni". In questo caso gli interventi sono andati a esplorare due diversi significati del termine "ambiente": ambiente fisico e ambiente relazionale. Per quanto riguarda la classe come ambiente relazionale, gli interventi mettono in evidenza la necessità di creare un clima accogliente dove dare attenzione agli alunni, evitando atteggiamenti giudicanti e cercando di rendere l'alunno protagonista del proprio cammino. Quindi, il coinvolgimento attivo degli studenti in classe ritorna come elemento chiave anche in questa discussione all'interno della quale emerge anche la necessità di incentivare i lavori di gruppo seguendo la metodologia del Cooperative Learning e dalla Peer Education.

Alcuni interventi si soffermano sulla necessità di intervenire sulla organizzazione della didattica, al fine di renderla più interessante, i partecipanti propongono l'inserimento di lezioni interdisciplinari e di percorsi di approfondimento per i diversi insegnamenti, e non soltanto percorsi di recupero, per dare spazio anche alle necessità di potenziamento. In questo senso alcuni interventi propongono di dividere gli alunni per livello.

In relazione alla didattica si evidenzia anche la necessità di disporre di materiali didattici adeguati per sviluppare metodologie di insegnamento più interattive.

Partendo proprio dalla necessità di utilizzare altre metodologie, oltre a quella di insegnamento frontale, si inizia ad affrontare anche il tema della classe come spazio fisico, che deve essere adeguato alle diverse necessità, ovvero uno spazio polivalente e flessibile, dove poter svolgere diversi tipi di attività, dalla lezione frontale ai lavori di gruppo, anche a partire da una diversa disposizione dei banchi.

Rispetto allo spazio fisico, viene espressa anche l'esigenza di lavorare in spazi maggiormente curati, più giocosi e con colori rilassanti, spazi creati e curati con l'aiuto della classe che vive quel luogo. Anche rispetto a questi temi si evince la necessità di maggiore formazione per gli insegnanti.

World Cafè

Conclusione

In conclusione possiamo affermare che il World Cafè ha dato la possibilità ad alcuni attori che vivono il mondo della scuole, con ruoli e vissuti differenti, di incontrarsi e dialogare.

Partendo dal confronto su questioni d'interesse comune ed integrando i diversi punti di vista, è stato possibile elaborare soluzioni e proposte che alla fine dell'incontro hanno trovato il consenso di tutti.

Una dinamica interessante che ha avuto luogo durante l'incontro è stata data dal fatto che spesso, durante la discussione, episodi ricorrenti dell'ambito scolastico, come confronti tra genitori e insegnanti, conflitti tra insegnanti e studenti, sono stati raccontati e analizzati da diverse prospettive; quello degli insegnanti, dei genitori e degli educatori. Questo ha consentito ai presenti di analizzare i conflitti che spesso si trovano a vivere all'interno della scuola, in maniera più oggettiva, allargando la propria prospettiva.

Questo è un esercizio che raramente gli operatori della scuola svolgono e il World Cafè ha creato uno spazio in cui questo è stato possibile.

Questo tipo di esperienza, con le ricadute positive su ciascuno dei partecipanti, ha messo maggiormente in evidenza la necessità di avere luoghi e momenti di scambio.

Quindi quello che è emerso dal clima stesso del World Cafè è la necessità di avere, in maniera più frequente, spazi e momenti di confronto come questo, che permettano ai vari attori di dialogare, per far fluire la comunicazione tra di essi raggiungendo visioni comuni.

Inoltre il World Cafè è stato anche un momento per parlare delle problematiche della scuola, spesso imposte dai vincoli esterni, come la mancanza di risorse e strutture adeguate.

In conclusione, quest'ultimo incontro del progetto "SO-STARE A SCUOLA-Gestione del conflitto e creazioni di relazioni empatiche" ci ha lasciato delle proposte concrete da implementare nei prossimi progetti e attività.

World Cafè

Elenco sintetico delle proposte emerse:

- Creazione di sistemi e strumenti per condividere tra insegnanti, genitori e studenti il progetto formativo.
- Instaurazione di Spazi e momenti di confronto tra i diversi attori che vivono la scuola.
- Maggiore formazione pedagogica e psicologica, sia per gli insegnanti che per i genitori, per relazionarsi con gli studenti.
- Corsi di formazione relativi all'acquisizione di nuove competenze per la gestione dei conflitti.
- L'instaurazione all'interno della scuola, della figura del mediatore/facilitatore che aiuti la comunicazione tra genitori, insegnanti e studenti.
- Spazi polivalenti e flessibili, dove poter svolgere diversi tipi di attività, disponendo in maniera diversa i banchi.
- Creazione di un sistema di valutazione diverso da quello esistente, che non si basi solo sui voti, ma riconosca il valore per progetto educativo.

Bibliografia

Bibliografia:

- Boal A. (1993) *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso*. Edizioni Le Meridiana, Molfetta.
- Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998) *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Giunti, Firenze.
- Boffo V. (2007) *Comunicare a scuola. Autori e testi*. Apogeo, Milano.
- Bruner J. (2009 [1996]) *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli, Milano.
- Buccolo M. (2008) *La formazione va in scena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del teatro d'impresa*. Edizioni Giuseppe Laterza, Bari.
- Cambi F., Toschi L., Anichini A., Boffo V., Mariani A. (2006) *La comunicazione formativa*. Milano, Apogeo, 2006.
- Dale E. (1969) *Audiovisual methods in teaching*. Dryden Press, NY.
- Dell'Oro F. (2014) *Cercasi scuola disperatamente*. Feltrinelli, Bologna.
- Dewey J. (1993 [1943]) *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Fratini C. (2007) "Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento", in Vanna Boffo, op. cit.
- Glasser W. (1990) *The quality school. Managing student without coercion*. Harper e Row, New York.
- Gordon T. (1991) *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Giunti, Firenze.
- Myers D. G. (2013) *Psicologia sociale*. Mc Graw-Hill, Milano.
- Moon J. (2012) *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Carocci editore, Roma.
- Rosenberg M. (2009) *Educazione reciproca*. Esserci Edizioni, Reggio Emilia.
- Rosenberg M. (2010) *Le parole sono finestre[oppure muri]*. Esserci Edizioni, Reggio Emilia.
- Scarpa L. (2006) *L'arte di essere felici e scontenti*. Bruno Mondadori, Milano.
- Scarpa L. Capirsi modelli comunicativi efficaci. Disponibile online: <http://www.ludovicascarpa.eu/wp-content/uploads/2013/03/scarpAllegati07.pdf> (07/15)

Bibliografia

- Sclavi M. e Giornelli G. (2014) *La scuole e l'arte di ascoltare. Ingredienti delle scuole felici*. Feltrinelli, Milano.
- Sokol Green N. (2009) *La Classe Giraffa*. Esserci Edizioni, Reggio Emilia.
- Trisciuzzi L. (2007) Manuale di didattica in classe, in Vanna Boffo, op. cit.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971) *Pragmatica della comunicazione umana*. Casa editrice Astrolabio, Roma.
- Winnicott D.W. (1965) *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Armando Armando Editore, Roma. Trad. it. 1968.

Siti e risorse utili:

- Sito personale di Ludovica Scarpa. Nella sezione "Pubblicazioni", si possono scaricare articoli molto interessanti sulla comunicazione efficace: <http://www.ludovicascarpa.eu/italiano/5-pubblicazioni/> (07/15).
- Associazione Comunicazione Empatica
www.comunicazioneempatica.com

