

Vittorio Venuti
LA RELAZIONE COME STRUMENTO DI NEGOZIAZIONE
NEL CONTESTO CLASSE E TRA DOCENTI

Quando si parla di relazione, i significati sono molteplici ma, di fondo, ci si vuole riferire ad *un rapporto tra due variabili colte in una situazione determinata secondo le forme dell'identità, della successione, dell'opposizione, della coesistenza, della dipendenza, della causalità e simili* (U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, 1999). Sono evidenti tutti gli aspetti che qualificano in senso dinamico l'interazione tra soggetti diversi e che trova specifiche più determinanti in misura dei contenuti che la definiscono, della quantità, della qualità e della frequenza, nonché dei limiti di reciprocità con conseguente valutazione di profitti e perdite, quindi delle percezioni interpersonali di ciascun partner, del grado di affidabilità che ciascun partner della relazione riconosce all'altro (R. A. Hinde, *Le basi biologiche del comportamento sociale umano*, 1977). Si tratta di parametri relazionali che consentono la descrizione della struttura sociale di un contesto, che si descrive come somma statistica delle strategie dei comportamenti individuali.

La scuola si definisce come ambito nel quale il funzionamento tipico (educazione, formazione) si struttura mediante **relazione, comunicazione, coordinamento, cooperazione**. Tutte azioni complesse che prevedono intenzionalità e determinazione, programmazione e progettualità, reciprocità e negoziazione, capacità conversazionale intra ed interpersonale, intra ed intersistemica. Peraltro, sono questi gli aspetti che indirizzano la motivazione e definiscono sia la missione sia la visione dell'istituzione, così come il clima operativo della classe. Parlare di relazione, dunque, significa considerare quello che può essere riconosciuto come il mattone strutturale dell'azione insegnamento-apprendimento.

Abbiamo evidenziato, in questo modo, il fondamento che designa il costrutto procedurale della scuola e che deve, necessariamente, essere tenuto in gran conto, in specie adesso che l'autonomia e la riforma identificano in maniera diversa le responsabilità degli attori coinvolti, non più solamente riconducibili e interpretabili come corretta applicazione delle disposizioni ma più ancora come riscontro dei processi e delle modalità con cui le azioni didattiche ed educative vengono previste e messe in atto secondo le caratteristiche, i bisogni e le esigenze delle risorse umane disponibili, ossia dei "clienti" interni ed esterni. Assume, cioè, un rilievo determinante la capacità dell'istituzione scolastica e dei docenti in particolare di riscontrare, interpretare e modulare la propria azione ponendo l'allievo al centro di ogni interesse. Ciò comporta che la relazione si affermi come elemento strutturante ineludibile.

Tutto ciò porta a considerare la complessità sistemica dell'organizzazione scolastica così come la complessità sistemica dello sfondo sul quale si strutturano e si organizzano le conoscenze, quindi la complessità sistemica del rapporto insegnamento-apprendimento inteso nelle sue determinanti essenziali, dalla relazione all'azione che si svolge tra le parti e al modo di operare di ciascuna di esse sia nella fase di interazione sia in quella più strettamente personale. Porre l'accento sul punto di vista sistemico significa, in prima istanza, elaborare la consapevolezza che tutto ciò che si svolge non esiste in forma isolata o molecolare ma sempre in contesti. Occorre, perciò, porre molta attenzione alla tipologia o natura della relazione che si stabilisce e agli scambi (transazioni) che si instaurano tra i vari elementi di un sistema.

La relazione sottende l'incontro tra organizzazioni sistemiche, e ciò accade anche al di là della consapevolezza che se ne ha. La classe è un'organizzazione sistemica complessa nella quale interagiscono i sistemi rappresentati dai singoli componenti, altrettanto è l'equipe degli insegnanti o del consiglio di classe, lo stesso può dirsi della scuola nel suo insieme, nella quale interagiscono i diversi sistemi rappresentati dai diversi settori operativi, ciascuno a sua volta complessità che agisce.

Soffermandoci sull'attività conoscitiva degli allievi, è opportuno valutare che essa non può essere intesa come azione distaccata dalla realtà oggettiva dei fatti e degli eventi, ma come costruzione che si realizza a partire dalle condizioni culturali, storiche, temporali e soggettive nelle

quali il soggetto è immerso e che si esprime mediante simboli e sistemi di simboli (segnali, codici, linguaggi); così che gli “oggetti” della realtà relazionale vengono interpretati attraverso la lente particolare costituita dal punto di vista dell’osservatore e dal sistema di simboli di cui egli è in possesso in quel determinato momento storico sociale e culturale.

Ad una rete di scambi/transazioni che si realizzano tra le parti di un sistema, corrisponde una fitta rete di scambi/interazioni che ciascuno agisce nel proprio interno, riflesso della rete di scambi/interazioni che egli stabilisce con l’ambiente fisico e culturale in cui vive ed opera. All’interno di un sistema sociale, dunque, è senz’altro importante analizzare la sua struttura, ma ancora più di rilievo è analizzare le azioni che ciascun individuo compie all’interno del sistema e osservare il modo in cui egli le dota di senso e di significato.

Da qui ricaviamo il valore della negoziazione: **ciascuno è la definizione del proprio quadro relazionale personale che si incontra con altri quadri relazionali, attraverso la negoziazione ed il confronto e la condivisione di significati.**

Da ciò ricaviamo alcuni assunti fondamentali:

1. Ogni ambiente nel quale l’individuo è inserito, si definisce attraverso un corredo di simboli e di conoscenze comuni al gruppo al quale egli appartiene; come a dire che egli porta con sé il suo sistema interpretativo che funziona da guida e attraverso il quale negozia il suo modo di essere, di comprendere, di agire all’interno di un sistema nel quale vige un dizionario di simboli e di conoscenze che egli stesso contribuisce a formare.
2. L’origine di ogni significato è strettamente connesso al sistema di interazione simbolica che avviene tra i soggetti; da qui la necessità di considerare l’aspetto economico della relazione, inteso in termini di perdite e di guadagni a seconda del modo in cui si realizza la negoziazione.
3. L’acquisizione dei significati non si realizza in modo deterministico, come esito della esposizione ai contenuti o all’informazione, ma come effetto delle interpretazioni consapevoli che vengono messe in atto; il che vuol dire che i significati degli “oggetti” vengono manovrati e modificati a seconda della modalità di interpretazione che il soggetto utilizza nel momento in cui si imbatte con gli “oggetti” stessi.
4. Non esistono verità assolute o universalmente valide, pertanto i significati sono sempre connessi al contesto che li produce; il che porta a riconoscere che le generalizzazioni hanno senso e sono possibili solo entro il quadro culturale o concettuale di riferimento.

Ne consegue che:

- a) mentre definisce il mondo, l’individuo definisce se stesso;
- b) il processo di definizione di se stesso così come quello di definizione del mondo non è mai conclusivo, perché indissolubilmente legato ai contesti sociali e ai sistemi di simboli che guidano le persone nella loro azione interpretativa in continua mutazione;
- c) la conoscenza si definisce come un’attività continua di indagine e di ricerca, che promuove concetti non definitivi e sempre aperti a nuove revisioni.

La conoscenza è da intendere come un processo soprattutto relazionale, ecologico e comunicazionale, quindi non statico e non definitivo.

Il valore della negoziazione

E’ il caso di sottolineare il valore che assume la negoziazione all’interno di un contesto relazionale, subito evidenziando che essa attiene a tutte le situazioni in cui si effettua uno scambio. Comunemente, si definisce negoziazione l’interazione verbale che ha come scopo di raggiungere un accordo tra due parti divise da interessi contrastanti e non immediatamente omogenei.

La definizione è apprezzabile e certamente apre ad attente riflessioni su quanto possa incidere nel rapporto insegnamento-apprendimento, docente-allievo, nel quale la via prevalente, di tipo relazionale, trova la propria ragione d'essere proprio nello scambio.

Così come la relazione presuppone che le parti si incontrino e “conversino” (vedremo poi il significato da dare al termine “conversare”) ponendo sul tavolo questioni che accomunano o sulle quali si ricerca una comunanza, la negoziazione presuppone che si realizzi un accordo tra le parti per sanare, ripianare diversità di vedute o anche per strutturarne di nuove. E' indubbio che ciò preveda la consapevolezza delle parti in merito al proprio punto di vista, alla situazione contestuale, alla innovazione che deve conseguire dal confronto. E' indubbio, se ci riferiamo alla situazione scolastica ed al contesto della classe, che l'insegnante deve considerare opportunamente quanto la sua azione didattica voglia inserirsi nelle dinamiche culturali dell'allievo per agire delle modificazioni o per avviare nuovi costrutti concettuali; ciò deve portare alla riconsiderazione della interazione educativa che, riconoscendo il dato irrinunciabile della reciprocità, valorizzi il processo negoziale, in particolare conducendo l'allievo ad essere vero testimone di se stesso nonché protagonista.

La negoziazione si afferma come il tratto saliente della relazione educativa che, per essere realmente tale, deve iscriversi in un dibattito tra le parti, nel quale ha rilievo la personalità globale dell'individuo insieme alle sue specificazioni culturali, ossia alla sua realtà percettiva, al suo stile di pensiero, alle competenze cognitive, al modo di apprendere o di insegnare, alla capacità di generalizzare, alla intelligenza intra ed interpersonale. Qualsiasi contenuto che si inserisca nella relazione educativa non cade nella terra di nessuno tra insegnante ed allievo ma in una rete di qualità molto articolata nella quale deve potersi inserire. La negoziazione determina il gradiente di conoscenza di tale rete di cui il docente deve assolutamente tenere conto. Da ciò la necessità di considerare **la negoziazione come aspetto peculiare e sostanziale della relazione educativa, che si apprezza quanto più gestita consapevolmente.**

In qualche modo la negoziazione può essere identificata con il contratto formativo; in realtà è propedeutica ad esso, in quanto individua un momento di conoscenza e di rilevamento delle coordinate culturali a cui ispirarsi e dentro cui elaborare le coordinate dell'intenzionalità e del progetto educativo.

Dal sistema al clima, ossia la classe come “luogo conversazionale”.

Condividere che ogni organizzazione rappresenta un sistema, inteso come espressione di elementi costitutivi che interagiscono tra loro secondo una dinamica che lega l'interno con l'esterno in ottica transazionale, significa riconoscere l'importanza del **clima operativo**, ossia dello **sfondo affettivo e culturale sul quale le azioni accadono.**

La classe, gruppo microsociale strutturato a priori, deve potersi definire come comunità di apprendimento, nella quale ciascuno occupa un posto e si propone come parte integrante dei processi che in essa si realizzano. Solo questa considerazione può farci apprezzare il valore della negoziazione, che va oltre la semplice valutazione di ciò che l'altro è, per comprendere anche ciò che l'altro sa fare per se stesso e con se stesso con il materiale al quale viene esposto.

In questo senso, la classe non individua un ambiente nel quale insegnante e allievi fronteggiano i propri ruoli in forza di precisi compiti istituzionali, ma come **“luogo conversazionale”** vivo e vivace nel quale il “clima” educativo disegna il contesto entro il quale si evidenziano le condotte individuali; un contesto, quindi, che si qualifica come prodotto culturale che si struttura al suo interno, il che suggerisce il senso dinamico della circolarità della comunicazione e della reciprocità relazionale.

In questo modo viene ad esaltarsi il ruolo dei protagonisti, docenti ed allievi, che nella classe realizzano e intrecciano i percorsi di crescita umana, affettiva, sociale, intellettuale. Ciò rende evidente come i processi educativi e formativi si realizzino con maggiore pertinenza ed efficacia

quando l'organizzazione rappresentata dalla classe sa porsi come **principale obiettivo quello della socializzazione dell'apprendimento**, compensando l'asimmetria gerarchia delle parti con la promozione di una funzionale rete di comunicazione cooperativa. Il che significa privilegiare le dimensioni di conoscenza e di riconoscimento reciproco al fine di garantire un rapporto associativo nella comunicazione, dando rilievo sostanziale al **“cosa e come”** ciascuno fa all'interno del processo cui prende parte.

Il buon clima designa la qualità della vita nella classe, così come in qualunque altro ambiente, sia esso la stessa scuola o l'équipe dei docenti o la famiglia. **Il clima è, in ogni caso, il riflesso delle relazioni tra i diversi membri.**

Due metafore possono servirci a sintetizzare quanto detto finora.

- L'insegnante che non si curi di promuovere un clima positivo all'interno della classe può essere assimilato al cattivo contadino che getta sementi in un terreno non predisposto confidando nella casualità.
- Ciascun individuo si inserisce in un contesto con il rapporto che c'è tra un nodo e la trama, nella quale i fili e i nodi possono essere lavorati a seconda del tipo di tessuto che si vuole realizzare. In tale situazione non si può parlare di interno o di esterno né di superiore o inferiore, ma esclusivamente di **condizione di esistenza** dell'insieme. I nodi presi isolatamente non costituiscono il tessuto, peraltro il tessuto esiste solo in relazione al numero di nodi e alla tipologia dei fili che vengono utilizzati. Un'altra metafora simile è quella che considera il rapporto tra le singole note musicali e la melodia che deriva dal loro insieme e dal modo in cui sono collegate tra di loro. Anche in questo caso la singola nota non determina la melodia, e questa, peraltro, ha consistenza solo in ragione del numero delle note musicali e dal modo in cui sono legate tra di loro. Anche in questo caso non ha pregio parlare di interno o di esterno né di superiore o di inferiore, perché quel che conta è la condizione di esistenza dell'insieme. Occorre, però, considerare che queste categorie di analisi (interno, esterno, superiore, inferiore) hanno senso allorché l'argomento è un sistema complesso, come la persona umana, che si compone di interrelazioni a più dimensioni.

Definire la classe come luogo conversazionale significa, dunque, valorizzare gli scambi verbali e non verbali che in essa si realizzano, e operare perché tali scambi siano da tutti riconosciuti e ricondotti verso scopi comuni. Da qui si afferma la necessità che i membri della classe condividano un preciso sistema di valori, che li porti a determinare le comuni intenzioni ed a comprendere e a motivare le condotte e le azioni decise e portate a termine, in un'atmosfera di negoziazione e di revisione di scopi ed obiettivi, così che il complesso delle interazioni mantenga il parametro della stabilità ed evolva in complessità.

Per comprenderci meglio, **così come la cultura di un individuo è realmente tale se i diversi saperi che egli possiede sanno conversare tra loro, avendo come scopo quello di assicurare la sua coerenza affettiva e cognitiva nonché la sua evoluzione, allo stesso modo i diversi soggetti di una comunità (quindi, la classe) devono conversare tra loro al fine di contribuire alla gestione ed alla evoluzione delle specificità personali e della stessa comunità che costituiscono.** Il “conversare”, in questa accezione, è più che il “comunicare”, in quanto definisce una dinamica sia interna che esterna, sia intra che interpersonale, avendo come obiettivo lo scambio, cioè la transazionalità. Di per sé la cultura, cioè la conoscenza, non è nulla se non addiviene a questo scopo. Del resto, il valore di una persona non consiste nella vastità delle conoscenze che possiede, ma nell'uso che sa farne allorché dimentica di possederle.

Ancora una volta, si richiama l'approccio sistemico a sostegno della concezione del gruppo classe, nel quale nessuno è un'isola e nel quale il clima si afferma come esito di una costruzione dotata di significati, che accompagna il mutamento della situazione iniziale attraverso l'applicazione e il continuo adattamento degli schemi interpretativi.

Per questo motivo, **all'insegnante spetta il compito di fondare responsabilmente l'azione educativa su un intreccio di comunicazioni tale da raggiungere tutti gli allievi, per sostanziare la capacità conversazionale e così da integrarli in una visione di cooperatività coerentemente organizzata.** Il che porta ad evidenziare la sua disponibilità al **coordinamento** (delle informazioni come delle azioni e delle condotte) alla cooperazione.

Un insegnamento efficace, qualunque sia l'ambito di competenza, si realizza, infatti, solo laddove si "respira" un clima di positivo sostegno; cioè, solo se si supera la concezione di classe come semplice spazio nel quale gli allievi eseguono i compiti necessari all'apprendimento prescritto e nel quale le interazioni interpersonali si indirizzano al gruppo nel suo complesso e, prevalentemente, verso particolari soggetti.

In realtà, **se vogliamo che gli allievi abbiano interesse verso il processo d'istruzione, e che lo intendano come di importanza rilevante nella propria vita, allora dobbiamo agire perché apprezzino l'accoglienza e si sentano portatori di risorse più che di limiti, e fare in modo che la classe si definisca come luogo in cui gli aspetti della loro esistenza trovino accoglimento e siano messi a confronto, ponendo in evidenza la dimensione del vivere interpersonale.** Quel che conta, infatti, è che abbiano l'opportunità di rendersi conto di quali effetti hanno su di loro le esperienze vissute in classe, affrancandosi dalla visione ristretta di un sé a confronto con le difficoltà delle materie di studio e con le proprie prestazioni.

Si tratta, cioè di dare ascolto ad un innegabile interesse degli allievi, rappresentato dal clima emozionale della classe. Ciò comporta che gli insegnanti si trovino a discutere con gli allievi, che si conversi sui significati dello studio, sul senso della cooperazione e della competizione, sulle ansie e sulla fiducia, sugli stili attributivi, sull'accettazione del nuovo e sulle dinamiche del rifiuto, sul senso dell'amicizia e del rispetto dei ruoli, tutti argomenti che aiutano a comprendersi reciprocamente e che favoriscono la creazione di un clima positivo stimolando la crescita.

Per favorire un clima positivo, l'insegnante non può che assumere un atteggiamento democratico, da **leader positivo** che sa essere regista e guida delle attività degli allievi/attori. I contenuti, i programmi, le intenzioni educative e formative, pur essendo giuste preoccupazioni del docente, non possono essere utilizzati in sostituzione della relazione, né possono correttamente svilupparsi al di fuori di essa.

Peraltro, sono queste le basi necessarie per dare consistenza ad una progettualità educativa che favorisca il clima integrativo di riconoscimento reciproco.

Al di là degli aspetti contenutistici, dunque, l'insegnante deve saper rivestire la relazione educativa di "segni intelligibili", quali:

- a) affermare la presenza dell'altro, di tutti e di ciascun allievo, nella propria azione come motivo che la rende significativa per entrambe le parti;
- b) testimoniare la propria disponibilità a guidare l'altro nel percorso di costruzione del proprio progetto di formazione all'interno del suo progetto di vita;
- c) elaborare strategie d'insegnamento che sviluppino negli allievi il senso dell'essere pienamente coinvolti nel proprio apprendimento.

Un clima positivo, perciò, si realizza quanto più gli insegnanti:

- apprezzano le relazioni con i propri allievi;
- sanno chiaramente esprimere i propri bisogni e i propri desideri, e comprendono i bisogni e i desideri degli allievi facilitando l'espressione e la comunicazione;
- incoraggiano e stimolano relazioni sincere ed amichevoli tra gli allievi;
- impiegano parte del loro tempo ad ascoltare gli allievi più che non a parlare loro.

Calandoci più appropriatamente nella dinamica di classe, al fine di evidenziare le caratteristiche di cui bisogna tenere conto per condurre una riflessione appropriata sul clima, si possono individuare i seguenti fattori:

1. La chiarezza degli obiettivi relativamente a ciascuna lezione e al rapporto con il programma più ampio e con le finalità istituzionali.
2. L'ordine che ritma la vita della classe, quindi il mantenimento della disciplina e dei comportamenti civili.
3. La definizione degli standard di apprendimento e di comportamento attesi
4. La partecipazione degli allievi alle lezioni attraverso la discussione, le domande, le diverse attività preparate o previste dall'insegnante.
5. L'equanimità con cui si conduce la relazione educativa e la coerenza che lega riconoscimenti e prestazioni.
6. Il sostegno psicologico ed emotivo agli allievi per indurli ad affrontare il nuovo e ad imparare dagli errori.
7. Il livello e la qualità di socialità diffusa nonché il rispetto dei ruoli.
8. La sicurezza dell'ambiente classe sia in senso fisico sia in senso psicologico.
9. La caratterizzazione della classe come luogo ricco di sollecitazioni per l'apprendimento, che stimola e suscita interesse.
10. L'ambiente fisico della classe, l'organizzazione degli spazi, la funzionalità degli arredi, la pulizia.

La comunicazione si evidenzia ancora come canale e strumento privilegiato per la costruzione e il mantenimento del clima della classe. La comunicazione accade comunque; perciò, insistere perché la sua formulazione sia prevalentemente corretta e indirizzata alla rivelazione, alla progettazione ed alla crescita appare indispensabile. Attraverso di essa il docente mantiene il suo contatto con la classe, espone se stesso, le intenzioni e le determinazioni, ed incontra gli allievi, ciascuno e tutti.

Agire ed operare in un ambiente sicuro ed in un clima favorevole: è questo quel che ciascuno di noi desidera per se stesso. Si apprezza, perciò, come irrinunciabile rivolgersi agli aspetti della sicurezza (fisica e psicologica) e del clima come termini fondamentali per la gestione e la realizzazione del progetto educativo; aspetti per i quali tutti i membri di un contesto possono e debbono fare qualcosa.

In conclusione, appare opportuno suggerire una breve lista di domande che l'insegnante può porsi al fine di chiarire meglio il suo rapporto col tema trattato:

- Che tipo di clima creo nella classe?
- Che considerazioni ho sugli allievi?
- Che atteggiamento ho verso gli allievi che hanno più difficoltà e verso quelli che non mi piacciono?
- Cerco di comprendere gli allievi mettendomi al loro posto?
- Come gestisco la relazione simmetrica e quella asimmetrica?
- Come incoraggio i rapporti interpersonali tra me e gli allievi e tra di loro?
- Quale dimensione di me come persona comunico agli allievi?
- Come gestisco le relazioni tra gli allievi e le problematiche che possono intervenire?
- In che considerazione tengo la disposizione dei posti in classe al fine di creare una ambiente più interattivo?

L'insegnante leader

In considerazione dell'importanza della determinante relazionale, diviene irrinunciabile, pertanto, che l'insegnante si riconosca ruolo e competenze da leadership, aspetti che implicano la conoscenza e la messa in atto di nozioni che vanno al di là del semplice insegnare e che strutturano e indirizzano lo stesso rapporto insegnamento-apprendimento.

Al riguardo, è importante richiamare la lezione di John Dewey (1899), che sottolinea la visione del processo educativo come sostanza ispiratrice che ingloba, in maniera inscindibile, l'aspetto psicologico e quello sociologico, senza che nessuno abbia valore di sovrordine all'altro e dalla cui trascuratezza non possono che conseguire cattivi risultati. La raccomandazione evidenzia la necessità che l'insegnante mostri disponibilità verso "gli istinti e i poteri" dell'allievo, materiali da cui l'educazione deve prendere l'avvio, evitando, così, di ridursi ad una semplice pressione dall'esterno.

Senza una penetrazione della struttura e delle attività psichiche dell'individuo, il processo educativo –avverte Dewey- è accidentale ed arbitrario. L'aspetto psicologico e quello sociale stanno tra loro in rapporto organico, per cui l'educazione non può essere considerata come un compromesso tra di essi o come una sovrapposizione dell'uno sull'altro, ipotesi che fatalmente porterebbero a privilegiare lo sviluppo dei poteri della mente senza inferire sul loro impiego e che riserverebbero all'educazione il significato di "adattamento" alla civiltà come processo forzato ed esterno. In questo senso, è profetica l'affermazione che Dewey fa nel suo *Credo pedagogico* circa l'insegnante che "deve rendersi conto della dignità della sua vocazione", perché egli è "un uomo addetto al servizio sociale col compito di mantenere il giusto ordine sociale e di assicurare il giusto sviluppo sociale". Bisogna primo degli insegnanti è, infatti, di considerare la natura della funzione sociale della scuola, in forza del fatto che "*dove c'è qualcosa che cresce, uno che forma vale più di mille che riformano*" (Horace Mann).

Le indicazioni appaiono particolarmente pertinenti se constatiamo l'identità di gruppo "microsociale" strutturata della classe, nel quale gli allievi si ritrovano condividendo uno spazio soprattutto fisico e temporale, nonché un obiettivo "comune" istituzionalmente ascrivito quale è l'apprendimento, e per cui l'insegnante ha rilievo di leader in ragione della sua condizione di "esperto" e di conduttore, con funzioni di potere e dovere connesse alla posizione gerarchicamente superiore. Ma se questa è la condizione iniziale, non possiamo immaginare che non evolva in conseguenza delle dinamiche relazionali e apprenditive che coinvolgono e caratterizzano gli allievi, e sulle quali l'insegnante deve disegnare il proprio agire e flettere il proprio progetto professionale. In realtà succede che gran parte degli insegnanti fa difficoltà ad elaborare atteggiamenti utili all'adozione di una strategia comunicativa adatta a favorire l'integrazione dei diversi percorsi di crescita umana, intellettuale, affettiva e sociale in un'ottica che consenta alla comunità di evolversi e di educarsi.

Certamente la capacità di lavorare con un gruppo e in gruppo non è facile, e il dibattito se le competenze da leader siano innate o frutto di acquisizione, lungi dal risolversi (del resto la scienza registra una continua "scoperta" di geni per ogni cosa, anche la più banale), non può che contemplare entrambe le prospettive, da una lato registrando come esse siano legate a componenti personali o caratteriali e dall'altro evidenziando il loro aspetto educativo, fino a promuovere veri e propri manuali perché ciascuno "scopra il leader che racchiude in sé".

Se pur riconosciamo che l'attitudine ad essere leader focalizzi tendenze innate, nel caso degli insegnanti non possiamo ignorare che essa si debba conformare ad una particolare sensibilità professionale e culturale, così come i pedagogisti di grosso calibro hanno sempre sostenuto. Si pensi anche solo alle indicazioni degli psicologi umanisti come Maslow o Rogers o Combs, che hanno stilato un vero e proprio profilo del "buon insegnante", visto come *persona vera* in grado di comprendere, ascoltare, facilitare, mediare, agire consapevolmente per la valorizzazione di ogni altro da sé.

Per gli insegnanti, dunque, si tratta anzitutto di decentrarsi dalla visione di un rapporto di tipo specialmente deterministico con gli studenti, per privilegiare una cultura più sistemica e definirsi un profilo di alto livello, come supporto, guida, stimolo, esempio di esistenza nonché filtro, integratore e implementatore di stimoli e proiezioni provenienti dall'esterno. Suo impegno deve essere quello di riscontrare i singoli allievi, di esaltarne le individualità e di promuoverne l'interdipendenza, con ciò valorizzando e facendo crescere

socialmente il gruppo classe, giacché, e questo è innegabile, la sua azione ed il suo essere o non essere leader incide profondamente sul gruppo, fino a qualificarne o impedirne l'identità.

Essere leader, in tal caso, significa tenere conto del proprio rapporto con il singolo e con il gruppo, che il gruppo si sostanzia di singoli e che egli stesso è singolo e membro del gruppo.

In specie da Kurt Lewin in poi gli studi sui gruppi hanno rilevato l'importanza delle relazioni dinamiche evidenziando una serie di caratteri generali comuni a ogni gruppo, fra cui i principali sono:

- L'*appartenenza*, ossia la sensazione di partecipare e di essere ben accettato da un gruppo secondo i valori della conoscenza, dell'intimità e della reciprocità. Ad essa si perviene attraverso: il *contatto* fra i vari membri; l'*identificazione* con i valori, gli atteggiamenti e le norme, che consentono il rafforzamento della propria identità; l'*omogeneità*, che smorza le differenze soggettive dei singoli ed accentua i caratteri comuni del comportamento, dell'immagine esteriore e dei modi di pensare.
- L'*interdipendenza dinamica*, che consegue all'appartenenza e che consente di modificare progressivamente i comportamenti, gli atteggiamenti, le motivazioni, i vissuti di ciascun membro, in ragione del fatto che: *a)* la decisione del gruppo modifica il modo di essere e di agire di ciascun membro; *b)* il gruppo costituisce un sistema di riferimento normativo che ciascun membro assume come metro di giudizio; *c)* la produttività del gruppo è decisamente superiore alla somma delle produttività dei singoli membri.
- La *coesione*, cioè il legame che tiene insieme i componenti del gruppo e che agisce come rinforzo per ciascun membro ai fini del raggiungimento degli obiettivi che il gruppo si prefigge.
- La *differenziazione dei ruoli*, che si conforma al tipo di gruppo e ai compiti prefissati.
- Il *rendimento*, che è superiore alla somma delle singole prestazioni a patto che venga garantita: la piena comunicazione fra i componenti, l'accettazione da parte di tutti di una soluzione ritenuta adeguata anche se proposta da un unico componente, l'autonomia di ragionamento rispetto ai problemi.
- La *socializzazione*, intesa nella sua accezione di solidarietà tra persone, con innegabili ripercussioni sulla maturazione affettiva, sullo sviluppo intellettuale, sulla crescita dell'efficienza e della funzionalità delle difese, sull'accelerazione dei processi di apprendimento, sulla crescita della coscienza civile.

Intendere la classe come gruppo nel quale si innestano le dinamiche proprie dell'insegnamento e dell'apprendimento, equivale, perciò, a disegnare una modalità operativa sistemica nella quale l'insegnante non può che connotarsi come leadership, i cui significati coincidono con i seguenti compiti:

- *Guidare*. E' la caratteristica più importante del disegno mentale dell'insegnante leader, che riflette la sua intima convinzione che gli allievi sono il fulcro di ogni interesse istituzionale e di ogni attività e che vengono prima di ogni contingenza materiale, così che non li si può comandare ma guidare, coinvolgerli e non costringerli, per questo ponendosi alla testa del gruppo e non al margine.
- *Essere altruista*. E' la connotazione di chi rinuncia a far leva esclusivamente sull'importanza del proprio ruolo e sulla posizione di potere, defilando l'autogrificazione, in funzione dei bisogni e degli interessi dei singoli e del gruppo; il che non significa rinunciare al proprio ego ma rimetterlo in una visione più ampia, che consideri anche l'Io degli altri membri del gruppo.
- *Essere leali*. Poiché nessun progetto o organizzazione può effettivamente evolvere se non si fonda sulla lealtà delle persone coinvolte, l'insegnante leader deve esprimersi lealmente se vuole che anche gli altri lo siano. La lealtà, infatti, non si può imporre e non si può pretendere, ma la si ispira, suscitando fiducia ed essendo credibili.
- *Essere intuitivi*. Caratteristica importante del leader è la sua capacità di vedere "oltre", cioè di vedere oggi ciò che gli altri vedranno in futuro, quindi operando in prospettiva pur utilizzando le peculiarità delle risorse attuali, svincolato dalla speculativa ricerca del consenso facile e dalla

conformità del pensiero più comune. Il che non significa, però, che agisca senza considerare le opinioni degli altri.

- *Essere responsabili.* L'insegnante leader non può agire senza considerare la preminenza delle responsabilità che ha verso ogni singolo allievo e verso il gruppo, pronto ad avocare a sé gli eventuali insuccessi e riconoscere agli altri il merito dei successi. Scaricare sugli altri le proprie responsabilità, infatti, significa indurli a difendersi ed a reagire più che ad agire, favorendo la demotivazione, indebolendo la collaborazione e inducendo a fare "il minimo indispensabile" o ancora meno.
- *Essere flessibili.* L'insegnante leader sa che l'infallibilità non è un valore assoluto e che l'ammettere i propri errori non identifica alcuna debolezza o mediocrità, individuando invece ulteriori opportunità per migliorarsi ed evitare ricadute; da qui la necessità che la sua azione sia costantemente adattata alla situazione reale e alle condizioni effettive, per trarne il meglio. Da qui anche la necessità di non trincerarsi dietro la rigidità delle regole e delle procedure, che non solo andrebbe a scapito dello sviluppo e delle innovazioni ma anche, e soprattutto, a scapito dell'affermazione delle persone che guida.
- *Vivere in empatia.* Non si può svolgere seriamente la funzione di insegnante se non si riesce a vedere la realtà dal punto di vista degli altri. Si tratta di una qualità senz'altro difficile da perseguire, perché attiene alla capacità di rinunciare al proprio particolare punto di osservazione per privilegiare l'altro, ma se non si agisce in tal senso nessun vero progresso può essere fatto dal singolo né dal gruppo

A corredo e sostegno di tutti queste qualità del leader occorre riconoscere la sua capacità di ascoltare, ossia di essere realmente attento all'altro e di considerarlo positivamente. Thomas Gordon, psicologo clinico che integra il pensiero di Maslow e di Rogers, che ha elaborato una serie di metodologie utili per impostare relazioni efficaci all'interno della classe, distingue l'ascolto attivo in quattro momenti:

- ascolto passivo: consiste nel prestare la massima attenzione all'allievo, consentendogli di esporre i propri problemi senza interromperlo;
- messaggi di accoglienza verbali e non verbali: informano l'allievo che l'insegnante lo sta ascoltando e si esprimono con parole ("Ti ascolto", "Sto cercando di capire") e con segni espressivi (contatto costante con gli occhi, un cenno della mano, un sorriso);
- inviti calorosi: incoraggiano l'allievo a proseguire il discorso e ad approfondire quello che sta dicendo ("Vuoi dirmi qualcosa di più?", "Continua pure.");
- ascolto attivo: l'insegnante "riflette" il discorso dell'allievo senza giudicare, senza emettere messaggi personali e giudizi.

L'ascolto attivo deve lasciare all'allievo la gestione dei suoi problemi, evita fraintendimenti e va utilizzato come uno strumento per esprimere la comprensione e l'accettazione del problema.

Il rapporto con i colleghi del consiglio di classe

Quest'altro aspetto deve essere visto in stretta relazione con quanto detto sinora, giacché si collega strettamente alla considerazione del proprio ruolo così come del rapporto insegnamento-apprendimento. Le diverse indicazioni esposte valgono in gran parte anche per la relazione tra i componenti dell'équipe docenti. A queste preme aggiungere la necessità che la relazione e la cooperazione si strutturino sul riconoscimento reciproco, sulla positiva considerazione dell'altro, sulla sensibilità verso i sentimenti dei colleghi. Ciò sempre al fine di riscontrare il valore sistemico della relazione educativa, per cui tutti gli operatori interessati al progetto devono garantire analoghe condizioni.

Bibliografia

- Carelli C., *L'insegnante leader e il gruppo classe*, su: *Dirigere la scuola* n. 3/2005, Euroedizioni, Torino
- Carelli C., *Il clima della classe*, su: *Dirigere la scuola* n. 4/2005, Euroedizioni, Torino
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La nuova Italia, Firenze, 1986.
- Galimberti U., *Dizionario di psicologia*, Garzanti, Milano, 1999.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Giunti Lisciani, Teramo, 1991.
- Hinde R. H., *Le basi biologiche del comportamento sociale umano*, Zanichelli, Bologna, 1977.
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970.
- Venuti V., *Insegnamento – Apprendimento: un rapporto interattivo*, Euroedizioni, Torino, 1999.
- Venuti V., *Coordinamento delle risorse e gestione dei conflitti*, Euroedizioni, Torino, 2003.
- Watzlawick P. et al., *Pragmatica della comunica umana*, Astrolabio, Roma, 1971.