

Francesco Bullegas

«Se non spero nell'altro non maturo il nostro possibile sviluppo».
Danilo Dolci

Il Consiglio di Classe come luogo paradigmatico della professionalità docente.

Insegnati per insegnanti: autoconsulenza tra docenti

« Se io mi trovo in un'atmosfera che promuove la crescita, allora sono in grado di sviluppare una fiducia profonda in me stesso, negli individui, in gruppi interi. Mi piace creare un ambiente di questo genere, in cui persone, gruppi, e perfino le piante, possono crescere»
Carl Rogers, *Un Modo di Essere*, G. Martinelli, Firenze 1983

«Andremo decisamente controcorrente, preparatevi. Bisognerà imparare a essere volontariamente goffi, a sospendere i giudizi senza eliminarli, a considerare l'imbarazzo e le brutte figure, lo sconcerto e lo spiazzamento come occasioni fondamentali di conoscenza, a saper riconoscere le dissonanze, le differenze che fanno la differenza. Dovremo allenarci nella "allegria scienza" dei narratori interculturali »

Marianella Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, 2003

Indice

1. Proposta di lavoro	Pag 3
2. Il gruppo: da ostacolo a risorsa	Pag 5
3. Il gruppo	Pag 10
4. La relazione educativa quale luogo d'azione dell'intervento docente	Pag 25
5. Gruppi docenti e relazioni interpersonali scuola	Pag 34
6. Funzione del counseling scolastico	Pag 50
7. La evidenziazione di un'assenza.	Pag 60
8. Come colmare l'assenza.	Pag 64
9. Gruppi di incontro	Pag 66
10. Conclusioni	Pag 71
Bibliografia	Pag 74

1. Proposta di lavoro

Ci si propone di riflettere intorno all'azione organizzativa ed operativa del Consiglio di Classe (unità operativa intermedia dell'organizzazione didattica della Scuola) individuato – almeno inizialmente - come un *gruppo di lavoro* generico/anonimo, i cui membri sono ben lontani dall'essere consapevoli che il lavorare in gruppo impone di necessità nuovi comportamenti strutturati su tre livelli differenziati di consapevolezza:

- *intrapersonale* (la storia individuale),
- *interpersonale* (le relazioni tra i componenti, i vissuti siano essi spiacevoli o piacevoli) e
- *di gruppo* (il processo e le regole necessarie per definirlo).

Riscontriamo d'altronde difficoltà e ritardi ad assumere, da parte della istituzione Scuola, abiti mentali e stili organizzativi capaci di orientare verso efficaci azioni lungo la direttrice “*formare gruppo*”, con le conseguenti difficoltà che ne derivano, tra le quali incoerenza operativa, assenza di obiettivi realmente condivisi, dinamiche emotive incontrollate, poca o nulla coesione, etc.

Sottolineeremo in seguito la specificità dell'azione educativa propria della funzione docente che rende unica e particolarissima questa professione, per l'*oggetto* particolare d'intervento (gruppo-classe/gruppo-allievi), per la *variabile temporale e spaziale* che coinvolge (il tempo-scuola in aula), per il *doppio intervento* ad essa richiesta (istruzionale e formativo), per l'ambivalente condizione professionale (educativa/valutativa) ansiogena esposta a *comunicazioni paradossali, mancate conferme e doppi legami*.

Avanzeremo inoltre alcune proposte al fine di superare tali difficoltà o blocchi che impediscono il possibile funzionamento

armonico del gruppo di lavoro andando a sottolineare alcuni aspetti positivi del lavoro in gruppo e le dinamiche interpersonali ed intrapersonali che vi si manifestano. E' all'interno di una responsabile e competente pratica educativa che si deve poter imparare a conoscere le proprie emozioni e i propri sentimenti e a esprimerli attraverso modalità di comunicazione in grado di prefigurare un terreno nuovo: non il proprio e nemmeno quello dell'altro, bensì quello che permette di incontrarsi e di attribuire senso all'incontro (M. Contini, 2002).

Scrive Stephen Murgatroyd (1995) *un'organizzazione rivolta ad aiutare la gente a cambiare e sviluppare e superare le difficoltà dovrebbe essere essa stessa capace di cambiare e sviluppare e superare le difficoltà; se l'organizzazione non è capace di fare ciò per se stessa, come può pretendere di farlo per gli altri?*

Proveremo a dire che cosa vogliamo che diventi la scuola, acquisendo qui uno dei concetti centrali della *terapia della gestalt* : non credere al *non posso* e riconoscendo il *non voglio: non posso cambiare il mio modo di fare scuola* diventa allora *io non voglio cambiare il mio modo di fare scuola..*

Solleciteremo così la costituzione di Gruppi Maieutici come una tra le possibili risposte che possono essere concretamente avviate per modificare il clima relazionale scolastico nelle differenti aperture agli Allievi, alla Famiglia, alla Funzione Docente, all'Amministrazione periferica ed a quella Centrale.

2. Il gruppo: da ostacolo a risorsa

Seguendo una intuizione deweyana che ha mostrato di resistere agli attacchi plurimi del tecnologismo didatticista, possiamo equiparare l'azione educativa degli insegnanti a quella di *artisti*¹ (J. Dewey, 1977) che agiscono con una pluralità di "materiali" differenti in un ambiente di lavoro fortemente personalizzato, in azioni prevalentemente caratterizzate da interventi educativi che si giocano in gruppi definiti e rigidi, rinchiusi nell'angusto spazio delle aule scolastiche, tanto che alcuni definiscono tale particolarità, specifica dell'agire docente nelle nostre scuole, *isolamento professionale*.

Sono ormai trent'anni che diverse ricerche hanno sottolineato come i professionisti nella scuola svolgano di solito gran parte del proprio lavoro in isolamento rispetto agli altri. Eppure tutti si è consapevoli che la struttura dell'isolamento fisico sia davvero contraria alle pratiche di collaborazione. *Quando si tratta di insegnare o di prestare altri servizi agli studenti – il compito principale della scuola – tutti [gli insegnanti] chiudono letteralmente o metaforicamente la porta* (M. Friend, L. Cook, 2000). Nelle loro interazioni quotidiane in classe *sono esperti che hanno autorità e potere sugli studenti e di solito usano uno stile direttivo [ritenuto] adeguato per promuovere l'apprendimento. Tuttavia, l'uso costante di questo stile con gli studenti può avere un impatto negativo sulla*

¹ Anche A. Canevaro e D. Ianes si soffermano a riflettere sul senso/significato di educazione e, senza presunzione di voler porre termine ad un dibattito che ha visti coinvolti autori culture e secoli differenti, tengono semplicemente a sottolineare quanto anche in educazione anche oggi per fortuna molta pedagogia sia lontana da un approccio neutro e tecnicistico. *È complicato capire se l'educazione è una fede, un'arte, una tecnica, un dovere o cos'altro ancora. Se ci fermiamo sulla parola fede ne vogliamo scoprire la storia etimologica, scopriamo che può derivare da termini antichi che portano a convinzione, persuasione; oppure conoscere, sapere. C'è poi la curiosa parentela con fides che vuol dire corda di strumento musicale, funicella. Senza alcun rigore metodologico proponiamo che fede nell'educazione sia tutto questo: una convinzione che si apre alla conoscenza e che ha bisogno di una vibrazione e di una cassa di risonanza. Non siamo andati molto in là a capire cos'è l'educazione. Forse perché è cercare di capire, e non presumere di aver capito* (A. Canevaro e D. Ianes, 2005).

capacità degli insegnanti di passare a uno stile collaborativi di interazione con i colleghi e i genitori (ibidem).

Con l'avanzare nella carriera professionale (anzianità di servizio) gli insegnanti vengono accumulando un bagaglio di abilità e di strategie che potranno rivelarsi utili ai fini di un graduale cambiamento che può sfociare, in condizioni ottimali, in una strutturazione di nuove competenze integrate e differenziate via via sempre più complesse e articolate. Sviluppano questo repertorio di conoscenze e abilità attraverso piccoli aggiustamenti e successive modifiche, avviando, in altre parole, rudimentali oppure evoluti processi sperimentali. Eppure fanno fatica a percepirsi come elaboratori/produttori di conoscenze rinnovate e di 'buone pratiche' educative; insomma appare difficoltosa ai loro stessi occhi la percezione personale di sperimentatori di pratiche innovative metodologiche e didattiche.

La innovazione strutturale che a partire dalla revisione del Capitolo V della Carta Costituzionale Italiana (cfr. legge n. 3/2001) ha consentito oltre che la rimodulazione degli elementi - ancor presenti - di centralismo statalista, l'avvio concreto dell'Autonomia Scolastica², rilancia la questione centrale della crescita professionale della

² Il nuovo quadro dell'Autonomia Scolastica (così come già contenuto prescrittivamente nel D.lgs. n.112/1998) consente differenti azioni generali tra le quali possono evidenziarsi:

- la riduzione significativa di aree *d'intervento gestionale ed operativo diretto da parte dello Stato-Apparato*; (S. Auriemma, 2003)
- il potenziamento del *ruolo attivo ed autonomo sia dei governi regionali e locali, sia dei singoli poli erogatori del servizio (le scuole)* (S. Auriemma, ibidem).

Queste, ampliando il campo delle scelte programmate *in loco*, dovrebbero sollecitare e facilitare la costruzione di un fertile terreno in cui l'azione educativa, operativamente posta in essere, possa declinarsi:

- nella messa a fuoco del lavoro concreto che l'insegnante svolge con i propri studenti senza l'assillo invadente dei Programmi Ministeriali;
- nel riconoscimento dell'importanza della ricerca, della riflessione e della sperimentazione autonoma nella dimensione collaborativa;
- nella condivisione professionale, all'interno di un sistema reticolare di distribuzione delle competenze e delle responsabilità
- nella collaborazione fra gli insegnanti, con scambio costante di esperienze;
- nella costituzione di uno spazio psico-socio-affettivo del 'passato' (nel rivalutare le esperienze personali: scolastiche, formative, lavorative, dotandole così di significato), di sperimentazione del e nel 'presente' (sapere, saper fare e saper essere in situazione) e di proiezione nel 'futuro' (attraverso la riflessione di sé in prospettiva e la conseguente elaborazione di un progetto personale) (F. Salis, 2005) con la conseguente attivazione di vere e proprie comunità di pratica pedagogica inter/intra-istituzionali.

funzione docente ancora declinata tuttavia sulle reali strategie di sviluppo del modello scuola-azienda³ – per quanto possa pur non piacere questo accostamento economicista⁴.

Tutto ciò non vuole significare che la scuola si trasforma in una istituzione autoreferente⁵ in cui manca confronto e valutazione del proprio operato quanto piuttosto che nella scuola si avverte una sollecitazione a porre in essere un processo di ‘autonomia sussidiaria’, che chiede e realizza confronti con le altre Istituzioni, con la Società

³ E' un modello sempre più avvitato sul paradigma gestionale e amministrativo, che rende evidente l'asimmetria tra le finalità educative, che si esplicano attraverso l'attività di insegnamento – che è coesistente alla natura stessa dell'istituzione scolastica - e le sue attività strumentali - gestionali e amministrative -. Un modello che evidenzia una curvatura sempre più marcata verso una strutturazione gerarchico piramidale, che interessa non solo gli aspetti di relazione interni all'istituzione scolastica ma anche i rapporti con i livelli sovraordinati dell'Amministrazione scolastica e che sarà sicuramente reso ancor più insopportabile da una eventuale estensione alla dirigenza scolastica delle norme della dirigenza amministrativa. (cfr. F. Greco 2004).

⁴ Si pensi, per esempio, alle proposte di aggiornamento che l'Amministrazione, sia nel suo versante centrale che periferico, avvia periodicamente per i propri dipendenti. Difficilmente incontriamo sollecitazioni formative orientate verso quel variegato mondo definibile come *relazionalità, affettività, emotività*. Ciò non vuol minimamente disconoscere gli sforzi che la Scuola mette in campo per avviare piani di aggiornamento teorici su questi versanti. Ciò che vogliamo sottolineare è piuttosto l'inefficacia dello strumento messo in atto. *Troppo spesso infatti la formazione viene intesa non come un apprendere ad apprendere (Bateson) per imparare a “vedere”, cioè ad intenzionare l'evento educativo, quanto piuttosto come un percorso per apprendere come si fa. Così nell'illusione che altrove esistano tecniche o programmazioni applicabili ovunque, l'ansia di certezze fa chiedere sempre di più corsi nei quali prevalgono le informazioni, cioè la presentazione (spesso poco problematizzata e contestualizzata) di teorie o di tecniche metodologico-didattiche [...] Questa formazione “ in pillole”, dalle definizioni forti, dalle prescrizioni e dai percorsi rigidi e solo apparentemente logici, rappresenta la negazione dell'atteggiamento fenomenologico che passa dall'ascolto e dal mettere in discussione i luoghi comuni e i pre-giudizi (epoché), per arrivare alla comprensione dell'altro e dell'intenzionalità educativa.*(N. Bulgarelli, 1982, 1995-2a).

Appare certo molto più funzionale l'avvio di formazioni in aggiornamento che puntino sulla 'provocazione' esperienziale in una scuola tradizionalmente orientata in modo preponderante sul versante cognitivo.

Si tenga presente inoltre che se il modello preso in prestito dal sistema scolastico è quello aziendale, *qui l'aggiornamento formalizzato nasce come risposta aziendale a processi tecnologici, scientifici e culturali che evolvono sempre più rapidamente imponendo all'interno di una logica di competitività liberistica adeguamenti rapidi e pressoché continui. Il passaggio da una industrializzazione a basso contenuto tecnologico ad una di più elevato contenuto sposta l'esigenza di aggiornamento del tipo “una volta tanto” a quella di tipo “permanente”* (U. Corino, L. Napoletano, 1997).

Crediamo avesse ragione Francesco Greco, Presidente dell'AND, che intervenendo alla Conferenza Regionale per il diritto allo studio, svoltasi a Lamezia Terme il 7 maggio 2004 sottolineava quanto fosse opportuno che il legislatore, in considerazione del rilievo costituzionale assunto dall'autonomia scolastica, con la riforma del Titolo V e improntando la sua iniziativa al principio di sussidiarietà, alla necessità di assicurare il più ampio pluralismo nel governo delle istituzioni scolastiche, si assuma la responsabilità di scelte coraggiose, per dare alle scuole, così come è stato fatto per le accademie e i conservatori, un'appropriata potestà statutaria, per costruire dal di dentro un'autonomia responsabile e pluralista, che nella edificazione delle competenze accresce il suo tesoro.

⁵ Pericolo quello della autoreferenzialità, comunque, sempre in agguato e che può minacciare i progetti di cambiamento e le dinamiche di partecipazione li messe in opera. Il pericolo insomma può essere rappresentato da un ipertrofico *io grupnale* in cui si perdono le originalità individuali e le emozioni che a questi si accompagnano.

Civile, con Enti ed Associazioni. *Una autonomia realizzata alla luce del principio di sussidiarietà e dunque nella promozione e tutela, da parte dei corpi di livello superiore, della autonomia delle istituzioni scolastiche; accompagnata alla promozione e tutela, da parte delle istituzioni scolastiche, dei corpi di livello inferiore, ovvero i diversi soggetti della scuola* (S. Versari, 2003), nel rispetto dovuto ai bisogni di sviluppo e formazione degli uomini e donne delle comunità.

In questo modo possono crearsi basi solide per lo sviluppo di nuovi approcci, con partecipazione dal basso, nella gestione e nella capitalizzazione dell'immenso patrimonio di conoscenze tacite interne alla scuola, collegando la ricerca allo sviluppo professionale attraverso l'identificazione delle buone pratiche, l'attivazione di reti di insegnanti e di scuole.

In tale contesto ci pare importante da ricordare l'attenzione particolare che viene prestata alla *comunicazione istituzionale*⁶ nella Pubblica Amministrazione .

Alla base di tale attenzione vi è certo l'assunzione di consapevolezza che un modello comunicativo gerarchizzato, unidirezionale, trasmissivo ed impermeabile alla retroazione è ormai impraticabile. Tale trasformazione è spiegabile solo all'interno di un ripensamento più profondo del funzionamento e della struttura interna delle organizzazioni, mutamenti che approdano solo oggi in Italia ad un modello organizzativo più sofisticato - tipico delle società complesse - cosiddetto delle *risorse umane* (R. Likert, 1961). Proprio all'interno di tale modello organizzativo assumono un'importanza

⁶ Questa specifica sensibilità è riconosciuta e codificata, in tempi differenti, sia dall'art.1, comma 4, della legge 7 giugno 2000, n. 150, *Disciplina delle attività di informazione e di comunicazione istituzionale delle pubbliche amministrazioni*, e che stabilisce che le attività di informazione e di comunicazione istituzionale delle pubbliche amministrazioni comprendono - accanto all'informazione, ai mezzi di comunicazione di massa e alla comunicazione esterna - la *comunicazione interna*, sia dalla *Direttiva sulle attività di comunicazione della pubbliche amministrazioni* del 7 febbraio 2002, che inserisce la *comunicazione interna* tra gli obiettivi primari delle pubbliche amministrazioni (G. Nucci, 2003) e quindi anche delle Istituzioni Scolastiche, definendone essenzialmente gli scopi: "*migliorare la qualità dei servizi e l'efficienza organizzativa; creare senso di appartenenza; sviluppare il convinto coinvolgimento nel processo di cambiamento*" (G.U. 28 marzo 2002 , n.74).

fondamentale *i flussi informativi*; si può affermare infatti che *la capacità di esercitare un certo grado di influenza in un'organizzazione dipende dall'efficienza dei suoi processi di comunicazione* (R. Likert, *ibidem*), e questa è definita dalla *partecipazione dei dipendenti* alle decisioni relative ai problemi comuni, dalla forte *autoresponsabilizzazione* e al tempo stesso dalla *motivazione personale*, garanzia di alti livelli di efficienza produttiva.

Sicuramente focalizzare l'attenzione sulla *comunicazione interna* significa riconoscere alle risorse umane e alle loro esigenze comunicative, di scambio, di confronto, di condivisione un'importanza primaria, in quanto condizione imprescindibile per la gestione efficace della stragrande maggioranza dei processi, primo tra tutti il processo di apprendimento/insegnamento.

Una *mappa comunicativa* forte ed articolata consente di alimentare e sostenere, all'interno della realtà scolastica, ogni altro approccio dell'organizzazione, dalla motivazione e valorizzazione del personale, al potenziamento di una cultura organizzativa che poggia sul senso di appartenenza e che genera inevitabilmente un'*immagine forte* dell'istituzione scolastica, soprattutto all'esterno.

La crescita professionale dell'insegnante viene così a dipendere sempre più dalla sua appartenenza a comunità di pratica pedagogica che fanno dell'apertura, della relazione, della comunicazione e dell'apprendimento collaborativi, la strategia modale della loro azione. Una comunicazione interna efficace infatti veicola informazioni, buone pratiche, sa accogliere suggerimenti, lamentele, ma anche creatività individuali e di gruppo, dando a questo *marasma di potenzialità* il collante indispensabile affinché la possibilità di gemminare ed espandersi risulti facilitato.

3. Il gruppo

Numerosi studiosi che si occupano eminentemente di scienze dell'organizzazione, tra cui Asch (1952), Minguzzi (1973), O. Licciardello (2001), ritengono che la parola *gruppo* sia usata comunemente in ambiti molteplici e con diversi riferimenti. Risulta perciò assai difficoltoso rinchiudere il concetto-fenomeno *gruppo* in una definizione esaustiva.

Pur sussistendo diverse difficoltà alcuni teorici si sono cimentati nel tentativo di dare una definizione di *gruppo* : per Sheriff (1972) i *gruppi si formano ovunque la gente si sente costretta nella stessa barca sia essa un quartiere, o una grande organizzazione*"; per Tajfel (1985) bisogna distinguere tra *gruppo face to face* e il gruppo sociale genericamente inteso.

Occorre tuttavia andare più sullo specifico per quanto attiene il nostro punto di vista, operare ulteriori distinzioni al fine di connotare meglio l'oggetto della nostra ricerca, tener conto della *qualità delle relazioni che caratterizzano la vita del gruppo* (O. Licciardello, 2001).

Sicuramente la definizione più esaustiva della realtà grupale è quella ormai classica di Kurt Lewin datata al 1948. Secondo questo autore *il gruppo è qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri bensì la loro interdipendenza* (cfr. K. Lewin, 1972). Risulta chiaro, dalla definizione proposta dallo studioso, che gli aspetti oggettivi del gruppo vanno scemando per dar luogo a quelli soggettivi.

Seguendo i suggerimenti di B. Feder e R. Ronall (1996) possiamo definire i gruppi secondo *due parametri di base*: a) *scopo principale o compito del gruppo*; e b) *livelli psicologici interessati nello svolgimento del compito*.

I compiti del gruppo sono posti su un *continuum* che ha a un'estremità l'apprendimento (apprendimento nel senso di cambiamento cognitivo/percettivo) e, all'altra, il cambiamento psicologico (nel senso di capacità alterata del *far fronte a* [*altered coping capacity*], struttura della personalità o repertorio di reazione). In posizione intermedia vi è la sfera dei sistemi dei compiti duali, dove l'apprendimento coeguale e i compiti di cambiamento sono collocati al centro. *Per livelli*, D. Singer e altri, intendono i *tre tipi di processo che simultaneamente si presentano in ogni gruppo: intrapersonale, interpersonale e di gruppo*. (D. Singer e altri, 1975, citato in B. Feder e R. Ronall, 1996).

L'aspetto indispensabile per il divenire gruppale è quindi la *consapevolezza da parte dei membri del gruppo della propria dipendenza reciproca*, della loro *interdipendenza* rispetto al gruppo e all'ambiente circostante, il superare quel rapporto di relazione caratteristico del gruppo generico⁷. Tale percorso è lento e graduale⁸, ed è reso possibile ricercando l'armonia tra bisogni individuali e bisogni del gruppo, in altri termini è necessario trovare un equilibrio

⁷ Possiamo affermare che la differenza sostanziale tra un gruppo generico ed un gruppo di lavoro passa nella differente valenza attribuita al processo che dall'interazione porta verso l'integrazione attraverso l'interdipendenza.

⁸ J. Luft sintetizza in tal modo la proposta di W. G. Bennis relativa alle fasi di sviluppo del gruppo. Questo autore propone uno schema articolato in due fasi principali di *dipendenza* e di *interdipendenza*.

La prima fase, quella della dipendenza, comporta tre sottofasi 1) *dipendenza-fuga*; 2) *controdipendenza*; 3) *catarsi risolutiva*. *La seconda fase, quella della interdipendenza, include altre sottofasi*: 4) *incanto-fuga*; 5) *disincanto-fuga* e 6) *convalida consensuale*. Bennis afferma << la dipendenza e la interdipendenza – il potere e l'amore, l'autorità e l'intimità – rappresentano i problemi centrali della vita di gruppo >> (J. Luft, 1973).

tra *Membership* e *Groupship*⁹.

Questi due concetti, fondamentali per lo sviluppo di un gruppo di lavoro funzionante e solido, spesso possono entrare in competizione tra loro (cfr. G.P. Quaglino et al., 1992) ; può succedere che in alcuni casi infatti ci possano essere delle difficoltà da parte dei membri del gruppo a rinunciare al soddisfacimento dei bisogni personali. In tal caso risulta essere di fondamentale importanza il ruolo del *leader*, che media, che sia capace di *avviare processi di negoziazione per soddisfare almeno parzialmente, le esigenze individuali senza mettere a rischio l'esistenza del gruppo* (P. Binetti, R. Bruni, 2003), una figura, quindi, *super partes* accettata indistintamente da tutte le parti del gruppo, che deve operare al fine di rendere consapevoli i soggetti che la rinuncia alla soddisfazione egoistica è ripagata dalle nuove attribuzioni e appartenenze che ogni membro del gruppo può ottenere. Un leader quindi che abbia la figura di equilibratore e che prediliga uno stile di leadership rivolta alle relazioni - *leadership democratica* - piuttosto che incentrata esclusivamente sulla realizzazione dell'obiettivo¹⁰ - *leadership autoritaria*.

⁹ *Membership* da intendersi come percezione del gruppo ove soddisfare i propri bisogni (in particolar modo quelli di identità, sicurezza, stima di sé), e *Groupship* ossia la percezione di essere gruppo(soddisfare i bisogni del gruppo). .

¹⁰ Numerosi sono ormai gli studi e le ricerche che la Psicologia sociale è venuta elaborando su questo argomento. Studiando le tipologie di *leadership* ed osservando le relazioni dei tipi diversi di *leaders* con i diversi modi possibili d'interazione dei gruppi, si possono riscontrare due tipologie di *leadership*, che corrispondono a determinati modi di essere leader in un gruppo: vi è la *leadership orientata al compito* e quella *orientata alla relazione*.

Quei leader che tendenzialmente si pongono obiettivi finalizzati al compito sono interessati a che il gruppo raggiunga determinati risultati, mentre i secondi sono più interessati a buoni rapporti di tipo relazionale all'interno del gruppo stesso.

È bene sottolineare come entrambe le tipologie di leadership possono essere efficaci: la differenza nei risultati finali è puramente contestuale, ed il successo dovuto a *fattori situazionali*.

Il controllo situazionale è il controllo che la persona individuata quale leader ha, potenzialmente, sui membri del gruppo. L'organizzazione interna migliore è quella di tipo fiduciario, quando ogni membro del gruppo ha compiti precisi ed il leader può distribuire ricompense oppure comminare sanzioni.

Dei due stili, sono stati osservati due comportamenti determinati da fattori contestuali diversi: lo *stile orientato al compito* risulta più efficace quando la situazione è al massimo o al minimo controllo situazionale, cioè di estremo controllo o di estrema mancanza di controllo, mentre lo *stile orientato alla relazione* ed ai rapporti intergruppi, il leader stesso è più efficace nelle situazioni ad un grado intermedio di controllo situazionale. Non esiste perciò una *leadership* migliore di un'altra: l'efficacia delle tipologie psicologiche dipende da fattori situazionali.

Il fine ultimo per il divenire gruppale è quindi l'interdipendenza; ma il raggiungimento di tale obiettivo è contrassegnato dal passaggio/superamento di una serie di tappe o momenti essenziali:

- *Definizione dell'obiettivo*
- *L'assunzione di un metodo o regola di lavoro*
- *Il chiarimento dei ruoli gruppali*
- *L'assunzione di una leadership*
- *L'analisi dei processi comunicativi*
- *La considerazione della variabile clima*

Considerando la *prima variabile* - l'obiettivo - si può rilevare che un mancato chiarimento o la sottovalutazione di esso sono le cause principali del fallimento operativo. La chiarificazione dello scopo atteso dal gruppo e dall'organizzazione sono infatti il concreto fondamento del gruppo di lavoro.

Definire l'obiettivo significa quindi avviare lo sviluppo/trasformazione di un gruppo *generico* in un *gruppo di lavoro*, mediante l'elaborazione di tre bisogni fondamentali:

- *Bisogni riferiti all'individuo* (Bisogni di identità, di sicurezza, di stima, autostima);
- *Bisogni riferiti al gruppo* (i bisogni di realizzare le aspettative);
- *Bisogni riferiti all'organizzazione* (il bisogno di realizzare le aspettative, il bisogno di gestire le risorse umane).

L'obiettivo di un gruppo di lavoro, che ne è anche fattore distintivo, consiste nel ricercare la massima integrazione possibile tra questi tre livelli di bisogno.

L'obiettivo di un gruppo di lavoro deve quindi essere chiarito pena l'esistenza stessa del gruppo; esso deve inoltre trovare diretto riferimento e immediata traduzione nel linguaggio dell'organizzazione, cioè nei termini del risultato da raggiungere.

La *seconda tappa* evolutiva del gruppo di lavoro, risiede nella definizione di un metodo di lavoro. Genericamente si può assumere,

che il metodo di lavoro sia quella regola che organizza la vita del gruppo in vista dell'obiettivo da raggiungere. Esso più che un insieme di principi e criteri deve essere pianificato nelle sue fasi che sono essenzialmente tre:

Analisi: che consiste nel valutare il materiale costituente il gruppo, cioè la qualità e la quantità dei soggetti partecipanti, il tempo a disposizione, le strutture offerte dall'organizzazione; questa analisi ovviamente deve essere svolta tenendo sempre presente l'obiettivo da raggiungere e, nel contempo, i limiti e le difficoltà da affrontare;

Discussione e Confronto: queste fasi devono essere organizzate permettendo un'ampia partecipazione dei membri e una salda attinenza agli obiettivi da perseguire, al tipo di strutturazione del gruppo coinvolto, oltre che alla disponibilità temporale. Non esiste un unico modo di condurre una discussione all'interno del gruppo, ma esso deve adattarsi, sempre, alla fase lavorativa del gruppo.

Un metodo deve infine essere assunto anche per ciò che concerne la decisione; normalmente uno dei più comuni è quello che segue la scelta della maggioranza, criterio che, anche se efficace ed economico, comporta alcuni limiti, primo fra tutti l'apparente condivisione dell'intero gruppo.

Possiamo affermare che se la definizione e il chiarimento dell'obiettivo sono gli elementi che permettono lo sviluppo del gruppo di lavoro, l'assunzione di una regola o metodo di lavoro comune è il "collante" del gruppo. È il metodo che infatti conforma il gruppo che lo integra e lo fa evolvere dalla semplice interazione a quella stretta dipendenza reciproca che è caratteristica del gruppo di lavoro.

Il gruppo diventa quindi una totalità¹¹ inscindibile, e allora è valida la

¹¹ In ambito psicoanalitico si concepisce il gruppo come un'entità superindividuale da comprendere e sulla quale dirigere le interpretazioni. In particolare W. R. Bion ritiene che in ogni gruppo siano presenti due gruppi, intesi come aspetti funzionali o modi di comportamento: il *gruppo di lavoro* e il *gruppo assunto di base*. Il primo è l'aspetto del funzionamento del gruppo che ha a che fare con il compito (struttura di lavoro, operativa, razionale) si occupa della realtà e cerca di impiegare metodi scientifici anche se rudimentali. Il secondo si riferisce all'attività mentale del gruppo (struttura di base, affettiva, irrazionale)

definizione di K. Lewin che considera il gruppo come *un qualcosa di più rispetto alla somma algebrica dei suoi membri*. Esso ordina il lavoro comune ma richiede anche l'accettazione¹² di un pensiero e di un comportamento sovra individuali.

E' dunque necessaria la stipulazione e l'accettazione di un metodo comune in quanto permette, come detto poc'anzi, l'evolversi dalla semplice interazione all'interdipendenza cioè nel senso dell'effettiva integrazione, definendo il gruppo come una totalità, ossia, come afferma K. Lewin, un'entità superiore rispetto alla somma algebrica delle sue parti¹³. La chiarificazione di un metodo di lavoro e la

espressa in comportamenti spesso fortemente emotivi, che può essere considerata come una reazione emotiva dell'intero gruppo ad un assunto di base del momento. *Mentre il gruppo di lavoro corrisponde al concetto freudiano di Io, al principio di realtà e alla sua espressione nel processo secondario, gli assunti di base sono processi istintuali che corrispondono all'Es freudiano così come si esprime nel processo primario* (S. Ayestaran Etxeberria, 1983).

Bion distingue tre di questi assunti: *dipendenza, attacco-fuga, accoppiamento*, pur sottolineando come essi non possano essere considerati come stati mentali distinti, ma che *ogni stato, anche quando è possibile differenziarlo con ragionevole certezza dagli altri due, contiene in sé una qualità che suggerisce che, in qualche modo, può essere il reciproco degli altri due o forse solo un altro aspetto di quello che si era pensato essere un assunto di base diverso.* (W.R. Bion, 1971).

Questi assunti, o modalità emotive, possono interferire o meno con il lavoro del gruppo.

L'assunto *dipendenza*: il gruppo è riunito per ricevere nutrimento spirituale e protezione materiale da un capo superiore .

L'assunto *attacco-fuga*: il gruppo si costituisce per difendersi o per aggredire qualcuno o qualcosa da cui si sente minacciato.

L'assunto *accoppiamento*: l'unità del gruppo è fondata sulla speranza messianica che dall'accoppiamento sessuale dei suoi membri possa nascere qualcosa o qualcuno che salverà il gruppo dalla miseria terrena.

L'assunto *attacco- fuga* ad esempio *descrive i conflitti intercorrenti tra i membri del gruppo come conseguenza del lavoro. Qualche volta la lotta si sostituisce al lavoro di gruppo per le inevitabili differenze esistenti fra i bisogni emotivi dei vari membri [...]* L'accoppiarsi rappresenta un'altra modalità: *in questo caso i membri si riuniscono uno con l'altro, spesso senza esserne consci, allo scopo di far fronte ai problemi o di incrementare la soddisfazione personale. La dipendenza è una modalità tipica del gruppo che cerca l'appoggio di quella persona o di quella cosa, che i membri credono più forte di loro* (J. Luft, 1973).

Appoggiandosi alle vedute di Melanie Klein, Bion afferma inoltre che i fenomeni di assunto di base hanno le caratteristiche di reazioni difensive verso l'ansia psicotica che si accompagna alle fantasie di rapporti primitivi con oggetti parziali. Ogni individuo ha una particolare disposizione, che Bion chiama *valenza*, ad *entrare in combinazione col gruppo nel determinare gli assunti di base e nell'agire secondo essi* (W. R. Bion, ibidem). Ci sono individui ad alta e ridotta valenza. Coloro che iniziano rapidamente a partecipare ad un assunto di base che si va formando nel gruppo, sono quelli che posseggono una elevata valenza; coloro invece che manifestano una grande difficoltà nel congiungersi emotivamente con l'assunto di base predominante nel gruppo, sono quelli che posseggono una ridotta valenza (S. Ayestaran Etxeberria, ibidem).

Sia la Klein che Bion influiscono soprattutto sul movimento dei *T-groups* in Europa attraverso il Tavistock Institute di Londra (cfr., P. Scilligo, 1988).

¹² Evidenti sono, d'altra parte, le conseguenze della mancata assunzione di una regola comune nei gruppi di lavoro: impasse, l'attività improduttiva, che insegue l'obiettivo senza mai centrarlo, l'analisi di dati non attinenti, ma soprattutto la formazione di sottogruppi.

¹³ Il comportamento individuale e collettivo sono realtà dinamiche frutto di interdipendenze complesse che vanno analizzate nel qui ed ora. Kurt Lewin elabora la *teoria di campo*, dove ogni realtà fenomenologica

condivisione dello stesso diviene inoltre l'immagine, una sorta di “biglietto da visita” che un gruppo di lavoro offre di sé a se stesso ma, soprattutto, agli altri.

Uno dei problemi fondamentali che sostanziano il metodo è il vincolo omogeneizzante che è insito nello stesso, infatti sul piano strettamente individuale il metodo può rappresentare dipendenza¹⁴, rinuncia alla propria personale originalità e libertà.

In tal caso il metodo si trasforma in una fonte coercitiva di controllo, a cui il gruppo reagisce elaborandone una rappresentazione negativa, concependolo non come strumento di unione e rafforzamento bensì come impedimento alla libera espressione.

La *terza tappa* evolutiva del gruppo di lavoro è individuabile nella descrizione dei ruoli ricoperti dai partecipanti.

La varietà dei ruoli è, in un gruppo di lavoro, corrispettiva della *diversità individuale*. Attraverso la prescrizione dei ruoli si creano infatti delle zone di azione individuale entro lo spazio gruppale, delimitate da una dinamica di diritti e doveri che corrispondono alle attese del gruppo nei confronti di chi ricopre il ruolo.

Sul piano individuale l'esplicazione e la consapevolezza del proprio ruolo entro il gruppo consentono al soggetto una più ampia sicurezza, motivazione e fiducia nell'affrontare il compito assegnatogli. Si può quindi affermare che se in taluni casi l'assunzione di una regola di lavoro comune crea insofferenza dovuta a quel vincolo omogeneizzante caratteristico appunto del metodo, la chiarificazione

viene descritta in termini matematici per rendere più precisa la scomposizione nelle diverse regioni. Secondo K. Lewin esiste uno spazio psicologico e sociale reale quanto quello fisico e quindi misurabile e rappresentabile.

La teoria di campo possiamo definirla metodo psicologico di analisi dei fatti causali e lettura dei fenomeni umani e sociali assunti come *totalità di fatti coesistenti nella loro interdipendenza*.

¹⁴ Secondo molti studiosi il rifiuto del metodo è una reazione comune dei gruppi di lavoro o di alcuni membri di essi. La negazione della necessità di assumere una regola comune di lavoro può essere letta appunto come rifiuto della dipendenza, di quel vincolo omogeneizzante insito nel metodo.

dei ruoli¹⁵ gruppali contribuisce a ridonare l'individualità, o meglio contribuisce alla gestione del conflitto individuo-gruppo.

Come afferma G. P. Quaglino (1992) le competenze individuali, che dirigono l'assegnazione dei ruoli, non devono vertere esclusivamente su specifiche capacità tecnico-specialistiche, ma devono riferirsi piuttosto a più ampie abilità nell'intera azione lavorativa. Esse sono complesse capacità di gestione del lavoro, comprendono qualità individuali-caratterologiche, qualità sociali e organizzative. La corretta gestione di tali competenze presenti in un gruppo, da parte della leadership, ma non solo, è la principale risorsa di funzionalità e di specificità di un gruppo di lavoro.

Una delle problematiche principali che sostanziano la chiarificazione dei ruoli gruppali risiede nell'ambiguità della percezione di ruolo¹⁶. Tale percezione incoerente viene vissuta dall'individuo in modo particolarmente spiacevole, perciò stesso essa deve essere immediatamente resa esplicita e chiarita, in modo tale da impedire percezioni angosciose e persecutorie che, in taluni casi estremi, possono degenerare mettendo in discussione la partecipazione stessa dell'individuo nel gruppo.

In questa prospettiva si pone in evidenza una variabile di fondamentale importanza per lo sviluppo del gruppo di lavoro, ossia la variabile della leadership.

La complessità di questo fenomeno si evidenzia principalmente dai numerosi approcci di studio che si sono avvicinati nell'analisi e dalla difficoltà nel determinare una definizione univoca che sia largamente accettata dai ricercatori. Dal punto di vista psicologico *la leadership è un fenomeno umano che si esplica nel gruppo.*

Le numerose definizioni di leadership risentono della tipologia di

¹⁵ Normalmente i ruoli che devono essere chiariti, si riferiscono ad alcune aree d'azione: al compito, alle relazioni umane, all'obiettivo e alla qualità del lavoro, per esempio nell'area del compito la funzione del negoziatore e del metodologo.

¹⁶ Questa consiste essenzialmente nella possibilità che non vi sia coincidenza tra ciò che il soggetto ritiene essere il suo ruolo nelle realtà gruppale, e ciò che invece il gruppo, o parti di esso, gli attribuisce.

studio a cui si riferiscono (Stodgil, 1972; Bass,1990). Si passa, per questa ragione, da definizioni in cui la leadership è una caratteristica innata dell'individuo (*teoria dei tratti*) - ad altre in cui al termine è associato il fenomeno attraverso cui il leader agisce nel gruppo (*teoria sugli stili e teorie di contingenza*).

Un ulteriore fattore che segna la difficoltà nell'analisi della variabile leadership, consiste nella confusione che spesso si ha del termine manager/leader¹⁷. La psicologia definisce come *manager* colui che si occupa di problemi organizzativi e di gestione di risorse con competenza tecnica, mentre il *leader* è colui che è deputato a condurre il gruppo al raggiungimento dell'obiettivo.

La leadership deve essere elaborata e concepita come *leadership di servizio*¹⁸ (G.P. Quaglino, S. Casagrande e A. Castellano, 1992). Secondo quest'ipotesi è lo stesso gruppo a produrre la sua leadership, in un'azione che si sviluppa continuamente e che origina in un *patto-contratto* tra le parti. Il lavoro o servizio è, allora, svolto *con il gruppo* e non per o sul gruppo. Il tipo di leader più adeguato¹⁹ è in questo caso un esperto di relazioni che ottimizza le risorse umane disponibili e che finalizza il suo intervento al successo del gruppo (raggiungimento dell'obiettivo) piuttosto che all'espressione delle sue capacità, un leader che sicuramente prediligerà uno *stile di team*²⁰, che secondo R.R. Blake e J. S. Mounon (1976) risulta essere lo stile più adeguato al raggiungimento della massima performance di gruppo.

Ciò significa che la figura del leader è al servizio del gruppo o, per meglio dire, incentrata sul gruppo sia per quanto riguarda gli aspetti

¹⁷ In campo aziendale spesso i due termini possono essere riferiti allo stesso soggetto, anche se è da sottolineare che non sempre il manager è un leader e viceversa.

¹⁸ La leadership può essere anche analizzata, tuttavia, come punto d'incontro tra le *variabili strutturali* fin'ora prese in considerazione (obiettivo, metodo, ruoli) e le *variabili processuali* (clima, comunicazione) del gruppo di lavoro; da altra prospettiva può essere inoltre concepita nella sua funzione equilibrante tra il versante dell'*individualità* e l'*orizzonte gruppale*.

¹⁹ Un modo di identificare la leadership – in accordo con i dettami della teoria del campo – è quello di considerare leader quel membro il cui schema di riferimento nei confronti del gruppo altri cercano di adottare come già suggeriva C. R. Rogers (cfr., J.Luft, 1973).

²⁰ Si tratta di un particolare stile di leadership nel quale l'orientamento del leader è orientato sia verso le relazioni interne al gruppo sia verso il compito.

operativi - che concernono la risoluzione del compito - sia per quanto riguarda gli aspetti emotivi - che concernono le relazioni interne al gruppo .

All'interno di questa ipotetica *leadership di servizio* si possono individuare tre fondamentali funzioni²¹:

- *Funzione o leadership di competenza*: che riguarda il possesso del sapere e del saper utilizzare le tecniche produttive; questa particolare funzione garantisce la sopravvivenza e l'efficienza del gruppo, in quanto permette di mantenere saldo il legame con il compito
- *Funzione o leadership di appartenenza*: cioè quella che accudisce ai bisogni dei membri del gruppo, tutelandone i valori, la cultura e il clima affettivo.
- *Funzione o leadership comunicativa*: che riguarda la comunicazione; il controllo efficace del processo comunicativo permette lo scambio all'interno del gruppo e, all'esterno, tra il gruppo e l'organizzazione di appartenenza.

Proprio la complessità di tali funzioni richiede una ulteriore distinzione, quella tra *leadership o leader istituzionale*, e quella tra *leadership o leader funzionale*.

Le molteplici funzioni affrontate dal leader all'interno del gruppo infatti non possono essere ricoperte da un solo individuo; esse devono essere ripartite tra più soggetti o *leader funzionali*, capaci di adempiere a specifici compiti in base a riconosciute capacità personali e a specifiche richieste da parte del gruppo.

Colui che ha il compito di individuare e scegliere i leader funzionali è il *leader istituzionale*. Egli è nominato dall'Istituzione di appartenenza del gruppo, che gli attribuisce la responsabilità dello

²¹ Tali funzioni, particolarmente complesse, non devono essere necessariamente ricoperte da una stessa persona; questa affermazione è di fondamentale importanza in quanto ci permetterà di delineare due tipologie diverse di leadership all'interno di un gruppo.

stesso unitamente all' autorità di ruolo, ossia alla possibilità di gestire le risorse umane e le tecniche al fine di raggiungere l'obiettivo affidato²².

In taluni casi però i rapporti tra i diversi elementi possono non essere sempre scorrevoli. Benché diverse funzioni della leadership siano delegabili, il leader istituzionale non deve mai declinare la sua personale responsabilità e autorità di ruolo direttamente emanate dall'Istituzione di cui è referente autorizzato, e se le varie forme di leadership funzionale possono creare una conflittualità tra le parti, un leader che sia veramente al servizio del gruppo - *leadership di servizio* - (G.P. Quaglino, 1992) può e deve ovviare alla degenerazione dell'interazione ponendosi come tramite dell'integrazione, della negoziazione e del chiarimento comunicativo.

Ci si orienta sempre più oggi comunque verso una definizione di *leadership di tipo situazionale* (Hersey e Blanchard, 1984), fondata sul riconoscimento di maturità dei dipendenti²³.

Tale modello propone un processo di crescita del gruppo passando dallo *stile direttivo* (massimo orientamento verso il compito, minimo alle relazioni) a quello di *delega*, dove buona parte dei compiti vengono affidati alle persone più mature individuate dal leader.

Definendo le condizioni di efficacia del gruppo di lavoro (obiettivo, metodo, ruoli) si è sempre dato per scontato il terreno ove porre queste variabili; tale fondamento è quello comunicativo²⁴, e la comunicazione rientra a pieno titolo nell'analisi dei fattori indispensabili per la costituzione di un gruppo di lavoro.

²² Il leader istituzionale svolge in tal senso funzione di 'interfaccia' tra il gruppo, gli altri leader e l'Istituzione/organizzazione.

²³ Appare sempre più chiaro allora come all'interno dell'organizzazione venga prediligendosi sempre più una *leadership di tipo situazionale*, secondo il modello di Hersey e Blanchard (1984): in base alla maturità dei dipendenti infatti il leader decide lo stile di leadership più efficace.

²⁴ Il gruppo è prevalentemente interazione, cioè comunicazione attraverso le più diverse modalità, dal silenzio alla parola, dal disaccordo alla collaborazione.

In particolare nel gruppo di lavoro è lo stesso processo comunicativo interno a costruire il gruppo di lavoro, permettendone il funzionamento, lo scambio d'informazioni, lo svolgimento corretto delle tre variabili strutturali, la capacità operativa-trasformativa o, viceversa, segnandone il fallimento.

Il processo comunicativo nella formazione dei gruppi è ben evidenziato da F. Fornari (1987) quando afferma che *il gruppo è una realtà psichica, che nasce da un'esperienza di accomunamento spazio-temporale di più individui tra loro comunicanti, in vista degli scopi più diversi, realistici o immaginari autocentranti o eterocentrati [...] il gruppo è una realtà psichica²⁵, implicante interazione tra il mondo interno e il mondo esterno, la quale nasce attraverso l'accomunamento. L'accomunamento tra uomini non può avvenire, naturalmente, se non c'è comunicazione.*

Si crea così secondo F. Fornari un rapporto di interdipendenza tra accomunamento e comunicazione; la realtà psichica dei gruppi risiede, dunque, secondo questa prospettiva, in un *accomunamento*, che è sede dei processi comunicativi e d'informazione²⁶.

Avviare una processualità comunicativa significa quindi avviare lo sviluppo di un gruppo di lavoro, perché è in essa che si esplicano le tre variabili sin'ora analizzate.

La *comunicazione interna* è la variabile per eccellenza, la struttura che sorregge il gruppo, permette l'evolversi dalla semplice interazione all'integrazione.

Mentre le altre variabili hanno il loro tempo, il processo comunicativo è sempre attuale e sempre in movimento.

²⁵ Cfr. la nota n. 11 e le considerazioni ivi espresse sul pensiero di W.R. Bion. Siamo qui in presenza di una concezione del *gruppo assunto di base* riferita all'attività mentale del gruppo, espressa in comportamenti spesso fortemente emotivi, che può essere considerata come una reazione emotiva dell'intero gruppo ad un assunto di base del momento.

²⁶ La comunicazione si manifesta all'interno di un gruppo secondo due diverse modalità di scambio dei segni, verbali e non verbali: l'*accomunamento proiettivo* attraverso cui un segno emesso da un soggetto viene "messo dentro" gli altri membri del gruppo e l'*accomunamento introiettivo*, mediante il quale i segni del gruppo vengono posti entro un individuo. (cfr. F. Fornari, 1987).

Un gruppo dove non sia presente un processo comunicativo²⁷ non può considerarsi gruppo.

Un indice particolarmente significativo per misurare lo stato dell'attività comunicativa all'interno del gruppo, è *l'indice di centralità* proposto da H. J. Leavitt (1951), questo strumento permette di rilevare quanto il processo comunicativo sia *centralizzato*, cioè quanto sia terreno di un unico soggetto o, viceversa, sia *decentralizzato*, cioè quanto sia distribuito uniformemente nel gruppo intero.

Le sperimentazioni di Leavitt per verificare l'incidenza delle diverse tipologie di reti comunicative sulla produttività del gruppo giungono alla conclusione²⁸ che le reti centralizzate sono più efficaci rispetto al compito, ma meno adatte a mantenere elevato il morale e la soddisfazione dei membri coinvolti (cfr. P.F. Secord, C.W. Backman, 1971).

Gli esperimenti citati offrono una rappresentazione semplicistica²⁹ della reale complessità della rete comunicativa nelle grandi organizzazioni.

Ciò che però può essere raccolto è il suggerimento della pericolosità

²⁷ E' infatti da sottolineare, adottando una prospettiva sistemica, che se la comunicazione è un processo che è presente non solo all'interno del gruppo ma in tutta l'organizzazione, e che se l'organizzazione ha una forte connotazione soggettiva, cioè varia in relazione al sistema in cui si trova, ne deriva che allora non esistono modalità comunicative universalmente spendibili ma che le stesse debbano sempre essere rapportate alle variabili contingenti.

²⁸ Nella ricerca classica, i soggetti coinvolti nell'esperimento erano disposti in cabine e la comunicazione poteva avvenire solo per iscritto. Successivamente, soltanto un componente del gruppo poteva comunicare con gli altri, e questi ultimi, soltanto con lui. Leavitt propone quattro tipi di strutture di comunicazione con un diverso grado di centralizzazione.

la ruota che è un modello centralizzato,

il circolo che è un modello decentralizzato;

la catena e la Y hanno un grado di centralizzazione moderato.

Ogni struttura determina un grado di produttività diversa. I gruppi aventi una struttura altamente centralizzata danno produttività maggiore nei compiti molto semplici e nei casi in cui è necessario prendere una decisione in tempo brevi, inoltre, è una struttura efficace nel caso di un gruppo numeroso ove sarebbe problematico lo scambio di informazioni. Ma se il compito è complesso, è il gruppo decentralizzato a dare risultati migliori e, all'interno di questi, la soddisfazione personale dei singoli è maggiore. In linea generale, i processi decisionali migliori sono quelli prodotti da un gruppo che, in situazioni diverse, adotta la struttura di comunicazione più adatta alla situazione.

²⁹ Tali conclusioni sono state messe in discussione da Shaw (1964): egli ha infatti rilevato quanto sia decisiva la natura del compito nella rete comunicativa. Nei compiti complessi, secondo Shaw, il gruppo decentralizzato appare più funzionale e produttivo poiché tale struttura evita il sovraccarico cognitivo su un solo individuo: il leader.

di centralizzare i processi comunicativi e decisionali su di un'unica persona, il leader in questo caso. Anche un grande leader ha le sue limitazioni cognitive ed emotive che possono compromettere l'efficacia e l'equilibrio della comunicazione; ritorna quindi l'ipotesi di una comunicazione fortemente ramificata, di quella *mappa comunicativa* plurale ed articolata a cui abbiamo già fatto cenno.

La diversa tipologia delle interazioni e delle attività comunicative tra i membri del gruppo può, dunque, sortire differenti effetti nella risoluzione dell'obiettivo o nella produttività del lavoro di gruppo, ma ciò che preme più d'ogni altra questione sottolineare è che lavorare in gruppo non è cosa per nulla facile, e non esistono finora scuole che insegnino a farlo³⁰.

Imparare a lavorare in gruppo appare comunque oggi una necessità fondamentale sia per orientare e potenziare il successo individuale (professionale e personale) sia per il raggiungimento degli obiettivi professionali comuni. Agevolare la coesione apporta infatti una serie di conseguenze positive sull'efficacia e sull'efficienza nel lavoro e anche a livello personale. La collaborazione, il lavoro in team mentre stanno diventando un'esigenza prioritaria all'interno di moltissime organizzazioni stenta ad emergere quale variabile centrale dell'organizzazione del sistema scolastico italiano.

Eppure siamo convinti che abbia davvero buone ragioni chi va affermando che *la costruzione di una scuola efficiente ed efficace, al passo con i tempi, più rispondente alle caratteristiche degli allievi, in*

³⁰ Si è più abituati all'isolamento fin dalla formazione di base: la maggior parte delle persone è preparata infatti ad operare individualmente, a prescindere dalle mansioni che svolge sul posto di lavoro.

sintonia con gli schemi mentali, i modi di ragionare, gli atteggiamenti e le attitudini di questi ultimi, è possibile solo a condizione che a tale progetto lavorino gli insegnanti, impegnandosi in uno sforzo collettivo nel quale venga esaltato il contributo di ognuno.(E. Riletto, 2005).

4. La relazione educativa quale luogo d'azione dell'intervento docente

Secondo D. Demetrio *il lavoro dell'educatore [...] ha per scopo la modificazione di qualche parte di un tutto (in questo contesto, il ragazzo) per ristrutturare questo intero o una qualche sua componente*. La caratteristica di questo lavoro è perciò quella *di porsi, sempre, il problema di un cambiamento di strutture nel lungo o breve periodo* (D. Demetrio, 1990).

Il cambiamento educativo, citando sempre l'autore, è perciò un progetto ambizioso, un incidere, un graffiare intenzionalmente la vita individuale per lasciarvi un'impronta visibile (D. Demetrio, ibidem).

Poiché *il soggetto non è una tavola a-reattiva, o una carta assorbente desiderosa di intridersi, può non accogliere*³¹ immediatamente e spontaneamente il contenuto dell'atto educativo, in quanto è portatore di significati non congruenti con quelli degli atti di cambiamento.

Occorre perciò suscitare nel soggetto degli *spostamenti di posizione* proposti intenzionalmente dall'educatore ma voluti necessariamente da entrambi.

³¹ Davvero stimolante può risultare a tal proposito il bel libro di P. Bonagura, *L'arte di invitare. Il dialogo come stile educativo*, 1995, dove viene evidenziata proprio la specificità dell'azione educativa 'invitante' la quale lascia sempre aperta la possibilità del rifiuto come espressione di piena libertà dell'altro. Infatti secondo l'autrice, invitare significa interpellare *un Tu ben preciso al quale si chiede di rispondere in modo libero e responsabile. "Si con piacere" oppure "No grazie"*. [...] *Il senso dell'invitare lascia libero l'altro sia nella forma, sia nel contenuto: una virtù non si può imporre, ma soltanto acquisire.*

Da queste considerazioni deriva che il cambiamento educativo è giocoforza *relazionale* e che perciò esso si realizza sia per l'intervento di cause esterne sia per la scelta e la decisione consapevole del soggetto di cambiare.

A questo punto però è necessario chiarire la differenza tra relazione in generale e relazione educativa³² e specificare inoltre perché il termine relazione è quello che meglio qualifica la comunicazione tra educando ed educatore.

La *relazione*, in generale, può essere definita molto semplicemente come il legame che unisce due o più persone. I motivi per i quali le persone si relazionano tra loro sono molteplici e, probabilmente, il principale è insito nella natura stessa dell'individuo.

Una relazione comprende variabili comportamentali dipendenti dalla natura di ogni individuo, e variabili affettive dipendenti dal tipo di rapporto, più o meno intenso, che lega le persone coinvolte in esso. Queste variabili si esprimono nella percezione che si ha di se stessi, nella percezione che si ha degli altri, nel modo in cui ognuno si sente percepito dagli altri, nelle conseguenze di precedenti esperienze di relazione, nelle aspettative che ognuno ha dell'altro, nelle emozioni e

³² Il termine, nella sua accezione generica, indica qualsiasi tipo di legame che unisce due o più oggetti. In matematica, per esempio, abbiamo diversi tipi di relazioni (relazioni di simmetria, di uguaglianza, di proporzionalità, ecc.). In filosofia si parla di relazione sia in termini logici sia in termini metafisici: Aristotele la collocava tra le dieci categorie, cioè i "generi supremi" dell'essere - (A. Porcarelli, 2001)

Esistono accezioni differenti nella prospettiva sociologica e psicologica rispetto a quelle più tradizionalmente definibili come scientifico-galileiane, così come la stessa ampiezza semantica del termine lascia immaginare. Facciamo riferimento in generale alle relazioni vitali, relazioni interpersonali, relazioni sociali, relazioni educative. Ciascuna di queste specificazione propone un particolare punto di vista ed uno specifico ambito di intervento operativo.

nei sentimenti che vengono agiti e nelle regole che guidano il comportamento di ognuno.

La significatività della relazione è costruita interamente dalle persone coinvolte in essa, che possono renderla più o meno superficiale, più o meno matura. E' perciò essenziale, nello stabilire la significatività di una relazione, il grado di condivisione esistente tra le persone coinvolte, consistente non solo nel fare insieme ma ancor più nel rendere partecipi gli altri di ciò che si è fatto, detto, pensato e vissuto facendoli in tal modo essere e, presumibilmente, sentire dentro la propria esperienza.

Quando la relazione tra due persone ha lo scopo unico di promuovere lo sviluppo e la crescita, oltre che la prevenzione e la cura di particolari stati di disagio, si definisce educativa (cfr. M. Postic, 1983).

Una delle caratteristiche principali della relazione educativa è, infatti, l'*intenzionalità* che fa dell'atto educativo un evento mirato ad obiettivi precisi e non improvvisato. L'intenzionalità fa agire l'educatore con la consapevolezza e la certezza di sapere sempre i motivi per i quali si fa o non si fa una cosa. L'intenzionalità, infatti, si esprime formalmente nel progetto educativo.

La scelta del termine relazione, per definire la forma di comunicazione educativa più efficace, deriva dal riconoscimento delle sue peculiarità insite nella etimologia stessa del termine.

Secondo D. Demetrio il termine *relazione*³³ è quello che meglio

³³ Il termine *relazione*, messo a confronto coi termini *interazione* e *transazione*, risulta, per le sue peculiarità, quello che meglio qualifica la comunicazione tra educatore ed educando. (Cfr. D. Demetrio, 1990). Appare necessario, ai fini del nostro discorso, mettere l'accento sul fatto che è propria del nostro punto di vista una concezione dell'educazione che implica comunque e sempre quella categoria - di valenza euristica eccezionale - che è la *relazione*: con sé, col mondo, con gli altri (Cfr. M. Buber, 1959).

Il conoscere stesso non è una 'facoltà' bensì una *relazione*: da questo punto di vista il formare e l'istruire mirano allo stesso obiettivo (superando così il supposto e dunque artificioso carattere aporetico della convivenza) in quanto svolgono la funzione essenziale di rimandare all'allievo uno sguardo attento che gli consenta di vedersi in rapporto alla scuola, agli apprendimenti e alle difficoltà,

esprime quelle condizioni necessarie perché un rapporto tra due o più persone sia definito educativo. Se si fa riferimento al latino, il termine relazione può derivare dal composto del prefisso 're' che esprime una ripetizione, oppure del suffisso 'res' che indica l'agire nei confronti di un oggetto o un soggetto. La prima interpretazione rimanda all'aspetto della *continuità* che deve esserci nel rapporto tra due persone, la seconda invece si riferisce agli aspetti della *referenzialità* e della *pragmaticità* che riguardano un rapporto tra due persone che comunicano, che parlano di qualche cosa d'altro, ma soprattutto che agiscono, che mirano a cambiare e trasformare ciò di cui si parla.

La *continuità*, la *referenzialità* e la *pragmaticità* sono i tre attributi, quelle peculiarità, come sopra detto, insite nella etimologia stessa del termine.

La *continuità* implicita nella relazione si riferisce al legame duraturo e intenso tra due individui, che sussiste anche quando la comunicazione interpersonale non è visibile. La relazione tra due soggetti, infatti, prevede uno scambio continuo di emozioni nuove da sperimentare e emozioni da rivivere attraverso l'altro (M. Postic, 1983).

La *referenzialità* e la *pragmaticità* riguardano l'esistenza di un contenuto di cui parlare che diventa l'oggetto e l'obiettivo dell'intento educativo. L'aspetto referenziale si riferisce al fatto che, nella

e di ricostruirsi un'immagine della propria situazione e una capacità crescente di valutarsi. (Cfr. P. Bertolini, 1988).

relazione educativa, l'educatore e il soggetto hanno sempre qualcosa cui riferirsi. Può essere un problema pratico, un problema personale, oppure può riguardare opinioni, idee, emozioni o sentimenti che si vogliono condividere. Oltre che parlare insieme e riferirsi allo stesso contenuto, l'educatore e il soggetto agiscono in vista di un cambiamento.

La relazione educativa, dunque, costituisce la base di appoggio di qualsiasi intervento, la strategia più efficace per costruire un rapporto significativo e di fiducia senza il quale il lavoro educativo risulterebbe molto più faticoso e problematico, dal momento che ogni maturazione o cambiamento è impossibile in assenza di un coinvolgimento attivo del soggetto nel processo che li rende possibili.

È nostra consapevolezza comunque che il "fare scuola" non può significare mera implementazione di abilità scolastiche, pena lo scadimento della stessa azione formativa, e che ciò non è certo questione semplice, così come altrettanto difficile pensiamo possa risultare - per la *pars costruens* che orienta questo lavoro - una rimodulazione della scuola in ambiente di apprendimento e di relazioni orientato alla valorizzazione delle intelligenze, degli stili cognitivi, delle emozioni e delle motivazioni, che sia capace di contribuire alla costruzione dell'identità, come base per l'esercizio dell'autonomia sociale e cognitiva³⁴.

³⁴ Gli studi più recenti sulla cognitività e la metacognitività insistono sul valore degli apprendimenti *situati o contestualizzati*, sul fatto che gli apprendimenti duraturi sono frutto di una attività del soggetto in un contesto relazionale, che essi sono prima *interpersonali* e poi *intrapersonali*, che hanno natura e base sociale prima che razionale. In quest'ottica lo studente è parte attiva nella costruzione della conoscenza e le sue specifiche caratteristiche sono determinanti da considerare per un efficace intervento formativo. Si riconosce valore aggiunto allo "strumento comunità", nel passaggio da concezioni classiche sulla formazione verso una concezione più vitale, attiva e partecipata della stessa (C. Zucchermaglio, 1996). Nelle visioni tradizionali la formazione è considerata come la trasmissione di conoscenze formali e astratte dalla testa di qualcuno che le conosce - il docente - alla testa di qualcun altro che non le conosce - l'allievo - , in ambienti che escludono intenzionalmente la complessità della pratica e le relazioni sociali tra i praticanti.

In ambito costruttivista la conoscenza non coincide con la rappresentazione di una realtà esterna al soggetto, ma è il risultato di una azione effettiva. Secondo G. Bateson (1984), tutta la conoscenza è il risultato di una costruzione della mente in una rete di relazioni. L'apprendimento in tal senso comporta processi di ristrutturazione e cambiamento ed ha una natura relazionale.

Quest'ultimo punto si esprime in un complesso sistema di relazioni tra il soggetto che apprende e:

Suggeriamo allora di accogliere l'intera esperienza educativa e, soprattutto, la relazione con altri educatori, come una continua *perturbazione strategicamente orientata* capace di provocare nel soggetto/nei soggetti coinvolto/i un processo generativo di *autorinnovazione* (V.F. Guidano, 1988).

La professionalità docente può definirsi, così, anche dalla sua capacità/competenza/flessibilità di lasciarsi *sco-i-nvolgere* dal dubbio, dall'ipotesi dell'impossibilità di prevedere l'esito futuro del proprio intervento e dall'affrontare l'ansia che accompagna l'incognita³⁵ racchiusa in ogni gesto educativo aperto al possibile³⁶. Accettare, come prospettiva di lavoro, l'idea che l'esito futuro non sia mai del tutto garantito³⁷ è parte della competenza professionale

-
- la situazione di apprendimento;
 - ciò che sa (il suo rapporto con il sapere);
 - gli artefatti usati durante il processo.

Il riconoscimento dell'importanza che il rapporto intercomunicativo esercita sullo sviluppo intellettuale dell'individuo è sottolineato anche da Mariagrazia Contini (1980) che mette in evidenza come sia proprio la *situazione educativa* del gruppo di apprendimento a svolgere un ruolo fondamentale per la costruzione delle conoscenze. È infatti in questo contesto che, *man mano che si apprende a rapportarsi e a comunicare reciprocamente, aumentano le possibilità di fare ricerca insieme, di produrre contenuti culturali, di avanzare nelle proprie capacità cognitive.*

³⁵ Seppur pensato per altri contesti possiamo prendere in prestito ciò che scrivono E. Giusti, C. Montanari ed E. Spalletta (2000) riconoscendo come *l'incontro tra mondi differenti*, tra diverse modalità di percepire il mondo, *genera un certo livello di stress*, ma è bene ricordare come sia proprio *nel momento di tensione relazionale*, [che] *più facilmente emergono gli schemi interpersonali meno adattivi e maggiore [risulta] lo stato di difficoltà, più facile è l'emergere dello schema disadattivo più rigido (o di un disturbo più strutturato, invece che di più lievi manifestazioni dello 'stile' di personalità).*

Occorre peraltro ricordare che *le persone che condividono problemi o retroterra affini riescono a instaurare più facilmente un rapporto, un vissuto empatico, [...] ma sono anche esposte a un rischio più alto di impasse, in seguito, quando si rende necessario un cambiamento nelle strutture cognitivo-affettivo-comportamentali di base* (E. Giusti et al., 2000).

La situazione ideale per implementare una compatibilità ottimale in una relazione che richiede un impegno reciproco verso un obiettivo si verifica *quando la distanza/differenza non è tale da impedire l'empatia (o le connotazioni affettivo-emotive del legame), o quando non è tanto ridotta da creare collusione* (ibidem).

³⁶ [...] *nelle sue conseguenze estreme l'atto educativo impone una legge, costringe proprio quando vuole distinguersi dall'addestramento ed essere strumento di liberazione.*

[...] *per prolungarsi nel tempo e orientarsi verso la sua finalità fondamentale (l'atto educativo) deve provocare nell'educando lo slancio della ricerca autonoma e far nascere un movimento critico. Educatore ed educandi, e gli educandi tra loro, in un gioco di forze, si avvicinano, si inquadrano, si allontanano.*

[...] *il progresso di colui che si sta formando deriva dalla reazione e dal distacco nei confronti del modello proposto.* Sono questi alcuni passaggi centrali della ricerca di M. Postic nella quale vengono sottolineate le antinomie della pedagogia che lungi dal decretarne la crisi, la rilanciano come filosofia dell'educazione ovvero filosofia *pratica* nel senso kantiano. (cfr. M. Postic, 1983).

³⁷ I caratteri propri della problematicità sono rinvenibili in ogni 'fatto' educativo. È questo uno dei 'truismi' educativi. Contro la pretesa di raggiungere completamente l'altro, di catalogarlo, dominarlo, possederlo – categorie antipedagogiche sottese ad alcune tendenze delle attuali scienze dell'educazione – si orienta M. Contini (1984) configurando *il significato del porsi in ricerca di fronte all'interlocutore*

dell'insegnante/educatore, ma questo significa anche riconoscere l'incisività del proprio intervento.

Entro questa direttrice la metafora attuale che traveste/modella l'insegnante viene a delinearsi – superate via via quelle del sapiente, dell'enciclopedico, del fratello maggiore, della madre, del padre comprensivo - attorno *all'adulto che rispecchia e valorizza* (cfr. A. Rezzara, 1995).

La prima azione che occorre avviare è allora il cambiamento di rotta dell'agire scolastico: sarà una impresa lunga e faticosa, certamente non indolore per chi sceglie questo percorso – date le resistenze accennate –, una strada insomma segnata anche da molte sconfitte e rallegrata, comunque, da piccoli ma consistenti successi.

Sarà necessario però, e da più parti viene sottolineato come urgente, che gli insegnanti assumano consapevolezza dell'importanza e della complessità della loro professione, dell'arduo ruolo che sono chiamati a svolgere: quello di *accompagnare* le giovani generazioni tra le difficoltà che una società complessa pone continuamente davanti a ciascun individuo - adulto o ragazzo che sia - assumendo quale compito educativo precipuo quello di *riconoscere la centralità del soggetto* e comprendere, sottolineandoli per sé e per/con il compagno di viaggio, *i processi squisitamente personali e originali in base a cui egli partecipa alla costruzione di se stesso*. (P. Bertolini, L. Caronia, 1993)

L'*accompagnare*, nel ricordo del servitore addetto ai bambini secondo il modello greco del *paidagogos*, assume dunque per noi

(singolo o gruppo che sia), nel tentativo di decifrarne l'opacità e di conquistarne, insieme, frammenti di trasparenza relazionale ricchi di significato. (M. Contini, 1992).

grande rilevanza pedagogica in quanto modalità didattica e relazionale e allo stesso tempo alta finalità educativa.

Accompagnare significa, dal nostro punto di vista, camminare in compagnia come ospite discreto e non intrusivo, *trasformando una prossimità spaziale, temporale e anche affettiva in un rapporto di comunicazione tendente alla conoscenza autentica dell'altro* (P. Bertolini, L. Caronia, ibidem) e senza mai dimenticare che la meta del viaggio non è già data ma solo abbozzata entro una generalissima definizione di maturità³⁸ personale e sociale, e che questa rimane *una direzione, un orizzonte in sé inadeguabile ma capace di indirizzare l'intervento*. La fisicità del viaggio/relazione è quella dell'incontro, del cammino insieme a un altro, dello stare insieme attivamente con il nostro corpo che comunica, realizza un itinerario, supera tappe, sperimenta progetti esistenziali. E' qui che rinveniamo la potenza del dialogo, cioè di un *io* e un *tu* che reciprocamente costituiscono un *noi* (M. Buber, 1958), quel Noi che è il risultato dell'interagire con l'Altro, colui che con il suo volto – perenne *epifania*, continua domanda e risposta – mi vede, mi interpella, (cfr. E. Lévinas, 1998) mi provoca, mi resiste, mi giudica, mi aiuta, mi ama³⁹.

La scuola può rappresentare un luogo nel quale gli adolescenti sono invitati a compiere esperienze alternative rispetto a quelle che

³⁸ Una ulteriore specificazione appare opportuna al fine di sottolineare il difficile compito dell'educare. Assumiamo la complessità del passaggio dall'infanzia all'adolescenza, passaggio che E. Borgna (2004 -3a) definisce *la metamorfosi più rivoluzionaria*, come punto d'osservazione elettivo per misurare l'efficacia dell'azione educativa praticamente attivata dalla/nella Scuola. La scommessa a cui non possiamo sottrarci sta nel comprendere/accogliere la difficoltà del passaggio che coinvolge gli adolescenti [...] *con l'insorgenza di modi radicalmente diversi e problematici di vivere le emozioni e il proprio corpo, e di essere nel mondo: di essere immersi in relazioni interpersonali infinitamente più complesse che non quelle dell'infanzia. Nel modo di vivere i cambiamenti del proprio corpo, che sconfinano talora nel suo radicale rifiuto, si coglie del resto una delle cifre più arrischiate della vita adolescenziale* (E. Borgna, 2004 -3a).

³⁹ Cambia tutto nella riflessione filosofica di Lévinas: l'io non è posto più al centro dell'universo ontologico. L'Altro viene prima di Me Il *Medesimo* progressivamente modifica la sua prospettiva della realtà: *non più la centralità di se stesso, ma l'Altro suo prossimo [...] l'Altro diventa, appunto un nuovo Sole [...] Ecco la filosofia di Lévinas è questo accorgersi della presenza di un altro, di vederlo, di scoprirlo, di "sentirlo", visto che fino a questo momento la filosofia se ne è quasi completamente dimenticata.* (G. De Gennaro, 2001).

quotidianamente vengono compiute dentro i gruppi primari; parliamo di *invito* - di un *conatus* relazionale - consapevoli del fatto, come ben rimarca P. Bonagura (1995), che tale può essere solo quell'atteggiamento che *rispetta la libertà della risposta e lascia lo spazio anche a un possibile rifiuto*.

La scuola può raffigurare per l'allievo un'occasione continua di apertura dei suoi orizzonti e quindi di scoperta della possibilità di vivere la propria esistenza secondo modalità diverse da quelle per lui consuete.

Ma ciò può essere reso possibile solo se la stessa scuola *polarizza l'azione formativa verso la realizzazione di un clima umano di interazioni positive*: il clima umano positivo costituisce infatti lo spazio operativo dell'educazione ed è caratterizzato dalle proprietà dell'*amorevolezza*, cioè da *quell'insieme esperienziale di sentimenti e di stati emozionali piacevoli che nascono vivendo in una comunità nella quale i membri interagiscono secondo relazioni amichevoli autentiche* come suggerisce Herbert Franta (1989) mediando la categoria dell'*amorevolezza* dal modello educativo di San Giovanni Bosco (B.A. Bellerate, 1989) e da noi consapevolmente già presa in prestito in tempi differenti ⁴⁰ in quanto riconosciuta condizione fondamentale affinché la Scuola possa continuare ad essere, ove già lo sia, ovvero imparare a divenire, luogo in cui le persone operano insieme, insieme crescono, insieme studiano ed imparano e insieme parlano e giocano e tutto ciò risulti per loro piacevole e divertente.

⁴⁰ Cfr. F. Bullegas, 2005, in A. Cannevaro e D. Ianes, 2005.

5. Gruppi docenti e relazioni interpersonali a scuola

Collegio dei docenti	
<p>Il Collegio dei Docenti è composto da tutti i docenti in servizio nell'Istituto.</p> <p>Viene convocato dal Capo di Istituto che presiede le sedute affiancato da un segretario scelto tra i docenti collaboratori.</p> <p>Il Collegio dei Docenti delibera in materia di funzionamento didattico e in particolare:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Forma le commissioni di lavoro operanti nell'Istituto ✓ Elabora o aggiorna il POF (Piano dell'Offerta Formativa) ✓ Designa i docenti responsabili di Funzione Strumentale ✓ Elegge il comitato di valutazione ✓ Propone i criteri per la formazione delle classi ✓ Indica i criteri per la formulazione dell'orario delle lezioni ✓ Adotta i libri di testo ✓ Esamina l'andamento complessivo dell'azione didattica ✓ Propone l'adozione di progetti e percorsi educativi e didattici ✓ Propone iniziative di sperimentazione ✓ Promuove forme di aggiornamento per i docenti
Consigli di classe	
<p style="text-align: center;">Compiti e funzioni</p> <p>I Consigli di Classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ individuano gli obiettivi educativi per i propri studenti; ✓ programmano attività e interventi didattici finalizzati al raggiungimento degli obiettivi prefissati; ✓ verificano e valutano i processi di apprendimento e i percorsi formativi del gruppo classe e dei singoli studenti formulano al Collegio dei docenti proposte e iniziative di sperimentazione. <p>E' compito dei Consigli di classe agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni.</p> <p>Fra le mansioni del Consiglio di classe rientra anche la facoltà di decidere eventuali provvedimenti disciplinari a carico degli studenti.</p>	<p style="text-align: center;">Composizione dei Consigli di Classe:</p> <p>Fanno parte del Consiglio di Classe tutti i docenti della classe e quattro rappresentanti dei genitori nella scuola secondaria di I grado, Nella Scuola secondaria di II grado il Consiglio di Classe è aperto a due rappresentanti eletti dalla componente studentesca e a due rappresentanti dei genitori. Presiede il dirigente scolastico o un docente, da lui delegato, facente parte del Consiglio.</p> <p style="text-align: center;">Rappresentanti di classe</p> <p>I rappresentanti dei genitori e degli allievi non prendono parte alle sedute di programmazione e valutazione, ma vengono convocati periodicamente per essere informati sull'andamento disciplinare e didattico del gruppo classe e per essere consultati circa la realizzazione di progetti educativi. I rappresentanti di classe devono estendere agli altri genitori ed agli altri studenti le informazioni ricevute nelle sedute del C. di Cl.</p>

Un Consiglio di Classe non è la semplice somma dei docenti che lo compongono. È questa una affermazione ormai scontata ma sulla quale si giocano commedie e drammi della scuola per parafrasare il bel saggio sul matrimonio di G. Gulotta (2001/11°). Possiamo dire anzi che un Consiglio di Classe è un *sistema* od è equiparabile ad un sistema, *rappresenta perciò la somma dei suoi componenti più il modo attraverso il quale questi componenti agiscono tra di loro. Un sistema si può definire come un insieme di oggetti e di relazioni tra questi oggetti ed i loro attributi* (G. Gulotta, ibidem).

Utilizzando ancora il ‘modello Gulotta’ di lettura del matrimonio, possiamo rielaborarne un modello per spiegare le dinamiche di un Consiglio di Classe.

Nel Consiglio di Classe gli oggetti sono i docenti, gli attributi sono rappresentati dalle loro caratteristiche personali e le relazioni sono quelle che tengono unito il Sistema⁴¹.

⁴¹ È piuttosto articolato il processo che vede coinvolta la Scuola e le sue strutture decentrate, con le relative modalità organizzative periferiche, nella specificazione della sua identità e del suo oggetto operativo. Comunque osservata come Organizzazione, quindi dal suo versante strutturale, possiamo schematicamente indicare qui almeno due livelli possibili dell’evoluzione di questa organizzazione “fuori norma”.

Possiamo intanto catalogarla tra i *gruppi istituzionali* caratterizzati dal fatto che ciascun partecipante è consapevole che i propri compiti, i propri obblighi, perfino la propria autorità è predefinita, esterna agli individui e meccanica. *In questo caso il potere costituito dall’Istituzione pone i singoli membri in stato di quasi impotenza [... essa ...] esercita la propria sovranità sulla base di una autorità centralizzata che si stacca dai membri del gruppo e che trova con lo stesso un legame esile ed evanescente. [...] Il fatto caratterizzante dell’Istituzione è il potere costituito inteso come autorità esterna ai membri del gruppo. [...] nel gruppo istituzionale il simbolo è il capo cioè la figura che riassume in sé il potere e l’autorità di decidere, di cambiare e di congelare sotto forma istituzionale gli obblighi ai quali i membri del gruppo si devono attenere.* (U. Corino, L. Napoletano, 1997).

L’altro livello a cui vogliamo fare riferimento è il *gruppo burocratico*. Qui il *potere super-individuale di mediare i conflitti si stacca progressivamente dai “capi” e passa alla norma: contratti, accordi regolamenti, leggi, decreti, normative, procedure* divengono i veri gestori del conflitto: tutto è scritto, tutto codificato, tutto è previsto, tutto è riconducibile alla norma. Il capo gerarchico diviene il tutore della norma della quale ne dà e ne garantisce l’interpretazione e l’applicazione. [...] la vita del gruppo tende sempre più a svolgersi nei binari prescritti e la responsabilità individuale si inscrive sempre più nella verifica se i comportamenti cadono dentro o fuori dalla norma. Vengono pertanto progressivamente mortificandosi le doti di iniziativa, creatività, rischio, critica costruttiva, discussione: cioè a dire quelle doti di libertà espressiva da cui prende inizio ogni cambiamento. (U. Corino, L. Napoletano, ibidem).

Anche per i docenti l'*atteggiamento* nei confronti del Sistema può essere *collaborativo* o *individualista*.

Nell'*atteggiamento* collaborativo i docenti *convogliano le proprie energie psico-fisiche nell'attuazione di un patrimonio e di una politica comune*.

Nell'*atteggiamento* individualista *disperdono o preservano energie a scapito del Noi per tutelare la propria individualità e le proprie abitudini*. (cfr. G. Gulotta, *ibidem*).

Ci immergiamo dunque in un mondo complesso, costretti/intenzionati ad adottare un punto di vista sistemico grazie al quale andiamo perdendo gradualmente i tradizionali schematismi esplicativi: causa ed effetto e responsabilità individuale dovranno perciò essere corretti se proprio non li si vuole abbandonare.

La nostra attenzione dovrà invece essere tutta orientata a tener a mente le 'regole' che sostengono questo Sistema in cui tutti i fenomeni sono considerati in interdipendenza *circolare* ed essere capaci di percepirne ogni indizio che spinge alla sua trasformazione per accompagnarne il suo percorso di crescita.

La qualità delle relazioni tra gli insegnanti dipende dal modo in cui essi interpretano i contenuti educativi, dalle loro esperienze circa la qualità del contatto all'interno del collegio e dalla valutazione della funzionalità che hanno per il loro rapporto le strutture comunicative imposte dall'Istituzione. (H. Franta, 1985). Questo significa, in altre parole, che i possibili disaccordi vertono generalmente sulle questioni circa l'agire educativo (finalità, obiettivi e metodologie) ed il ruolo dell'insegnante nella Scuola.

L'accordo o il disaccordo sulle questioni scolastiche determina largamente il clima all'interno del Consiglio di Classe⁴². La

⁴² Occorre evidenziare due asserzioni ipotetiche fondamentali: 1) Nel gruppo esiste un livello di comunicazione tra i membri, diverso da quello verbale, nel quale ognuno reagisce inconsciamente non solo al contenuto manifesto verbalizzato da sé e dagli altri ma anche al contenuto latente, a quello che è stato soltanto pensato da sé e dagli altri; 2) L'intera sequenza di commenti dei diversi membri può in un certo

pluralità/discordanza di opinioni costituisce un problema di fondo che un Consiglio di Classe dovrebbe affrontare se vuole formarsi come gruppo unito, obiettivo, quest'ultimo, che potrebbe essere raggiunto se gli insegnanti, oltre ad una buona preparazione pedagogico-didattica, disponessero di quelle competenze comunicative (quali per es. empatia, tolleranza all'ambiguità, rispetto verso i propri doveri, disponibilità a raggiungere un consenso e a concordare su un dissenso, strategie di gestione del conflitto, etc.) che consentono di affrontare più adeguatamente i problemi specifici dell'educazione scolastica e del suo corrispondente modello organizzativo situazionale della scuola.

Si può ipotizzare altresì che concordare sulle questioni scolastiche *non soltanto faciliti la collaborazione tra gli insegnanti ma favorisca anche le loro relazioni reciproche* (H. Franta, ibidem).

Caratteristiche che definiscono la collaborazione (da M. Friend, L. Cook, 2000)	
• È volontaria	• Richiede la parità tra i partecipanti
• Si fonda sulla condivisione degli obiettivi	• Richiede che vengano condivise le responsabilità decisionali
• Gli individui che collaborano mettono in comune le risorse che possiedono	• Gli individui che collaborano devono essere responsabili per i risultati che si raggiungono
• Gli individui che collaborano apprezzano questo stile interpersonale	• I professionisti che collaborano hanno fiducia l'uno nell'altro
• Dalla collaborazione si sviluppa senso di comunità o di appartenenza reciproca	

Diversi però sono gli ostacoli che intralciano l'instaurarsi di relazioni positive funzionali al soddisfacimento dei bisogni psicosociali che accompagnano ciascun individuo.

senso essere considerata come una sequenza di libere associazioni, essendo però ciascun membro al tempo stesso uno che porta qualcosa di diverso ed uno che risponde al materiale degli altri, tanto manifesto che latente.

Uno tra questi viene sottolineato da H. Franta e riguarda la dimensione *tempo* - implicita nello specifico della professione docente così come oggi strutturata - *gli insegnanti infatti difficilmente trovano l'occasione per comunicare personalmente* (H. Franta, 1985), essi del resto tendono ad utilizzare il breve tempo disponibile tra il passaggio da una classe ad un'altra per chiudere *gestalt* emergenti dalle esperienze relative alla realizzazione del compito scolastico.

Alcune tra queste sono state individuate da Rüssler (1977) e H. Franta così le sintetizza: *cercare consolazione per stabilizzare il proprio concetto di sé quando viene messo in discussione a causa di difficoltà o insuccessi; valutarsi positivamente per garantirsi l'apprezzamento degli altri colleghi; consolidare il proprio stato d'animo quando vengono sperimentati disagi e sensi di colpa; incoraggiarsi per affrontare problemi; cercare consigli dai colleghi; avere bisogno di esprimere la propria rassegnazione e il proprio scoraggiamento* (H. Franta, 1985).

Un secondo ostacolo che inficia la possibilità di contatti significativi riguarda la competitività/concorrenza tra gli insegnanti. Tale modalità relazionale può essere causata dal *forte bisogno di ottenere il riconoscimento degli altri (allievi, colleghi, autorità scolastiche)* che rimanda il più delle volte a *conflitti intrapsichici non risolti (per es. tendenze compensatorie)* (H. Franta, 1985). Tra le modalità relazionali tipiche delle interazioni competitive troviamo i messaggi indiretti, le comunicazioni incongruenti, le ingiunzioni paradossali⁴³, le manifestazioni di simpatia o antipatia per metacomunicare la disistima o la stima. Un modello interpretativo fondato su una interessante, oltre che divertente,

⁴³ È una forma di doppio legame, un tipo di comando contraddittorio in se stesso a cui non è possibile corrispondere ovvero obbedire. Sempre si presenta con un intreccio in contemporanea di comunicazione e metacomunicazione che pure si contraddicono. In questa contraddizione che caratterizza il *paradosso* si rimane invischiati in una sorta di doppio legame. *Il doppio legame è un paradosso comunicativo-interattivo del quale ciascuno di noi prima o poi fa esperienza e quest'esperienza può anche essere molto traumatica* (R. Fadda, 1997).

categorizzazione di stili comunicativi elaborato da Linch e Kordis (1988) (cit. in L. De Cataldo Neuburger e G. Gullota,1991) può ragionevolmente tornare utili al fine di definire prototipi comunicativi degli insegnanti. La metafora della *carpa* e dello *squalo*⁴⁴, tipologie di persone che utilizzano strategie arcaiche di comunicazione con ridotta competenza sociale, ma che possono apprendere anche la strategia del *delfino*, notevolmente *più ricca di modulazioni e, quindi, più facile da calibrare rispetto all'obiettivo* (L. De Cataldo Neuburger e G. Gullota,1991) ci sollecita a riflettere almeno su due questioni importanti:

- a) il senso della favola: *in tempi, come gli attuali, di frenetiche interazioni e cambiamenti, coloro che hanno un limitato repertorio di comportamenti (come carpe e squali) corrono un grande rischio: quello di restare inchiodati al loro comportamento nella falsa convinzione che sono il loro comportamento. Questi individui, messi di fronte alla necessità di un cambiamento, di solito si rintanano ostinatamente nel loro schema cercando di fare di più della stessa cosa (che non ha funzionato) e con maggiore energia (quindi con un dispendio di risorse che può essere catastrofico).* (L. De Cataldo Neuburger e G. Gullota, ibidem);
- b) che nei diversi momenti della nostra esistenza e, talvolta di una stessa giornata in situazioni differenziate, ciascuno di noi è /può essere *carpa* e *squalo* e la strategia che adotteremo per fronteggiare dipenderà dai diversi momenti e dal significato che

⁴⁴ *Le persone carpa sono dominate dall'incapacità ad accettare e riconoscere come reali gli aspetti cruciali della vita perché hanno una struttura psicologica che le rende strategicamente cieche; le persone squalo sono incapaci di liberarsi dal peso di strategie inappropriate; questo li condanna ad essere i classici elefanti nel negozio di cristalli o, peggio, nella società, nelle organizzazioni e nelle famiglie.*

Le persone delfini sono esperti comunicatori nel senso che sanno adattare il loro comportamento con rapidità, efficienza e ingegnosità all'obiettivo che si propongono e sono capaci di apprendere strategie di risposta appropriate all'evento. (L. De Cataldo Neuburger e G. Gullota,1991).

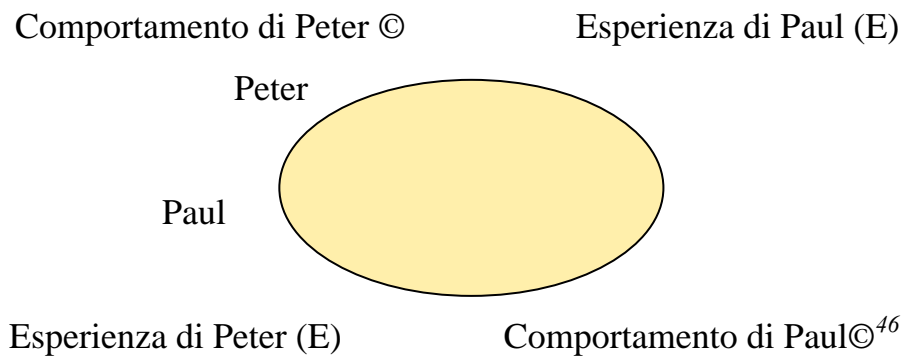
noi attribuiamo ad essi. Essere *carpa* quindi fuggire o arrendersi, o essere *squalo* cioè attaccare a prescindere dal tornaconto⁴⁵ .

Per andare un poco più in profondità, e poter comprendere meglio ciò che affermiamo, suggeriamo di utilizzare il modello lainghiano, partendo dai suoi due assiomi fondamentali:

- 1) Il comportamento è una funzione dell'esperienza;
- 2) sia l'esperienza che il comportamento sono sempre in relazione a qualcuno o a qualcosa altro da sé;

Il che vuol dire che per comprendere il comportamento di un individuo si devono includere almeno due persone ed una situazione comune, inoltre si devono considerare non solo le interazioni dei due, ma anche la loro interesperienza.

Questo è lo schema d' interazione che propone Laing:



⁴⁵ In questi casi qualsiasi sia la strategia adottata attiviamo la parte arcaica del nostro cervello, il nostro *cervello rettiliano* che ci mette a disposizione tre risposte comportamentali: fuggire, combattere o bloccarsi.

⁴⁶ Secondo questo schema , il comportamento di Peter verso Paul è in parte funzione delle esperienze che Peter fa di Paul. L'esperienza che Peter fa di Paul è in parte funzione del comportamento di Paul verso Peter...e viceversa.

In questo caso l'incontro con l'altro piuttosto che contribuire a specificare la propria personalità rafforza la vulnerabilità personale.

Il comportamento di ciascuno nei confronti dell' altro è mediato dall'esperienza che ciascuno ha dell' altro, così come l'esperienza è mediata dal comportamento di entrambi. C'è un *condizionamento reciproco* dove i nostri atti sono condizionati dall' interpretazione che diamo agli atti dell' altro. Ciò che può essere un atto d'amore per uno, è di odio per un altro; infatti non sempre le interpretazioni che diamo di un atto coincidono con quello che l' altro vuole esprimere con quel comportamento. Ma il problema non sta tanto in questa diversità di espressione; il vero problema consiste nel non rendersi conto che quel comportamento che per noi vuole esprimere ad esempio superficialità, per l'altro, invece, può significare vivacità. Questa discordanza di interpretazioni non viene letta per quella che è, ma viene trasformata e recepita come un'azione cattiva, insensata o addirittura frutto di pazzia. Entra in gioco, in tale rimando di percezioni, un'altra componente: *la fantasia*. La dimensione che più facilmente viene fantastizzata è quella relativa alla dimensione interiore dell'altro.

Ad esempio :

Peter	Paul
--------------	-------------

Laing afferma in proposito: *E' in questo regno che si deve entrare se, per esempio, uno voglia capire in che modo le attribuzioni di una persona nei riguardi degli altri possono cominciare ad essere di particolare disturbo e disgiuntive per gli altri, e da costoro venire costantemente invalidate, fino al punto che la persona cominci ad essere oggetto dell'attribuzione globale di essere pazza.* (R. D. Laing, 1983).

L'utilizzo della matrice di Johari⁴⁷ può rivelarsi un utile strumento capace di disvelare i 'misteri' del comportamento nostro e altrui, fondamentale per illustrare il grado di consapevolezza esistente nei rapporti interpersonali. Ad avviso di J. Luft (1973) si propone come *strumento euristico allorché si voglia raggiungere una migliore comprensione dei rapporti umani*

	Nota a sé	Ignoto a sé
Nota agli altri	Area aperta	Area cieca
Ignoto agli altri	Area nascosta	Area sconosciuta

1) Sono arrabbiato	1) Peter è arrabbiato
2) Paul agisce con molta calma	2) Cercherò di aiutarlo rimanendo calmo
3) Se P. fosse interessato dovrebbe coinvolgersi	3) Lui si arrabbia di più
4) P. sa che questo mi fa a arrabbiare	4) mi accusa di volerlo offendere io resto ancora calmo

Questo gioco può andare avanti a lungo creando una "spirale di prospettive reciproche errate".

⁴⁷ La *finestra di Johari* (Joe Luft e Harry Ingham 1961, psicologi dell'Università di California, ideatori del modello) rappresenta schematicamente quattro aree di consapevolezza riguardanti i contenuti del proprio comportamento. Le quattro aree risultano dall'incrocio di due dimensioni riguardanti ciò che è noto o sconosciuto a sé e ciò che è noto o sconosciuto agli altri.

L'area *aperta* è costituita dai comportamenti e motivazioni noti alla persona e agli altri (*so e dico*). L'area *cieca* comprende comportamenti e motivazioni noti agli altri ma non alla persona (*non so e dico*). L'area *nascosta* riguarda i comportamenti e le motivazioni noti alla persona ma non agli altri (*so ma non dico*). L'area *sconosciuta* contiene i comportamenti e le motivazioni non noti né alla persona né agli altri (*non so e non dico*). *Influisce sul comportamento interpersonale la particolare configurazione dell'ampiezza di tali classi o aree di consapevolezza. Nelle relazioni umane efficienti l'area aperta è ampia e sono piccole le altre aree. Di solito è difficile diminuire l'area cieca a causa delle difese psicologiche. L'area nascosta facilmente è ampia se c'è bassa stima di sé* (P. Scilligo, 1988).

Un cambiamento in uno qualunque dei quadranti *si ripercuoterà su tutti gli altri* (J. Luft, 1973).

In genere comunque la specifica funzione dei docenti viene, anche istituzionalmente, centrata sui compiti da svolgere⁴⁸ finendo necessariamente per porre sullo sfondo le relazioni solidali, le uniche capaci di facilitare la vita di gruppo. Gli insegnanti non sono perciò riconosciuti quali persone autentiche, portatori di emozioni, sentimenti⁴⁹ e vissuti originali e specifici, quanto piuttosto professionisti esistenti esclusivamente in funzione della risoluzione dei compiti.

Eppure tutti sappiamo che le dinamiche affettive compresse ed espunte dalla pratica professionale non sono mai del tutto sopite ma riemergono o negli atti mancati psicodinamici così come nei più tradizionali lapsus oppure nelle rigidità comportamentali⁵⁰, ma riteniamo ancora più pregnante con Foucault indicarle con il *non detto* della comunicazione, il vuoto che non è semplice spazio bianco da riempire di nuovo, ma *l'apertura di uno spazio in cui finalmente è di nuovo possibile pensare* (M. Foucault, 1978), dunque uno spazio problematico da colmare. Una lettura *sintomale* che ci costringe a porci in una dimensione di ascolto autentico per cogliere la *voce silenziosa del vero discorso [...] per restituirgli la parola che gli è propria* (L. Althusser, 1980). Avviare altresì una lettura

⁴⁸ È fuor di dubbio che riunioni di lavoro sono costantemente realizzate nella Scuola: pochi tuttavia tra gli operatori si soffermano a verificare quanto possa costare il raggiungimento degli obiettivi posti all'ordine del giorno della seduta. Appare inoltre pratica comune quella di definire una struttura rigida altamente burocratizzata e formalizzata intesa come "buona regola" della discussione.

In tal modo assistiamo durante gli incontri alla negazione delle emozioni e dei sentimenti dei partecipanti con il pericolo che possano venir trasformati ed anche celermente in atteggiamenti difensivi, ostruzionistici, aggressivi.

⁴⁹ *I sentimenti*, scrive Rollo May (1970), *sono innegabilmente un modo di comunicare con le persone significative che ci circondano, un impulso a plasmare un rapporto con queste ultime; sono un linguaggio mediante il quale noi costruiamo e diamo forma ai nostri rapporti interpersonali.*

E allora *paure e aggressività, chiusure e ribellioni sono problemi che non riguardano solo i soggetti che li esprimono, sono un indicatore dei sentimenti e delle emozioni che essi "soffrono" nel rapporto con noi, il tentativo di comunicare una domanda da cui dobbiamo lasciarci raggiungere, pena lo scacco per la loro intenzionalità comunicativa, relazionale e, in definitiva, esistenziale.* (M. G. Contini, 1988,1995-2a).

⁵⁰ Ci sono delle tendenze costanti che si presentano regolarmente in situazioni di difficoltà e che rimandano a *introyetti* specifici, a strutture di personalità: la tendenza al perfezionismo, intesa a volte come estremo impegno e rigore morale; la paura e la negazione delle emozioni troppo violente o percepite in tal modo; l'incapacità di accettare e risolvere i conflitti; etc...

*ermeneutica*⁵¹, dei comportamenti, consapevoli che le indicazioni relative alla comprensione del testo scritto possono essere anche riferite alla comprensione della persona⁵² certi che l'interpretazione del messaggio⁵³ *coincide con la sua ricostruzione cioè ripercorrendo gli stessi passi della persona: ciò si raggiunge attraverso un processo di empatia. E ciò fa spostare immediatamente l'accento dall'interpretazione del messaggio al suo autore* (E. Giusti, A. Iannazzo, 1998).

Le relazioni tra insegnanti non rimandano esclusivamente a strutture motivazionali intrapsichiche ma anche al tipo di organizzazione situazionale della Scuola. Se abbiamo visto sopra che il modello burocratico amministrativo propone quelle difficoltà evidenziate, una organizzazione scolastica o di Consiglio di Classe centrata su un clima di *partnership più autentica ed intensa aiuta non soltanto ad evitare tensioni latenti o comunicazioni incongruenti o indirette ma facilita anche un clima di maggiore coinvolgimento* (H.

⁵¹ *Ermeneutica* è parola greca che i latini hanno tradotto con *interpretatio* (= interpretazione). Il termine greco significa *esprimere un significato parlando*, mentre quello latino introduce l'idea di una *mediazione* tra un segno e il suo significato, in tal senso designa l'arte o tecnica dell'interpretazione (*hermēneutikḗ téchnē*), dal verbo *hermēneúō* (= interpreto, esprimo, traduco) in particolare testi sacri antichi, (T. De Mauro, 2000). La parola *ermeneutica* deriva dal nome della divinità greca Hermes, messaggero degli dei, ed è sinonimo di interpretazione, l'atto ed il modo d'interpretare, ossia di scoprire e spiegare quanto è di oscuro in uno scritto, interpretazione dei significati nascosti o metaforici della comunicazione scritta. *Schleiermacher definisce l'ermeneutica come "l'arte di evitare il fraintendimento"* [... egli ... considera centrale ...] *l'interpretazione psicologica. Essa è in definitiva una sorta di comportamento divinatorio, un trasportarsi nella complessiva costituzione spirituale dell'autore, un cogliere "l'intimo svolgimento" della redazione di un'opera, una ripetizione dell'atto creatore. La comprensione è dunque una riproduzione che si riporta alla produzione originaria, un "riconoscere il conosciuto", una ricostruzione che parte dal momento vitale della concezione, dalla "decisione embrionale" intesa come il punto intorno a cui si organizza la composizione* (H.G. Gadamer, 2000) . Ha assunto poi progressivamente un senso più generale e più consistente sul piano teoretico, indicando nel pensiero moderno, vari tipi di teoria generale dell'interpretazione (AA.VV., 1987). H.G.Gadamer viene sottolineando il "comprendere" come particolare modo di aprirsi dell'esistenza umana al suo essere nel mondo e nella storia. Fondamentale nell'ermeneuta è il riconoscimento di appartenere ad una "tradizione" che lo collega al testo da interpretare (*interpretandum*), in un orizzonte temporale sovraindividuale ("coscienza storica").

⁵² Ci pare che in tal caso l'attivazione di un circolo ermeneutico possa rivelarsi scelta importante al fine di "leggere" proprio *l'assenza*, se è vero come osserva G. Jervis (1984) che l'ermeneutica *sovrintende l'universo delle analogie, non quello dei codici*, [che essa] *non è decodificazione, ma lettura di immagini* anche di quelle immagini che dovrebbero esserci e non ci sono, che avrebbero potuto esserci e non si trovano, al fine di *rendere ciò che è strano e oscuro, familiare e comprensibile o almeno esprimibile* (Harrè et al. (1986) cit. in E. Giusti, A. Iannazzo, 1998)

⁵³ Il primo assioma della Pragmatica della Comunicazione recita: *non si può non comunicare* proponendo così una equiparazione tra comunicazione e comportamento umano e ciascuno di noi non può non comportarsi (P. Watzlawick et al., 1971).

Franta, 1987) nella vita della Scuola favorendo l'instaurarsi di un clima del Noi e rimandando in sfondo l'anonimato professionale.

Diversi studiosi (Deutsch,1982; Kretschmann, 1978; La Gaipa, 1981) hanno individuato alcune categorie di qualità processuali funzionali alla realizzazione di un rapporto interpersonale capace di facilitare la corrispondenza vicendevole dei bisogni psicosociali: identità, affettività, espressività, sociabilità. *Le relazioni sociali nel gruppo docente diventano significative [sia] quando questi ultimi si sentono capaci di stabilire la loro identità e di comunicare in modo autentico ed empatico [sia] anche quando essi trovano la possibilità di chiudere le numerose gestalt legate ai bisogni di sociabilità. Tra queste vanno elencate quelle che provengono dai bisogni di compagnia e di conversazione e quelle che nascono dal bisogno di realizzare insieme interessi e progetti (H. Franta, 1987).*

Sperimentare situazioni sociali (far pratica guidata sotto supervisione) in cui si esercita *l'interdipendenza di scopo*⁵⁴ potrà abituare ciascun partecipante a mettere in discussione il proprio punto di vista, e scoprendo al contempo *che l'appartenenza ad uno stesso gruppo non significa "pensarla tutti allo stesso modo", che la verità non ha un autore definito, non è data ma va costruita con scambi progressivi di soluzioni al problema, che le risorse di un gruppo sono sempre maggiori di quelle individuali [...] che è il gruppo a possedere le abilità multiple necessarie ad un compito e non il singolo individuo (N. Maloni, 2002).*

Esser consapevoli che le organizzazioni in generale e la scuola nello specifico sono *soggetti plurali in quanto popolate e gestite da persone portatrici della propria unicità e soggettività (M. Nonnis, 2005 -a)* costringe inevitabilmente a riconoscere come *il conflitto sia una qualità specifica delle relazioni umane che permea anche i*

⁵⁴ In modo estremamente semplice lo si può specificare nelle azioni comuni dello svolgere insieme dei compiti, partecipare, insieme, a medesime situazioni.

contesti organizzativi. Il conflitto non è un incidente di percorso, un imprevisto, ma appartiene alle relazioni e le struttura dando loro forma e significato. Esso ci riguarda per intero essendo una tra le più incisive modalità umane di relazione – saremo tentati di affermare se l'espressione non fosse troppo estrema od enfatica che il conflitto è relazione e che senza conflitto non possa strutturarsi relazione alcuna. Il significato del conflitto sta tutto nel suo essere accadimento, avvertimento che segnala, connota di senso ed il senso di una specifica relazione⁵⁵.

Non ha quindi molto costruito strutturare processi e modalità di evitamento del conflitto ovvero pensare ad isole felici in cui la serenità, la pace, l'armonia regnino sovrane, *è più opportuno semmai prevedere procedure per la positiva gestione di questo aspetto della soggettività umana*⁵⁶(M. Nonnis, ibidem).

Si tratta perciò di agire intenzionalmente e consapevolmente per orientare la trasformazione del conflitto in una direzione che assuma senso per soggetti in relazione e che sappia proprio perciò superare da una parte l'immediatezza della *reazione*⁵⁷ sperimentandone tutta

⁵⁵ *La conflittualità nasce da:*

- conflitto di interessi, *poter ottenere qualcosa di concreto e pratico che risponda alle personali e private esigenze (giorno libero, orario, viaggi, uso di materiale didattico, etc...)*;
- divergenza d'opinione: *diversa visione della vita, del proprio ruolo e delle proprie funzioni;*
lotta per il potere: *riguarda prevalentemente i rapporti a due. Si litiga ogni qualvolta si interagisce, si tenta di prevalere ad ogni confronto, non ci si ascolta.* (cfr. La realizzazione della Collegialità. Corso di orientamento nella Scuola Secondaria Superiore. Materiale di lavoro per i docenti - Distretto Scolastico n.18, 1998-1999).

⁵⁶ La stessa istituzione può operare nella gestione del conflitto ponendo attenzione e riflettendo sulla tipologia di potere formale e gerarchico che la contraddistingue.

Gli stili di comando sono così caratterizzati:

- *Stile autoritario-paternalistico*: denota una bassa apertura al confronto. Il conflitto è spesso presente, i livelli inferiori si sentono poco responsabili per il raggiungimento degli obiettivi, e il loro atteggiamento verso i superiori rischia di provocare una competizione per lo status che si può tradurre in ostilità verso i colleghi;
- *Stile partecipativo-consultivo*: è caratterizzato da atteggiamenti e comportamenti favorevoli e collaborativi verso l'attuazione degli obiettivi dell'organizzazione;
- *Stile partecipativo di gruppo*: è caratterizzato da atteggiamenti favorevoli e collaborativi in tutti i settori, e da confidenza e fiducia; il personale a tutti i livelli si sente responsabile del raggiungimento degli obiettivi organizzativi ed è motivato a comportarsi in modo da attuarli. (cfr. M. Nonnis, 2005 -b).

⁵⁷ Si tratta di un automatismo, di un'azione estemporanea e tempestiva che priva il soggetto della possibilità di attivare risorse creative più raffinate, più meditate; favorisce la fuoriuscita di modalità arcaiche, istintive. (La depressione è un blocco della reattività. L' aggressività è una forma reattiva).

quanta la sua implicita povertà espressiva e relazionale, dall'altra il facile ricorso al suggerimento o al consiglio⁵⁸ risolutorio seppur offerto spassionatamente e con le migliori intenzioni.

Le modalità che di solito le persone pongono in atto per gestire i conflitti possono essere così schematizzate:

- *Evitamento*: (sottostima del conflitto stesso o di se stessi) non ammettendo la presenza del conflitto, le due parti rinunciano ed evitano il confronto per paura di non riuscire ad emergere;
- *Accomodamento*: lo stile rinunciatario spinge ad evitare il confronto, cedendo e rinunciando ai propri interessi e bisogni, dando all'altro lo spazio per far prevalere il suo punto di vista; Accomodamento: es. superiore/dipendente, quando si è succube dell'altro.
- *Compromesso*: si riconosce la presenza del conflitto e anziché attivarsi creativamente, approfondendo i motivi della difficoltà relazionale, ci si attiva per eliminare i bisogni e gli interessi di ambedue le parti, rinunciando alla possibilità di emergere sull'altro;
- *Dominio/Competizione*: (quando si ha eccessiva cura di sé e poca considerazione dell'altro) una delle due parti ricorre a strategie di sopraffazione, assumendo comportamenti persuasivi, di non ascolto, di non conferma dell'altro e delle sue opinioni;
- *Integrazione/Cooperazione*: (massima cura di sé e dell'altro) il confronto e la collaborazione supportano la gestione del conflitto, le parti cercano attraverso la negoziazione di venire incontro ai

⁵⁸ In questo caso specifico la soluzione del conflitto è spesso una pura e semplice prescrizione, se non addirittura un consiglio a fare in un modo o nell'altro. Il più delle volte risulta essere qualcosa di giustapposto, che non coincide con i bisogni dell'altra persona.

L'andare avanti tacendo in alcune situazioni conflittuali - si pensi al suggerimento che spesso in famiglia viene avanzato su eventuali difficoltà di relazione, il più delle volte caratteriali, tra figlio-allievo ed insegnante - non vuol dire trasformare il conflitto ma starsene in disparte che pure è una modalità di gestione del conflitto fino a quando esso non si ripresenterà.

bisogni e alle opinioni dell'altro, ascoltando empaticamente e individuando le cause del disaccordo.

Il conflitto può essere gestito attraverso le seguenti tappe o fasi:

1) *Riconoscimento*: riconosco *cosa* sta accadendo piuttosto che il *perché* accade questo (in questo caso si può affermare che il conflitto non viene assunto come effetto di una causa, ma significato di un preciso rapporto *qui ed ora* che va descritto/compreso (non spiegato quindi) attraverso una prospettiva modale⁵⁹ ;

2) *Attesa*: ovvero tempo della rielaborazione, *sto o no nel conflitto?* Cosa ne faccio? Che significa per me? (ancora prospettiva modale che ci consente di entrare in contatto con le nostre emozioni, comprendere ciò che ci accade, ed il comprendere implica sempre un margine di ricerca, di verifica e di ricostruzione critica ;

3) *Comunicazione*: non posso gestire un conflitto se non *comunico all'altra persona che ho un problema con lei*; l'unico modo per gestire un conflitto è coinvolgere anche l'altra persona, se questa si rifiuta di affrontare il conflitto, la gestione del conflitto non ha ragione neppure di iniziare;

4) *Esito*: faccio delle richieste. Facciamo delle scelte. Siamo qui in presenza di un esito diverso dalla soluzione. (Bisogna trasformare la situazione, l'*azione*, ciò che l'altro ha detto o ha fatto e non la persona catalogandola entro i generici pregiudizi del conformismo culturale e valoriale⁶⁰).

⁵⁹ Ricordiamo, come già espresso precedentemente, che l'interpretazione del messaggio *coincide con la sua ricostruzione* e questo ci sollecita a *ripercorrere gli stessi passi della persona*. Ma mettere in pratica questo processo ricostruttivo necessita l'identificarsi intuitivamente con l'altro, cioè provare empatia. *E ciò fa spostare immediatamente l'accento dall'interpretazione del messaggio al suo autore* (E. Giusti, A. Iannazzo, 1998). All'origine di qualsiasi messaggio vi è sempre un altro individuo, *senza una premessa di questo tipo ogni messaggio, privato della propria pertinenza all'universo dei prodotti umani, perderebbe il presupposto della propria comprensibilità primaria, cioè la sua significatività* (G. Jervis,1984).

⁶⁰ Per quanto riguarda la gestione del conflitto e le interazioni difficili rimandiamo, ma solo come ad uno dei possibili approcci per la gestione, a M. Friend e L. Cook, 2000, cap. 9 pp. 199 e ss.

Le tabelle che seguono, liberamente tratte da *Il Processo Decisionale Consensuale: Documentazione in lingua italiana* rinvenibile all'indirizzo (<http://www.autistici.org/azione/consenso/index.html>), le proponiamo come esempio di un modo semplice per avviare un processo di gestione del dissenso.

Dichiarazione dei diritti di ogni partecipante.
1. Io ho il diritto di essere trattato con rispetto. Così gli altri.
2. Io ho il diritto di avere ed esprimere opinioni e sentimenti. Così gli altri
3. Io ho il diritto di essere ascoltato e preso seriamente. Così gli altri
4. Io ho il diritto di dire "no" senza sentirmi in colpa. Così gli altri.
5. Io ho il diritto di chiedere ciò di cui ho bisogno. Così gli altri.
6. Io ho il diritto di cambiare opinione. Così gli altri.

Orientamenti per una comunicazione costruttiva.
1. Usare messaggi "io" di confronto costruttivo
2. Ascoltare attivamente, e verificare se abbiamo capito veramente quello che gli altri volevano dire, e viceversa.
3. Fare attenzione non solo ai contenuti, ma anche ai sentimenti espressi.
4. Distinguere le persone dai problemi e dalle loro azioni: evitare di attribuire intenzioni agli altri e di giudicarli, attenersi ai fatti e ai comportamenti.
5. Essere precisi ed evitare le generalizzazioni.

Orientamenti per cooperare nel conflitto
1. Passare dalla visione "me contro te", al "Noi".
2. Passare dalle "prese di posizione" agli Interessi e Bisogni in gioco.
3. Concentrarsi invece che sul Passato, sul Presente e sul Futuro.
4. Passare dall'Impossibile al Possibile.
5. Passare dalla Colpevolizzazione all'assunzione di Responsabilità.

In generale la presenza del conflitto rimanda a nostro parere a due opzioni possibili, dalla cui scelta sarà determinata la qualità della relazione: una scelta orientata allo *spiegare* che utilizza il modello lineare causa-effetto proprio del modello esplicativo scientifico-

naturalistico oppure la scelta del *comprendere* in cui il conflitto è sintomo di una modalità di rapporto interpersonale così come, se il caso, intrapsichico. Un comprendere che anche il conflitto è *un modo dell'umano* - per mutuare una bella spiegazione di E. Borgna elaborata per specificare/spiegare l'esperienza psicotica (E. Borgna, 2002, 2a) - per comprendere più correttamente ciò che è già accaduto in quanto ancora *riempito di comprensioni insoddisfacenti, oscure o sbagliate* (E. Giusti, A. Iannazzo, 1998).

6. Funzione del counseling scolastico

Sarà la relazione dunque (conflittuale o affettiva, amicale, professionale o educativa, etc...) a divenire area elettiva del counseling scolastico.

Il *counseling* lo si può definire con Giusti, Montanari e Spalletta una azione supportiva di accompagnamento e di orientamento *focalizzata su un piano educativo e psicopedagogico. Si fonda su una relazione in cui l'aiuto consiste nella ricerca di alternative e opzioni più adeguate ad una buona qualità della vita ed al benessere della persona* (E. Giusti, C. Montanari, E. Spalletta, 2000). Ed è fondato sugli stessi *skill* di base della relazione d'aiuto: empatia, autenticità, congruenza e accettazione incondizionata⁶¹.

Ci si muove qui a cavallo tra il counseling psicopedagogico ed il counseling aziendale, il primo *focalizzato sui processi interattivi e relazionali individuali e di gruppo caratteristici dei contesti educativi (scuola, comunità, istituzioni speciali, etc.) [ed orientato] verso l'agevolazione dell'interazione educativa, della comunicazione*

⁶¹ Sono queste le qualità di base della relazione d'aiuto tratteggiate da C. R. Rogers e che il facilitatore deve essere in grado di comunicare affinché la relazione abbia successo. (cfr. S. Murgatroyd, 2000). L'empatia l'accogliamo nella prospettiva suggerita da E. Giusti e M. Locatelli come *l'essere concentrati e protesi verso l'altro nel tentativo di capire le sue comunicazioni e le sue azioni nei termini del suo quadro di riferimento. Tutto ciò è diverso dal conoscere da una prospettiva esterna dove il comportamento dell'altro è letto nei termini di una presunta oggettività dell'osservatore. [Nell'empatia] ... si verifica il processo di tentare di capire che cosa le persone vogliono realmente dire con le loro affermazioni* (E. Giusti e M. Locatelli, 2000).

Si veda inoltre il bel saggio di J. D. Bozarth (2001) nel quale viene affermandosi come l'empatia nella sua caratterizzazione rogersiana, sia *strettamente connessa alla congruenza e alla considerazione positiva incondizionata [...]* *Nella teoria centrata sul cliente l'empatia è un concetto integrato con le condizioni di congruenza e con la considerazione positiva incondizionata.*

L'autenticità o, come alcuni preferiscono, la genuinità è difficile da definire e spiegare. S. Murgatroyd (2000) suggerisce che *il modo più semplice di pensare alla genuinità è di guardarla come una comunicazione aperta*, l'essere cioè noi stessi come genuinamente ci sentiamo in un momento preciso. Altri ancora traducono l'autenticità o la genuinità con la *congruenza* del terapeuta e cioè *la perfetta identità tra ciò che il terapeuta dice di essere e ciò che è realmente* (G. Bartholini, 1995).

L'aiutare è un modo di essere, non semplicemente un ruolo che viene rappresentato ... (S. Murgatroyd, ibidem).

efficace, del problem solving relazionale, mentre nel counseling aziendale le aree operative sono centrate su motivazione, efficienza, soddisfazione, qualità della vita professionale, sviluppo delle risorse umane, ottimizzazione delle prestazioni organizzative, lavoro d'équipe, formazione permanente nonché supporto, orientamento e collaborazione nella soluzione di problemi personali ed interpersonali (Giusti &al., 2000, ibidem) entrambi comunque sottolineano la particolare centratura dell'azione-intervento di counseling in una lettura comunitaria, interpersonale, sistemica, oltre che orientata sulla persona(Giusti &al., 2000, ibidem).

Ecco perciò che sbaglierebbe chi cercasse nel counseling e nel counselor un luogo o una professione che elargisce consigli: nessuno infatti si presta a tradurre il termine inglese *counselor* con la parola italiana *consigliere*.

Si tratta piuttosto di un intervento informativo, esplicativo, supportivo e terapeutico nello stesso tempo, finalizzato non tanto a trovare soluzioni, quanto a far sì che il paziente mobiliti le proprie risorse [...] per condurre un'esistenza più soddisfacente e ricca di risorse, sia come individuo sia come membro di una società più ampia (E. Giusti, I. Piombo, 2003).

Nel counseling si ritiene che il modo migliore per venire in aiuto di una persona non sia mai quello di dirle ciò che deve fare, come deve agire, come deve pensare, quanto piuttosto quello di aiutarla a comprendere la sua situazione esistenziale più o meno problematica, più o meno sofferta.

Qui viene a mutare anche la nozione stessa di problema, non più qualcosa di cui liberarci al più presto insieme col fastidio che ci arreca, *si tratta piuttosto di capire che ruolo, che significato ha quella particolare forma di espressione che chiamiamo problema o crisi o sofferenza. Capire se non si tratti dell'emergenza di qualcosa che ancora il soggetto non consce e che non riesce, di conseguenza, a*

inserirsi pacificamente in sé, ad assorbire. [...] Nello spazio del counseling è allora possibile occuparsi di questa emergenza, osservando le forme, le coloriture, le ombre e le pieghe che assume in superficie [...] guardando alla superficie con un pensiero di profondità [...] allora la relazione di counseling non potrà che oscillare continuamente tra queste due polarità, tra superficie e profondità, tra semplicità e complessità. Guardare la superficie non equivale a pensare superficialmente; ciò che appare alla vista è sempre problematico e continuamente interpella, ingenera domande. Per osservare la superficie, per cercare di comprendere il fenomeno che appare, abbiamo bisogno di una grammatica profonda, di un pensiero della complessità. (P. Binetti, R. Bruni, 2003).

La scuola – lo abbiamo già detto - si propone come luogo elettivo di attività sociale, qui infatti si gioca, tra una dimensione psicologica soggettiva e una dimensione sociale talvolta indifferenziata, tal'altra rigidamente strutturata, una quantità enorme di quotidiane relazioni secondo svariate modalità.

Una buona parte di queste relazioni si concretizzano in gruppo: gruppo-classe e suoi sottogruppi, gruppo amicale, gruppi differenziati per sesso e/o per età, per provenienza territoriale, per estrazione culturale, per avvenenza, per abbigliamento, etc...

Per comprendere il comportamento degli individui in gruppo e la dinamica del processo di gruppo può utilizzarsi lo schema di Schutz⁶² che concettualizza il gruppo in termini di stadi di sviluppo (W. Schutz, 1966; cit. in P. Binetti, R. Bruni, 2003).

⁶² Secondo Will Schutz, fondatore dei "gruppi di incontro aperto" a Esalen, i bisogni fondamentali dell'uomo sono:

- nutrimento e riparo;
- inclusione (*appartenenza o integrazione in un gruppo in cui si sente a posto*)
- controllo (*bisogno di competenza, di dominio o, quantomeno, di gestione della situazione in cui ci si trova*);
- affetto (*sviluppo di relazioni intime e sentimento di essere degno d'amore*). (S. Ginger, 1990)

Secondo l'autore esistono tre categorie di necessità che vengono portate dalle persone all'interno dei gruppi, e tali necessità, benché intercorrelate, tendono a emergere in un ordine gerarchico:

- a. la necessità di affiliare e di appartenere;
- b. il bisogno di autonomia;
- c. il bisogno di affetto.

Il bisogno di affiliazione (che è uno dei principali sistemi comportamentali descritti dalla teoria dell'attaccamento) e di appartenenza e anche di affermazione della propria identità genera un *comportamento dipendente*; il bisogno di autonomia mobilita l'individuo a verificare i limiti dell'autorità e del controllo, e genera un *comportamento contro dipendente*; il bisogno di affetto e intimità motiva le persone a stabilire validamente rapporti l'uno con l'altro e a comportarsi in modo *interdipendente*.⁶³

Questi bisogni di base, manifestazione emozionali e comportamenti compaiono ripetutamente nella vita di un gruppo.

Questi si declinano, si praticano, si vivono nella comunità.

Infatti il senso di comunità viene in genere caratterizzato da:

- appartenenza: *la percezione di far parte di un gruppo di persone, di un territorio e di un sistema di simboli;*
- influenza: *la sensazione di poter incidere con le proprie azioni sui processi di funzionamento della comunità e che, a sua volta, questa dia delle direzioni ai suoi componenti;*
- soddisfazione dei bisogni: *se per bisogni intendiamo la più vasta scala di essi, compresi quelli cognitivi e valoriali;*

⁶³ Ogni gruppo non occasionale vive fasi di sviluppo che sono comuni a tutti i gruppi. La fase di *interdipendenza* rappresenta la fase di maturità nella vita di un gruppo e non tutti i gruppi la raggiungono. Essa può essere specificata in con questa massima: *per raggiungere l'obiettivo ho bisogno degli altri e ne sono consapevole.*

- *connessione emotiva: è la dimensione che ha a che fare con la relazione fra i membri della comunità e che trova in una storia comune e in un modo comune di vivere gli eventi importanti alcuni fra gli elementi maggiormente caratterizzanti; è il legame spirituale e il capitale immateriale (M. De Bortoli, 2005).*

Ciascun membro del gruppo può sentire in maniera più o meno intensa la sua appartenenza alla comunità: *il senso di comunità è una variabile largamente individuale, ossia è percepito dal soggetto che vive in relazione (M. De Bortoli, ibidem).* Ciascuno dei membri infatti può raccontare in maniera differente il suo “senso di comunità”, maggiore sarà la consapevolezza di sé, la propria autenticità, e più ricca risulterà la personale percezione della comunità, dei corpi simbolici del sé collettivo. Siamo qui in piena operazione di disvellamento connotata sul versante maieutico del trarre fuori, *dar forma*, costruire: insomma sull’educare e sul formare in senso progressivo.

Sono rari i Consigli di Classe che riescono a condividere intenzionalmente una comune *idea di scuola e di comunità scolastica*⁶⁴, quel sistema simbolico a cui sopra abbiamo fatto riferimento. Questa difficoltà nasce non tanto perché i docenti abbiano scarsa dimestichezza con tali argomenti, appare plausibile invece che gli insegnanti non riescano ad apportare nella scuola miglioramenti significativi per scarsa formazione personale al lavoro collaborativo ed alla gestione di gruppi di lavoro.

Sempre più infatti assistiamo ad una modifica sostanziale d’indirizzo nell’intervento d’orientamento, non più centrato solo sulla persona o solo sull’ambiente di vita: *il focus è sulla relazione che ogni singola persona intrattiene con uno specifico contesto (F. Salis, 2005).*

⁶⁴ Il dramma ed in questo caso senza una commedia che lo accompagni o lo smorzi appare ancor di più se teniamo conto che nella scuola *agita* è perfino ancora assente, o perlomeno del tutto deficitaria, l’assunzione un comune “dizionario” professionale nonostante il Testo Unico e la enorme produzione di normativa circolare.

Un percorso di gruppo in orientamento, seguendo le indicazioni di F. Salis (ibidem) veicola la sperimentazione e l'incremento di aspetti quali:

✓ <i>creatività;</i>	✓ <i>flessibilità;</i>
✓ <i>problem setting (definizione del problema);</i>	✓ <i>problem solving</i> ⁶⁵ (<i>processo di risoluzione</i>);
✓ <i>autoefficacia;</i>	✓ <i>capacità negoziali;</i>
✓ <i>comunicazione efficace.</i>	✓ <i>capacità decisionali (individuali e in gruppo).</i>

Ecco allora che l'ipotesi di lavoro viene a delinearsi attraverso la seguente intuizione, mediata da esperienze già realizzate in ambiti teorici differenti ed in differenti esperienze.

L'idea a cui si pensa è quella di sollecitare la elaborazione di un progetto sistematico capace di avviare percorsi esperienziali di aiuto reciproco tra quegli insegnanti che da soli sentono di faticare nel far fronte alle difficoltà dell'insegnare.

Si parte cioè dall'idea che il processo di consulenza reciproca – *il dialogo come comunicazione simbolica faccia a faccia tra più*

⁶⁵ La procedura del *problem solving* di solito è così articolata:

A	1. <i>percezione del problema:</i>	qual è il problema? Messa a fuoco uguale per tutti e condivisa. Mettere a fuoco un problema e dividerlo alleggerisce dalle tensioni, in quanto comporta un'attivazione che fa cadere ansia e stress.
	2. <i>definizione del problema:</i>	come fare per essere operativi; occorre esplicitare il problema utilizzando un verbo
	3. <i>analisi degli elementi che rendono la situazione problematica</i>	bisogna definire cosa e quanto c'è di problematico per ciascuno dei partecipanti in quella data situazione
B	<i>Produzione valutativa delle soluzioni (brainstorming):</i>	non si discute né si analizza il prodotto
C	1. <i>analisi delle soluzioni in base a vincoli e risorse</i>	
	2. <i>scelta della/e soluzione/i</i>	la migliore nella situazione data
D	<i>Verifica della funzionalità della soluzione scelta per risolvere la situazione problematica</i>	è un passaggio indispensabile e – nel caso di insuccesso - è necessario ricominciare da capo

persone (I. Nonaka, 1995) - sia molto più utile e pedagogicamente più fecondo sia della autoconsulenza solitaria che della consulenza individuale. Il dialogo, in quanto esteriorizzazione a livello individuale di problematiche latenti, si propone inoltre come processualità formativa grazie alla quale ci si formano concetti in collaborazione con altri. *Come tale possiede virtù co-generative: così i partecipanti al dialogo si aiutano reciprocamente nel loro co-sviluppo* (Markova e Foppa, 1990, cit. in I. Nonaka, 1995).

Noi insomma partiamo dall'idea che ciascun insegnante è individuo competente e che come tale ha maturato e sperimentato, con propri ed autonomi percorsi, esperienze educative che il più delle volte rimangono patrimonio individuale e difficilmente circolano nel gruppo, difficilmente insomma si trasformano in esperienza collettiva. Sono molti gli insegnanti che spesso innovano originalmente per modificare situazioni didattiche problematiche. *Tali soluzioni sono spesso interessanti, perché mirate, ma quasi sempre la loro portata è limitata e restano episodiche, non generalizzabili e quindi non servono a nessuno: non servono all'insegnante che le ha elaborate, perché non ha né l'obbligo di renderne conto a qualcuno, né l'opportunità di discuterne con altri, né la possibilità di confrontarle con altre esperienze; non serviranno ad altri insegnanti che si troveranno in situazioni analoghe, perché l'esperienza non viene quasi mai comunicata.* (E. Roletto, 2005)⁶⁶.

⁶⁶ *Inoltre succede che certe iniziative abbiano successo, mentre altre no; se manca la fase della riflessione e dell'esame critico alla luce di modelli interpretativi, non si riesce a capire come mai certi interventi funzionino, producano effetti positivi e altri no. Di conseguenza non si è in grado di giustificare e spiegare tali effetti, né tanto meno di precisare i limiti degli interventi, ossia di prevedere in quali condizioni essi rischiano di non produrre gli stessi effetti positivi, di non funzionare. La mancanza di comprensione dei "meccanismi didattici" che gli insegnanti usano spontaneamente ne impedisce la replicazione. Se un insegnante ritiene che qualcosa – segnalato ad esempio da un collega – funzioni bene, è del tutto naturale che intenda ripeterlo; però, se non dispone di strumenti teorici per analizzare il prodotto, rischia di non riuscire a capire come mai ha funzionato e di non essere in grado di adattare al proprio contesto ciò che altri hanno realizzato.*

Vi sono quindi necessità urgenti degli insegnanti che devono essere prese in considerazione e alle quali si deve offrire uno sbocco:

- *bisogno di comunicare le esperienze per discuterle;*

Con l'attivazione del **Gruppo Maieutico Docente**, è nostra intenzione far sì che tale possibilità si attui e diventi consuetudine al fine di favorire nei docenti quel processo che con termine tecnico viene definito di *empowerment*⁶⁷.

E' noto a tutti come la professione docente sia tra quelle maggiormente colpite dalla sindrome del *burn-out*⁶⁸ *una particolare patologia*⁶⁹ *conseguente a situazioni di stress cronico in ambito lavorativo, tipica delle cosiddette helping profession ossia delle professioni dedite all'aiuto* (G. Magro, 1997).

Il continuo lavorare a contatto con le persone, il sentirsi sempre al centro dell'attenzione e/o del controllo genera spesso nei docenti ansie, difficoltà, necessarie e continue rivisitazioni del proprio operare e grande dispendio di energie fisiche e mentali. Ciascuna di queste preoccupazioni incide necessariamente nei comportamenti

• *bisogno di conoscere modelli interpretativi dei fenomeni complessi dell'apprendimento e dell'insegnamento, modelli ai quali fare riferimento per dare un "senso" alle proprie iniziative, per trasformarle da estemporanee a sistematiche, collocandole in un quadro di riferimento più ampio.* (E. Roletto, ibidem).

⁶⁷ Ci si riferisce in buona sostanza a tutti quei processi idonei a favorire sia lo sviluppo dell'*empowerment* individuale (aumentare la capacità di una persona sui versanti del sapere, saper fare e saper essere) sia della Comunità *competente* capace di offrire ai suoi membri opportunità differenziate a seconda delle loro differenti esigenze e capacità.

⁶⁸ Il termine *burn-out* alla lettera significa essere bruciati, esauriti. Tale termine compare per la prima volta nel gergo sportivo degli anni '30 del XX secolo per indicare l'incapacità di un atleta, dopo alcuni successi, di migliorare le sue prestazioni o mantenere il livello acquisito, pur essendo in forma fisica perfetta. A partire dagli anni '70 il termine viene applicato alle professioni d'aiuto a elevato tasso di relazionalità, quali infermieri, medici, psicologi, assistenti sociali e, successivamente, anche insegnanti.

⁶⁹ Più che una specifica patologia è una sindrome che si manifesta oltre che con la *corrosione dell'animo: svuotamento emotivo, depressione, irritabilità, sconforto, intolleranza, cinismo, depersonalizzazione, attitudine difensiva* (S. Battistelli, 2000) anche con specifica sintomatologia fisico-comportamentale: *stanchezza cronica, insonnia, emicranie, tensione muscolare ed intenso malessere, sbalzi di peso, disturbi gastro-intestinali, aumento nel consumo di cibo, tabacco, alcool, caffeina, farmaci e droghe* (S. Battistelli, ibidem).

La gestione dei carichi di stress dipende dalla struttura di personalità, in altre parole la maturità personale gioca qui un ruolo centrale. S. Battistelli, citando Varma (1998), individua le seguenti caratteristiche di personalità che hanno una maggiore incidenza sulla gestione dello stress:

- *qualità morali come autenticità, sincerità, trasparenza, capacità di riconoscere gli errori, valorizzazione delle differenze individuali, fiducia nelle qualità altrui, autoconsapevolezza del proprio sistema di valori, assertività, perseveranza;*
- *un temperamento intrapendente, curioso, esplorativo, sensibile, empatico, capace di tollerare il dubbio e la confusione, emotivamente accessibile, capace di giudizio imparziale, creativo e costruttivo, ottimista;*
- *un assetto mentale consapevole, comprensivo di sé e delle motivazioni interne, delle convinzioni e dei desideri altrui.* (S. Battistelli, 2000) .

comunicativi sia sul versante delle espressioni formali professionali che in quello delle espressioni informali quotidiane e familiari.

Altresì è noto che una delle situazioni che più spesso è fonte di stress nell'ambiente lavorativo è l'interazione con persone difficili, che frequentemente assumono comportamenti scorretti, agendo in modo sleale o poco professionale innescando così competizioni e conflitti. Portate all'estremo, le insoddisfazioni che seguono queste tipologie di rapporti sfociano in ansia, rabbia, depressione⁷⁰.

Tale condizione è presumibile possa rimandare ad una carenza di equipaggiamento emotivo nelle persone sottoposte a continui eventi stressanti o comunque percepiti/vissuti come tali⁷¹.

Relazionarsi con tanti soggetti diversi, passare velocemente da un piano relazionale all'altro, gestire il gruppo-classe e fare attenzione al singolo, confrontarsi con i colleghi e le famiglie e la dirigenza: tutto ciò necessita di una grande abilità relazionale, di flessibilità e di una notevole attenzione all'ascolto. L'attività relativa all'orientamento, la motivazione allo studio, problematiche specifiche come le dipendenze da alcool, stupefacenti, i disturbi del comportamento alimentare, le difficoltà di apprendimento, i comportamenti aggressivi, problematiche familiari come separazioni e divorzi o difficoltà di rapporto con i genitori, lutti, trasferimenti

⁷⁰ Appare evidente come vissuti emotivi forti e difficili facciano emergere a consapevolezza in ciascuno introietti recidivanti che mettono in difficoltà l'unità stessa della persona, il proprio sé, il suo essere psicosociale, affettivo ed emozionale.

I fenomeni di disaffezione, demotivazione ed alienazione, riguardando tanto la famiglia quanto la scuola, il lavoro ed il sociale, generano sempre più preoccupanti crisi d'identità. L'individuo che lavora, attraverso il ruolo che svolge, riassume nella sua unità psicologica e di particella sociale i sintomi di questa crisi di identità: che senso ha fare quel lavoro, in quell'organizzazione, in quel modo, con quei colleghi superiori o dipendenti, nel rispetto di quelle norme? Le decisioni che si prendono come si collocano nel piano di vita proprio od in un progetto sociale fatto proprio? I rapporti con le altre persone che lavorano in quale misura vengono influenzati da obiettivi sottostanti? In quale misura si tende ad oggettivare gli altri o si è oggettivati? Essere partecipativi, essere dialettici: cosa significa, a quali rischi si va incontro, fino a che punto l'adesione emotiva a determinati valori regge alla prova dei fatti e, per contro, perché scelte che sembrano perfette sul piano della logica razionale si rivelano impraticabili sul piano concreto? (U. Corino, L. Napoletano, 1997)

⁷¹ In particolare sembra emergere quale elemento di fondo una temporanea incapacità/impossibilità di qualsivoglia operatore a gestire l'angoscia della relazione ovvero la relazione *tout court*. Ma un operatore "sviluppa" *burn-out* quando nel gruppo di lavoro o nell'organizzazione non c'è un contenitore adeguato per pensare, metabolizzare i conflitti e le frustrazioni, producendo il proprio collasso emotivo.

della famiglia, nascite di altri fratelli, sono tutte situazioni che richiedono un impegno straordinario da parte del docente, che può sentirsi sopraffatto da tante istanze diverse, incapace di gestire le proprie emozioni, inefficace nel conseguire i propri obiettivi umani e professionali (Aspicnapoli, Il Counseling Scolastico).

Indipendentemente da quanto fastidioso e negativo sia il comportamento di qualcuno è possibile tenere sotto controllo il proprio turbamento. Lavorare all'interno di un buon team in cui alcune dinamiche possono essere affrontate palesemente e con assertività, può permettere di superare con serenità eventuali situazioni stressati.

Partendo da ciò, nel tentativo di dare risposte soddisfacenti a questi bisogni – il bisogno anche di tirare il fiato, di decomprimersi - , si è pensato di progettare un *intervento di cooperazione e di reciproca consulenza tra insegnanti* denominato provvisoriamente **Gruppo maieutico docente** o di *consulenza pedagogica tra colleghi insegnanti*.

Ecco dunque la duplice funzione del Gruppo Maieutico:

- *un luogo/momento di riflessione e affermazione professionale*, nel quale costruire ed orientare il proprio apprendimento, la propria formazione continua mediante l'analisi critica del personale modo di lavorare e degli obiettivi realizzati;
- *un luogo/momento di riflessione e contenimento emotivo*, nel quale far crescere le interazioni interpersonali, la conoscenza reciproca, individuare gli itinerari più efficaci per la propria crescita relazionale.

7. La evidenziazione di un'assenza.

Partiamo da un fatto fondamentale che caratterizza il nostro lavoro: ogni nostro agire, ci insegna P. Watzlawick (1971), è una comunicazione⁷² ed è determinante per i comportamenti altrui. Talvolta tale ovvietà può sfuggire e gli insegnanti non riescono allora a spiegarsi i comportamenti degli allievi, a sistemare situazioni nella classe, a ridimensionare certe risposte dei colleghi. Ciò appare con più evidenza quando gli insegnanti si sentono stanchi, demotivati, incompresi: in tali situazioni riemergono dei comportamenti-difesa inconsapevoli, un richiamarsi al *senso comune* professionale del tipo: - *ho studiato e so come fare bene il mio lavoro*; - *l'insegnante insegna, lo studente impara*; - *la conoscenza è frutto di studio e lo studio è fatica, rinuncia, sacrificio*; - *l'insuccesso scolastico è dovuto all'inadeguatezza dell'allievo e alla sua scarsa disponibilità all'ascolto e all'esercizio*; - *durante la lezione le informazioni transitano dal docente allo studente*; etc.

Appaiono insomma come errori mai superati quegli atteggiamenti di insegnanti che rimandano senza dubbio a *strutture comunicative bloccate*, ed a percezioni remote di un modo-scuola dove le possibilità di riuscita dipendono esclusivamente dalle 'dotazioni' possedute dall'alunno, rivitalizzando quella visione 'depositaria' dell'educazione, del sapere come una elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che si giudicano ignoranti, stigmatizzata da Paulo Freire (1976; 1977) e dalla cosiddetta pedagogia "antiistituzionale" o antipedagogia, ma già fortemente avversata in

⁷² La scuola di Palo Alto nasce nel 1942 in California intorno alla figura di Gregory Bateson. Il gruppo di lavoro, di cui faranno parte Watzlawick, Beavin e Jackson, si interesserà in via privilegiata della comunicazione: animale e umana, normale e patologica, verbale e non verbale. Nel 1967 uscirà il testo *Pragmatica della comunicazione umana* curato da P. Watzlawick, J. H. Beavin e Don D. Jackson. Il tale lavoro gli autori adottano una visione relazionale della comunicazione e mettono in evidenza come in un processo comunicativo sia possibile e fondamentale considerare più che i singoli elementi costituenti, i loro reciproci rapporti: la comunicazione dev'essere indagata in un'ottica sistemica.

Italia da don Lorenzo Milani priore di Barbiana (1967).

Ci si trova di fronte, a mio avviso, al riemergere periodico di un deficit di preparazione⁷³ generale da parte dell'insegnante (Cfr. A. R. Colasanti e H. Franta, 1992) nell'ambito dell'apprendimento e della comunicazione sociale e così anche le regole più *elementari della dinamica di gruppo - assolutamente decisive per il comportamento sociale e per la reciproca comprensione nei gruppi (per esempio: distanza dei ruoli, empatia, capacità di tollerare conflitti)* – non hanno praticamente nessuna possibilità di essere riconosciute nei Consigli di Classe o nei Collegi , ragione per cui vengono applicate relativamente poco tra gli insegnanti e nell'insegnamento (cfr. R. Kollmann,1996) e ciò giustifica la tanto diffusa paura degli insegnanti di fronte alla *supervisione* e ad ogni forma di *riflessione critica sull'insegnamento* che pure è parte irrinunciabile della professione docente.

In tal modo tanti insegnanti ricadono *nel principio che ci sono barriere istituzionali per la comunicazione tra insegnanti e studenti, come pure degli studenti tra loro e degli insegnanti tra loro* (R. Kollmann, 1996) e che questo sia normale e ovvio. Ci orienta e ci aiuta in questo caso il riferimento alla distinzione fondamentale proposta nel modello pragmatico comunicativo riferentesi al cosiddetto secondo assioma⁷⁴ con l'inevitabile accompagnamento della nozione di identità che ne accompagna - e talvolta ne sostituisce - il concetto di relazione. Di norma infatti il concetto di *relazione comunicativa* in ogni dinamica interpersonale sottolinea ed evidenzia, indica ed

⁷³ In modo particolare il deficit a cui facciamo riferimento riguarda il cosiddetto quadro delle competenze e dell'impegno professionale del docente. *Va sottolineata l'esigenza di una professionalità che preveda la competenza comunicativa e la conoscenza dei meccanismi che regolano, o complicano, i vissuti e le manifestazioni di emozioni e sentimenti, veicolati appunto dai messaggi comunicativi. Tale competenza dovrà connotarsi di una lucida consapevolezza del proprio mondo affettivo e delle proprie modalità di comunicazione, oltre che delle leggi generali che regolano gli scambi comunicativi* (M. Contini, 1988, 1995,2°)

⁷⁴ Il secondo assioma della *Pragmatica della comunicazione* così recita: *ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione.* (cfr. Watzlawick et al., 1971).

afferma il sentimento di esistenza e di identità⁷⁵, la volontà/necessità di essere riconosciuto ed apprezzato dagli altri, di essere percepito comunque come interlocutore possibile (confermato⁷⁶ oppure negato, ma non disconfermato).⁷⁷

Del tutto controcorrente appare invece in questo contesto scolastico sottolineare come un cambiamento possa essere costituito da piccole

⁷⁵ In maniera molto schematica si possono ridurre le complesse *gestalt* identitarie a questo elenco di messaggi impliciti:

- ecco come mi considero e come desidero essere considerato;
- ecco come tu mi consideri;
- ecco come tu ti consideri
- ecco come io ti considero

Ecco come V. Cesari Lusso (2005) esemplifica una situazione tipo:

Piero, giovane insegnante di storia in una scuola media superiore, lamenta la mancanza di spirito di collaborazione tra colleghi:

Trovo che ci sia una forte riluttanza nel condividere il materiale. Molti sembrano custodire gelosamente le proprie schede, come se avessero paura che si rubi loro qualcosa di intimo. Le risposte che ricevo quando chiedo consigli o propongo di progettare assieme del materiale sono sempre piuttosto secche ed evasive del tipo: «Se vai su Internet trovi tutto», «In biblioteca c'è molto materiale ...».

Procedendo nell'analisi dei messaggi relazionali impliciti presenti nell'interazione tra Piero e i colleghi risulta quanto segue.

- *Ecco come io mi considero e come vorrei essere considerato: qualcuno che apprezza la collaborazione tra colleghi nella preparazione del materiale e vorrebbe essere tuo partner.*
- *Ecco come tu mi consideri: un "non-partner", un "non-interlocutore" nella preparazione dei materiali di storia.*
- *Ecco come tu ti consideri: qualcuno che sa a quali fonti accedere per preparare il materiale.*
- *Ecco come io ti considero: un collega che non sa collaborare ed è per me una fonte di frustrazione.* (cfr. V. Cesari Lusso , ibidem)

⁷⁶ Le persone nella vita quotidiana comunichiamo continuamente e continuamente non possono non metacomunicare (= messaggio al di sopra di un altro messaggio) nello scambiarsi dei messaggi. Una osservazione puntuale degli scambi comunicativi ci rimanda le tre possibilità che ciascuno ha la possibilità di esercitare di fronte al comportamento comunicativo dell'altro:

- *la conferma:* consiste in una risposta di accettazione della comunicazione, anche se la comunicazione possa trattarsi di un litigio; (*bene... parliamo*).
- *la negazione:* consiste nel considerare l'altro come interlocutore possibile ma nel non volerne accettare l'invito per ragioni diverse; (*mi spiace ma non ho voglia ora di parlarne*).
- *la disconferma:* consiste nel trasmettere all'altro un messaggio di negazione della sua identità, di norma con il silenzio o con la non attenzione (*per me non esisti*). (cfr. Watzlawick et al., 1971).

⁷⁷ Non solo la Pragmatica della Comunicazione ma anche l'esistenzialismo psicologico, come d'altra parte le stesse scuole filosofiche fenomenologico-esistenziali, si sono soffermate con particolare attenzione ed interesse su queste questioni. Il filosofo chassidista Martin Buber, sostenitore dell'interrelazione, è forse il punto di riferimento più costante di molta psicologia esistenziale. Ma qui non si vuole far certo torto a nessuno se citiamo solo E. Lévinas e F. Rosenzweig che, insieme a M. Buber, sono definiti *i filosofi ebrei della relazione e dell'alterità* (E. Giusti e A. Iannazzo, 1998).

Sono interessanti, oltre che davvero belle, alcune pagine di riflessione sull'uomo che ci ha regalato questo interessante filosofo ebreo. Sostiene infatti: [...] *la relazione è reciprocità. Il mio Tu influisce su di me come io su di lui.* (M. Buber, Il principio dialogico, 1958). Ed in altra parte della stessa opera: [...] *colui che parla non percepisce unicamente la persona così rappresentata, ma l'accetta quale proprio partner, e ciò significa: egli conferma, per quanto gli è possibile, quest'altro essere. Il vero atteggiamento comunicativo include questa affermazione e questa accettazione. Naturalmente una tale conferma non significa un'approvazione, ma per quanto io possa essere contrario all'altro in molti campi, io l'ho confermato come persona, accettandolo come il compagno di un vero colloquio* (M. Buber, ibidem).

variazioni e correzioni che producono uno squilibrio e una modifica nei significati dell'azione educativa. *Il piccolo cambiamento*, infatti, *innesca una reazione di modificazioni all'interno del sistema di significati al fine di riequilibrarlo*. (Cfr. G. Nardone, P. Watzlawick, 1996; P. Watzlawick, 1980).

Ciò significa che cambiamenti minimi, o apparentemente banali e innocui, possiedono un potere che deve essere utilizzato, sfruttato e valorizzato a pieno titolo da ogni operatore scolastico ed in modo speciale dagli insegnanti proprio per generare trasformazioni che seppur minime risulteranno capaci di produrre *insight* significativi, vere e proprie ristrutturazioni di campo.

8. Come colmare l'assenza.

Modificare quella normalità/ovvietà sopradetta implica un lungo impegno strategico orientato ad iniettare fiducia nei docenti e tra i docenti ritenendo che questa possa rivelarsi la condizione fondamentale per una collaborazione costruttiva.

Questa è possibile raggiungerla attraverso incontri di gruppo i quali possono efficacemente alleviare e prevenire anche lo stress e il burnout, ovviamente se sono *orientati al supporto ed al sostegno emotivo* (Santinello-Furlotti, 1992; cit. in G. Magro, 1997) o se essi risultano luoghi appropriati nei quali gli insegnanti possono esprimere i sentimenti interpersonali di debolezza e inutilità, discutendo insieme con gli altri per cercare soluzioni efficaci (Gold, 1984; cit. in G. Magro, 1997) *L'unica maniera per costruire fiducia reciproca è di condividere le esperienze di ciascuno, (...) La condivisione di esperienze facilita la creazione di una opinione comune a tutti i componenti del gruppo* (I. Nonaka, 1995).

Il luogo indicato per costruire reciproca fiducia è il Consiglio di Classe assunto come gruppo operativo di azione e programmazione degli interventi didattici rivolti alla medesima utenza (il gruppo-classe, gli allievi).

La difficoltà operativa che di norma emerge e che costantemente viene da più parti evidenziata, trova effettiva ragione proprio in questa sottolineatura: come sia possibile operare in maniera uniforme - salvaguardando comunque la libertà individuale d'insegnamento propria di ciascun docente - su uno stesso gruppo umano rispettandone e valorizzandone la pluralità originaria.

Si può suggerire a tal fine una pratica esperienziale di gruppo di crescita (o gruppo di incontro) in cui possano essere messi a fuoco gli obiettivi centrali dell'azione educativa del Consiglio di Classe:

chiameremo questa esperienza **Gruppo Maieutico Docente.**

9. Gruppi di incontro

Il Gruppo di Incontro⁷⁸ rappresenta l'applicazione della teoria rogersiana alle dinamiche di gruppo (R. Brown, 1990; F. Di Maria, G. Lo Verso, 1995).

Tale applicazione dell'Approccio Centrato sulla Persona, manifesta una modalità di fare Gruppo che tende ad esaltare la crescita autonoma della persona e lo sviluppo ed il miglioramento della comunicazione e dei rapporti interpersonali, attraverso un processo di esperienza diretta (C.R. Rogers, 1976).

Il ruolo dei conduttori non è quello di dirigere il Gruppo, ma di accompagnarlo; non è quello di spingerlo, ma di facilitarlo nel suo processo di comunicazione. In questo senso, vengono definiti più correttamente *facilitatori* o *agevolatori* del Gruppo. Pertanto, il loro ruolo è quello di favorire un clima psicologico di sicurezza, pienamente accettante e non giudicante, in cui si realizzino gradualmente la libertà di espressione e la riduzione degli atteggiamenti difensivi⁷⁹.

In questo senso, il Gruppo non viene *diretto* dagli agevolatori, ma soltanto facilitato nello svolgersi del processo di discussione sulle tematiche che il Gruppo stesso si sceglie ed intende affrontare.

In essi *tanto il leader quanto i membri concentrano la loro attenzione sul processo e sulla dinamica delle interazioni personali immediate* (C. R. Rogers, 1976) senza prestare troppa attenzione all'analisi dei processi intrapsichici.

⁷⁸ I Gruppi d'Incontro derivano da C.R. Rogers che praticò per molti anni la consulenza psicologica nelle scuole. Sono detti pure *T-groups (training groups)* ovvero gruppi di addestramento in quanto vengono formati per la presa di coscienza delle dinamiche intercorrenti al loro interno. In italiano il *T-group* viene talvolta tradotto in *gruppo di discussione*.

Gruppi di Incontro designa quei tipi di esperienza intensiva di gruppo sorti negli Stati Uniti a partire dagli inizi degli anni '60 del secolo scorso e che perseguivano come scopo lo sviluppo individuale, la terapia e l'addestramento nell'arte dei rapporti umani. Si possono individuare due filoni principali l'attività svolta da K. Lewin e quella del Counseling Center dell'Università di Chicago da Carl Rogers. Rogers ha lasciato l'insegnamento per dedicarsi esclusivamente ad una serie di ricerche sulla psicologia dei gruppi nel 1964.

⁷⁹ La gente interagisce in un ambiente che porta all'apertura e all'accettazione, all'apprendimento, alla comprensione e allo sviluppo (J. Luft, 1973).

In questo clima psicologico tendono ad essere espresse molte reazioni emotive immediate di ogni membro verso gli altri e verso sé stesso (M. Pagès, 1991). Da questa libera circolarità espressiva dei propri sentimenti, positivi e negativi purché congruenti, si sviluppa un clima di fiducia reciproca.

Ogni membro può procedere verso una maggiore accettazione del suo essere totale - emotivo, intellettuale e fisico - così come esso è, compreso il suo potenziale. Negli individui meno inibiti dalla rigidità difensiva, incute meno timore la possibilità di un cambiamento di atteggiamenti e di comportamenti personali. Con la riduzione della rigidità difensiva gli individui possono ascoltarsi a vicenda e possono imparare maggiormente l'uno dall'altro, *il processo di apprendimento circa le maniere in cui le persone influiscono l'una sull'altra verbalmente e non-verbalmente, non è né semplice né indolore: esso può peraltro essere remunerativo ed euristico, provocatorio ed eccitante* (J. Luft, 1973). Da questa maggiore libertà e da questa migliore comunicazione emergono nuove idee, nuovi concetti, nuove direzioni (K. Heap, 1986).

Questi insegnamenti dell'esperienza di Gruppo tendono a riversarsi, temporaneamente od in forma più durevole, nei rapporti interpersonali con l'esterno (famiglia, professione, relazioni amicali, etc.).

Il Gruppo di Incontro di matrice rogersiana trova ampia applicazione non solo in ambito strettamente terapeutico, ma anche in settori molto diversi: nel mondo del lavoro (gruppi di formazione o di organizzazione); nelle istituzioni religiose; nell'apparato statale; nei rapporti razziali; nei rapporti familiari; nella pubblica istruzione.

In maniera seppur schematica, i risultati delle ricerche effettuate mettono in evidenza cambiamenti positivi importanti osservati nei partecipanti di quasi ogni Gruppo investigato. L'autostima migliora, le tendenze ad una crescita autonoma e personale si accentuano.

Il Gruppo ha l'effetto di uno stimolo psicologico all'accrescimento. Avvengono cambiamenti nella consapevolezza dei propri sentimenti e dei sentimenti degli altri, nella capacità di controllare i sentimenti, nella realizzazione di sé stessi, negli atteggiamenti verso sé stessi, come l'autostima e l'autoaccettazione, e verso gli altri, come la maggiore accettazione degli altri e la maggiore partecipazione, nonché nella capacità di lavorare in gruppo per la soluzione di problemi.

Nel gruppo si sperimenta la pratica di un buon rapporto interpersonale che presuppone sempre:

- l'accettarsi *per ciò che si è e non per quello che si vorrebbe essere* (regola della genuinità e della congruenza);
- accettare gli altri *per quello che sono* (regola dell'accettazione non valutante);
- mettersi nei panni degli altri *e comprenderli veramente* (regola dell'identificazione empatica) (C.R. Rogers, 1976).

La descrizione rogersiana dei gruppi d'incontro può essere applicata a qualsiasi tipo di gruppo che abbia tra le proprie finalità quella di stabilire tra le varie persone che lo compongono una comunicazione più autentica e profonda di quanto avvenga nella normale vita quotidiana. La situazione di gruppo può offrire l'occasione di essersi reciprocamente d'aiuto.

Pratiche esperienziali di crescita di gruppo possono incidere, positivamente, nell'esperienza educativa personale, nel 'far scuola' di ciascuno.

Altrettanto questa esperienza educativa, maturata nella scuola dai singoli e trasformata, nel gruppo, in competenza pedagogica collettiva, può assumere i caratteri non della eccezionalità/episodicità ma quelli costanti della normalità/periodicità.

Si tratta insomma di trasformare le tacite potenzialità di ciascuno in vera e propria consulenza pedagogica intenzionalmente rivolta ad

introdurre modificazioni anche minime nei *pattern* personali e professionale dei docenti, promuovendo questa pratica dialogica che, con piena consapevolezza, esplicita quale obiettivo quello dello *scambio delle esperienze e il reciproco sostegno* per mezzo di una supervisione collegiale che non giudica i comportamenti: *lo scopo della consulenza collegiale consiste nello scambio reciproco di esperienze nel gruppo con l'intento di dare sostegno alla decisionalità della persona e migliorare la sua prassi* (Kollmann, ivi).

Il Gruppo di autoconsulenza collegiale presenta vantaggi e pericoli.

Tra gli svantaggi sono da sottolineare la possibile illusione che i problemi siano già risolti per il semplice fatto che ci si scambi buoni consigli e il pericolo di una possibile trasformazione *in un gruppo terapeutico dilettantistico o in un gruppo esotico di autoesperienza* (R. Kollmann, ivi).

Per favorire la realizzazione di un contesto organizzativo adeguato, appare a molti sempre più fondamentale ed urgente *nella scuola la presenza di un coordinatore ossia di una persona che, anche fornendo un aiuto sul piano pedagogico, favorisca la collaborazione all'interno dei gruppi e tra essi e le altre figure (équipe esterne, genitori)* (M. Peracchi, 1992) individuata nello psicopedagogo dalla stessa Peracchi così come da G. Magro (1997) .

In favore di tale consulenza c'è la possibilità di sfruttare meglio e di usare in modo più costruttivo le competenze che sono presenti tra gli insegnanti.

Inoltre la consulenza collegiale può rivelarsi una importante occasione di riflessione sul proprio ruolo organizzativo che può essere colta da chi abbia realmente l'esigenza di mettere ordine e fare chiarezza nel proprio mondo interno, partendo proprio dall'esperienza lavorativa.

Tra i vantaggi indichiamo quello di sperimentare momenti di riflessione in gruppo sul proprio operare, su se stessi e le proprie

aspettative personali e professionali vivendo tali esperienze invece che quali sintomi di una qualche patologia che stia imprimendo in noi il proprio *stigma* indelebile, come condizioni ordinarie e specifiche dell'azione formativa della professionalità docente in una scuola aperta al dialogo, all'ascolto, alla comunicazione autentica.

10. Conclusioni

Non possiamo certamente nascondere il debito contratto dalla lettura degli scritti del compianto Danilo Dolci nella progettazione del **Gruppo maieutico docente**, dell'idea - da questo educatore largamente propugnata - che occorra far nascere da ciascuno il progetto di cambiamento, attendendo pazientemente i tempi della personale maturazione, affinché possa manifestarsi a se stesso ed agli altri come *autoprogetto*.

In ogni incontro in cui Danilo Dolci è coprotagonista, si crea un clima particolare⁸⁰, di intensa partecipazione e la carica emotiva si fonde con lo sforzo intellettuale. E avvengono miracoli. [...] Avviene come una "rivelazione" di ciascuno a se stesso e agli altri (S. Saffioti, 1991). Il laboratorio maieutico⁸¹ è un luogo di ricerca comune e di

⁸⁰ Nella sua strategia *maieutica* Danilo Dolci, ad ogni incontro, ad ogni seminario, poneva domande, *seminava* dubbi, induceva riflessioni: era una incessante esplorazione di questa *metamorfosi* verso la complessità che avvera l'uomo a una nuova evoluzione:

Vuoi tu che il mondo sia un fiore di fiori o una pallina di vetro? Sai cosa vuol dire creatura? E meditare? Hai mai visto una zecca? Cos'è una zecca? Tu sai come una farfalla succhia il nettare? Tu sai come una zanzara inocula la malaria? Tu sai come un virus attacca la cellula? Cos'è trasmettere? E comunicare? Cos'è una massa? Sai tu cos'è un albero? Sai che ha radici in cielo e in terra? Tu sai che il cervello cresce con snodi e diramazioni? Che cresce pensando? Cosa sono le sinapsi? Sai la differenza tra potere e dominio? Tra conflitto violento e nonviolento? Lo sai che, mentre cresce il bambino nel ventre della madre, cambia pure la madre? Che anche l'albero si trasforma quando i suoi fiori sono stati fecondati e si dispone tutto a nutrire i frutti? Tu sai perché le foglie ingialliscono in autunno prima di cadere? Tu sai che cosa è poesia? E' poesia una madre che lava il suo bambino? Sai chi è un buon politico? E un cattivo politico? Sai cos'è spreco? Cos'è sviluppo? Qual è il tuo sogno?

⁸¹ *Maieutica* è parola che deriva dal greco; denota l'opera della levatrice, dell'ostetrica. In un dialogo di Platone, il *Teeteto*, Socrate ricorda di essere figlio di una brava e vigorosa levatrice, Fenàrete. Similmente a sua madre, pure l'arte che Socrate esercita è maieutica: infatti, come un ostetrico, aiuta a partorire, anche se nel suo caso si tratta di parto di anime e non di corpi. Socrate non insegna, interroga e, attraverso le domande, fa in modo che i suoi interlocutori vedano chiaro in se stessi e riescano ad esprimere compiutamente i pensieri di cui la loro mente è gravida.

Aiutare i pensieri a venire al mondo: in questo consiste l'arte di Socrate. Ma i pensieri sono di chi li ha concepiti, così come i bambini nascono dalle loro madri.

L'approccio maieutico è dunque quello che stimola le potenzialità già insite nel soggetto con il quale ci si rapporta. Non c'è trasmissione di un sapere pre-definito secondo un modello autoritario maestro/allievo, ma auto-scoperta di un nuovo dato di conoscenza, attraverso l'osservazione diretta del fenomeno preso in esame, il dialogo con altri che valutano il medesimo fenomeno, e l'esercizio delle proprie facoltà intellettuali. L'approccio maieutico costituisce un concetto chiave nel pensiero di Dolci, anche se egli precisa che *la maieutica socratica è diversa dalla nostra* (Danilo Dolci, 1996).

Secondo Dolci, infatti, il rapporto maieutico è sempre fondato sulla *reciprocità*. In altri termini, non c'è nessuno che possa limitarsi alla funzione di "ostetrico" di pensieri, perché tra due soggetti che

conoscenza, di sperimentazione, di coeducazione. In ogni incontro , mai improvvisato ma accuratamente preparato, richiede ad ognuno di mettersi in discussione, di essere disposto a modificarsi attraverso il confronto, e richiede pure grande capacità di ascolto[...] mentre la parola si fa carne e dimostra il suo potere di strumento di liberazione e di umanizzazione (S. Saffioti, ibidem).

Far nascere⁸² è un processo difficile e spesso doloroso: è necessario aiutarlo con una pratica maieutica⁸³. Abbiamo bisogno di una *percezione del mondo e di noi stessi integrata* per fare evolvere modi di vivere e di agire che siano appropriati alla nostra epoca . Noi cittadini attivi nel nostro mondo, noi contemporanei alla nostra epoca la quale chiede nuovi modi di pensare oltre che di essere. E non solo modi di pensare, *perché non siamo solamente creature razionali. Essi dipendono anche dai sentimenti e dalle intuizioni, dai modi di percepire noi e gli altri. Non possiamo ritornare a quelli del passato: un essere umano si definisce nelle relazioni con la natura e*

comunicano *l'uno ha sempre da dare qualcosa all'altro*. Anche i bambini che interrogano il loro insegnante possono, con le loro domande, offrirgli dei nuovi spunti di riflessione, prospettargli dei punti di vista sulla realtà che prima non aveva considerato. Inoltre, per Dolci, il rapporto maieutico non si esaurisce nelle relazioni interpersonali (cfr., L. Ghersi, 1998). Pure la natura, gli alberi, i fiori, gli animali, gli insetti, le acque, il mare, parlano ed insegnano, per chi è capace di osservazione e di ascolto. *Il pur geniale Socrate non aveva intuito che applicando la maieutica anche nei rapporti con qualsiasi creatura e materia avrebbe potuto ottenere risposte, pur se mute* (D. Dolci, ibidem)

⁸² Si tenga presente che il *far nascere*, qui assunto nella prospettiva maieutica dolciana, rimanda al concetto di *venir fuori, emergere*, come d'altronde è proprio della parola latina *existere* (*ex-sistere* = venir fuori da) da cui anche la parola italiana *esistenza*. L'essere umano così viene caratterizzato nel suo *emergere, di diventare* come afferma R. May (1970b) (cit. in E. Giusti e A. Iannazzo, 2002).

⁸³ *L'azione maieutica, in quanto inizia dalla esplicitazione di un bisogno comune e dalla problematizzazione che ne deriva, dalla ricerca e ipotizzazione delle soluzioni possibili, dalla scelta comparativa della soluzione più confacente; in quanto prevede la partecipazione cooperativa, interattivo-circolare, a tale processo, con esclusione degli interventi unilaterali, lineari o a senso unico, è un metodo o una via. Il gruppo di ricerca, all'interno del quale i singoli membri interagiscono fra loro sulla base di un bisogno/problema, comunicano, si influenzano reciprocamente nella ricerca comune, si trasforma in una struttura (da struere, costruire). La struttura maieutica è un complesso organico in cui i singoli crescono. Nel complesso infatti, i singoli, le parti, si influenzano reciprocamente o iter-agiscono, venendo a dipendere l'una dall'altra e dall'insieme; l'insieme a sua volta inter-agisce, in reciprocità, con ciascuna delle parti. Ciascuno si costruisce e si co-costruisce. In relazione al bisogno e al problema da affrontare, ciascuno è maieuta nei riguardi dell'altro; ciascuno sviluppa la comunicazione, la creatività, la capacità progettuale propria e favorisce quella altrui. E' questo un "rapporto a trame", secondo l'espressione di Dolci, in cui non c'è un centro esclusivo, una sorgente unica di ordini e risorse (anche culturali), ma ciascuno a suo modo, come in un "tessuto" o in una "trama" appunto, è un centro per tutti gli altri. Esso si distingue dal rapporto autoritario o "a stella", violento, che contraddistingue il gruppo clientelare-mafioso, e in generale il rapporto di dominio.* (A. Mangano, 1998)

con la società contemporanea. La società, la natura stessa si evolvono, cambiano e si trasformano. Dobbiamo riscoprire la nostra umanità, la nostra identità e il nostro ruolo. Il metodo strutturale maieutico aiuta le persone, specialmente i giovani la cui generazione non può più evitare e ignorare il compito epocale di tener fede alle trasformazioni che sono in divenire, a identificare se stessi, a conquistare la giusta fiducia in sé e nel proprio ruolo. (E. Laszlo, 1996).

Seguiamo così l'insegnamento di Danilo Dolci e facciamo nostra la sua idea educativa tentando di metterla in pratica, operando per costruire una scuola competente, convinti che *educare un mondo congruo a vivere, in cui l'umano uno senta necessario scoprire e attuare un'unità più complessa, forse significa ... formare laboratori maieutici in cui, valorizzando anche tempi e spazi diversi, ognuno possa risultare levatrice ad ognuno*(D. Dolci, 1991).

Bibliografia

- AA.VV., *Enciclopedia garzanti di filosofia*, Garzanti, Milano, 1987
- Althusser L., *Leggere il Capitale*, Feltrinelli, Milano, 1980.
- Auriemma S., *Riforme costituzionali*, in AA.VV., *Voci della Scuola 2004. Le novità del sistema educativo*, Tecnodid, Napoli, 2003.
- Ayestaran Etxeberria S., *Psicoterapia esistenziale di gruppo. Nuovi orientamenti terapeutici*, Cittadella editrice, Assisi, 1983.
- Bartholini G., *La terapia centrata sul rapporto*, Ed. Dehoniane, Bologna, 1995.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1984.
- Battistelli S., *Rischi professionali e prevenzione del burnout*, in Giusti E., Montanari C., Spalletta E., *La supervisione clinica integrata. Manuale di formazione pluralistica in counseling e psicoterapia*, Masson, Milano, 2000.
- Bellerate B.A., *Ragione, religione, amorevolezza*, *Scuola Viva*, anno XXV, n. 1, gennaio 1989.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Bertolini P. – Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Bion W. R., *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- Binetti P., Bruni R., *Il counseling in una prospettiva multimodale*, Magi, Roma 2003.
- Blanchard K., *Leadership situazionale*, Sperling & Kupfer, Milano, 1984.
- Blake R. R., Mounton J. S., *Gli stili di direzione*, Etas Libri, Milano, 1976.
- Bonagura P., *L'arte di invitare. Il dialogo come stile educativo*, Ares, Milano 1995.
- Borgna E., *Malinconia*, Feltrinelli, Milano, 2002 -2a.
- Borgna E., *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano, 2004 -3a.
- Bozarth J. D., *La terapia centrata sulla persona. Un paradigma rivoluzionario*. Sovera, Roma, 2001.
- Brown R., *Psicologia sociale dei gruppi*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- Buber M., *Il principio dialogico*, Edizioni Comunità, Milano, 1958.
- Bulgarelli N., *Direzioni di senso nella formazione degli operatori*, in Bertolini P., Dallari M., [a cura di] *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1982, 1995-2a.
- Canevaro A., Ianes D., [a cura di] *Dalla parte dell'educazione. Le voci di chi crede nel valore dell'educazione tutti i giorni della vita*. Erickson, Trento, 2005.
- Cesari Lusso V., *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Erickson, Trento, 2005

- Colasanti A.R., Franta H., Le relazioni sociali in classe, *Nuova Paideia*, n.5 - XI, 1992.
- Contini M., *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.
- Contini M., *Comunicare fra opacità e trasparenza*, Bruno Mondadori, Milano, 1984.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Contini M., *Valenze "cliniche" di una pedagogia relazionale*, in Bertolini P., Dallari M., [a cura di] *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1982, 1995-2a.
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002
- Corino U., Napoletano L., *La formazione orientata sul gruppo di lavoro. Istituzioni, pedagogia e dinamiche di gruppo: esperienze*. Franco Angeli, Milano, 1997.
- *Counseling Scolastico (per una introduzione al)* Aspic Counseling e Cultura, www.Aspicnapoli.it, Napoli.
- De Bortoli M., *Viaggiare per mare sulle rotte dell'autobiografia*, Animazione Sociale, n.3, Marzo 2005, pp. 10-19.
- De Cataldo Neuburger L., Gulotta G., *Sapersi esprimere. La competenza comunicativa*, Giuffrè, Milano, 1991.
- De Gennaro G., *Emmanuel Lévinas. Profeta della modernità*. Edizioni Lavoro. Roma. 2001
- De Mauro T., *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia-Bruno Mondadori editori, Milano, 2000.
- Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Dewey J., *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- Di Maria F., Lo Verso G., (a cura di), *La psicodinamica dei gruppi*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
- Dolci D., *Palpitare di nessi*, Armando, Roma, 1985.
- Dolci D., *Variazioni sul tema COMUNICARE. Bozza di manifesto e contributi*, Jaca Book, Vibo Valentia, 1991.
- Dolci D., *Variazioni sul tema COMUNICARE. Contributi e verifiche di gruppo*, Jaca Book, Vibo Valentia, 1991.
- Dolci D., *La struttura maieutica e l'evolerci*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Fadda R., *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997.
- Feder B., Ronall R. (a cura di) *Oltre la sedia bollente. Psicoterapia Gestalt di gruppo* ed. Scientifiche Magi, Roma, 1996.
- Fornari F. , *Gruppo e codici affettivi*, in Trentini G. (a cura di) *Il cerchio magico*, Franco Angeli, Milano, 1987.

- Foucault M., *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano, 1978.
- Franta H., *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*, Sei, Torino, 1987.
- Franta H., Amorevolezza come clima dell'intersoggettività educativa salesiana, *Scuola Viva*, anno XXV, n. 1, gennaio 1989.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1976.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977.
- Friend M.,- Cook L., *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*, Erickson, Trento, 2000.
- Gabassi P. G., *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Mondolibri, Milano, 2000.
- Gherzi L., Dolci e la dimensione utopica, *Pratica della libertà*, luglio-settembre, 1998
- Ginger S., *La Gestalt. Terapia del con-tatto e motivo*, ed. Mediterranee, Roma, 1990.
- Giusti E., Iannazzo A., *Fenomenologia e integrazione pluralistica. Libertà e autonomia di pensiero dello psicoterapeuta*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 1998.
- Giusti E., Locatelli M., *L'empatia integrata. Analisi umanistica del comportamento motivazionale nella clinica e nella formazione*, Sovera, Roma, 2000.
- Giusti E., Montanari C., Spalletta E., *La supervisione clinica integrata. Manuale di formazione pluralistica in counseling e psicoterapia*, Masson, Milano, 2000.
- Giusti E., Piombo I., *Arteterapia e counseling espressivo*, ASPIC Edizioni scientifiche, Roma, 2003.
- Guidano V.F., *La complessità del sé*, Boringhieri, Torino, 1988.
- Gulotta G., *Commedie e drammi del matrimonio*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Heap K., *La pratica del lavoro sociale con i gruppi*, Astrolabio, Roma, 1986
- Jervis G., *Presenza e identità. Lezioni di psicologia*, Garzanti, Milano, 1984
- Kollmann R., *Verso un comportamento educativo di fronte all'aggressione. La consulenza collegiale tra insegnanti*, Orientamenti Pedagogici, n.43, 1996, pp. 125-150.
- Laing R. D., Philipson H., Lee A.R., *La percezione interpersonale, una teoria e un metodo di ricerca*, Milano, Giuffrè, 1983.
- Laszlo E., La sfida di una evoluzione collettiva, *Pluriverso*, n. 5, 1996
- Lévinas E., *Il Tempo e l'Altro*, Il Melangolo, Genova, 1993.
- Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova, 1998
- Lewin K., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* (1951), Il Mulino, Bologna, 1972.
- Licciardello O., *Il piccolo gruppo sociale*, Franco Angeli, Milano, 2001.

- Magro G., Quando l'insegnante si brucia, *Orientamenti Pedagogici*, n.1, 1997, pp. 129-149.
- Likert R., *Nuovi modelli di direzione aziendale*, Franco Angeli, Milano, 1961.
- Luft J., *Introduzione alla dinamica di gruppo*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- May R., *Psicologia esistenziale*, Astrolabio-Ubaldini, Roma, 1970
- Maloni N., *Apprendimento Cooperativo*, in AA.VV., *Voci della Scuola 2003. Idee e proposte per la didattica*. Tecnodid, Napoli, 2002.
- Mangano A., Prospettive socio-educative nell'attività di Danilo Dolci, *Scuola e Città*, n. 2, 1998.
- Milani don L., *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Murgatroyd S., *Il counseling nella relazione d'aiuto*. Sovera, Roma, 1995
- Nardone G. - Watzlawick P., *L'arte del cambiamento*, Ponte alle Grazie, Firenze, 1996.
- Nonaka I., *Un'organizzazione capace di creare conoscenza*, in AA.VV., *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*. Franco Angeli, Milano, 1995.
- Nonnis M., *Il "conflitto" nel lavoro qualità specifica delle relazioni umane*, Lavoro Oggi, *L'Unione Sarda*, martedì 15 marzo 2005.
- Nonnis M., *Commando e benessere in ambiente lavorativo tra conflitti e ostilità*, Lavoro Oggi, *L'Unione Sarda*, martedì 26 aprile 2005.
- Nucci G., *La comunicazione interna nella pubblica amministrazione*, in (a cura di) S. Rolando, *Teoria e tecniche della comunicazione pubblica*, Milano, Etas, 2003.
- Pagès M., *L'esperienza affettiva dei gruppi*, Borla, Roma, 1991.
- Peracchi M., *Il 'Burnout': un inquadramento generale*, Psicologia e Scuola, n.59, pp.13-22.
- Porcarelli A., *Educazione. La relazione educativa e didattica*, in AA.VV., *Scienze Sociali per il triennio*, vol. 2, Poseidonia, Bologna, 2001
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma, 1983.
- Quaglino G. P. - Casagrande S. , - Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.
- Rezzara A., Successo e insuccesso a scuola: la dimensione affettiva, Quaderni di RES, ottobre 1995.
- Rogers C. R., *Un Modo di Essere*, G. Martinelli & C. , Firenze 1983.
- Rogers C. R.,. *I gruppi di Incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.
- Roletto E., *La scuola dell'apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative*, Erickson, Trento, 2005.
- Saffioti R., in *Variazioni sul tema Comunicare* , III di copertina, Jaca Book, Vibo Valentia, 1991.

- Salis F., *L'orientamento in gruppo*, in Batini F., (a cura di) *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento, 2005.
- Scilligo P., *Gruppi di incontro e esercizi di gruppo*, IFREP, Roma, 1988.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- Secord P.F., Backman C.W., *Psicologia Sociale*, Il Mulino, Bologna, 1971.
- Sheriff M. , *L'interazione sociale* Il Mulino, Bologna, 1972.
- Tajifel H., *Psicologia sociale e processi sociali*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- Toriggia P., Pinna M., *La realizzazione della Collegialità. Corso di orientamento nella Scuola Secondaria Superiore. Materiale di lavoro per i docenti* - CESAL & Distretto Scolastico n.18, Carbonia, 1998-1999.
- Versari S., *Sussidiarietà*, in AA.VV., *Voci della Scuola 2004. Le novità del sistema educativo*, Tecnodid, Napoli, 2003.
- Zucchermaglio C., *Vigostkij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.
- Watzlawick P., *Il linguaggio del cambiamento* , Feltrinelli, Milano 1980.