

Life skill education e peer education: sostenere i ragazzi nella preadolescenza anche con gli strumenti della pedagogia

Mariangela Giusti- Università di Milano Bicocca
(testo non definitivo)

La *Life Skills education* proprio in quanto *education* deve trovare possibili direzioni di senso all'interno delle relazioni educative e va contestualizzata in uno spazio d'azione: le *life skills* di un soggetto in formazione sono legate inevitabilmente al contesto educativo e non sono statiche né acquisite una volta per tutte. La cultura pedagogica ci induce a tornare a un'esperienza educativa originaria: pci induce a rievocare Socrate, la sua *maieutica*, l'indicazione del «conosci te stesso». Fino dalla manifestazione più originaria dall'educazione occidentale, la *maieutica* socratica, si è insegnato e si è compreso che la conoscenza di sé, dei propri limiti e delle proprie capacità non può avvenire in solitudine o attraverso percorsi di introspezione ma in situazioni di relazione e in dialogo con gli altri. Questo aspetto va tenuto in considerazione in ogni situazione formativa, a maggior ragione nella fase della scolarizzazione che interessa i preadolescenti e gli adolescenti, particolarmente impegnati nella scoperta di sé e del loro stare al mondo.

L'interpretazione ecologica dello sviluppo sottolinea l'importanza dei vari sistemi che costituiscono l'ambiente di cui il soggetto fa parte e delle relazioni intercorrenti tra tali sistemi. Secondo alcune ricerche sarebbero queste relazioni a determinare il significato dello sviluppo del singolo individuo, il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una dimensione dell'ambiente più estesa e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente, accettarlo, modificarlo.

I processi di apprendimento si costruiscono in dimensione *cognitiva* e *connettiva*. L'attività del ragazzo che impara comprende dunque anche situazioni e momenti di passività, intesa come capacità di assorbimento, osservazione, contemplazione, comprensione della propria collocazione nella struttura che connette: l'aula, la classe, il laboratorio, il gruppo. Il processo educativo deve rapportarsi alla complessità: non è solo l'insegnante che può determinare delle modificazioni nei ragazzi, al contrario, l'insegnante deve essere disposto

a cambiare qualcosa di sé, dei suoi metodi, dietro gli stimoli che i ragazzi gli inviano, ad assume il ruolo di facilitatore dei loro processi di autorganizzazione, di sviluppo della soggettività.

Studente e insegnante costituiscono una sorta di unità ecologica, l'insegnante non può pensare di controllare lui da solo (unilateralmente) il processo di insegnamento/apprendimento. Non solo: deve rendere partecipe lo studente di questa doppia partecipazione. Non basta che l'insegnante sia consapevole della necessità della co-responsabilità. Deve fare in modo da renderne consapevole anche il ragazzo. L'insegnante può (e deve) partecipare al controllo del processo, ma non controllarlo solo lui. All'insegnante spetta il ruolo di facilitatore dei processi di autorganizzazione cognitiva degli studenti, un ruolo di regia, che si gioca principalmente nella proposta dei contenuti, nella scelta dei metodi, nella preparazione degli scenari e delle occasioni educative e didattiche. A scuola si può apprendere che, se non è possibile spiegare tutto, è però possibile *com-prendere* tutto, come scrive J. Bruner (1988), esercitando le varie possibilità del conoscere, i vari canali che ognuno di noi può progressivamente mettere a fuoco e socializzare.

Le scelte dell'insegnante devono essere orientate a dar vita a menti aperte e plurali, creative e in grado di prendere decisioni, in grado di giocare nell'esperienza tutte le proprie capacità; di assumere come paradigma il comprendere, piuttosto che lo spiegare (H. Gardner 1994). "Comprendere" rappresenta una procedura più mobile, più vicina al conoscere tipico degli adolescenti dei primi decenni del 2000, abituati all'uso delle tecnologie, connessi, fino dagli anni dell'infanzia, al mondo del simbolico/tecnologico, nativi digitali con l'abilità "innata" verrebbe da dire (e comunque ignota alle generazioni precedenti a quelle attuali) di svolgere più attività cognitive in contemporanea.

Alla base della comprensione e dell'apprendimento, secondo la psicologia dello sviluppo e i modelli teorici attuali, si collocano le emozioni: le forme di sviluppo dell'intelligenza sono connesse inscindibilmente alla crescita emozionale. E' fuori dubbio la centralità della figura insegnante e la necessità del suo lavoro a sostegno dell'io dei soggetti in formazione. Per molti anni si è ritenuto che la sfera delle abilità cognitive e razionali fosse nettamente distinta dall'ambito affettivo. Questa visione è stata in parte avvalorata dalle prime ricerche condotte in ambito cognitivista: la metafora della mente come computer ha contribuito a diffondere un modello di funzionamento cognitivo in cui ai fattori emozionali non veniva prestata attenzione. Negli ultimi anni, invece, si è riconosciuto alle emozioni un ruolo importante per le operazioni cognitive come, per esempio, la risoluzione dei problemi o la

memorizzazione. Ciò dipende dalla particolare struttura del sistema nervoso centrale. Le emozioni possono essere un sostegno fondamentale per il pensiero. Si pensi al ruolo che hanno sentimenti positivi come l'ottimismo nel motivare i ragazzi a perseguire gli obiettivi, anche di fronte a difficoltà e insuccessi. Secondo D. Goleman (1996) le abilità emozionali comprendono: l'autoconsapevolezza; la capacità di identificare, esprimere, controllare i sentimenti; frenare gli impulsi; saper rimandare la gratificazione; controllare la tensione e l'ansia.

Nell'impostare un itinerario didattico è bene tener presente che la mente dei ragazzi è un sistema in continua trasformazione, aperto all'interazione con l'ambiente. Per meglio assimilare l'ambiente, sia col linguaggio, sia con l'intelligenza sensomotora (attraverso il contatto e il movimento personale), sia con quella dello spazio logico-matematico (controllo dello spazio con la mente), la mente incorpora il risultato delle relazioni o, forse meglio, le codificazioni che il soggetto dà al risultato delle esperienze personali.

Qualunque apprendimento contiene una forte componente di emotività che, in fasi particolari dell'adolescenza, può diventare vera e propria ansia. Le emozioni dipendono dai bisogni dei soggetti o da reazioni immediate a uno stimolo esterno e sono accompagnate da elementi cognitivi legati alla valutazione che il soggetto dà della situazione.

Le scelte pedagogico-didattiche degli insegnanti dovrebbero sempre tener conto dell'investimento emotivo presente nelle situazioni di apprendimento. Per esempio, nelle dinamiche d'insegnamento è opportuno praticare un ascolto attento alle emozioni degli studenti; è opportuno lavorare anche sulle dimensioni della vita affettiva dei ragazzi, almeno provare a individuare quali sono i fattori che, a scuola, determinano situazioni di ansia.

Se l'insegnante riesce a far "comprendere" ai ragazzi il significato della life skill education, si può provare a spingere la conoscenza un poco più avanti, tenendo conto anche di situazioni concrete che riguardano il singolo ma riguardano anche il gruppo dei compagni: introdurre le dieci life skills nella pratica didattica usuale (senza riservare spazi circoscritti) significa abituarsi (docente e adolescenti) a calibrare i linguaggi, a riconoscere se stessi nelle vicende dei compagni, condividere i pensieri.

Le dieci life skill, parole e espressioni solo all'apparenza astratte, prendono gradualmente una forma concreta attraverso la pratica della discussione guidata o nei momenti del dialogo libero alla presenza dell'adulto/insegnante. Si comprende che si possono dare nomi sempre più precisi ai vissuti emotivi e che si possono elaborare strategie di azione lavorando sulle modalità di espressione.

Con ciascun ragazzo arrivano a scuola tante storie diverse, situazioni vissute in famiglia, aspettative deluse, sogni.... Accogliere gli adolescenti significa lasciare spazio e tempo affinché perché la personalità di ciascuno possa svilupparsi attraverso le relazioni fra pari , affinché ognuno possa sentire che esiste una continuità fra l'esperienza esterna alla scuola e quella scolastica, affinché ognuno possa trovare il modo anche di lasciare emergere e scorrere la propria ansia. Le competenze e l'attenzione dei docenti devono essere rivolte in primo luogo ai ragazzi, ma (affinché l'azione educativa acquisti incisività) devono estendersi, senza invasioni di campo, al loro quotidiano, ai loro comportamenti usuali e consueti. L'accoglienza è un'idea base nel processo educativo dei preadolescenti e degli adolescenti: la presenza accogliente dell'insegnante ogni mattina (non solo nei primi giorni di scuola) può garantire sicurezza; il suo atteggiamento interessato e realmente accogliente potrà alleviare l'ansia, predisporre alle attività didattiche, liberare energia positiva per lavorare insieme in classe. Non è necessario che l'insegnante dia continuamente delle consegne, suggerisca continuamente che cosa vuole che i ragazzi facciano; e neppure è necessario che continuamente dia consigli, lodi o critichi gli studenti: spesso è più utile semplicemente osservare, ascoltare, dare tempo, entrare in relazione con la classe e i singoli studenti semplicemente con il proprio "esserci" in classe, in situazione, esempio vero di un comportamento riflessivo, di un comportamento che sa andare avanti nonostante le difficoltà che l'aula presenta.

Le difficoltà delle aule sono molto numerose e fare ricorso all'educazione alle life skill può aiutare a superarle. I ragazzi più difficili spesso sono quelli che sembrano incapaci di concentrarsi, che non ascoltano, che si muovono rumorosamente, disturbando gli altri consapevolmente o (talvolta) inconsapevolmente. In questi casi spesso una modalità efficace consiste nel dedicare un'attenzione concentrata per un po' di tempo in particolare a qualcuno dei ragazzi, mettersi seduti accanto al ragazzo meno disciplinato e attento, cercare di fargli aumentare gradualmente il tempo di concentrazione in una particolare attività. Un'altra occasione da sfruttare è la lettura ad alta voce di testi (tratti dall'antologia in uso o da altre fonti) scelti con l'intenzione di fornire spunti di riflessione che possano consentire una crescita comune in un contesto di gruppo. Qualche volta la difficoltà può essere eliminata modificando l'offerta dell'ambiente, oppure valutando in maniera critica se per caso le richieste sul piano didattico che facciamo ai ragazzi siano necessarie, congrue o ragionevoli.

Le ricerche mettono in evidenza che la formazione del Sé sociale degli allievi può essere

ostacolata da forme relazionali di tipo autoritario impositivo (troppi ordini, troppe domande accusatorie, molte disposizioni immotivate) che possono impedire lo sviluppo dell'autonomia e possono provocare in chi le subisce ansia, insicurezza, ostilità, opposizione. L'approvazione degli altri (il docente, i pari...) è un fattore importante per instaurare un rapporto attraverso il quale il soggetto in apprendimento possa crescere, svilupparsi, operare cambiamenti costruttivi, imparare a risolvere problemi. Comunicazioni verbali (il riconoscimento di ciò che è stato fatto bene...) e non verbali (per esempio: sorridere, avvicinarsi, restare vicino, ecc.) possono incrementare la competenza sociale e la capacità di comunicazione degli allievi.

Nel proprio relazionarsi agli altri, i ragazzi sono spinti e sostenuti da motivazioni e sperimentano vissuti che influenzano il loro agire e il loro modo di rapportarsi alle diverse situazioni. E' importante che i docenti prendano contatto con questi vissuti, se ne responsabilizzino, provino a valorizzare le esperienze passate di apprendimento e di vita degli studenti. Secondo Howard Gardner (1983) fra l'apprendimento e lo sviluppo esiste un rapporto di interazione mediato dai contenuti di elaborazione e dal contesto culturale: si tratta di un'ipotesi non più e non solo costruttivistica ma anche generativa. La didattica si configura come pratica orientata verso l'individuazione delle condizioni più idonee alla creazione di ambienti e situazioni favorevoli allo sviluppo dei ragazzi: il ruolo dell'insegnante, in particolare, si gioca nella capacità di gestire una progettazione. Un'azione educativa efficace può far sì che il futuro degli individui sia realmente scelto e non determinato dai modelli e dalle condizioni familiari. In altri termini significa individuare alternative, vedere altri lati delle varie situazioni d'aula.

Tra le intelligenze di cui è dotato ogni essere umano quella emotiva pare essere tra le più determinanti per il suo comportamento. Accade di frequente, soprattutto nell'adolescenza, che la ragione fornisca alcuni stimoli al comportamento mentre il cuore (intendendo con esso la parte emotiva di noi stessi) ne fornisca altri. L'elaborazione delle emozioni sembra avere neurologicamente anche una sua precisa collocazione nel cervello umano e, come ogni altra abilità umana, anche le emozioni (amore e odio, freddezza e indifferenza, possesso o libertà, dipendenza o autonomia) hanno bisogno di essere "educate". Se è vero che solo un adeguato e prolungato studio ed esercizio culturale è in grado di educarci alla ragione, al pensiero critico e problematizzante, analogamente possiamo dire che anche le emozioni e in particolare una loro proficua e responsabile gestione possono valorizzarne le potenzialità. Nei rapporti con gli altri, in particolare con coloro a cui ci legano particolari esperienze affettive di vita e di affinità, le emozioni giocano un ruolo

fondamentale. Sentirsi accettati in classe e benvoluti, sentirsi importanti per l'insegnante aiuta a vedere la scuola e l'esperienza dell'apprendimento come gratificante.

Riconoscere le emozioni, elaborarle fino a trasformarle in progetti di vita è uno dei compiti di cui l'educazione scolastica si deve fare carico.