

Angelica Sturiale*
(a cura di)¹

Quando si riflette insieme:

la ricerca d'aula e l'identificazione
dei bisogni formativi

*Non posso certo dire se la situazione sarà migliore quando sarà cambiata;
ma posso dire che per diventare migliore deve cambiare.*

GEORG LICHTENBERG (Fisico, scrittore e aforista tedesco)

Aphorismen, 1766-1799, postumo 1902-1900

Da tempo, in OPPI, molti sono consapevoli come nella scuola sia presente un forte bisogno di formazione che non riesce a diventare domanda esplicita da parte di coloro che vivono con inquietudine il proprio ruolo di educatori. Da questa idea bisogna partire per assumere la responsabilità che un formatore ha di fare evolvere la domanda «automatica», a volte «difensiva» degli adulti professionisti, e aprire a nuovi bisogni, desideri e disponibilità. L'incontro seminariale che si è realizzato in OPPI, il 30 novembre 2013, dal titolo «Una professione impegnativa: l'importanza di ascoltarsi per saper ascoltare», ha avuto come scopo quello di approfondire la complessità delle «relazioni significative» in ambito educativo, come quelle tra insegnanti e studenti².

L'idea che si va sostenendo è che occorre una scuola in grado di garantire lo spazio di libertà necessario perché relazioni significative avvengano. Ovvero, che ci sia chi riconosca l'aula, il gruppo-classe, l'ora di lezione, che ci sia qualcuno in grado di essere **maestro**, e che sia capace di leggere lo stile e il valore di chi si trova davanti ai suoi occhi. **Ma se ogni mattina un insegnante passa la prima mezz'ora in classe a guardare il video del pc per compilare un registro elettronico, come fa a vederlo?** Se lo stesso insegnante viene costantemente valutato per il «merito», ossia, in gran parte, per tutto ciò che non fa in classe, come corsi d'aggiornamento, conferenze telematiche e così via, sarà difficile che quell'insegnante abbia la possibilità di pensare ancora alla professione come riconducibile alla sua ora di lezione, alla sua presenza in aula e all'incontro con i suoi studenti. E dunque la seconda domanda a cui cer-

* Angelica Sturiale, psicologa con un PhD (*Philosophy Doctor*), è socia dell'OPPI dal 2013 e lavora a Torino.

¹ Il gruppo di lavoro OPPI «Fare Formazione» è composto da Marialuisa Colombo (Malù), Alessandra Stella, Anna Zucca, Maria Vezzoli e Angelica Sturiale. Il presente contributo è stato redatto utilizzando i materiali prodotti da tutti i componenti del gruppo.

² Il 30 novembre 2013 si è svolto in OPPI un seminario aperto al pubblico sul tema delle possibili risposte formative al disagio dell'insegnante. La proposta si colloca all'interno di una riflessione, nata nel biennio 2010-2011, che aveva costituito il focus di una ricerca interna sviluppata da un gruppo di formatori OPPI (coordinati da A. Stella, con A. Zucca e M.L. Chesi) dedicata a raccogliere i vissuti di paura dei docenti di fronte alle relazioni scolastiche. A seguito di una raccolta di dati tramite questionario, a un piccolo campione di classi volontarie, il materiale è stato discusso nel Seminario annuale OPPI del 2011 e ripreso per il Convegno «Paura di entrare in classe. Insegnanti, sfide professionali e bisogni formativi», organizzato presso l'Università Cattolica di Milano il 18 novembre 2013.

chiamo di dare risposta è: **qual è l'approccio formativo più funzionale da offrire agli insegnanti chiamati a fronteggiare il loro disagio a scuola?**

La proposta fatta in OPPI ha previsto una prima e irrinunciabile raccolta delle «aspettative»³ dei partecipanti alla giornata formativa e una successiva analisi incrociata delle stesse aspettative, espresse dai due gruppi professionali presenti: i formatori e gli insegnanti. Si è quindi proceduto con un'azione simulata di «decentramento cognitivo»⁴, sperimentata attraverso l'assunzione di **un punto di vista altro** rispetto al gruppo di appartenenza: il gruppo dei docenti ha lavorato sulle aspettative scritte dai formatori e i formatori hanno avuto come materiale-stimolo le aspettative dei docenti. Si è perciò scelto di fare interagire ruoli diversi con professionalità diverse, ma complementari, attraverso l'esplorazione di idee, bisogni, strategie, e dei contenuti espressi nelle aspettative riguardanti la giornata⁵.

Possiamo esordire dicendo che questo approccio ha riscosso l'apprezzamento di tutti i presenti per la possibilità offerta dal corso di riflettere e di confrontarsi sui reali⁶ bisogni professionali. Ciò emerge, più che dalla prima attività in plenaria (alla presenza contemporanea dei gruppi di formatori e insegnanti) di rielaborazione dei lavori sulle aspettative e sui bisogni, dalle schede di valutazione che a conclusione della formazione ciascun partecipante ha compilato. Il contratto⁷ iniziale ha permesso di creare un clima nel quale i presenti si sono sentiti autorizzati a esprimere, in modo anche molto preciso, il desiderio di approfondimento e di ampliamento della loro formazione. Da un lato, dunque la possibilità di poter, in un ambiente protetto, procedere all'osservazione e analisi dei propri vissuti, anche a rischio di scandagliare sentimenti negativi e, dall'altro lato, la scoperta di altri bisogni di non immediata percezione, ma altrettanto influenti sul sentire del proprio malessere professionale.

È stato rilevante sottolineare fin dall'inizio la necessità di **lavorare su se stessi** per essere più consapevoli dei problemi di relazione e comunicazione che determinano, nel bene e nel male, in classe e con i colleghi, le dinamiche

³ Si riporta a titolo d'esempio un'«aspettativa» scritta da un'insegnante presente alla formazione: «Insegnante felice ed appagata, alle prese con condizioni di lavoro sempre peggiori, e con sempre meno strumenti dall'esterno. Vorrei dritte su ulteriori risorse (magari interne) anche se mi sembra di averle messe in campo tutte». Si noti la parabola discendente, concettuale ed emotiva nella lunga formulazione di questo pensiero spontaneo, segno di un vissuto complesso e ambivalente della professione.

⁴ Il «decentramento cognitivo» sta a indicare il cambiamento risultante nell'acquisizione di capacità di pensiero autoriflessivo e metacognitivo, attribuendo senso e significato al contesto e all'esperienza di formazione, esplorandone le trasformazioni che avvengono nella valutazione del contesto e nell'atteggiamento verso i propri pensieri.

⁵ Tra i partecipanti si contava un 20% di formatori e 80% di insegnanti. L'esiguo numero dei formatori presenti non ha permesso di mettere in evidenza le potenzialità e le responsabilità di questo ruolo, gli incroci e gli incontri possibili con chi ricopre il ruolo docente. Tuttavia nei gruppi il bisogno, ma anche il piacere di parlare e di confrontare pensieri ed emozioni ha avuto risultati ricchi e interessanti.

⁶ Reali, perché sono stati espressi direttamente da loro e non dati aprioristicamente.

⁷ Il «contratto» iniziale nella formazione veicola una dichiarazione esplicita e partecipata dai due contraenti, il formatore e i formandi, di quel che si andrà a fare in termini organizzativi, gestionali e di processo e le parti coinvolte sono chiamate a svolgere un ruolo attivo, alla stessa stregua del patto formativo che viene proposto a scuola.

relazionali. Lavorare su se stessi passa attraverso il prendersi cura del proprio benessere a scuola e l'imparare a riconoscere le aree di soddisfazione derivanti dal proprio lavoro. Tale risultato può considerarsi un concreto **valore aggiunto**, rispetto a uno degli obiettivi prefigurati dall'*équipe* di progetto relativo al potenziamento delle competenze professionali.

Nella giornata è stata proposta un'esercitazione⁸ per permettere lo svolgimento di un vero e proprio lavoro, con tanto di regole di sistema, di ruoli e funzioni, di compiti e con un obiettivo da raggiungere, utile a rafforzare e promuovere apprendimento attraverso la verifica da parte dei partecipanti dei comportamenti agiti in aula, del processo di lavoro e delle dinamiche di gruppo emersi. I formandi sono stati, dunque, sollecitati per l'intero processo formativo a riflettere in modo attivo, attraverso più modalità vissute in parallelo (momenti di formazione in plenaria, in sottogruppi e momenti individuali di riflessione).

Peculiare è stata certamente la possibilità di confronto tra insegnanti, formatori e conduttori (*trainer*)⁹, che ha messo in luce riflessioni operative e considerazioni in merito ai sentimenti provati, rivelatori per i soggetti che li hanno espressi della loro identità professionale. Non sono mancate considerazioni di malessere, disagio, conflitto e gestione di ruolo nel qui e ora della formazione.

Il vissuto che gli insegnanti partecipanti hanno portato in questa formazione ha assunto la forma di un **dipinto** su cui si possono scorgere le tracce della passione, dell'entusiasmo, del bisogno di vedersi e riconoscersi come professionisti; ma sono altrettanto inconfondibili i toni del bisogno di essere visti e riconosciuti e sostenuti nelle loro debolezze e negligenze. Si è potuto osservare che, pur avendo di fronte partecipanti molto attenti e sensibili alle questioni legate all'apprendimento e alla formazione, per molti di loro non fosse ovvio il fatto che **l'apprendimento è un'attività che risulta particolarmente condizionata dai contesti relazionali in cui ha luogo e dalle emozioni presenti**.

Non ha stupito sentire più volte, durante la giornata, commenti che lasciavano intendere che il compito dell'insegnante si situasse più in una sorta di tata/badante che in un ambito educativo/formativo, tutti concentrati a «tenere la disci-

⁸ «Esercitazione» è il termine che usiamo non per indicare un esercizio tecnico, individuale, che rafforza le conoscenze possedute dal soggetto attraverso la semplice applicazione, ma un'esperienza di gruppo, che promuove apprendimento attraverso la verifica da parte del soggetto dei comportamenti suoi e degli altri membri e promuove quindi il riconoscimento dei processi di lavoro del gruppo.

⁹ Scrive A. Zucca, uno dei conduttori del seminario: «La funzione esercitata dal *trainer* è molto delicata, non solo nella conduzione di tutta la giornata, ma anche durante l'esercitazione. In questo caso, infatti, il conduttore oltre che vivere contemporaneamente l'esperienza del gruppo, osservarla e osservarsi, durante la successiva analisi deve utilizzare tutto ciò per favorire la comunicazione dei partecipanti che sono chiamati a esprimere ciò che hanno vissuto e sentito durante il lavoro in gruppo. I sentimenti provati, rivelatori per i soggetti che li esprimono della loro identità, possono spaventare e ingenerano spesso negli altri reazioni di malessere, disagio, conflitto, delega. Da qui la difficoltà a gestire con correttezza la situazione evitando di sacrificare questa parte e/o di ridurla nei tempi: è proprio il momento dell'analisi, infatti, che rende, per ogni partecipante, l'esperienza fonte di informazione su di sé e quindi di formazione. Per questo l'esercitazione, anche se ha potenzialità formative grandi e a volte inaspettate, richiede da parte del conduttore solida competenza e rende necessarie non solo l'analisi «del processo» (momento progettato e consueto per l'*équipe* dei formatori), ma anche la riflessione «del formatore» su di sé come parte della sua formazione permanente». Da: *Strumenti della formazione: l'esercitazione*, materiale interno Piattaforma OPPI, giugno 2014.

plina», evitare confusione, problemi, controllare il più possibile per uscire indenni al suono dell'ultima campanella. I termini «evitare», «controllare» sono stati i più utilizzati dai partecipanti, ma dichiarazioni quali: «vorrei accorgermi», «sarebbe opportuno acquisire consapevolezza» rivelavano, in realtà, il desiderio di uscire da questa modalità. Ecco che, per contrastare la linea del controllo e dell'evitamento, si potrebbe cercare la via dello scorgere, dello scoprire, del **vedere per distinguere** e comprendere. Il controllo dell'aula, infatti, non è qualcosa che si acquisisce una volta per tutte, è invece un processo continuo e che necessita di attenzione costante e senso di protezione, cura. Il lavoro dell'insegnante, e non solo, è pervaso dal costante rimodellamento e monitoraggio del suo operato, che permette di riflettere, discutere e se necessario ridefinire l'agire.

Un po' come la storia dei porcospini del filosofo tedesco A. Schopenhauer (1851)¹⁰:

«[...] Alcuni porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono le spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li portò nuovamente a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sballottati avanti e indietro fra due mali. finché non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione [...]».

Schopenhauer la utilizzava per descrivere la società e le relazioni tra due esseri umani e facendo di questo paradosso un dilemma. Se due persone iniziassero a prendersi cura e a fidarsi l'uno dell'altro, qualsiasi cosa spiacevole che accadesse a uno di loro ferirebbe anche l'altro, e le incomprensioni tra i due potrebbero causare problemi ancora più grandi. Allo stesso modo possiamo assumere questa metafora per leggere l'esperienza in classe, nella scuola, nel gruppo di colleghi. Il dilemma descritto potrebbe suggerire l'assunzione con gli allievi, con i formandi e perchè no, anche con i colleghi, di una modalità relazionale che si fonda su una **costante ricerca della giusta distanza**, che sia confortevole in termini non solo fisiologici, ma soprattutto emotivi e relazionali e che permetta di non bloccare l'altro nè di essere troppo distanti (il controllo e l'evitamento di cui sopra), ma essere abbastanza vicini per accorgersi e farsi scorgere dall'altro.

La prospettiva che si sostiene è questa: c'è la necessità da parte del docente/formatore di sviluppare un'attenzione e una sensibilità particolari alle emozioni. Le emozioni possono e debbono essere utilizzate a scopo educativo/formativo, poiché non si verifica nessun apprendimento significativo senza un'elaborazione delle emozioni sottostanti o concomitanti. Se il docente/formatore non possiede le competenze per favorire un'elaborazione delle emozioni, l'apprendimento sarà superficiale, come ricorda anche un altro filosofo molto caro agli insegnanti per la sua sensibilità pedagogica, Edgar Morin¹¹. Seguendo il suo pensiero, le resistenze — sempre agenti quando si è in presenza di una reale richiesta di cambiamento — non potranno mai essere superate in toto; ma vanno innanzitutto riconosciute e accettate.

¹⁰ SCHOPENHAUER A. (1851), *Parerga und Paralipomena*, Bollati Boringhieri, Torino 1963.

¹¹ MORIN E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

Nell'atto di apprendere, infatti, inevitabilmente ci «emozioniamo»: speranze, aspettative, paure, resistenze, noie, sono il tessuto vitale delle situazioni educative e formative. A sua volta, l'insegnante (come il formatore) fa continuamente i conti con i sentimenti che sperimenta nei confronti degli studenti, dei contenuti di cui parla, dell'organizzazione in cui lavora. Queste emozioni si attivano del tutto indipendentemente dalla volontà degli attori coinvolti, per cui la vera sfida educativa e formativa non è affatto, come molti erroneamente pensano, quella di creare situazioni emotivamente neutre, o per contro esclusivamente intense, quanto invece il saper gestire le emozioni che naturalmente si manifestano.

Se volessimo prendere a titolo d'esempio un corso di computer, è evidente che in questo caso le emozioni non rappresentano uno degli obiettivi di apprendimento, ma nondimeno sono presenti nelle persone che partecipano, nei formatori, nell'organizzazione che ospita le aule dove il corso si svolge, nella relazione con le «macchine», nel processo di apprendimento e infine tra tutte queste componenti. E i tentativi di non occuparsene (**faccio finta di niente, io evito di mettermi a parlare dei loro problemi...**) sono simili a quella situazione in cui, ciò che mettiamo fuori dalla porta, rientra dalla finestra. Ecco che, se cominciassimo a non chiudere fuori dall'aula le emozioni, che possono assumere le sembianze di: studenti che disturbano, allievi che non sanno e devono recuperare, i nostri colleghi o il resto dell'organizzazione, e ci ricordassimo che, tanto, le stesse si possono intrufolare passando dal buco della serratura o dalle finestre lasciate aperte, allora sì che possiamo iniziare a scorgere un modello di insegnamento/apprendimento in cui le emozioni sono centrali e non vanno intese come qualcosa che deve essere controllato o di cui si farebbe volentieri a meno, ma come elemento propulsore.

I conduttori di questa giornata formativa hanno operato in questa logica e nel qui e ora della formazione. Hanno rilevato e gestito le difficoltà di condurre con scrupolosità le situazioni che si andavano via via dispiegando, adoperandosi in una sorta di visione prospettica da dentro a fuori e viceversa, per mostrarne l'intensità e la complessità. Per far ciò hanno tenuto il costante presidio dei **tre elementi chiave**: il perseguimento degli obiettivi prefissati, attraverso la conduzione dei compiti, la buona gestione dei tempi, necessaria per avere spazi di attività, osservazione, riflessione e silenzio (riposo cognitivo), il *setting*, inteso come spazio fisico ed emotivo della formazione, nonché del clima in aula.

Proprio come il *trainer*, l'insegnante, coinvolto nel **qui e ora** della formazione, assumerà la consapevolezza e le modalità attraverso cui potrà trasferire nel **là e poi** della sua classe (o del suo gruppo di formandi) l'apprendimento fat-

¹² Il mettere i partecipanti in situazioni emotivamente «forti» è una recente evoluzione formativa di provenienza statunitense (si pensi ad esempio al filone dell'*outdoor training* con tutti i suoi sviluppi) che, come sempre accade, si sta diffondendo anche da noi, specialmente nelle aziende. Niente in contrario, anzi alcune di queste situazioni possono essere stimolanti e favorire quell'«apprendere facendo» che risulta sempre di impatto maggiore rispetto ad attività statiche e tradizionali. Rimane il fatto, però, che, anche in questo caso, il nodo cruciale non è l'esperienza che viene fatta, ma il modo in cui essa viene presa in carico ed elaborata, dunque la preparazione dei *trainer* che conducono e gestiscono tali processi, non è da sottovalutare.

¹³ Si veda «Un caso per riflettere», presentato, in questo stesso fascicolo, alle pp. 29-34.

to nel processo formativo. Questo si realizza attraverso il momento della riflessione, che non si esaurisce in un semplice parlare dell'esperienza, ma nell'identificare gli strumenti operativi e le risorse più funzionali per il proprio ruolo, da portare via con sé. La possibilità di verificare nel proprio agire professionale quotidiano quanto appreso (in fondo non è la stessa cosa che chiedono i nostri studenti?), rende una giornata formativa, come quella proposta, un'esperienza viva ed esportabile, ricca di informazione sul processo educativo-formativo, su di sé e sui ruoli agiti.

Dunque, se può sembrar banale e forse obsoleta una proposta formativa di questo genere che volge l'attenzione nel qui e ora: al gruppo, alla relazione, alla comunicazione, e alle metodologie riflessive, è opportuno evidenziare la potenzialità che essa offre allo stesso tempo, in quanto in grado di fornire un continuo lavoro su se stessi, diverso sicuramente da un approccio clinico, ma altrettanto **potente**¹⁴ per quanto riguarda il versante professionale nell'accompagnare al cambiamento.

Forse un lavoro come questo, che non può mai considerarsi concluso, può creare un senso di sconforto, perché è qualcosa che costa fatica, tempo e risorse economiche; ma l'acquisizione di una prospettiva della responsabilità¹⁵ può permettere di assumere una posizione diversa. Dal «**non riesco a farlo**» o «non posso permetterlo», si può passare (e intendiamoci, non magicamente, bensì con un atto di attivazione, volontà e di condivisione profonda con il contesto circostante) al «**potrei farcela se...**», cioè ad imparare a sfruttare ogni occasione all'interno della scuola o fuori, per non smettere il processo riflessivo iniziato. Ricercare, quindi, indicazioni di approfondimento, soluzioni pratiche da sperimentare: un corso, un libro, una consulenza occasionale, una supervisione¹⁶ con professionisti specializzati, o un'intervisione¹⁷ con i colleghi e i gruppi di lavoro a cui si appartiene, permettendo così alla formazione di acquisire la connotazione che più le appartiene, quella del **dare forma** ai pensieri, alle conoscenze, alle emozioni e alle esperienze.

¹⁴ Con il termine «potente» ci riferiamo al concetto di *empowerment*, nonché alla possibilità di creare nuove condizioni cognitive ed emotive in cui il lavoro dell'insegnante possa realizzarsi e dove egli possa occupare una posizione centrale nelle scelte, acquisendo dunque «potere» per mobilitare energie, per realizzarsi e per rendere l'impresa sempre più competitiva. L'azione di *empowerment* diviene quindi il concetto chiave per rinnovare una cultura del lavoro a partire dalla soggettività, per ri-pensare al ruolo della scuola e dell'insegnante e per ri-formulare modelli educativi e formativi.

¹⁵ Si veda il richiamo alla responsabilità nell'*Introduzione* di M. Colombo, in questo fascicolo, p. 10.

¹⁶ La «supervisione», gestita solitamente da un professionista esterno alla realtà di riferimento, è un momento in cui un gruppo di professionisti riflette su cosa sta facendo, promuovendo una metariflessione sulle emozioni e i vissuti legati al lavoro e alle situazioni concrete. Essa non si configura come una psicoterapia, ma come un percorso in cui si prende coscienza dei problemi presenti sia in ambito relazionale, sia con l'organizzazione presso cui si è inseriti. La supervisione promuove un certo grado di autonomia presso i partecipanti per mantenere un adeguato livello motivazionale e prevenire fenomeni di disagio e malessere. La supervisione è anche proposta in un rapporto *one-to-one*.

¹⁷ L'«intervisione» è una modalità di supporto esportabile dal mondo professionale dei *counselor* e dei terapeuti, basata su una interazione, discussione e sostegno di gruppo alla pari, tra colleghi.