

EPALE

Electronic Platform
for **Adult Learning** in Europe

N. **13** Gennaio 2023

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



Life Skills nei sistemi di salute e di cura

a cura di Vanna Boffo

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia
Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo: <http://epalejournal.indire.it>
I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Director General of Indire
Direttori scientifici: Vanna Boffo e Laura Formenti
ISSN 2532 - 7801 EPALE Journal [online]
ISSN 2533-1442 EPALE Journal [Print]

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Presidente onorario Ruiap), Fausto Benedetti (Indire), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALE NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALE NSS Italy), Giuseppe Luca De Luca Picione (Università degli Studi di Napoli Federico II), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Gabriella Doderò (Già Libera Università di Bolzano), Daniela Ermini (Indire-EPALE NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Fabiana Fusco (Università degli Studi di Udine), Marta Ghisi (Università degli Studi di Padova), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Past President Ruiap), Roberta Piazza (Università di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALE NSS Italy).

Redazione: Glenda Galeotti (Università degli Studi di Firenze), Letizia Gamberi (Università degli Studi di Firenze),
Debora Daddi (Università degli Studi di Firenze), Christel Schachter (Università degli Studi di Firenze)
Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi
Capo redattore: Alessandra Ceccherelli
Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Indire – Ufficio Comunicazione

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa e il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione. Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe e la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'Unità nazionale EPALE Italia gestisce le attività del programma comunitario per conto del Ministero dell'Istruzione e del merito ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 30 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Contatti: rete.ruiap@gmail.com



**Cofinanziato
dall'Unione europea**

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo della Commissione europea.

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2023 Indire - Italy

Indice

5 **Editoriale.** Life Skills nei sistemi di salute e di cura. Un tema rinnovato

Vanna Boffo

CONTRIBUTI TEORICI

10 **The importance of lifelong learning and continuing education of trainers**

Patrizia Belfiore, Emma Saraiello, Francesco Tafuri

18 **Promozione del benessere negli adulti attraverso le attività motorie e sportive: ruolo delle life skills**

Fabio Scamardella, Domenico Tafuri, Mattia Caterina Maietta

24 ***Well-being in adult education: LifeComp*, revisione e correlazioni tra competenze**

Rosa Cera

32 **Salute, benessere e cura di sé nei luoghi della pena**

Wilma Greco

39 **Curare persone: dalla medicina di genere all'acquisizione delle *Life skills***

Angelamaria De Feo

46 **Arti performative, sport e corporeità. Dalla povertà educativa alle Life Skills**

Cristina Zappettini, Silvia Sangalli

53 **Il pedagogo: supporto al superamento della crisi**

Raffaella Filippi, Elisabetta Faraoni

RICERCHE

60 **La professione infermieristica tra competenza percepita, pratica professionale ed esigenze formative: un contributo di ricerca**

Patrizia Oliva, Rosaria Saltalamacchia

68 **Le Life Skills e l'apprendimento permanente all'interno dei contesti sanitari: un'indagine con gli studenti di Scienze Infermieristiche dell'Asl 1 Imperiese**

Gabriele Buono, Marino Anfosso, Francesco Sferrazzo, Stefania Guasco

76 Lo sviluppo delle life skills nella classe di lingua

Ivana Fratter, Nadia Fratter

91 Soft and Life skills nelle professioni di salute e cura: uno studio esplorativo su studenti universitari

Emanuela Ingusi, Elisa De Carlo, Alessia Catalano, Fulvio Signore, Luisa Siculella, Fabio Pollice

PRATICHE

99 Life Skills nei sistemi di salute e di cura: logiche, esperienze e valori nella Formazione in Sanità

Carmelo Salvatore Benfante Picogna, Eleonora Indorato, Ilenia Parenti

107 Digital Health literacy: necessità o requisito per la salute oggi?

Sabrina Grigolo, Giancarlo De Leo, Fulvio Ananasso, Giuseppe Recchia, Sebastiano Filetti

116 Un approccio plurale alla tutela della salute e dei diritti delle donne migranti: il contrasto alle mutilazioni genitali femminili (MGF)

Laura Gentile, Ada Maurizio, Giancarlo Santone

124 Le life skills nella formazione di base dei professionisti della salute mentale. L'esperienza dell'Università di Milano

Katia Daniele

131 Promuovere le competenze educative nei contesti di cura della terza età: un percorso di formazione interprofessionale

Elena Luppi, Elisa Bruni, Maria Grazia D'Alessandro, Aurora Ricci

141 Promuovere benessere e resilienza per l'individuo e il gruppo in età adulta: esemplificazioni pratiche di percorsi di apprendimento esperienziale

Martina Arcadu, Ilaria Stragapede

150 La biblioteca del benessere: information literacy e lettura come supporti alla salute

Maria Squarcione, Viviana Vitari

156 L'ospite inatteso: le Lezioni di Complessità di Italo Calvino per le life skills dei professionisti della cura

Chiara Scardicchio

Le life skills nella formazione di base dei professionisti della salute mentale. L'esperienza dell'Università di Milano

Katia Daniele¹

Keywords

Didattica collaborativa e interattiva, Formazione universitaria, Insegnamento di Pedagogia, Life Skills, Tecnica della riabilitazione psichiatrica

Abstract

Le life skills sono competenze fondamentali per tutti i professionisti della cura e alcune di queste sono specificamente qualificanti per i terapisti della riabilitazione che lavorano nell'ambito della salute mentale. Nella formazione universitaria, molto spesso si tende a ricondurre lo sviluppo di queste abilità al tirocinio professionalizzante e a trascurare la potenzialità che la formazione in aula avrebbe in questo processo. In questo contributo, si presenterà un'esperienza di insegnamento di Pedagogia nel Corso di Laurea in Tecnica della Riabilitazione Psichiatrica, dell'Università di Milano, nel quale vengono utilizzate delle metodologie didattiche narrative, collaborative e interattive, per promuovere la sperimentazione e l'apprendimento delle life skills, a partire dall'aula.

1. Promuovere le life skills come mission formativa, per orientare e orientarsi nel presente e nel futuro

In una società contemporanea soggetta a continui mutamenti, le persone che la abitano sono chiamate a confrontarsi costantemente con situazioni molteplici, inaspettate e complesse. Se nel mondo di ieri, più lento, con un futuro più prevedibile, anche le competenze da acquisire per il proprio progetto di vita - dunque, a cui formare e formarsi - apparivano certe e ben definite, in quello di oggi, tale chiarezza svanisce. Basti pensare che, in riferimento a un report redatto dall'*Institute For The Future*, nel 2030 i giovani di oggi svolgeranno un lavoro che ancora non esiste (Dell Technologies, 2019). Appare, dunque, sempre più attuale "un'educazione che renda l'uomo capace di resistere e di svolgere a suo pro la mutevolezza e le influenze dell'ambiente" (Capitini, 1959, cit. in Formenti, 2021, p. 31).

In questa prospettiva, le *life skills* (WHO, 1993) possono rappresentare quelle "abilità [che] consentono agli individui di *navigare orientati* all'interno di una miriade di cambiamenti complessi" (Boffo, Iavarone & Nuzzaci, 2022, p. 3). Tali competenze non possano più essere considerate secondarie alle cosiddette *hard skills*, ma sono ugualmente, se non maggiormente, indispensabili all'esistenza delle persone e, dunque, da coltivare in tutto l'arco della vita.

Già da tempo in Europa è stato rimarcato il ruolo anche dei sistemi universitari nel supportare, grazie alle attività formative, "l'acquisizione di quelle competenze considerate strategiche per potenziare l'*employability* degli studenti e per sviluppare le competenze di cittadinanza attiva dei giovani adulti" (Zannini, Gambacorti-Passerini, Battezzati, Lipari & Frison, 2016, p. 6). Nel 2018, il Consiglio europeo ha aggiornato le Raccomandazioni del 2006 sulle otto competenze chiave che tutti i cittadini del 21° secolo dovrebbero apprendere durante tutta la vita per poter vivere, lavorare, prosperare (Unione Europea, 2018). Il *Joint Research Centre* (JRC) ha approfondito alcune di queste competenze, sviluppando delle cornici di riferimento, tra cui il *LifeComp - European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*; successivamente, sulla base di questo framework, il JRC ha stilato il *LifeComp into Action*, un documento di riferimento per supportare gli insegnanti nella promozione delle *LifeComp* degli studenti (Sala & Herrero-Ramila, 2020).

Considerando una prospettiva pedagogica, sappiamo che le raccomandazioni e le linee guida contenute in tale report non possono esaurire il potenziale formativo ed educativo dei docenti nel promuovere le *life skills* degli studenti; né possono essere considerate una cassetta degli attrezzi per questi professionisti, da utilizzare meccanicamente e indifferentemente in ogni contesto e situazione - come, d'altronde, è specificato dagli stessi Autori. Quello che però ci sentiamo di dire è che tale documento evidenzia e avvalorata la centralità dei sistemi formativi - come ormai da anni indicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1993, 2003, 2020) -, anche universitari, nella promozione delle competenze di/per la vita dei formandi.

2. Le life skills: competenze necessarie per i futuri professionisti sanitari della salute mentale

Finora, abbiamo definito le *life skills* delle competenze fondamentali, che soprattutto le nuove generazioni dovrebbero sviluppare anche per poter far parte, come cittadini attivi ed *empowered*, di un mercato del lavoro in rapida evoluzione.

Esistono, tuttavia, alcuni lavori per i quali, già oggi, soprattutto alcune *life skills* non possono essere considerate semplicemente delle competenze trasversali o accessorie, poiché sono competenze *caratterizzanti* tali professioni. È il caso del Tecnico della Riabilitazione Psichiatrica (TeRP), ossia l'operatore sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, svolge, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, interventi riabilitativi e educativi con soggetti con disagio psichico (D.M., 2001).

Di recente, in un testo di Famulari, Fierro, Parigi, Rovito e Ussorio (2019), riguardante il *core competence* del TeRP, le capacità specifiche di questa figura professionale sono state raggruppate in tre aree principali, ossia quella *intellettuale*, quella *gestuale* e quella *comunicativa*. Per competenze intellettuali non si intendono esclusivamente le nozioni teoriche, ma anche, per esempio, lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo per poter pianificare, gestire e valutare un intervento riabilitativo. Le competenze gestuali, invece, non si riferiscono all'applicazione di una specifica tecnica, bensì all'abilità di riconvertire il sapere teorico in operatività, tenendo conto delle molteplici variabili e del contesto. Infine, le competenze comunicative sono esplicitamente e necessariamente connesse alle capacità relazionali ed empatiche. Esse, infatti, non possono prescindere dall'assunzione da parte di questi professionisti di una postura relazionale basata sulla comprensione. Per cui, comunicare con l'utente non può essere inteso come un semplice sentire e dire parole, poiché significa, innanzitutto, "comprendere il suo essere nel mondo, cioè come la malattia dispone la sua esistenza rispetto al possibile" (Costa & Cesana, 2019, p. 122). Inoltre, tali competenze comunicativo-relazionali sono indispensabili al TeRP per poter predisporre e attuare degli interventi di prevenzione ed educazione alla salute anche con le famiglie degli utenti e con la cittadinanza, nonché per poter svolgere il proprio ruolo in un'équipe multiprofessionale - affinché il percorso terapeutico dell'utente sia considerato nella sua globalità -, così come previsto dal sopraccitato decreto.

Da questa breve disamina sulle competenze del TeRP, appare chiaro che le suddette tre aree sono imprescindibilmente interconnesse e, dunque, tutte necessarie allo svolgimento di questa professione. Di conseguenza, i docenti dei Corsi di Laurea (CdL) in TeRP, ovviamente considerando le specificità della propria disciplina, dovrebbero tener conto che l'apprendere da adulti per questi futuri professionisti non può esclusivamente essere ricondotto all'acquisizione di saperi o di tecniche; apprendere per loro significa soprattutto imparare a pensare, imparare a riflettere, imparare a entrare in contatto con l'altro e con se stessi; tutte competenze necessarie "per trasformare le conoscenze teoriche, le abilità e le metacompetenze in potenzialità operativa" (Ba & Viganò, 2003, p. 131). Promuovere lo sviluppo di questi apprendimenti è possibile, riprendendo Demetrio (1997), anche grazie alla predisposizione degli ambienti formativi attenti a tre momenti distinti e,

allo stesso tempo, tra loro integrati, ossia: un momento *retrospettivo*, “concernente la storia dei soggetti che accedono alla formazione” (Demetrio, 1997, p. 85); un momento *situazionale*, che riguarda l’atto di “occuparsi di una storia apprenditiva in divenire, nel suo farsi, in un contesto organizzativo particolare” (Demetrio, 1997, p. 85); infine, un momento *prospettico*, riguardante “la futurazione, la necessità intrinsecamente cognitiva di prefigurare scenari, di intravedere scopi, modalità di incontro con la realtà o con le situazioni nelle quali si è immersi” (Demetrio, 1997, p. 85).

Ovviamente, affinché le suddette conoscenze e competenze vengano trasformate in gesti di cura è fondamentale l’esperienza diretta, ossia l’esperienza di tirocinio, basilare per questi studenti. Tuttavia, anche se alcune di queste abilità, soprattutto relative alla dimensione pratico-organizzativa, possono maggiormente essere apprese e sperimentate durante il tirocinio, altre, a nostro avviso, possono e devono essere sviluppate e incrementate fin dall’inizio di questo percorso formativo. Ciò in accordo col modello *Work-Related Learning*, per cui

il lavoro in termini di esperienza o pratica non [costituisce] l’unica base per l’apprendimento [...], si dovrebbe andare verso curricula e programmi capaci di integrare strettamente l’esperienza di lavoro pratica con la conoscenza teorica e con la ricerca “in, per e sul luogo di lavoro” al fine di introdurre la ricerca nell’esperienza lavorativa, formulare ipotesi e prefigurare scenari, problemi e ipotizzare soluzioni [...] (Del Gobbo & Boffo, 2021, p. 23).

3. Scrivere, leggere, guardare per sperimentare le life skills: l’esperienza del CdL in Tecnica della Riabilitazione Psichiatrica dell’Università di Milano

Le riflessioni fin qui delineate rappresentano alcune delle premesse sulle quali chi scrive (in qualità di tutor dall’a.a. 2019/20) e la docente del corso (Lucia Zannini) progettano l’insegnamento di Pedagogia nel CdL in TeRP dell’Università di Milano (di circa 25 studenti per anno). Tale insegnamento si svolge nel I semestre del I anno, quindi, prima che gli studenti inizino il tirocinio nei servizi per la salute mentale. L’obiettivo generale è far comprendere le dimensioni educative della riabilitazione psichiatrica e di condurre un’attenta riflessione sul significato dell’educare alla salute mentale. Al contempo, il corso si propone di approfondire il significato passato e attuale del lavoro educativo e riabilitativo in ambito psichiatrico (Daniele, 2023). Uno dei principi che guidano la progettazione di tale insegnamento è “creare esperienze di apprendimento significative, coinvolgenti e calibrate sui bisogni e sulle caratteristiche dei destinatari, al fine di delinearne profili culturali e sociali più forti ed emergenti” (Boffo, Iavarone, Nosari & Nuzzaci, 2023, pp. 2-3).

A partire da queste considerazioni, ciascuna lezione di Pedagogia è progettata affinché abbia un carattere interattivo, come andremo di seguito a descrivere sinteticamente, proponendo delle riflessioni a riguardo. Nella prima lezione, dopo aver esposto alcuni dei concetti chiave della pedagogia, discutiamo del potenziale della narrazione nel costruire sapere dall’esperienza. A questo punto, proponiamo agli studenti la scrittura di una storia relativa a un episodio della propria vita in cui, a parer loro, c’è stata “educazione”. Dopo questa fase di lavoro individuale, proponiamo all’aula di creare delle coppie e invitiamo tutti gli studenti a leggere l’episodio al compagno; a ciascuno studente viene chiesto di porsi in ascolto della storia che gli verrà narrata, cercando di coglierne gli elementi significativi e/o comuni alla propria narrazione. Successivamente, chiediamo a qualche volontario di leggere la propria storia all’aula; dopodiché, avviamo una discussione in plenaria sul perché l’episodio letto può definirsi educativo, con l’intento di far emergere, man mano, le caratteristiche intrinseche dell’educazione.

Le motivazioni dietro queste scelte metodologiche sono molteplici. Uno degli obiettivi è attuare una situazione di *discomfort* nei formandi (Foucault, 2000), uscendo dalla *comfort zone* della didattica trasmissiva (molto diffusa nelle facoltà di medicina), che richiede loro di dover pensare alla propria storia per discernere ciò che

è stato educativo da ciò che non lo è stato; di riflettere e rielaborare la propria esperienza per generare conoscenza (Bruner, 1986/1988; Formenti, 1998; Mortari, 2003). La scrittura presuppone, infatti, il dover mettere in discussione delle certezze, il fare spazio al dubbio e alla curiosità, nonché il dar voce a se stessi e alle proprie emozioni. Fondamentale per questa pratica riflessiva è, tuttavia, la *condivisione*, con i pari e con il docente, al fine di moltiplicare gli sguardi che possono derivare dal “pensare insieme” (Zannini, 2008; Formenti, 2017, p. 34); al contempo, però, è indispensabile garantire che tale condivisione - nonostante la necessaria messa in gioco da parte del narratore che essa presuppone - non sia troppo imbarazzante e dolorosa (Zannini, 2008). In riferimento a tutto ciò, il lavoro a coppie ci pare un'attività interessante, da un lato, per far sì che gli studenti pratichino un ascolto rispettoso, non giudicante ed empatico (fondamentale per i professionisti del *caring*) (Boffo, 2020), dall'altro, per far sì che gli stessi sperimentino e attraversino il disagio del “sentirsi vulnerabili” (sensazione molto comune nella pratica lavorativa di questi professionisti della salute mentale), ma in un setting protetto. Questo lavoro a coppie, infatti, oltre a garantire che tutti gli studenti abbiano la possibilità di narrare la propria storia a un pari, è fondamentale per predisporre un clima di ascolto facilitante nel contesto-classe (ricordiamo che stiamo facendo riferimento a degli studenti proprio all'inizio del loro percorso universitario); un clima necessario per il racconto e la discussione in plenaria dell'esperienza.

In un'altra lezione, prima di esporre le nuove argomentazioni sopra sintetizzate, riprendiamo dei concetti dell'incontro precedente, grazie a una strategia di *gamification*. Nello specifico, utilizzando la piattaforma *Wooclap* o *Kahoot!*, proponiamo un quiz con alcune domande a risposta singola (visualizzate sullo schermo dell'aula), a cui gli studenti partecipano con i loro Smartphone (anonimamente e individualmente, ma sempre in un setting grupale). Oltre che per creare un legame con la lezione precedente, adoperiamo la *gamification* per motivare e coinvolgere gli studenti nel loro processo di apprendimento (Bozkurt & Durak, 2018; Ab-Rahman, Ahmad & Hashim, 2019), nonché per promuovere la valutazione formativa e l'autovalutazione degli studenti, in una prospettiva di *Assessment for Learning* e *Sustainable Assessment* (Grion, Serbati, Tino & Nicol, 2018).

Dopodiché, proponiamo agli studenti un'altra attività, ossia la lettura individuale di una narrazione di un'educatrice relativa alla sua esperienza professionale in salute mentale (Pozzo, 2019). L'educatrice, per dare concretezza ad alcuni aspetti del lavoro educativo, racconta di un progetto che ha previsto la costituzione di una redazione di utenti e professionisti della salute mentale che produce alcune trasmissioni radiofoniche, fruibili su una web radio milanese. Dopo la lettura individuale del racconto, come per la prima attività, distribuiamo agli studenti delle schede di lavoro con delle domande aperte a cui rispondere individualmente, che fungono da chiavi di ri-lettura del racconto. Le domande, infatti, cercano di stimolare alcune riflessioni circa il ruolo dei professionisti educativi, del gruppo e del perché tale progetto sia connesso alla promozione della cittadinanza attiva delle persone con disagio psichico. Successivamente, chiediamo agli studenti di confrontarsi a coppie sulle risposte date. Dopo questa attività, viene proposta una discussione in plenaria, per esplorare i significati di *soggettività*, *gruppo* e *territorio* nel lavoro educativo in salute mentale e come tale lavoro possa essere predisposto in diversi luoghi, anche e soprattutto non istituzionali.

Anche in questo caso, la narrazione di una storia diviene centrale. Questa volta, però, il racconto non è dello studente o quello di un suo pari, bensì di una professionista dell'educazione. Le parole dell'educatrice permettono in qualche modo agli studenti (prima individualmente e poi in gruppo) di iniziare a prefigurare che cosa vuol dire lavorare con “intenzionalità educativa” (Palmieri, 2018) in uno dei potenziali contesti in cui andranno a lavorare. L'obiettivo della lettura e condivisione di questo racconto non è, ovviamente, quello “d'indicare piste d'azione”, sconfinando in tal modo “nel campo dei discorsi regolativi” (Mortari, 2003, p. 80); né, tantomeno, di trasmettere dei significati, bensì di promuovere lo *scambio* di significati, e, quindi, il processo di co-costruzione di significati (Bruner, 1986/1988).

Un'altra attività che proponiamo è la visione in aula del docufilm *L'orizzonte del mare. Un viaggio nelle buone e nelle cattive prassi in psichiatria* di Maurizio Salvetti (2011, regia di Fabrizio Zanotti)². Questo docufilm riporta alcune immagini e storie estremamente significative, a partire dall'esperienza di Salvetti; questi, nel 1997, durante il servizio civile presso un centro per persone con disabilità, situato di fronte all'ex Ospedale Psichiatrico Nazionale (OPN) di Bergamo, filmò le costrizioni e le privazioni a cui erano sottoposti alcuni pazienti del reparto Isola dell'OPN. A conclusione del docufilm, consegniamo a ciascuno studente una scheda con alcune domande aperte (a cui rispondere individualmente a casa e da riportare alla lezione successiva), a supporto della riflessione su alcuni passaggi del filmato.

La scelta di utilizzare il docufilm è stata compiuta perché il testo filmico è un potente strumento formativo. "Esso permette di fare esperienza di una realtà che non appartiene direttamente allo spettatore, ma che, ciononostante, può risultare estremamente significativa" (Zannini, 2008, p. 175). La nostra intenzione è quella di stimolare un coinvolgimento emotivo degli studenti, ma anche di aiutarli a fissare e ripensare ad alcuni concetti già esplorati nelle lezioni, grazie a uno strumento che permette anche di mantenere viva l'attenzione. Alla visione del docufilm, ovviamente, è associata un'analisi, che inizia già durante la stessa visione del filmato e che si basa su una scheda di lavoro.

La lezione successiva inizia con il confronto in piccoli gruppi sulle schede di lavoro del docufilm. Successivamente ai lavori di gruppo, le domande della scheda vengono proposte in plenaria, per riflettere, discutere e sintetizzare le varie risposte, al fine di far emergere le dimensioni educative dell'abitare, della materialità, della rete familiare e sociale, dell'occupazione, della cittadinanza; concetti connessi, infine, a dei riferimenti teorici. Lo stile con cui utilizziamo il docufilm è, infatti, quello strumentale-analogico; per cui il lavoro di analisi è orientato non a "scoprire verità, ma [a] riconoscere tematiche, preventivamente selezionate dal formatore" (Zannini, 2008, p. 178). Tale scelta deriva, da un lato, dall'esigenza di fare memoria di una realtà complessa, quindi, di portare una testimonianza a chi tra qualche anno diventerà un professionista sanitario proprio nell'ambito della salute mentale - e a cui forse sembra ormai lontana l'idea di manicomio (è invece importante fare memoria); dall'altro, per promuovere il pensiero critico di questi studenti, affinché, da professionisti, si avvicinino al proprio lavoro costantemente con una postura riflessiva (Schön, 1987/2006) sulle pratiche e sui dispositivi che reggono l'esperienza di cura e riabilitazione nei loro contesti lavorativi.

Ci pare, dunque, di poter affermare che la progettazione del nostro insegnamento di Pedagogia sia orientata allo sviluppo di alcune importanti *life skills* di questi studenti (per esempio, il pensiero critico, la comunicazione efficace, la capacità di relazioni interpersonali, l'autoconsapevolezza, l'empatia) (WHO, 1993), grazie all'utilizzo di alcune metodologie che promuovono un apprendimento trasformativo; un apprendimento, riprendendo Mezirow (1991/2003), inteso come "un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale l'adulto costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura" (Mezirow, 1991/2003, p. 19).

4. Conclusioni

Le metodologie e gli strumenti descritti, che ben si prestano all'insegnamento di Pedagogia nel CdL in TeRP, probabilmente sono meno adatti ad altri insegnamenti e/o CdL. La nostra intenzione non è, infatti, quella di proporre un'esperienza formativa da replicare, ma di sottolineare che è possibile promuovere lo sviluppo di alcune *life skills* (soprattutto quelle riguardanti le aree: *pensiero creativo e senso critico, comunicazione e relazioni interpersonali, autocoscienza ed empatia*) (WHO, 1993) nella formazione universitaria, anche in una tradizionale aula didattica. Quello che, tuttavia, rende concreta tale esperienza è, innanzitutto, una certa intenzionalità educativa - che guarda alla dimensione autoriflessiva e critica come parte imprescindibile di un

programma formativo (Formenti, 2017, 2021) -, oltre che un'attenta progettazione didattica, che tiene conto degli obiettivi del corso di laurea, degli obiettivi dell'insegnamento, delle ore di lezione, della tipologia di studenti, delle risorse a disposizione.

Note

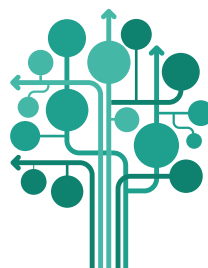
¹ Katia Daniele è Dottore di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea, Università di Milano Bicocca.

² Ringraziamo Sonia Visioli, Dottore di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea, per aver introdotto, negli anni accademici precedenti, questo potente stimolo formativo.

Riferimenti bibliografici

- Ab-Rahman, R., Ahmad, S., & Hashim, U. R. (2019). A study on gamification for Higher Education students' engagement towards education 4.0. In V. Piuri, V. Balas, S. Borah, & S.S. Ahmad (Eds.), *Intelligent and Interactive Computing. Lecture Notes in Networks and Systems*, 67. Singapore: Springer.
- Ba, G., & Viganò, A. (2003). I percorsi formativi. In G. Ba (Ed.), *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale* (pp. 123-144). Milano: FrancoAngeli.
- Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 27-51.
- Boffo, V., Iavarone, M. L., & Nuzzaci, A. (2022). Life skills e transizioni umane. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 1-8.
- Boffo, V., Iavarone, M. L., Nosari, S., & Nuzzaci, A. (2023). The European LifeComp model between Embedded Learning and Adult Education. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 1-4.
- Bozkurt, A., & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *IJGBL*, 8(3), 15-33.
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni* (R. Rini, Trans). Roma, Bari: Laterza. (Original work published 1986).
- Costa, V., & Cesana, L. (2019). *Fenomenologia della cura medica*. Brescia: Scholé.
- Daniele, K. (2023). Il significato dell'educazione nella cura e nella riabilitazione del paziente con disagio psichico: tra "fare" e "stare". In L. Zannini, *L'educazione del paziente* (pp. 164-179). Milano: Cortina.
- D.M. 29 marzo 2001, n. 182. *Regolamento concernente la individuazione della figura del tecnico della riabilitazione psichiatrica*. Disponibile in: <https://www.tsrp-pstrp-toaalat.org/wp-content/uploads/2021/01/D.M.-29-marzo-2001-n.-182.pdf>.
- Del Gobbo, G., & Boffo, V. (2021). Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale Journal*, 9, 20-30.
- Dell Technologies. (2019). *Realizing 2030: A Divided Vision of the Future*. Disponibile in: <https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/Realizing-2030-A-Divided-Vision-of-the-Future-Summary.pdf>.
- Demetrio, D. (1997). Il tirocinio come luogo di apprendimento degli adulti. In A. Castellucci, L. Marletta, L. Saiani, & G. Sarchielli (A cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*. Milano: FrancoAngeli.
- Famulari, R., Fierro, L., Parigi, D., Rovito, E., & Ussorio, D. (2019). *Il core competence del Tecnico della Riabilitazione psichiatrica*. Roma: Alpes.
- Foucault, M. (2000). For an Ethics of Discomfort. In J. D. Faubion (Ed.), *Power: Essential Works of Foucault, 1954-1984* (pp. 443-448). NY: The New Press.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Formenti, L. (2021). L'educazione degli adulti in Italia: una sfida sistemica. *Epale Journal*, 9, 31-38.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2018). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian journal of educational research*, 19, 209-226.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione* (R. Merlini, Trans). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1991).
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pozzo, M. (2019). La parola a un'educatrice. In C. Palmieri, & M. B. Gambacorti-Passerini, *Il lavoro educativo in salute mentale* (pp. 138-153). Milano: Guerini.
- Sala, A., & Herrero-Ramila, C. (2022). *LifeComp into Action*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (D. Capperucci, Trans). Milano: FrancoAngeli. (Original work published 1987).
- Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (2018/C 189/01). Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- World Health Organization - WHO. (1993). *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of like skills programmes*. World Health Organization.
- World Health Organization - WHO. (2003). *Skills for Health Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization - WHO. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: introduction*. World Health Organization. Disponibile in: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331948>.
- Zannini, L. (2001). *Salute, malattia e cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Cortina.
- Zannini, L., Gambacorti-Passerini, M. B., Battezzati, P. M., Lipari, D., & Frison, D. (2016). Introduzione. Le ragioni di questo numero di ERP: l'università in transizione. *Educational reflective practices*, 2, 5-8.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe