



**Comitato Esecutivo Regionale
della
Commissione Regionale Scuole di Speleologia**



CNSS-SSI

Federazione Speleologica Sarda

Corso di Didattica Speleologica

**Per il mantenimento della qualifica
di ISTRUTTORE DI TECNICA**

Relatori

Alfredo Campagnoli

Andrea Scano

Paola Nicolini

Nuoro 14-15 Settembre 2002

Programma

Sabato

9.30 presentazione dei partecipanti (trovare un giochino che renda animata questa parte) (AS)

10.30 presentazione del programma e raccolta di una mappa concettuale con i principali nodi problematici rilevati nelle esperienze dei corsi (AC)

11.30 formulazione definitiva del contratto didattico (cosa faremo e cosa non faremo) (PN)

Pausa pranzo

15.0 la comunicazione: ruolo fondamentale e sua complessità (AS) gioco, lezione e discussione

pausa

17.30 prime riflessioni a caldo sull'interazione avvenuta tra docenti di questo corso e partecipanti. Feedback e prime formulazioni teoriche (PN). La comunicazione nei processi d'insegnamento-apprendimento deve essere rispettosa e cooperativa

Discussione e interventi del pubblico (AS, AC, PN)

Cena

Discussione, tarallucci e vino (o, tradotto in lingua sarda, seadas e cannonau?)

Domenica

9.0 Approcci all'apprendimento per induzione: dall'approccio ingenuo all'approccio critico ovvero "Il pipistrello è un uccello perché vola?". Il bagaglio di preconcoscenze degli allievi: ostacolo o patrimonio? Che farsene? (AC/PN)

Esempi da esperienze (Se ti metto davanti un'attrezzatura completa, a che cosa servirà?).

Discussione

10.30 Divisione in piccoli gruppi e creazione di una scheda di rilevazione iniziale da utilizzare all'apertura dei corsi

Pausa

Discussione

12.15 Riflessione sulla comunicazione verificatasi tra docenti e gruppo. Feedback e formulazioni teoriche (PN) Discussione

Pausa pranzo

15.0 Lavorare nel gruppo: dinamiche e ostacoli al raggiungimento degli obiettivi (PN). La gestione dei conflitti e la negoziazione dei significati

Discussione

17.00 Riflessioni finali e valutazione del corso (AC)

ORGANIZZARE UN CORSO DI FORMAZIONE ALL'ATTIVITA' SPELEOLOGICA

Alfredo Campagnoli

La formulazione del contratto iniziale

- Utilizzare un breve questionario a risposte chiuse o aperte
- Mappa concettuale
- Presentazione dei partecipanti e delle aspettative
- Presentazione del programma
- Riformulazione del programma rispetto alle informazioni raccolte

Aspetti didattici

PREMESSE

Vorrei partire da alcune considerazioni preliminari. Sarebbe innanzitutto opportuno fare delle precisazioni, in particolare in tema di definizioni di *didattica*, al fine di non incorrere in fraintendimenti e malintesi dato che il termine è spesso usato impropriamente.

Significato corrente del termine "DIDATTICA" estrapolato dai dizionari della lingua italiana:

- (Diz. Devoto-Oli) *parte della pedagogia che tratta degli insegnamenti e dei relativi metodi*
- (Diz. Sabatini-Coletti) *parte della pedagogia che ha per oggetto di studio i metodi di insegnamento // metodo adottato e applicato all'insegnamento di una specifica disciplina.*
- (Diz. Sandron) *disciplina che studia i criteri ed i metodi dell'insegnamento // il modo di insegnare.*
- (Diz. Battaglia) *parte della pedagogia che ha per oggetto l'insegnamento e il suo metodo: è distinta in *didattica generale*, in quanto è l'applicazione, a ogni specifico insegnamento, di norme comuni derivate dalla conoscenza della mente e del carattere del discente, a cui il docente si adegua nel suo insegnamento; e *didattica speciale* in quanto si adatta un particolare metodo a ogni specifica disciplina*

Riferita pertanto al nostro ambito, quando parliamo di didattica dobbiamo intendere i metodi di insegnamento della speleologia ovvero "la didattica della speleologia" o meglio una didattica per ogni disciplina attinente la speleologia (didattica della topografia, didattica del carsismo ecc.).

Prima di addentrarmi nei temi propri dei corsi di Speleologia di vario livello, vorrei ricordare che il compito della Commissione Nazionale Scuole di Speleologia, organo tecnico-didattico della S.S.I., è quello "di promuovere ed organizzare l'insegnamento della speleologia nei settori della ricerca esplorativa e scientifica, uniformare i programmi e i supporti didattici, diffondere ed omogeneizzare le norme di sicurezza per la prevenzione degli incidenti in grotta, coordinare e qualificare l'attività delle singole Scuole e degli Istruttori che vi operano" per raggiungere questo scopo si avvale delle Scuole di Speleologia che rappresentano "le strutture didattiche permanenti della Commissione, organizzano i propri Corsi di 1° livello e (.....) cura la preparazione tecnica e didattica dei propri Istruttori di Tecnica e Aiuto-Istruttori" da ciò è evidente quindi che la "didattica speleologica" si muove su due livelli distinti:

1. La formazione degli speleologi

2. La formazione dei "formatori" ovvero gli istruttori

Sulla base di questi presupposti occorre muoversi proponendo:

"Corsi di formazione e specializzazione per la pratica della speleologia" rivolti a chi vuole iniziare l'attività speleologica ed a chi la pratica già;

"Corsi di formazione e aggiornamento per l'insegnamento della speleologia" rivolti a chi vuole insegnare la speleologia ed incentrati principalmente sulla didattica speleologica.

E' necessario pertanto definire i livelli di insegnamento/apprendimento (introduzione, specializzazione, approfondimento, ecc.); avere chiara in tale ambito la finalità della proposta formativa della CNSS per i singoli speleologi, oltre ai corsi di primo livello per i

neofiti occorrerebbe infatti sviluppare conoscenze e specializzazioni per gli speleologi che già operano nei gruppi grotte con diverse competenze: esplorazione, documentazione, ricerca scientifica, divulgazione, ecc.

La CNSS ha, a mio avviso, necessità di predisporre un proprio progetto su tali ambiti di formazione, basandosi su una preventiva analisi, anche attraverso i propri istruttori, delle necessità emergenti all'interno dei singoli gruppi speleologici, soprattutto in riferimento alle ricerche in atto e alle peculiarità delle singole aree geografiche in cui operano i vari gruppi.

E' da queste considerazioni che propongo di partire per un approfondimento sui temi della "didattica della speleologia" tenendo conto in particolare dei nuovi orientamenti in campo psico-pedagogico in relazione alle tipologie dei corsi da proporre con una netta distinzione tra formare speleologi e formare istruttori così da introdurre gli insegnamenti didattico-pedagogici solo nella formazione e aggiornamento degli istruttori.

In prima battuta, secondo me, occorre muoversi proponendo specifici corsi di specializzazione e aggiornamento per istruttori, attinenti la didattica delle discipline speleologiche che verranno insegnate nei corsi di formazione degli speleologi e quindi prioritariamente nei corsi di primo livello. Faccio un esempio, sperando di rendere più chiaro il mio pensiero:

- struttura di un corso di introduzione alla speleologia
- come affrontare le problematiche di eterogeneità degli allievi (sesso, età, formazione scolastica, capacità psico-fisiche, ecc.)
- le diverse discipline e i metodi di insegnamento (didattica delle tecniche di progressione, didattica della geologia, didattica della fotografia, ecc.)
- sussidi didattici a supporto delle lezioni in aula e delle escursioni pratiche
- tecniche di comunicazione e di conduzione del gruppo
- ...

Da quanto sopra, promuovere e portare a compimento un corso di formazione rivolto a coloro che intendono praticare attività speleologica presuppone oltre che approfondite conoscenze tecnico scientifiche relative all'ambiente e alla progressione in grotta anche una buona dote di capacità comunicative, didattiche ed organizzative.

Sulla base della mia esperienza personale proverò ad evidenziare di seguito alcune delle molteplici difficoltà incontrate nei vari corsi a cui ho partecipato, sia in veste di istruttore-docente che in veste di allievo con alcune proposte operative da discutere assieme per trovare le soluzioni.

➤ **PRIMA DEL CORSO: La pubblicità**

E' la prima comunicazione che mandiamo verso l'esterno e che verrà raccolta dai potenziali allievi. Sarebbe bene pianificare per tempo questa "divulgazione della speleologia" non limitando l'informazione ai soli manifesti e volantini che dovrebbero essere la forma conclusiva e di carattere logistico di una "pubblicità" più completa.

Senza precludere comunque a nessuno l'iscrizione ai nostri corsi si possono attivare forme di pubblicità più mirata, per esempio nelle scuole superiori o nelle associazioni giovanili, promovendo iniziative di divulgazione finalizzate a suscitare l'interesse per la nostra attività.

Esempio di scaletta didattica per la divulgazione di un corso di speleologia

Speleologia nelle Marche

Presentazione dedicata a "neofiti" o gruppi che stanno per fare esperienza dell'ambiente sotterraneo. Viene descritto l'ambiente carsico ipogeo (60%) ed illustrata l'attività speleologica (40%).

- | | |
|-------------|---|
| I | quello che si sa già |
| II | la formazione delle grotte |
| III | ambiente ipogeo e tecnica speleo / grotte verticali |
| IV | ambiente ipogeo ed esperienze dello speleo / grotte orizzontali |
| V | obiettivi e motivazioni dell'attività speleologica |
| VI | ambiente e fauna / curiosità |
| VII | ambienti particolari: Frasassi |
| VIII | il piacere estetico |

Il fenomeno carsico nelle Marche viene spiegato seguendo la "via dell'acqua", prestando attenzione agli aspetti meno "pubblici". Parallelamente, sono inseriti spazi che illustrano l'attività speleologica, descrivendone le tecniche e gli obiettivi. Sono previsti degli "stacchi" (curiosità, "racconti" ...) che spezzano il clima di "lezione" e stimolano l'attenzione.

La durata prevista è di circa 30'.

➤ **ALL'INIZIO DEL CORSO: Eterogeneità dei partecipanti**

Relativamente al sesso, all'età, alla formazione scolastica, alla professione ed alle motivazioni. Già nel momento in cui pubblicizziamo il nostro corso operiamo una prima selezione di chi saranno i nostri allievi/allieve. Sarebbe non ci sia nessuna differenza fra allievi ed allieve, invece si innescano sempre meccanismi di competizione in particolare nel dimostrare la superiorità nelle tecniche di progressione e nel rapporto ambiente ostile – paura. Una analisi importante da non sottovalutare è quella relativa ai “Motivi che mi spingono a partecipare al corso”

Proposte operative

- Iscrizione al corso con la compilazione di una scheda articolata per avere più informazioni possibili sui nostri allievi.
- Apertura del corso con la presentazione di allievi ed istruttori (IO MI PRESENTO) anche utilizzando un gioco in tema speleologico.
- Può iniziare un istruttore che stimola direttamente attraverso la sua presentazione le informazioni e curiosità richieste.

Di seguito una proposta di scheda di presentazione-iscrizione ad un corso di speleologia che ci servirà come traccia di lavoro da discutere e modificare secondo le nostre esigenze con campi a risposta libera e campi a risposta multipla per raccogliere dati anagrafici, curriculum scolastico, curriculum formativo non scolastico (es. attività culturali, ricreative, sportive ecc.), altre esperienze formative in campi più strettamente legati alla speleologia (es. arrampicata, escursionismo, torrentismo, raccolta di minerali e rocce, ...), attività professionale, motivazioni della scelta di partecipare al corso, aspettative. Una volta in possesso della scheda di presentazione siamo in grado di “tarare” il nostro corso sulle caratteristiche degli allievi.

Corso di primo livello

Scheda di Presentazione-Iscrizione

Nome:

Cognome:

Luogo e data di nascita:

Scuole frequentate:

Professione:

La mia famiglia:

Attività del tempo libero:

1. Come sei venuto a conoscenza di questo corso?

- a) Amici già speleologi
- b) Manifesti e locandine
- c) Mi sono informato alla sede del gruppo
- d) Altro

2. Perché di sei iscritto/a a questo corso?

- a) Curiosità
- b) Avventura
- c) Il vincere le mie paure
- d) Interesse per la materia
- e) Nuove esperienze
- f) Altro

3. Che cosa ti aspetti dal corso?

- a) divertirmi
- b) imparare
- c) conoscere una nuova attività
- d) integrarsi in un gruppo
- e) amicizia
- f) approfondire le mie conoscenze
- g) superare le mie paure
- h) nulla in particolare
- i) altro

4. Cosa ti aspetti dagli istruttori e dai docenti?

- a) Competenza
- b) Disponibilità
- c) Capacità di insegnamento
- d) Accoglienza
- e) Conoscere persone che ti aiutino a superare le tue paure
- f) Avere un potenziale gruppo con cui trascorrere un periodo diverso dal solito
- g) Altro

5. Per te cos'è la speleologia?

- a) curiosità
- b) un'avventura
- c) divertimento
- d) sensazioni nuove
- e) amicizie
- f) esplorazione delle caverne
- g) contatto con la natura
- h) conoscere la montagna dentro
- i) un ambiente incontaminato
- j) un ambiente pericoloso
- k) non lo so

➤ **IN CORSO: Coordinamento dell'azione didattica**

Intesa come uniformità di azione-informazione che ogni istruttore svolge nel rapporto "privilegiato" con il singolo allievo/allieva.

Proposte operative

Riunioni costanti dello staff di istruttori (prima del corso e dopo ogni lezione uscita)

Valutazione con gli allievi/allieve della lezione in aula e dell'attività pratica in grotta/palestra

A titolo di esempio una scheda tecnica per gli istruttori:

PRIMA USCITA PRATICA DEL CORSO

PALESTRA DI ROCCIA DI S.EUSTACHIO

Le esercitazioni in palestra esterna, devono avere come oggetto l'insegnamento degli elementi fondamentali della progressione su corda.

- **Durante le esercitazioni, sia gli allievi sia gli Istruttori devono indossare il casco.**

Vestizione degli allievi.

- **Imbracatura** di tipo speleo, comoda, avvolgente, in fettuccia larga che deve comprendere un pettorale di buona resistenza e il tutto facilmente regolabile. Le chiusure dell'imbraco vanno realizzate con **maillon** (ventrale) di forma a delta o semirotonda in acciaio del diametro minimo di 10 mm.

- **Longe** doppia, ad unico attacco e due capi, realizzata in corda dinamica di diametro minimo 9 (nove) mm. corredata di moschettoni senza ghiera con dispositivo che ne eviti un difettoso funzionamento, di lunghezza che sia comoda per l'allievo.

- **Discensore speleo** di tipo a pulegge fisse privo di dispositivi meccanici di bloccaggio della corda, che non permetta la fuoriuscita della corda in maniera incontrollabile ed in cui la corda non faccia attrito sulla sua struttura portante. Il discensore è collegato al maillon ventrale con un **moschettone con ghiera**. La corda a valle del discensore deve essere inserita nel **moschettone di rimando, in acciaio senza ghiera**, e il tutto deve consentire di realizzare facilmente la **chiave di bloccaggio**.

- **Due bloccanti** meccanici, di facile uso, uno denominato "**fisso o ventrale**" (Croll) collegato tra il maillon ventrale ed il pettorale, uno "**mobile**" (maniglia) collegato al maillon ventrale con un cordino dinamico di diametro 9 (nove) mm ed un moschettone a ghiera che collega il cordino al bloccante mobile. Il pedale staffa, di lunghezza che sia comoda per l'allievo, può essere costruito con un cordino di diametro minimo 7 (sette) mm.

- Disposizione degli attrezzi sul maillon ventrale:

da destra a sinistra di chi l'indossa, bloccante ventrale, cordino di collegamento al bloccante mobile, moschettone di rimando, discensore, longe. **Le indicazioni sopra riportate, per motivi didattici, devono essere adottate anche dagli istruttori.**

➤ **N.B. – Tutti i moschettoni ad esclusione del moschettone di rimando del discensore devono avere indicazione di carico di rottura minimo di 2000 Kg**

Dopo la vestizione ogni Istruttore con il proprio allievo/allieva darà inizio alla lezione pratica cercando di seguire l'ordine seguente:

- Spiegazione a terra sull'uso dei bloccanti e del discensore con la dimostrazione di come si effettua la chiave di bloccaggio sul discensore
- Dopo aver fissato un frazionamento provvisorio a circa 2 m. di altezza, verranno spiegate le tecniche di salita con bloccanti con superamento del frazionamento.
- Di seguito verrà affrontata la tecnica di discesa sempre con il superamento del frazionamento. Questo esercizio dovrà essere ripetuto fino a che l'allievo non
- mostrerà di saper effettuare le manovre necessarie con sicurezza, senza commettere errori o mostrare indecisione sul modo in cui utilizzare gli attrezzi. Ciò gli permetterà di affrontare altezze maggiori.
- Tolto il frazionamento dei 2 m., l'allievo accompagnato dal proprio A.I. affronterà la prima vera salita e discesa. Nel corso delle successive ripetizioni l'A.I. dovrà sempre accertarsi che le manovre eseguite dall'allievo siano realizzate correttamente (utilizzo degli attrezzi, sequenza delle azioni, attenzione alle sicure) e con disinvoltura.
- Convieni all'istruttore di usufruire di una corda parallela a quella dell'allievo distante circa un metro.
- Si passerà allora ad affinare l'impostazione della pedalata, con una dimostrazione pratica da parte dell'A.I., innanzitutto effettuando l'intera manovra lentamente e portando l'attenzione dell'allievo sulle singole parti di cui è composto il movimento (piede, mano sinistra, mano destra, bacino) mostrare la tecnica di filare la corda nel proprio bloccante ventrale durante la fase di salita, illustrare sia la tecnica con piede singolo sia quella a due piedi nel caso la salita venga effettuata nel vuoto.
- Si potranno far notare poi certi errori tipici che inducono l'allievo a consumare un'elevata quantità di energia con scarsi rendimenti (imbragatura lenta che sbilancia il corpo all'indietro, tentativo di tirarsi su di braccia, insufficiente flessione e distensione della gamba nella pedalata, ecc.).
- Si passerà allora alla richiesta di esecuzione da parte dell'allievo, aiutandolo a concentrare l'attenzione sui movimenti e sugli eventuali errori di manovra.
- Nel corso della giornata l'istruttore avrà modo di conoscere alcuni aspetti del comportamento dell'allievo che sta seguendo, prestando in particolar modo attenzione ai timori che vengono espressi, alle insicurezze che si rivelano nelle manovre, così come all'eccessiva sicurezza, disinvoltura o spericolatezza. In tutti questi casi è opportuno soffermarsi a prendere in considerazione questi comportamenti, rassicurando l'allievo sul fatto che un certo timore è normale e anzi opportuno, come per tutte le cose che costituiscono una novità e una situazione insolita.
- L'istruttore dovrà essere attento a dare all'allievo tutte le informazioni necessarie a svolgere l'attività in piena autosufficienza
- Sarà anche necessario informare su alcuni rischi che si possono correre, per esempio stando ai piedi di un pozzo sotto la corda di un compagno che sta effettuando la salita.
- Su una corda sul vuoto si farà eseguire la classica inversione degli attrezzi e l'utilizzo dei bloccanti anche per la discesa, se ci sarà tempo a sufficienza sarebbe opportuno insegnare all'allievo/allieva come affrontare il passaggio di un nodo, sia in salita sia in discesa.

RIEPILOGO PRINCIPALI MANOVRE

- ◇ **salita di pochi metri con i bloccanti e discesa con i bloccanti**
- ◇ **salita di alcuni metri sui bloccanti ed inversione con discesa sul discensore**
- ◇ **salita sui bloccanti con passaggio dei frazionamenti**
- ◇ **discesa sul discensore con passaggio dei frazionamenti**

La Comunicazione

Andrea Scano

La comunicazione

Sintesi dell'intervento tenuto per il **Corso sulla didattica**

Organizzato dal **Comitato Esecutivo Regionale**

- **Federazione Speleologica Sarda** -

(Nuoro, 14 e 15 settembre 2002).

Uno speleologo italiano chiede informazioni ad un cinese, per cercare di organizzare una spedizione in Cina; il cinese risponde ma lo fa... in cinese, appunto, per cui il risultato della comunicazione è disastroso. I due però, rendendosi conto delle difficoltà, cercano di aggirare l'ostacolo e, preso un foglio di carta, tentano di esprimersi con disegni e gesti, riuscendo così a scambiarsi delle informazioni preziose.

Questo esempio "estremo" può far riflettere sul fatto che, quando comunichiamo, ci troviamo spesso in situazioni analoghe. A volte sembra proprio che ciò che si vuol dire non venga capito dall'altro, a cui magari si danno tutte le colpe; altre volte, invece, ci si rende conto di aver trovato una sintonia, **un linguaggio comune che funziona**.

Per un istruttore di speleologia saper comunicare in maniera efficace è importante, tanto quanto conoscere le tecniche di progressione o i meccanismi speleogenetici.

Se ci accorgiamo che, per esempio, in palestra, un istruttore è capace di farsi ascoltare e capire, senza ricorrere a "forzature" e senza rendersi antipatico, probabilmente il motivo è che quella persona riesce ad usare correttamente una serie di "canali comunicativi", verbali e non verbali.

Insomma, quello che conta non è solo ciò che dice "a parole", ma anche tutta una serie di messaggi che manda (forse senza neanche accorgersene), messaggi "non verbali" fatti di atteggiamenti del corpo, espressioni del viso, gesti delle mani...

E' importante ricordarsi di questo aspetto, della nostra "corporeità": non siamo individui con il corpo staccato dalla testa, ma, al contrario, le nostre emozioni, ciò che proviamo con il movimento, le nostre sensazioni, sono tutti aspetti legati alla razionalità, alla conoscenza, all'intelligenza.

Una buona ed efficace comunicazione deve tenere conto "del corpo e della testa".

In questa lezione terremo presenti soprattutto alcuni aspetti della comunicazione verbale, però ricordiamoci che esistono (e sono importantissimi!) aspetti di comunicazione non verbale.

Quando abbiamo davanti a noi degli allievi di un corso (per esempio, durante una lezione teorica), abbiamo tutto l'interesse ad attirare la loro attenzione. Un buon istruttore cerca di essere interessante nel modo di esporre, cerca in qualche modo di "accolappare" l'interesse degli allievi, ma per riuscire a fare ciò deve, innanzitutto essere **credibile**.

La credibilità è un punto di partenza importante: significa essere degli speleo realmente attivi, non dei "pataccari", significa conoscere realmente ciò di cui si parla, ma anche **saper riconoscere tranquillamente i propri limiti**, senza fingere di sapere tutto benissimo.

In questo modo si può partire per "**produrre dei segnali con lo scopo di far acquisire delle conoscenze**" (definizione di comunicazione forse incompleta, ma utile dal punto di vista del docente - istruttore). In questo senso ci si impegna ad interessare, "accolappare" gli allievi, producendo tutti quei "segnali" (parole, gesti, movimenti del corpo, immagini, diapositive, schemi, e quant'altro utilizziamo per farci capire meglio) che servono a far acquisire delle conoscenze ai nostri allievi.

Il modello matematico dell'informazione (Shannon - Weaver), come "modello lineare" che prevede un **flusso unidirezionale di informazioni da un "trasmettitore" ad un "ricevente"**, è da superare. Lo abbiamo ritrovato nell'esperienza svolta, quando il trasmettitore si è messo spalle agli altri e, senza alcuna possibilità di ricevere lui stesso "informazioni di ritorno" da parte dei riceventi, ha provato ad inviare un messaggio.

Ci siamo resi conto subito della difficoltà di tale compito, e soprattutto, di quanto il messaggio può essere "distorto" con questo sistema di comunicazione. Ciò ci fa riflettere sull'importanza del **feedback** (informazione di ritorno) e sulla complessità della comunicazione come processo "non lineare".

Per essere efficaci nella comunicazione è quindi importante "**sintonizzarsi reciprocamente**", rendere possibile quel circolo virtuoso di informazioni tra l'istruttore e l'allievo.

Giusto per fare un esempio, chi si prepara la sua bella lezione teorica per un corso, per sciorinarla davanti agli allievi, senza dar loro la possibilità **concreta** di esprimersi, di fare domande, osservazioni, senza tener conto delle loro espressioni e dei loro sguardi (stanchezza, interesse, noia, perplessità), commette un grosso errore. Anche se ciò che dice può essere “giusto” dal punto di vista scientifico, probabilmente servirà a poco.

Sarà un po' come il messaggio del cinese (corretto e logico ma... in cinese!) dell'esempio precedente.

La comunicazione può fallire. Questa constatazione non serve per disperarci, ma per cercare di trovare tutte le tecniche, i trucchi, gli stratagemmi, perché ciò non accada.

Come ho già detto, è importantissimo potenziare tutte le possibilità di “feedback”, tutte le occasioni nelle quali gli allievi possano (senza sentirsi “sotto esame”), provare una tecnica, porre domande, fare osservazioni, proporre idee e soluzioni. Insomma, l'istruttore deve “scendere dalla cattedra” e contribuire a creare un clima favorevole alla comunicazione.

Ricordiamoci che non esiste solo un aspetto “intellettuale – razionale” della persona, ma anche una emotività, una corporeità, i sensi...

Una comunicazione è tanto più efficace quanto più tende a coinvolgere tutti gli aspetti dell' individuo. Durante una semplice escursione in grotta si può riuscire a comunicare in maniera efficacissima, se si riesce a cogliere le numerose possibilità offerte dall'ambiente; infatti, in tale situazione l'allievo vede coinvolto il proprio “corpo in movimento”, esiste una gamma molto varia di sensazioni (buio, freddo, caldo, stanchezza...), di emozioni (paura, allegria, soddisfazione per ciò che si sta riuscendo a fare...), di spunti per aumentare le conoscenze (geologia, tecnica, pronto soccorso).

Durante le cosiddette “lezioni teoriche” si tende a privilegiare soltanto l'aspetto “intellettuale – razionale” delle persone, ma questo è un errore che si può evitare, con un po' di attenzione.

Valenza suggestiva della parola; è importante mettere in rilievo le positività.

Se ascoltiamo il discorso di un politico, o osserviamo con attenzione un messaggio pubblicitario, possiamo ritrovarvi frequentemente tre aspetti: uno **logico**, uno **emotivo**, uno **etico**.

L'importanza di questi tre aspetti, in un discorso che vuole essere efficace e convincente, è stata messa in luce sin dall'antichità classica. Per farla breve, quando ci prepariamo una scaletta per una lezione, un discorso, o predisponiamo una locandina pubblicitaria, impariamo a tener conto di tutti questi aspetti. Il nostro discorso deve avere un filo logico, razionale, deve essere ben strutturato.

Però dobbiamo anche “toccare le corde dei sentimenti” in chi ci ascolta; dobbiamo entusiasmare, appassionare, rendere partecipi. Infine, dobbiamo essere capaci di far vedere che ci sono anche dei valori, che c'è un'etica dietro ciò che sosteniamo (per esempio: l'importanza di difendere la natura, l'importanza di stare in gruppo ed aiutarsi quando ci si muove in grotta).

Comunicare con **similitudini, aneddoti, metafore**, tante volte ci consente di ottenere migliori risultati, rispetto a chi usa soltanto un linguaggio “preciso” e “letterale”.

Tante volte “suggerire” è meglio che “dire esplicitamente”. Abituamoci, ad inventare similitudini e metafore per farci capire meglio (la corda è un “elastico” oppure un “paracadute”, o ancora un “materasso”... la montagna è una “gruviera” o una “spugna”...giusto per fare degli esempi un po' banali, ma comunque utili). Prendiamo l'abitudine di raccontare aneddoti, episodi emblematici che possono insegnare qualcosa, sia durante le lezioni teoriche che durante una sosta alla base di un pozzo. Saranno queste, probabilmente, le informazioni che i nostri allievi ricorderanno di più.

Tutto ciò non significa che bisogna abbandonare il linguaggio “tecnico”, rigoroso, a favore di uno più approssimativo. I due tipi di linguaggio possono (anzi, a mio parere, devono) essere usati parallelamente, devono intrecciarsi continuamente, in maniera tale da rendere un discorso chiaro, efficace e piacevole da seguire.

Un pizzico di **ironia** non guasta...

Sorridere di alcuni comportamenti negativi può essere utile; è importante, naturalmente, non offendere chi ci ascolta.

A volte si dice che siamo “**tutti uguali**”, in un certo senso e “**tutti diversi**” in un altro.

Forse è giusto dire che siamo tutti uguali, nel senso che abbiamo uguali diritti, però da altri punti di vista siamo tutti diversi. In particolare, abbiamo diverse modalità per apprendere; impariamo una stessa cosa in modi diversi, secondo diverse strategie.

E' un po' come se salissimo una montagna, ognuno da diversi itinerari, su diversi versanti, con tempi diversi. Abbiamo dei diversi **stili cognitivi**.

E' importante riflettere su questo, perché quando tante volte, nonostante tutti i nostri sforzi, non riusciamo a farci capire, ciò può essere frustrante o generare pensieri del tipo "questi zucconi non capiscono proprio nulla". E' il caso, allora, di provare ad adottare altre modalità, che possono essere più adatte alle persone che abbiamo davanti.

E' anche per questo motivo che un buon istruttore sa **variare** il linguaggio e gli "stimoli" che presenta: un allievo potrà ricordare bene una spiegazione orale, un altro memorizzerà una sequenza di movimenti eseguiti dall'istruttore, un altro ancora potrebbe essere colpito da una particolare "immagine", da una metafora... e così via. Se qualcosa non funziona nella comunicazione, non scoraggiamoci; proviamo a "cambiare le carte in tavola" e... riproviamo!

Valutiamo anche la "**frequenza, intensità, durata**" delle diverse "situazioni di stimolo".

I concetti più importanti è bene che siano ripetuti in vario modo, molte volte, anche a distanza di tempo (è un vecchio "trucco" scolastico, sempre valido), ma è utile anche valutare l'intensità di uno stimolo che vogliamo evidenziare. Per esempio, il colore e la grandezza di una scritta presente in un cartellone, o in una diapositiva; un tono di voce particolare per evidenziare un concetto fondamentale... e così via.

Anche la durata è una variabile da non trascurare. Giusto per fare un esempio, capita spesso che certi relatori commettano l'errore di fare delle lezioni troppo lunghe, dedicando magari lo stesso identico tempo alla spiegazione di un concetto chiave importantissimo, e a quella relativa ad un dettaglio veramente secondario.

Un discorso analogo si può fare a proposito delle lezioni pratiche: raggiungere una certa sicurezza nel passaggio del frazionamento può essere questione di tre prove per un allievo, dieci per un altro, e questo dobbiamo abituarci a vederlo come un fatto assolutamente normale.

Ricordiamoci che "**chi impara è attivo**", non è un recipiente vuoto da riempire con le nostre conoscenze, ma un individuo che rielabora, con proprie modalità, ciò che viene insegnato.

E' un po' come se ognuno prendesse i "mattoncini" che gli vengono forniti dall'istruttore, e li utilizzasse per costruire in maniera diversa, nella propria mente, delle nuove conoscenze, con diverse modalità e ricavando, alla fine, delle "costruzioni" diverse da una persona all'altra.

Chi impara è attivo anche quando ascolta passivamente (scusate il bisticcio di parole!) una noiosa lezione; tuttavia l'ideale sarebbe quello di sfruttare al massimo, stimolare l'attività mentale di ogni allievo, facendo domande (non per mettere in difficoltà!), creando situazioni problematiche, dando reale possibilità di esprimersi e mettersi alla prova.

Se ascolto, dimentico, se vedo, ricordo, se faccio, capisco.

Una massima da tener sempre presente.

Comunicare è indispensabile, tuttavia gli allievi spesso capiscono veramente una cosa, quando hanno la possibilità di "farla", di metterla in pratica.

Non sempre è possibile, però quando si può, "far fare" è risolutivo per "far capire".

Il corpo è un'orchestra che usa diversi strumenti per comunicare; è fondamentale l'armonia tra i vari strumenti per la riuscita del concerto.

La parola può essere considerata uno strumento, l'intonazione della voce un altro, la postura del corpo un altro ancora... passando per gli strumenti quali lo sguardo, le espressioni del viso, i gesti delle mani, si ottiene, alla fine, una intera orchestra, capace di una gamma di espressioni veramente ampia e di una "potenza sonora" eccezionale.

Ma tutto ciò è possibile se si riesce a stabilire una vera armonia tra i vari strumenti.

E' inutile che un relatore cerchi di far appassionare alla speleologia dei neofiti, spiegando a parole quanto sia bello ed entusiasmante esplorare luoghi dove nessuno ha mai messo piede, se quel relatore parla con lo sguardo fisso ai suoi appunti, il corpo immobile ed un tono di voce monotono.

In questo caso, la parola che dovrebbe esprimere entusiasmo e passione viene "contraddetta" dal tono della voce stessa, dallo sguardo, dalla posizione del corpo che esprimono noia, scarsa partecipazione, "calma piatta".

Quando si è sinceramente convinti di ciò che si dice, con l'aiuto datoci dalla padronanza di certe tecniche comunicative, si riesce allora veramente a trasmettere qualcosa, a mandare dei messaggi "in armonia", chiari, comprensibili e convincenti.

Alcune strategie per la gestione della comunicazione in gruppo

Paola Nicolini

- Raccogliere le aspettative e rispondere
 - Evitare le digressioni
 - Dare suggerimenti espliciti e concreti
 - Ricapitolare e aggiungere
 - Evidenziare il positivo
 - Evitare di fare la morale
 - Prendersi la responsabilità di pensieri, sentimenti, giudizi
 - Chiedere senza fare domande (domande chiuse, domande aperte, domande a risposta suggerita, domande retoriche)
 - Evitare le polarizzazioni
 - Usare interventi a riflesso
 - Usare la conferma (e non la disconferma)
 - Rispettare i turni di parola
 - Attrarre l'attenzione dei distratti
 - Incoraggiare i silenziosi
 - Troncane discussioni che esulano dal tema
 - Tenere a bada chi è troppo loquace
 - Provocare opinioni favorevoli e contrarie
 - Passare la palla a qualcuno che si desidera far intervenire
 - Suggestire brainstorming
 - Permettere ri-discussioni in piccoli gruppi e formulazione di domande collettivamente pensate
 - Far formulare domande scritte su cartoncini predisposti
 -
 -
- Costruire un significato condiviso!

Elementi di rilievo per analizzare la comunicazione in una situazione tipo lezione

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. Ha presentato una scaletta all'inizio? | (sì-no) |
| 2. Ha attirato l'attenzione sugli aspetti più importanti? | (sì-no) |
| 3. Gli argomenti sono presentati in un rapporto sequenziale? | (sì-no) |
| 4. Esegue ricapitolazioni? | (sì-no) |
| 5. Esemplifica collegando le teorie a esempi concreti? | (sì-no) |
| 6. Presenta i contenuti con un metodo di tipo | (deduttivo-induttivo) |
| 7. Usa un metodo di comunicazione | (lineare-per problemi) |
| 8. Usa un linguaggio comprensibile? | (sì-no) |
| 9. Usa un linguaggio | (naturale-specializzato-ambidue) |
| 10. Usa una terminologia | (intuitiva-rigorosa-ambidue) |
| 11. Usa sussidi didattici? | (sì-no) |
| 12. Espone con ritmo veloce? | (sì-no) |
| 13. Fa digressioni? | (sì-no) |
| 14. Fa uso delle pause? | (sì-no) |
| 15. Gestisce tutto lo spazio a sua disposizione? | (sì-no) |
| 16. Ha coinvolto l'uditorio? | (sì-no) |
| 17. E' sensibile ai messaggi retroattivi da parte dell'uditorio | (sì-no) |
| 18. L'intensità della voce è | (alta-bassa-media-varia) |
| 19. La pronuncia è sufficientemente chiara? | (sì-no) |

PER UNA CONVERSAZIONE COLLABORATIVA

- Ognuno è responsabile della conversazione in atto.
- C'è massima libertà di contenuto e di tono (entro i limiti del contratto di lavoro).
- Linguaggi, metafore, interpretazioni, premesse vengono rispettati e non giudicati (si può chiedere di aggiungere per significati non chiari a chi ascolta).
- Tutti assumono una posizione di ascolto attivo (accettante e insieme critico).
- Tutto quello che viene detto è importante e merita di essere ascoltato.
- Ogni idea viene presa in considerazione per quel che è.
- Idee diverse possono convivere.

D. Demetrio, **Biografie in divenire**

La competenza comunicativa

- ◊ *competenza linguistica* (fonologica - sintattica - semantica - pragmatica - testuale)
- ◊ *competenza paralinguistica* (enfasi, cadenza della pronuncia, intercalare risate, esclamazioni, silenzi, borbottii, ecc.)
- ◊ *competenza cinesica* (gesti e posture)
- ◊ *competenza prossemica* (gestione del rapporto nello spazio)
- ◊ *competenza performativa* (uso intenzionale di atti linguistico e non linguistici per realizzare gli scopi della comunicazione)
- ◊ *competenza pragmatica* (uso di segni linguistici e non funzionali alla situazione e alle proprie intenzioni);
- ◊ *competenza socioculturale* (discriminazione di situazioni sociali, di relazioni di ruolo, di significati e di elementi distintivi di una data cultura).

Gli assiomi della comunicazione

1. Non si può non comunicare
2. Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione, di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi meta-comunicazione
3. La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti (insieme di cause ed effetti)
4. Gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico (linguaggio verbale) che con quello analogico (comunicazione non verbale)
5. Tutti gli scambi di comunicazione sono *simmetrici* o *complementari* a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza

simmetrici: il comportamento di un membro tende a rispecchiare quello dell'altro (es.: io sfido-tu sfidi)

complementari: differenza di ruolo (ruolo sociale, es.: insegnante-studente, medico-paziente; ruolo psicologico: marito +/moglie - oppure padre +/figlio -)¹.

MASSIME PER LA COOPERAZIONE COMUNICATIVA

Massima di qualità

Fai in modo che il tuo contributo sia vero; in particolare

1) *non dire ciò che sai essere falso*

2) *non dire cose per le quali ti mancano prove adeguate*

Rappresenta la *conditio sine qua non* per l'accettabilità stessa del discorso. Suggerisce di non dire cose di cui non si conosce la veridicità, di cui non si ha prova o di cui non si ha competenza o conoscenza necessaria. Nel caso specificare che si tratta di una propria opinione.

Massima di quantità

1) *Dì ciò che è necessario per lo scambio comunicativo in corso*

2) *Non dire più di quanto è necessario*

Si riferisce alla quantità di informazioni e suggerisce di essere informativi senza eccedere con notizie superflue (comunicare comunque anche le proprie emozioni, specificare i propri punti di vista)

¹ Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1984), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad.it., Roma, Astrolabio, 1971.

Massima di relazione*Sii pertinente*

Prescrive che la comunicazione sia rilevante e pertinente al tema

Massima di modo

- 1) *Evita l'oscurità*
- 2) *Evita l'ambiguità*
- 3) *Sii breve*
- 4) *Sii ordinato*

Si riferisce a come si dice ciò che viene detto. Specifica di evitare le espressioni oscure e l'ambiguità, le inutili prolissità e il disordine nell'esposizione², di essere chiari nel dare il messaggio, considerando chi si ha di fronte e regolando la propria comunicazione di conseguenza (es: termini semplici, mettersi nei panni dell'uditorio, cogliere i feedback per ridirigere il proprio msg)

Nell'ascolto, rispettare i turni di parola (talvolta si interrompe l'allievo dopo poche frasi, perché si ritiene che quanto è stato detto sia sufficiente; in altre occasioni è l'allievo che deve farsi spazio nel flusso inarrestabile dell'istruttore). Scopo del colloquio è la costruzione di un significato condiviso (*negoziazione*).

Attenzione a particolari forme retoriche adottate quali:

Il linguaggio sintetico-valutativo

"Le forme di discorso nelle quali, indipendentemente dai temi trattati" la persona che parla "ha la tendenza a presentare conclusioni unitarie e globali, tralasciando di riferire i particolari, i passaggi intermedi, e nelle quali in genere traspare un giudizio di valore"³.

Il linguaggio analitico-descrittivo

Forme di discorso nelle quali il parlante "tende a descrivere serie di eventi singolari e individuali, distinti e successivi, riferendosi a persone, luoghi, fatti particolari e concreti, evitando le generalità e le astrazioni e tralasciando di fornire quadri d'insieme che comportino prese di posizione e giudizi"⁴; questo tipo di linguaggio rimane aderente agli oggetti e alle azioni osservabili, nonché a stati d'animo suscitati o pensieri dell'osservatore, senza alcun tentativo di interpretazione e di valutazione.

DA UNA COMUNICAZIONE INFORMALE A UNA COMUNICAZIONE PROFESSIONALE**La conferma**

E' una strategia comunicativa che nasce in ambito psicoterapeutico. E' diretta all'accoglimento della realtà interna dell'altro.

Esempio 1 (Disconferma)

Allievo: *"Non sono più giovane e non mi sento all'altezza per continuare a frequentare questo corso"*

Istruttore: *"Non si preoccupi: ci sono capitati spesso allievi non più giovani".*

Esempio 1 (Conferma)

Allievo: *"Non sono più giovane e non mi sento all'altezza per continuare a frequentare questo corso"*

Istruttore: *"Comprendo le tue difficoltà: la grotta è un ambiente difficile per tutti"*

Esempio 2 (Disconferma)

Allievo: *"Sono inquieta perché non riesco a superare la paura del vuoto"*

Istruttore: *"Non c'è motivo di agitarsi: sei comunque assicurata ad una corda"*

Esempio 2 (Conferma)

Allievo: *"Sono inquieta perché non riesco a superare la paura del vuoto"*

Istruttore: *"Penso di capire come puoi sentirti: cosa ti farebbe stare meglio?"*

Il rispecchiamento (interventi a riflesso)

Il rispecchiamento o intervento a riflesso è utile a entrare nel linguaggio e nell'assetto cognitivo e affettivo dello allievo, evitando di introdurre significati propri, che possono disviare dalla ricognizione degli elementi in suo possesso.

² Grice P., *Logic and conversation*, trad. it. in Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici*, Torino, Feltrinelli, 1978, pp. 199-219.

³ Lai G., *Gruppi d'apprendimento*, Torino, Boringhieri, 1973, p. 216.

⁴ Ibidem.

Questa strategia comunicativa sollecita all'auto-ricognizione di ulteriori informazioni da parte dell'allievo, lasciandolo libero di pianificare il suo discorso, così come la sua competenza verbale e relazionale gli consente; inoltre evita che la sollecitazione comporti alcuna valutazione negativa sulla prima formulazione prodotta dall'intervistato.

Esempio 1

Allievo: *“Non riesco a scendere, ho passato il frazionamento e ho sciolto la chiave di bloccaggio del discensore.”*

Istruttore: *“Non mi è chiara la manovra che stai facendo. Cerca di essere più preciso”.*

Esempio 1 (intervento a riflesso)

Allievo: *“Non riesco a scendere, ho passato il frazionamento e ho sciolto la chiave di bloccaggio del discensore.”*

Istruttore: *“Mi sembra di capire che hai già passato il frazionamento e liberato il discensore ma non riesci comunque a scendere*”

Il chiedere senza fare domande

Domande chiuse: richiedono una risposta del tipo sì/no e spesso bloccano la comunicazione.

Esempio 1 (domanda chiusa)

Istruttore: *“Hai fatto attività sportiva negli ultimi tempi?”*

Allievo: *“Sì”*

Esempio 1 (domanda aperta)

Istruttore: *“Che tipo di attività motoria o sportiva hai fatto negli ultimi anni ?*

Allievo: *“Vado in piscina ogni tanto e qualche volta faccio escursioni in montagna “.*

Esempio 2 (domanda chiusa)

Istruttore: *“Sei arrivato al frazionamento: hai agganciato la longe di sicura?”*

Allievo: *“Sì”*

Istruttore: *“Hai passato il croll ?”*

Allievo: *“Sì”*

Esempio 2 (domanda aperta)

Istruttore: *“Sei arrivato al frazionamento: quali manovre esegui per superarlo? “*

Allievo: *“Aggancio la longe di sicura, passo il croll sulla corda superiore e di seguito la maniglia “*

Domande a risposta suggerita

Costringono l'allievo all'interno dell'epistemologia dell'istruttore e spesso danno luogo a una comunicazione faticosa, in cui l'istruttore ha bisogno di intervenire con ulteriori stimoli.

Esempio 1 (domanda chiusa)

Istruttore: *“Sganci prima la longe o sblocchi il discensore?”*

Allievo: *“Sgancio la longe”*

Esempio 1 (domanda aperta)

Istruttore: *“A questo punto che cosa sbloccheresti?”*

Allievo: *“Sgancio la longe perché rimango bloccato dal nodo sul discensore”*

Prendersi la responsabilità di pensieri, sentimenti, giudizi espressi

Esempio 1

“E' meglio una uscita in cui possono partecipare tutti i nuovi allievi”

“Io propongo una uscita in cui possono partecipare tutti i nuovi allievi ”

Esempio 2

“Non si può veramente contare sugli istruttori più giovani”

“Mi sembra di non poter veramente contare sugli istruttori più giovani”

(assumendovi la responsabilità del fatto che è la vostra opinione)

Esempio 3

“Tutti noi sappiamo che ci vorrà molto tempo, forse dei mesi, prima di trovare i fondi necessari per questo progetto”

“Secondo me, ci vorrà molto tempo, forse dei mesi, prima di trovare fondi necessari per questo progetto”.

Esempio 4

“Hai torto”

“Non sono d'accordo” o “Ho un'opinione diversa”.

Evitare le polarizzazioni ed evidenziare il positivo

Costringere il pensiero dell'altro in un sistema binario, entro concetti polarizzati del tipo bianco-o-nero, non facilita la ricerca e l'emergere di ulteriori considerazioni. Soprattutto quando si tratta di giudizi complessi e di fatti non semplici, è più utile far ricorso a un tipo di pensiero cosiddetto multifattoriale, piuttosto che a quello unilaterale

Esempio 1

Allievo: *"Quest'uscita è andata veramente male"*

Istruttore: *"E' stato un completo fallimento, vero?"*

Allievo: *"Quest'uscita è andata veramente male"*

Istruttore: *"Proviamo a separare gli aspetti positivi da quelle negativi".*

Esempio 2

Allievo: *"Il gruppo non è efficiente"*

Istruttore: *"Proviamo a vedere come mai non è efficiente"*

Allievo: *"Il gruppo di autoaiuto non è efficiente"*

Istruttore: *"Proviamo a vedere che cosa potrebbe renderlo efficiente"*

Evitare di fare la morale

Esempio 1

Allievo: *"Vorrei poter andare in grotte più difficili"*

Istruttore: *"Dovresti allenarti di più, altrimenti dimostri una mancanza di responsabilità"*

Allievo: *"Vorrei poter andare in grotte più difficili"*

Istruttore: *"Potrebbe essere utile partecipare a un corso avanzato di tecnica di progressione, in modo da acquisire le competenze utili".*

Riassumere ed evitare le digressioni

Esempio 1

Istruttore: *"Le stalattiti si formano sul soffitto delle cavità ipogee grazie al percolamento dell'acqua"*

Allievo: *"Ci sono anche formazioni che si chiamano perle di grotta, vero?"*

Istruttore: *"Sì, si trovano nei laghetti sotterranei e si formano"*

Istruttore: *"Le stalattiti si formano sul soffitto delle cavità ipogee grazie al percolamento dell'acqua"*

Allievo: *"Ci sono anche formazioni che si chiamano perle di grotta, vero?"*

Istruttore: *"Sì, credo però sia utile terminare il nostro discorso sulle stalattiti che, stavo dicendo, si formano..."*

Dare suggerimenti espliciti e concreti

Esempio 1

Allievo: *"Mi sono dimenticata come di fa il nodo guida"*

Istruttore: *"In futuro potresti fare più attenzione!"*

Allievo: *"Mi sono dimenticata come di fa il nodo guida"*

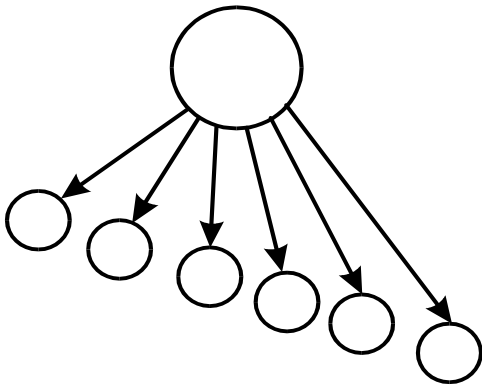
Istruttore: *"La prossima volta può esserti utile prendere degli appunti e provare a farlo durante le esercitazioni"*

Suggerire un brainstorming

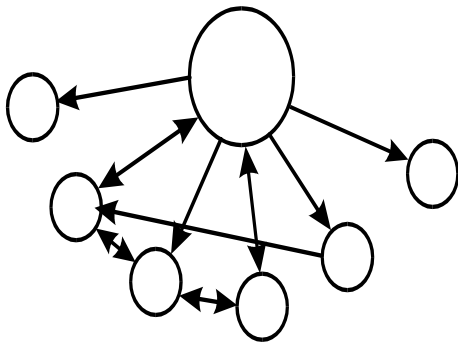
Chiedere di buttare là un insieme di idee non collegate in modo logico e senza censure o giudizio

Passaggio da un gruppo gerarchico a un gruppo di mutua partecipazione

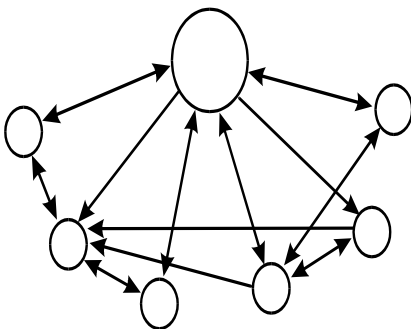
Nei gruppi gerarchici una persona prende tutte le decisioni e non riceve comunicazioni di ritorno da parte degli altri, che non hanno alcuna comunicazione tra di loro, come mostra lo schema



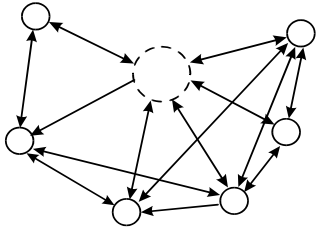
Nei gruppi a gerarchia modificata il conduttore accetta osservazioni di ritorno dai subordinati, sebbene prenda ancora tutte le decisioni



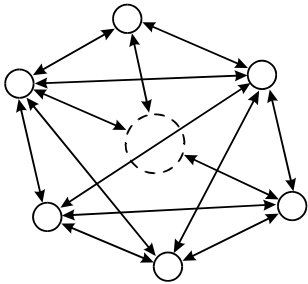
Nei gruppi di tipo misto tra gerarchia e mutua partecipazione, il conduttore prende la maggior parte delle decisioni e accetta comunicazioni di ritorno da quasi tutti i membri. C'è un grado moderato di comunicazione dei membri tra loro.



Nei gruppi a mutua partecipazione modificata il coordinatore condivide il processo decisionale con il gruppo. C'è piena comunicazione in tutte le direzioni.



Nei gruppi a pura mutua partecipazione il coordinatore può anche non essere usato; semmai facilita la partecipazione di tutti. I membri elaborano tutte le proposte e prendono tutte le decisioni.



Alcuni indici di potenziale malfunzionamento del gruppo

- Assenze frequenti di uno o più membri
- Assenza frequente dei soliti componenti
- Ritardi frequenti di uno o più membri
- Frequentemente alcuni membri anticipano la partenza
- I componenti del g. ci sono ma non entrano nella stanza in cui si fa l'incontro rimangono fuori a parlare
 - Durante la riunione uno o più membri parlottano tra loro
 - Spesso la discussione si focalizza su lamentele o accuse dirette a membri esterni al gruppo o su altri gruppi
 - La discussione inizia e si protrae per lungo tempo su un tema diverso da quello per cui il gruppo si è costituito
 - La discussione si polarizza intorno a due opinioni contrastanti e non ha apparentemente via d'uscita
 - La riunione non ha inizio finché il conduttore non lo dichiara, anche se tutti i membri del gruppo sono già presenti
 - Se il conduttore si allontana dalla riunione, il gruppo smette di lavorare e si crea confusione
 - Quando il conduttore fa notare la divisione a coppie o a gruppetti il gruppo diventa silenzioso
 - Il conduttore non riesce ad aprire l'incontro per la troppa confusione
 - Nonostante ci sia una disposizione a cerchio i partecipanti scelgono il semicerchio opposto al conduttore.
 - Si rivolgono molte domande al conduttore
 - Le persone occupano sempre lo stesso posto
 - Parlano sempre e solo le stesse persone
 - Il confronto avviene fra due o tre persone che si rivolgono gli sguardi senza coinvolgere con gli occhi anche altre persone.
 - Non si riesce a terminare l'incontro perché:
 1. nessuno vuole prendersi un incarico
 2. si vuole cercare un'unica soluzione
 3. si crea un conflitto fra due posizioni diverse
 4. non si riesce a raggiungere l'obiettivo prefissato precedentemente.
 5. ...
 6. ...
 - Uno o più membri dopo aver raccolto e preso con sé il proprio materiale rimangono seduti sulla propria sedia, quando vorrebbero invece andarsene.
 - Il silenzio è il tipo di comunicazione che emerge.
 - Il silenzio si rompe:
 1. con delle risate di uno dei membri
 2. con dei colpi di tosse da parte di uno dei membri
 3. con delle domande rivolte
 - ai membri del g.
 - al conduttore
 4. con un intervento del conduttore, del tipo
 - "come mai questo silenzio?"
 - "qualche cosa non è chiaro"
 - "mi piacerebbe sapere che cosa ne pensate"
 -

Oltre il conflitto: aspetti psico-sociali della negoziazione di Nicola Lopane e Paola Nicolini

Introduzione

Perché possa aver luogo una negoziazione è necessario si sia instaurato un conflitto tra due o più parti in causa, che può essere determinato da una divergenza di interessi o da risentimenti di carattere emotivo. La caratteristica fondamentale che permette l'insorgere di un conflitto è la *percezione* di una scarsità di risorse, laddove con il termine percezione si sottolinea il sentire le risorse come scarse anche quando il dato oggettivo si presenti diversamente: "Nel momento in cui vi è la percezione di un proprio bisogno e l'individuazione di una risorsa percepita come scarsa e necessaria per la sua soddisfazione, allora, se vi sono altre parti interessate alla fruizione della stessa risorsa in una maniera ritenuta incompatibile con la propria soddisfazione, immediatamente si innesca una

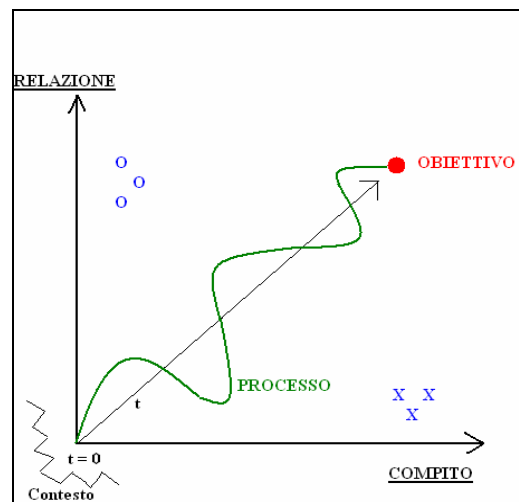
rappresentazione vincita/perdita della situazione, cosicché ogni guadagno altrui si interpreta inevitabilmente come una propria perdita e viceversa” (Rumiati R., Pietroni D. 2001, p. 3).

Per comprendere, dunque, le caratteristiche della *negoziazione*, tema che più direttamente ci interessa, abbiamo bisogno di illustrare alcuni elementi distintivi del conflitto.

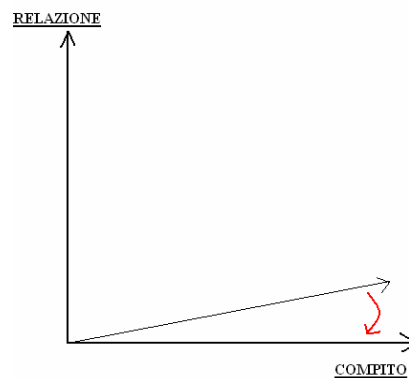
1 - Fenomenologia del conflitto

Un gruppo nasce per raggiungere un *obiettivo* in un Tempo (t) e in un Contesto determinati. Il *processo* che conduce un gruppo al raggiungimento dell'obiettivo non è lineare ma spesso è oscillatorio; infatti possono esservi alcuni momenti in cui il gruppo si concentra sul *compito* vs sulle *relazioni*.

Distinguiamo alcuni tipi di gruppo differenti. I gruppi di amici o di parenti, detti gruppi primari (indicati con O nel grafico), tendono a salvaguardare le relazioni tra i membri e quindi si muovono lungo un processo più vicino ad esse. Mentre al contrario i gruppi di lavoro, detti gruppi secondari (indicati con X), si situano più vicino al compito, che logicamente è prioritario in questi tipi di gruppo. Proprio per questa ragione però può succedere che, ad esempio in alcune situazioni aziendali, in nome di un obiettivo (le cosiddetta *mission*) vengono totalmente trascurate le relazioni tra i membri in favore del compito; questa può essere una causa di conflitto che può portare a situazioni di rottura o a climi tesi in azienda. In questa maniera è difficile che si arrivi al raggiungimento dell'obiettivo o alla creazione di un prodotto efficiente.



In questo caso riuscire a gestire il conflitto significa trovare un giusto equilibrio per governare il processo, né schiacciandolo troppo verso il compito né tanto meno verso le relazioni.

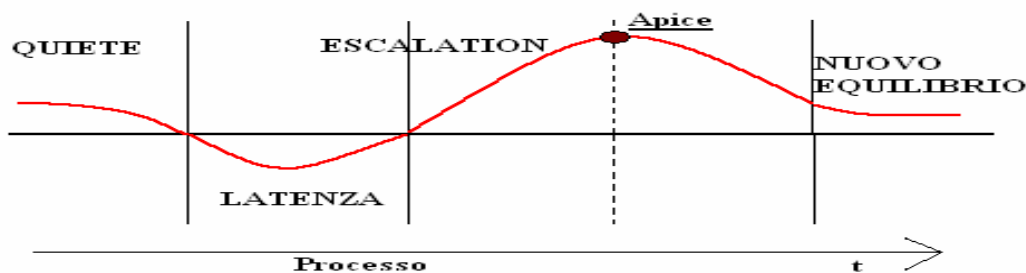


Un'altra dimensione che influenza l'andamento del conflitto è quella determinata dalla *ragione* vs *emozione*.

In questo caso il conflitto è percepito come centrato sui fatti e sui pensieri razionali o, al contrario, si basa e viene fomentato da sentimenti come la rabbia, la gelosia, la paura, il sospetto, ecc.

Infine si può collocare il conflitto lungo l'asse *vittoria vs compromesso*. Nel primo caso ogni guadagno ottenuto da una delle parti è percepito come una perdita dall'altra parte, il conflitto si configura come un gioco a somma zero e proprio per questo la situazione assume toni marcatamente competitivi; nel secondo caso, invece, il conflitto è interpretato come un gioco a somma variabile, vale a dire che le parti percepiscono entrambe la possibilità di uscire vincitrici. Questo facilita l'assunzione di un atteggiamento cooperativo e promuove la ricerca di situazioni negoziali.

2 - Fasi del conflitto



Il conflitto è un processo lungo nel tempo, non un evento di breve durata, composto da diverse fasi. Le varie fasi, la cui durata dipende dalla cultura, dai valori e dal contesto in cui agisce un gruppo, possono essere identificate in:

- *quiete*, durante la quale il conflitto, la tensione ancora non si percepiscono;
- *latenza*, durante la quale la tensione si avverte, è "nell'aria" ma ancora non ha forma visibile;
- *escalation*, fase che porta il conflitto all'emersione completa che culmina nel momento "apicale" ovvero l'esplosione della tensione presente già da tempo nel gruppo (per esempio l'uso della violenza durante un litigio tra membri);
- *nuovo equilibrio*, che deriva da una "de-escalation" della tensione ormai sfogata e riporta tutte le parti coinvolte o, se avviene una rottura nel gruppo, solo una delle parti ad una fase stabile, diversa da quella iniziale.

Gestire il conflitto dunque non significa controllare la situazione, ma assumere l'intero processo, cioè andare ad operare, facendo una scelta appropriata, su un punto ben preciso del processo. Per fare ciò servono competenze, strumenti ed una formazione professionale specifica che un buon educatore, pedagogo, psicologo o mediatore dovrebbe possedere.

3 – Ostacoli alla risoluzione del conflitto

Alcuni modi in cui le parti interessate si rappresentano il conflitto lo rendono di difficile risoluzione. In particolare agiscono come fattori ostacolanti:

- la percezione che gli oggetti del contendere abbiano il carattere di un principio da difendere più che una dimensione mondana e materiale;
- la valutazione della posta in gioco, vale a dire di quanto si è disposti a perdere inizialmente per avviare la trattativa;
- la sensazione dell'interdipendenza tra le parti in gioco come a somma zero, in cui ciò che cede l'una va esclusivamente a vantaggio dell'altra;
- la continuità della relazione tra le controparti e la lunghezza, sull'asse temporale, delle interazioni necessarie alla risoluzione del conflitto;
- nei conflitti tra gruppi, la percezione del grado di coesione del gruppo che rappresenta la controparte nel senso che i gruppi fortemente stabili e omogenei sono considerati più forti di altri che mostrano molte divergenze e una *leadership* carente;
- la presenza di un *mediatore* sentito come poco influente o, peggio ancora, con propri interessi in gioco;
- la probabilità di addentrarsi in una *spirale* di conflitti, piuttosto che accedere a una decisione risolutiva o, in altri termini, la sensazione di uscire danneggiati da una trattativa per cui si mettono in atto azioni di ulteriore danneggiamento della controparte, la quale a

sua volta reagisce mettendo in campo azioni nocive all'altra parte, generando perciò una *escalation* del conflitto.

4 – Strategie di risoluzione del conflitto

Uno dei metodi per la risoluzione dei conflitti è lo scontro diretto. La lotta permette di identificare chiaramente un vincitore e un vinto, ma comporta dispendio di energie e talvolta molte perdite.

Direttamente collegata a questa modalità, vi è la risoluzione di conflitti tramite l'insindacabile giudizio di un'autorità preposta. Questo è una via economica soprattutto se l'autorità ha a disposizione un *corpus* di norme per la regolazione dei conflitti. Emerge così il ricorso alle regole.

Le strategie che normalmente vengono adoperate per gestire e risolvere un conflitto sono:



Queste tattiche normalmente vengono adoperate soprattutto nei momenti decisionali nella vita di un gruppo e non in quelli quotidiani o di "conversazione", infatti in questi casi si parla semplicemente di confronto.

Il contrasto si ha quando c'è divergenza o inconciliabilità di opinioni da parte dei diversi membri del gruppo e la decisione non viene presa di accordo, ma da una delle parti lasciando irrisolto il contrasto.

L'evitamento (o fuga) avviene nel momento in cui si sorvola sul problema, fingendo che esso sia irrilevante per il gruppo, spesso conducendo così il gruppo stesso alla disgregazione.

L'accomodamento consiste nell'adeguamento di una parte del gruppo alle posizioni dell'altra, in una sostanziale accettazione delle soluzioni proposte dall'altro.

Il compromesso coinvolge tutte le parti in causa, adottando una soluzione che acccontenta sostanzialmente tutti.

Possiamo però rileggere le suddette strategie di gestione del conflitto alla luce di due

variabili fondamentali: le relazioni e il compito. Potremo facilmente notare che il contrasto può avvicinare il gruppo al proprio compito ma facilmente distrugge le relazioni tra i membri. L'evitamento invece allontana il gruppo sia dal compito che dalle relazioni; questa strategia infatti non è applicabile a lungo periodo perché richiederebbe uno "sforzo mentale" enorme da parte del gruppo. L'accomodamento allontana il gruppo dal compito, ma tutela in parte le relazioni, bloccando l'*escalation* del conflitto che porterebbe alla lotta aperta tra i membri. Il compromesso infine tutela le relazioni – per definizione – e tiene presente, allo stesso tempo, il compito perché tutte le posizioni vengono considerate. Spesso il compromesso è una situazione di ripiego, ma è un buon risultato per una gestione del conflitto non-violenta.

La strategia più efficace, però, secondo la cultura ormai diffusa in molti campi del sapere, è la *negoziazione*. Vediamone più da vicino alcuni aspetti.

4.1. Definizioni di negoziazione

L'Enciclopedia Treccani riporta questa definizione: *Parola particolarmente usata per indicare l'insieme di trattative che portano a un accordo tra stati. La prima fase di tali trattative consiste nella formulazione e nella discussione di proposte e di controproposte rivolte a soddisfare le esigenze di ciascuno stato. Se le trattative riescono la negoziazione si conclude con l'approvazione di un progetto d'accordo destinato poi a perfezionarsi. Nella pratica mercantile e bancaria si usa per indicare affari di compravendita o affari di banca.*

In sostanza la negoziazione, rispetto alle altre strategie, ha la caratteristica di configurarsi come una *contrattazione per arrivare al risultato di una piena coincidenza tra l'interesse delle parti*.

4.2 - Fasi della negoziazione

Si possono così individuare alcune fasi ricorrenti della negoziazione:

- 1) Esposizione. Le due o più parti espongono le loro opinioni.
- 2) Conflitto. Le parti si scontrano per difendere i loro diversi punti di vista, mettendo in atto le loro strategie.
- 3) Convinzione. E' il momento principale: una delle parti cede o si sta per trovare una soluzione comune che soddisfi entrambi, cioè iniziano a staccarsi dalle loro posizioni iniziali.
- 4) Prodotto. Conclusione della negoziazione con un prodotto che abbia degli aspetti qualitativamente positivi per le parti.

5 - Effetti del conflitto

Il conflitto è una delle forze tradizionalmente definite "centrifughe" di un gruppo, ovvero una forza avversaria alla coesione dei membri di un gruppo. In realtà il conflitto può essere considerato una medaglia a due facce, infatti può sortire esiti diversi: da un lato può avere conseguenze negative, o costi, sia per i singoli membri che per l'intero gruppo, quali ostilità interpersonali, prestazioni deficitarie, e nei casi più gravi disintegrazione del gruppo; dall'altro può avere conseguenze positive, o benefici, su tutti i membri quali incremento della creatività nella soluzione dei problemi e soluzioni unificanti che ricompongono interessi competitivi.

A tal proposito Deutsch parla di conflitto distruttivo e di conflitto costruttivo. Il *conflitto distruttivo* è caratterizzato da un allargamento ed escalation della conflittualità a tal punto che essa diviene indipendente dalle cause che l'hanno generata ed è possibile che continui anche quando queste cause sono state dimenticate; il *conflitto costruttivo* comporta, invece, un processo di ristrutturazione cognitiva, uno sforzo di considerare ciò che unisce agli altri, un impegno di cooperazione e di ricostruzione.

Per altri psicologi sociali, come Moscovici e Doise, il raggiungimento di un autentico consenso, che è contrario al compromesso (non funzionale a decisioni di alta qualità), viene ottenuto non con l'evitamento del conflitto, ma con il confronto acceso delle reciproche posizioni attraverso la discussione e, anche, il conflitto.

Il *conflitto sociocognitivo*, come situazione in cui gli attori hanno prospettive divergenti riguardo allo stesso problema e devono giungere ad una soluzione comune, ha potenzialità positive. Esso produce scambi intellettuali che comportano profonde ristrutturazioni nel modo di affrontare il problema, per cui la soluzione non è il prodotto di un'imitazione ma è piuttosto il risultato della costruzione di nuove conoscenze derivate dall'interazione sociale; la capacità di tener conto della prospettiva cognitiva dell'altro e di riflettere sui problemi in modo nuovo, che deriva dai conflitti sociocognitivi, appare una conquista importante della psicologia.

Il concetto di conflitto è addirittura essenziale secondo Janis per evitare l'allineamento con le posizioni maggioritarie in un gruppo, che può avere effetti gravi, come ha mostrato lo studioso a proposito del *pensiero di gruppo (groupthink)*.

Il *groupthink* è quel processo decisionale di gruppo, fortemente orientato verso il consenso, che avviene tra individui coesi e dalla mentalità simile, che genera conclusioni unilaterali e sbagliate. Le risorse cognitive del gruppo vengono così canalizzate nell'elaborare razionalizzazioni a sostegno della posizione maggioritaria: il conflitto è, secondo Janis, l'unico rimedio efficace.

La valenza positiva attribuita però al conflitto deve sempre essere accompagnata dalla consapevolezza che esiste comunque un conflitto distruttivo che, se portato alle estreme conseguenze, porta allo *scisma*, ovvero alla divisione di un gruppo in sottogruppi e secessione finale di almeno uno dei sottogruppi del gruppo originario.

6 - Condizioni di genere

Nel corso di questo secolo nei paesi occidentali si è assistito al fenomeno di una crescente presenza delle donne nel mondo del lavoro, di un incremento dei loro livelli d'istruzione e di una ridefinizione dei loro classici e tradizionali ruoli.

Griggs mette in luce un *modello di leadership femminista* caratterizzato da:

- tendenza a mettere in essere *strutture partecipative* piuttosto che autoritarie. Mentre la leadership maschile è di tipo verticale, cioè gerarchico, quella femminile è piuttosto del tipo "a rete", in cui le persone sono interrelate tra loro; le decisioni vengono prese con modalità di tipo consensuale;

- le concezioni del *potere* distingue uomini e donne: mentre per i primi il potere è concepito come dominazione e controllo degli altri, per le seconde il potere non è dominazione ma energia e forza che possono essere condivise;
- la *gestione del conflitto* nella prospettiva femminista di leadership è qualcosa di importante per giungere a soluzioni produttive e soddisfacenti per tutti. Nella concezione maschile il conflitto viene visto come una minaccia e qualcosa di essenzialmente negativo e in quanto tale da evitarsi, mentre nella prospettiva femminista il conflitto costituisce un momento di interazione forte, che permette di sceverare i problemi con fiducia reciproca e che coinvolge, impegna i partecipanti alla ricerca di una soluzione consensuale.

BIBLIOGRAFIA

- Speltini G., Palmonari A., *I gruppi sociali*, il Mulino, Bologna 1999.
- Pojaghi B., *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Ruminati R., Pietroni D., *La negoziazione*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Appunti dal lavoro di gruppo di studenti del Corso di Laurea in Scienze della comunicazione "La negoziazione: aspetti psicolinguistici e psicosociali" condotto da Paola Nicolini nell'a.a. 2000-2001 presso l'Università di Perugia.
- Appunti dal corso di formazione "La gestione del conflitto nei gruppi di lavoro" condotto da Fabrizio Lertora (Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti - Piacenza 22-23 marzo/12-13 aprile 2002).

In seguito, dopo la conclusione del Corso di didattica, **Alfredo Campagnoli** e **Paola Nicolini** mi hanno inviato il seguente lavoro.

Commissione Esecutiva Regionale
della
Commissione Regionale Scuole di Speleologia
CNSS-SSI
Federazione Speleologica Sarda

Relazione sul corso di didattica speleologica

per il mantenimento della qualifica di Istruttore S.S.I.

Nuoro 14-15 Settembre 2002

Relatori:

Alfredo Campagnoli, G.G. Recanati - I.S. – C.R. Marche – S.S.I.

Andrea Scano, G.S. Cagliari - I.N.S. - CAI

Paola Nicolini, G.G. Recanati

Il programma realizzato si è così articolato:

Sabato 14 settembre

- 9.30 presentazione dei partecipanti
10.30 presentazione del programma e raccolta di una mappa concettuale con i principali nodi problematici rilevati nelle esperienze dei corsi - Alfredo Campagnoli
11.30 formulazione definitiva del contratto didattico ovvero “Cosa faremo e cosa non faremo?” - Paola Nicolini
Pausa pranzo
15.00 la comunicazione: ruolo fondamentale e sua complessità - Andrea Scano
17.30 la comunicazione nei processi d’insegnamento-apprendimento - Paola Nicolini

Discussione

Pausa cena – discussione (molta discussione!), tarallucci e vino (o, tradotto in lingua sarda, seadas e cannonau)

Domenica 15 settembre

- 9.0 tenere una lezione e rispondere alle esigenze degli allievi in grotta: strategie comunicative – Paola Nicolini
Discussione
11.0 il bagaglio di conoscenze degli allievi: ostacolo o patrimonio? - Alfredo Campagnoli
Discussione, riflessioni finali e valutazione del corso

Premessa

La presentazione iniziale di Andrea Gaviano, Coordinatore Regionale – Sardegna, ha evidenziato la scelta del CER di promuovere un corso sulla didattica speleologica indirizzato agli Istruttori di Speleologia, ritenendo l’argomento poco sentito e di contro basilare per una corretta organizzazione dei corsi di formazione degli speleologi. Dall’introduzione del C.R. e dalla energie profuse per l’organizzazione del corso emerge che, a differenza di una scarsa attenzione a livello nazionale o di altre regioni italiane, la volontà del CER – Sardegna e quella di formare i propri Istruttori dando all’insegnamento della speleologia dignità pedagogica e considerando la didattica nel suo significato globale di *insegnamenti e relativi metodi*.

L’attenzione dello staff dei relatori/conduuttori si è da subito concentrata sul modo di creare un parallelismo tra situazione del corso in svolgimento e andamento dei corsi che gli istruttori sono chiamati a realizzare. Così, dopo l’introduzione, si è proceduto con la presentazione dei partecipanti in maniera informale e scherzosa, per favorire la partecipazione di tutti e l’attenuazione dell’imbarazzo iniziale, sempre presente fra adulti che non si conoscono.

Aspettative e contratto didattico

Subito dopo si è attivata la partecipazione dei corsisti chiedendo di descrivere brevemente una situazione *positiva* e una *negativa* dell'esperienza di insegnamento della speleologia, riassumendola in una frase scritta su un foglietto. Tutte le situazioni descritte sono state riorganizzate in due cartelloni, cercando di ricondurre i diversi argomenti ad alcuni filoni e di adeguare le proposte pensate dai conduttori per il programma del corso alle esigenze emerse in questo modo.

Tenendo così in considerazione le problematiche indicate dai corsisti si è proceduto, anche attraverso un'ampia discussione, all'individuazione delle problematiche risultanti, utilizzando alcune *parole chiave* via via trascritte su un ulteriore cartellone e divenute in tal modo le linee guida del corso. Anche in questo caso la scelta dello staff dei conduttori è stata quella di usare con i corsisti presenti una modalità di approccio da riutilizzare all'interno dei loro corsi, creando un cosiddetto *patto formativo* tra istruttori e allievi.

In linea con la logica di una partecipazione attiva dei corsisti, si è proceduto con un *gioco* sulla comunicazione che ha coinvolto tutti e che aveva lo scopo di mostrare come il passaggio di semplice informazioni tra un soggetto qualsiasi e un insieme di ascoltatori sia cosa tutt'altro che semplice, benché considerata nella quotidianità fatto addirittura banale. Il gioco ha fatto emergere le differenze, soprattutto nei risultati, di una comunicazione uni-direzionale trasmittente-ricevente e di una comunicazione bi-direzionale trasmittente-ricevente // ricevente-trasmittente.

Il gioco, organizzato in due distinte fasi, era così articolato:

- nella prima fase un soggetto facente funzioni di trasmittente, con le spalle agli ascoltatori, comunicava a questi, esclusivamente attraverso il canale verbale, ciò che era rappresentato in un disegno geometrico (una serie di rettangoli) che solo questi vedeva; gli ascoltatori, senza poter comunicare con il trasmittente né tra di loro, dovevano riuscire a riprodurre il disegno su un proprio foglio;
- nella seconda fase, rimanendo fisso l'obiettivo, il trasmittente era rivolto verso gli ascoltatori, poteva usare la comunicazione verbale ma non quella non-verbale (gesti, ecc.); gli ascoltatori potevano rivolgergli delle domande, però sempre senza parlare tra di loro.

Dopo la prima fase ed alla fine del gioco è stata aperta una discussione, molto partecipata, su tutta l'esperienza. Naturalmente i disegni riprodotti dagli ascoltatori nella seconda fase sono risultati più completi e precisi.

L'esperienza, pensata per far emergere le difficoltà insite nella comunicazione inserita nei processi di insegnamento-apprendimento, dove la mappa dei concetti chiara perlopiù nella mente del docente andrebbe trasferita in quella degli allievi, è riuscita solo in parte. Il gioco è infatti stato da alcuni frainteso e nella discussione ci si è allontanati talvolta dall'obiettivo di valutare le problematiche legate agli argomenti per cui ci si era trovati a lavorare.

Ci permettiamo qui una prima considerazione, che riprenderemo più ampiamente in conclusione, vale a dire che la didattica è sentita spesso in campo speleologico come un aspetto secondario e quasi innato nelle capacità di ognuno, come una vocazione spontanea al saper trasmettere nozioni e a saperci fare nelle relazioni umane.

La comunicazione

Essendo di tutt'altro avviso, ci siamo dedicati ad approfondire alcuni aspetti teorici della comunicazione utilizzando una serie di diapositive esemplificative e di immediato accesso anche per un pubblico non particolarmente esperto e perlopiù lontano da questioni psico-pedagogiche, evidenziando in particolare i seguenti fattori:

- un linguaggio comune che funziona
- una buona ed efficace comunicazione deve tenere conto "del corpo e della testa"
- saper riconoscere tranquillamente i propri limiti
- produrre dei segnali con lo scopo di far acquisire delle conoscenze
- sintonizzarsi reciprocamente
- la comunicazione è tanto più efficace quanto più tende a coinvolgere tutti gli aspetti dell'individuo
- valenza suggestiva della parola; è importante mettere in rilievo le positività

- comunicare con similitudini, aneddoti, metafore
- un pizzico di ironia non guasta...
- calibrare “frequenza, intensità, durata” delle diverse “situazioni di stimolo”
- ricordiamoci che “chi impara è attivo”, non è un recipiente vuoto
- se ascolto, dimentico, se vedo, ricordo, se faccio, capisco.
- il corpo è un’orchestra che usa diversi strumenti per comunicare; è fondamentale l’armonia tra i vari strumenti per la riuscita del concerto
- quando si è sinceramente convinti di ciò che si dice, con l’aiuto datoci dalla padronanza di certe tecniche comunicative, si riesce allora veramente a trasmettere qualcosa, a mandare dei messaggi “in armonia”, chiari, comprensibili e convincenti.

Al termine dell’intervento è stata proposta una prima verifica tra i partecipanti, evidenziando aspetti positivi e negativi di questa prima giornata. Nel dibattito ha preso corpo anche una valutazione negativa, in quanto le aspettative dei partecipanti forse erano indirizzate ad esemplificazioni già mirate alla pratica speleologica. Com’è però già stato sottolineato, la competenza comunicativa è l’elemento cardine su cui si basa ogni processo di insegnamento-apprendimento e ciò presuppone buone capacità di tener conto e di armonizzare diversi livelli di competenze, che vanno ben al di là di una gestione inconsapevole e secondo la filosofia *del fai da te*:

◇ competenza linguistica (fonologica - sintattica - semantica – pragmatica - testuale)
◇ competenza paralinguistica (enfasi, cadenza della pronuncia, intercalare risate, esclamazioni, silenzi, borbottii, ecc.)
◇ competenza cinesica (gesti e posture)
◇ competenza prossemica (gestione del rapporto nello spazio)
◇ competenza performativa (uso intenzionale di atti linguistici e non linguistici per realizzare gli scopi della comunicazione)
◇ competenza pragmatica (uso di segni linguistici e non funzionali alla situazione e alle proprie intenzioni);
◇ competenza socioculturale (discriminazione di situazioni sociali, di relazioni di ruolo, di significati e di elementi distintivi di una data cultura)

A questo proposito, prendendo a prestito esempi da situazioni tipiche dei corsi di speleologia, sono stati proposti e discussi alcuni esempi degli scambi comunicativi, sottolineando gli aspetti positivi e negativi e il passaggio da una comunicazione informale a una comunicazione professionale. Alcuni esempi:

NO!	SI!
Allievo: “Non sono più giovane e non mi sento all’altezza per continuare a frequentare questo corso ” Istruttore: “Non si preoccupi: ci sono capitati spesso allievi non più giovani”	Allievo: “Non sono più giovane e non mi sento all’altezza per continuare a frequentare questo corso ” Istruttore: “Comprendo le tue difficoltà: la grotta è un ambiente difficile per tutti”
Allievo: “Non riesco a scendere, ho passato il frazionamento e ho sciolto la chiave di bloccaggio del discensore.” Istruttore: “Non mi è chiara la manovra che stai facendo. Cerca di essere più preciso”	Allievo: “Non riesco a scendere, ho passato il frazionamento e ho sciolto la chiave di bloccaggio del discensore.” Istruttore: “Mi sembra di capire che hai già passato il frazionamento e liberato il discensore ma non riesci comunque a scendere ...”
Istruttore: “Hai fatto attività sportiva negli ultimi tempi?” Allievo: “Sì”	Istruttore: “Che tipo di attività motoria o sportiva hai fatto negli ultimi anni ? Allievo: “Vado in piscina ogni tanto e qualche volta faccio escursioni in montagna “
Istruttore: “Sganci prima la longe o sblocchi il discensore?” Allievo: “Sblocco il discensore”	Istruttore: “A questo punto che cosa sbloccheresti?” Allievo: “Sgancio la longe perché rimango bloccato dal nodo sul discensore”
“È meglio una uscita in cui possono partecipare tutti i nuovi allievi”	“Io propongo una uscita in cui possono partecipare tutti i nuovi allievi”
“Hai torto”	“Non sono d’accordo” o “Ho un’opinione diversa”.
Allievo: “Quest’uscita è andata veramente male” Istruttore: “È stato un completo fallimento, vero?”	Allievo: “Quest’uscita è andata veramente male” Istruttore: “Proviamo a separare gli aspetti positivi da quelle negativi”.
Allievo: “Vorrei poter andare in grotte più difficili” Istruttore: “Dovresti allenarti di più, altrimenti dimostri una mancanza di responsabilità”	Allievo: “Vorrei poter andare in grotte più difficili” Istruttore: “Potrebbe essere utile partecipare a un corso avanzato di tecnica di progressione, in modo da acquisire le competenze utili”.

<p>Istruttore: “Le stalattiti si formano sul soffitto delle cavità ipogee grazie al percolamento dell’acqua”</p> <p>Allievo: “Ci sono anche formazioni che si chiamano perle di grotta, vero?”</p> <p>Istruttore: “Sì, si trovano nei laghetti sotterranei e si formano”</p>	<p>Istruttore: “Le stalattiti si formano sul soffitto delle cavità ipogee grazie al percolamento dell’acqua”</p> <p>Allievo: “Ci sono anche formazioni che si chiamano perle di grotta, vero?”</p> <p>Istruttore: “Sì, credo però sia utile terminare il nostro discorso sulle stalattiti che, stavo dicendo, si formano...”</p>
<p>Allievo: Mi sono dimenticata come di fa il nodo guida”</p> <p>Istruttore: “In futuro potresti fare più attenzione!”</p>	<p>Allievo: Mi sono dimenticata come di fa il nodo guida”</p> <p>Istruttore: “La prossima volta può esserti utile prendere degli appunti e provare a farlo durante le esercitazioni”</p>

In questa stessa parte è stata poi presentata una scaletta utile a rilevare il modo abituale di preparare gli interventi teorici da parte degli istruttori all’interno dei corsi. Il questionario di seguito riportato può essere utile ai fini di un’autovalutazione e può comunque essere utilizzato, mutando la formulazione, anche per ricevere un feedback da parte dei partecipanti:

01. Hai presentato una scaletta all’inizio?	(sì-no)
02. Hai attirato l’attenzione sugli aspetti più importanti?	(sì-no)
03. Hai presentato gli argomenti in un rapporto sequenziale?	(sì-no)
04. Hai eseguito ricapitolazioni?	(sì-no)
05. Hai dato esemplificazioni collegando le teorie a situazioni concrete?	(sì-no)
06. Hai presentato i contenuti con un metodo di tipo	(deduttivo-induttivo)
07. Hai usato un metodo di comunicazione	(lineare-per problemi)
08. Hai usato un linguaggio comprensibile?	(sì-no)
09. Hai usato un linguaggio	(naturale-specializzato-ambedue)
10. Hai usato una terminologia	(intuitiva-rigorosa-ambedue)
11. Hai usato sussidi didattici?	(sì-no)
12. Hai esposto con ritmo veloce?	(sì-no)
13. Hai fatto digressioni?	(sì-no)
14. Hai fatto uso delle pause?	(sì-no)
15. Hai gestito tutto lo spazio a sua disposizione?	(sì-no)
16. Hai coinvolto l’uditorio?	(sì-no)
17. Sei stato sensibile ai messaggi retroattivi da parte dell’uditorio	(sì-no)
18. L’intensità della voce è stata	(alta-bassa-media-varia)
19. La pronuncia è stata sufficientemente chiara?	(sì-no) ⁵

Organizzare un corso di formazione all’attività speleologica

Dopo aver affrontato alcuni gli aspetti propedeutici alla nostra formazione di istruttori abbiamo proposto alcune esperienze pratiche di applicazione dei principi di comunicazione e didattica

È stato presentato un esempio di scaletta didattica per la promozione di un corso di speleologia. È la prima comunicazione che si invia verso l’esterno e che verrà raccolta dai potenziali allievi. Sarebbe bene pianificare per tempo questa “divulgazione della speleologia” non limitando l’informazione ai soli manifesti e volantini che dovrebbero essere la forma conclusiva e di carattere logistico di una “pubblicità” più completa.

Senza precludere comunque a nessuno l’iscrizione ai nostri corsi, si possono attivare forme di pubblicità più mirata, ad esempio nelle scuole superiori o nelle associazioni giovanili, promovendo iniziative di divulgazione finalizzate a suscitare l’interesse per la nostra attività.

Si è ampiamente discusso sulle motivazioni dei corsi di primo livello se debbono essere selettivi già nella loro promozione, riducendo al minimo la pubblicità, ovvero che una corretta fruizione del mondo ipogeo deve passare principalmente attraverso la speleologia dei “gruppi grotte” e quindi attraverso i nostri corsi, in alternativa al “turismo speleologico”

Il bagaglio di conoscenze degli allievi: ostacolo o patrimonio?

È stata proposta una scheda di presentazione-iscrizione ad un corso di speleologia con campi a risposta libera e campi a risposta multipla per raccogliere dati anagrafici, curriculum scolastico, curriculum formativo non scolastico (es. attività culturali, ricreative, sportive ecc.), altre esperienze

⁵ Libero adattamento da A.Arfeili Galli (a cura di) *Didattica interattiva e formazione degli insegnanti*, CLUEB, Bologna, 1997.

formative in campi più strettamente legati alla speleologia (es. arrampicata, escursionismo, torrentismo, raccolta di minerali e rocce, ...), attività professionale, motivazioni della scelta di partecipare al corso, aspettative.

L'utilità di questa scheda è legata al fatto che ci permette di "tarare" il nostro corso sulle caratteristiche degli allievi e sulle loro capacità teorico-pratiche.

La scheda è stata poi discussa con varie proposte di modifica o integrazione e sono emerse le seguenti problematiche da approfondire:

- limiti di accettazione degli allievi in base alle risultanze della scheda
- valutazione di limiti psico-fisici anche legati a particolari patologie mediche
- la speleologia è per tutti?
- le competenze degli allievi e le capacità degli istruttori: le informazioni desunte dalla scheda permettono di tarare le nostre lezioni sulla eterogeneità delle conoscenze degli allievi;
- Le conoscenze teoriche degli istruttori nelle varie discipline scientifiche attinenti la speleologia, la lezione in aula continua anche in grotta.
- le schede spesso contengono domande non utili ed omettono invece richiesta di informazioni basilari
- non perdere mai di vista le finalità del corso.

Coordinamento dell'azione didattica

Ci siamo poi soffermati sulla necessità di una uniformità di azione-informazione che ogni istruttore svolge nel rapporto "privilegiato" con il singolo allievo/allieva. A questo proposito è emersa la necessità che il singolo istruttore sia emanazione di un gruppo di lavoro, composto da tutti gli organizzatori (docenti, istruttori, istruttori di tecnica) che si riunisce costantemente durante tutto il periodo di svolgimento del corso al fine di mettere in atto tutti gli accorgimenti utili per trasmettere in modo uniforme e completo competenze e conoscenze, durante tutte le fasi del corso.

Conclusioni

Dalle riflessioni a posteriori si deduce una certa reticenza da parte di alcuni istruttori nel prendere confidenza con temi e metodologie non immediatamente legati alle tipiche questioni della didattica speleologica; d'altro canto siamo noi stessi convinti di aver tentato un percorso pionieristico, considerato il carattere di *fai da te* che domina per gli elementi psico-pedagogici e non solo in ambito speleo!

In generale, seppure riteniamo che si possano migliorare forme e contenuti del corso proposto, pensiamo di voler continuare su questa strada. Una conferma ci è arrivata con la posta natalizia, a opera di uno dei partecipanti che scrive.

Abbiamo applicato in tre occasioni durante il nostro corso alcune delle tecniche acquisite durante il corso di didattica con dei risultati a dire poco sorprendenti:

1) la disposizione delle sedie a cerchio ha contribuito sin dal primo istante a rendere l'atmosfera più amichevole e serena eliminando le distanze istruttori-allievi; l'effetto è stato notevole in special modo all'inizio del corso quando ancora non ci si conosce:

2) durante la lezione sul materiale speleologico sono stati distribuiti gli attrezzi agli allievi, dopo la spiegazione dell'istruttore ogni allievo poteva spiegare cosa aveva e a cosa serviva. Il risultato è stato che al termine tutti conoscevano i nomi degli attrezzi e anche dei compagni, poiché a ogni attrezzo è stato associato il nome dell'allievo che lo teneva;

3) nella lezione finale è stato chiesto di scrivere su foglietti anonimi i pareri positivi e negativi sul corso, argomenti recepiti male e bene. È scaturita una lezione molto dinamica e divertente, nel contempo è emerso subito il quadro generale della situazione e degli eventuali correttivi da applicare.

Alfredo Campagnoli
Paola Nicolini