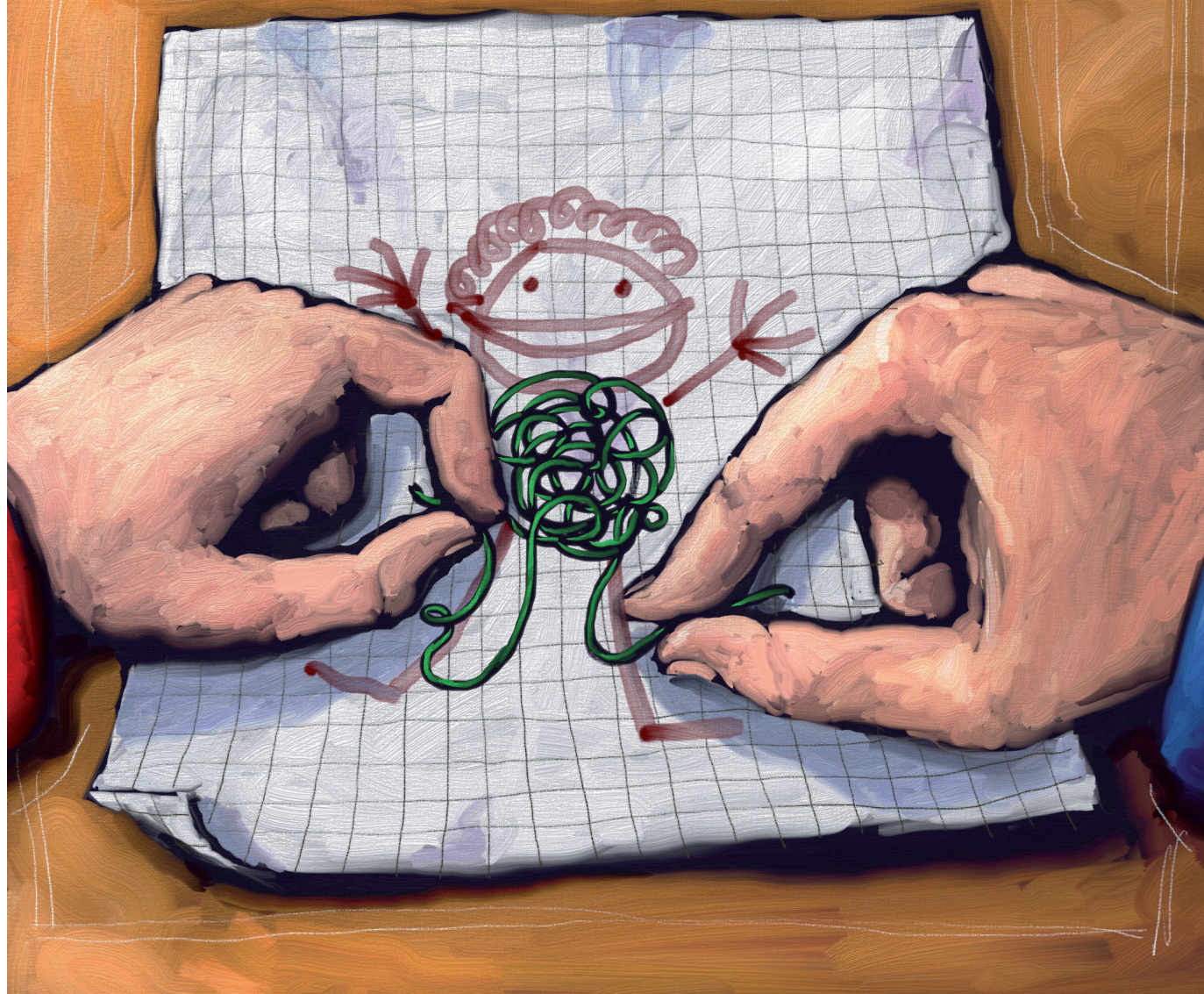


Pino De Sario - Daniela Fedi

L'INSEGNANTE FACILITATORE

Una nuova frontiera



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Pino De Sario L'INSEGNANTE
Daniela Fedi FACILITATORE

Una nuova frontiera

edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Indice

<i>Introduzione</i>	9
Parte Prima	
ORIGINE E PRINCIPI DELLA FACILITAZIONE	
Una nuova frontiera: l'insegnante facilitatore	13
Perché abbiamo bisogno della facilitazione a scuola?	19
Le difficoltà comunicative in classe	27
Incompetenza emotiva, stress e logoramento ..	37
Facilitare è unire! Emozione, azione e relazioni interpersonali	57
Insegnare e apprendere attivamente	61
Situazioni da facilitare. Accendere l'attenzione in classe	77
Buoni maestri, per la complessità in classe	81
Consiglio di classe: più centrale e coordinato ..	99
Colleghi: l'importanza di farsi meno male a vicenda	105
Genitori: entriamo nel conflitto latente	109
Parte Seconda	
METODI E PRATICHE DELLA FACILITAZIONE	
Facilitazione: coniugare didattica e partecipazione	117
Le quattro funzioni del modello INFA	123
Fare classe: la cassetta pratica da applicare ...	137
Insegnanti facilitatori: si parte!	167
Bibliografia	171

Perché abbiamo bisogno della facilitazione a scuola?

Quando la persona partecipa è più sicuro che agirà per lo scopo.

Kurt Lewin

Ritorniamo alle due difficoltà contrapposte: insegnare, studiare. Dalle nostre ricerche di questi anni abbiamo raccolto esperienze, che qui riportiamo in parte, con l'intento di aprire una sorta di "laboratorio"³, nel quale, oltre alle testimonianze, possano entrare alcuni concetti delle scienze sociali, unitamente ai dilemmi e alle domande che scaturiscono. Va subito chiarito che la facilitazione in classe non vuole dire offrire agli alunni la "promozione facile", oppure eliminare i compiti in classe e le interrogazioni. Vuol dire invece che in classe docenti e discenti imparino a costruire una buona convivenza, dove le regole siano chiare (ciascuno ha un proprio ruolo e deve rispettare quello dell'altro, ci sono sanzioni per chi non rispetta le regole e premi per chi le rispetta) e il docente possieda delle competenze sociali e delle abilità nell'uso di metodi e strumenti della facilitazione⁴ che rendano il lavoro di entrambe le parti più leggero: più facile da affrontare e sostenere nel tempo, più gratificante per tutti, a cominciare dal docente.

3. Oltre che nel libro, il "laboratorio" prosegue nel sito www.scuolafacilitatori.it.

4. De Sario, 2005; De Sario, 2006.

Questa dotazione di strumenti va nella direzione di insegnanti (ma anche educatori e animatori) che gestiscono classi in cui le energie negative sono frequenti e, restare sguarniti di strumenti efficaci, può esporli a fattori di rischio della propria salute. Le rilevazioni sui rischi da stress-lavoro correlati sempre più spesso segnalano proprio questo aspetto nel mondo della scuola. Questi stessi strumenti vanno anche nella direzione di insegnanti che intendono aggiungere strumenti innovativi e attivanti, per sperimentare forme di insegnamento più efficaci, che catturino maggiormente l'attenzione dei ragazzi, rispetto ai formati della didattica tradizionale.

I perché della facilitazione sono riassunti *in primis* dagli ideatori, a partire dalla psicologia umanistica di Carl Rogers, sul piano educativo, alla pedagogia di Malcom Knowles. Nelle loro ricerche si sostiene che l'apprendimento più significativo è quello capace di tradursi in nuovi comportamenti ("l'apprendimento principale comporta il cambiamento") e che esso si verifica quando l'operatore agisce in quanto facilitatore, ovvero crea un'atmosfera in cui il soggetto può realizzare un percorso di potenziamento e assecondarne la crescita. Il compito di facilitazione consiste nel destare l'attenzione e l'interesse, sostenere le motivazioni, predisporre i contenuti semplificati e messi in risalto con accorgimenti dinamici, per favorirne l'elaborazione avviando alcuni processi, fornendo esempi, rinforzando i successi.

Il concetto di facilitazione è stato poi ripreso da numerosi altri autori⁵, aprendosi a diverse possibili interpretazioni e sviluppi, tra cui la psicologia clinica e sociale (Enrico Cheli), la pedagogia (Mauro Laeng, Lucia Lumbelli), l'urbanistica (Ray Lorenzo), l'apprendimento aziendale (Alec Lewis)⁶, la sociologia (Lauren Abramson)⁷.

Va, per altro, tenuto presente che l'espletamento di questa funzione si fonda anche sull'esercizio della leadership, ovvero sull'uso del potere, dell'autorità e del controllo e nel porre limiti all'uso di questi ultimi. In ambito di cambiamento sociale

5. Cfr. De Sario, 2006, pp. 197-214.

6. Lewis, 2005, in Cecchinato, Nicolini (2005).

7. Abramson, in Luison (2006).

e di gestione della democrazia dei cittadini, la facilitazione si è quindi irrobustita con i lavori di Jerome Liss⁸ e per il mondo della scuola con quelli di Massimo Brusaglioni, sostenitore di forme di didattica fuori dall'aula o in un'aula attiva. In particolare con gli studi del professor Liss, a cavallo tra psicologia e neuroscienze, culminati nella Comunicazione ecologica e nella Biosistemica, la facilitazione continua a trarre spunti concettuali e metodologici fondamentali.

Molti principi utili alla facilitazione si trovano inoltre nell'opera immensa di Danilo Dolci, che aveva individuato nella cosiddetta "relazione maieutica" le basi del processo educativo. Qui l'ispirazione e le origini sono addirittura antiche, nella relazione che Socrate intratteneva coi suoi studenti, fondata su una serie di domande faccia a faccia, che avevano lo scopo di tirare fuori la verità che il giovane possedeva già dentro di sé ma inconsapevolmente, in modo nascosto. Ossia, in classe, i ragazzi già possiedono i loro pensieri essenziali su tante questioni, che con un'azione facilitatrice e maieutica (dal basso verso l'alto) possono emergere e venire fuori. E questo fatto include e rende un po' più partecipe lo studente, anche quello che sembra più apatico e demotivato.

Ma la domanda che ci stiamo ponendo è: "Perché abbiamo bisogno della facilitazione in classe?". Ecco, tra i molteplici dilemmi aperti oggi nella professione d'insegnante, abbiamo scelto due aspetti, che, a nostro avviso, possono agevolare molto: il primo, la noia e la demotivazione crescente, il secondo, la dinamica di classe, con le sue forze e invischiamenti pericolosi che possono produrre eccessivi smarrimenti per l'insegnante.

Col cervello annoiato si impara a forza

In una lezione tradizionale il docente parla per più del 67% del tempo, e anche quando gli stu-

8. Liss, 1992.

enti si esprimono, alcuni diventano dominatori e monopolizzatori, mentre altri rimangono bloccati nella loro passività e inespansione.

Che cosa succede nel cervello e nel corpo di questi soggetti? Le frasi qui riportate manifestano il dilemma, sia del docente che si pone il problema, lo avverte, lo sente sulla pelle, ma non sa il più delle volte cosa fare; sia del ragazzo "passivizzato", che è costretto a seguire i contenuti della lezione, seppur la lezione stessa, per come è condotta, lo spinge a fare l'opposto, distrarsi, abbattersi, spegnersi.

Insegnanti:

"Come smuovere l'apatia?".
"I ragazzi dormono un po'".

Studenti:

"Prof, ci annoiamo...".
"Ma non possiamo fare un argomento un po' più interessante?".

Il nostro cervello è composto da tre parti: il tronco encefalico, il sistema limbico (più antico) e la corteccia cerebrale (più moderna). In questa ultima parte, la parte alta, si trova la corteccia frontale, il luogo dell'integrazione di pensieri, emozioni e comportamenti. L'informazione ricevuta passivamente, col discorso lungo e noioso dell'insegnante, funziona con un livello di bassa intensità ("ci annoiamo"). Perché lo studente dovrebbe sentirsi coinvolto e motivato quando il contenuto è lontano dalla sua realtà personale e quando "non c'è niente da fare", deve stare solo passivo e in silenzio?

I corpi stravaccati al banco ne sono una più che eloquente dimostrazione, i ragazzi vorrebbero buttarsi per terra, sdraiarsi come in un esercizio a chi si stende prima e di più. È infatti in corso una diminuzione generale dei circuiti fisiologici che attraversano l'intero soggetto, dalla testa al tronco e agli arti (dal cervello al corpo, tramite le fitte diramazioni lungo il midollo e il sistema nervoso autonomo). Recenti studi ci dicono che nella passività declina il tono muscolare del corpo, si riduce la secrezione dell'ormone atti-

vante chiamato adrenalina, la disponibilità di sangue nel cervello diminuisce, si abbassa il metabolismo generale. Il corpo manda quindi messaggi spenti al cervello che gli restituisce altrettanti input spenti, per un circuito di rinforzo in cui la non-attivazione diviene l'unica dominatrice.

La facilitazione invece si fonda sul dialogo, sul cambio di ritmo e sul fare, condizioni che tendono a creare dinamiche sia nel soggetto, attivando l'asse mente-corpo del ragazzo, sia nell'interazione studente-studente e studente-insegnante. I centri di motivazione possono essere alimentati (è come il foraggio per un bovino) da contenuti che provocano curiosità, dal porre domande, dal tentare risposte, dall'esercitarsi facendo. E se l'insegnante pone una domanda alla classe intera, in ogni studente che pensa "posso rispondere anch'io!" si accende un'intensificazione nel cervello e l'attenzione cresce insieme alla voglia di partecipare.

Si verifica un aumento di noradrenalina (azione concreta e pensiero mirato), di tono muscolare, di irrigazione sanguigna nel cervello (idee e creatività), aumento del metabolismo (più prontezza, disponibilità e tono). I processi di attivazione del corpo ritornano al cervello con nuovi messaggi elettrici e chimici, creando un circolo virtuoso di attivazione continua. Lo studente si sente coinvolto nella lezione, gli piace partecipare, integra le nuove informazioni che vengono da insegnante e gruppo con le proprie che sta elaborando, in modo più energico e complesso. Vediamo nei prossimi capitoli come rompere il ghiaccio in tale direzione, tramite pochi rudimenti utili.

Evitare il monologo, più interazione, ritmo e fare

È vero la lezione convenzionale è conosciuta, è scolpita dentro i nervi e le cognizioni di qualsiasi adulto, perché la si è vissuta migliaia di volte, a scuola e nella vita. Trovare altri modi non è facile! Dalle esperienze raccolte scatta nell'insegnante una forma di spaesamento: "E ora che faccio?", "A questi come li porto avanti nel programma?", "E se mi sfugge di mano la situazione... che figura faccio?". Tutte domande legittime, alle quali è giusto dare ascolto, pur cercando piccoli e praticabili nuovi sbocchi. Siamo poi dell'avviso che la lezione convenzionale possa andare anche bene, il punto è provare ad alternarla.

Domande aperte:

- una lezione, se devo spiegare una regola, un concetto, come fa ad essere senza monologo?
- L'eccessiva interazione non rischia di far perdere il tracciato logico dei contenuti?
- E per ritmo cosa si intende?

Le complicate dinamiche di classe

La presenza in classe di venti o anche trenta studenti crea una situazione molto diversa dalla situazione socratica del dialogo a due. Ci sono alcuni ostacoli grossi, il primo è che ci sono troppi soggetti, non tutti possono parlare. Se il gruppo fosse di sei-otto persone, il tempo sarebbe sufficiente affinché ognuno possa contribuire attivamente.

Ma che cosa succede quando ci sono venti e più studenti? In una lezione di 60 minuti, ad esempio, consideriamo che tra introduzione, rinforzi e conclusioni l'insegnante prenda 30 minuti, nei restanti 30 ognuno potrà avere poco più di un minuto a disposizione, che è molto poco. Ma del resto non è obbligatorio che tutti debbano intervenire, così come abbiamo visto che non è efficace che l'insegnante faccia solo monologhi.

Su questo versante sono due le materie che si muovono nella classe: una risponde al gruppo e alle forme dinamiche proprie di ogni aggregazione, che la psicologia ha denominato "dinamica di gruppo", e l'altra al linguaggio, alle forme comunicative tra i pari e tra l'insegnante e la classe. Queste due materie sono fortemente connesse ma per comodità di argomentazione le trattiamo singolarmente⁹.

Le testimonianze degli insegnanti: "Tensione me-classe e ragazzo-ragazzo, sono nervosa, fredda, glaciale, le mie risposte sderenano la classe, anche troppo dure". "Mi sento presa, coinvolta da quello che fanno i ragazzi." "Tra me e la classe c'è stallo, mi blocca."

Va detto subito che questa materia è complessa, coinvolge saperi diversificati a cavallo tra psicologia e pedagogia, che qui intendiamo trattare in modo sintetico; ci orientiamo perlopiù mettendo in evidenza alcuni dilemmi chiave che aprono su altrettante considerazioni, che possano aumentare la padronanza del lettore. Soffermiamoci su due aspetti: la confusione e il conflitto in classe.

Confusione e dispersione nella lezione

La classe è un po' come una barca, che ondeggia su un mare mobile, arriva un'onda, poi un'altra, oggi il mare è calmo, ma domani può esserci tem-

9. In questo capitolo ci occuperemo della dinamica di gruppo, nel successivo della comunicazione.

pesta o ghiaccio. Così la classe, un organismo vivente, ha come delle onde, date da contrazioni aggressive ed espansioni conciliatrici, un po' come succede in ogni gruppo (famiglia inclusa). La classe è un'unità funzionale che risponde alla regola dell'interdipendenza, in cui tutti sono collegati in un contesto comune, in cui l'insieme (la totalità) non è la semplice somma delle parti, ma qualcosa di più e di più complesso.

La classe ha una specifica relazione prescritta con l'insegnante, la figura centrale e dominante, la quale rappresenta già un fattore dinamico, che crea per esempio attrazione e repulsione. Ogni ruolo di comando cattura queste forze, quasi indipendentemente dalla condotta della persona che guida, forze che si chiamano "dipendenza" e "controdipendenza". La composizione della classe è fissa, non scelta, ha un'unica specificità di obiettivi, il sapere curricolare. Facendo una prima considerazione, la confusione e la dispersione si possono leggere come resistenza al controllo e al potere che l'insegnante ha sui ragazzi e sui loro comportamenti liberi, indirizzati o forzati alla mera acquisizione di saperi e nozioni (almeno così sembra).

Sotto, nella parte bassa della barca, si muovono ben altri fattori, tra cui, appartenenza, prestigio, aggressività, controllo, e questo viene definito "livello subistituzionale", o anche "sotterraneo implicito", o ancora "irrazionale e inconscio", che è un livello completamente diverso da quello esplicito e istituzionale di studiare e apprendere.

È in questo livello *sub* che proliferano fantasie, proiezioni, vere e proprie falsificazioni, prodotte da insegnante e ragazzi senza intenzione e in via automatica (inconsapevole), dette anche "distorsioni paratattiche", la propensione cioè del soggetto a deformare le sue percezioni degli altri, avvertiti come diversi da quello che sono. Nel *sub* si ruminano anche ansie e tensioni implicite, come base di coltura costante; l'ansia del gruppo per esempio per un compito in classe è motivata dall'evento, qui si sta parlando di vissuti impliciti, nascosti, non coerenti. La componente "ansia" nella scuola è molto alta per tutte le ragioni di riuscita e prestazione e di pressione della famiglia, le

“tensioni” sono invece un fenomeno tipico di ogni gruppo, fino a quando un qualche evento le risveglia ed esse affiorano in superficie. La classe si presenta come soggetto organizzato e “vivente”, come fenomeno complesso ad alta densità psicologica, sia sul piano dei processi di pensiero, sia sul piano delle manifestazioni emotive emergenti¹⁰.

Quindi, per sintetizzare, si è cercato di spiegare come la confusione e la dispersione siano fenomeni con matrici complesse, ai quali sarà bene trovare buoni antidoti, ma forse ancor di più una buona base di tolleranza, un’abilità che non può vivere da sola, ma che può risultare determinante. Altra cosa è la confusione-dispersione sistematica e strumentale, di una classe che agisce in maniera intenzionale e cinica nei confronti della lezione e dell’insegnante¹¹.

La confusione-dispersione è fisiologica

I ragazzi non ce l’hanno con l’insegnante se fanno casino, si disperdono, danno il senso di non esserci con la testa, di non voler fare nulla, come sono spesso a ciondoloni. Possiamo mettere nel conto che questo comportamento ha un senso. Non va alimentato, ma compreso: la premessa per provare a contenerlo e trasformarlo.

Domande aperte:

- Come fare a dirimere la confusione fisiologica da quella tattica, per cui gli allievi non vorrebbero fare mai nulla?

10. Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992.

11. Ne parleremo nel capitolo *Fare classe: la cassetta pratica da applicare*.

Studenti che entrano in conflitto negativo

“Ho ragione io!”, “No, ho ragione io, capito!”. Nella classe cala il gelo, e anche se all’aggressività ognuno di noi risponde in maniera diversa, quella più diffusa è la paralisi.

Generalmente i meccanismi sono sempre quelli, da “saranno pur fatti loro” a “è meglio non immischiarsi”. Il gelo è un meccanismo neurofisiologico di tipo involontario, che scatta quando l’animale è preda, si congelano le emozioni, quasi per mimetizzarsi, quasi per annullarsi. Il conflitto in classe avviene tra pari e tra studente e insegnante. La letteratura dice che non è una malattia bensì un fenomeno fisiologico, inevitabile, tipico delle relazioni. È vero altresì che quando ci scontriamo ci fa male, si alterano le funzioni fisiche e mentali, ci restano code di rimpianto e colpa. Tra ragazzi, dai 12 anni in su, è frequente la dinamica conflittuale del “io vinco-tu perdi”, ma il bambino supera lo stadio egocentrico¹² proprio attraverso il misurarsi con l’altro nella relazione, il teatro dell’incontro e dello scontro interpersonale.

Il contrasto nasce ad esempio sulla scelta del luogo di destinazione della gita scolastica di primavera: il primo la vorrebbe a Barcellona, il secondo a Berlino. I due si scontrano, fanno il ghiaccio intorno, disagio diffuso nella classe, in questo momento l’insegnante deve essere equipaggiato bene in senso di tolleranza (metterlo in conto), in capacità di contenimento, affinché non si ecceda con l’*escalation*, nel cercare di far verbalizzare i ragazzi protagonisti e poi la classe stessa. Bastano poche parole. Le parole possono aprirsi anche al sentimento e ai valori in gioco.

Ecco, questo è un bel modo di fare pedagogia ed educazione, l’adulto mediatore e le parti in conflitto, una lezione nel vero senso della parola, dove tutti imparano moltissimo. Le ricerche ci dicono infatti che lo scontro crea uno squilibrio nell’interazione e, quindi, anche nel singolo internamente (conflitto intraindividuale), che si schiude tendenzialmente a nuovo apprendimento (ristruttura-

12. Piaget, 1965.

zione di convinzioni e abitudini). Il nuovo apprendimento può essere sia migliorativo che negativo e discriminativo. Siamo nella prima tipologia di “conflitto per divergenza”.

L'insegnante può fare tutto, tranne soffocare o appiattare il contrasto, all'interno di un accordo posticcio e autoreferenziale (“decido io, si va tutti a Roma, restiamo in Italia!”). Sono infatti i conflitti soffocati, non gestiti o gestiti male, che possono diventare problemi più gravi¹³, tali da condurre a conseguenze negative personali e dell'intera classe. Il conflitto può divenire fonte costruttiva se contenuto e trasformato in proposte, e per fare ciò occorre sostare nel casino, esplorando e cercando di comprendere. Un tipo di conflitto più destabilizzante è quello sull'asse studente-insegnante, quando è quest'ultimo a ricevere una critica.

Insegnanti

“Conflitto, arrivo fino a un punto, poi mi fermo, mi chiudo”

“Nel conflitto in classe mi sento smarrita, spiazzata, con tanta delusione”

Studenti

Secondo tipo: “concorrenza”

“Ho studiato più di lui, voglio lo stesso voto!”

Terzo tipo: “ostacolamento”

“Questo libro è una palla, io non lo leggo!!”

Quarto tipo: “aggressione”

“Ma lei prof ce l'ha con me! Può smetterla!”

Di fronte a un'accusa o una frase offensiva, anche qui conviene essere equipaggiati. A nostro avviso l'attrezzatura non è la panacea, ma un ancoraggio sufficientemente buono che può aiutare l'insegnante. Se l'alunno si sente smarrito, spiazzato o decide di chiudersi, dipende molto dal temperamento e dall'esperienza professionale del docente; i metodi non sono sufficienti.

Ci occupiamo da una vita di questi temi relazionali, ma ciò non significa che nei momenti dell'accusa o della durezza provocata con l'altro, riu-

13. Ardone, Baldry, 2003.

sciamo a fronteggiare la situazione in maniera esemplare. Si può tuttavia imparare/migliorare e allenarsi. È poi importante l'agone conflittuale dell'evento disturbato, e ancor di più le ore e le giornate seguenti, che di solito un adulto medio (non equipaggiato) occupa con risentimenti, discriminazioni, voglia cinica di vendetta.

Tornando al conflitto diretto al docente, egli può cercare di evitare la trappola della risposta immediata o del giudizio, reagendo o rispondendo simmetricamente; lo farebbe rotolare in un'*escalation* distruttiva, qui occorrono invece altri metodi, indispensabili per disciplinare l'accaduto in forma più costruttiva¹⁴.

Il punto saliente resta la “soglia di tollerabilità” dell'insegnante al conflitto (come alla confusione) e vedremo anche alla negatività. Tale caratteristica può essere innata, può averla appresa nella carriera, può essere più viva in un dato periodo, più bassa in un altro, dipende da tanti fattori interni alla persona e/o nella propria sfera privata e/o professionale. Nella tolleranza, si può “respirare nel problema”, nel senso del diaframma anatomico da attivare, ma anche nel senso dei pensieri e delle emozioni. L'insegnante sta nella “posizione di sosta”, che non è parcheggiarsi e non fare nulla, bensì in maniera vigile e desta raccogliere le risorse interne e informazioni esterne. Per molti autori, compresi noi che scriviamo, la parola magica è “sostare”. O anche, “so stare”! Concludendo sul tema conflitto, che esso sia per divergenza o aggressione (a parte quella fisica), dobbiamo considerare che si registrano due caratteristiche di frequente debolezza:

- il carico di irrazionalità della rabbia e del disgusto;
- l'esagerata impellenza di trovare un'uscita, come momento espiatorio che rimuova l'evento avverso.

A nostro avviso è invece importante che le parti si spieghino (anche se è faticoso), elaborino col

14. Nel capitolo *Fare classe: la cassetta pratica da applicare*, presentiamo gli strumenti specifici; qui ci interessa fare “laboratorio”, come lo abbiamo chiamato, ovvero svegliare le sensibilità mantenendo vivi i dilemmi.

dono della parola quello che è elaborabile, poco o tanto che sia. Senza l'assillo della soluzione a tutti i costi e subito. Tutto ciò certamente si può fare più agevolmente se il conflitto non è diretto all'insegnante, se egli è terzo rispetto a una disputa tra due alunni.

Nel conflitto è importante sostare, indagare, proteggersi

Nel diverbio e nella provocazione non è vero che si deve trovare un accordo, ci sono cose che hanno una precedenza molto più sensibile, almeno tre: la prima proteggersi, cercando forme di autoascolto; la seconda provare a capire, indagare; la terza fare in modo di non peggiorare la situazione, slittando verso piani ancora più problematici e distruttivi.

All'accordo e alla negoziazione si può pensare in un momento successivo, quando tende a raffreddarsi l'enfasi distruttiva, che sia qualche momento dopo o qualche ora dopo.

Domande aperte:

- Proteggersi cosa vuol dire?
- Proteggersi, come?
- Ma perché non è poi tanto importante trovare un accordo?

Sulla classe come gruppo, concludiamo dicendo che molte ricerche dimostrano come questa funzione si riduca troppo frequentemente nella diade insegnante/alunno, su un asse meramente singolare. Invece, il grande assente rischia di essere appunto il gruppo, con insegnanti che sembrano avere di esso una visione riduttiva in funzione dell'apprendimento, inteso come fattore di disturbo o tutt'al più per intrattenere una

qualche conversazione. E invece i fattori migliorativi da indurre in una classe sono alcuni e centrali, tra cui il fattore "sistemico" del gruppo, con il cardine dell'interdipendenza come unità (dove i fatti sono prodotti da più cause), il fattore "dinamico" che richiama ai cambiamenti (taciti ed espliciti, che non possiamo sempre capire e controllare), il fattore "ecologico" come attenzione simultanea a individuo e gruppo.

In definitiva, l'insegnante si porrà assai meglio al servizio del singolo alunno, mediante una presenza e un ascolto indiretti, che tengano costantemente conto della presenza del gruppo e delle esigenze del singolo in senso a esso¹⁵. Ma il punto che emerge con forza è che l'insegnante può sviluppare una maggiore attenzione al gruppo, acquisendo maggiori competenze in tale direzione.

15. Tanzarella, in Pontecorvo (1999).

Facilitare è unire! Emozione, azione e relazioni interpersonali

Dopo le considerazioni sulle emozioni negative in classe, sulle barriere comunicative nella classe e nell'esperienza profonda dell'insegnante, può sembrare al lettore che nella scuola non ci sia nulla da fare. Il bullismo prenderà possesso dell'intero sistema, destino ultimo inevitabile. Non è assolutamente così. Con la facilitazione pensiamo esattamente l'opposto, che nella scuola si possa vivere maggiore benessere e molte più soddisfazioni per alunni e insegnanti.

È vero che la facilitazione tende a non nascondere i mille fattori disfunzionali della scuola, quelli di derivazione psicobiologica e sociale esposti finora (oltre a quelli amministrativi e politici che nel libro non trattiamo), ma come abbiamo ripetuto più volte, il "riconoscere emozioni e negatività" può rappresentare la prima soluzione costruttiva, considerandoli come fattori centrali, fondamentali, da cui partono pressoché tutti gli altri. Questo è un "primo principio di conoscenza" della facilitazione, che nasce proprio col piglio dell'aiuto, viste le tante forme di criticità e complicazioni esistenti.

Ma aggiungiamo un "secondo principio di conoscenza": l'unione tra emozione, azione e relazioni interpersonali⁴⁷. Proviamo schematicamente a procedere per punti, per spiegare quello che con

47. Tale paradigma lo ritroveremo nel capitolo *Facilitazione: coniugare didattica e partecipazione*, nella quarta funzione facilitatrice: "Attivare".

un po' di buona volontà un insegnante facilitatore può provare in classe.

Partiamo dai funzionamenti più profondi verso quelli più alti e dichiarati, ovvero da quello che ci succede nel corpo per arrivare alle funzioni comunicative e mentali superiori.

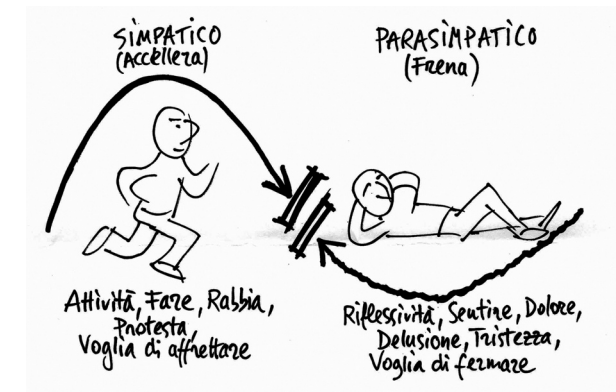


Fig. 12 – Unire azione e riposo

Prima unione da creare

Un modo per cui il cervello si dirama nella pancia o nello stomaco è dato dal sistema nervoso autonomo, con le sue derivazioni dette "simpatico" e "parasimpatico", che governano un misto di fisiologia organica, energia, emozioni. La Biosistemica⁴⁸ ne studia da vicino le sue implicazioni psicobiologiche, dando centralità a due pulsioni fondamentali: il simpatico "attivante", distributore di energia, e il parasimpatico "ricettivo" e rinnovatore di energia.

Le emozioni seguono gli stessi principi: le emozioni attive come rabbia, disgusto, protesta, ci spingono a muoverci verso uno scopo; le emozioni ricettive come tristezza, paura, vergogna, ci rallentano, per darci tempo di attuare un riorientamento. Simpatico e parasimpatico regolano anche due tipi di gioia: la gioia attiva di piacere e la gioia ricettiva riflessiva. L'energia idem, dopo un impegno è il corpo che ci chiede riposo, un momento per recuperare, come dopo un riposo ci viene naturale muoverci e darci da fare. L'unione significa sapere

48. Liss, 2006b.

che le due derivazioni esistono e che è importante armonizzarle. Ma come fare? Semplicemente dando reciproco spazio, evitando situazioni di troppo simpatico, tutte votate all'azione (stressanti), oppure di troppo parasimpatico, con riflessioni maceranti e magmatiche (inconcludenti). L'unione è prodotta quindi da coppie di fattori, non monadi ma diadi, per una regia biplanare. Nella lezione o nel consiglio di classe, per esempio, sarà bene alternare velocità/lentezza, problemi/soluzioni, negativo/positivo, caos/ordine, dando così spazio sia a una componente che all'altra, evitando di agirle allo stesso tempo, come in un meccanismo malato di "somma patologica", come se un piede spingesse sull'acceleratore e contemporaneamente con l'altro piede si desse forza al freno. Dare spazio ai singoli movimenti, pur nel sistema duale, ridà una giusta fisiologia alla lezione e avremo in mano uno strumento preziosissimo di vitalizzazione e di rinnovo delle energie. Insistere con un solo pedale, porta purtroppo la vitalità a spegnersi e a ristagnare. L'importante è dare spazio a una tipologia e poi aggiungere l'altra a complemento.

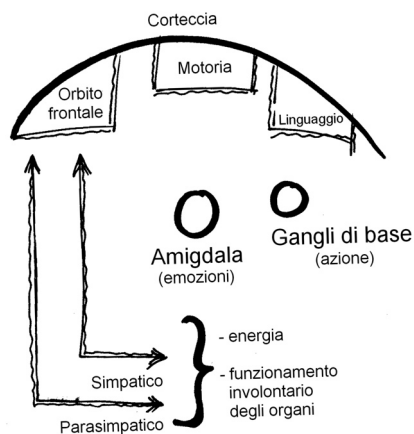


Fig. 13 – Unire emozione e azione

Seconda unione da creare

Salire verso le parti più alte delle funzioni umane è avvicinare emozioni e azione, rispettando di più e meglio l'esperienza emozionale, che ha per sua natura un'impronta disregolatrice. Schematicamente,

l'amigdala è l'organo che sovrintende le emozioni, mentre le azioni implicite e automatiche, quelle routinarie, sono attivate dai gangli di base. Ecco, qui possiamo trovare una nuova connessione, un ponte tra amigdala e gangli di base. Come? Dando più spazio ai comportamenti emotivi, per esempio di rabbia o di tristezza, facendo esprimere gesti e movimenti, perché il soggetto agendoli si svuota.

Il ruolo della parola in tutto questo è fondamentale, perché fa da contenimento strategico (una parola breve e "organica"). La disconnessione tra l'amigdala legata alle emozioni e i gangli di base che presiedono all'azione può spiegare perché la rabbia (amigdala) e il senso di impotenza (gangli di base) si rafforzano reciprocamente. Al contrario, condividere ed esprimere con la classe le emozioni di noia o disgusto può parzialmente ridurre la frattura tra le due funzioni e attivare i gangli di base verso azioni più calibrate, meno inconsulte. Le emozioni vanno accolte ma anche contenute, i gangli di base possono servire a ciò, la parola breve e sentita è da considerare un'azione in tutti i sensi.

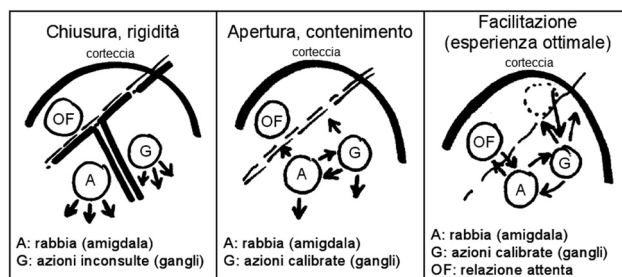


Fig. 14 – Unire emozione, azione e relazioni interpersonali

Terza unione da creare

Salendo verso l'alto, la terza unione da creare è con la corteccia orbito-frontale, che di sua natura sintetizza il tutto, luogo di collegamento di circuiti differenziati. Qui occorrono parole adeguate ai vissuti, non troppo teoriche e non troppo razionali, un buon grado di attenzione e di ascolto. Occorre un corpo vivo, sveglio e un'attenzione al gruppo, a sé e agli altri. Entra in campo la fonda-

mentale relazione interpersonale con l'altro. Sembrano tante cose, troppe! Ma il senso magistrale della natura che vive dentro ognuno di noi ne è il fulcro. Basta agire in una direzione congeniale e appropriata (intenzionalmente) e la natura di suo ci segue con tutti i suoi funzionamenti virtuosi. Questo per sviluppare "esperienze ottimali", perché il principio è quello di mettere insieme e far fluire, anziché separare e sbarrare, inibire. Le emozioni sono infatti esperienze che possono anche integrare, perché attraversano più circuiti, si muovono da persona a persona, si accendono dentro bisogni profondi legati alla sopravvivenza della specie. Sapersi muovere su questo terreno significa armonizzare se stessi e le relazioni interpersonali, curare per vie naturali e senza costi, la propria mente.

Unire è sinonimo quindi di "integrazione" personale e sociale, processi che hanno un ruolo fondamentale nelle esperienze interpersonali e nello sviluppo della mente relazionale⁴⁹, che cioè sa imparare dalle esperienze, mettendo insieme più fattori e attori. In altre parole, la facilitazione si propone infatti come un approccio integrato che ha come missione l'unione e il flusso. Essa va "dal basso verso l'alto", perché così facendo si possono generare maggiori cambiamenti, rispetto ad altri approcci che preferiscono andare "dall'alto in basso", di marca più razionale. Poi comunque, abbiamo bisogno di entrambi.

La sana triangolazione di emozioni, azioni e relazione con l'altro ha un effetto simile a quello che avremmo arrivando in una casa buia e se accendessimo più lampadine alla volta. Vedremmo meglio quel luogo, evitando di scivolare o sbattere contro qualcosa. Così l'attivazione di amigdala, gangli di base e corteccia orbito-frontale ha una forte analogia. La naturalità che si attiva in classe o in un'interazione è quella in particolare di sostanze chimiche positive chiamate neuromodulatori. Quando le luci si accendono si attivano una serie di chimiche benefiche interne a ogni studente e insegnante, in cui si liberano rispettivamente: serotonina (scambio attento con l'altro,

intendersi e capirsi), acetilcolina (attenzione e voglia di riuscire, apprendimento e memoria), dopamina (azione e riconoscimento), noradrenalina (azione vigorosa e focalizzazione mentale). Sono quattro facilitatori interni naturali, che in barba a tante artificiosità postmoderne, possono accendere la classe efficacemente.

49. Siegel, 2001.

Facilitazione: coniugare didattica e partecipazione

In questo capitolo ci occupiamo di illustrare in maniera specifica quali sono i metodi dell'insegnante facilitatore. Questi metodi derivano dall'innesto delle componenti della facilitazione esperta (2005, 2010) con i temi dell'insegnante e della scuola e, più in generale, dagli approcci sperimentati in ambiente scolastico.

Facilitazione esperta: definizione

Per "facilitazione esperta" si intende quell'insieme di competenze da agire con attitudine intenzionale, in forma sistematica e con atteggiamento vigile, con l'obiettivo di aumentare le risorse in gioco.

Facilitare vuol dire passare dal proprio minuto interesse a un interesse più ampio e complesso, attraversando barriere, resistenze e negatività. La facilitazione nasce come "ruolo" (il facilitatore), ma evolve come "funzione", con un orientamento trasversale interno agli enti, promosso da capi, coordinatori e gruppi, che alle loro competenze tecniche aggiungono le indispensabili capacità di facilitare il lavoro e le relazioni.

La facilitazione esperta è un approccio innovativo ai gruppi-classe e agli scambi fra le varie componenti scolastiche, che mette al centro alcune prerogative:

- coniugare didattica e partecipazione;
- promuovere le competenze dell'insegnante facilitatore;
- sviluppare una didattica più attiva, come profitto sugli apprendimenti e come prevenzione delle negatività, per nuove pratiche dello star bene in classe.

Didattica e partecipazione in classe

Una classe rappresenta senza dubbio uno dei contesti collettivi più complessi fra le varie tipologie di gruppo: familiare, lavorativo, educativo. Complesso perché? Perché nella dinamica di classe si intersecano molteplici fattori, già di loro complessi, che corrispondono al soggetto, alle sue relazioni con gli altri e con l'ambiente, alle sue condizioni emotive, ai contenuti propri della didattica e dei saperi da imparare.

Per cui nel contesto classe è come se si concentrassero una vasta gamma di fili che scaturiscono dai piani individuali, interindividuali e contestuali. Immaginiamo come una fitta rete di fili, che accende contemporaneamente componenti cognitive ed emotive, assetti culturali e sociali, tipologie di apprendimento individuale e di gruppo, che si condizionano tra loro e che insieme vanno a comporre un vero e proprio "campo di forze". La nozione di "campo" tende a considerare l'individuo inserito in un sistema di interazioni, rappresentabili fra il suo mondo interno e il mondo esterno. Nello studio di una classe occorre perlopiù considerare la complessa intersezione tra individuale e sociale, tra soggetto e contesto. Dalla stessa teoria proviene il concetto che abbiamo già trattato di "dinamica di gruppo", lo scontro e l'incontro in classe, tramite

azioni e comportamenti interdipendenti dell'insegnante con l'intero gruppo-classe. Il concetto di "campo di forze" può essere considerato come una totalità dinamica, composta da parole, azioni, comportamenti, atteggiamenti, emozioni, sia implicite che esplicite.

Per sintetizzare dunque, in una classe ci sono almeno due grandi unità di importanza: i "fattori produttivi" (didattica e rendimento scolastico) e i "fattori psicosociali" (persona e relazioni). Per esempio, la didattica viene condizionata dalle relazioni nella classe e da eventuali emozioni negative, come a sua volta il contenuto di una lezione condiziona lo studente. Per una reciproca influenza, che crea complessità ma anche confusione. E ancora, la didattica può far sviluppare un particolare tratto mentale positivo di un ragazzo o essere messa in seria crisi da un atteggiamento di rinuncia o resistenza; così come un'emozione di disgusto per una materia da parte di uno studente può ostacolarne l'apprendimento in modo esasperato, indipendentemente dai contenuti proposti durante la lezione.

Non si tratta pertanto di un mero accostamento di fattori co-presenti – lo studente e la didattica – bensì di fattori intrecciati, che a nostro avviso si integrano, ma anche interferiscono tra loro. Nel vocabolario della facilitazione, la centratura sulla persona (il singolo e le relazioni) risponde alla "partecipazione", mentre la centratura su didattica-rendimento corrisponde alla "produzione". Questi due versanti, didattica e partecipazione, sono uno dentro l'altro, si attraggono e si respingono, hanno logiche e metriche opposte come anche complementari, fattori non solo co-presenti quindi, ma come abbiamo detto anche interdipendenti, che si condizionano e quindi co-organizzanti. Entrambi fanno la classe, fanno l'apprendimento, fanno la scuola.

Da qui ricaviamo due nuovi insiemi, un primo di "studente nella didattica" e un secondo di "didattica nello studente", ovvero, come il soggetto sta nello sforzo didattico e come il sapere, il contenuto della didattica, entra (e non entra) nelle cognizioni del ragazzo. Per l'insegnante facilitatore si prefigura un doppio costituente fondativo:

quello produttivo-didattico e quello relazionale-sociale. Per una dualità che connette didattica e partecipazione.

Le basi dell'insegnante facilitatore

Da qui avanziamo verso le mappe base dell'insegnante facilitatore, che scaturiscono dal *face-model*, il dispositivo operativo che traduce in termini pratici i principi della facilitazione esperta. Definiamo quindi il quadro dei principi portanti dell'insegnante facilitatore in un dispositivo nuovo, che chiamiamo INFA, l'insieme di metodi e tecniche, applicative di saperi complessi sottostanti, che hanno come obiettivo la facilitazione del gruppo-classe, oltre che delle riunioni di consiglio e dei colloqui coi genitori¹.

- 1) Il primo elemento è incentrato sulla "classe come campo di forze", governato da interdipendenze e dinamiche di gruppo inerenti l'operatività quotidiana didattica, ma anche gli impatti e i tratti psicosociali delle persone che abitano la classe, che irrinunciabilmente agiscono atteggiamenti, percezioni, temperamenti, pensieri, sentimenti, emozioni.
- 2) Il secondo elemento è dato dal coniugare "didattica e partecipazione", per cui la gestione della classe è l'incontro di due centrate. La prima è sul "compito" dell'insegnare, fare lezione, trasmettere saperi; la seconda è sulla "relazione", ovvero l'attenzione ai tratti soggettivi, alle dinamiche interpersonali e motivazionali. La classe può essere un luogo adatto per connettere la dimensione produttiva con quella sociale. Se l'insegnante si centra su entrambi i fronti accede a una funzione di valore superiore: trasforma l'aula in una palestra dinamica e inclusiva, fornendo un esempio sociale di

1. Adesso vediamo gli elementi essenziali di INFA, in una prima panoramica che sarà sviluppata e illustrata più dettagliatamente nei prossimi capitoli.

alto tasso educativo. Sta educando perlopiù ai saperi disciplinari, non disgiunti tuttavia dai saperi sociali, per la convivenza nelle diversità. Come abbiamo già scritto, la ricerca di nuove coppie integrate: azione-emozione, teoria-pratica, negativo-positivo, individuo-gruppo, merito-metodo.

- 3) Il terzo elemento è dato dalla “gestione costruttiva delle condotte disfunzionali”. È cruciale intervenire sugli aspetti negativi e critici della classe, entità inevitabili in ogni tipo di gruppo. A critica, aggressività, fastidio, passività, tutti comportamenti disfunzionali che non aiutano il lavoro dell'insegnante né l'apprendimento dei ragazzi, occorre trovare nuovi metodi di fronteggiamento ed elaborazione. Qui proponiamo un approccio incentrato sulla “realtà vissuta”, tramite sistemi di accoglienza, contenimento e trasformazione delle negatività in nuovo apprendimento e motivazione, convertendo i blocchi in opportunità e risorse.
- 4) Un quarto elemento è dato dall’“insegnamento attivo”. L'insegnante facilitatore si pone sulla scia tipica della cultura educativa orientata alla crescita dei potenziali (*empowerment*), alla didattica supportiva e alle metodologie orientate all'attivismo, che mettono al centro l'esperienza pratica e la persona. Qui la teoria pedala su un tandem con la pratica, affiancando ai saperi didattici astratti forme di allenamento concreto.

Infine, l'ultimo elemento è l'uso della “facilitazione come nuovo metodo scientifico”, con un dispositivo che eleva la “facilitazione” da semplice vocabolo generalista, a strumento metodologico mirato, sistematico, da agire in forma intenzionale, con l'obiettivo di aumentare le risorse in gioco, le risorse delle persone e quelle del contesto.

Facilitazione: una rosa di significati

Dallo Zingarelli: *Facilitare*: rendere più facile o agevole, favorire. *Facilitazione*: agevolazione. Traduzione inglese: *facility*; facilitazione come strumento, *facilitating*. Etimo: dal latino *facere* (fare, che si può fare). A partire dal XIV secolo la parola “facile” entrò in concorrenza con “agevole”, usato sin dai secoli precedenti. Ma è interessante notare che la parola “facile” porta con sé due significati: uno relativo a “senza fatica, chiaro, semplice, affabile, trattabile” che ne connota il significato maggiore, un altro di area semantica diversa inerente a “poco serio”.

Il termine “facilitazione” è specifico infine a due discipline quali *pedagogia* e *psicologia*. Per la *pedagogia*, si tratta di facilitazione all'apprendimento “qualsiasi fattore capace di favorire nell'allievo il raggiungimento dell'obiettivo didattico”; o ancora, “ciò che è detto e spiegato in modo comprensibile e piano e avviene quando l'educatore intende agevolare la risposta verbale o comportamentale dell'allievo nei confronti di una richiesta o interrogazione”. Per la *psicologia* è invece “un fenomeno per cui l'azione di uno stimolo è resa più efficace dalla presenza, anteriore o simultanea, di condizioni chiamate *facilitanti*”; o “facilitazione sociale quando la presenza di una persona esterna ha un effetto motivazionale sul rendimento del soggetto alle prese con prestazioni efficaci”.

I due assi fondamentali

Come abbiamo detto l'insegnante facilitatore prende le mosse dal *Face-model*, studio del 2005 istituito con l'obiettivo di definire le competenze del facilitatore², una nuova figura professionale, "terza" agli attori organizzativi, che sviluppa un ruolo di mediatore, agente di aiuto e motivatore presso i gruppi di lavoro. Le sue direttrici, "produzione" e "partecipazione", sono ispirate alla cultura "socio-tecnica" e al movimento nato negli Usa nel 1940 che fu denominato delle "risorse umane", per cui il lavoro produttivo è frutto dell'incontro di due piani: il piano tecnico e il piano umano.

Ci serviva rappresentare i due piani dell'INFA – didattica e partecipazione – in maniera interconnessa, uno dentro l'altro e non uno affianco all'altro. Evitando le due rette parallele abbiamo quindi optato per una struttura a "X", che in buona ragione rende conto di un'intersecazione delle due rette, quindi di due piani che si interpongono.

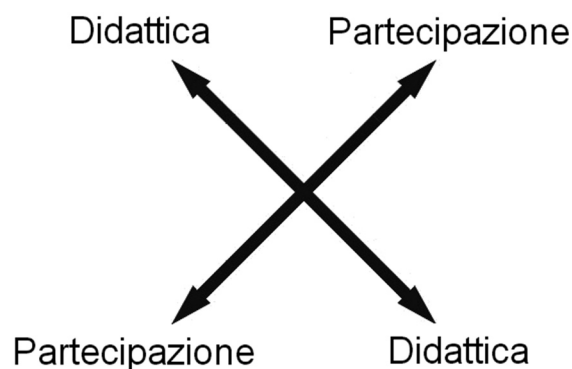


Fig. 1 – Modello INFA: la struttura

I due orientamenti sono al pari importanti e strategici. Le esperienze svolte nella scuola ci dicono che troppo frequentemente nelle classi, didattica e partecipazione sono intese come due componenti distanti e spesso scisse. Qui proponiamo invece un passaggio chiave, ovvero, andare da una visione unificinale a una equifinale. Cosa inten-

2. De Sario, 2005.

diamo dire? L'unifinalità è, ad esempio, la convinzione monologica, per cui la didattica è la sola cosa importante, l'unica su cui l'insegnante deve concentrarsi, ignorando di conseguenza la platea dei destinatari, a cui la sua lezione stessa si rivolge. L'equifinalità attribuisce viceversa, una modalità "ibrida" e bilogica, per cui all'importanza della didattica e allo svolgimento del compito dell'insegnante, si affianca la centralità della comunicazione, dell'accoglienza di vissuti emotivi, la calibratura sulle diverse modalità di ricezione dei singoli studenti. E con questo libro intendiamo andare in aiuto della classe insegnante, proprio perché ne possa ricavare i rudimenti di questa "competenza seconda", senza confondersi con figure di professionisti ed esperti della relazione. Di seguito riportiamo le funzioni di gestione del gruppo-classe che solo per facilità schematica distinguiamo nelle due colonne, rispondenti ai rispettivi assi di didattica e partecipazione.

Funzioni della didattica	Funzioni della partecipazione
Impostazione di una lezione	Interazione in classe, ascolto, clima
Ritmo e programmazione	Mediazione differenze e conflitti
Catalizzare tempi e metodi	Inclusione e lavoro di gruppo
Definire e valutare i compiti	Gestione della negatività
Metodi di apprendimento (attivo)	Regolazione delle emozioni
Motivazione e attivazione di abilità	Aiuto, contenimento, supporto

Fig. 2 – Assi del Modello INFA

Insegnanti facilitatori: si parte!

Facilitazione, una complessità risolta

Alla lettura di questo libro è importante fare seguire subito piccole pratiche concrete di messa in azione di metodi e tecniche. La strada concettuale della facilitazione è stata tracciata, ci auguriamo di essere stati sufficientemente chiari nell'esposizione dei concetti. Questi stessi si chiarificano se ci si mette a provarli, partendo o dalle maggiori difficoltà e zone di debolezza o da quei passaggi metodologici che sono risultati più convincenti. La complessità del lavoro a scuola si può facilitare verso una maggiore sostenibilità e benessere.

Nei capitoli abbiamo cercato di mostrare, tuttavia, quali sono i funzionamenti controversi che si frappongono e che creano complicazioni quotidiane diffuse. La complessità a scuola – con la facilitazione e il suo doppio orientamento a didattica e partecipazione, la sua linea di metodo che include direttività e partecipatività, negativo e positivo, emozione e azione – si può risolvere. Non è facile, ma è facilitabile. Questi processi di integrazione, di “unione”, creano una condizione che possiamo definire “a pieno regime”, con un senso di vitalità, di immediatezza e di autenticità, che crediamo siano necessari agli insegnanti.

Ultimi rinforzi! Le ultime domande e le risposte

Sul casino in classe...

E se invece di contenere e trasformare, la situazione si aggrava?

In quel caso è utile tornare a quello che sappiamo fare bene, che ci viene facile, fare lezione in maniera classica, spiegare in una maniera in cui ci sentiamo comodi. Cercare quindi un minimo comfort e tamponare alla meno peggio le falle di criticità. Nel post, riflettere e condividere con un collega, per apprendere insieme.

Se un giorno non si è al meglio, cosa conviene fare?

Stesso discorso, fare il giusto e fare bene, non sarà una giornata di sperimentazioni, bensì di ordinarietà, dove può essere utile ascoltarsi, cercare di accogliersi, non pretendere sempre molto da sé.

Come fare a dirimere la confusione “fisiologica” da quella “tattica”, per cui gli allievi non vorrebbero fare mai nulla?

Quella fisiologica ha delle onde, è mobile, perché è del corpo. Se facciamo un richiamo o una sollecitazione i ragazzi la accolgono, tendono a seguire l'appello. Quella tattica è speculativa, più della mente, che ha un appiglio fisso (non a onda) nel pensiero di interferenza e qualunquismo (“dai facciamo casino così non spiega”). Per cui se la classe recepisce qualcosa del nostro invito, la confusione è “fisiologica” (corporea), se sta fissa nella posizione di confusione è più “tattica” (intenzionale e mentale), un po' più “patologica”.

Ci vuole più metodo...

I metodi sono difficili da apprendere specialmente per un adulto strutturato con le sue abitudini...

Verissimo. È conveniente tuttavia cercare di mantenere una sufficiente “plasticità” mentale e l'apprendimento di nuovi metodi e nuovi modi di fare va in questa direzione, per aggiungere all'ine-

vitabile “cristallizzazione” adulta una seppur minima “malleabilità”.

Genuinità cosa vuol dire?

È pensare che ognuno di noi dice un sacco di fandonie e fa un sacco di errori, non per cattiveria, ma perché non possiamo non farlo. La genuinità scaturisce da ciò, come allentamento delle morse di giudizio e severità, per imparare a stare nel flusso degli eventi, un po' meglio.

Sul monologo nella lezione

Una lezione, se devo spiegare un regola, un concetto, come fa ad essere senza monologo?

L'importante è fare “segmenti” di spiegazione (fare uno “spezzatino”), non fare un unico fiato a “una via” (stanca tutti). Possiamo anche spiegare teorie per tutta l'ora, facciamolo però con le “due vie”: per esempio 10 minuti di spiegazione e 5 di domande (andata e ritorno), per rispettivi quattro step.

L'eccessiva interazione non rischia di far perdere il tracciato logico dei contenuti?

Ogni metodo ha vantaggi e svantaggi, il metodo della maggiore interazione con la classe, all'inizio, può dare qualche sbandamento (confusione, confidenza, approssimazione), ma occorre metterlo in conto, perché gradualmente crea invece condizioni che tutti gli insegnanti si auspicano, cioè maggiore responsabilità dei ragazzi, interesse e voglia di fare. E poi la propria conduzione va continuamente “tarata”, come si fa con l'accordare un pianoforte o registrare le pasticche dei freni alla macchina.

Nel conflitto, proteggersi?

Proteggersi cosa vuol dire?

Varie cose, da respingere a chiudere a prendere tempo. La protezione può avere l'immagine simbolica di “tornare nel proprio nido”, nel proprio luogo, casa, contesto. Così la protezione a scuola è un ritorno a sé, alla propria chiusura, alla propria fuga. L'epistemologia dell'“unione” e della facilitazione ci suggerisce, però, che non ci può

essere fuga se non c'è attacco (stare), non ci può essere chiusura se non c'è apertura.

Corpo esperto alla cattedra

Ma se a volte si fa fatica solo a seguire le parole, figuriamoci il corpo?

Parole e corpo sono attaccati, sono la stessa cosa. È vero che abbiamo la tradizione per cui il corpo non esiste e non lo includiamo. Ecco, basta ricordarsi che il corpo c'è e parla molto di più di tante parole.

Da cosa conviene partire, dalla faccia, dalla gestualità o da cosa?

Nel capitolo precedente nell'apposita scheda abbiamo indicato le strettissime priorità, che vuole dire quelle cinque cose base da iniziare subito. A voler stringere ancora di più, diremmo, la gestualità “a vassoio” e la prossemica dinamica. *Non c'è il rischio di sembrare finti e goffi?*

Solo un po' all'inizio. Sentirsi goffo è più un riflesso interno a sé, che esposto agli altri. Si rimodellano i circuiti interni e quindi il lavoro produce pensieri di incertezza. Ma la professione efficace e la crescita personale, possono essere buone e plausibili motivazioni in tale direzione.

Amigdala e cervello limbico

L'amigdala scatta a nostra insaputa?

Sì. L'amigdala sembra che conservi caratteristiche prodotte nella nostra lunga evoluzione umana, in particolare gli studi maggiori sono sulla paura. L'amigdala impara velocemente e dimentica lentamente. Le paure memorizzate (trasmesse geneticamente) e apprese (nella propria storia personale) sono tenaci e tendono a ritornare quando siamo sotto stress. L'amigdala è come un elefante, che abbiamo nel centro del nostro cervello, tutti. Per Cozolino “Sulla base della nostra neurobiologia la paura supera e batte l'amore in diversi modi. La paura (quindi l'amigdala, *nda*) è più veloce, automatica, inconscia, generalizzata automaticamente ad altri stimoli, multisensoriale, resi-

stente all'estinzione". Un vero elefante.

Con quale manifestazione in particolare?

Piccole scosse nei pensieri e nel corpo, una miriade di micro esagerazioni interno-esterne del tipo "ce l'hai con me?", "ma perché fai così?", "siete strani", "non ci riesco", "mi manca tutto", "devo morire", "non ce la faccio", "mi vuoi male", ecc.

Portare un contesto da negativo a positivo

Ma con le poche risorse finanziarie che possiedono oggi le scuole, come fanno ad attivare tali programmi?

Oggi occorre mirare meglio. Noi pensiamo che una scuola debba mirare meglio svolgendo formazione agli insegnanti di tipo teorico-pratico, molto fondata sulle emozioni e sulla negatività, sull'apprendimento di nuovi stili di comportamento in classe. Bisogna inventare e sviluppare corsi di formazione più contestuali e precisi. E poi bisogna sviluppare in ogni scuola le figure di insegnanti facilitatori che aiutino nei processi complessi "dal negativo al positivo".

Sul burnout e la scarsa qualità tra colleghi

Qualche suggerimento in tal senso?

Ogni "scuola è paese", quindi presenta vizi e virtù, comprese quindi le relazioni tra i colleghi insegnanti. Il punto è inventare la "riunione nel cerchio", l'incontro non per fare ma per ascoltarsi, per creare uno "spazio mentale" di gruppo, per rielaborare le esperienze, soprattutto quelle più problematiche, ma anche i vissuti di logoramento. È una specie di "piccola terapia" a costo zero, con un collega che facilita (cfr. la *Lezione nel cerchio* del capitolo precedente), con bassa gerarchia e basso giudizio, per ri-generarsi. Tutto dipende dagli insegnanti, i metodi ci sono.

Le lezioni attive

E la lezione dove va a finire, in un teatro? Ma figurati i ragazzi, li vedo già come ridono e fanno casino.


Proviamo e proviamo. Il casino già c'è anche con la lezione frontale. Coi metodi "attivizzanti" tendiamo a canalizzare le energie e farle esprimere. All'inizio è davvero un po' faticoso, ma poi ci si diverte, anche.

Facilitare la classe, un passo alla volta

Ora tocca al lettore passare alla pratica. L'ultimo strumento, importantissimo, è la "Scheda di allenamento" che qui inseriamo come "promemoria" utile, ma anche come "autoriscontro", dopo una lezione o un consiglio di classe. Nella scheda di allenamento riportiamo 15 metodi prioritari e di sintesi per la facilitazione esperta, seguire passo passo il modello INFA e fare pratica di insegnante facilitatore.

Facilitare nella pratica e nella propria classe?

- Il libro è il primo compendio.
- La Scheda di allenamento può aiutare sia a ricordare che ad applicare (da tenere in vista).
- Si può accedere al "Laboratorio con gli insegnanti" nel sito della Scuola facilitatori, dove porre domande, raccontare episodi e criticità, trovare spunti per i metodi.
- È possibile fare un po' di formazione, può bastare anche qualcosa di breve e introduttivo per iniziare, per comprendere provando: sull'insegnante facilitatore, la gestione della negatività, la lezione attiva.



Il “mal di scuola”, così diffuso tra gli studenti, si fa largo sempre più anche tra gli insegnanti. Le classi sono formate da gruppi difficili, composti, dove spesso i freni si allentano fino a provocare situazioni aggressive o veri e propri abusi. Anche gli insegnanti sono in crisi. La domanda è: “hanno perso la voglia di imparare cose nuove, oppure hanno solo un gran bisogno di rigenerarsi, di recuperare fiducia e ricaricare le batterie?”.

Questo libro non offre un’analisi della crisi. Più modestamente, ma forse anche più efficacemente, vuole avanzare una proposta di cultura e metodo per concepire buone pratiche possibili. Non come una formula magica adatta per tutte le situazioni, ma come un percorso per attraversare le situazioni complesse, i conflitti intricati, i “banchi” di prova reali che ogni giorno si riproducono in aula. La chiave è ripensare il ruolo dell’insegnante come un facilitatore.

Intendiamoci. Facilitazione non è buonismo, semplificazione, visione ottimistica delle relazioni e delle istituzioni. Ma cos’è allora?

È un metodo che richiede una valenza sociale ed educativa, un nuovo sapere complesso. Ogni persona, relazione, organizzazione ha aspetti funzionali buoni e aspetti disfunzionali non buoni. La qualità delle relazioni e delle emozioni influenza l’efficacia dei percorsi di apprendimento. E, dunque, i fattori emotivi in una classe si possono canalizzare verso l’azione didattica e viceversa.

Questo libro offre la strumentazione per stare “dentro il casino” del gruppo classe, in maniera vigile e attiva, nella convinzione che così si possa riuscire a trasformarlo. Fino a renderlo un gruppo di apprendimento.

Pino De Sario, psicologo sociale, formatore e specialista in facilitazione, insegna “Comunicazione nel conflitto” al corso di laurea in Scienze per la Pace all’Università di Pisa ed è docente alla Società Italiana di Biosistemica. Approfondisce i temi della gestione della negatività nei contesti sociali ed è fondatore della Scuola Facilitatori. Negli ultimi anni ha codificato i metodi del “facilitatore” e della funzione della “facilitazione”, approccio consenziale per le organizzazioni e il sociale.

Daniela Fedi, docente in discipline giuridiche ed economiche nella scuola superiore, ha sviluppato competenze approfondite negli ambiti della comunicazione d’impresa e delle associazioni (marketing e comunicazione aziendale e istituzionale), della comunicazione interpersonale. Practitioner in PNL e tecnico della Facilitazione, ha svolto la professione di Consulente di direzione nelle organizzazioni complesse.

In copertina disegno di Fabio Magnasciutti

ISBN 978-88-6153-200-7



Euro 18,00 (I.i.)

9 788861 532007