

Vittoria Cesari Lusso

La leadership relazionale del dirigente scolastico

Una decina di macro-competenze
e qualche storiella di vita vera

Erickson

La leadership relazionale
del dirigente scolastico

Erickson

EDITING

CARMEN CALOVI

IMPAGINAZIONE

CORREZIONEBOZZE.IT

RAISSA POSTINGHEL

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA

© CYANO66/ISTOCKPHOTO.COM

COPERTINA

GIORDANO PACENZA

© 2017 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 950690

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-1287-0

*Tutti i diritti riservati. Vietata
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'Editore.*

Finito di stampare nel mese di dicembre 2016 da Digital Team S.r.l. – Fano (PU)

© Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. – Ogni riproduzione o distribuzione è vietata.

Vittoria Cesari Lusso

La leadership relazionale del dirigente scolastico

*Una decina di macro-competenze
e qualche storiella di vita vera*

Erickson

Vittoria Cesari Lusso

Torinese di origine ha la doppia nazionalità italiana e svizzera. I suoi studi e la sua esperienza hanno un carattere pluridisciplinare e pluriculturale. Alla laurea in Economia e commercio conseguita all'Università di Torino si sono aggiunti in seguito un dottorato di ricerca all'Università di Neuchâtel, un diploma dell'Istituto Gregory Bateson di Liegi (rappresentante per l'Europa francofona del Mental Research Institute di Palo Alto, California) e una specializzazione nel campo della metodologia dell'Intervista di esplicitazione. Già professore associato all'Università di Neuchâtel, è tuttora attiva nel campo della ricerca, della formazione dei dirigenti scolastici all'Università della Svizzera italiana, della supervisione e della formazione continua in materia di dinamiche relazionali. Ha uno studio di consulenza a Losanna e tiene frequenti conferenze in Svizzera e in Italia. È autrice di numerose pubblicazioni a carattere scientifico e divulgativo.

Con le Edizioni Erickson ha pubblicato *Il mestiere... di nonna e nonno* (2004), *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale* (2005), *Se Giulietta e Romeo fossero invecchiati insieme...* (2007), *È intelligente ma non si applica* (2010), *Genitori e nonni: alleati o rivali?* (2014).
www.vittoria-cesari-lusso.ch

Publicato con il sostegno dell'Istituto Universitario Federale per la formazione professionale di Lugano (IUFFP), al quale vanno i sentiti ringraziamenti dell'autrice.



Indice

Prefazione	9
Premessa per il lettore non ticinese	15
Presentazione da parte dell'autrice	21
Parte introduttiva: terminologia, sfide quotidiane, competenze e dispositivi	27
<i>Capitolo primo</i>	
Competenza 1: Appuriamo subito che non ci sia stato un malinteso	59
<i>Capitolo secondo</i>	
Competenza 2: So accogliere i racconti dei vari soggetti con la tecnica dell'ascolto professionale	65
<i>Capitolo terzo</i>	
Competenza 3: So accorgermi che mancano informazioni importanti e so guidare il mio interlocutore a trovare un esempio	71
<i>Capitolo quarto</i>	
Competenza 4: So come aiutare un soggetto a descrivere cosa è successo (servendomi della tecnica di esplicitazione e curando la qualità della relazione)	77
<i>Capitolo quinto</i>	
Competenza 5: So rendermi conto che le dinamiche relazionali possono essere oggetto di una pluralità di interpretazioni teoriche, più o meno fondate	87

Capitolo sesto

Competenza 6: So applicare i principi fondamentali dell'approccio interattivo-sistemico 105

Capitolo settimo

Competenza 7: So riconoscere i messaggi relazionali impliciti (MeRI) 117

Capitolo ottavo

Competenza 8: So gestire il rischio di spirali perverse (ruolo di *problem stopper*) 129

Capitolo nono

Competenza 9: So mettere in atto piste di soluzione evolutive (ruolo di *problem solver*) 139

Capitolo decimo

Competenza 10: So promuovere un clima di lavoro positivo nella mia scuola 159

Bibliografia di riferimento 187

*A tutti quei leader
in campo scolastico e formativo
che si spendono con passione
per far crescere gli altri*

Ringraziamenti

Ringrazio di cuore in modo particolare:

- la ex direttrice Jeannine Gehring per aver svolto il ruolo di prima lettrice di queste pagine;
- il direttore Sandro Baggio per aver accuratamente riletto il fascicolo che è servito da materia prima alla redazione di questo libro;
- Luisa Gregis Passoni, che ancora una volta ha messo a disposizione i suoi talenti di cacciatrice di refusi delle mie opere;
- Carmen Calovi, responsabile, per la sesta volta, dell'editing dei miei libri. La collaborazione con lei fa parte delle esperienze piacevoli e stimolanti del mio percorso di autrice;
- i responsabili e il personale della Casa editrice Erickson per la sollecitudine e la qualità del loro apporto nei diversi passaggi che portano alla pubblicazione dei miei testi;
- i/le dirigenti di istituzioni formative (o aspiranti tali) che hanno seguito i miei corsi e contribuito con le loro testimonianze orali e scritte delle loro esperienze a mostrare la ricchezza di sfaccettature del ruolo di leader relazionale e comunicativo. Alcune di queste testimonianze hanno non solo ispirato i temi delle storie presentate in questo testo, ma altresì fornito schietti e vivaci spezzoni di racconto già pronti per essere riportati tali e quali. Grazie!
- Osvaldo Arrigo e i Responsabili dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale per aver incoraggiato e sostenuto la redazione di questo lavoro;
- mio marito Francesco per la sua solidarietà e la sua presenza: due fonti inesauribili, per me, di vitali energie.

Prefazione

*Attenzione: leggere questo libro può cambiare le vostre idee
in materia di dinamiche relazionali a scuola...*

Come Vittoria Cesari Lusso lascia chiaramente intendere in questo interessante lavoro dedicato alla funzione di leadership del dirigente scolastico, la questione della gestione delle istituzioni educative ruota inevitabilmente intorno al problema della costruzione di sistemi di relazioni fra esseri umani che, nello specifico e tanto per complicare la faccenda, appartengono a generazioni diverse, hanno ruoli diversi, possono provenire da ambienti socioeconomici non omogenei e avere come punto di riferimento culture diverse.

Tutto questo dà vita a organizzazioni che sono per definizione complicate, croce e delizia di ricercatori e di insegnanti e naturalmente di dirigenti.

Molte sono le definizioni possibili di complessità (e molte ne sono state effettivamente proposte). Individuare una definizione «operativa» in riferimento alla scuola, in quanto sistema multiforme la cui natura è legata alla dimensione umana, può così apparire agli occhi dei pianificatori dell'educazione e dei dirigenti scolastici un autentico rompicapo. Quando lo sguardo scientifico si posa su organizzazioni

che integrano degli esseri umani come attori principali, si potrebbe persino dire che esiste una complessità della complessità. Mi spiego. Mentre un ingranaggio meccanico, seppur articolato, si limita a far interagire singoli elementi e congegni in modo più o meno efficace, gli attori umani hanno la particolare predisposizione ad attribuire alla realtà che li circonda significati che variano in funzione degli stati d'animo interni e delle circostanze che impregnano gli eventi. Per buona pace di ogni visione meccanicistica del mondo, gli umani sono capaci addirittura di riflettere su quanto accade loro. E non si tratta di mere retroazioni. Quando l'attenzione dell'attore, le sue competenze e le caratteristiche del contesto lo permettono, avviene qualcosa di ben più intrigante di una retroazione meccanica.

In questo caso eventi organizzativi complessi divengono ancora più complessi proprio perché gli attori implicati riflettono su quanto stanno facendo e sulle conseguenze di quanto avverrà in ragione delle loro azioni. Essi inoltre rifletteranno anche in funzione della storia personale e di esperienze già vissute. Come Vittoria Cesari Lusso mostra, queste storie possono non solo testimoniare il modo in cui si affronta la complessità, ma anche diventare dei veri e propri luoghi simbolici nei quali ci si forma attraverso le storie, rivivendole come in una sorta di scena teatrale.

Insomma, se a una visione ingegneristica del mondo, applicabile certamente anche all'educazione, è consentito di rendere il futuro prevedibile almeno in parte (al prezzo purtroppo di una semplificazione drammatica del nietzschiano «umano troppo umano»), una visione ermeneutica, che tenga conto dei significati che gli attori attribuiscono agli avvenimenti ai quali prendono parte, rende tutto più difficile.

Parlando per metafore è come preparare, nel primo caso, una torta leggendo sul ricettario la procedura e gli ingredienti e, nel secondo, costruire la ricetta in interazione con le aspettative di chi la consumerà e tenendo conto dei vissuti esperienziali che provocherà la consumazione del dolce. La rassicurante procedura del ricettario ci permette senza dubbio di prevedere con maggiore attendibilità la

riuscita standardizzata della nostra torta. Salvo imprevisti, rispettando le indicazioni del ricettario, siamo quasi certi di ottenere un risultato che rientri nelle previsioni. Il problema, come l'Autrice vuole lasciarci intendere, è che fare scuola e dirigere una scuola non possono risolversi in una sequenza di procedure standardizzate, sebbene utili. Certo un'organizzazione deve darsi delle regole e deve poter prevedere un buon numero di eventi in maniera chiara e condivisa. Immaginate cosa accadrebbe in una scuola dove il dirigente intendesse elaborare l'orario delle lezioni tenendo conto delle aspettative e dei desideri di tutte le componenti. Ovviamente non raggiungerebbe mai il suo obiettivo. Dunque l'istituzione scolastica sicuramente necessita di una base di funzionamento «standardizzato», di un ricettario che permetta di capire quale tipo di torta si intende preparare. Il problema sorge quando, sempre all'interno dell'istituzione, l'attenzione è rivolta alla dimensione relazionale che necessariamente abita e dà senso alle strutture organizzative. A scuola, nonostante i tentativi di farcelo credere, non si preparano solo torte e neppure si fabbricano macchine, per quanto sofisticate, ma si costruiscono relazioni all'interno delle quali (e solo all'interno di esse) si definiscono e si realizzano i processi di insegnamento-apprendimento.

Tutti sanno quanto effimeri siano stati i tentativi di meccanizzare l'insegnamento, a partire dall'emblematica vicenda di Skinner, lo psicologo delle «macchine per insegnare», che, pur avendo concepito un dispositivo fondato sulle migliori tecnologie disponibili all'epoca e pur avendolo fatto sulla base di un solido (ma discutibile) modello teorico, dovrà ammettere i limiti «culturali» della sua proposta che non teneva conto del modo assolutamente non lineare che caratterizza gran parte degli apprendimenti negli esseri umani e della straordinaria pluralità di traiettorie che questi ultimi imboccano per imparare qualcosa.

Per ritornare sulla questione delle relazioni, possiamo ricordare, come Vittoria Cesari Lusso fa puntualmente e ripetutamente, che una relazione identifica inevitabilmente la dimensione umana degli incontri fra persone, fra insegnanti e allievi, fra dirigenti e insegnanti,

ed essa non è, per definizione, completamente prevedibile. Oggi con un termine alla moda si dice che le relazioni si stabiliscono in maniera «dialogica» e, come il termine stesso suggerisce, si realizzano attraverso un dialogo che può utilizzare una miriade di possibilità comunicative, non risolvendosi nella pur rilevante dimensione verbale. Insomma, il dialogo è per sua natura multimodale. Fin da Socrate, che si rifiutava di «trascrivere» i dialoghi, sappiamo che la conversazione crea significati sul momento, si evolve dinamicamente, coinvolge due o più mondi emozionali che ricercano (o rifuggono) l'intersoggettività. Certo, ancora una volta in una prospettiva «oggettiva», si può immaginare di prevedere come un certo dialogo si svolgerà e quali saranno gli sbocchi, ma nella maggior parte dei casi è proprio il dialogare a costruire il senso dell'interazione e a poterne definire gli esiti.

In questa prospettiva il dirigente scolastico non può che cercare un delicato equilibrio fra aspetti strutturali e normativi dell'istituzione che dirige e attività che gli attori svolgono ininterrottamente in queste istituzioni modificando costantemente il senso che attribuiscono alle loro stesse attività. È questo il vero dilemma, ma non il solo.

Come è ben noto, in tutte (o quasi) le discussioni che i dirigenti e gli insegnanti dedicano alla scuola ritorna la questione del rapporto fra teoria e pratica. A ben pensarci è proprio vero che viviamo in un'epoca nella quale gli interrogativi a proposito della intricata relazione fra risorse concettuali e modalità operative in educazione sono molteplici e soprattutto non sembrano dar luogo a risposte convincenti! Nella lunga e travagliata storia delle scienze dell'educazione, che di proposte «teoriche» e di «esperienze» pratiche ne ha viste a iosa, il nostro tempo si distingue certamente per i continui e piuttosto insoddisfacenti tentativi di tenere insieme questi due aspetti dell'insegnare e dell'apprendere. In passato si sono alternate fasi in cui sembrava non valesse neppure la pena di «teorizzare» i processi di insegnamento e di apprendimento a fasi nelle quali la formalizzazione rigorosa e la proposta di modelli astratti costituivano invece delle premesse inaggirabili del percorso educativo. Oggi la comunità dei ricercatori che

si occupa di educazione sembra invece appassionatamente coinvolta nell'approfondire come coniugare gli aspetti pratici dell'educazione con i tanti quadri teorici che si sono avvicendati negli ultimi decenni grazie agli apporti della ricerca nelle aree della pedagogia e della psicologia dello sviluppo. Il guaio è che, nonostante le energie profuse, gli insegnanti e i dirigenti continuano a vivere questa dicotomia come fonte di disorientamento e qualche volta di vero e proprio conflitto. Ad esempio, sul piano pratico, come fare a insegnare tale o tal'altra nozione a una classe di allievi eterogenea dal punto di vista dei prerequisiti cognitivi, delle competenze sociali e delle afferenze culturali? A livello teorico, a quale modello di sviluppo psicologico ispirarsi per preparare gli «interventi» didattici?

Ora, se a questo si aggiunge anche qualche considerazione sulla funzione sociale e culturale della scuola nel suo complesso, la rappresentazione di quella che è stata definita una comunità di apprendimento si complica ancor di più. Insomma, un bel problema per gli educatori e per i loro dirigenti, che si trovano spesso a fare i conti con una definizione di identità professionale che necessita di adattamenti e riequilibri costanti.

A questo proposito mi sembra di poter affermare che questo libro di Vittoria Cesari Lusso offra una soluzione pregevole. Per l'Autrice il problema della distinzione fra aspetti teorici e pratici sembra non costituire un vero problema, e non si tratta di distrazione, né di negligenza. L'Autrice, che ha affinato le sue competenze nel campo dell'analisi dei vissuti in molte attività legate all'educazione e alla formazione, ci mostra come la presa in conto della soggettività, come metodo per accedere alla costruzione dei significati, possa essere una risposta coerente alla problematica dell'articolazione teoria e pratica, ma a una sola condizione: l'analisi della soggettività, spesso praticata in molti modi diversi, costituisce una soluzione solo quando assume la consapevolezza e la dignità di un metodo scientifico. Mettersi dal punto di vista dell'altro e cogliere la sua espressione in prima persona non può che essere un elemento di base della presa in conto della

soggettività. Le belle storie che l'Autrice condivide con noi in questo suo libro sono effettivamente solo una parte iniziale di un processo di sensibilizzazione del lettore alla soggettività e di elaborazione di un percorso di *expertise*. Il resto sarà un lavoro di affinamento costante del metodo che non prescindere mai dall'esperienza, ma la trasformerà in un bagaglio di risorse culturali a disposizione di chi opera in istituzioni complesse e di chi le dirige.

Antonio Iannaccone
Professore ordinario, Università di Neuchâtel

Premessa per il lettore non ticinese

Dirigenti scolastici: un'esperienza nella Svizzera italiana

Come Vittoria Cesari Lusso scrive nella presentazione del volume, tra le molteplici esperienze che l'hanno spinta a redigere questo libro quelle legate ai corsi da lei proposti ai dirigenti scolastici della Svizzera italiana hanno avuto rilevanza particolare. Si tratta di corsi offerti nel quadro del Master in Gestione della Formazione (MAGF) erogato, dal 2002 al 2012, dall'Università della Svizzera italiana in collaborazione con l'Istituto Universitario Federale (svizzero) per la Formazione Professionale.

Il MAGF prevedeva un percorso accademico assai consistente di 60 crediti ECTS (cioè l'equivalente di un anno di corsi universitari a tempo pieno) scaglionato su una durata di circa tre anni e coronato da un Master of Advanced Studies (MAS).

Questo MAS era rivolto a tutti i dirigenti (direttori, vicedirettori, responsabili settoriali, ecc.) di istituti e altre istituzioni scolastiche e di formazione professionale di base e superiore, tanto pubblici quanto privati, ed è stato complessivamente frequentato da più di un centinaio di dirigenti.

Se ne parlo qui al passato è perché dal 2014 è stato sostituito da una formazione questa volta non più compattata in un unico percor-

so ma scaglionata in tre livelli e altrettanti traguardi: un Certificato di formazione superiore (CAS) di 20 ECTS, che il Dipartimento (Ministero) dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) della Repubblica e Cantone Ticino ha reso obbligatorio per tutti i nuovi dirigenti scolastici attivi nelle scuole di sua competenza; seguito, per coloro che lo desiderano, da un Diploma; e successivamente dal Master di Studi avanzati.

La *motivazione* iniziale di coloro che, negli anni 2000, hanno progettato e avviato questa esperienza, si articolava attorno a due principi chiave: *l'autonomia degli istituti formativi* e *la capacità degli istituti di dare una risposta innovativa e propositiva ai mutamenti economici, sociali e culturali in atto nelle nostre società democratiche*.

A monte di questi principi c'era naturalmente la convinzione, corroborata da svariate ricerche scientifiche ed esperienze pratiche, dell'esistenza di un forte legame fra il tipo di gestione degli istituti e la loro capacità di raggiungere realmente gli obiettivi pedagogici e didattici che si prefiggono, quali: l'eccellenza formativa; l'apporto culturale, sociale e professionale ai giovani e alla società; la riuscita di una larga maggioranza di allievi; le pari opportunità formative e l'inclusione di (quasi) tutti i ragazzi nei curricoli scolastici normali. E altri obiettivi ancora.

Va notato che, quando più sopra parlo di *motivazione*, non penso solo a quella dei docenti universitari e dei responsabili politico-amministrativi che hanno ideato, organizzato, implementato o sostenuto dall'esterno il MAGF. Penso anche alle domande espresse, tanto individualmente quanto attraverso le loro associazioni, da molti dei dirigenti scolastici stessi, i quali, negli anni precedenti, avevano ripetutamente rilevato la mancanza di una formazione che li preparasse specificamente al loro ruolo e auspicato che l'Università della Svizzera italiana assumesse questo compito. Tra le richieste più significative emergevano, da un canto, quelle «strumentali» motivate da una non sufficiente conoscenza e padronanza dei meccanismi e delle modalità di gestione di un'organizzazione complessa come

un istituto formativo; dall'altro, la domanda di competenze per far fronte alle sfide poste alla scuola da una società in rapida evoluzione tecnologica, sociale e culturale.

Per rispondere a queste domande, fin dalla sua prima edizione, il MAGF si è dato come obiettivo essenziale quello di proporre ai partecipanti degli «strumenti» utili (ed effettivamente utilizzabili...) per l'analisi — in un primo tempo — delle situazioni e dei problemi, e successivamente per la loro gestione. Non poteva trattarsi che di strumenti situati all'incrocio tra l'approccio scientifico e quello operativo, scelti espressamente per completare e potenziare quelli già costruiti giornalmente dai dirigenti nel corso della loro esperienza professionale.

La struttura di base del MAGF era articolata attorno a tre insiemi di strumenti gestionali di tipo diverso, presentati ai futuri partecipanti come segue.

1. *Strumenti per preparare e realizzare l'innovazione nell'ottica di un miglioramento effettivo della formazione.* La scuola ha da sempre dovuto adattarsi ai cambiamenti di mentalità e di cultura della società nella quale è stata chiamata a operare. Le caratteristiche dell'attuale contesto economico, sociale e culturale richiedono ai dirigenti degli istituti e delle attività di formazione non soltanto di adattarsi, ma di essere gli iniziatori e i promotori dell'innovazione. Tale considerazione prende spunto dalla constatazione che la società e l'economia mutano oggi ben più rapidamente che nel passato, e che le loro indicazioni e domande non sempre sono univoche, chiare e coerenti. Questo implica naturalmente la padronanza di strumenti efficaci per avviare e gestire cambiamenti e innovazioni all'interno dell'istituto stesso.
2. *Strumenti per migliorare il funzionamento interno degli istituti e la loro relazione con il territorio.* Come ogni istituzione, come ogni impresa, il valore di un istituto di formazione è in stretto rapporto con le relazioni che esso riesce a stabilire con il territorio in cui si colloca, in modo particolare quelle che i docenti e il personale della scuola riescono a stabilire con gli studenti, con le famiglie e

con le collettività locali. Tutto ciò dipende largamente dai modi e dai tipi di gestione della comunicazione interna ed esterna. Gli strumenti operativi efficaci a questo scopo devono perciò essere conosciuti e disponibili.

3. *Strumenti per leggere e interpretare i mutamenti nel mondo professionale.* È in atto oggi un profondo cambiamento dei valori e delle modalità di funzionamento del mondo del lavoro. Le imprese devono sempre più spesso trovare soluzioni a situazioni di mercato in cui globalità, complessità, innovazione e nuove competenze occupano una posizione di rilievo. Per i dirigenti di istituti di formazione si tratta di entrare nel merito di modelli e di strategie che tentano di rispondere alle esigenze di una nuova società e di individuare quelle componenti che possono conferire alle istituzioni formative una collocazione al passo con i tempi. Ciò significa disporre di strumenti per una lettura dei contesti sociali e di lavoro e delle competenze professionali che saranno richieste alle prossime generazioni.

Il MAGF era inizialmente organizzato nei dodici moduli seguenti inseriti in quattro macro-tematiche:

- Gestione dell'autonomia
 - Gestione integrata di istituti, sistemi e attività di formazione
 - Economia e gestione pubblica e privata
 - Valutazione e gestione della qualità
- Preparazione e realizzazione dell'innovazione
 - Innovazione e gestione di progetti
 - Apporti della ricerca educativa alla pratica pedagogico-didattica e gestionale
 - Supervisione dell'insegnamento
 - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la formazione
- Funzionamento interno degli istituti e loro relazione con il territorio
 - Conduzione del personale
 - Gestione della comunicazione
 - Gestione di problemi amministrativi e giuridici

- Mutamenti in atto nel mondo professionale
 - Evoluzione del mondo professionale e formazione
 - Laboratorio di gestione istituzionale e aziendale

Come si può facilmente constatare, il taglio del MAGF era inizialmente assai manageriale e istituzionale, ma rapidamente, rispondendo alle domande espresse dai partecipanti, gli aspetti psicologici e relazionali del funzionamento degli istituti, intimamente legati d'altronde a quelli comunicativi, assunsero una rilevanza particolare. *Relazione e comunicazione* (interna, in particolare tra direzione e insegnanti, o esterna, in primo luogo con le famiglie degli allievi) poterono così beneficiare di molto più spazio e attenzione.

Agli occhi dei partecipanti al MAGF, il concetto di «gestione» degli istituti scolastici poté così disfarsi della colorazione considerata (da loro e probabilmente ancor di più dai loro insegnanti...) un po' troppo aziendalistica ed efficientista per assumere il suo *vero significato* più vicino alla pratica e ai valori fondamentali del mondo della scuola: quello di «modalità necessaria per realizzare veramente i grandi obiettivi educativi e formativi della scuola, a fronte delle reali relazioni umane e professionali all'interno degli istituti, come pure del contesto sociale e culturale nel quale sono immersi, nonché degli imperativi politico-istituzionali ed economici ai quali devono sottostare».

E proprio per realizzare questa necessaria messa a punto dell'offerta formativa del MAGF l'apporto di Vittoria Cesari Lusso fu prezioso e determinante.

Non per niente, nella formazione attuale (CAS in Gestione della formazione, CAS/GEFO), seguita da praticamente tutti i nuovi dirigenti scolastici delle scuole cantonali, il primo dei quattro moduli proposti è incentrato sulle «Relazioni interpersonali» e, al suo interno, il corso iniziale è proprio quello della professoressa Cesari Lusso.

Il programma attuale del CAS/GEFO è il seguente.

Introduzione

- Modelli di gestione e conduzione degli istituti formativi

Modulo 1: Relazioni interpersonali

- Comunicare con docenti e allievi
- Comunicazione interpersonale e cambiamento nella scuola
- Gestire emozioni e conflitti
- Cooperare con i genitori

Modulo 2: L'istituto come organizzazione

- Gestione strategica degli istituti scolastici
- Gestione operativa degli istituti
- Gestione della comunicazione delle organizzazioni
- Aspetti finanziari (a) e aspetti giuridici (b) della conduzione degli istituti
- Conduzione di progetti e innovazioni negli istituti

Modulo 3: Insegnamento e risultati

- Personalizzare la formazione
- Valutare e favorire la riuscita scolastica
- Osservare e sostenere il lavoro degli insegnanti
- Gestire la multiculturalità nell'istituto
- Formazione continua dei docenti

Modulo 4: L'istituto nei suoi contesti

- Politiche e risultati dei sistemi formativi: livello nazionale e internazionale
- Cambiamenti nel mondo del lavoro e formazione
- Gli istituti scolastici nella società: principi e persone
- Identità e reputazione degli istituti, gestione comunicativa delle crisi

*prof. dottor Edo Poggia
già Direttore scientifico del MAGF
e attuale Direttore scientifico del CAS/GEFO*

Presentazione da parte dell'autrice

Come è nata e maturata in me l'idea di questo libro?

Da una vita faccio l'insegnante a vari livelli. All'inizio, nei lontani anni Settanta, ho avuto come allievi giovani studenti; poi, in tempi molto più recenti, gruppi di dirigenti scolastici o aspiranti tali. Fra queste due esperienze se ne sono inserite numerose altre, cui accennerò tra breve. È sempre con una buona dose di entusiasmo che mi sono alzata al mattino al pensiero di entrare in un'aula per insegnare. È un mestiere che ho scelto fin da ragazzina, quando sognavo di poter assomigliare da adulta a quei tre-quattro indimenticabili professori che avevo ammirato sui banchi di scuola. Ma non mi limitavo a sognare: mi intrigava osservare ciò che faceva la differenza tra quelli che consideravo bravi docenti e quelli che al contrario non mi sembravano all'altezza del loro compito. La risposta mi appariva lampante: i primi erano visibilmente motivati e contenti di fare gli insegnanti, i secondi si mostravano pigri e abulici; i primi trasmettevano entusiasmo per la loro materia, i secondi sembravano considerarla un ammasso di noiose informazioni; i primi si davano da fare per stimolare le energie e l'attenzione dei singoli e del gruppo, i secondi subivano passivamente le reazioni annoiate o trasgressive degli allievi. Quanto alla figura del direttore/direttrice, la vedevo come un'autorità inaccessibile, che

vigilava su tutto e tutti a partire dal suo tempio ai piani alti, là in fondo a un corridoio al quale solo pochi privilegiati avevano accesso. Rispetto, ossequio e deferenza nei suoi confronti le spettavano per diritto incontestabile.

Questo libro trae origine probabilmente anche da quel lontano vissuto di allieva, che in seguito mi ha motivato ad approfondire tutto ciò che mi sembrava legato alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

Questo libro è inoltre inevitabilmente frutto del mio lungo percorso professionale nel campo delle problematiche educative e relazionali. La mia sensazione è che tutti i miei libri rispecchino in qualche modo viaggi intellettuali vicini e lontani rispetto al momento della loro pubblicazione. Di vicino c'è la percezione che a un certo punto gli argomenti che mi stanno a cuore abbiano raggiunto una loro maturità di forma e contenuto. Quando tale percezione si manifesta, cerco di ritagliarmi i mesi necessari alla stesura del testo. Di lontano c'è invece la consapevolezza che i rivoli di idee che scorrono nella mia mente quando scrivo scaturiscano quasi sempre da sorgenti remote, alimentate certo da percorsi ed esperienze personali ma soprattutto dall'inestimabile contributo di una pluralità di felici incontri intellettuali e professionali.

Il lungo percorso cui faccio riferimento è iniziato quasi mezzo secolo fa (appartengo a quel drappello di persone che non vanno mai in pensione) come insegnante nelle scuole superiori di Torino e provincia. Esso si è snodato in seguito attraverso alcune tappe salienti che mi piace ricordare sinteticamente, non tanto «pel piacer di porle in lista» (come canta Leporello nel *Don Giovanni* di Mozart) quanto piuttosto per mettere in evidenza alcuni apprendimenti vitali che ne ho ricavato.

Nel 1975 mi sono trasferita in Svizzera. I primi anni in terra elvetica mi hanno offerto una doppia opportunità: quella di contribuire a sviluppare un insieme di attività di formazione indirizzate agli immigrati italiani nella Confederazione; quella di imparare — grazie

alle persone che ho avuto la fortuna di incontrare — che se una struttura formativa non esiste, ebbene, la si può anche creare.

In seguito, durante il decennio 1980-1990, mi è stata affidata la responsabilità di un nuovo Centro pedagogico-didattico per la formazione continua del personale scolastico italiano in terra elvetica, istituito presso l'Ambasciata d'Italia a Berna. Si è trattato di un incarico assai impegnativo, ricco di stimoli e di sfide. Un'occasione per crescere professionalmente, per cimentarmi con opportunità innovative, ma anche per confrontarmi con i miei limiti. Da questa esperienza è nata una spinta, tuttora non esaurita, a continuare, parallelamente alla professione, a formarmi per assolvere al meglio i miei compiti. È così che ho conseguito nel corso degli anni successivi un dottorato di ricerca in psicologia e alcune specializzazioni nel campo della comunicazione interpersonale, della psicologia delle relazioni e delle metodologie di ricerca qualitative.

A partire dagli anni Novanta, è iniziata la mia attività all'Università di Neuchâtel, prima come assistente e poi come professore associato. Lavorare nel campo della ricerca e dell'insegnamento universitario ha migliorato le mie capacità di comprensione e di analisi delle realtà in cui mi muovevo. Al tempo stesso però mi ha resa via via più consapevole di «sapere di non sapere», secondo la celeberrima espressione socratica. Da questo punto di vista mi sentivo e mi sento tuttora come un nuotatore che sguazza non lontano dalla spiaggia con dinnanzi a sé uno sterminato mare di conoscenze dall'orizzonte infinito.

Nel campo della ricerca mi sono dedicata dapprima alle problematiche delle relazioni interculturali, per appassionarmi ben presto al tema delle relazioni interpersonali. Confrontarsi con l'alterità culturale è una questione complessa e delicata, come ben dimostrano le dinamiche sociali collegate ai flussi migratori, vecchi e nuovi. Tuttavia, le mie osservazioni mi fanno dire che troppo spesso dimentichiamo che ogni relazione tra esseri umani, anche appartenenti a una medesima matrice culturale, è una complessa sfida nutrita da una molteplicità

di differenze: di percezioni, idee, credenze, valori, interpretazioni, stati d'animo, aspettative, abitudini e comportamenti.

A partire dall'inizio degli anni Duemila, mi sono impegnata in particolare nell'ambito della formazione continua degli adulti, nel quadro di attività proposte da istituzioni accademiche quali le Università di Neuchâtel, di Friburgo, della Svizzera italiana, nonché dall'Istituto Universitario Federale per la formazione professionale.

Last but not least — come si usa dire — questo libro trae più direttamente ispirazione da attività di insegnamento che da una quindicina d'anni ho il *piacere* di svolgere in Ticino sia nel quadro della formazione per dirigenti di istituzioni formative, sia come animatrice di incontri di formazione continua destinati a vari attori del mondo dell'educazione. Si tratta di interventi focalizzati su temi quali la leadership relazionale, la comunicazione interpersonale nei contesti formativi e scolastici, le relazioni scuola-famiglia, la gestione di casi difficili, le metodologie di descrizione e di analisi delle pratiche professionali.

Se parlo di *piacere* non è per il gusto di fare appello a una rituale formula di cortesia comunicativa. È soprattutto per sottolineare l'arricchimento sul piano intellettuale, professionale e umano che ho tratto da tali stimolanti esperienze.

In particolare, gli incontri di lavoro che si sono susseguiti nel corso degli anni negli accoglienti locali degli Executive Master dell'Università della Svizzera italiana di Lugano, ma anche altrove, con i dirigenti scolastici (o aspiranti tali) operanti nelle varie istituzioni del Cantone, mi hanno permesso di sperimentare con soddisfazione un modello formativo confezionato man mano su misura per tale tipo di pubblico a partire da domande sempre presenti nel sottofondo della mia mente quali: come rendere il mio insegnamento adeguato alla complessa realtà dei responsabili scolastici? Come evitare di «far sprecare tempo» ai professionisti che seguono i miei corsi? Come proporre una feconda dialettica fra «teoria e pratica»?

Lo spazio accordato al vissuto professionale dei partecipanti nell'ambito di tali moduli formativi ha prodotto un frutto di notevole

interesse ai miei occhi: la raccolta di un vasto numero di scampoli del loro quotidiano professionale sotto forma di testimonianze orali, di esempi di vario tipo, di documentazione di esperienze e di impegnativi lavori scritti di certificazione (questi, più di un centinaio ormai).

Da tempo andavo dicendo a me stessa che sarebbe stato un vero peccato lasciare semplicemente dormire tale materiale dentro gli armadi. E così, nel corso degli anni 2015 e 2016, ho tirato fuori gli scatoloni che lo contenevano, ho riletto centinaia e centinaia di pagine, ho classificato e analizzato i casi esposti, ho cercato di dare al tutto un'organizzazione concettuale e ho curato la trasposizione narrativa di alcune situazioni emblematiche. È venuto così alla luce questo libro. Mi auguro che esso renda più visibili le idee, le conoscenze e le competenze professionali che contribuiscono quotidianamente ad arricchire la cultura delle relazioni interpersonali in vari contesti scolastici e formativi del Ticino.

* * *

Il testo si articola in una parte introduttiva dedicata alla problematica della leadership relazionale nei contesti scolastici e in dieci successivi capitoli consacrati ognuno a una competenza specifica che contribuisce alla qualità dell'agire relazionale del leader di istituzioni formative.

Ciascuno di tali capitoli si compone a sua volta di tre ingredienti principali, variamente miscelati:

1. l'esposizione di problematiche, quadri teorici di riferimento e approcci metodologici;
2. la presentazione di testimonianze tratte in buon numero dal vissuto quotidiano dei dirigenti scolastici ticinesi che ho avuto la fortuna di incontrare. Alcune di queste vengono proposte sotto forma di storielle. Si tratta di situazioni paradigmatiche che ben si prestano a comporre una trama narrativa che intreccia i numerosi fili dell'agire quotidiano di chi dirige una scuola, come gli inevitabili problemi, i dilemmi, le riflessioni, lo stress, le risorse intellettuali e le piste

operative. I nomi di persone e di luoghi così come i contesti di tali situazioni sono totalmente immaginari, in modo da rispettare l'anonimato dei protagonisti. Per contro, tutto ciò che riguarda i processi psicosociali in gioco, il tipo di sfide e di problemi attinenti l'esercizio della leadership relazionale, le buone pratiche e i nodi comunicativi difficili da sciogliere è direttamente ispirato a dinamiche ben reali;

3. la proposta di attività di «allenamento» finalizzate a rafforzare i «muscoli» che permettono di trasformare le conoscenze in competenze pronte a essere attivate nel vivo dell'azione.

Grazie di cuore a tutti coloro che hanno contribuito a nutrire il patrimonio di esperienze presentate nelle pagine che seguono, nonché ai responsabili delle istituzioni preposte alla formazione destinata ai dirigenti per aver incoraggiato questo progetto.

Vittoria Cesari Lusso

NB. Per non appesantire il testo, ho spesso usato la forma maschile come termine neutro riferito sia al maschile che al femminile. In alcuni casi però ho scelto di usare il femminile soltanto, oppure di ricorrere contemporaneamente alla doppia formula maschile/femminile. Così, tanto per variare le modalità...

Parte introduttiva: terminologia, sfide quotidiane, competenze e dispositivi

A proposito dei termini «leadership» e «relazionale»

Leadership

Cominciamo con un sorriso. Ecco una barzelletta che mi ha raccontato tempo fa un collega a proposito dello stress che accompagna la professione di dirigente scolastico.

Ovviamente leggere una barzelletta è meno divertente che sentirla ben raccontata, come è capitato a me. Ma spero comunque che vi strappi una risatina.

Ogni mattina la mamma di Pierino deve sudare sette camicie per riuscire a svegliarlo: «Dai Pierino, alzati! Devi andare a scuola! Dai, per favore!».

Pierino assonnato e piagnucolante: «Non voglio andare a scuola mamma! Lasciami dormire! Non rompere».

«Perché non vuoi andare a scuola, Pierino?», lo interroga la mamma, preoccupata.

«Perché tutti mi trattano male: i bambini mi ridono dietro, gli insegnanti mi sgridano sempre e mi criticano che non faccio abbastanza, i bidelli brontolano in continuazione...», risponde Pierino con tono sempre più abbacchiato, infilando la testa sotto il cuscino.

La mamma risoluta: «Non fare storie Pierino, alzati subito e preparati. Devi andare a scuola almeno per due validi motivi: hai quarantasette anni e sei il direttore!».

Il direttore protagonista della barzelletta sembra avere qualche problema a esercitare nel suo contesto professionale il ruolo di leader relazionale. Probabilmente ha bisogno di rinforzare qualcuna delle competenze di cui parlerò più avanti. Chissà se leggendo un libro come questo potrà acquisire alcune abilità al punto da svegliarsi al mattino contento di andare nella sua scuola e felice all'idea di incontrare gli altri attori presenti sulla scena?

Prima di entrare nel merito di tali competenze propongo di soffermarci sui due termini *leadership* e *relazionale*.

Il termine *leadership* fa riferimento ai moderni approcci di governo delle istituzioni scolastiche.

Tale termine non sempre suscita l'entusiasmo degli addetti ai lavori.

L'ho scelto comunque poiché trovo che esso veicoli due idee interessanti: da un lato, quella di una specifica relazione di guida e di influenza reciproca tra il leader e le altre componenti del sistema, in vista del perseguimento di obiettivi generali condivisi. Dall'altro, consente di ricordare un aspetto chiave, non sempre ben sottolineato, relativo all'autorevolezza del leader: la coerenza tra ciò che egli dice e ciò che fa concretamente. Come ricorda un vecchio adagio, «solo quando saprai come essere l'autorevole leader di te stesso, saprai anche come essere leader per gli altri» (Owen, 2004, p. 63).

Norberto Bottani, ricercatore di origine ticinese di fama internazionale nel campo dell'istruzione, sottolinea come ormai da una buona trentina d'anni la leadership efficace venga considerata uno dei fattori basilari che concorrono ai buoni risultati di una scuola. Il che significa altresì — detto con una certa aspra schiettezza — che un leader non all'altezza dei compiti previsti dovrebbe cambiare mestiere. Se nel passato le ricerche mettevano in luce prioritariamente il ruolo di guida pedagogica, in tempi più vicini l'accento si è spostato sulle capacità

dei dirigenti in materia gestionale, di motivazione degli insegnanti, nonché di creazione di un clima di lavoro propizio all'apprendimento. A partire da un largo ventaglio di ricerche, tale autore mette in evidenza cinque considerazioni fondamentali (Bottani, 2002; 2011):

1. un buon dirigente è in grado di agire come leva di cambiamenti positivi in ambito scolastico e formativo (senza dimenticare che ciò avviene anche attraverso una dinamica azione di collegamento tra la base dei docenti e le istanze superiori);
2. gli studi sull'efficacia delle scuole non mettono più in primo piano la leadership didattica e pedagogica, bensì quella gestionale, innovativa e relazionale;
3. le scuole con miglioramenti significativi nei risultati degli allievi hanno dirigenti in grado di sviluppare condizioni di lavoro piacevoli e di adottare come impegno prioritario l'apprendimento e la riuscita degli allievi, appunto (lo stesso vale per ogni singolo docente nell'ambito delle proprie classi);
4. un buon leader basa le decisioni su un'attenta osservazione della realtà, appoggiandosi su una banca dati e facendone un uso sistematico e trasparente nel governo delle attività;
5. il reclutamento e la gestione del personale della scuola sono il compito più delicato e una delle chiavi del successo; un leader deve poter scegliere gli insegnanti e disporre di strumenti necessari a fornire stimoli innovativi.

Secondo una ricerca dell'OCSE (*Improving school leadership*, 2008), concernente 22 Paesi, non solo il capo di istituto appare come una figura capace di influenzare indiscutibilmente il *clima scolastico*, ma la sua influenza è più grande di quanto dall'esterno si possa immaginare.

Le qualità di un leader corrispondono a capacità quali: permettere al team di direzione di esprimersi al meglio, promuovere progetti innovativi, far circolare informazioni ed esperienze, tessere legami con il territorio, mettere in campo risorse relazionali e comunicative. Sono

queste ultime in particolare a permettere una gestione autorevole, rispettosa e ottimale della fitta rete di rapporti umani che germogliano all'interno di una scuola.

È interessante sottolineare che, viste tali elevate esigenze, il rapporto dell'OCSE raccomanda alle autorità competenti di rendere attrattiva la professione di capo di istituto sul piano della remunerazione, dell'autonomia delle decisioni e delle prospettive di carriera.

Alcune testimonianze raccolte in Ticino sembrano mostrare che tale attrattività, pur essendo decisamente superiore rispetto ad altri Paesi, non sempre viene considerata ideale, come sintetizza un direttore dicendo: «La gestione di una scuola equivale spesso a una rincorsa affannosa contro il tempo. In genere ricompense e risorse non sono all'altezza del compito. Risulta pertanto non sempre facile trovare persone motivate a prendersi la responsabilità del ruolo dirigente».

La nozione di *clima scolastico* sopra citata incontra nel dibattito pedagogico e nel mondo della ricerca un successo sempre più largo. Le principali dimensioni del clima che emergono dai vari lavori riguardano: le relazioni (in particolare tra docenti e allievi, direzione e personale, scuola e famiglie), l'insegnamento e l'apprendimento, la sicurezza, il contesto materiale e sociale, il sentimento di appartenenza (Debarbieux, 2016).

A volte si discute se un direttore di scuola sia meglio definito come *manager*, come usa nelle imprese, oppure come *leader*, come usa in campo politico e sociale (*sorry*, l'uso dell'inglese nei due casi è ormai inevitabile!). Personalmente non ho dubbi nell'optare per il secondo termine. Due elementi differenziano fortemente un dirigente scolastico dal capo di un'impresa. Le scuole sono istituzioni con la finalità specifica di produrre apprendimento, non beni o servizi commerciabili. Inoltre in genere i direttori, a differenza dei manager, hanno un margine di manovra limitato nella scelta dei collaboratori. La facoltà di licenziare è quasi inesistente. La contropartita è che anche il loro ruolo è spesso assicurato a vita.

Relazionale

Il termine *relazionale* focalizza l'attenzione su una complessa competenza che il dirigente scolastico è chiamato a mettere in campo: quella di gestire in modo costruttivo la miriade di rapporti interpersonali ai quali partecipa quotidianamente. È il tema centrale di questo libro.

Il vissuto quotidiano di un direttore non solo è al centro di una fitta rete di relazioni. C'è di più.

Da un lato, le tensioni che si sviluppano nei rapporti tra i vari attori sulla scena scolastica — docenti, allievi, genitori, personale specializzato e ausiliario, ecc. — ricadono prima o poi inevitabilmente su di lui. Si ritrova così spesso a fare da arbitro, da mediatore, da negoziatore, da pacificatore tra parti in conflitto, non sempre disponibili a trovare un'intesa, ben sapendo che la letteratura e l'esperienza dimostrano come «le buone scuole, quelle in cui gli allievi apprendono meglio e nelle quali i problemi di indisciplina sono limitati, sono caratterizzate da buone e significative relazioni interpersonali tra i diversi attori» (Berger, 2015, p. 3).

Dall'altro lato, istituzionalmente come rappresentante dell'Autorità scolastica, è chiamato continuamente a fare da tramite a livello comunicativo e propositivo tra i vari livelli gerarchici, ruolo questo particolarmente complesso in situazioni di cambiamento e di implementazione di nuove riforme e progetti.

Innovazioni che sempre più cercano di promuovere nel quadro dei sistemi scolastici una cultura della *collaborazione*. Ad esempio nella proposta *La scuola che verrà* pubblicata dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (2016), si legge a pagina 44: «La collaborazione all'interno degli istituti scolastici è sempre più percepita come un ingrediente indispensabile per migliorare la pratica pedagogica ed è quindi un vettore prezioso di ogni riforma scolastica significativa».

E quando si dice *collaborazione*, automaticamente si fa riferimento ai concetti di *relazione* e di *comunicazione*.

Cosa caratterizza le relazioni in ambito scolastico rispetto ad altre relazioni? La diversa finalità! Risposta ovvia, ma spesso negletta.

Ogni relazione nasce e vive in funzione di scopi palesi o impliciti ben precisi (Cesari Lusso, 2010). Le relazioni pedagogiche hanno come finalità fondamentale quella di cooperare al fine di creare le condizioni per *produrre apprendimento e favorire la crescita sociale e culturale degli allievi*. Lo scopo di tali relazioni, quindi, NON è:

- soddisfare il desiderio di piacere
- affermare la propria superiorità
- conquistare nuovi territori
- divertirsi e far divertire
- crearsi molti amici
- massimizzare il profitto
- vincere una competizione
- e quant'altro ancora.

Le relazioni pedagogiche fanno parte di un sistema di rapporti gerarchici e complementari dal punto di vista delle responsabilità, delle conoscenze, dei diritti e dei doveri.

Il leader-direttore ha una posizione apicale nel suo istituto sul piano delle responsabilità. Il direttore, come scrive un capo di istituto che ama la montagna, è un «capocordata, alla fine le decisioni deve saperle prendere da solo».

Nel ruolo di leader relazionale il direttore rischia, magari animato dalle migliori intenzioni, le seguenti derive:

- deriva *perfezionista*: devo riuscire a fare tutto e perfettamente, anche sul piano relazionale! Come la direttrice che pretende da se stessa «Non devo mai arrabbiarmi! Devo mostrarmi sempre disponibile e accogliente al 100%»;
- deriva *decisionista*: devo mostrare di capire tutto al volo e sparare soluzioni a raffica, senza perdere tempo a documentare i fatti e aiutare i protagonisti a diventare più consapevoli della realtà. «Ebbene sì: noi direttori siamo un po' prigionieri della nostra professione

che ci porta ogni giorno a trovare e proporre soluzioni per tutti i problemi. Talvolta abbiamo l'impressione di essere una sorta di distributore automatico che spara risposte a destra e a manca. Si tratta di una forma mentale che diventa *habitus* tanto che i nostri superiori contano su tale propensione»;

- deriva *protettrice*: non devo chiedere troppo a colleghi e docenti! «Poveretti hanno già tanto da fare», affermano alcuni dirigenti;
- deriva *angelica*: devo sempre farmi vedere buono. Scrive un vicedirettore: «Da tempo sto lavorando alla mia difficoltà a dire subito NO nelle situazioni in cui ritengo che sarebbe necessario, invece di lasciar prevalere la mia difesa di immagine di buono, che vuol rendere felice chi gli sta attorno, per poi dire di NO in modo brusco dopo un periodo troppo lungo di tolleranza»;
- deriva *auto-devalorizzante*: tanto noi direttori non serviamo a niente. C'è qualche direttore che afferma: «La scuola funziona anche senza di me». Rendersi inutili è sì un obiettivo finale meritorio per tutti gli educatori, ma ci sono dei limiti!

Una mole di lavori nel campo sociologico e antropologico ci rende attenti al fatto che la *leadership* relazionale nei contesti educativi e formativi non si esercita in un vuoto sociale, bensì è condizionata:

- dai molteplici cambiamenti avvenuti a livello di valori e modelli familiari. Ad esempio una direttrice ricorda senza mezzi termini che «ci sono genitori oggi che mentono spudoratamente per coprire i figli. Ci sono casi in cui, per giustificare le assenze a scuola della progenie, i nonni vengono fatti morire più volte». Senza contare il moltiplicarsi del numero dei nuclei familiari in difficoltà a causa della precarietà dei rapporti tra adulti; oppure di stili educativi poco adatti alla realtà odierna, poiché o troppo autoritari o troppo lassisti e permissivi; oppure ancora di modelli culturali poco favorevoli all'integrazione nei nostri contesti di vita;
- dal ruolo assegnato al bambino nella società moderna. Molti studi clinici parlano di dramma degli ultimi venti-trent'anni in riferi-

mento al fatto che molti bambini sono iperprotetti e crescono dentro campane di vetro. Di conseguenza, sviluppano poco le doti necessarie per affrontare gli ostacoli della vita quotidiana e rafforzare quella capacità di resistere agli urti e alle tensioni che la letteratura clinica chiama «resilienza» (Cyrulnik, 1999; Cyrulnik e Pourtois, 2007), prendendo a prestito il termine dalla tecnologia dei materiali;

- dal paradosso moderno legato alla crisi ideologica nei confronti delle gerarchie. In campo scolastico, ad esempio, succede non di rado che il direttore si trovi davanti a una doppia aspettativa contraddittoria da parte dei suoi subalterni: da un lato, fungere da guida e da persona autorevole capace di proteggere, assicurare e assumersi responsabilità; dall'altro, non urtare il bisogno di insegnanti (e anche di allievi) di mostrarsi autonomi e indipendenti.

Che rapporto esiste tra relazione e comunicazione?

Molto stretto! Le modalità comunicative costituiscono la parte visibile delle relazioni. Sono gli indizi che ci permettono di cogliere la natura, la qualità e le dinamiche che strutturano i rapporti umani.

Una buona relazione è sempre frutto anche di una buona comunicazione, attraverso tutte le sue svariate componenti: parole, intensità, timbro e colorazione emotiva della voce, posture del corpo, eccetera.

Ciò detto, occorre ricordare che una «buona comunicazione» non è un dono del cielo, ma è fatta di conoscenze e competenze che devono essere apprese, nonché di disponibilità e interesse a curare la qualità dei rapporti con le persone.

Da sottolineare con forza che *saper parlare* non vuol dire *saper comunicare!* Anche se si conoscono molte lingue.

A questo proposito mi piace spesso fare il paragone con la guida di un'automobile. Saper parlare corrisponde a saper guidare in un'ampia e tranquilla strada senza traffico. Ci si siede al volante e bastano pochi gesti per muoversi con sicurezza.

Saper comunicare è paragonabile invece alla guida nelle ore di punta in una metropoli. Vedete la differenza?! Occorre aver imparato a interagire in tempo reale con centinaia di altri soggetti, oggetti e stimoli: veicoli a quattro ruote di ogni tipo, motociclisti, ciclisti, pedoni, anziani che si muovono a passo di lumaca, bambini che schizzano in strada per rincorrere un pallone, adolescenti con il naso sui telefonini, semafori, cartelli, rotonde, incroci, deviazioni, imprevisti, ecc.

Le sfide quotidiane del direttore-leader-relazionale

Quante? Non molte, ma stressanti...

Dalle testimonianze che ho raccolto presso i diretti interessati appare che sul piano delle sfide relazionali il problema non è tanto il loro numero quanto le pesanti ricadute di singole situazioni conflittuali particolarmente tese e complesse. Queste hanno infatti tre peculiarità (le tre *i*):

- *i* come invisibilità: non fanno parte dell'elenco dei compiti formalmente attribuiti ai dirigenti scolastici, sicché quando un capo di istituto si spende dal mattino alla sera per sciogliere nodi conflittuali non può evitare al termine della giornata di dirsi con tono avvilito: «Oggi non ho fatto niente, ma sono sfinito»;
- *i* come imprevedibilità: i conflitti che si devono affrontare sono per loro natura non programmabili. Capitano e basta. «Avevo ben pianificato la mia giornata di lavoro e adesso sono costretto a scombussolare i miei piani. Come fare, visto che non ho a disposizione margini di tempo liberi?»;
- *i* come impulsività: chi dice conflitto dice emotività e clima relazionale poco propenso a comportamenti e ragionamenti pacati. «Mi sembrava di essere travolto da una tempesta emotiva che altri avevano scatenato, ma alla quale non potevo sottrarmi.»

Ciò significa che è sufficiente un solo caso difficile per creare stress, cattivo umore e turbare il clima generale, anche se per il re-

stante 99% le relazioni che formano il tessuto scolastico sono buone: «Basta un infelice o un arrabbiato per mettermi in discussione e avviliarmi. Non dormo di notte. A volte penso che anche lui rimugina affranto accanto a una moglie sconsolata. Ma ciò non mi rincuora più di tanto».

Quali sfide?

Ci sono in primo luogo le situazioni nelle quali il direttore è personalmente implicato e *coinvolto in prima persona* nell'interazione, nella sua qualità di capo di istituto.

Si possono citare:

- contatti con responsabili a livello comunale e cantonale;
- gestione dei rapporti con gli altri componenti della direzione e di commissioni varie;
- interventi nei confronti di allievi e classi che presentano situazioni critiche;
- collegi dei docenti (*plenum*);
- consigli di classe;
- scambi con personale amministrativo;
- tensioni di ruolo legate al fatto di gestire una pluralità di dimensioni identitarie parallele non sempre compatibili tra loro: quella di collega, amico, compagno di attività ludiche e superiore gerarchico;
- interventi tesi a stimolare e «inquadrare» quei docenti che appaiono, a seconda dei casi: demotivati e assenteisti, arrabbiati, non autorevoli e troppo gentili («Nella sua classe regna il caos»), inesperti e dubbiosi, troppo rigidi («Non sorride mai, non sa ascoltare e stimolare, sa solo criticare»), esauriti, incapaci di non cadere nella trappola dei falli di reazione, fonti di umiliazione per gli allievi («Perché non vai a pulire i pavimenti/a zappare la terra...»).

Il collegio dei docenti è uno dei rituali classici dell'attività di governo di un'istituzione scolastica. Un «parlamento» il cui funzionamento reale si discosta spesso da quello considerato ideale da parte

dei diretti interessati. Ideale che ovviamente varia a seconda dei ruoli, dei punti di vista e delle caratteristiche personali.

Nella storia che segue Sandro, direttore di recente nomina, ci parla del collegio docenti dei suoi sogni.

.....

STORIELLA 1 – Il plenum che vorrei

Quella domenica mattina mentre Sandro, da due anni direttore, correva in montagna per allenarsi alla prossima maratona un pensiero costante ritmava i suoi passi: «Come fare per rendere i collegi dei docenti veri momenti di scambio dinamici e costruttivi? Come fare? Come fare?» si ripeteva come una sorta di ossessivo mantra. La giornata è bella. Non troppo calda, né troppo fredda. Limpida. In fondo si sente fortunato: «Faccio un lavoro che mi piace, ho due bambini un po' discoli, ma di cui vado fiero. Mia moglie? Sono innamorato dei suoi occhi cerulei e del suo sorriso come il primo giorno (dovrei forse dirglielo, ma non ne sono capace). Tutto OK, comunque! Cosa potrei desiderare di più? Perché devo guastarmi la giornata pensando al plenum? Faccio così: ci penso fino al prossimo rifugio e poi cambio musica».

In effetti, Sandro ha imparato da tempo a mettere in pratica un espediente di igiene di vita che si rivela utile per il suo benessere mentale: quando ha un problema professionale, invece di ruminarlo tutto il giorno si impone di dedicargli uno spazio e un tempo ben definiti in modo da non inquinare l'insieme dei pensieri che attraversano la sua mente nel corso dell'intera giornata.

«Bene» rimugina mentalmente mentre si avvia al rifugio «vediamo cosa ho osservato nel corso dell'ultimo plenum. L'impressione è stata di un mutismo diffuso. La grande maggioranza ascolta e tace. Ascolta poi veramente? Sì, in parecchi sembrano seguire e mostrare con la mimica del volto se sono d'accordo o meno. Alba ad esempio ha un vero talento mimico (corruga la fronte, fa il broncio, sbuffa, arriccia il naso, sorride in modo sarcastico, ecc.), ma accidenti non dice mai una parola. Altri si limitano a parlottare tra vicini. Sono pochi i presenti che argomentano costruttivamente. Alcuni prendono la parola solo per zittire bruscamente il collega che osa esprimersi, contribuendo così a inibire

altri potenziali oratori. Senza contare la presenza non infrequente di una figura di cui si farebbe particolarmente volentieri a meno: il bastian contrario.

Come mai, mi chiedo, il collegio docenti è un luogo di dibattito così poco stimolante? Mi sorge un pensiero maligno: forse gli insegnanti sono troppo abituati a monopolizzare la parola in classe e troppo poco allenati al confronto costruttivo di idee tra colleghi. Con gli allievi hanno sempre ragione, mentre con i colleghi temono di essere giudicati sfavorevolmente!

Il silenzio non sarebbe un problema se significasse veramente «chi tace acconsente». Ma, ad esempio, l'ultima volta che abbiamo preso una decisione a proposito del progetto Emozioni ho saputo in seguito da voci di corridoio che una parte era decisamente contraria.

Insomma i miei tentativi di coinvolgerli nelle decisioni mi sembrano fuochi d'artificio bagnati.

Che fare?

Il rifugio è in vista, mi sbrigo a adottare un orientamento da discutere lunedì con i colleghi della direzione e con il presidente del plenum. Si potrebbero tentare tre cose:

- ridurre il numero dei collegi. Forse in fondo hanno ragione quei docenti che si lamentano che una volta al mese è troppo;
- distinguere bene nelle riunioni del plenum le parti che concernono informazioni unilaterali della direzione da quelle dedicate alla presentazione di esperienze, nonché da quelle concernenti l'esame, la discussione e l'approvazione di proposte;
- modificare le modalità di preparazione degli incontri: ad esempio, chiedere di volta in volta ad alcuni docenti di presentare le loro esperienze; inoltre, in caso di decisioni da prendere, proporre a singoli gruppi di docenti di preparare una breve nota scritta da leggere nel plenum».

Sandro entra nel rifugio. Ordina una birra. La tracanna pregustando il piacere di continuare la corsa fino in vetta senza più pensare alla scuola. Esce e chi ti incontra? Un collega della direzione che ne approfitta subito per sollevare una questione spinosa. La prossima volta, si dice Sandro, vado fare i miei allenamenti fuori Cantone.

.....

Poter contare su un team di direzione allargato, composto oltre che da un vicedirettore anche da alcuni colleghi, è indubbiamente un'importante risorsa sul piano operativo e decisionale, oltreché su quello del sostegno personale. Come in tutti i gruppi di persone chiamate a cooperare, non sempre tutto fila liscio al 100%. Qua e là sorgono di tanto in tanto tensioni che complicano sia le relazioni tra gli individui sia il lavoro da svolgere. La storiella del collega Specchio ne è un'illustrazione.

STORIELLA 2 – Il collega Specchio

«Figuratevi che uno dei miei colleghi di direzione si chiama Specchio e, colmo dell'ironia, sembra proprio volermi fare da specchio. Talvolta in modo gratificante, spesso invece (ahimè) in maniera altamente irritante. Non di rado i miei pensieri vengono fagocitati dagli echi delle sue parole. È un vortice che non riesco a fermare. Non si tratta di una relazione propriamente conflittuale, ma sicuramente mi turba.

Per non lasciarmi sopraffare dalle emozioni negative mi sforzo di mettere ordine nei miei pensieri, come ho imparato a fare nell'ultimo corso sulla comunicazione che ho frequentato. I suoi non posso cambiarli né controllarli. I miei sì. È questo ritornello che ripeto a ogni respiro.

Sono giunto nella nuova sede la scorsa estate. Tutti attendevano con ansia e preoccupazione l'arrivo del nuovo direttore. Anche e soprattutto lui, che avrebbe dovuto lavorare a stretto contatto con me. Professionalmente il rapporto è basato, mi sembra, sul rispetto reciproco, ma la nostra relazione umana è per me molto impegnativa. Due personalità opposte e per certi versi complementari: la mia calma e la mia diplomazia devono fare i conti con il suo modo diretto, aspro e sbrigativo di esprimersi. Lui lo spaccia per schiettezza e per rifiuto dell'ipocrisia. Che abbia ragione lui? Il dubbio mi costringe a confrontarmi con turbamenti profondi della mia persona che pensavo di aver superato.

Ieri ad esempio tra il serio e il faceto mi dice: "Non capisco come tu riesca a restare così calmo anche in queste situazioni [una ma-

dre era appena venuta a sfogarsi nei confronti di un'insegnante]. Mi dai quasi fastidio!”.

Dentro di me mi sentivo ribollire dalla rabbia nei suoi confronti e nei miei. Avevo l'impressione di essere caduto in una trappola emotiva. Come sarebbe a dire che gli dà fastidio il fatto che io affronti tale situazione con calma, cercando di ascoltare e capire? Cosa dovrei fare? Mettermi a urlare?

A fine pomeriggio rientrando a casa con la mia bicicletta, per poco non rischio l'incidente. Immerso com'ero nei miei pensieri non mi sono accorto di una buca.

Appena a casa mi sono messo ai fornelli poiché avevamo invitato amici a cena. Sarà vero che come uomo ho perso il titolo di capo famiglia, ma mi è rimasto quello di chef in cucina. Il buonumore di mia moglie e dei miei amici ha funzionato da antidoto contro le irritazioni della giornata.

L'antidoto ha fatto effetto fino alle quattro del mattino. Ora in cui l'irritazione nei confronti di Specchio è zampillata in superficie prepotentemente, come una sorta di geysir, e mi ha tenuto sveglio. Non mi va giù che lui si permetta di essere aggressivamente critico con la scusa di non voler essere ipocrita.

C'è qualcosa che non mi convince.

Fa molto comodo affermare di non voler essere ipocriti.

Primo, autorizza a trattare male il prossimo dicendo tutto quello che ci passa per la testa quando siamo nervosi.

Secondo, permette di ammantare le aggressioni verbali con l'idea della sincerità.

Terzo, mette il destinatario in condizioni di dover incassare il tutto per non essere accusato di essere un paladino dell'ipocrisia.

Domani gli dico ciò che penso a proposito della sua presunta schiettezza!

È nient'altro che una forma di egocentrismo.

Se la calma e la civile cortesia sono segni di ipocrisia, allora viva l'ipocrisia!»

.....

Una seconda categoria di sfide comprende i casi nei quali il dirigente svolge il ruolo di mediatore. Ruolo questo delicato e complesso

e non sempre gratificante nel breve termine. Il mediatore — dice un direttore in carica da un decennio — è una «figura malvista perché non si schiera con una parte proprio nel momento in cui chi è in conflitto cerca alleanze a supporto delle proprie ragioni».

In effetti, succede spesso che genitori, insegnanti, allievi vadano dal direttore per lamentarsi, mostrando chiaramente di aspettarsi di trovare un avvocato pronto a difenderli e a punire severamente i loro «presunti persecutori».

Invece, un buon mediatore non è un avvocato di parte ma un artista nel ridurre le tensioni, chiarire le ragioni del conflitto, trovare sbocchi evolutivi in linea con gli obiettivi educativi e formativi della scuola.

Stando ai casi raccolti, il dirigente è chiamato a intervenire come mediatore nelle seguenti situazioni:

- mediazione tra allievi e docenti per i più svariati motivi;
- mediazione tra genitori e insegnanti;
- mediazione tra varie figure professionali che intervengono nei casi di allievi difficili;
- mediazione nelle situazioni di attrito tra docenti;
- mediazione tra esperti di materia e docenti;
- mediazione tra docenti e personale amministrativo;
- nel caso di allievi che frequentano scuole speciali per sportivi di élite, mediazione tra scuola e responsabili sportivi. Per i dirigenti scolastici e i docenti lo studente-atleta è prima di tutto uno studente. I doveri scolastici hanno la priorità rispetto agli impegni sportivi. Tutto il contrario per gli allenatori e i responsabili delle associazioni sportive. Un conflitto, questo, di punti di vista legato alla diversità di ruoli sociali, che richiede prestazioni di alta diplomazia!

In effetti, il quotidiano è ricco di esempi di come basti cambiare anche nello spazio di pochissimi minuti il proprio ruolo contingente per cambiare punto di vista, come racconta la storiella che segue.

STORIELLA 3 – Il pedone e l'automobilista

Beppe come di consueto si sveglia all'ultimo momento. I suoi colleghi di ufficio lo prendono in giro poiché è solito arrivare sul luogo di lavoro con i capelli che conservano ancora l'impronta del cuscino. In effetti, anche quel mattino salta la doccia, trangugia un caffè mentre si veste velocemente, scende di corsa in garage e con la sua macchina sportiva, di cui va orgoglioso, conta di raggiungere al più presto la sua scrivania.

Ma, maledetti pedoni, quella mattina sembra una congiura. A ogni semaforo a richiesta perde preziosi minuti poiché c'è sempre un maledetto pedone che schiaccia il pulsante costringendolo a fermarsi. Maledetti pedoni.

Arrivato a destinazione parcheggia di fronte alla porta di ingresso e si accinge ad attraversare la strada di corsa. Un automobilista sovrappiange e rischia di investirlo. «Maledetti automobilisti!» esclama!

Una particolarità del contesto ticinese: *nella nostra regione ci conosciamo tutti...*

Tutti sappiamo che all'interno di qualsiasi organizzazione il collega che ha fatto carriera diventando a un certo punto superiore gerarchico non ha vita facile. Almeno nei primi tempi. Fiumi di dinamiche sotterranee complicano i rapporti e le percezioni tra ex colleghi.

Succede anche nei contesti scolastici.

Con la promozione a direttore/direttrice, qualcosa cambia inesorabilmente nelle modalità relazionali che strutturavano in precedenza i rapporti. Un docente dice chiaramente al suo collega appena nominato direttore: «Ero abituato a parlarti con familiarità, a contare sul fatto che eri sempre disponibile per bere un caffè assieme, adesso ti sento distante».

C'è una inevitabile inerzia nelle immagini dei docenti nei confronti dei neodirettori: «Faccio fatica a vederti come un superiore, nella mia testa sei sempre un collega».

Entrano in gioco emozioni non sempre nobili. Alcuni neodirettori/direttrici si sono sentiti dire: «Mi rompe le scatole che abbiano nominato te e non me», «Mi urta vedere che non sei più disponibile come prima», «Non mi sembra accettabile che tu mi neghi il cambio di orario che ti ho chiesto. Siamo sempre stati amici di famiglia».

Insomma, in una piccola regione come il Ticino, il fattore spesso citato come ulteriore intoppo nell'esercizio dell'autorità del direttore è «l'inconveniente nella nostra regione è che ci conosciamo tutti!».

Tale «complicazione» viene così espressa da altre testimonianze:

Sono nato e cresciuto nel paese in cui attualmente lavoro, passando dal ruolo di allievo a quello di insegnante, a quello di direttore. Inoltre, nel Comune faccio parte del Consiglio comunale, sono presidente della locale associazione sportiva e genitore di due bambini che frequentano la mia scuola.

Come molti colleghi direttori ticinesi ho fatto carriera all'interno di una stessa istituzione. Quando da colleghi si passa a direttore, c'è un dazio da pagare per i primi tre anni prima di affermare la propria leadership.

Sono legato da rapporto di amicizia che dura da parecchi anni con un docente che ha difficoltà con le classi. Mi dice spesso che quando parliamo di lavoro mi vede molto diverso.

Mi capita spesso di incrociare genitori degli allievi della mia scuola al supermercato, dal parrucchiere... Quando posso cerco di dileguarmi visto che molte volte mi fermano persino per strada: «Direttrice, avrei bisogno di parlarle un momento...».

Come rimediare a tale inconveniente?

Ovviamente traslocare famiglia, armi e bagagli in contrade lontane dai luoghi di origine non sempre è una soluzione praticabile.

Meno impegnativa sul piano finanziario e logistico, ma non su quello dell'energia psicologica, è la soluzione di abituarsi a far presente esplicitamente e fermamente, senza timori e senza aggressività, come la nuova veste professionale e le nuove responsabilità richiedano nuovi comportamenti:

- «Ti sto parlando nelle mie vesti di direttore, ovvero di persona che ha il dovere di rappresentare l'autorità...»;
- «In quanto responsabile ora del funzionamento della scuola nel suo insieme, devo dirti...»;
- «In quanto anello intermedio tra corpo docente e autorità devo preoccuparmi di contribuire alle idee che favoriscono la qualità del servizio in generale.»

Quando ho avuto l'occasione di trattare la problematica delle particolarità ticinesi con i diretti interessati, le direttrici e i direttori presenti hanno spesso evocato un altro aspetto della realtà del Cantone: l'esposizione mediatica in caso di conflitti. Ciò ovviamente è un ulteriore fattore di complicazione...

Ciò che frena e ciò che favorisce il cambiamento evolutivo

Quando un dirigente è chiamato a intervenire su un problema concernente un allievo, un insegnante, un collaboratore, un genitore, l'ideale sarebbe che i protagonisti affrontassero le difficoltà come occasioni di apprendimento.

Nella realtà ciò avviene in modo sporadico, per diverse ragioni. Quali? La fretta, l'influsso delle pulsioni emotive, le interpretazioni superficiali, le modalità comunicative inadeguate, le scarse conoscenze in materia di dinamiche interattive, e altro ancora, certamente.

Anche se è un'ovvietà, giova ricordare che i problemi tra esseri umani sono per definizione molto più complessi delle avarie tecniche. Nelle relazioni interpersonali conflittuali in effetti non basta sostituire una parte meccanica, né tanto meno dare una botta al pezzo difettoso per far ripartire il tutto.

Il comportamento di un essere umano in una determinata situazione è la risultante dell'interazione fra molteplici dimensioni tra loro assai più intrecciate e sovrapposte di quanto si immagini. Le principali sono:

- l'*azione*, ciò che faccio: come mi comporto, cosa dico, come agisco, come reagisco, ecc.;
- le *idee* e le *convinzioni*, ciò che penso: le mie opinioni, le mie giustificazioni, il mio credo pedagogico, le mie risorse concettuali, i miei pregiudizi, ecc.;
- gli *stati d'animo*, ciò che provo a livello emotivo: nervosismo, ansietà, gioia, entusiasmo, ecc.;
- le *sensazioni fisiche*, ciò che succede nel mio corpo: tensioni muscolari, stanchezza, fame, benessere ed energia, sensazione di troppo caldo/ di troppo freddo, scariche di ormoni come adrenalina e cortisolo, fenomeni chimici legati a neurotrasmettitori come le dopamine e l'endorfina, ecc.

Se come direttore desidero incoraggiare un cambiamento evolutivo nel mio interlocutore devo tenere conto di tali diverse sfaccettature che influenzano il suo agire.

Devo altresì conoscere e tenere in dovuto conto il mio personale modo di funzionare, visto che spesso sono proprio io lo strumento principale di cui mi servo per tentare di superare le difficoltà. Così come un cantante «usa se stesso» per produrre una melodia, lo stesso succede al direttore che deve contare sulle proprie qualità personali e professionali per produrre l'armonia sperata.

Per sfuggire all'ingannevole riflesso delle interpretazioni troppo affrettate occorre un po' di allenamento.

Proposta di allenamento

Leggete i tre esempi che seguono. A partire dagli elementi descritti ipotizzate le dimensioni in gioco per gli insegnanti di cui si parla, rispondendo in sostanza alle quattro seguenti domande:

- Cosa fa l'insegnante?
- Quali ipotesi si possono fare sulle *idee* che ispirano i suoi comportamenti?
- Quali ipotesi si possono fare sulle *emozioni* in gioco?
- Quali ipotesi si possono fare sulle ricadute in termini di *sensazioni fisiche*?

Heidi è una giovane insegnante di tedesco. È apprezzata per la competenza didattica (ottima competenza linguistica e ottimo materiale preparato), ma non ha autorità in classe.

È inconsapevole di quello che succede in aula, mentre dà le consegne tiene la testa bassa, parla anche se pochi l'ascoltano, chiede alla classe di prendere un quaderno per gli appunti e ci vogliono dieci minuti, durante la spiegazione i ragazzi in fondo mandano messaggini. A un certo punto scoppiano a ridere. Riprende un ragazzo, ma non è il principale responsabile. Dieci minuti di polemiche.

Un giorno le capita di ritirare un iPad a una ragazza. Questa va a lamentarsi in direzione che la docente non rimprovera i ragazzi in fondo perché sono ragazzi!

Un apprendista¹ si lamenta che la docente di cultura generale ce l'ha sempre con lui perché si è fatto una cattiva fama. Altri più indisciplinati di lui non vengono mai ripresi. Di quel che fanno loro, la docente non vede mai niente.

Gli allievi riconoscono la sua passione per l'insegnamento, ma dicono di imparare poco, c'è troppo casino e «la docente è troppo gentile e poi quando finalmente si arrabbia se la prende con quelli sbagliati. Non interviene fino a quando la situazione è insopportabile, quando alza la testa riprende il primo che vede e lo manda in direzione».

Non riuscendo a controllare la classe si appoggia sistematicamente alla direzione.

Da quando ho preso servizio come direttrice incontro grandi difficoltà di comunicazione con il maestro Mosca. Ogni tentativo di riflettere sul suo lavoro è preso come un attacco personale. Il maestro insegna da trent'anni con lo stesso metodo: lezioni

¹ Nel testo si parla di «apprendista» poiché in Svizzera, dopo la scuola dell'obbligo, circa i due terzi dei giovani seguono una formazione professionale di base con un sistema il più sovente duale, che alterna attività di tirocinio presso un'azienda (apprendistato) e attività di studio presso scuole professionali. Il giovane può scegliere tra circa 250 rami professionali. Esistono molte altre differenze di grande rilievo tra i sistemi scolastici della Confederazione Elvetica e dell'Italia, tra cui in primo piano c'è la grande autonomia in materia di istruzione e formazione dei ventisei Cantoni-Stato della Confederazione. Non c'è un ministro dell'istruzione svizzero: ogni Cantone ha il proprio.

frontali, allievi che riempiono pagine e pagine con le regole da lui dettate, chi fa più di X errori ricopia l'esercizio, la scrittura deve essere curata fino a ottenere una grafia perfetta.

Ha categoricamente rifiutato di partecipare a un corso di aggiornamento sullo sviluppo emotivo ed espressivo dei bambini affermando: «lo sono pagato per insegnare a leggere, a scrivere e a fare i calcoli, non per perdere tempo a discutere con i bambini».

Lui è convinto che esista una naturale e automatica corrispondenza tra quanto dice e spiega e ciò che i suoi allievi imparano. Se non succede è perché l'allievo è una «testa di legno».

Per lui disciplina e ordine sono principi inderogabili. Come nell'esercito, nel quale ha fatto carriera.

In passato tale atteggiamento gli aveva procurato soddisfazioni. Oggigiorno invece molte famiglie si lamentano che i loro figli non vengono volentieri a scuola, che sono bersagli di battute che li fanno soffrire, che hanno paura di sbagliare e di essere puniti. I genitori vengono nel mio ufficio poiché dal maestro non si sentono ascoltati. Desiderano che io intervenga senza che lui lo sappia, poiché temono rappresaglie.

A proposito di competenze, competenze...

Nel momento in cui mi sono trovata a progettare il percorso formativo da proporre ai dirigenti scolastici nel campo delle dinamiche comunicative e relazionali, la domanda che ha guidato le mie scelte è stata: quali competenze risultano utili a un leader chiamato a gestire una fitta rete di relazioni interpersonali a scuola? Ne è scaturita una risposta sotto forma di dieci *macrocompetenze* (nel senso che potrebbero essere ulteriormente scisse in un buon numero di sottocategorie). Tale decalogo è stato assunto come filo conduttore della mia attività di insegnamento e ripreso nella struttura di questo testo.

Come definire il termine «competenza»?

Si tratta di una nozione ad alta densità ed estensione semantica che sta assumendo in ambito formativo un'importanza sempre maggiore. Quale definizione adottare per disporre di una risorsa

intellettuale dal significato chiaramente condiviso e al tempo stesso pragmaticamente operativo? Molti autori concordano nel dire che si tratta di un insieme riconosciuto e provato di conoscenze nonché di capacità e comportamenti *mobilitati* in maniera pertinente in un dato contesto (si vedano, tra gli altri, Le Boterf, 1995; Ghisla, 2009).

In altri termini la competenza è ciò che una persona dimostra di saper fare per affrontare in maniera efficace determinate situazioni. Anche il Parlamento europeo si è preoccupato di rendere meglio esplicito il significato del termine, visto l'uso ormai dilagante che ne viene fatto. Nella Raccomandazione del 2006/962 si afferma che le competenze chiave per l'apprendimento permanente assumono la forma di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto (Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, p. 10).

Va sottolineato che la competenza risiede non tanto nelle conoscenze e abilità in sé ma nel *saper mobilitare* tali risorse in modo pertinente e adeguato alle singole situazioni. Il risultato dimostrabile e osservabile di un comportamento competente è la *prestazione* (Ajello, 2002).

Prima però di entrare nel vivo dei capitoli dedicati alle singole competenze, desidero ancora presentare succintamente in questa parte alcune risorse concettuali e principi che hanno ispirato il mio lavoro di formatrice.

L'impostazione del dispositivo

Quale percorso di formazione proporre ai dirigenti scolastici nel campo delle tematiche relazionali e comunicative? Con quali modalità didattico-pedagogiche?

La proposta formativa da me adottata si propone di creare una sinergia fra tre tipi di contributi. (Ovviamente spero che agli occhi di chi ha seguito le mie lezioni la «pratica da me attuata» risulti coerente con la «pratica da me professata».)

Il primo è costituito dalle *esperienze dei partecipanti*. Personalmente mi appare chiaro che le persone che seguono i miei corsi detengono un capitale di conoscenze, competenze ed esperienze. I soggetti si trovano quotidianamente immersi in una molteplicità di situazioni concrete nel campo delle relazioni interpersonali dalle quali scaturiscono soddisfazioni, frustrazioni, interrogativi e dilemmi. Tutto ciò non può rimanere fuori dalla porta. Offrire a tale vissuto uno spazio di espressione è dunque una condizione necessaria. Attenzione però: ciò non basta! Occorre che l'esplicitazione delle esperienze quotidiane avvenga nel quadro di una metodologia rigorosa che ne favorisca un uso pedagogicamente utile per la crescita delle competenze del gruppo. Altrimenti si cade nelle chiacchiere a scarso valore aggiunto.

Il secondo contributo è legato alle esigenze di natura metodologica appena menzionate. Si tratta certo di incoraggiare la condivisione di vissuti, ma (è un «ma» importante ai miei occhi) nel quadro di dispositivi strutturati e strutturanti che permettano una *descrizione rigorosa* (orale e/o scritta) delle esperienze in questione, un dibattito organizzato, un arricchimento della comprensione concettuale dei processi e delle dinamiche in gioco, un ampliamento delle piste possibili di intervento. Senza una metodologia fondata e strutturante, lo scambio di esperienze rischia di tradursi in una cacofonia di interventi e un insieme di sfoghi che poco contribuiscono a produrre nuovi apprendimenti e nuove abilità.

Il terzo contributo ineludibile è rappresentato dalla *letteratura scientifica* concernente in particolare due ambiti.

Il primo si riferisce ai contenuti in materia di dinamiche comunicative e relazionali. Il campo è immenso. Come formatrice sento pesare sulle mie spalle la responsabilità intellettuale di selezionare e proporre quelle conoscenze nel campo della psicologia della comunicazione e delle relazioni che hanno maggiori probabilità di risultare «pragmaticamente utili» per gli operatori scolastici che frequentano i miei corsi. In questo testo disseminerò tali contenuti, in modo più o meno sintetico, nei vari capitoli.

Il secondo ambito concerne la «didattica». In altri termini, attraverso quali dispositivi favorire l'interazione tra bagaglio teorico e pratica quotidiana dei partecipanti? Siamo alla sempiterna questione del rapporto fra teoria e pratica. L'idea che i percorsi formativi proposti alle persone inserite nella vita professionale debbano basarsi su una feconda sinergia fra teoria e pratica trova tutti d'accordo. Ma ciò detto, come procedere concretamente?

Sono molti gli autori, classici e contemporanei, che direttamente o indirettamente offrono elementi di risposta a tale domanda. Tra questi ne cito alcuni che mi hanno particolarmente ispirato.

Dapprima, il classico apporto di John Dewey, un pioniere nel rilevare l'importanza di considerare le attività quotidiane come processi di sperimentazione continua capaci di stimolare apprendimento e innovazione. Nick Owen (2004, p. 142) riporta a questo proposito un aneddoto, che apprezzo molto, concernente Thomas Edison. L'inventore della lampadina impiegò molto tempo per arrivare al primo prototipo. Si dice che abbia fatto più di duemila esperimenti per perfezionarla. Alla conferenza stampa per lanciare la sua nuova invenzione, un giornalista insistente mise il coltello nella piaga: «Dica, signor Edison, come ci si sente ad aver fallito duemila volte il tentativo di costruire una lampadina?». «Giovanotto,» disse Edison «non ho fallito duemila volte nella costruzione di una lampadina, ho scoperto millenovecentonovantanove modi per NON costruire una lampadina». Allo stesso modo spero ragionino i ricercatori e tecnici che in questi giorni dell'autunno 2016 hanno vissuto l'insuccesso dell'atterraggio (*ammartaggio?*) della loro sonda Schiapparelli.

Merita inoltre di essere ricordato il contributo di Malcolm Shepherd Knowles, uno dei massimi esponenti dell'andragogia, ovvero della pedagogia destinata agli adulti. Va detto che quest'ultimo termine non ha avuto un gran successo presso gli addetti ai lavori. Anch'io personalmente non amo usarlo, pur riconoscendo che l'idea di voler sostituire il prefisso *peda* (dal greco *pais*, bambino) con quello di *andra* (*andros*, uomo adulto) ha una certa logica semantica. Altrettanto

non amo usare un nuovo termine «gerontagogia» (*geron*, vecchio) che comincia a circolare in riferimento alla formazione continua di popolazioni più anziane.

Tutti noi che siamo impegnati nel campo della formazione continua degli adulti dobbiamo qualcosa a tale autore. Le sue idee hanno tuttora una larga influenza nel settore. Knowles sottolinea alcune differenze fondamentali dell'apprendimento in età adulta rispetto a quello dei bambini. La teoria da lui proposta si basa su alcuni presupposti fondamentali quali:

- il *concetto di sé*: l'adulto deve sentirsi rispettato come tale e posto nella condizione di esistere e partecipare come persona portatrice di esperienze, caratteristiche ed esigenze particolari;
- il *ruolo dell'esperienza*: la maggiore esperienza assicura maggiore ricchezza e possibilità di utilizzo di risorse interne. Ciò richiede però strategie di insegnamento basate su un chiaro collegamento fra le informazioni fornite e la pratica professionale dei discenti, nonché su attività di scambio tra pari. Da non dimenticare però che la maggiore esperienza può avere anche risvolti negativi, generando rigidità mentale, prevenzione e chiusura nei confronti di concetti e approcci innovanti;
- l'*orientamento pragmatico*: quanto viene insegnato deve migliorare le competenze ed essere applicabile alla vita reale. Negli adulti l'apprendimento è autodiretto, motivato cioè dal desiderio e dalla volontà di risolvere problemi concreti inerenti le esperienze di vita;
- la *motivazione*: in generale negli adulti le motivazioni intrinseche (la voglia di progredire, di essere più attrezzati per superare difficoltà, ecc.) hanno maggiore incidenza rispetto alle pressioni esterne (carattere obbligatorio dei corsi di aggiornamento, ottenimento di un diploma, ecc.). Succede però che la motivazione venga inibita da un'immagine negativa di sé come studente, da mancanza di tempo e da programmi inadeguati.

Due autori francesi, Aumont e Mesnier (1992), hanno formulato un'ipotesi molto originale e illuminante a proposito del processo di

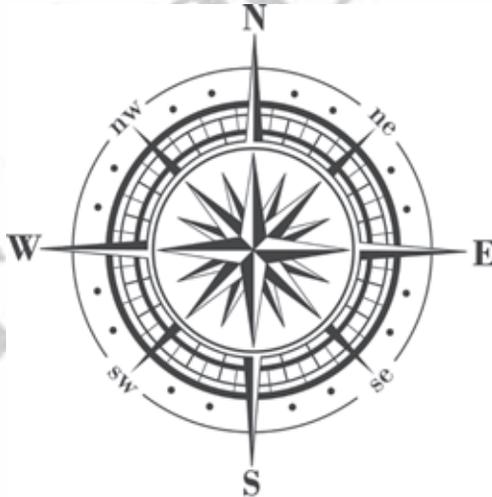
apprendimento in età adulta: questo viene alimentato da due fattori fondamentali, l'atto di voler creare e intraprendere, tipico degli imprenditori; l'atto di voler sperimentare, come farebbe un ricercatore. Gli autori sono partiti dalla constatazione che tali due categorie di professionisti sono fortemente motivate ad acquisire nuove conoscenze. Si sono allora chiesti nel quadro di un lavoro di ricerca: cosa muove gli uni e gli altri? A cosa mirano? Come procedono per incamerare il sapere di cui hanno bisogno? Per i ricercatori il metodo sperimentale è la via maestra necessaria per raggiungere il loro scopo principale, ovvero la costruzione teorica. Per gli imprenditori succede il contrario: gli apporti teorici rappresentano una sorta di deviazione obbligata per poter far avanzare i progetti di creazione di prodotti. I dispositivi di formazione proposti agli adulti devono in qualche modo prevedere modalità di lavoro che stimolino i partecipanti a adottare entrambe le posture mentali: intraprendere e ricercare.

Inoltre, sono da ricordare i contributi dello psicologo canadese Albert Bandura (2000), in particolare il concetto di *efficacia personale* e le ricerche sul ruolo centrale dei processi di autoregolazione e autoriflessione nell'acquisizione di nuove conoscenze. Per *efficacia personale* l'autore intende la fiducia nutrita da un individuo nella propria capacità di svolgere bene determinati compiti e attività. Cito sempre molto volentieri il concetto di efficacia personale perché mi permette di polemizzare un po' su una moda dilagante: quella di voler insistentemente promuovere *autostima* con incoraggiamenti verbali senza indicare concretamente a quali competenze agganciarla per darle una reale consistenza! A scuola, nella società, nei media, sembra che una gran parte dei problemi dell'umanità sia ormai generata da scarsa autostima. Parlare in termini di efficacia personale mi sembra molto più concreto e realistico per due ragioni: permette di prendere coscienza del fatto che non si è mai abili in tutti i campi (Leonardo Da Vinci rappresenta l'eccezione e non la regola); induce a focalizzare energie e giudizi su questo o quell'ambito in cui la persona ha maggiori chance di riuscita.

Di grande aiuto per il mondo dell'educazione e della formazione sono oggi i lavori di Pierre Vermersch e del suo Gruppo di ricerca sull'esplicitazione, sui quali mi soffermerò più diffusamente trattando delle competenze 3 e 4. Le idee innovative e il carattere concretamente spendibile di tali proposte meritano di essere illustrati più in dettaglio. Mi limito qui a sottolineare con forza un solo aspetto, cioè la necessità che i professionisti della scuola acquisiscano una capacità metodologica largamente sottovalutata: quella di saper descrivere e far descrivere (e non solo narrare approssimativamente) ciò che comunemente si chiama «esperienza» o «vissuto».

Di quali competenze ha bisogno un dirigente nella veste di *problem solver* relazionale?

Per orientarci propongo di usare lo schema di una bussola.



Il *punto di partenza* (il Nord) si riferisce al vissuto, a ciò che accade. Ad esempio, il direttore/la direttrice vive una situazione, oppure

è coinvolto nella narrazione di un fatto accaduto, spesso divergente a seconda dei narratori. Nel caso, ad esempio, di un conflitto allievemente docente succede piuttosto frequentemente:

- a) che le allieve attribuiscono la causa alla docente, dicendo che:
 - con lei non si impara nulla;
 - interroga su argomenti non trattati;
 - effettua valutazioni su cose non spiegate;
 - fa apprezzamenti offensivi;
- b) che la docente chiami in causa le allieve adolescenti, affermando che:
 - non sono motivate;
 - il loro livello è troppo eterogeneo;
 - sono infantili, chiacchierano troppo e sono impertinenti.

C'è una prima tappa da compiere per arrivare a Est: costruire una descrizione affidabile di cosa è successo.

Attenzione: si tratta di un percorso inconsueto che va scoperto e appreso. Ci sono competenze da sviluppare (rafforzare), indicate con i numeri 2 (so praticare l'ascolto professionale), 3 (so accorgermi che mancano delle informazioni e so guidare l'interlocutore nella ricerca di un esempio), 4 (so guidare la descrizione interattiva dell'esempio).

L'inconveniente, se non si arriva a una solida documentazione dei fatti, è che le decisioni vengano prese senza cognizione di causa.

Il percorso, occorre sottolinearlo, non è né semplice né abituale, come dimostrano le brevi testimonianze che seguono:

«È un vero supplizio per me frenare l'istinto di correre verso il giudizio e lo spazientirsi per arrivare presto a soluzioni...»

«La formatrice ci ha messo in difficoltà quando ci chiedeva di descrivere, descrivere e non cercare subito le colpe e i rimedi... insomma di funzionare al contrario... Poteva sembrare una tortura, una gran perdita di tempo, e invece con il passare del tempo ho apprezzato...»

«Adesso vedo più chiaramente quanti elementi hanno contribuito a creare tale stato di tensione.»

Il *traguardo* Est è dunque costituito dal prodotto dell'attività di descrizione.

C'è ora una seconda tappa da compiere fino a Sud: si tratta di meglio comprendere le dinamiche e i processi in gioco, comprese le soluzioni tentate che non hanno funzionato.

Le competenze da sviluppare lungo tale tappa del percorso sono di tipo teorico, analitico e interpretativo. La domanda è: di quali conoscenze e di quali quadri teorici ho bisogno per meglio comprendere e meglio agire? Per tale percorso servono le competenze indicate con i numeri 5 (so rendermi conto che ci sono modi diversi di leggere le dinamiche in gioco), 6 (so applicare i principi fondamentali dell'approccio sistemico), 7 (so riconoscere i messaggi identitari impliciti), 8 (so gestire il rischio di spirali perverse).

In assenza di tali conoscenze e capacità esistono forti probabilità di interpretare quanto accade in modo superficiale e scorretto, oppure in modo inadatto al contesto scolastico.

Non dimentichiamo che l'essere umano è spontaneamente una fabbrica di interpretazioni semplicistiche e autoreferenziali. Superare tale riflesso è in genere fonte di soddisfazione, come testimoniano due colleghi:

«Mi veniva spontaneo attribuire colpe, ne avrei avuto per tutti. Il pensiero lineare è più facile e meno dispendioso. Però sono soddisfatto di avere migliorato le mie capacità di analisi.»

«Ho quasi imparato a non prendere tutto sul personale. Evito così litigate inutili che invece di risolvere i problemi li complicano.»

Ora può iniziare la terza tappa che conduce a Ovest: si tratta di prendere in esame piste innovative di intervento.

Per tale percorso serve sviluppare le competenze 9 (so mettere in campo piste di soluzione evolutive) e 10 (so promuovere un clima di lavoro positivo nella mia scuola).

Il traguardo Ovest è raggiunto quando il dirigente è in grado di ipotizzare (spesso assieme a collaboratori, insegnanti e anche genitori) piste di soluzione evolutive, evitando il rischio di ricorrere automaticamente a rimedi praticati abitualmente, malgrado la loro efficacia lasci a desiderare dal punto di vista educativo e formativo.

Ecco due testimonianze:

«Ho potuto sperimentare quanto sia importante staccarsi dalle “soluzioni logiche” già sperimentate senza successo [...]. Ciò richiede pratica, capacità di non cadere nelle apparenti soluzioni di comodo, centrate su di sé piuttosto che sull’obiettivo funzionale per l’ambito relazionale di cui si è responsabili...».

«Ho preso coscienza che a volte tendo a voler subito persuadere e proporre un rimedio a scapito dell’ascolto, della riflessione e della ricerca di obiettivi effettivamente praticabili.»

A partire dal punto Ovest, si tratta di sperimentare e di osservare in modo critico i risultati ottenuti. Pronti a ricominciare se qualcosa è andato storto.

Troppe competenze da acquisire?

Spero che l’aver elencato un certo numero di competenze che è utile acquisire (o rafforzare, a seconda dei casi) non risulti troppo scoraggiante e frustrante. Quanti itinerari di approfondimento possibili!

Non si tratta di percorrerli tutti assieme. Né di studiare e allenarsi sacrificando tutto il poco tempo libero. L’importante è sapere che esistono; poi ciascuno sceglierà tempi e obiettivi di apprendimento praticabili, senza voler bruciare le tappe.

A tale proposito amo spesso citare a titolo di paragone incoraggiante ciò che avviene nella pratica del judo. Dicono gli specialisti

che nel judo si può migliorare durante tutta la vita. Come è noto i livelli di competenza vengono simbolizzati dai colori della cintura, tradizionalmente: bianco, giallo, arancione, verde, blu, marrone, nero, bianco e rosso, rosso.

In materia di leadership relazionale e comunicativa diventare cintura bianca è già un progresso, un primo significativo passo. Il percorso può in seguito continuare.

Erickson

Erickson

Capitolo primo

Competenza 1

Appuriamo subito che non ci sia stato un malinteso

Mi piace spesso ripetere che il mal-inteso (il trattino è voluto) è la situazione normale. È il «ben-inteso» che costituisce l'eccezione.

In effetti, la comunicazione interpersonale è talmente carica di impliciti, di inferenze, di pregiudizi più o meno nascosti e di rumori di fondo che disturbano la comprensione, che capirsi non può mai essere dato per scontato.

A volte darlo per scontato può avere conseguenze tragiche, come nella barzelletta dei due amici cacciatori.

STORIELLA 4 – I due cacciatori

Gino e Pino sono due amici appassionati cacciatori, ma con poco tempo libero a disposizione. Non è facile per loro riuscire a prendersi una giornata di libertà per praticare assieme il loro sport preferito. Finalmente ci riescono.

Si mettono in moto di buon mattino. Dopo due ore di macchina, giungono a destinazione. Tutto sembra perfetto. Bel tempo, selvaggina apparentemente abbondante, pochi concorrenti, buon umore. Le prime due ore sono un vero godimento.

A un certo punto però succede qualcosa di drammatico: Pino si accascia privo di sensi.

Gino è preso dal panico, non sa cosa fare! Chiama e scuote l'amico. Questi non reagisce.

Allora chiama il numero di emergenza e con grande affanno cerca di spiegare la situazione: «Aiuto! Il mio amico si è accasciato mentre camminavamo assieme in un bosco. Sembra morto! Cosa faccio? Cosa faccio?».

L'operatrice cerca di calmarlo: «Si calmi, la aiutiamo noi! Segua le nostre istruzioni. Per prima cosa però occorre sincerarsi che sia effettivamente morto!».

Gino dice: «OK». Poi posa il telefonino per terra. Dopo pochi secondi si sente un colpo di fucile. Gino riprende allora il telefonino e dice: «OK, fatto! Adesso sono sicuro che è morto. E ora cosa devo fare?».

.....

Non sempre il malinteso produce effetti così drammatici, ma può comunque essere fonte di tensioni sgradevoli che potrebbero essere evitate.

La storiella che segue mostra come gli errori di interpretazione dei comportamenti altrui comportino fatalmente anche pensieri, emozioni e azioni fuori luogo.

.....

STORIELLA 5 – I miei biscotti...

Una giovane donna stava aspettando il suo volo in una sala d'attesa di un grande aeroporto.

Dato che avrebbe dovuto aspettare a lungo, decise di comprare un libro per ammazzare il tempo. Comprò anche un pacchetto di biscotti. Si sedette nella sala VIP per stare più tranquilla.

Accanto a lei c'era la sedia con i biscotti e vicino a questa un signore che stava leggendo il giornale.

Quando lei cominciò a prendere il primo biscotto, anche l'uomo ne prese uno. Lei si sentì indignata ma non disse nulla e continuò a leggere il suo libro.

Tra sé e sé pensò: «Ma tu guarda! Se solo avessi un po' più di coraggio gli avrei dato un pugno...».

Così ogni volta che lei prendeva un biscotto, l'uomo accanto a lei, senza fare il minimo cenno, ne prendeva uno anche lui.

Continuarono fino a che rimase un solo biscotto e la donna pensò: «Ah, adesso voglio proprio vedere cosa mi dice quando saranno finiti tutti!».

L'uomo prese l'ultimo biscotto e lo divise a metà!

«Questo è troppo» pensò, cominciò a sbuffare, indignata prese le sue cose, il libro e la borsa e si incamminò verso l'uscita della sala d'attesa.

Quando avvertì che la rabbia era sbollita, si sedette su una sedia lungo il corridoio per non attirare troppo l'attenzione ed evitare altri spiacevoli incontri.

Prese il libro e fece per infilarlo dentro la borsa quando... nell'aprirla vide che il pacchetto di biscotti era ancora tutto intero al suo interno.

Sentì tanta vergogna e capì solo in quel momento che il pacchetto di biscotti (uguale al suo) che si trovava sulla sedia era di quell'uomo seduto accanto a lei, che però aveva condiviso i suoi biscotti senza sentirsi indignato, nervoso o superiore, al contrario di lei che aveva sbuffato e l'avrebbe volentieri coperto di insulti!

.....

La prossima volta la giovane donna starà più attenta prima di considerare le sue interpretazioni come certezze. Ogni nuova esperienza è un'occasione in più per apprendere qualcosa su se stessi e sugli altri. In effetti, dal giorno in cui veniamo al mondo è un continuo integrare, in modo informale e implicito attraverso ciò che viviamo, alcune conoscenze fondamentali in materia di relazioni: se possiamo fidarci o meno degli altri, se chi si prende cura di noi è felice di farlo oppure ne è contrariato, se i nostri bisogni fondamentali trovano nei contesti in cui viviamo risposte adeguate, se la nostra presenza suscita gioia o fastidio, se le nostre pulsioni emotive incontenibili trovano adeguata accoglienza e possibilità di ridimensionamento, se i nostri eccessi vengono debitamente frenati, se i malintesi possono trovare rimedio, ecc.

Uno dei malintesi più comuni è provocato dall'errata comprensione di una parola-chiave del discorso che incide sul significato del

tutto. È proprio quello che succede nell'esempio che segue. Per fortuna la direttrice ha saputo dedurre dalla mimica dell'interlocutrice che doveva esserci stato un malinteso. Ciò ha permesso di rimediare in tempo utile.

.....

STORIELLA 6 – Chi mal comprende... peggio risponde

«In una scuola dell'infanzia della mia circoscrizione» dice una direttrice «è in corso un'esperienza particolare: alcuni nonni intervengono come volontari in determinati momenti per intrattenere i bambini raccontando storie, parlando della loro infanzia (a cosa si giocava? Come era la scuola ai nostri tempi? Ecc.), oppure collaborando alla sorveglianza dei piccoli in occasione di uscite. Tra un'insegnante e una nonna-volontaria è sorta una certa tensione, poiché a detta della docente quest'ultima non rispetta sufficientemente il contratto alla base della collaborazione.

Decidiamo di trovarci nel mio ufficio per chiarire e superare il problema.

All'inizio tutto procede per il meglio. Si vede che da entrambe le parti c'è già stato uno sforzo di chiarimento che ha dato qualche frutto.

«Bene» penso tra me e me «così ci sbrighiamo presto e posso dedicarmi alle altre numerose urgenze».

A un certo punto, in effetti, la nonna ammette le sue mancanze in termini di puntualità e rispetto degli impegni, si scusa e, volendo mostrarsi comprensiva, aggiunge: «Capisco che per voi professioniste lavorare con noi nonne volontarie non è sempre facile». La docente con tono garbato risponde: «In effetti sono contenta della nostra esperienza-pilota, ma per me lavorare con le volontarie è comunque una sfida».

Vedo la nonna assumere un'espressione di delusione e disorientamento. Si alza e sta per andarsene indispettita.

Verifico la comprensione ed emerge che la volontaria ha capito... *sfiga* invece di *sfida*!

Accidenti ai malintesi sempre in agguato!»,

.....

In altri casi le incomprensioni nascono da carenze informative dovute a divari tra cornici culturali, come nella storiella 7.

STORIELLA 7 – Nel nostro Paese di origine è diverso

«Non mi stanco mai di ricordare ad apprendisti e famiglie che ogni giorno di scuola è come una giornata di lavoro e le assenze arbitrarie non sono tollerate», racconta il vice-direttore di una scuola professionale a tempo pieno.

«Ma non c'è peggior sordo di chi non vuol sentire. Ancora una volta, nel gennaio scorso, mi sono trovato di fronte al caso di un allievo che senza avvertire ha prolungato le sue vacanze di Natale al Paese di origine, saltando così il test di inglese. Da notare che, mentre la scuola non ha ricevuto alcuna comunicazione in merito, i compagni di classe erano ben informati via internet del prolungamento della vacanza.

Per me e colleghi, ciò ha significato lavoro ed energie supplementari: la docente di inglese si è trovata a organizzare il recupero del test; personalmente ho dovuto comunicare e applicare una sanzione per assenza ingiustificata; la docente di classe alle prime armi è entrata in agitazione all'idea di dover comunicare al consiglio di classe un abbassamento del voto in condotta.

Al rientro del ragazzo gli comunico subito la sanzione. Ci rimane male.

Il giorno dopo ricevo una chiamata allarmata dalla madre ancora all'estero. Il colloquio si interrompe bruscamente. Che modi, mi dico!

Alcuni giorni dopo riesco a organizzare un incontro con i genitori. La mamma mi spiega, scusandosi ripetutamente, che la telefonata si è interrotta a causa dell'esaurimento del credito. Preciso loro che il nostro Centro rappresenta lo Stato e il datore di lavoro. Anche se è scuola a tempo pieno, i ragazzi non sono allievi ma apprendisti. Non ci si assenta dal «luogo di lavoro» senza avvertire.

I genitori precisano che nella loro regione il Natale si celebra il 7 gennaio e cercano di farmi capire che non sono menefreghisti. Per loro la scuola è fondamentale e sono dispiaciuti di non essersi

resi conto dell'importanza di rispettare il calendario svizzero e soprattutto di avvertire in caso di ritardo nel rientro in Ticino. Mi sembrano molto sinceri e preoccupati per la riuscita scolastica del figlio. Dico che il ragazzo è fortunato ad avere due genitori come loro. L'incidente si chiude.»

.....

In sintesi, prima di arrabbiarci con il prossimo per una parola, per una dimenticanza, per un impegno non mantenuto, è sempre utile verificare che non ci sia stata una qualche forma di malinteso!

Insomma è prudente concedere un'apertura di credito all'interlocutore esordendo con: «Forse c'è stato un malinteso...».

In sostanza si tratta di coltivare il riflesso di pensare in prima battuta che possa esserci stato un fraintendimento e di dire al nostro interlocutore frasi del genere: «Scusi, vorrei verificare se ci siamo capiti», «Credo mi manchino delle informazioni, forse mi sono perso una puntata», «Mi dica di più, così capisco meglio».

Proposta di allenamento

Ritagliatevi cinque minuti di tranquillità.

Lasciate affiorare nella vostra mente un esempio di malinteso in cui siete incappati e che vi ha generato in un primo momento una reazione inadeguata.

Ripercorrete cosa è successo.

Chiedetevi: «La prossima volta, cosa potrei dire/fare per gestire meglio tale situazione?».

Capitolo secondo

Competenza 2

So accogliere i racconti dei vari soggetti con la tecnica dell'ascolto professionale

In buona parte i problemi relazionali e di comunicazione sarebbero automaticamente risolti in partenza se solo gli interlocutori fossero capaci di ascoltarsi. La vita sociale assomiglia sempre di più a quei dibattiti televisivi dove gli interventi si accavallano, le persone si parlano addosso, i presenti si interrompono continuamente e nessuno ascolta. Siamo immersi in un mondo dove si parla molto, ma si ascolta poco.

Sarebbe utile ricordare che nella realtà non succede come su un palcoscenico operistico, dove più voci possono librarsi contemporaneamente creando magistrali armonie. Nella realtà le frasi che si accavallano creano una totale cacofonia.

Ci sarebbe invece un gran bisogno di leader relazionali in possesso di competenze di ascolto, in particolare nei contesti educativi. Tali competenze come vedremo non si limitano a un'attenta e rispettosa ricezione passiva, ma richiedono molte altre abilità, in particolare quella di aiutare l'interlocutore a sviluppare la sua narrazione per passare da rappresentazione parziale e superficiale del suo vissuto a una più vicina alla ricchezza e complessità delle dinamiche interattive in gioco. E ciò soprattutto nell'interesse di una sua crescita sul piano della consapevolezza!

Se amiamo monopolizzare la parola siamo lontani mille miglia dal traguardo di saper ascoltare. Chi monopolizza una conversazione tiene conto soltanto dei bisogni del proprio ego e ignora quelli altrui.

È un atteggiamento che ha ripercussioni negative su tutti gli ambienti di lavoro. Gli studi condotti in materia hanno mostrato che la capacità di ascolto caratterizza i migliori dirigenti, professori, medici, capi di istituto.

Saper ascoltare presuppone un ventaglio di facoltà: la sensibilità di intuire ciò che l'altro sta provando; la volontà non solo di lasciarlo parlare, ma di aiutarlo a esprimere completamente il suo pensiero; la capacità di tenere sotto controllo in tempo reale il riflesso automatico di rubare all'altro la parola per verbalizzare l'eco che si è prodotta nella nostra mente; il dono di sintonizzarsi con l'interlocutore; la capacità di adattamento; un vero interesse per la qualità della relazione. E la lista non è certamente esaustiva.

Il direttore protagonista della storiella che segue si è risparmiato una crisi di nervi proprio grazie alle sue capacità di ascolto e all'abilità di trovare sbocchi positivi alle situazioni critiche.

STORIELLA 8 – L'orario e il collega Ercole

Scendo dal treno e percorro a piedi il tratto di strada che separa la stazione dalla scuola. Riordino i miei pensieri e prendo contatto con la realtà quotidiana che mi appresto ad affrontare.

Ore 7.45, mi trovo in ufficio. La ventola del raffreddamento del PC è già a pieno regime, come a ricordarmi che i circuiti interni sono caldi e da parecchi minuti in attesa del mio input.

Il mio caffè invece si è già raffreddato perché mentre mi appresto a beneficiare di una dose di caffeina coadiuvata da una doppia razione di zucchero, una telefonata annuncia l'assenza di un collega per malattia. Uno sguardo all'orario, un paio di verifiche incrociate, una riflessione generale ed ecco pronto il piano della supplenza lampo, con tanto di richiesta imbarazzante al collega di rimpiazzo, svegliato probabilmente sul più bello di un sogno... Detto fatto.

Mi appresto a leggere la posta elettronica sorseggiando il mio caffè freddo e amaro (constato ancora una volta che lo zucchero è insolubile nel caffè freddo) e a riprendere le attività che avevo inserito la sera prima nel mio cellulare. Alcune di queste ormai si trascinano da tempo nonostante io mi stia impegnando a mantenerle a priorità UNO. L'incubo di tutti direttori: l'allestimento dell'orario per il prossimo anno... Chi ritiene l'orario ben fatto ti getta petali di rose, chi non lo approva ti getta frecce avvelenate a non finire.

Manca un minuto all'inizio delle lezioni e il collega Ercole si presenta nel mio ufficio con lo sguardo severo e la postura tonica (è un grande sportivo e ci tiene a farlo sapere) e mi chiede se ho un paio di minuti. La mia prima inferenza della giornata, fortunatamente non espressa: «Sì, io ce l'ho, ma tu dovresti già essere in classe a insegnare matematica». Si siede e io mi avvicino liberando parte della scrivania dai vari dossier senza nemmeno sollevare troppa polvere.

La sua premessa è: «Sai direttore [di solito mi chiama per nome, l'uso dell'appellativo "direttore" è un evidente segno che in questo momento mi attribuisce la parte di autorità nemica], sono docente da oltre vent'anni e credo di meritare il medesimo trattamento di tutti i colleghi. Del resto il datore di lavoro, che è il Cantone, è lo stesso per tutti e la paga pure».

«Cosa sta per dirmi con una tale premessa?», mi chiedo tra me e me.

Lui continua sempre più tonico e impetuoso: «Credo che i tuoi orari (che capisco sono complessi da fare) non trattino tutti allo stesso modo. Per quanto mi riguarda mi sento discriminato. Ho l'impressione che le mie esigenze siano state letteralmente calpestate per favorire questo o quel collega».

A sostegno delle sue affermazioni mi butta sotto il naso un plico di orari di colleghi vistosamente evidenziati in quei punti che secondo lui costituiscono una prova dei miei misfatti. Una valanga di lagnanze concentrate in alcuni minuti.

A quel punto avverto un insolito calore proveniente dall'interno del mio corpo associato a un mix di incredulità e incomprensione. Subito dopo, sudori freddi, apatia e voglia di andare a dormire, mentre penso «Cosa crede: che non mi sia impegnato nel fare il suo orario? Che non mi sforzi in tutto e per tutto di fare del mio

meglio, sacrificando le mie energie e la mia famiglia?». (Mi viene quasi da commuovermi per la mia sorte!)

Mi vengono in mente tutte le belle cose che ho sentito sull'ascolto professionale, comprese le frasi «Nessuno può mettermi in collera senza il mio consenso» oppure «Nessuno può obbligarmi a un ballo che non voglio ballare» (si parlava di balli o di giochi?). Mi immagino di essere una roccia sulla quale scorrono le sue parole. Lo lascio parlare. Quando fa una pausa, riformulo quello che ha detto: «Se ho capito bene, tu pensi che....». Ercole si calma. Lo invito ad aggiungere altre eventuali considerazioni (l'idea di «aggiungere legna per spegnere il fuoco» mi era molto piaciuta). Torno a riformulare. Lui assume un atteggiamento meno battagliero e cerca allora di smussare le sue critiche.

Concludo dicendo mi prenderò un po' di tempo per riflettere sul problema che mi ha esposto.

Nei giorni successivi ci rifletto arrivando a formulare una serie di criteri e indicatori che mi permettano di mostrare ai colleghi lo sforzo di trattare tutti con equità... scontentando tutti allo stesso modo.

Ma questa è un'altra storia e non riguarda l'ascolto professionale.

.....

Sul mercato, esiste ormai una grande varietà di testi e manuali sul tema dell'ascolto.

Tra i più conosciuti meritano di essere ricordati, a titolo di esempio, i testi di Gordon (1991; 1994; 1999), quelli di Rosenberg sulla comunicazione non violenta (2003; 2004), di Novara (2013) e di Sclavi sull'arte di ascoltare (2003).

Sul piano tecnico ciò che occorre saper fare può essere riassunto nelle attività seguenti:

- prestare la massima attenzione al contenuto espresso dall'interlocutore. È molto probabile che tale contenuto provochi una sorta di «effetto eco» dentro di voi, facendovi venire in mente episodi da voi vissuti. Prendetene atto e riponete tale reazione in un cassetto della mente in modo da tornare a concentrarvi sul racconto del narratore;

- rimarcate i termini che appaiono rilevanti ripetendoli magari in modo da sottolinearli e offrire implicitamente la possibilità al parlante di sviluppare il significato ad essi attribuito;
- procedere di tanto in tanto alla restituzione all'interlocutore della sua narrazione. Può prendere la forma di una restituzione a specchio (il più possibile vicina alle sue parole) o di una riformulazione di quanto capito, ad esempio dicendo: «Se ho capito bene allora tu...», «Correggimi se sbaglio: stai dicendo che...»;
- vigilare che non venga perso di vista lo scopo del colloquio, come quando un narratore si perde in troppe divagazioni. «Con certe persone» come testimonia un direttore «i colloqui, se non guidati, non finirebbero mai»;
- prestare la massima attenzione alle modalità espressive. Si tratta di «metacomunicare» sugli stati emotivi che colorano la narrazione: «Vedo che sei ancora molto arrabbiato», «Sembri deluso», ecc.;
- proporre una sintesi finale verificando che sia condivisa.

Proposta di allenamento

Domani per tutta la giornata provate a concentrarvi su quanto le persone vi dicono, seguendo le prime tre indicazioni sopra riportate. Osservate un silenzio assoluto per quanto concerne vostre esperienze, vostri commenti e opinioni.

Erickson

Capitolo terzo

Competenza 3

So accorgermi che mancano informazioni importanti e so guidare il mio interlocutore a trovare un esempio

La competenza 3 ci permette di passare dal «semplice» — si fa per dire — ascolto cosiddetto attivo, ispirato agli approcci classici dei decenni passati, al saper fare qualcosa di ancora più professionale e innovativo, ovvero aiutare l'interlocutore a costruire una rappresentazione «più obiettiva e interattiva» di ciò che è accaduto.

Quali sono le situazioni comunicative di cui abitualmente un dirigente scolastico è chiamato a occuparsi? Non certo quelle in cui tutto si svolge in modo ideale ma quelle problematiche (a volte anche altamente problematiche!), fatte di tensioni e conflitti tra i diversi attori della scena scolastica. Può trattarsi di lamentele e proteste di qualche genitore, di conflitti tra allievi e docenti, di litigi tra colleghi o tra studenti, ecc.

In tali casi il dirigente, nella veste di leader comunicativo e relazionale, ha bisogno non solo di prestare attenzione al contenuto della narrazione con gli strumenti dell'ascolto attivo, ma anche di fare uso di ulteriori competenze per ricostruire le dinamiche interattive alla base delle tensioni. I lavori di Pierre Vermersch (1994; 2005; 2012) e dei due gruppi di ricerca (Grex, *Groupe de Recherche sur l'explicitation*; ASE, *Antenne Suisse Explicitation*) in materia di tecniche di aiuto all'explicitazione sono un riferimento indispensabile in tale

direzione. Cercherò in questa parte del testo di presentarne gli aspetti concettuali, metodologici e operativi essenziali.

In primo luogo occorre ricordare che, quando il protagonista di un diverbio racconta il suo vissuto, spesso si esprime in modo generale (per non dire generico), sfornando giudizi e commenti a raffica, attribuendo colpe a destra e a manca. Tali modalità espressive abituali poco ci aiutano (e poco aiutano il soggetto) a costruire una rappresentazione il più possibile vicina al reale svolgimento delle sequenze interattive in questione.

Un primo passo importante per un direttore/direttrice è quello di rendersi conto di avere pochi elementi a disposizione per prendere (o avallare) decisioni con cognizione di causa. Occorre pervenire a una *descrizione* il più possibile fattuale e dettagliata. Al termine «descrizione» va attribuito in questo quadro un significato tecnico di informazioni fondate metodologicamente, che lo distingue da quelli di *racconto o narrazione*, riferiti a quanto spontaneamente le persone dicono. Le abituali pratiche comunicative fanno sì che le narrazioni siano il più delle volte frammentarie, superficiali, unilaterali e fortemente condizionate dalle emozioni in gioco. La *descrizione* invece è il prodotto di un percorso metodologico che permette di raccogliere, in accordo con l'interlocutore, un maggior numero di informazioni utili sul ventaglio di sfaccettature, spesso implicite, che compongono un determinato vissuto.

Per approdare alla descrizione metodologicamente fondata occorre un esempio. L'esempio è la miniera che permette di documentare concretamente le principali dinamiche interattive. È la chiave che apre la porta della stanza delle possibili prese di coscienza.

Affinché la richiesta dell'esempio abbia successo occorre però rispettare tre condizioni:

1. permettere alla persona di capire che la richiesta è motivata dal desiderio di aiutarla a meglio descrivere l'accaduto *nel suo stesso interesse* di attore capace di imparare dalle esperienze e non da ragioni di controllo fiscale o da atteggiamenti di sfiducia;

2. invitare la persona a prendersi il tempo necessario. Quasi sempre l'esempio non viene subito in mente: il soggetto ha bisogno di un po' di tempo per consultare gli archivi della sua memoria e cercarlo. È utile quindi dire: «Ti propongo di prenderti il tempo per trovare un esempio (o per ricontattare il momento specifico di cui mi parli). Quando sei pronto mi fai un cenno»;
3. adottare uno sguardo e una postura del corpo coerenti con la richiesta: occhi e inclinazione del corpo devono evitare di esprimere fretta. Si tratta di creare le condizioni affinché l'interlocutore senta che può veramente prendersi il tempo di cercare una risposta, che spesso non è subito disponibile.

Le due storielle che seguono illustrano la tecnica della ricerca dell'esempio.

STORIELLA 9 – Jalim

«La madre di Jalim, ragazzo al suo primo stage» dice la direttrice di un centro professionale «mi chiama e mi racconta che suo figlio ha litigato pesantemente con un operaio che lavora assieme a lui.

Dico alla madre che avrei parlato con il datore di lavoro e poi avrei convocato direttamente Jalim. È ormai abbastanza grande per raccontarmi lui in prima persona cosa è successo.

Chiamo il datore di lavoro, che si mostra alquanto seccato per il diverbio, ma non sa spiegare cosa sia veramente successo.

Propongo a Jalim di venire nel mio ufficio: «Ho avuto una telefonata di tua madre a proposito della tua litigata con il signor Tizio».

«È un cò***, io a quello gli rompo il muso se mi tratta male un'altra volta. È dall'inizio che ce l'ha con me. Non faccio mai niente che va bene! Ed è pure razzista!»

«OK, capisco che ti sei sentito trattato male e sei molto arrabbiato. [Risposta sì!] Non deve essere facile per te passare la giornata con una persona che ti fa imbestialire. [Risposta sì!] Ti va se cerchiamo assieme un modo per affrontare tale situazione?»

[Risposta sì! I tre sì sono utili per assicurarsi che il ragazzo sia veramente d'accordo a proseguire il dialogo.]

Per farmi un'idea più precisa avrei bisogno che tu mi facessi un esempio. Prenditi un momento di tempo per ripensare a una situazione quando ti sei sentito trattato male. Quando sei pronto fammi un cenno...».

STORIELLA 10 – Giudizi frettolosi nei consigli di classe

«Giada è una vera maleducata, nessun rispetto per le persone e per le cose. Propongo di abbassare il voto di condotta», sbotta la professoressa di italiano.

«Eccomi di fronte» commenta tra sé e sé il direttore Mascagni «a un classico caso nel quale un'allieva viene definita con un aggettivo negativo (magari giustificato), ma senza informazioni concrete su cosa fa questa ragazza per indurre l'insegnante a definirla come tale. So bene che, in assenza di queste informazioni, ogni interpretazione è arbitraria e ogni proposta di rimedio è fatalmente inefficace perché mancano dati sui comportamenti concreti da correggere e sulle soluzioni già tentate invano». Mi lancia e chiedo un esempio.

Mi rivolgo quindi alla collega: «Hai sicuramente buone ragioni per definire Giada maleducata, ma visto che il nostro compito è non solo sanzionare ma anche correggere, sarebbe utile se tu potessi darci un esempio di qualche suo comportamento».

«Non mi credi?», reagisce di getto con tono polemico, muovendosi rumorosamente sulla sedia e rivolgendo uno sguardo agli altri presenti come a chiedere il loro sostegno.

Mentre rapidamente cerco la risposta «giusta» nella mia testa, mi precede inaspettatamente la collega di matematica: «Anche con me Giada ha avuto all'inizio comportamenti inadeguati. Quindi non faccio nessuna fatica a crederci. Questo è fuori discussione. Ma la questione è un'altra. L'esempio infatti non ci serve come prova che tu stai dicendo la verità, ma per capire assieme come agire. Magari è fastidioso sentirsi chiedere un esempio, però è praticamente l'unica strada che abbiamo per provocare piccoli ma realistici cambiamenti positivi».

Sospiro di sollievo da parte mia che mi genera una piacevole sensazione di ossigenazione dei miei circuiti cerebrali. Mi accorgo nel contempo che la docente di italiano ha abbandonato la vena polemica e sta cercando l'esempio. Me ne accorgo poiché per qualche secondo il suo sguardo è rivolto al soffitto, l'iride si muove da destra a sinistra come per cogliere i contorni della situazione a cui sta pensando. Poi torna a guardare me e i colleghi, e ci parla della situazione che le è venuta in mente. La discussione prende una svolta creativa su come aiutare Giada a correggersi. Viva gli esempi!

.....

Quando il leader relazionale vuole aiutare l'interlocutore a ripercorrere le tappe di una situazione problematica, il primo passo è dunque ottenere un esempio.

Dopodiché si passa a una fase ancora più esigente e inconsueta sul piano tecnico e relazionale: guidare l'interlocutore a rimanere focalizzato sulla situazione specifica individuata, per poterlo aiutare a ritrovare prima, e a descrivere poi, i dettagli della situazione.

In sintesi, per permettere all'interlocutore di ritrovare uno o più esempi concreti occorre mettere in campo le seguenti abilità tecniche:

- riassumere la sua narrazione spontanea e/o validare ciò che ha affermato: «In sintesi, se ho capito bene, mi sembra che ciò che ti preoccupa sia ...»;
- invitarlo a cercare negli archivi della sua mente un esempio usando (più o meno) la formulazione seguente: «Adesso ti propongo, se sei d'accordo, di prenderti un po' di tempo per ritrovare un esempio. Mi fai un cenno quando sei pronto...»;
- tacere e distogliere lo sguardo per fargli percepire che può svolgere il suo lavoro di ricerca in pace. Se risponde: «Non mi viene in mente niente», invitarlo semplicemente a verbalizzare le cose che gli sono passate per la mente mentre cercava di trovare un esempio.

Proposta di allenamento

Attenzione: per sviluppare le competenze di «accompagnatore», è utile sperimentare la posizione di narratore. L'allenamento consiste quindi nello sperimentare su se stessi le richieste che proponiamo agli altri.

Vi propongo pertanto, se siete d'accordo, di prendervi un momento di tempo per pensare a un esempio di situazione relazionale professionale che considerate problematica e/o che vi pone interrogativi.

Soffermatevi adesso due minuti su una distinzione che non deve essere data per scontata, quella tra *contenuto* e *percorso*.

- A cosa si riferisce il vostro esempio? Immaginiamo che si sia riferito a una tensione che avete appena vissuto con un collega. Questo è il *contenuto*.
- Quali azioni mentali avete compiuto nell'andare a caccia dell'esempio? Può darsi che, dopo aver letto l'invito a trovare un esempio, abbiate esitato, vi siate domandati se avevate voglia di seguire la sollecitazione oppure no, che in seguito vi siate detti che non trovavate niente di speciale, che poi siano emersi frammenti di immagini e di frasi, ecc. Ecco: questo è il *percorso*. Ci vuole tempo per compierlo!

Tutte le proposte di allenamento concernenti le competenze 3, 4 e 5 vanno non solo praticate come autodidatti, ma adeguatamente esercitate con l'aiuto di formatori/formatrici abilitati all'insegnamento delle tecniche di esplicitazione.

Nei dispositivi di formazione che propongo ai dirigenti inserisco sempre due giornate consacrate allo sviluppo di tali competenze. Visti i vincoli non è possibile dedicarvi più tempo. È poco in confronto alle abilità da acquisire, ma è sufficiente per comprenderne l'uso e le potenzialità.

Le persone interessate hanno però la possibilità di seguire a titolo personale percorsi più consistenti, frequentando seminari di base della durata di 5-6 giorni e partecipando in seguito a incontri di perfezionamento regolarmente proposti nella Svizzera di lingua italiana e francese.

Tali seminari e incontri vengono offerti nel quadro dell'attività di due organizzazioni:

- in italiano, a cura dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale di Lugano (www.sbt.ti.ch/iuffp);
- in francese, a cura dell'Associazione *Antenne Suisse Explicitation* (www.explicitation.ch), Ginevra, Losanna, Neuchâtel.

Capitolo quarto

Competenza 4

So come aiutare un soggetto a descrivere cosa è successo (servendomi della tecnica di esplicitazione e curando la qualità della relazione)

Una volta che il soggetto ha trovato un esempio, il delicato e complesso lavoro tecnico di chi lo deve aiutare a descriverlo in modo più vicino alla realtà fattuale non è affatto terminato. Anzi! Come già anticipato nel capitolo dedicato alla competenza 3, l'accompagnatore deve in un secondo tempo passare a una fase ancora più esigente e inconsueta sul piano tecnico e relazionale: creare le condizioni affinché il soggetto non proceda troppo rapidamente o cambi argomento, ma rimanga *focalizzato* sulla situazione specifica individuata, aiutandolo a fornire informazioni più dettagliate sulla medesima.

Tale focalizzazione su un singolo esempio vissuto permette alla persona di fare appello alla *memoria concreta* che consente di rivedere immagini, risentire suoni, ritrovare atmosfere, gusti e profumi; di reperire dettagli concernenti il contesto e le altre persone presenti; di riscoprire i propri pensieri, eccetera. Detta attività mentale di «ricostruzione» è percepibile, come già ricordato, anche dall'esterno, poiché la persona distoglie lo sguardo dall'interlocutore come se gli occhi gli servissero per osservare la sequenza passata di cui parla e non per guardare chi ha di fronte nel qui e ora. Il narratore è così in grado di descrivere con maggiori dettagli quanto è accaduto. Tecnicamente si dice che il soggetto è in posizione di *parola implicata*,

in contrapposizione con altri modi abituali di esprimersi nei quali si verbalizzano rappresentazioni e narrazioni già confezionate e filtrate da interpretazioni ed emozioni.

Dall'esterno si può percepire attraverso le mimiche del viso, la postura del corpo, il ritmo e il flusso della parola una sorta di andirivieni continuo del narratore tra due attività cognitive: il lavoro mentale interiore di visualizzazione e ricostruzione dei dettagli dell'esempio; la traduzione verbale di tale lavoro indirizzata all'accompagnatore.

Questi, con opportuni interventi in tempo reale (tecnicamente si parla di *rilanci*), farà in modo di aiutare il narratore a sviluppare la cronologia dell'esempio e a esplicitare le diverse dimensioni abitualmente *implicite* del suo agire e interagire.

Contemporaneamente, l'accompagnatore deve saper curare la qualità della relazione, facendo in modo che i suoi interventi (spesso sotto forma di necessarie interruzioni e inviti a tornare indietro e a rallentare) non risultino fastidiosi e vengano invece colti come funzionali allo scopo condiviso.

Lo scopo è in sostanza duplice:

- fornire all'accompagnatore più fondate informazioni sulle dinamiche in gioco;
- permettere al narratore di distanziarsi da una prima frettolosa rappresentazione del suo vissuto prendendo meglio coscienza delle dimensioni del suo agire e interagire.

La storiella 11 illustra in che modo le tecniche di esplicitazione sono al servizio di tali obiettivi e dei due attori implicati (un direttore e un allievo): il direttore-accompagnatore ne ricava maggiori informazioni su un episodio di indisciplina raccontato in precedenza da un docente in modo fatalmente sbrigativo e unilaterale; l'allievo prende coscienza della dinamica all'origine del suo comportamento maleducato e può così riflettere su come non farsi intrappolare in avvenire da simili meccanismi.

STORIELLA 11 – Esplicito dunque... capisco cosa è successo

«Tra i molteplici corsi di aggiornamento che ho frequentato» dice il direttore Rossini «ce n'è uno che mi ha particolarmente arricchito sul piano operativo e concettuale. Si tratta di un seminario, impegnativo e innovativo, dedicato alle tecniche di aiuto all'esplicitazione.

Quando utilizzo ciò che ho imparato? Praticamente tutti i giorni, poiché ogni giorno ho molteplici occasioni di accorgermi di quanto i racconti di situazioni che mi vengono fatti siano lacunosi e unilaterali. Non per carenze specifiche dei narratori, ma perché la "comunicazione normale" funziona così: è frettolosa, superficiale, stereotipata, parziale.

Attraverso le competenze acquisite sulle tecniche di esplicitazione mi sento adesso in grado di guidare, delicatamente ed efficacemente, i miei interlocutori (allievi, insegnanti e anche genitori) a esprimere in termini più interattivi ed esaurienti ciò che vivono. Ciò li rende più consapevoli dell'effetto delle loro azioni. E non è poco...

Ecco un caso capitato poco tempo fa. Un venerdì sera di metà maggio, verso le diciannove, Ursula, docente di educazione fisica, si precipita nel mio ufficio come un bolide. È appena rientrata dalla settimana culturale-sportiva in Svizzera interna. Non faccio in tempo a chiederle come è andata che guardandomi con gli occhi un po' fuori dalle orbite mi spara una serie di parole a raffica.

"Meno male che ti trovo" mi dice con voce emotivamente alterata da un'ondata di nervosismo "Mirko mi ha avvelenato l'ultima giornata dedicata al ciclismo. Deve avere tre¹ in comportamento". "Parli di Mirko l'allievo di seconda? Il biondino che non ha mai posto particolari problemi..."

"Sì, proprio lui! Se non li ha posti finora, oggi non si è risparmiato proprio nulla in fatto di maleducazione."

Tento una battuta sdrammatizzante: "Forse giocare fuori casa per cinque giorni gli ha fatto perdere la bussola!".

¹ In Ticino i voti vanno dallo 0 al 6, non fino al 10 come in Italia.

Ottingo l'effetto opposto: "Non c'è da scherzare! Altro che perdita di bussola, si è mostrato quel villano che è! Merita assolutamente un tre in comportamento".

"Ma cosa è successo?"

"Nel giro di dieci minuti mi sono presa un vaffa, un fuck, un putain e altro ancora."

("Che sfoggio di competenze bilingui", mi viene da commentare tra me e me.) "Accidenti", mi limito a dire.

"Il tre in comportamento è il prezzo minimo che deve pagare. Mi aspetto che tu difenda la nostra dignità di insegnanti."

Rassicuro Ursula che ci tengo a difendere la dignità dei miei insegnanti (dovrebbe saperlo! A volte forse copro persino troppo certe negligenze...). Ribadisco che gli insulti non sono ammessi né a scuola né in attività fuori sede. Le annuncio però che parlerò con Mirko per capire cosa è successo nella sua zucca per arrivare a tale comportamento e, soprattutto, per accompagnare la sanzione — probabilmente meritata — con un intervento educativo. In fondo si tratta di preadolescenti che dobbiamo tutti aiutare a crescere, non di criminali incalliti.

Il lunedì successivo convoco Mirko ed esordisco dicendogli: "Come ben sai alla fine della settimana fuori sede è capitato... Se sei d'accordo cerchiamo di rivedere assieme il film di cosa è successo".

Lui dice di sì, un po' incuriosito. Anche sorpreso, poiché si aspettava per prima cosa una lavata di capo. Comincia così a raccontarmi.

"Al rientro dal giro in bicicletta avevamo mezz'ora libera prima di ritrovarci in albergo per assistere a una proiezione. A un certo punto sono andato in una panetteria dove mi sono comprato una bella fetta di pizza e siamo arrivati in ritardo all'albergo. Quando mi ha visto l'insegnante mi ha detto: 'Adesso butta via la tua pizza!'. Io ho risposto NO!

Lo interrompo e gli propongo allora di riprendere il racconto del film dalle scene precedenti.

"Siete arrivati in ritardo... Con chi eri?"

"I miei compagni, veramente li ho persi. Uscendo dal negozio ho trovato altri compagni."

"E allora?"

"Niente! Niente!" (Lo dice più volte, lo sguardo un po' perso.)

“Ti ricordi chi erano questi altri compagni?” Mi dice alcuni nomi e io gli ricordo che si deve stare con il gruppo assegnato.

“Tu sapevi che ora era? Come facevi a misurare la mezz’ora?”

“Avevo il telefonino scarico. Un’amica mi ha detto: ‘Dai forza siamo in ritardo!’.”

“E quando siete arrivati in albergo cosa vi hanno detto gli insegnanti?”

“L’insegnante stava aspettando all’ingresso. Abbiamo visto la sua faccia incavolata. Mi ha guardato storto e mi ha subito detto: ‘Butta via ‘sta pizza!’.”

“Cosa hai pensato?”

“Che dovevo finire di mangiarla. Perché devo buttare 8 franchi nella spazzatura?! Io non butto una pizza che mi è costata tutti i soldi che mi rimanevano. Ma lei insisteva urlando: ‘Non si mangia in sala proiezioni. Butta via e vai in sala che siamo già in ritardo!’.”

“E tu cosa hai fatto?”

“Mi è venuto un gran nervoso. Allora ho detto la parola ‘vaffa...!’”. L’insegnante mi guardato male e mi ha detto: ‘Ti meriteresti due cazzotti’. Poi si è voltata. Allora ho detto piano a denti stretti ‘fuck, putain...’. Ma c’era un altro insegnante che ha sentito.”

Poi gli chiedo come valuta lui il suo comportamento. Mirko ci pensa un attimo poi dice: “Si sono stato maleducato! Molto maleducato!”.

“Sono contento che ti rendi conto della gravità della tua condotta. Ciò che è importante adesso per te è capire assieme come evitare in futuro simili sbagli. Quindi vediamo di trovare un’alternativa al comportamento che hai avuto. Eri nervoso, ma ti ricordi come mai?” A quel punto avevo intuito le dinamiche che avevano provocato il nervosismo e il conseguente comportamento villano. Ma volevo che il ragazzo diventasse anche lui più consapevole.

“Perché non ho guardato l’ora. E quando la mia amica ha detto che eravamo in ritardo io dovevo finire la pizza.”

“Come sarebbe stata la scena se tu ti fossi preoccupato dell’ora e NON fossi stato in ritardo?”

“Finivo la pizza, arrivavo in orario e l’insegnante non si arrabbiava!”

“Cosa hai capito?”

“Basta ascoltare e applicare le direttive per vivere più tranquillamente!”

“Lo sai che avrai un tre di comportamento!”

“Me lo sono meritato!”

“Adesso sei arrabbiato?”

“No, no” (sguardo contrito e rassegnato).

“Ne parlerò con i tuoi genitori, spiegando cosa è successo, annunciando la sanzione e dicendo loro che hai capito il tuo errore. Ti consiglio di informare i tuoi genitori prima della mia telefonata.”

.....

Nella storiella che precede il direttore Rossini mette in campo con l'allievo una molteplicità di competenze — sia sul piano educativo, sia su quello delle tecniche di esplicitazione — sulle quali vale la pena di soffermarsi.

Sul *piano educativo* l'intervento del direttore ha permesso all'adolescente di:

- acquisire più consapevolezza delle sue azioni e delle relative conseguenze;
- passare dall'egocentrismo che induce a tener conto unicamente dei propri bisogni alla presa in considerazione delle esigenze altrui;
- riflettere sull'importanza di gestire bene le temporalità.

Un'annotazione interessante: quando ho proposto detta storiella come materiale di discussione nel quadro di un corso per dirigenti, questi hanno rilevato quasi all'unanimità che il direttore avrebbe dovuto proporre un colloquio di esplicitazione anche alla docente Ursula, per poter in seguito avviare una riflessione con maggiore cognizione di causa sul valore educativo della sanzione richiesta dall'insegnante.

* * *

La pratica dell'esplicitazione occupa un posto centrale nella corrente pedagogica che dedica grande attenzione alla verbalizzazione e alla presa di coscienza delle tappe dei percorsi mentali intrapresi e non solo alla valutazione del prodotto finale. Per uno studente, un apprendista, un insegnante, un tecnico è importante poter accedere all'itinerario seguito e prendere consapevolezza delle tappe — ovvero

ragionamenti, processi decisionali, valutazioni in itinere, ecc. — che hanno portato a un determinato risultato, soddisfacente o insoddisfacente che sia.

Cosa occorre saper fare per praticare la tecnica di esplicitazione una volta individuato l'esempio, come illustrato nel capitolo precedente?

La competenza 4 (aiutare l'interlocutore a descrivere) è il condensato di una pluralità di «sottocompetenze» che passano probabilmente inosservate a chi non ha approfondito la metodologia. Succede un po' come quando vediamo praticare con naturalezza da uno sportivo di élite determinati movimenti: sembrano gesti quasi istintivi e spontanei. In realtà sono la risultante di un lungo allenamento di tutta una serie di muscoli e di un accurato lavoro di coordinamento.

Presento qui di seguito sinteticamente i principali elementi del sapere e del saper fare in tale campo. Ciò può servire da iniezione di richiamo per coloro che sono già stati introdotti alla tecnica, e da entrata in materia per chi ne è digiuno.

Nei punti seguenti userò le abbreviazioni N e A:

- N è il narratore, ovvero la persona che è invitata a descrivere il proprio vissuto. A seconda dei casi può trattarsi di allievo, docente, genitore, ecc.;
- A è l'accompagnatore, nel nostro caso il direttore/la direttrice.

1. *Aiutare il narratore a rimanere focalizzato sull'esempio scelto.* Succede spesso che, nonostante la scelta di un singolo esempio da parte di N, questi scivoli facilmente dal particolare al generale, dicendo: «In generale, di solito faccio così, mi capita sempre...».

Ebbene, quando succede questo, A interviene dicendo: «Ho capito che di solito fai/dici ..., ma nell'esempio a cui ti riferisci ciò è avvenuto?», «Ti propongo di andare più piano o tornare indietro poiché ci sono molte cose interessanti in quello che dici...».

2. *Ascoltare non solo il contenuto di N, ma identificare le principali categorie discorsive che sta usando.* Normalmente siamo abituati a

prestare attenzione al contenuto del discorso del nostro interlocutore. Ciò è condizione necessaria ma non sufficiente per aiutarlo a meglio esplicitare l'esempio. Occorre da subito individuare parallelamente di quali categorie narrative si serve per raccontare l'accaduto e se necessario aiutarlo a svilupparle:

- sta parlando del *contesto*? Se A ritiene utile far sviluppare tale categoria porrà domande del tipo: «Dove si svolgeva l'accaduto? Quando? Chi era presente? Cosa facevano i presenti? Come era disposta la sala?», ecc. Più il contesto viene descritto in dettaglio, più è facile per N ricordarsi cosa è successo in quella singola situazione;
- sta esprimendo le sue *intenzioni* e i suoi obiettivi? Se A ritiene utile far sviluppare tale categoria porrà domande del tipo: «Quali erano le tue finalità? A cosa miravi?». Ciò consente un eventuale confronto tra obiettivi, strategie e risultati;
- sta esprimendo *giudizi* e commenti? Le valutazioni sono uno degli ingredienti più comuni dei racconti che le persone fanno sui problemi che incontrano: «È stata una riunione disastrosa», «È un allievo demotivato», «È una classe difficile», «È un compito troppo arduo», ecc. Quando sentiamo N esprimere un giudizio, è utile aiutarlo a esplicitare i criteri personali che sono alla base della sua valutazione: «Cosa ti fa dire che ...?», «Quali sono i tuoi criteri alla base del giudizio che hai espresso?»;
- sta sciorinando il suo *sapere* in materia? A volte si tratta di conoscenze tratte dall'esperienza (sempre utili da far esplicitare), altre volte di teorie e idee su questo o quel fenomeno. In questi casi è utile dire: «Vedo che hai una serie di conoscenze sul tema. Se torniamo all'esempio di cui mi stavi parlando, c'è un legame con quanto successo?»;
- sta parlando di cosa ha fatto? Cioè delle *azioni materiali e mentali* che ha posto in essere nell'interazione a cui si riferisce? Questa è una categoria particolarmente interessante da sviluppare, poiché di solito viene trascurata dal narratore, soprattutto in caso di conflitti interpersonali.

3. *Favorire in particolare lo sviluppo di informazioni sulle azioni materiali e mentali.* Tecnicamente tale sviluppo può avvenire in tre modi.

Primo: usando un criterio cronologico. Ogni singola situazione ha un inizio (spesso anche un pre-inizio), un durante e una fine. «Cosa è successo prima che tu entrassi nella stanza?», «Come ti eri preparato?», «Cosa ti dicevi?», «Cosa è avvenuto all’inizio?», «E durante?», «E alla fine come avete concluso?» (domanda molto importante che viene sempre trascurata).

Secondo: frammentando le azioni esplicitate da A. «E quando facevi ciò che mi stai dicendo [ad esempio “spiegando”], cosa facevi più in dettaglio?» Inoltre è sempre utile far descrivere le sequenze interattive. Queste hanno sempre una forma circolare, nel senso che sono un susseguirsi di azioni e retroazioni, di affermazioni da una parte e di asserzioni dall’altra, di botte e risposte. Le domande di A saranno pertanto del tipo «E quando ti ha detto questo, tu cosa hai risposto? E poi come ha replicato? E tu...?».

Terzo: facendo esplicitare le azioni mentali implicite che accompagnano una singola azione. Immaginiamo che un’insegnante vi stia parlando di un colloquio burrascoso con una madre e dica: «Le ho detto di calmarsi per poter fare un esame più sereno della situazione». In questi casi, si può chiedere: «Cosa ti faceva pensare che era utile invitarla a calmarsi?», «E mentre le dicevi di calmarsi cosa hai osservato?», «A cosa hai fatto attenzione in quel momento?», «Che commenti ti sei fatta tra te e te?».

Si tratta sempre di chiedere, in centinaia di forme diverse, *come* si è svolta la situazione, e mai chiedere *perché* si è agito così!

4. *Accogliere le emozioni che accompagnano il vissuto di N ma invitarlo a focalizzare l’attenzione sulle azioni.* Succede frequentemente che la descrizione del vissuto suscitato in N un riemergere di emozioni correlate a tali momenti.

Non è opportuno che A accentui tali dinamiche con domande del tipo «Come ti sentivi?». L’approfondimento degli aspetti emotivi

non rientra nel suo compito, e neppure, deontologicamente parlando, è previsto dal «contratto comunicativo di esplicitazione».

Se N sta evocando le *emozioni* che ha vissuto e ad esempio dice: «Ero molto nervosa», «Ho provato una forte delusione», «Ero in preda all'ansia», si tratta di mettere in atto due gesti tecnici: (a) accogliere dapprima tali emozioni con una frase del tipo «Capisco il tuo stato d'animo» o «Vedo che qualcosa ti tocca nel tuo intimo. Prenditi pure un momento per accettarlo benevolmente»; (b) proporre a N di focalizzarsi sul suo agire domandando: «E quando ti sei sentita in tal modo, cosa hai fatto? Come hai reagito?». Questo permette a N di prendere consapevolezza di come ha fatto fronte a tali delicati momenti ed eventualmente in un secondo tempo di migliorare le sue strategie reattive.

5. *Rispettare i silenzi di lavoro.* Per farlo occorre vincere l'ansia che induce l'accompagnatore a riempire egli stesso i silenzi necessari a N per ritrovare i dettagli di ciò che ha vissuto.

Proposta di allenamento

Non propongo esercizi autogestiti ma raccomando:

- di leggere il testo di base (Vermersch, 1994; 2005). Condizione questa necessaria ma non sufficiente. Come per i saper fare in qualsiasi altro campo (musicale, sportivo, clinico, ecc.) non basta la teoria, ma occorre molta buona pratica e di tanto in tanto qualche iniezione di richiamo;
- di seguire altri momenti formativi ad hoc. In effetti per sviluppare competenze e sottocompetenze sul piano delle tecniche di esplicitazione è decisamente più produttivo ed efficace usufruire nella fase iniziale di guide competenti.

Capitolo quinto

Competenza 5

So rendermi conto che le dinamiche relazionali possono essere oggetto di una pluralità di interpretazioni teoriche, più o meno fondate

La filosofa tedesca Hannah Arendt affermava che non vediamo le cose come *sono* ma come *siamo*. È un'affermazione che trova conferma frequentemente nella vita quotidiana di tutti noi, in particolare per quanto concerne i rapporti interpersonali. Quante volte abbiamo constatato come lo stesso avvenimento venga raccontato in tanti modi quante sono le persone che vi hanno preso parte o assistito. Ognuno ha la propria «teoria soggettiva», più o meno fondata, per spiegare quanto è successo. Può trattarsi, ad esempio, di un collegio docenti o di una riunione di genitori o di un'assemblea di condomini. Si può stare certi che ogni partecipante darà una visione molto personale dell'accaduto, a seconda delle proprie sensibilità, del proprio coinvolgimento emotivo, delle proprie convinzioni e visioni del mondo, delle immagini e aspettative che aveva nei confronti degli altri presenti, delle informazioni a disposizione, della cultura di riferimento, delle capacità di analisi, ecc.

Dal punto di vista del tipo di interpretazioni fornite, i soggetti possono dividersi in due grandi categorie: i *dogmatici* impregnati di certezze e i *fattori di un'ottica pluralistica*.

Il dogmatico pretenderà che la sua versione dei fatti è l'unica possibile, non ammette discussione.

Il fautore di un'ottica pluralistica si rende conto che vi sono modi diversi di leggere i fenomeni in gioco e i comportamenti messi in atto

in determinate situazioni. La lettura sarà tanto più attendibile quanto più il soggetto dispone di un ricco bagaglio di risorse concettuali. Queste permettono di adottare ipotesi esplicative a carattere multifattoriale, evitando il rischio di accontentarsi di spiegazioni superficiali e semplicistiche delle cause dei fenomeni.

Le interpretazioni che forniamo su questa o quella situazione non sono mai verità assolute ma ipotesi che occorre verificare. Un istituto scolastico è un sistema complesso il cui governo richiede al leader di coniugare due attitudini non sempre conciliabili: da un lato, saper agire rapidamente; dall'altro, saper basare l'azione su solide conoscenze e su metodologie epistemologicamente fondate, evitando la trappola delle certezze e delle mode ideologiche. Tali attitudini si traducono in modalità comunicative particolari dalle quali traspare l'esigenza di rigore e di verifica delle ipotesi. Ad esempio, di fronte a un problema, si farà uso di formulazioni del tipo: «Ci sono più modi di interpretare il problema di cui mi parlate... vediamo qual è l'ipotesi più probabile in modo da prendere un provvedimento adeguato», «Sulla base delle mie informazioni e conoscenze attuali posso dire ...», «Stiamo attenti, poiché ci sono interpretazioni che mettono l'accento su fattori modificabili e altre che bloccano ogni possibilità di intervento da parte della scuola», ecc.

Si fa presto a dire «solide conoscenze». Ma la letteratura in materia di relazioni e comunicazione interpersonali è vasta e multiforme. Senza contare l'universo di spiegazioni e teorie a carattere popolare e senza fondamento scientifico alle quali è difficile sfuggire. Come ridurre tale complessità per ricavarne alcuni orientamenti e idee guida? Traendo ispirazione dai lavori di Willen Doise (1982) e di Alex Mucchielli (1995) è possibile classificare le correnti interpretative (elaborate nel quotidiano o a livello di studi scientifici) in quattro approcci:

1. *individuale*, quando le spiegazioni si soffermano sulle caratteristiche del singolo individuo;
2. *psicofenomenologico e culturale*, quando l'attenzione si focalizza sui significati attribuiti alla situazione in questione;

3. *sociologico*, quando le cause dei fenomeni vengono attribuite a contesti esterni;
4. *interattivo-sistemico (relazionale)*, quando l'approccio è incentrato sugli schemi relazionali funzionali o disfunzionali concretamente praticati nei contatti interpersonali.

Per un dirigente scolastico costantemente sollecitato a prendere o avallare decisioni in materia di conflitti interpersonali è particolarmente importante da un lato, essere consapevole della pluralità di approcci e aperto a ragionamenti di tipo multifattoriale, e, dall'altro lato, saper scegliere quegli orientamenti teorici che favoriscono la possibilità di interventi pedagogicamente evolutivi.

Serviamoci ora di un paio di esempi succinti tratti da un mio precedente lavoro (Cesari Lusso, 2005, p. 34) per capire meglio cosa cambia a seconda dell'approccio interpretativo adottato.

.....

MICRO-STORIELE 12A E 12B – Bruno e Rosa: quante interpretazioni!

Bruno (docente di materie tecniche) e Kevin allievo di 16 anni. «Il problema con Kevin» dice Bruno «non è tanto il profitto... (alla fine i risultati sono piuttosto soddisfacenti) ma è che, in un modo o nell'altro, riesce sempre a farmi innervosire con la sua aria strafottente. Ieri ad esempio l'ho richiamato perché stava facendo altro e mi ha risposto: "Tanto capisco meglio le cose da solo"».

Rosa (giovane insegnante) e il direttore. «Il mio direttore» dice Rosa «ce l'ha con me. Mi tratta sempre in modo sbrigativo. Mai un apprezzamento. È frustrante poiché io mi do un gran da fare per mostrargli tutto quello che faccio».

.....

Come spiegare le difficoltà di Bruno (primo esempio) e Rosa (secondo esempio)? A quali conoscenze fare appello per meglio illuminare i possibili meccanismi in gioco?

Attenzione: dalle risposte — esplicite o implicite — che il soggetto dà a tali questioni dipenderanno anche le scelte in merito alle possibili soluzioni.

Spiegazioni di tipo individuale

Si può ricorrere a spiegazioni di tipo individuale, dette anche spiegazioni *intrapsichiche* o *lineari* poiché si basano sull'idea di un nesso causale diretto tra le caratteristiche di una persona e il problema di cui si parla.

È in generale l'interpretazione più spontanea, come ricorda un direttore in un lavoro scritto: «Mi veniva spontaneo attribuire colpe, ne avrei avuto per tutti. Il pensiero lineare è più facile e meno dispendioso».

Se ascoltiamo inoltre cosa dicono allievi o docenti quando ci parlano delle loro difficoltà relazionali a scuola, ci accorgiamo che ognuno mette l'accento sulle colpe altrui: «Mi ha aggredito!», «Mi ha trattato in modo ingiusto!». Attribuire la colpa all'altro è un meccanismo di difesa molto in voga. Il ruolo di vittima è assai confortevole.

Il pensiero lineare assume molte forme, dalle più semplicistiche e irrazionali alle più fondate sul piano scientifico. Un esempio di interpretazioni del primo tipo, molto praticate e poco studiate, ha a che fare con le spiegazioni di tipo astrale. In effetti, non poche persone giustificano i comportamenti degli individui riferendosi ai segni dello zodiaco: agisce così poiché è un Cancro, uno Scorpione, ecc.; agisce così poiché è un Gemelli, un Ariete, ecc., il tutto completato da una sfilza di attributi caratteriali negativi e/o positivi.

Mi colpisce sempre il numero di giornali e riviste che dedicano una rubrica a tali inattendibili spiegazioni e profezie! E non si tratta solo di stampa frivola che si nutre di pettegolezzi (o meglio di *gossip*, come è di moda dire oggi): il fenomeno riguarda anche parecchie pubblicazioni considerate austere.

Come mai tanto spazio agli oroscopi? Evidentemente perché si pensa che i lettori amino tale tipo di lettura, anche se non lo dichiarano espressamente.

Succede un po' come per i voti a certi partiti. A parole sembra che siano in pochi a dar loro credito e a votarli, ma poi nei fatti vincono magari le elezioni.

Tuttavia, da un punto di vista psicologico, non si può fare a meno di constatare, visto il successo di tale pratica sociale, che c'è qualcosa di più: in qualche modo questa risponde a concreti bisogni di noi umani. Chiediamoci dunque: da dove nasce la tendenza di dare credito agli oroscopi?

Probabilmente trae origine dalla vulnerabilità della condizione umana. In altri termini, vivere comporta fare i conti con i sentimenti di fragilità, insicurezza, incertezza. E ciò vale per tutti: bambini e adulti, uomini e donne, padroni e servitori, pezzi grossi e pesci piccoli. Le profezie rappresentano da sempre uno dei mezzi cui gli esseri umani fanno appello per calmare le proprie ansie, tentare di rendere più controllabile e prevedibile il prossimo e il proprio destino.

A questo livello si può dire che gli oracoli di varia forma hanno una loro funzione psicologica e servono a quattro scopi principali.

In primo luogo forniscono spiegazioni semplici alla portata di tutti sui comportamenti del nostro prossimo. Una delle principali preoccupazioni umane è poter rispondere a domande quali: chi sono i nostri interlocutori? Cosa ci riservano? Come funzioneranno le nostre relazioni? Gli oroscopi ci forniscono la benefica illusione di avere risposte a portata di mano: Tizio si è comportato così poiché è un tipico Toro...; con Caio bisogna andare cauti poiché come tutti gli Arieti è ...; Sempronio è preciso e puntiglioso, un vero ... come mio fratello.

Confesso che quando qualcuno mi chiede di che segno sono, non resisto alla tentazione di rispondere: «Sono dell'Aquila». La reazione è scontata: «Ma non esiste!». Il che mi permette di piazzare la battuta (un po' saccente, lo ammetto): «Perché, gli altri esistono?!».

Secondariamente, gli oroscopi sono usati per confermare la propria visione del futuro. In che modo? Un ottimista selezionerà soltanto ciò che è positivo. In caso di previsioni negative si limiterà a esclamare: «Tutte baggianate!». In modo opposto invece si comporterà chi ha tendenza a vedere tutto a tinte fosche.

Terzo punto, gli oroscopi sono un mezzo egregio (e a volte anche simpatico) per nutrire la comunicazione tra le persone. Nella vita sociale, con la scusa dell'oroscopo tutti finiscono per raccontare più cose su se stessi. Per non parlare di quando agli incontri è presente qualche improvvisato chiromante che, oltre a commentare il vostro segno zodiacale, offre pure un servizio di lettura della mano. Tutti si precipitano: «Adesso tocca a me... tocca a me...». Tutti cominciano a parlare di sentimenti, di amori felici o infelici, di delusioni e di speranze, di crisi professionali e nuove partenze, di mal di pancia e di guarigioni improvvise, ecc. Insomma, la comunicazione diventa meno inibita, più calda e aperta.

Infine, gli oroscopi servono ad alimentare il mercato degli oroscopi, appunto! Chi trae guadagni da tali attività divinatorie è portato per definizione (e per ovvia convenienza) a credere nel loro valore.

Tornando ai due esempi proposti la domanda è: «Qual è la causa delle difficoltà comunicative tra i protagonisti?».

Se scartiamo in partenza, per le ragioni sopra esposte, l'influenza degli astri, la risposta più gettonata consiste comunque nell'attribuire la responsabilità della disfunzione alle caratteristiche di Kevin e di Rosa, presuntuoso e maleducato il primo, petulante e insicura la seconda. Detto altrimenti, la causa è ascrivibile alle peculiarità intellettive e/o affettive dei soggetti.

L'approccio intrapsichico non è da scartare a priori: va solo ridimensionato il suo uso approssimativo e un po' troppo generalizzato in ambito scolastico.

In effetti, importanti aree della psicologia hanno approfondito lo studio dei molteplici fattori che concorrono allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale dei singoli individui.

Sul piano cognitivo la risposta di Kevin «Tanto capisco meglio quando faccio le cose da solo» potrebbe essere interpretata come l'indizio dello sfasamento normalmente presente tra i «tempi dell'insegnare» e i «tempi dell'imparare». Il *tempo dell'insegnamento* coincide spesso con quello dell'esposizione di un dato argomento. Anche il più straordinario degli insegnanti sul piano delle competenze didattiche e relazionali non potrà essere certo di aver prodotto l'apprendimento auspicato nell'allievo. Può solo creare le condizioni per favorire tale processo. A volte tali condizioni non funzionano per tutti.

Il *tempo dell'apprendimento* è più complesso, ampio e articolato. Per appropriarsi di nuove nozioni l'allievo deve spesso misurarsi con conflitti cognitivi tra vecchie e nuove conoscenze, con la propria volontà di investire energie e sforzi, con la disponibilità a adattarsi ai ritmi del gruppo classe, con la possibilità di attribuire un significato positivo al lavoro scolastico, con la capacità di applicare le conoscenze acquisite e di riconoscere se le ha fatte proprie o meno. Bruno, docente di Kevin, tiene conto di tutto questo? Kevin, a sua volta, potrebbe veramente fare a meno degli stimoli ricevuti in classe? Se questa è la sua impressione, il problema si sposta dal piano cognitivo a quello comunicativo, e la domanda diventa: come comunicare al docente che si annoia senza ferire il suo orgoglio professionale?

Le teorie psicanalitiche, che trovano ormai da tempo una notevole eco anche presso il grande pubblico, occupano un posto centrale nelle spiegazioni evocate per illustrare le cause di difficoltà di apprendimento o comportamento di determinati soggetti.

Si tratta di quadri concettuali interessanti come chiavi di interpretazione dei meandri della psiche umana, dei processi e dei desideri inconsci che fondano lo sviluppo affettivo degli individui e le dinamiche relazionali, ma poco adatti come fonte di strumenti operativi in ambito scolastico! Presentano infatti un grave limite: inducono a pensare che l'unico modo di risolvere i problemi sia quello di incidere sulla personalità degli interlocutori o di modificare le loro pulsioni inconse, attraverso lunghi percorsi di cura psicanalitica!

Vediamo cosa succederebbe applicando tale approccio teorico ai nostri esempi.

Nel caso di Bruno e Kevin si potrebbe fare ricorso ad alcuni concetti chiave della psicanalisi, quali inconscio, transfert, controtransfert, rimozione, pulsioni, meccanismi di difesa, istanze psichiche, proiezione. Per quanto riguarda Kevin, si potrebbe chiamare in causa il suo rapporto con le figure paterne. Si ipotizza così che le situazioni di insegnamento gli evocano in modo inconsapevole il rapporto frustrante che ha vissuto in passato con il padre (e che si è ripetuto magari — tanto per aggiungere un elemento di complessità — con il nuovo compagno della madre). Questi sono apparsi ai suoi occhi ipercritici, pedanti e invadenti! Pertanto, oggi qualsiasi adulto che evochi anche solo da lontano figure paterne lo spinge a *trasferire* automaticamente nel presente antiche emozioni infantili. È come se dicesse a se stesso (e volesse dimostrare al mondo) il seguente assioma: poiché le figure paterne sono frustranti, è meglio fare le cose da solo!

Bruno dal canto suo potrebbe *trasferire* nella relazione un inconsapevole sentimento di invidia provato in passato. Così, se durante la sua infanzia il rapporto con gli adulti è stato segnato da una forte invidia per le loro capacità, oggi potrebbe *proiettare* tale sentimento sugli allievi e immaginare che nutrano nei suoi confronti qualcosa di analogo. Ciò potrebbe pregiudicare la sua capacità di reagire in modo adeguato, in particolare nei confronti di adolescenti un po' spigolosi.

Nel caso di Rosa è ancora il concetto di *transfert* che potrebbe rivelarsi pertinente. Nella *relazione con l'autorità*, la docente si aspetta sempre inconsciamente di trovare compensazione per la scarsa attenzione che — secondo lei — i genitori le hanno dedicato (troppo occupati con il lavoro, con i fratelli, con i loro guai privati, ecc.). Non perde quindi occasione per andare dal direttore a mostrargli tutte le sue prodezze. Ovviamente, preso da mille occupazioni, questi cerca sempre di defilarsi.

Oppure si potrebbe invocare il meccanismo di difesa della *sublimazione*. Ciò che muove inconsciamente Rosa è un'attrazione di tipo sessuale per il superiore. Ha erotizzato l'uomo che fugge!

Nel suo caso tale desiderio, che risponde alle pulsioni del suo *Es*, è censurato dal suo *Super-io*, che le vieta di poter desiderare un uomo sposato! E allora la *pulsione primitiva* si trasforma, attraverso la sublimazione del desiderio, in qualcosa di socialmente e moralmente gestibile: l'interesse per un intenso scambio professionale!

Come ricordato, è bene che docenti, direttori, mediatori e educatori si astengano dal «giocare allo psicanalista»; per contro, è utile che siano consapevoli che determinate dimensioni inconscie possono fare irruzione nelle relazioni a scuola. Ciò permette:

1. di non rischiare di abusare in modo dilettantesco di tale chiave di lettura ormai entrata a far parte di una certa cultura popolare. Un uso serio è riservato agli specialisti in materia;
2. di tenere conto di una dinamica che non di rado entra nella comunicazione pedagogica: il processo di *transfert*. Chi occupa la posizione di figura di riferimento può diventare destinatario di forti sentimenti positivi e negativi da parte di allievi o collaboratori.

In effetti, le esperienze emotive dell'infanzia possono riemergere in presenza di ogni situazione che in qualche modo assomigli al passato. Il contatto con l'insegnante, o di questi con il superiore, farà facilmente rivivere al soggetto molte delle emozioni che ha sperimentato un tempo nelle relazioni con la madre e il padre, compresi anche gli stati d'animo più primitivi, di amore e odio, come ha ben dimostrato Melanie Klein (1998).

Il bambino che arriva a scuola, così come l'adulto che frequenta un corso di formazione continua, è stato modellato da una miriade di sequenze di interazione che si sono strutturate gradualmente, dando origine a immagini interiori di sé, degli altri, delle relazioni, del mondo. Tali immagini e le pulsioni emotive ad esse collegate (collera, paura, astio, trasporto, desiderio) vengono in un modo o nell'altro attivate nelle situazioni di apprendimento. È possibile accorgersi di tale fenomeno di *transfert*? Un indicatore valido è il manifestarsi nel soggetto di una *reattività esagerata* rispetto alla portata dell'avvenimento o alla

situazione nel qui e ora. Può trattarsi ad esempio di un'incontenibile aggressività in risposta a un banale e misurato richiamo, una reazione di eccessiva paura, un'esorbitante richiesta di attenzioni esclusive del tutto incompatibili con la presenza in classe di numerosi allievi, un pianto disperato per una delusione oggettivamente piccola, una manifestazione di ammirazione sconfinata nei confronti di un determinato insegnante, ecc.

Come gestire tali momenti relazionali critici a scuola? Nel ruolo di dirigente o docente non si tratta ovviamente di sostituirsi agli specialisti, ma di saper comunque mettere in campo un atteggiamento di «neutralità», evitando di farsi trascinare dall'alluvione emotiva dell'interlocutore.

Tale atteggiamento può strutturarsi in tre tappe:

1. in primo luogo dire a se stessi: «Tale comportamento eccessivo poco ha a che vedere con me e con la situazione presente, è una sua reazione»;
2. secondariamente, accogliere tale stato d'animo con una frase del tipo «Vedo che l'accaduto ti tocca molto. Lascia pure un po' di spazio a tale emozione»;
3. infine, proporre un adeguato intervento educativo, ossia suggerire all'interlocutore cosa dire o cosa fare la prossima volta per comunicare in modo adeguato, con parole e comportamenti, ciò che voleva esprimere.

Sempre dal punto di vista pedagogico ed evolutivo è interessante tenere presente un'altra risorsa concettuale di tipo individuale: il concetto di maturità relazionale di un determinato individuo.

Esempio: il ragazzo o la ragazza vive una frustrazione causata da...

- un brutto voto;
- un rimprovero per troppe chiacchiere in classe con relativa ingiunzione di cambiare di posto;
- la decisione dell'allenatore di fargli/le saltare una partita.

Vediamo le possibili reazioni con la tabella della maturità relazionale (liberamente ispirata a Selman, 1988).

Livello	Individuo che tende a indirizzare le proprie reazioni verso l'esterno	Individuo che tende a indirizzare le reazioni verso se stesso
0	Aggredisco fisicamente la persona o le cose.	Mi rannicchio in un angolo. Faccio il malato.
1	Insulto le fonti della frustrazione! Magari anche giustificandomi con la volontà di essere «sincero».	Mi compiangio e mi ritengo una vittima sempre ingiustamente perseguitata.
2	Cerco di manipolare. – Brutto voto: dico una bugia a casa. – Affermo che nel posto assegnatomi in classe vedo male! Che il nuovo vicino puzza! – Porto un regalo all'allenatore.	Racconto a me stesso che mi va bene così... che non me ne importa niente...
3	So trovare un equilibrio tra le mie esigenze (l'essere autentico) e la salvaguardia della relazione e so tenere presente l'obiettivo.	Idem come la casella a sinistra.

Tale tabella può essere utile a dirigenti e docenti per interpretare i comportamenti degli interlocutori e incoraggiarli a proseguire il cammino verso livelli di maturità relazionale più elevati, in particolare quando si devono affrontare frustrazioni.

La tabella può essere letta come una sequenza di tappe evolutive che accompagnano lo sviluppo sociale e affettivo del singolo, ma anche come schema che illustra la possibilità di ricadute regressive in occasione di particolari momenti critici.

È interessante comunque ricordare che una delle chiavi del successo dei professionisti moderni è proprio la capacità a gestire al meglio le frustrazioni, dimostrando una maturità relazionale di livello 3.

Spiegazioni di tipo psicofenomenologico-culturale

Chiedo venia se il termine «psicofenomenologico» risulta un po' cervellotico, ma è la nozione più adeguata da un punto di vista concettuale per riferirsi all'approccio scientifico che si interessa alla descrizione dei fenomeni dal punto di vista dei singoli soggetti. Tale prospettiva ci permette di comprendere la comunicazione come un'attività attraverso la quale il soggetto trasmette *significati* più o meno espliciti.

Le persone hanno un costante bisogno di attribuire significati alle situazioni e intenzionalità ai comportamenti dei loro interlocutori. La cultura stessa può essere definita come un insieme di valori, credenze e principi capaci di offrire un repertorio di significati ad aspetti fondamentali della vita umana, quali relazioni, ruoli sociali e aspettative, infanzia e adolescenza, scuola, lavoro, etica, vecchiaia, bene e male, ecc.

L'atto comunicativo è riuscito quando gli interlocutori pervengono alla costruzione di un'intersoggettività, ovvero alla costruzione di un comune universo di significati condivisi.

Prendiamo un esempio banale: da cosa nasce il senso di fastidio quando l'interlocutore con cui stiamo parlando cita altre persone senza preoccuparsi di rendere intelligibile per noi chi sono questi soggetti, limitandosi a dire «Ho ricevuto un messaggio da Giovanna», oppure «Jessica finalmente ha offerto la sua collaborazione». Giovanna chi? Jessica chi? Noi non le conosciamo e vorremmo che detto interlocutore si preoccupasse di condividere con noi i suoi impliciti e ci dicesse, ad esempio, se sono colleghe di lavoro, amiche, mamme di allievi, ecc.

La mancanza di condivisione di significati attribuiti a questa o quella frase è tra le più comuni cause di dissensi. Ecco tre esempi.

Lui e lei

Lui entra in cucina e dice a lei: «Posso aiutarti?».

Lei innervosita risponde: «Non rompere, sto già cercando di fare più in fretta possibile».

Lui offeso se ne va.

Lui intendeva la situazione come un'occasione per rendersi utile (*offerta di aiuto*).

Lei invece la intende come un *sollecito inopportuno*.

Le e-mail

La comunicazione via e-mail assume significati diversi per la signora Mirella da un lato, e il suo ambiente familiare e di lavoro dall'altro.

Lei considera le e-mail un'occasione per far sfoggio di abilità letterarie e per mostrare il suo affetto. Ergo, più sono lunghe e articolate più ai suoi occhi sono di qualità.

Le sue colleghe (e i suoi figli) considerano i messaggi elettronici un modo di comunicare rapido e centrato unicamente sul nocciolo delle questioni. Risultato: nessuno legge le e-mail di Mirella sino alla fine...

Colloquio tra mediatore e allievo

Per il mediatore il colloquio è l'occasione per aiutare l'allievo a riconoscere ciò che può aiutarlo a migliorare la relazione con il prof X, a far valere i suoi punti forti, a risolvere un conflitto senza cadaveri sul campo, a diventare più consapevole del suo interesse a medio e lungo termine.

Per l'allievo il colloquio è inutile, poiché pensa che tanto i mediatori stanno sempre dalla parte della scuola e danno sempre ragione ai prof.

È quindi importante che il mediatore espliciti a chiare lettere il significato che attribuisce alla situazione.

Soltanto dopo aver appurato che il significato è condiviso, può iniziare a raccogliere informazioni sull'accaduto magari ponendo una domanda del tipo: «Secondo te cosa dovrei sapere per capire meglio cosa succede?».

Nel caso di Bruno e Kevin balza agli occhi che i due soggetti *non* condividono sostanzialmente la stessa definizione implicita della situazione e dei ruoli rispettivi.

Bruno in quanto docente vede il contesto della classe come il luogo deputato per definizione all'apprendimento, mentre Kevin sembra negare tale significato e si sottrae alle aspettative del contratto didattico implicito: siete qui per imparare. Nessuna cooperazione sembra quindi possibile.

A Bruno non rimane che tentare di negoziare una convergenza dei punti di vista attraverso un'esplicitazione dei rispettivi significati che ne permetta una *ristrutturazione* o un *allargamento*.

Nel caso di Rosa e del direttore, la definizione della situazione diverge in modo altrettanto evidente:

- Rosa si aspetta che l'interazione con il superiore sia un'occasione per far conoscere il suo lavoro e ricavarne apprezzamenti;
- il direttore giudica il prolungamento dell'interazione una seccatura e una perdita di tempo.

Nei corsi di formazione continua e perfezionamento che ho avuto l'occasione di frequentare come partecipante mi è capitato a volte di osservare comportamenti paradossali da parte di alcuni «colleghi-discenti»: avevano sacrificato parte del tempo libero per essere presenti, avevano anche sborsato somme rilevanti per l'iscrizione, ma il loro comportamento sembrava mostrare con tutta evidenza che non erano lì per imparare. Per cosa erano lì allora? Per dimostrare che sapevano già tutto, per contestare i formatori, per sfoggiare la loro cultura in altri campi, per...

Tra i comportamenti comunicativi che più si prestano a divergenze di significato figurano i silenzi e le non risposte. In questi casi è tutto un fiorire di interpretazioni e di attribuzioni di significato.

In sostanza vi è una domanda che vale sempre la pena di conservare nel repertorio di un/a leader relazionale: *tu che significato dai a questa o quella situazione?*

Spiegazioni di tipo sociologico

In ambito scolastico tali spiegazioni sono molto in auge nell'epoca in cui viviamo. Un tempo era sempre colpa dell'individuo-allievo, oggi invece i comportamenti dei singoli soggetti sono sempre più spiegati come conseguenza di ambienti, contesti, modalità di vita, stili familiari che favoriscono il disagio e l'emarginazione scolastica.

È indubbio che il rendimento scolastico e il comportamento in classe sono variabili correlate con gli ambienti socio-culturali di provenienza degli allievi.

È altresì indubbio che la scuola ha come missione quella di promuovere l'uguaglianza di opportunità e di prospettive di avvenire, cercando idealmente di annullare le disparità sociali di partenza.

Ciò detto, un conto è prendere in qualche modo in considerazione tali disparità sociali di partenza e mettere in atto adeguate forme compensative, un altro è collegare sistematicamente i cattivi risultati scolastici di un/a allievo/a a fattori unicamente esterni.

Nella mia tesi di dottorato all'Università di Neuchâtel (Cesari Lusso, 1997) ho voluto studiare i successi scolastici paradossali, ovvero la riuscita negli studi superiori da parte di ragazzi e ragazze appartenenti a classi sociali modeste culturalmente e socialmente: figli e figlie di lavoratori immigrati poco o per niente scolarizzati e con situazioni sociali e lavorative molto modeste e spesso precarie. Come spiegare tali successi da parte di allievi che contraddicono i determinismi sociali di cui tanto — non certo a torto — si parla? Secondo la mia ricerca, i fattori di protezione di tipo sociale che hanno giocato un ruolo positivo, in aggiunta agli innegabili talenti personali, sono stati:

- l'incoraggiamento della famiglia unito a una sorta di autorizzazione a trarre il massimo profitto dalla scuola svizzera, anche se questo significava una presa di distanza rispetto alla cultura d'origine;
 - i modelli familiari fondati su valori quali impegno, lavoro e coraggio.
- In molti dei casi analizzati i protagonisti assegnano alla famiglia (a

- volte al padre, a volte alla madre, a volte a entrambi i genitori senza distinzione) un peso rilevante nella propria riuscita scolastica. Le incompetenze di questi sul piano linguistico e culturale non hanno intaccato la loro capacità di sostegno sul piano della strutturazione psichica, del coraggio nell'affrontare i cambiamenti, dell'aiuto morale e affettivo per affrontare le sfide scolastiche, dell'esempio di «resilienza» come si direbbe oggi;
- l'interessamento e l'incoraggiamento di determinati docenti che sono stati di aiuto nell'orientare le scelte dei giovani e delle loro famiglie verso canali culturali più ambiziosi, all'altezza delle potenzialità di tali allievi. La scuola in questi casi ha funzionato appieno come fattore di promozione sociale;
 - la possibilità per tali giovani di sviluppare, grazie a contesti familiari e scolastici tra loro non antagonisti, un doppio sentimento di appartenenza e un'identità personale pluralistica nella quale si intrecciano in modo non conflittuale le varie dimensioni della loro storia ed esistenza;
 - la capacità del gruppo sociale di origine di mettere in valore determinati elementi positivi della propria cultura in grado di compensare gli stereotipi negativi spesso automaticamente appioppati agli immigrati.

Tornando ai nostri esempi, il comportamento di Kevin potrebbe essere spiegato, secondo un punto di vista sociologico, con l'influenza di una cultura familiare refrattaria alla scuola, mentre quello di Rosa con comportamenti legati a condizioni di inferiorità sociale delle donne.

Spiegazioni di tipo interattivo-sistemico

L'approccio interattivo-sistemico non si sofferma né sulle caratteristiche degli individui, né su presunti meccanismi inconsci e vicende passate che ne influenzerebbero i comportamenti, né ancora

su interpretazioni sociologiche, bensì sul *modo in cui è strutturata l'interazione nel presente*.

Esso invita a far convergere prioritariamente l'attenzione sugli schemi interattivi e sulle regole presenti nel sistema. Ciò consente di focalizzarsi su una dimensione che è al centro della missione della scuola: individuare le difficoltà di relazione e comunicazione per porvi rimedio.

È una modalità di lettura della realtà particolarmente utile nel bagaglio culturale e professionale degli operatori in campo educativo: docenti, dirigenti, mediatori, psicologi scolastici, genitori, ecc. Utile ma meno spontaneamente praticata rispetto alle spiegazioni di tipo individualistico o sociologico. È controintuitiva, innovativa e meno facilmente assorbibile attraverso formazioni o letture tradizionali.

Per tali ragioni mi soffermerò più a lungo su tale approccio nel capitolo seguente, in quanto è ormai assodato che l'approccio interattivo-sistemico offre risorse concettuali e operative che rendono le analisi e gli interventi dei professionisti dell'educazione e della formazione particolarmente coerenti con la missione evolutiva della scuola.

Al centro di tale approccio c'è il concetto di sistema. Cos'è un sistema? È un insieme di elementi in interazione tra loro. Gli esempi di sistemi sono praticamente infiniti: una cellula, un corpo umano, una famiglia, una scuola, un'orchestra, ecc. Nel campo delle relazioni umane, consiste in un intreccio di azioni e retroazioni tra diverse persone che dà vita a schemi comunicativi basati su regole più o meno esplicite. Cosa succede se per qualche ragione avviene una trasgressione di questa o quella regola? Vengono messi in campo dei correttivi (*retroazioni/feedback*) per ridurre lo scarto che si è creato e ripristinare l'equilibrio preesistente.

Nel caso di Kevin si può ipotizzare una ridondanza del tipo: più il docente vuol dimostrargli la sua utilità, più l'allievo vuole provare il contrario!

Nel caso di Rosa lo schema ripetitivo potrebbe essere: più Rosa insegue il direttore per mostrargli il proprio lavoro, più questo fugge!

* * *

In sintesi, la competenza 5 prevede:

- la capacità di leggere e spiegare le dinamiche interattive e le cause delle difficoltà interpersonali secondo differenti chiavi e quadri teorici, scegliendo quelli *pragmaticamente più adatti* al proprio ruolo;
- la consapevolezza che ogni spiegazione semplicistica e monofattoriale è per definizione sbagliata.

Proposta di allenamento

Assistendo a un consiglio di classe, osservate quali sono le spiegazioni fornite dai docenti per spiegare i problemi di apprendimento e di comportamento degli allievi. Monofattoriali? Di che tipo? Individuale? Psicofenomenologico? Sociologico? Interattivo-sistemico?

Osservate altresì i rimedi proposti e il loro grado di coerenza con la missione della scuola di aiutare i giovani a imparare e a crescere.

Competenza 6

So applicare i principi fondamentali dell'approccio interattivo-sistemico

Chi dirige una scuola è a capo di un *sistema* di soggetti in *interazione*. Ognuno di questi attori con i propri comportamenti esercita un'influenza sugli altri elementi del sistema, ma nessuno ha il potere di controllare la totalità per conformarla alla propria volontà!

Una direttrice può riuscire a migliorare la qualità del clima scolastico stabilendo procedure di scambio di informazioni più chiare, rapporti con le famiglie più costruttivi, pratiche di formazione continua sempre più stimolanti, ma difficilmente riuscirà a imporre a un docente di migliorare la qualità delle sue prestazioni se questi è ostinatamente convinto che siano gli altri a dover cambiare e se pretende considerazione a priori per il solo fatto di svolgere il ruolo di docente.

Un genitore eccessivamente critico o un allievo molto problematico riesce a influenzare in parte la qualità e la quantità del lavoro degli operatori scolastici (creano preoccupazioni e discussioni, sconvolgono l'agenda, ecc.), ma non ha il potere di condizionare tutta la scuola, a meno che questo potere non venga loro concesso.

Il concetto di *interazione* è la chiave di volta a disposizione di un leader relazionale per pensare e agire in termini sistemici: si tratta di chiedersi non più «Di quali patologie del comportamento soffre Tizio o Caio?», oppure «Perché tale persona mi manda su tutte le furie?»,

ma «Cosa è successo nel corso di tale o tal altra interazione?» ossia «Che tipo di dinamica interattiva si è sviluppata?».

Focalizzarsi sull'interazione permette due cose:

- una descrizione più attendibile delle sequenze che documentano cosa è successo;
- possibilità di intervento più realistiche. Modificare un'interazione è più fattibile che modificare una persona.

Evito di dilungarmi con ulteriori ampie spiegazioni teoriche che possono risultare a questo punto indigeste, e vi propongo subito un'illustrazione di quanto sopra affermato attraverso un esempio tratto dall'interessante testo *Palo Alto à l'école* (Vidal e Garcia-Rivera, 2014, pp. 18-22). Gli autori ci invitano a occuparci del problema di Jacqueline, professoressa di matematica in un istituto agrario in Francia.

Jacqueline trova difficoltà a sopportare Josef, un allievo di 16 anni che si addormenta sempre durante le sue lezioni. Tale comportamento irrita fortemente la docente poiché mette in discussione la qualità della sua didattica.

Come tutti noi, anche Jacqueline quando vive un problema cerca di risolverlo. Ma qui sorge un altro problema: quale soluzione adottare? In genere si comincia da quelle che sembrano più logiche. È quel che ha fatto la stessa Jacqueline. Dapprima ha chiesto a Josef di spiegare le ragioni della sua sonnolenza, ma senza avere risposte. Poi gli ha fatto la predica. In seguito gli ha inflitto una sanzione sotto forma di permanenza a scuola due ore oltre l'orario. Poi l'ha mandato dal direttore. Risultati? Zero.

La docente è arrivata allora alla conclusione di averle già provate tutte e che nessun rimedio funziona.

È allora che si è ricordata di un corso che aveva seguito sull'approccio interattivo-sistemico.

In particolare si è ricordata di due principi: attenzione quando le soluzioni non funzionano, ciò vuol dire che queste non soltanto sono inutili ma rischiano di alimentare il problema! E attenzione

ancora: in questi casi bisogna cambiare decisamente strategia così da modificare il tipo di relazione.

Ci pensa tutta la notte e tutto il giorno seguente. Dopo un po' si sente meglio. La frustrazione di sentirsi in un vicolo cieco lascia spazio, a poco a poco, a una sorta di effervescenza creativa, frutto del lavoro di ricerca di un'idea di intervento completamente nuova rispetto ai precedenti tentativi.

Ecco cosa succede due giorni dopo. Appena Josef si addormenta, Jacqueline premurosamente gli toglie quaderni e raccoglitore da sopra il banco. Josef, disturbato nel suo sonno, alza il capo infastidito. Inizia allora il dialogo seguente:

Josef (ingrignito): «Mi lasci le mie cose!».

Jacqueline (voce calma e gentile): «Ti tolgo i quaderni per permetterti di dormire più comodo. Se dormi è perché ne devi avere un gran bisogno. Così sarai più sveglio alle altre lezioni».

Josef (contrariato): «Non voglio dormire, mi lasci i miei quaderni».

Jacqueline (sempre ferma e gentile): «È lampante che hai bisogno di dormire. Ti restituirò i tuoi quaderni alla fine della lezione. Non preoccuparti». Poi rivolta alla classe: «Ci sono altri che desiderano dormire?».

Nessuna risposta affermativa. Josef mugugna tra sé e sé.

All'inizio della lezione seguente Jacqueline propone a Josef di posare direttamente i suoi quaderni sulla cattedra per dormire più comodo. L'allievo risponde che non ha nessuna intenzione di dormire.

Jacqueline allora gli propone la regola seguente: «Personalmente penso che tu ti addormenterai, sembri averne bisogno. Se ti succede, ti chiedo soltanto di farmi un cenno, io vengo a prendere i tuoi quaderni senza disturbare gli altri».

Josef non dorme né durante quella lezione né durante le seguenti.

Jacqueline gli ricorda ogni volta la regola, ma Josef partecipa alle lezioni come gli altri.

È possibile che troviate tale tipo di intervento sorprendente, destabilizzante e incoerente rispetto a quanto ci si aspetta da un docente.

Ma vediamo assieme la logica sottostante e probabilmente tale esempio vi suggerirà modalità di intervento utili per risolvere qualche caso di interazione all'apparenza bloccata.

Cosa ha fatto Jacqueline? Ha fatto ciò che gli studiosi che si ispirano ai lavori del celebre Mental Research Institute (MRI) di Palo Alto (California) chiamano *intervento paradossale* (Nardone, 1998; Nardone, Mariotti, Milanese e Fiorenza, 2000; Nardone, Giannotti e Rocchi, 2001; Wittezaele, 2003). Invitare una persona a dormire tranquillamente è un gesto gentile, che però nel quadro di una lezione di matematica diventa, per ovvie ragioni, paradossale. È proprio questo paradosso che ha permesso di modificare totalmente la relazione e di produrre uno sbocco evolutivo: da rapporto conflittuale e antagonista, imposto all'insegnante dal comportamento dell'allievo, a relazione di cooperazione pilotata dalla docente stessa e subita dall'allievo. L'interazione precedente è stata totalmente destrutturata. È cambiata la sua natura: da braccio di ferro a rapporto di cooperazione. Sono cambiate le emozioni in gioco, dal nervosismo e malumore alla sorpresa, alla cortesia della docente e alla disponibilità al lavoro dell'allievo. Sono cambiate le azioni dei protagonisti: Jacqueline incoraggia invece di rimproverare; Josef lavora invece di dormire.

Anche nella storiella che segue si è trattato di smettere di *fare sempre più della stessa cosa*. Amelia, direttrice, ci racconta come è diventata consapevole che l'interazione tra lei e un docente era ormai bloccata su uno schema ripetitivo del tipo: *io cerco di aiutarti in tutti i modi/tu ti derresponsabilizzi sempre più*.

STORIELLA 13 – La trappola del «sempre più della stessa cosa»

«L'esperienza di direttrice mi piace molto» dice Amelia. Il suo volto sorridente e luminoso mostra quanto il piacere di cui parla sia autentico.

«Devo ammettere però che all'inizio mi sono sentita a disagio con un collega, poiché con mia sorpresa mi sono accorta che dovevo portare aiuto a un docente che ritenevo molto esperto. L'avevo sempre percepito come un gigante al cui confronto mi sentivo una formica.

Io lo conoscevo solo di vista e pensavo che comunque, grazie alla lunga esperienza (dicono che l'esperienza faccia crescere!), fosse il motore della sede. Invece, da subito l'ho visto in difficoltà e più di una volta mi ha chiesto aiuto su questioni la cui gestione per me era scontata. Altro che motore! Ad esempio, ho notato che era spesso polemico verso le istituzioni e le famiglie. Nel sostenere una discussione balbettava e si mostrava molto insicuro. Aveva inoltre scarsissima conoscenza degli allievi. Nella sua classe, una quinta, regnava il caos.

Assai presto ho cominciato a ricevere telefonate di genitori. Evviva, ci mancava anche questo! Che fare? Le mie notti hanno cominciato a essere agitate. Il mio ruolo è difendere il docente, certo, ma quando il docente appare indifendibile? Come comunicare con lui per dirgli le cose che non funzionano e come tranquillizzare i genitori? Come rispondere a chi dice che non corregge mai i lavori degli allievi e che spiega male?

Ho cercato di dargli delle idee e assieme abbiamo preparato un programma evidenziando gli obiettivi principali.

A parole sembrava d'accordo, ma dopo una settimana è arrivato da me dicendo che non ce la faceva più, che la classe era un disastro, che i genitori non adempivano il loro ruolo.

Ho ripetuto più volte i miei consigli e incoraggiamenti, ma nulla è cambiato.

Su sua richiesta ho provato a entrare con regolarità nella sua classe, aiutata anche dal docente di sostegno.

Tutti i nostri interventi però sembravano deresponsabilizzarlo sempre più invece di incoraggiarlo a migliorarsi.»

.....

Quali concetti chiave dell'approccio sistemico meritano di far parte dei ferri del mestiere e anche del vocabolario dei professionisti che hanno responsabilità di leadership in campo relazionale e comunicativo?

Vediamo i più importanti.

Omeostasi e feedback

Si parla di *omeostasi* per indicare l'attitudine dei sistemi a mantenere in stato di equilibrio le proprie caratteristiche al variare delle condizioni esterne, mettendo in campo meccanismi correttori. Ogni sistema si regge su norme, regole o leggi. Se lo scarto rispetto alla norma diventa troppo rilevante, un dispositivo correttore si attiverà per riportare il sistema in posizione di equilibrio. Nel mondo dei fenomeni fisici, un esempio classico di dispositivo regolatore è il termostato, che interviene per correggere gli eventuali sbalzi di temperatura onde evitare che quest'ultima salga al di sopra o scenda al di sotto di una certa soglia.

Per i sistemi umani succede la stessa cosa. In caso di scarto rispetto alle norme che li regolano, entrano in funzione «termostati sociali» aventi il compito di ristabilire l'equilibrio. Il tutto avviene attraverso processi circolari di *feedback* (o retroazione, che dir si voglia). Tecnicamente si parla di *feedback negativo* quando l'intervento correttivo ha l'effetto di ridurre lo scarto e di *feedback positivo* quando invece lo scarto si amplifica.

Giuliana, docente di lettere, deve affrontare il solito problema dei ritardi di alcune sue allieve. Finora ha portato pazienza, attendendo sempre un buon quarto d'ora prima di cominciare la sua lezione e lasciando la porta aperta, onde evitare sia che le ritardatarie disturbino il resto della classe entrando, sia la seccatura di essere interrotta e di dover ripetere la parte di lavoro già svolta. I suoi richiami verbali e i suoi inviti al rispetto della norma della puntualità sono sempre caduti nel vuoto. Questa sua tolleranza purtroppo ha funzionato da *feedback positivo* e lo scarto rispetto alla norma della puntualità si è ulteriormente ampliato. Come pure il suo disappunto e la sua frustrazione interiore. In effetti alle allieve è passato il seguente messaggio implicito: la regola del sistema non è la puntualità, ma la tolleranza di fatto dei ritardi, visto che la docente aspetta a iniziare la lezione e a chiudere la porta finché tutte le allieve sono arrivate.

Cosa può fare Giuliana per dare un messaggio che abbia valore di feedback negativo? La risposta è lampante: chiudere la porta e cominciare la lezione esattamente all'ora prevista. Quando le ritardatarie arrivano, continuare il lavoro come se niente fosse. Tutte le allieve capiranno presto che la regola con la professoressa di lettere è che i ritardi non sono tollerati. Per ridurre lo scarto rispetto alle regole che contribuiscono all'equilibrio di un sistema, i feedback negativi sotto forma di comportamenti sono molto più efficaci delle incitazioni unicamente verbali.

Qualità emergente

Il termine indica il risultato dell'interazione tra i vari elementi del sistema. Ad esempio, tutti abbiamo studiato a scuola che una molecola d'acqua è formata da due atomi di idrogeno e uno di ossigeno. L'acqua è dunque la *qualità emergente* dell'interazione tra idrogeno e ossigeno. È evidente che tale prodotto è ben diverso dai singoli elementi che lo compongono: esso ha certe proprietà che tali elementi non hanno, mentre non ne ha altre che i suoi componenti possiedono.

Il concetto di qualità emergente è uno degli strumenti chiave per ragionare in modo interattivo-sistemico. Nel caso ad esempio di tensioni tra un docente e un allievo, eviteremo di chiederci subito di chi è la colpa, ma cercheremo di capire quali schemi interattivi producono, come qualità emergente, una relazione problematica.

Il concetto di qualità emergente ha due implicazioni importanti: una sul piano concettuale, l'altra su quello operativo. Concettualmente è l'idea di sintomo che viene messa in discussione, in quanto espressione di caratteristiche intrinseche di un soggetto e come spiegazione dei disturbi relazionali. Ad esempio, succede non di rado che gli stessi ragazzi che fanno abitualmente gazzarra in classe siano molti rispettosi con l'allenatore della loro squadra di calcio. Come mai i due sistemi (la classe e la squadra) sono caratterizzati da qualità emergenti di segno diverso? Cambia la qualità delle relazioni, non dei soggetti.

Sul piano operativo, l'implicazione è di ampia portata, per dirigenti, insegnanti, educatori, ecc. Stante che la qualità della relazione è il prodotto dell'interazione tra i vari attori, se ne può dedurre che ciascuno di questi è in grado di agire e di avere un'influenza su tale qualità. In altri termini, ciò che si deve «cambiare» è la relazione, le modalità interattive, le regole, e non la singola persona. Ogni partner dell'interazione può farsi agente del cambiamento. Nelle relazioni educative si tratta allora di rafforzare le competenze degli adulti in merito a come migliorare la qualità delle interazioni all'interno dei sistemi dei quali sono responsabili. Un adolescente ribelle, ma anche un docente che si dimostra sempre aggressivo e scontento, genera relazioni fortemente insoddisfacenti. Coloro che sono disturbati da tale frustrante qualità emergente possono, investendo appropriate energie, sottrarsi a «giochi relazionali insoddisfacenti» e prendere l'iniziativa di promuovere nuove dinamiche. Se una delle parti cambia il «gioco relazionale», gli altri giocatori sono spiazzati e spinti al cambiamento.

Equifinalità

Si riferisce al seguente principio sistemico: se si vogliono cogliere le caratteristiche di un sistema è utile approfondire la struttura delle interazioni che lo caratterizzano nel presente più che interessarsi alla storia passata dei singoli e dell'insieme. Nelle interazioni umane a scuola è dunque più interessante raccogliere informazioni sulle modalità comunicative utilizzate dai protagonisti nel qui e ora piuttosto che sulla loro storia passata, su conflitti infantili, su vecchi problemi in famiglia, ecc.

Pragmaticità

Questa designa un carattere saliente dell'approccio interattivo-sistemico: la focalizzazione su dinamiche osservabili, quali le modalità di comunicazione e gli schemi interattivi messi concretamente in atto

nelle situazioni di vita, senza cercare di diagnosticare ciò che succede all'interno della psiche di una persona. Tale differenza è un aspetto chiave che viene troppo spesso trascurato.

Dedicare attenzione all'osservabile offre al dirigente un'indicazione operativa interessante e fruttuosa. Quando ad esempio gli insegnanti vivono problemi di comunicazione con allievi o genitori è sempre utile invitarli in un primo tempo a osservare e annotare alcuni esempi emblematici di sequenze interattive. La stessa cosa può fare il leader per quanto riguarda le proprie interazioni insoddisfacenti con colleghi e altri operatori. Osservare, descrivere e annotare chi ha fatto/detto che cosa è un passo indispensabile per capire «pragmaticamente» ciò che non funziona e quindi come migliorare le interazioni.

Ridondanza e soluzioni inefficaci

Per i fondatori della pragmatica della comunicazione (Watzlawick, Helmick Beavin e Jackson, 1971) la *ridondanza* designa la ripetizione di schemi comportamentali nel corso di interazioni. Tali schemi possono essere funzionali o problematici.

Generalmente le difficoltà concernenti gli schemi comportamentali si risolvono in buona parte attraverso feedback negativi, ossia interventi che riducono lo scarto rispetto alle norme che garantiscono l'equilibrio del sistema.

Succede tuttavia che un sistema entri in profonda crisi per due ragioni: (a) le regole su cui si basa non sono più adeguate; (b) i tentativi che le persone fanno per superare le difficoltà non soltanto sono inutili, ma amplificano la crisi. In tali casi si fa ricorso al concetto di *tentativi di soluzione inefficaci*.

* * *

Tornando ai due esempi proposti di Kevin e Rosa vediamo di analizzarli meglio secondo l'approccio interattivo-sistemico.

Della relazione tra Bruno (insegnante di materie tecniche) e Kevin (allievo) sappiamo attraverso il commento del docente che Kevin polemizza dicendo che capisce di più quando fa le cose da solo. Ciò fa innervosire l'insegnante.

Mancano molti elementi per una comprensione degli schemi interattivi in atto tra i due protagonisti.

Va aggiunto che Kevin è ripetente, ma nelle materie tecniche è sempre stato sufficiente. Secondo lui è stato bocciato ingiustamente. Quest'anno si è dunque ritrovato a essere il più alto e il più anziano della classe.

Fin dall'inizio del nuovo anno scolastico non perde occasione per far sentire a docenti e compagni che non ha bisogno di nessuno. Lui conosce già la materia. In un primo tempo Bruno non vi ha fatto molto caso. Tuttavia, da qualche tempo trova che Kevin stia esagerando con la sua aria perennemente insolente e annoiata, che carica di elettricità negativa il clima di lavoro in classe. Quando il mattino in questione Bruno gli fa un rimprovero esplicito per la sua disattenzione, ecco che Kevin esprime a parole ciò che aveva già più volte comunicato con le sue mimiche non verbali. In fondo quel mattino si è ripetuta in modo più accentuato una *ridondanza* del tipo: l'allievo che vuole dimostrare l'inutilità del docente; l'insegnante che sollecita la sua attenzione!

Come si vede, l'analisi secondo l'approccio interattivo-sistemico richiede un lavoro di osservazione delle modalità interattive ridondanti e una comprensione dei messaggi più o meno impliciti che esse veicolano. Le caratteristiche delle singole personalità e gli stati psichici interni rimangono in secondo piano. Certo, le personalità dei due interlocutori giocano un ruolo nell'orientare i primi scambi. Ma ciò che conta dal punto di vista interattivo-sistemico è la forma ripetitiva e prevedibile che a un certo punto l'interazione finisce per assumere. Come se i due interlocutori fossero intrappolati in una sorta di gioco che determina la struttura degli scambi.

Anche nel caso di Rosa non possiamo contare su una descrizione accurata di come avvengono concretamente gli scambi con il direttore. Disponiamo solo del commento critico della docente. Esso ci permette però di fare un'ipotesi sulla ridondanza degli schemi interattivi e dei messaggi continuamente ripetuti sotto forme solo apparentemente diverse: Rosa «Guardi come sono brava! Mi conceda più tempo e attenzione!»; il direttore «Non ho tempo. Ho altro di più importante da fare».

Come sbloccare la situazione?

Vedremo nel prossimo capitolo che si tratta di modificare non tanto l'*hardware* delle persone ma il *software* utilizzato nella comunicazione con determinati interlocutori. Si tratta di abbandonare gli schemi ripetitivi che non risolvono il problema e di provare a introdurre un piccolo cambiamento concreto che vada in direzione opposta. Astenersi dal ripetere sempre lo stesso schema è *già un cambiamento* che produce notevoli effetti. Ma come riuscirci? Ne parleremo nei prossimi capitoli.

* * *

In sintesi, per applicare i principi dell'approccio interattivo-sistemico si tratta di:

1. capire non tanto chi sono le persone ma cosa succede concretamente in termini di relazione interpersonale (quali sono le regole e le ridondanze). È fondamentale osservare le dinamiche, i giochi interattivi di reazioni e retroazioni a catena;
2. ricordare che ogni elemento può avere un'influenza su tutti gli altri componenti del sistema, senza dimenticare però che questi non sono tutti uguali: ci sono soggetti che hanno più potere, in quanto titolari di maggiori responsabilità. A scuola tale potere non va sminuito poiché il suo buon uso contribuisce in modo significativo alla qualità dell'intero sistema. Tuttavia anche il più

- potente dei soggetti non può modificare il tutto a suo piacimento o sostituirsi ad altri (concetto di *sana impotenza*);
3. tenere presente che le soluzioni che non risolvono il problema sono non soltanto inutili ma anche dannose;
 4. rendersi conto che ciò che sembra logico non sempre funziona;
 5. essere in grado, nelle situazioni bloccate, di provocare un «piccolo cambiamento originale e sorprendente» in modo da dinamizzare il sistema (vedere le competenze 8, 9 e 10).

Proposta di allenamento

Un primo allenamento utile consiste nel cercare di applicare alla realtà i concetti introdotti in questo capitolo, ossia:

- *feedback negativo*: mettere in pratica un piccolo intervento che riduca lo scarto rispetto alle norme che regolano il sistema;
- *feedback positivo*: immaginare cosa dire e cosa fare per amplificare lo scarto;
- *qualità emergente*: costruire tre frasi riferite al proprio contesto professionale nelle quali tale concetto sia usato in modo pertinente;
- *ridondanza*: trovare nel proprio contesto di vita tre esempi di schemi comunicativi ridondanti e identificare cosa permette di affermare che ogni intervento è «sempre più della stessa cosa».

Un secondo passo consiste nel selezionare uno degli esempi di *ridondanza* di cui sopra e nell'immaginare (senza agire, per il momento...) come porre fine alla ripetizione dello stesso schema.

Competenza 7

So riconoscere i messaggi relazionali impliciti (MeRI)

Succede un po' a tutti, prima o poi, di avere uno scambio comunicativo con qualche persona e di sentire che le sue parole provocano in noi un disagio che apparentemente non è spiegabile alla luce né del significato letterale delle singole frasi, né dell'argomento di cui esplicitamente si parla.

Questo disagio, difficile da esprimere, ha spesso a che fare con il sentimento di identità personale. In questi casi nelle parole che ci sono rivolte si celano sottintesi impliciti che captiamo e che ci feriscono poiché toccano corde sensibili. È ciò che chiamo «Messaggi Relazionali Impliciti (MeRI)». Quando sono negativi inquinano subdolamente i rapporti umani e rendono la comunicazione di fatto aggressiva anche se il tono può rimanere formalmente ineccepibile e cortese.

In effetti, nella comunicazione la posta in gioco non è solo il contenuto esplicito di ciò di cui si parla ma l'identità stessa delle persone e la posizione che vogliono occupare nella relazione.

Detto altrimenti, attraverso la comunicazione interpersonale si cerca non solo la soddisfazione di esigenze di tipo informativo o formativo ma anche di fondamentali bisogni psicologici, e tra questi in prima fila vi è il bisogno di conferma di «esistere agli occhi dell'altro» e del proprio valore. Per sentirci esistere sul piano psicologico non basta la sensazione di essere in vita e neppure è sufficiente un auto-

apprezzamento. Si ha bisogno dell'attenzione e della considerazione altrui, in particolare di coloro che contano ai nostri occhi.

In uno dei numerosi film di successo del regista Ettore Scola, si vede una scena in cui Vittorio Gassman nelle vesti del protagonista scherza con un bambino facendo finta di non vederlo e grida: «Dove sei? Dove sei?». Il piccolo ben visibile risponde sempre più in affanno: «Sono qui! Sono qui!». Ma Gassman continua a chiamarlo facendo finta di non sentire e non vedere. Nei primi istanti il bambino sembra divertito, ma quando il gioco si prolunga viene invaso da una straziante angoscia e si mette a piangere e urlare in modo disperato e inconsolabile.

Nel corso dell'esistenza, quando l'individuo vive sensazioni di anonimato poiché è uno dei tanti elementi sconosciuti all'interno di un gruppo, o poiché le persone significative ai suoi occhi mostrano di non accorgersi di lui, l'angoscia di «non esistenza» e di «invisibilità» può emergere in modo prepotente. Può succedere che il soggetto ritenga preferibile adottare comportamenti stolti e balordi pur di farsi notare, piuttosto che passare inosservato.

Lasciando da parte tali situazioni estreme, una gran mole di studi nel campo della psicologia mette in luce il bisogno che le persone hanno di coltivare un'immagine positiva di sé.

Autori ormai classici come Winnicott (1987) e Erikson (1967) hanno mostrato da tempo come tale bisogno trovi un primo supporto fondamentale nelle persone che si prendono cura dei piccoli esseri. Ciò avviene attraverso una ricchissima gamma di scambi, di sorrisi, gorgheggi, sguardi e manifestazioni di attaccamento che offrono linfa vitale alla relazione. Tali autori fanno dei sentimenti di esistenza e di identità personale positiva uno dei criteri fondamentali per valutare la salute psichica degli individui.

Lungo tutto il corso della vita, il carattere positivo dell'immagine di sé ha la possibilità di nutrirsi (se i danni prodotti dalle prime fondamentali interazioni non sono troppo importanti) di innumerevoli esperienze e di conferme della propria efficacia in questo o quel campo,

nonché del costante confronto con gli altri, suffragato dal credito che questi sono disposti a darci.

Si può affermare che ogni essere umano ha al tempo stesso un'aspirazione e un potere: l'aspirazione di ricevere considerazione e apprezzamento; il potere di frustrare o nutrire tale aspirazione nei confronti dei suoi interlocutori, nonché di agire per influenzare l'atteggiamento altrui nei suoi confronti.

Importanti autori contemporanei quali Sartre, Mead e Goffman hanno insistito sul ruolo fondamentale delle relazioni interpersonali nello sviluppo della coscienza di sé. Tuttavia le ricerche nel campo della psicologia sociale mostrano che tali esperienze non annullano la possibilità dell'individuo di disporre di un margine di manovra nella costruzione della propria identità personale (Camilleri, 1990; Cesari Lusso, 1997; Tap, 1988).

Per capire meglio la natura e gli effetti dei MeRI, prendiamo dapprima un esempio che ricorre assai frequentemente in ambito scolastico: diverbio tra una madre e una maestra.

La madre: «Ho detto alla maestra che mio figlio è un bambino intelligente ma a scuola non impara nulla. Quando porta a casa i compiti mi accorgo che non ha capito niente. Allora io gli spiego e lui riesce. La maestra sarà anche brava, ma il suo metodo non funziona! Ogni sera al ritorno dal lavoro devo passare molto tempo con lui per rispiegarli le cose fatte in classe».

La maestra: «È una mamma che non ha rispetto per il mio lavoro: mi ha imposto un colloquio, scegliendo data e ora. Come è entrata in aula non mi ha neppure salutata e mi ha subito accusata di non essere chiara nelle mie spiegazioni e di considerare suo figlio non abbastanza sveglio. Ma come si permette, chi si crede di essere?».

Quanto illustrato rinvia alla distinzione fondamentale proposta dagli autori di *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971) tra il *contenuto letterale* del messaggio, da un lato, e la *relazione* tra i comunicanti, dall'altro.

La madre, nonostante l'inciso «la maestra sarà anche brava», intende trasmettere il messaggio che la maestra insegna male, visto che tocca alla genitrice sostituirsi alla sera all'insegnante per spiegare le cose che il figlio, pur intelligente, non ha capito a scuola.

La maestra, dal canto suo, esclamando «chi si crede di essere?» mostra chiaramente di comprendere il messaggio della madre come una messa in discussione delle sue competenze. Non si tratta di un'informazione «neutra» sulle difficoltà di comprensione di un allievo ma di un attacco alla sua identità professionale.

Per ipotizzare i sottintesi che entrano in gioco nelle situazioni di attacco implicito all'identità dell'interlocutore, è utile servirsi della seguente semplice griglia dei MeRI:

- ecco come io ti considero
- ecco come mi considero e desidero essere considerato
- ecco come percepisco che tu mi consideri.

La madre invia i seguenti MeRI.

- Ecco come io ti considero: *una maestra che non sa fare il suo lavoro.*
- Ecco come mi considero e desidero essere considerata: *la madre di un ragazzo intelligente che si preoccupa di spiegargli le cose che non ha capito a scuola.*
- Ecco come percepisco che tu mi consideri: *una rompiscatole.*

La maestra a sua volta invia i seguenti MeRI.

- Ecco come io ti considero: *una madre non rispettosa del mio lavoro.*
- Ecco come mi considero e desidero essere considerata: *una maestra professionalmente valida.*
- Ecco come percepisco che tu mi consideri: *una maestra incapace.*

I conflitti che nascono da tali attacchi all'identità personale sono tra i più difficili da sbloccare. La relazione che si instaura tra le parti è frequentemente di tipo aggressivo e antagonistico poiché ciascuno tenta di screditare l'immagine e le competenze della parte rivale. In questi casi non c'è alcun appiglio concreto che permetta di avviare

una collaborazione per risolvere le difficoltà dell'allievo di cui si parla. Senza l'aiuto di una risorsa esterna competente in materia di dinamiche comunicative, le ridondanze negative continueranno.

La dinamica è invece meno rischiosa quando una delle parti in causa fa uso di capacità riflessive, come nella storiella che segue.

STORIELLA 14 – Come mi vedo! Come mi vedono!

«Mi sono assentata due giorni per un corso di formazione continua» dice Giulia, direttrice da dieci anni. «Ho detto alla segretaria di non telefonare se non in caso di urgenze e di mandarmi delle e-mail che avrei consultato nei momenti di pausa.

Mentre sono in pausa il secondo giorno vedo che c'è stata una chiamata persa. La mia prima reazione è stata di preoccupazione. Con un po' di apprensione mi accingo a telefonare. La segretaria tutta agitata mi dice che un'insegnante ha chiesto di parlare con me. Quando le è stato detto di mandarmi un'e-mail ha cominciato a lamentarsi! Tra l'altro la lamentela è continuata anche in sala docenti: «Ecco la novità! Se avete bisogno di parlare con la direttrice mandatele un'e-mail!».

Sentito il fatto, ho pensato: «Non è possibile! Non mi assento mai! Sono sempre raggiungibile! Perché non lo vedono?». Ho chiesto alla segretaria se conoscesse il contenuto ma ne era all'oscuro.

Sono molto irritata. Me ne rendo conto!»

Ipotesi di messaggi relazionali impliciti dal punto di vista della direttrice.

- Ecco come mi considero e desidero essere considerata: *una direttrice disponibile! E attenta!*
- Ecco come tu mi consideri: *disattenta e non disponibile.*
- Ecco come io ti considero: *egocentrica, incapace di vedere i miei sforzi, con la pretesa che io sia a tua disposizione in ogni momento.*

L'irritazione della direttrice è più che comprensibile! Rimane però da chiedersi cosa succede dopo. Si aprono almeno quattro strade:

1. fare come se niente fosse. Limitarsi a constatare che ci sono insegnanti che rimangono tutta la vita infantilmente egocentrici e vorrebbero che la direttrice fosse sempre a loro disposizione nel momento stesso in cui lo desiderano. La direttrice deve cercare di non prendersela troppo per i commenti fuori luogo che — in determinate circostanze — i collaboratori indirizzano ai superiori;
2. rispondere per le rime rinviando le critiche al mittente (tono deciso): «Ho saputo che hai protestato perché non ero raggiungibile! E poi ti sei lamentata in sala professori! Sei molto scorretta! Pretendi sempre di essere al centro del mondo!»;
3. usare un approccio in prima persona (tono pacato): «Ci sono rimasta male poiché la segretaria mi ha riferito che ti sei lamentata con lei e anche in sala professori perché non ero raggiungibile al telefono...». Silenzio... non aggiungere niente... lasciar parlare... eventualmente a un certo punto porre la domanda: «Pensi dunque che non sia abbastanza disponibile?». Lasciar parlare. Sarà l'interlocutrice a doversi giustificare;
4. fare un po' di umorismo chiedendo di rincarare la dose (tono canzonatorio): «Ho constatato che la mia richiesta di mandare un'e-mail durante la mia assenza non ha suscitato il tuo entusiasmo. Dimmi pure tutte le tonnellate di critiche che un direttore che si assenta per un corso di formazione continua, invece di essere sempre disponibile sul campo, si merita!».

Voi che strada scegliereste?

Da sottolineare ancora che nell'interpretazione dei MeRI possono entrare in gioco:

- lo stato d'animo del momento
- l'immagine che ho dell'altro
- il contesto in cui mi trovo
- il rapporto gerarchico
- ...

Nel corso di un lavoro di ricerca-formazione che ho condotto pochi anni fa in Ticino con gli insegnanti della scuola dell'obbligo è emerso, tra l'altro, che una delle situazioni comunicative più intriganti nei rapporti scuola-famiglia si verifica quando, nel corso di un colloquio, insegnanti e genitori esprimono pareri diversi sul comportamento dell'allievo/figlio, basandosi gli uni sul comportamento in classe, gli altri su quello a casa.

Tale diversità non genera conflitti tra adulti quando a scuola l'«allievo» è diligente e disciplinato, mentre a casa il «figlio» è piuttosto indisponente. Tutte e due le parti si sentono valorizzate:

- l'insegnante poiché ciò vuol dire che sa gestire il gruppo, inquadrare e motivare;
- il genitore, in quanto vede che i suoi sforzi educativi stanno dando risultati, se non a casa, almeno nel contesto scolastico.

Il caso contrario, quando il bambino a scuola viene definito un «diavoletto», mentre i genitori affermano che a casa è un «angelo», può diventare invece occasione di tensioni.

Ecco un'illustrazione tratta dal suddetto lavoro (Cesari Lusso, 2010, p. 112-117). Due insegnanti raccontano:

Mentre la collega e io mettiamo in risalto la mancanza di impegno e lo scarso interesse del figlio, la madre cerca di fornire esempi di come il bambino a casa dimostri buona voglia e applicazione. Più noi insistiamo nel portare esempi della sua scarsa attenzione e applicazione a scuola, più la mamma insiste con contro-esempi, affermando addirittura che a casa svolge esercizi scolastici spontaneamente. A un certo punto non potendone più interrompo la mamma dicendo: «Ma cosa crede, che raccontiamo storie?!».

La mamma alzando il tono replica: «Ma cosa credete voi, che io racconti bugie?! Mi state dando della bugiarda?!».

Quello che maestre e mamma non sembrano in grado di prendere in considerazione, visti i Messaggi Relazionali (neanche tanto Impliciti!) che si inviano, è che possa essere normale che un bambino abbia un comportamento diverso a scuola e a casa. Come è altrettanto normale che le protagoniste, pur divergendo nella narrazione, dicano la verità.

Ci sono bambini e bambine il cui comportamento può differire significativamente a seconda che si trovino a casa o a scuola. Come spiegare tale fenomeno? A volte sembra quasi trattarsi di creature che reincarnano il protagonista del celebre romanzo di Robert Louis Stevenson *Lo strano caso del dottor Jekyll e del signor Hyde*. Personaggio che — ricordiamolo — dopo aver ingerito una pozione dagli effetti straordinari subisce trasformazioni che fanno emergere una sorta di seconda natura, e si ritrova così con una doppia identità. La prima è quella originaria di Henry Jekyll, il dottore scienziato, elegante e raffinato gentiluomo, di buoni principi morali e solidale con i suoi concittadini. La seconda identità, che era sempre rimasta nascosta, è quella del signor Hyde, dall'aspetto ripugnante e malvagio, che mette le proprie energie al servizio del male, assecondando la propria inclinazione egoistica e asociale.

Il romanzo di Stevenson, attraverso il racconto di un caso così estremo, ci apre gli occhi sulla complessità degli esseri umani e sui conflitti interiori sempre presenti tra istinti primitivi, da un lato, e aspirazioni elevate e nobili, dall'altro. L'educazione in fondo non è altro che un lungo e interminabile processo di contenimento degli istinti più asociali e di parallelo sviluppo di ideali, credenze e comportamenti civilizzati.

Passando ora dal romanzo alla vita quotidiana a scuola, potremmo dunque dire che spesso anche negli allievi si annidano due identità: quella di «angioletto» (dottor Jekyll) e quella di «diavoletto» (signor Hyde).

Cosa favorisce l'emergere dell'una o dell'altra componente? Ecco alcune ipotesi che possiamo formulare.

Può essere l'effetto di una «naturale» reazione di adattamento al contesto: ad esempio, per quanto concerne il comportamento, l'allievo sa come in classe vigano precise regole che reggono il funzionamento di tutto un gruppo (ascoltare la maestra, parlare uno alla volta, adattarsi ai ritmi e alle esigenze di un collettivo, rispettare il materiale a disposizione, ecc.), mentre a casa sa di disporre di margini di libertà molto

più ampi, visto che i genitori non devono occuparsi di una ventina di bambini ma di uno o due soltanto. Sul piano dell'apprendimento, è plausibile poi che ci siano bambini che riescono meglio a casa, ad esempio nella lettura, poiché usufruiscono di contesti più tranquilli e di tutta l'attenzione di mamma e papà, mentre a scuola si sentono più bloccati per effetto della vita collettiva.

Un'ulteriore ipotesi può essere riferita alle caratteristiche dei singoli allievi, più o meno a loro agio nel contesto di dinamiche di gruppo.

Sono da considerare altre possibili variabili, quali le personalità dei diversi adulti in gioco, la qualità del clima e del tessuto relazionale a scuola e a casa, nonché l'attraversamento di particolari fasi critiche.

Senza contare l'istinto di difesa che i genitori manifestano spesso nei confronti delle proprie creature, e indirettamente nei confronti di se stessi. Vi sono genitori che d'istinto, appunto, reagiscono respingendo al mittente tutte le critiche concernenti i figli, in quanto esse suonano implicitamente o esplicitamente alle loro orecchie come biasimi nei confronti del loro modo di svolgere il ruolo parentale. Tuttavia, quando alle persone viene concesso un po' di tempo, la reazione lascia sovente il posto ad atteggiamenti più riflessivi. È come se, in questi casi, i genitori avessero bisogno di una battuta di arresto per digerire l'impatto dell'informazione in dissonanza con le loro aspettative. In effetti, succede frequentemente — come mostrano le testimonianze dei docenti — che in un secondo momento i genitori non solo siano disposti ad accettare le difficoltà di cui l'insegnante parla, ma gli dimostrino gratitudine per «avere fatto il suo mestiere» e diventino molto collaborativi nella ricerca di un «percorso da effettuare in comune nell'interesse del bambino».

Il grande (e unico?) rischio delle situazioni citate è che, come già ricordato, ciascuna delle parti (docenti, mamma, papà) pretenda di detenere la verità e si inneschi così una vera e propria scalata verbale per dimostrare che l'altro ha torto, che mente spudoratamente e che fa male il suo mestiere. Tutti messaggi identitari irricevibili per gli interlocutori!

Contenuto e relazione: quale equilibrio?

Come ho ricordato più sopra, i lavori teorici e applicativi dei ricercatori e clinici della Scuola di Palo Alto hanno messo in luce come negli scambi comunicativi si possano rilevare due dimensioni: l'aspetto *contenuto* (l'argomento di cui esplicitamente si parla) e l'aspetto *relazione* (le negoziazioni, di solito più implicite e sotterranee, inerenti alla definizione di sé e alla posizione che si vuole occupare nella relazione).

Se insisto su tale distinzione non è per pedanteria teorica ma soprattutto per le sue conseguenze pratiche. Per un leader relazionale è importante saperle cogliere e poterle, quando necessario, pilotare.

Ci sono situazioni — quali le riunioni tra colleghi che non si conoscono, un gruppo di lavoro, l'inizio di un'attività di formazione continua, la partecipazione a una cena con commensali mai visti prima — in cui c'è bisogno di dare spazio a tutte e due le dimensioni.

In questi casi si inizia centrando la comunicazione su aspetti utili a definire la relazione: chi siamo, cosa facciamo, il posto che occupiamo nella relazione, ecc. Il più comune dei rituali sociali per rispondere a tale esigenza è il classico giro di presentazione. Personalmente l'ho sempre trovato noioso e inutile. In genere, invece di ascoltare gli altri ci si preoccupa di come presentare se stessi (prima di prendere la parola) e dell'impatto suscitato (una volta detto chi siamo). In alternativa ritengo preferibile, a seconda delle situazioni, distribuire ai partecipanti un piccolo fascicolo con le rispettive presentazioni, oppure far scrivere un paio di frasi su un post-it da condividere e incollare poi a una parete oppure ancora ricorrere a un'animazione. Ad esempio, le persone vengono invitate a scrivere su un cartoncino anonimo ciò che viene loro in mente pensando all'attività che deve cominciare. I cartoncini vengono poi mischiati e ridistribuiti. Ogni partecipante ne legge uno e gli altri devono indovinare chi è l'autore.

Tali attività risultano piuttosto gradite poiché permettono ai partecipanti di rompere lo scomodo anonimato iniziale, di occupare uno spazio simbolico all'interno del gruppo e di creare le basi per un

produttivo e simpatico clima di lavoro. Ma non bisogna esagerare, per non suscitare proteste del tipo «D'accordo, quello che abbiamo fatto durante questa giornata è stato utile per conoscerci, ma torno a casa alquanto frustrato poiché avrei voluto avere più sostanza sul piano dei contenuti».

Attenzione quindi nelle situazioni formative o professionali a non concentrarsi eccessivamente sugli aspetti relazionali.

In altri casi non solo è opportuno mettere completamente in secondo piano gli aspetti identitari e di definizione della relazione, ma occorre concentrare tutta la comunicazione interpersonale sul compito.

In una sala operatoria e in una cabina di pilotaggio è bene che tutti sappiano chiaramente chi è l'altro e chi fa che cosa, e che non ci sia bisogno alcuno di specificare e negoziare l'identità particolare di ciascuno. Altrimenti non solo regnerebbe il caos, ma ci sarebbero terze persone innocenti che ne farebbero tragicamente le spese.

In certi contesti, le uniformi servono egregiamente allo scopo di definire e rafforzare ruoli e relazioni.

Nella polizia o nell'esercito sarebbe la disorganizzazione totale se ad esempio un generale dovesse ricordare chi è ogni volta che deve impartire ordini. Diversamente vanno le cose quando il nostro generale si trova in costume da bagno su una spiaggia in vacanza e vuole fare la corte all'affascinante signora della sdraio vicina. Come far sapere alla sirena seduta al suo fianco che lui è una persona importante e non un maturo signore qualunque? Provare a indossare il suo berretto con greca che tiene sempre a portata di mano!

A scuola dovrebbe esserci la stessa chiarezza in merito alla natura gerarchica di determinate relazioni e alle responsabilità, diritti e doveri inerenti i diversi ruoli. Ma come fare visto che l'uso delle divise non è più (purtroppo?) di attualità? Guardando in strada certi studenti, ma anche qualche docente, è difficile distinguere se stiano andando in discoteca oppure se si stiano recando a scuola.

In sintesi, a proposito di MeRI si tratta di mettere in campo le seguenti capacità:

- cogliere in tempo reale le dinamiche identitarie implicite che sono in gioco;
- saper controllare le eventuali reazioni emotive negative. Per controllarle è utile dapprima riconoscerle («Mi sto innervosendo», «Mi sento frustrato», «Provo dispiacere»), in seguito eventualmente esprimerle («Ciò che dice mi turba, oppure mi impensierisce»), infine tornare a concentrarsi sul nocciolo del problema;
- trovare il modo più adatto per metacomunicare adeguatamente a proposito dei MeRI, ad esempio: «Cosa vuole farmi capire con quanto sta dicendo?», «La sua critica mi tocca poiché — mi corregga se sbaglio — è come se lei dicesse che faccio male il mio lavoro! Sta dicendo che non valgo nulla come docente?», «Mi sta criticando come genitore?».

Proposta di allenamento

Applicare la griglia ai seguenti esempi.

Il direttore e una collega membro di direzione durante una riunione.

Lui: «Mi fai per favore una fotocopia del documento...».

Lei: «Chiedilo alla tua segretaria».

Lui: «Che suscettibilità!».

Scambio tra una docente e il segretario di una scuola.

Docente (tono normale): «Hai già comunicato l'orario delle prove agli studenti?».

Segretario (tono seccato): «No, non è mica la sola cosa che ho da fare. Qui si corre dal mattino alla sera. Io lavoro otto ore al giorno, non come gli insegnanti...».

Docente (contrariata): «Ma come ti permetti! Che ne sai tu di tutto il lavoro che facciamo a casa!».

Altre occasioni per allenarsi capitano ogni giorno senza neanche andarle a cercare. Basta fare attenzione a quelle piccole frasi che quando ci vengono dette fanno l'effetto di una frecciata identitaria.

Si tratta di annotarle e di applicare la griglia di analisi dal vostro punto vista e da quello del vostro interlocutore:

- Ecco come io ti considero
- Ecco come mi considero e desidero essere considerato
- Ecco come percepisco che tu mi consideri.

Competenza 8

So gestire il rischio di spirali perverse (ruolo di *problem stopper*)

Per un direttore e una direttrice è fondamentale saper evitare che diverbi e controversie degenerino in conflitti senza fine, alimentando vere e proprie spirali con effetti perversi. Si tratta di fiutare subito il pericolo, sia che i diverbi riguardino terzi, sia che essi coinvolgano in prima persona il dirigente. Occorre poter mettere in campo adeguate risorse per spegnere il fuoco al primo manifestarsi. Pena dover in seguito investire molte più energie per riparare i danni.

Gli incendi relazionali gravi non scoppiano mai di colpo, ma vengono alimentati man mano da innumerevoli scintille, subdoli focolai, ceneri ardenti, temperature infernali e venti violenti.

Qualcosa che da innesco è sempre presente. Di solito è costituito da un problema concreto, di dimensioni non necessariamente preoccupanti. Tale motivo originario viene però ben presto dimenticato, poiché i toni e i termini impiegati per discuterne risultano aggressivi e offensivi. Quando gli animi si scaldano, la materia del contendere si trasforma. Non si tratta più di confrontarsi per risolvere un problema, ma di gridare sempre più forte per sgominare l'avversario, in modi più o meno socialmente accettabili. E si trovano sempre buoni motivi per farlo.

La storiella 15 illustra come, attraverso un susseguirsi di tappe, le scintille si trasformino in incendi difficilmente domabili.

STORIELLA 15 – Il direttore e l'informatico

Problema concreto: un contagio da virus nella rete informatica di una scuola, che non ha risparmiato nemmeno la direzione e ha rallentato tutta l'attività.

(Atto primo) Primo giro

L'informatico fa presente al direttore che il contagio virale potrebbe aver avuto origine da messaggi arrivati in direzione. Lascia così trapelare la convinzione maturata da tempo che la direzione non segua in modo abbastanza rigoroso le procedure di sicurezza: «So che siete sempre molto impegnati, ma potreste fare più attenzione...».

Il direttore, che non nutre nei confronti dell'informatico grandi simpatie, si secca e gli dice al telefono: «Tu cerca di rimediare al più presto e rimettere in funzione il tutto... senza perderti nella ricerca di colpevoli».

(Atto secondo) Secondo giro

L'informatico manda un SMS al direttore dicendogli che non lo faceva così permaloso.

Il direttore gli risponde sempre via SMS scrivendo che negli ultimi tempi sta diventando uno specialista di atteggiamenti arroganti e indisponenti (tra sé e sé pensava: «Chi si credono di essere gli informatici? Dei padri eterni!»).

Da questo momento, i due contendenti non sono più focalizzati sul contenuto. Ciò che recepiscono è il Messaggio Relazionale Implicito: ecco come ti considero, ecc. Il tipo di «gioco relazionale» che sta prendendo forma consiste nello scambio sempre più duro di frecciate reciproche a carattere personale. Ognuno comincia a comportarsi come un «padre severo e arrabbiato» che si sente in diritto di sgridare il «bambino insopportabile ed esasperante». Ognuno è sempre più irritato con l'altro (emozioni sempre più negative) e durante il giorno pensa frequentemente a quanto l'avversario sia scorretto e aggressivo.

I due cercano di evitarsi e quando si incrociano si salutano con un grugnito.

(Atto terzo) Terzo giro (gli altri sempre più coinvolti)

Nei giorni seguenti ciascuno ne parla con i propri colleghi, con amici, in famiglia! Ah, questi informatici! Ah, questi direttori!

A cena, in ognuna delle due famiglie si commenta il fatto, si evocano e si amplificano tutti i minimi indizi del passato che in qualche modo già segnalavano i difetti dell'avversario (le emozioni sono sempre più negative, i protagonisti dormono male, c'è chi ha mal di stomaco, chi l'orticaria, chi...).

Poiché abitano nello stesso quartiere, anche alle mogli capita di incrociarsi al supermercato. Quando succede, cercano di evitarsi. Lo scenario che ciascuno si è costruito diventa sempre più vero! Come sempre più vere sono le emozioni e sempre più veri certi malesseri fisici! Tutte le «profezie» sui comportamenti screanzati dell'altro si realizzano!

(Atto quarto) Quarto giro

Il direttore spedisce un'e-mail dal tono formale all'informatico dandogli del lei e dicendogli che non è più disposto ad accettare il suo atteggiamento indisponente e le sue maldicenze con altri colleghi. Invece di firmarsi con il solo nome di battesimo, come fa di solito, si firma «Il direttore».

L'informatico risponde per le rime — «Una risposta scritta è dovuta!» — e scrive a sua volta: «Ribadisco che voi dirigenti reagite sempre con fastidio quando c'è un intoppo informatico, prendendovela con noi tecnici. Ma spesso siete voi che non seguite con sufficiente cura le procedure di sicurezza. Vi lamentate della cattiva comunicazione ma siete i primi a provocare i collaboratori».

Commento finale: chi si ricorda più che il problema iniziale (lo scopo) era quello di risolvere al più presto una panne tecnica! Il sopraggiungere della panne relazionale ha trasformato lo scopo degli scambi comunicativi, che è diventato dimostrare al mondo la malvagità dell'altro e cercare di annientarlo (sul piano dell'immagine soltanto, si spera).

.....

Per riflettere su come arrestare sul nascere le spirali perverse, sono di aiuto taluni concetti già esposti nei capitoli sesto e settimo. Riprendo

pertanto qui di seguito alcuni elementi essenziali. Le spirali conflittuali sono alimentate da quattro meccanismi che ritroviamo nella storiella.

Le profezie che si autorealizzano

Il direttore e l'informatico non sono al loro primo contatto. Entrambi si sono già fatti una qualche idea dell'altro. Più precisamente, ciascuno è critico in partenza nei confronti dell'interlocutore. L'informatico pensa che il direttore non presti abbastanza attenzione alle procedure di sicurezza informatica. Questi a sua volta non apprezza il modo brusco di comunicare del tecnico. Tali idee funzionano da filtro interpretativo e condizionano in modo rilevante la comunicazione: cosa si dice e soprattutto come lo si dice. In altri termini, i protagonisti finiscono per esprimersi e comportarsi in modo del tutto conforme alle reciproche aspettative e immagini, suffragando così le profezie di partenza. In letteratura si parla a questo proposito di «costruzione della realtà». Se io considero un collega sgarbato, sarò portato a non sfoggiare con lui il mio lato più gentile. Questo lo renderà ancora più sgarbato. Ciò che rinforzerà la mia convinzione di partenza. E così via. La realtà viene «costruita» in accordo con le «previsioni iniziali».

Tale dinamica si verifica in una miriade di situazioni della vita quotidiana.

Se penso che il mio vicino ce l'abbia con me, quando lo incontrerò lo tratterò in modo freddo e distante. In tal modo provocherà in lui con molta probabilità delle reazioni altrettanto scostanti che non faranno che confermare il mio giudizio iniziale. Ciò che vale in negativo vale anche in positivo: se lo considero simpatico, lo tratterò come tale e susciterò con molta probabilità reazioni che rinforzeranno la mia impressione iniziale.

Se un adolescente se ne sta in un angolo in occasione di festicciole tra giovani pensando di non piacere, provocherà una reazione di indifferenza negli altri che confermerà la sua immagine negativa. L'idea di negativo genera negativo. L'idea di positivo genera positivo.

Un esempio di tale meccanismo è il classico e celebre effetto Pigmalione. Secondo il mito, narrato da Ovidio nelle *Metamorfosi*, Pigmalione, re di Cipro, fu talmente rapito dalla bellezza della statua di Venere che aveva lui stesso scolpito che se ne innamorò e desiderò sposarla. La dea commossa da tanto amore trasformò la statua in essere vivente. In tempi molto più recenti il mito è stato rivisitato da G.B. Shaw con la celebre commedia *My Fair Lady*, che ha ispirato diverse generazioni di spettacoli e film di successo nei quali umili ragazze vengono trasformate in dame sofisticate da uomini-pigmalioni.

In campo pedagogico, l'effetto Pigmalione è una delle conoscenze fondamentali che dovrebbero trovarsi nel bagaglio di ogni docente. Esso si riferisce al fenomeno, dimostrato da ricerche diventate famose (Rosenthal e Jacobson, 1991), dell'influenza che hanno sia le aspettative degli insegnanti, sia il legame affettivo maestro-allievo sul rendimento di quest'ultimo. Se un docente considera Tizio e Caio ottimi allievi, inconsapevolmente avrà nei loro riguardi una serie di micro-comportamenti che favoriranno l'esito favorevole. Al contrario se le aspettative sono negative. In rete, digitando «effetto Pigmalione», si trovano facilmente dei filmati di esperienze che mettono in scena tale effetto. Vederle non è mai tempo perso!

Nella nostra vita di insegnanti, formatori, allenatori, genitori, capi ufficio, ecc. siamo un po' tutti pigmalioni, nel senso che offriamo istintivamente molte attenzioni a tutti gli individui che ci sembrano capaci di riflettere un'immagine positiva (persino ideale) di noi «maestri».

La consapevolezza dell'effetto di tali profezie/aspettative permette di agire con più equilibrio con i vari interlocutori e di porsi eventualmente la domanda: come agirei con quella persona se non nutrissi questo o quel giudizio a priori?

Le ridondanze

Si tratta delle routine interattive alimentate dai comportamenti di tutte le parti in causa. Fin dai primi mesi di vita l'individuo, attraverso

i processi di socializzazione, seleziona e sviluppa una serie di schemi che gli permettono di interagire con l'ambiente circostante. Certi comportamenti verranno abbandonati poiché inibiti dall'ambiente.

A casa: «No, non si fa così!», «Non gridare!», «Non picchiare tua sorella!», ecc.

A scuola: «Non rispondere in modo insolente!», «Non disturbare il tuo compagno!», ecc.

Altri comportamenti saranno invece rafforzati: «Bene!», «Bravo!».

Tali routine in genere sono del tutto funzionali alla vita familiare e sociale, ma può succedere che assumano forme di schemi interattivi rigidi che rendono problematiche la comunicazione e la cooperazione tra le persone.

Tornando ai comportamenti del direttore e dell'informatico, questi sembrano variare passando da un «giro di spirale» all'altro, ma in realtà è solo la forma a essere diversa, la sostanza è sempre uno stesso schema che si ripete, generando una ridondanza problematica del tipo:

- io ti critico/tu mi critichi;
- io rincaro le mie critiche/tu le rincari ancora di più;
- e così via.

In classe è possibile osservare un'infinità di routine funzionali al lavoro di apprendimento-insegnamento, ma è altresì possibile constatare ridondanze problematiche del tipo: più l'insegnante urla, più gli allievi urlano a loro volta; più un docente incita un discente timido a esprimersi, più questo si chiude.

Prendiamo un altro esempio. Bruna e Vera sono due formatrici che intervengono congiuntamente in un corso di aggiornamento. Da qualche tempo la loro relazione è segnata da tensioni. Bruna rimprovera a Vera di prendersi troppo spazio: «Vuole sempre essere la star del corso» si lamenta con il direttore. «Anche quando tocca a me intervenire è sempre lei che vuole avere l'ultima parola. Mi tratta come una sua assistente. Quando presenta le lezioni preparate congiuntamente parla sempre in prima persona. Tutto ciò è demotivante. Ho già cercato di farglielo capire in mille modi, ma inutilmente».

Dal canto suo Vera si lamenta con gli altri colleghi «Bruna non fa la sua parte. Lascia a me tutto il peso del lavoro in fase di preparazione e presentazione. Si impegna sempre meno. Ho cercato di stimolarla, ma è tutto inutile». La ridondanza nella relazione Bruna e Vera può essere così schematizzata:

- (Bruna) non mi lascia spazio/(Vera) devo fare tutto io;
- (Bruna) è sempre lei che vuole avere l'ultima parola/(Vera) non si impegna;
- (Bruna) vuole fare la primadonna/(Vera) non si riesce a stimolarla;
- e così via.

Come spezzare tale ridondanza negativa? Occorre prima di tutto che almeno una delle due colleghe prenda atto dello schema interattivo e sia disponibile ad attivarsi per cambiarlo. Chi delle due? Bruna? Vera? In genere è la persona più disturbata dal problema a essere disposta a spendere energie per migliorare l'interazione.

La scelta di soluzioni inefficaci per risolvere il problema

Il concetto di «soluzione inefficace» (o di «tentativo di soluzione», come si legge nella letteratura) è uno degli apporti chiave dei ricercatori e clinici della Scuola di Palo Alto. Uno dei suoi rappresentanti più conosciuti, Paul Watzlawick, amava ripetere: «Attenzione, le soluzioni sono il problema!». In altri termini, nelle situazioni critiche le reazioni degli antagonisti possono rendere il problema iniziale sempre più spinoso perché, invece di appianare le difficoltà, gettano benzina sul fuoco. Pensiamo a quello che succede in classe quando un insegnante rimprovera un allievo insolente. Se il rimprovero produce l'effetto sperato, allora il problema è risolto. La soluzione logica è stata efficace.

Ma capita non di rado che il rimprovero, invece di far cessare il problema, abbia l'effetto contrario. L'allievo diventa sempre più insolente. Di conseguenza l'insegnante rincarà la dose. E l'allievo si comporta in modo sempre più strafottente e irrispettoso. E così via.

Nessuno vuole cedere. I contendenti sono ormai prigionieri di una trappola. L'intuizione da parte di almeno uno degli antagonisti di tale meccanismo perverso produce già di per sé un effetto positivo, poiché spinge a fermarsi un attimo: «Un momento... se continuiamo così ci cacciamo in un vicolo cieco!», «Non serve a niente continuare a insultarci!», «Smettiamo di scriverci mail incandescenti, perché invece di risolvere il problema ci arrabbiamo sempre di più».

L'influenza delle emozioni

Niente appare più vero di un impeto di rabbia, di uno stato di paura o di un'esplosione di gioia! Stati d'animo che detonano dentro di noi, coinvolgendo diverse parti del nostro corpo e inviando segnali di varia intensità. L'irritazione, la stizza e il fastidio probabilmente presenti negli scambi tra il direttore e l'informatico della storiella sono sensazioni non soltanto chiaramente percepite dagli interessati ma capaci di influenzare i loro pensieri e le loro azioni, come già ricordato nella parte introduttiva, nel paragrafo dedicato a «ciò che favorisce e ciò che frena il cambiamento in età adulta».

Gli esseri umani sono molto più «emozione-dipendenti» di quanto non immaginino. Non solo durante l'infanzia e l'adolescenza, come è lecito aspettarsi, ma altresì in età adulta.

* * *

In sintesi, un certo numero di abilità comunicative aiutano ad agire come *problem stopper*.

Certo, si potrebbe dire che le reazioni del direttore e dell'informatico sono *logiche!* Siamo pur sempre animali a sangue caldo! Ma un professionista della relazione si distingue proprio per la capacità di:
– riconoscere il rischio di spirali e saper frenare le proprie reazioni impulsive;

- bloccare la spirale al primo giro, abbandonando le «soluzioni» che sembrano «logiche» ma che invece aggiungono altre tensioni al problema iniziale;
- captare le emozioni altrui senza lasciarsi sconvolgere;
- metacomunicare «Vedo che la nostra comunicazione sta prendendo una brutta piega... Fermiamoci un attimo. Facciamo un passo indietro e concentriamoci sul problema concreto da risolvere e non sui difetti delle persone», «Se lo scopo è essere tutti perdenti siamo sulla buona strada»;
- chiedere aiuto esterno.

Proposta di allenamento

Una delle forme di allenamento più efficaci è di natura alquanto paradossale: quando vi capita di vivere un diverbio (a scuola, con qualche genitore, con le autorità scolastiche, in famiglia), potenzialmente trasformabile in incendio, immaginate tutto quello che potreste fare per alimentare una spirale perversa!

Erickson

Competenza 9

So mettere in atto piste di soluzione evolutive (ruolo di *problem solver*)

Quando si deve affrontare un conflitto relazionale la sfida primaria consiste, ovviamente, nel trovare soluzioni adeguate. Queste possono essere suddivise grosso modo in due categorie:

1. soluzioni che seguono una logica tradizionale;
2. soluzioni che richiedono il ricorso a logiche paradossali.

Soluzioni che seguono una logica tradizionale

Si tratta di soluzioni del tutto consuete e frequentemente praticate, del tipo: chiarire le divergenze, formulare una critica pertinente e costruttiva, dissentire e contestare, ricordare le regole da seguire, offrire aiuti e suggerimenti, sanzionare, correggere errori, e così via.

Tra i rimedi che favoriscono sbocchi risolutivi meritano attenzione tre interventi in particolare: la *ristrutturazione del significato del problema*, la *proposta di obiettivi ben calibrati*, le *scuse riparatrici*.

La ristrutturazione del significato del problema

Tutti coloro che hanno compiti educativi dovrebbero coltivare il riflesso di far uso di ristrutturazioni di significato almeno in due casi particolari.

Il primo concerne l'interpretazione del termine «errore». Ogni percorso di apprendimento e di scoperta è disseminato di tentativi ed errori. Non si scoprono nuove fonti di energia, non si inventa un nuovo medicinale e non si arriva su Marte al primo colpo. Il classico detto del buon senso popolare «sbagliando si impara» ha una sua fondata validità. Nei suoi studi sull'età evolutiva Piaget individua due processi che accompagnano regolarmente il percorso di apprendimento dell'individuo: l'*assimilazione* e l'*accomodamento*. L'assimilazione consiste nell'incorporare i nuovi elementi incontrati negli schemi comportamentali o mentali già esistenti nel proprio repertorio. In pratica, la persona dapprima *assimila* la novità a ciò che già conosce, sicché le sue capacità non si allargano. Quando però incontra un insuccesso in tale processo di assimilazione del nuovo, il soggetto entra in uno stato di disequilibrio e sarà allora spinto a modificare i suoi schemi cognitivi (processo di *accomodamento*). In tal modo potrà incorporare la nuova informazione e pervenire a forme di equilibrio cognitivo più avanzate.

Si tratta quindi di non considerare gli errori e gli insuccessi unicamente nell'ottica problematica, ma di percepirli (e farli percepire) come opportunità e tappe necessarie dei percorsi di apprendimento e di creazione. Integrare nuove conoscenze e nuove competenze comporta sempre un vissuto di disequilibrio, uno sforzo più o meno grande, la messa in discussione di precedenti conoscenze, qualche insuccesso. In sostanza implica passare attraverso esperienze di transitorio disagio. È invece molto più facile e agevole evitare gli errori quando non si sta imparando niente di fondamentalmente nuovo.

Il significato dell'errore merita perciò di essere ristrutturato come opportunità, tranne in un caso però: quando la persona ripete ostinatamente sempre gli stessi errori!

Un secondo caso si riferisce alla «limitazione temporale del problema» attraverso frasi del tipo «in questo momento» oppure «in questo periodo». Vediamo come e perché.

In ambito scolastico si sentono spesso ripetere frasi del tipo: «L'allievo X è particolarmente turbolento», «L'insegnante Y ha l'aria scoraggiata», «Le soluzioni provate non hanno funzionato».

Così espresse, tali affermazioni appaiono come giudizi definitivi, chiusi, perentori e senza sbocchi.

In presenza di tali frasi, il leader relazionale può ottenere un minimo di apertura riformulando quanto detto nei modi seguenti:

- «*In questo momento* trovo che l'allievo X sia particolarmente turbolento...»;
- «Mi dici che *in questo periodo* l'insegnante Y ha l'aria scoraggiata...»;
- «Le soluzioni che hai provato *finora* non hanno funzionato...».

Gli obiettivi o sono ben calibrati o non servono a nulla...

L'errore pedagogico e psicologico fondamentale — spesso sottovalutato — che viene commesso da molti professionisti della scuola è formulare obiettivi troppo astratti e generici che non informano i destinatari su cosa precisamente ci si aspetta da loro e su cosa devono fare nei giorni seguenti per raggiungere il traguardo enunciato (Cesari Lusso, 2007, pp. 71-73).

Ad esempio, se si descrive il problema di un'adolescente dicendo: «Ha poca autostima» non si sa bene come intervenire per aiutarla. Invece se si precisa: «Si mette a piangere quando fa uno sbaglio», la nostra osservazione è meno ambigua. Allo stesso modo non serve a molto commentare che la persona in formazione «reagisce sempre male»; meglio dire che «quando il docente le fa notare che ha sbagliato un esercizio, chiude il quaderno e rifiuta di continuare a lavorare».

In tal modo ci si focalizza su un comportamento concreto e modificabile.

Anche le diverse formulazioni utilizzate spesso nei giudizi — del tipo «deve concentrarsi di più», «manca di rispetto», «è indisciplinato», «deve dimostrare più impegno» — per essere utili devono essere tradotte in obiettivi più concreti.

Ad esempio, in un contratto proposto all'allievo Alfredo di 15 anni, sospeso da scuola per gravi problemi di comportamento, mi è capitato di leggere le seguenti indicazioni:

- deve dimostrare di essere cresciuto psicologicamente;
- deve saper rispettare persone e cose;
- deve essere un esempio sul piano dell'impegno scolastico.

Come può un adolescente, partendo da tali formulazioni, capire cosa ci si aspetta da lui in classe e cosa concretamente deve cambiare nel suo modo di agire con questo o quell'insegnante?

Il lavoro di supervisione condotto con i docenti ha consentito in questo caso di ricalibrare tali obiettivi, trasformando le formulazioni generiche in una decina di comportamenti concreti, come ad esempio: concentrarsi su una materia e poi farsi interrogare; fare un gesto gentile nei confronti di un compagno; arrivare puntuale e salutare in un certo modo, ecc. Al ragazzo è stata data la possibilità di sceglierne due nella lista — non più di due — da mettere in pratica nel corso della settimana successiva. In tal modo gli è stata lasciata la possibilità di sperimentare una «trasgressione positiva». Cosa è successo infatti? Il ragazzo non solo ha raggiunto i due obiettivi scelti, ma ha voluto dimostrare a se stesso, e soprattutto agli altri, di essere capace di andare oltre, perseguendo altri due obiettivi non previsti in partenza. Ciò gli ha permesso di vivere finalmente, per una volta, la scuola anche come luogo di gratificazione e di cominciare a togliersi di dosso l'etichetta di buono a nulla.

Anche quando gli obiettivi di cambiamento concernono gli insegnanti, non bastano commenti generici, del tipo «Tizio e Caio sono volenterosi ma inefficaci e insicuri». Occorre vedere concretamente come si manifestano tali limiti. In un caso ad esempio è stato osservato un uso inadeguato del buon materiale preparato. Questo era molto abbondante, ma veniva «bruciato» in pochi minuti. Attraverso l'aiuto di un collega più esperto la prestazione del docente in questione è rapidamente migliorata.

Anche nei progetti che concernono il rapporto con le famiglie si rischia spesso di enunciare obiettivi troppo generici e astratti che sono difficilmente traducibili in piani d'azione concreti. Ecco alcuni esempi da non imitare:

- creare le condizioni favorevoli per un rapporto franco e sincero;
- imparare a considerare la famiglia come risorsa;
- fare in modo che la famiglia possa avvertire l'utilità di quanto avviene a scuola.

Si tratta di petizioni di principio sulle quali siamo tutti d'accordo. Ma ciò detto, cosa fare concretamente per metterle in pratica?

È fondamentale ricordare che gli obiettivi, per essere utili, devono essere:

- *chiari*, cioè espressi in modo comprensibile e accessibile;
- *concreti*, cioè riferiti ad azioni da compiere;
- *realistici*, cioè limitati ma non limitanti;
- *progressivi*, cioè articolati in tappe ben strutturate;
- *verificabili*, cioè tali per cui il soggetto è in grado di capire se li ha raggiunti.

La storiella 16 è la dimostrazione di come il saper dosare gli obiettivi sia una competenza fondamentale che non solo aiuta ad apprendere, ma salva la vita.

STORIELLA 16 – L'incredibile, ma vera, storia di un alpinista

La storia è tratta da un documentario britannico (*La morte sospesa* del 2003 del regista Kevin Macdonald, tratto dal libro omonimo del 1998 di Joe Simpson).

Il film narra fatti realmente accaduti nel 1985, riguardanti la conquista alpinistica da parte di due amici scalatori — Joe Simpson e Simon Yates — del monte Siula Grande, 6344 metri di altezza, nelle Ande peruviane.

Durante la discesa sul ghiacciaio, in seguito a una serie di vicissitudini (lascio al lettore scoprire quali consultando internet), Joe Simpson si trovò solo e ferito con una gamba fratturata su un terrazzino di ghiaccio in un crepaccio distante più di quaranta metri dalla superficie. Eppure, ve lo dico subito, riuscì a salvarsi! Come? Cosa fece il nostro alpinista?

Lucidamente si disse che, se cominciava a pensare alla quantità di sforzi inumani che avrebbe dovuto affrontare per tentare di raggiungere il campo base e salvarsi, sarebbe stato perduto! L'obiettivo era assolutamente al di fuori della sua portata. L'angoscia dell'impossibile lo avrebbe stritolato.

Allora decise di procedere per piccoli e più realistici (per lui, si intende!) obiettivi.

Non aveva alcuna possibilità di risalire, ma le sue conoscenze teoriche e pratiche gli suggerivano che valeva la pena di tentare di calarsi in fondo all'abisso di ghiaccio: i crepacci hanno spesso una forma concava e, percorrendoli alla base, prima o poi si risale. Così avvenne fortunatamente nel suo caso. L'obiettivo di trascinarsi lungo il fondo venne frazionato in piccoli obiettivi intermedi. Ogni volta che raggiungeva la meta parziale che si era prefissato, Simpson si accordava una pausa, si congratulava con se stesso per la riuscita e decideva quale doveva essere la prossima tappa alla sua portata. Una volta uscito all'esterno, incoraggiato dalla serie di piccoli successi nonostante le indicibili sofferenze, continuò la sua strategia dei piccoli e realistici obiettivi.

Fu così che si trascinò in discesa lungo il ghiacciaio, tappa dopo tappa. Fu ancora così che, piccolo obiettivo dopo piccolo obiettivo, risalì la morena, dove finalmente trovò soccorso. Era stremato, sfinito, disidratato, ma salvo!

Le scuse riparatrici

Sapersi scusare quando si è in torto è una competenza fondamentale. Anche in un clima relazionale sano possono verificarsi contrarietà, tensioni e inadempienze. La differenza rispetto ai contesti cronicamente problematici è che in tal caso gli attori hanno le

necessarie competenze per riparare gli eventuali guasti e per imparare a partire dagli ostacoli incontrati.

Una di queste competenze è appunto quella di sapersi scusare. Prima o poi, succede ad allievi, docenti e persino ai direttori di aver bisogno di chiedere scusa.

È quanto ha fatto ad esempio il signor Dupont, direttore di una scuola secondaria in Svizzera romanda. Di fronte a una mancanza appurata di due docenti sul piano della sorveglianza durante una gita scolastica, che ha avuto conseguenze molto stressanti sulla famiglia di un allievo, il direttore ha saputo formulare oralmente e per iscritto appropriate scuse ai genitori esprimendosi in questi termini: «Gli insegnanti hanno adottato un atteggiamento troppo leggero e non hanno messo in atto le buone procedure richieste in tali casi. Di questo si scusano e si impegnano alla massima diligenza per il futuro. Da parte mia porgo altresì le mie scuse in quanto responsabile in ultima istanza dell'Istituto e resto a vostra disposizione per qualsiasi ulteriore chiarimento».

Soluzioni che seguono una logica paradossale

Ci sono casi di tensioni relazionali, in classe e fuori, che resistono a qualsiasi tentativo di soluzione. Si ha l'impressione di averle provate tutte per risolvere una determinata situazione conflittuale, ma senza successo. I correttivi che normalmente funzionano per ridurre lo scarto e superare il problema non producono più gli effetti sperati.

In questi casi non resta altra strada che ricorrere a soluzioni in grado di cambiare i «giochi relazionali».

Si tratta di *strategie paradossali*, capaci di sorprendere e di interrompere i circoli viziosi attraverso «paradossi curativi». Non sono idee e abilità che si sviluppano spontaneamente: occorre impararle e allenarsi ad applicarle per gradi.

STORIELLA 17 – Justin, allievo di prima media disarmante

«Da quasi due anni Justin mi sta pompando una quantità incredibile di energie» ricorda il direttore Coppi, che di energie sembra averne tante, vista la vitalità che sprizza dal suo fisico di quarantenne sportivo!

«L'anno scorso l'allievo, già segnalato per demotivazione, sin dall'inizio ha mostrato un vero talento per farsi notare: insulti ai docenti, sigarette, piccoli atti vandalici, atteggiamenti di apatia, risultati scolastici pessimi.

Le abbiamo provate tutte. Disarmante!

I contatti avuti con i genitori, separati, sono stati frequenti, ma totalmente improduttivi. Il ragazzo dà l'impressione di godere di grande libertà, insomma di fare quello che vuole senza controllo. Alla fine del primo anno è stata presa la decisione di fargli ripetere la classe. Gli abbiamo detto chiaramente che si trattava di una seconda chance nel senso di una nuova partenza. Visto che Justin è normalmente dotato, confidavamo in un miglioramento e in un recupero della situazione anche grazie al nuovo docente di classe, di polso e autorevole. Questi ha fatto del suo meglio affinché il ragazzo partisse con il piede giusto.

A fine ottobre abbiamo tirato un sospiro di sollievo: i comportamenti erano accettabili, era un po' più pulito, più in ordine, meno insolente. Con il passare delle settimane, però, sono riemersi i problemi di sempre.

Come riuscire a evitare un nuovo fallimento?

Riunioni su riunioni! Con tutti: docenti, specialisti, terapeuti, padre, madre, ecc. Grandi discorsi sulle possibili cause, ma molto scetticismo sulle possibilità di miglioramento.

I genitori suonano musiche diverse, si scambiano accuse a non finire.

Justin di solito si rifugia in un totale mutismo.

Alla fine l'impressione era sempre di non riuscire a compiere alcun passo in avanti.

A questo punto mi sono detto che era il momento di tentare piste di soluzione «fuori dagli schemi abituali», «apparentemente paradossali» e centrate in modo pragmatico sul presente.

Dopo aver parlato con gli insegnanti, assieme al docente di classe abbiamo incontrato per l'ennesima volta madre e figlio. A differenza dei precedenti incontri però non ci siamo soffermati sulla lunga lista di comportamenti negativi, ma abbiamo sorpreso i nostri interlocutori portando la discussione su un «piccolo» cambiamento concreto: quanto tempo il ragazzo avrebbe potuto dedicare alla scuola senza soffrire troppo? In che maniera la famiglia avrebbe potuto aiutarlo?

Per la madre il problema principale era l'orario di rientro. Ho chiesto a Justin qual era un'ora accettabile: su sua proposta abbiamo stabilito le diciotto (un'ora prima del solito).

Abbiamo ottenuto da madre e padre che si facessero garanti del rispetto di tale accordo. Per una volta le posizioni dei genitori sono sembrate più vicine. Hanno perfino ammesso che avrebbero dovuto affrontare le derive del figlio con atteggiamenti condivisi! Mi è sembrato di veder nascere un embrionale spirito di collaborazione. OK, OK, ci siamo detti con lo sguardo il collega e io.

Vista l'atmosfera costruttiva, abbiamo proseguito, spostando la discussione su un piano più scolastico: come tentare di recuperare le lacune? Lo stesso allievo, stranamente loquace questa volta, ha suggerito le materie in cui vedeva la possibilità di un lieve recupero, scartando decisamente una materia, che — a detta sua — l'insegnante gli aveva fatto odiare.

Dopo aver scambiato con il collega uno sguardo di complice intesa (a significare: sostienimi perché mi lancio senza rete in una proposta fuori schema) ho fatto un'offerta al ragazzo: «Ti esonerò dalla disciplina indicata da te come impossibile, ma tu ti impegni con uno spazio-lavoro con i docenti di sostegno per recuperare il resto». Credo di poter dire che ho stupito l'allievo.

Con l'accordo della famiglia abbiamo preparato un contratto educativo ad hoc mettendo nero su bianco gli accordi presi.

L'allievo ha allegato un suo testo con i progressi che prevedeva di fare.

Un mese dopo ci siamo ritrovati per fare il punto della situazione. Il quadro è risultato parzialmente soddisfacente.

Punti rispettati: orario di rientro, parziale impegno nel riordinare i materiali, più disponibilità verso il lavoro in classe.

Punti non rispettati: compiti, investimento a casa di tempo per la scuola, costanza nell'attenzione in classe.

L'impressione del colloquio è stata comunque positiva. Il padre con voce velata di commozione ha persino ricordato la sua infanzia passata in un istituto e ha espresso il desiderio di evitare un'esperienza del genere al figlio. Pertanto ha garantito il suo impegno. Vero impegno? Aria fritta? (Speriamo di no.)

La mia impressione è di essere riuscito nell'intento di smuovere le acque stagnanti da lungo tempo.

Ora non posso fare a meno di chiedermi: cosa potrà succedere? Ipotesi positiva: i miglioramenti continuano. Lo spero di cuore. Ce l'ho messa tutta!

Ipotesi negativa: dovremo chiedere l'intervento della commissione tutoria regionale affinché la famiglia e il ragazzo possano essere presi in carico da altri operatori. Lavorando con esseri umani l'insuccesso deve pur far parte delle ipotesi.

Non sono onnipotente!

.....

Di fronte a un caso così complesso e refrattario agli abituali rimedi, il direttore Coppi ha fatto scelte strategiche molto opportune. In un primo tempo ha portato la discussione su un possibile «piccolo» cambiamento concreto. Non lo ha «imposto», ma ha coinvolto allievo e genitori chiedendo quanto tempo il ragazzo avrebbe potuto dedicare alla scuola senza *soffrire* troppo e in che maniera la famiglia avrebbe potuto aiutarlo. La scelta del verbo *soffrire* si è dimostrata azzeccata poiché, paradossalmente per un direttore, questi si mostra in grado di adottare il punto di vita del ragazzo per il quale la scuola è una sofferenza.

Tale intervento favorisce una svolta significativa e costruttiva nel dialogo scuola-famiglia, grazie alla quale le posizioni dei genitori si avvicinano e il direttore può tentare un altro passo, sotto forma di un secondo obiettivo formulato anche in questo caso in modo un po' fuori dagli schemi abituali: esonero da una disciplina in cambio di un impegno a «recuperare il resto».

I risultati non sono mai certi, ma a questo punto il direttore può veramente dire di avere fatto tutto il possibile per offrire un'ulteriore chance al ragazzo.

L'intervento messo in pratica da un altro dirigente, la direttrice Genova, nei confronti di Laura, allieva di prima elementare letteralmente scatenata, va nella stessa direzione: obiettivi minimi e un po' controcorrente. Fin dal primo giorno di scuola, Laura si rifiuta ostinatamente di entrare in classe: scalcia, si rotola per terra, grida, non ne vuol sapere di togliersi gli stivali, urla, piange dicendo di voler tornare alla scuola dell'infanzia.

Si sa che la famiglia vive un periodo difficile: divorzio molto conflittuale dei genitori che rende tesi anche i rapporti con i nonni.

Si sa altresì che Laura non aveva particolari problemi nella scuola dell'infanzia.

Certo le interpretazioni delle cause del disagio della piccola possono essere molteplici, e non occorre essere un genio della psicologia dell'infanzia per fare l'ipotesi che la bambina, posta di fronte a una situazione di rottura familiare, mal sopporta di doversi anche separare dal confortevole ambiente della scuola dell'infanzia.

Per la scuola tuttavia urge trovare una soluzione, poiché le crisi di Laura hanno ricadute spiacevoli sul lavoro delle maestre, sugli altri bambini, sulle altre famiglie, sul clima di lavoro...

La direttrice, malgrado sia presa da mille incombenze, offre il proprio sostegno in due modi: ripete alla bambina, con solennità e garbo nella sua veste ufficiale di Direttrice, che frequentare la scuola è una scelta che spetta non ai piccoli ma ai grandi, come anche il togliersi gli stivali; le offre il proprio sostegno emotivo; le propone «obiettivi minimi» ma presentati come sfide difficili che lei saprà però affrontare e di cui andrà fiera: in un primo momento si tratta di stare a scuola solo 10 minuti ma senza entrare in classe; poi di sedersi a un banco per un quarto d'ora; e così di seguito. Dopo alcuni giorni la situazione comincia a migliorare. La direttrice però prudentemente avverte che eventuali «ricadute» fanno parte del normale percorso di miglioramento.

In certi casi, si può proprio dire che gli «obiettivi minimi» sono «obiettivi massimi»!

In certi casi ancora, prevedere «possibili ricadute» — come ha fatto la direttrice — permette paradossalmente di abbassare i timori legati a eventuali regressioni e, se queste si manifestano, a definirle come del tutto normali (ulteriore esempio, questo, di «ristrutturazione evolutiva di significato»).

Vediamo ora altre possibili idee strategiche. Per praticità espositiva le presento separatamente, precisando però che spesso si tratta di interventi che le miscelano tra loro.

Prescrivere il sintomo

Un intervento paradossale che si rivela spesso risolutivo consiste nella «prescrizione del sintomo». Vediamo di cosa si tratta utilizzando l'esempio di una docente, Emma, che ha un gran timore di non saper rispondere a tutte le domande degli allievi (caso ispirato a una delle situazioni presentate nel testo Vidal e Garcia-Rivera, 2014).

Tale timore la spinge a spendere un'enorme quantità di energie, sette giorni su sette, fino all'esaurimento, per preparare le lezioni e prevedere le risposte a tutte le possibili e immaginabili domande. Il che genera anche comprensibili tensioni in famiglia, senza dissolvere le sue ansie. Anzi.

In effetti, quanto più lei cerca di avere risposte a tutto, tanto più si sente insicura e ha l'impressione che alcuni allievi si divertano a tenderle delle trappole cercando su internet domande alle quali rischia di non saper rispondere. L'uso ormai dilagante dei computer, tablet e smartphone in classe non le è certo di aiuto per risolvere il suo problema.

I ripetuti consigli di familiari e colleghi intrisi della saggezza che nessuno può saper tutto su tutto, ecc. scorrono su di lei come acqua su una roccia.

Come aiutarla allora?

L'intervento di un supervisore si rivela efficace. Ecco in sintesi alcuni passaggi del dialogo.

Supervisore: «In fondo si può dire che se gli allievi cercano sempre di controllare che non ci siano errori nelle sue lezioni, questo li obbliga a rimanere concentrati su quello che lei dice».

Emma: «Sì, in un certo senso, ma si concentrano per prendermi in castagna e mettermi in agitazione!».

Supervisore: «Allora può darsi che se lei stessa chiede loro di verificare regolarmente ciò che presenta e di cercare altresì informazioni complementari, smetteranno di metterla in agitazione, poiché non faranno altro che rispondere a una sua precisa consegna».

Emma: «Ma allora è come se ammettessi che non sono affidabile; e poi guardando su internet finiscono per trovare un po' di tutto, informazioni giuste e anche tante sciocchezze».

Supervisore: «Sarebbe concepibile per lei dare la seguente consegna all'inizio del corso: "Vi domando di connettervi. Durante la lezione di oggi farò apposta a inserire due errori madornali. Voi dovete scovarli consultando Google. Se parallelamente vi capita di trovare informazioni complementari e se vi sembrano interessanti da condividere, comunicatele».

Emma: «Sì, questo potrei provarlo...».

Ebbene gli allievi finiscono per constatare che su internet si trovano molte informazioni contraddittorie e che è difficile, da soli, distinguere il vero dal falso. In seguito cessano i comportamenti perturbatori e utilizzano internet solo su espressa richiesta della docente.

In sostanza, «prescrivendo il sintomo», ovvero cercare su internet, gli allievi perdono il gusto di farlo per trasgressione.

Smettere di fare sempre più della stessa cosa e introdurre una svolta a 180°

Più volte ho avuto occasione di sottolineare una sorta di regola d'oro dell'approccio interattivo-sistemico: «Se un problema persiste nonostante innumerevoli *tentativi di soluzione*, ciò significa che tali soluzioni non soltanto sono inadeguate come rimedio, ma alimentano e aggravano il conflitto originario».

Ebbene, in tali casi la possibilità che rimane è quella di smettere di insistere con rimedi inefficaci e di introdurre un cambiamento — come si dice — a 180° ovvero modificare il tipo di relazione sottostante.

I compiti

Ecco un esempio concernente la classica e annosa questione delle tensioni in famiglia a causa dei compiti a casa (anche questo caso è ispirato a Vidal e Garcia-Rivera, 2014, p. 99).

Angela, giovane mamma, dedica gran parte dei suoi pomeriggi a incitare il suo pargolo, di 13 anni, a fare i compiti: «È ora che smetti con i videogiochi e ti metti a fare i compiti», «Concentrati!», «Smettila di contorcerti sulla sedia come una scimmia mentre stiamo facendo gli esercizi di matematica», e così via.

Risultato: regolarmente la tensione relazionale sale, madre e figlio finiscono per litigare e ciascuno ritiene di avere buone ragioni per essere arrabbiato con l'altro.

Un giorno Angela, dopo l'ennesimo ripetersi della stessa sner-vante e scoraggiante scena, decide di mettere in pratica una strategia presentata nel quadro di un corso di aggiornamento per genitori al quale ha partecipato: smettere di insistere con gli incitamenti tradizionali e praticare una svolta a 180°.

In che modo? Appena nel corso del pomeriggio la tensione comincia a salire, Angela si rivolge al figlio con la frase che ha in serbo da alcune ore: «Senti bene, tesoro mio, i compiti stanno distruggendo il nostro buon clima familiare, la nostra buona relazione, e ci mettono tutti di cattivo umore. Sono stufo di questa situazione e di ripeterti sempre le stesse cose! Andiamo al cinema!».

Il figlio, sorpreso, comincia allora a far presente che deve fare i compiti.

Ma Angela insiste: «Basta litigare per i compiti, voglio continuare ad avere una buona relazione con te. Se non vuoi venire al cinema, sono io che mi metto un film e tu fai quello che vuoi».

Nei giorni seguenti Angela mantiene la sua «svolta» e poco a poco il figlio comprende che sua madre non porterà più il peso della responsabilità dei compiti al posto suo e che se vuole essere aiutato deve mostrare un minimo di interesse e cooperazione.

Succede che i genitori abbiano paura di mettere in pratica tale strategia, ma quando sistematicamente gli incitamenti creano soltanto tensione, vale la pena di provare.

La prof ce l'ha con me

Nella stessa direzione va l'intervento messo in atto dal direttore Foscolo con un'allieva di terza media che si lamentava continuamente sostenendo che l'insegnante di tedesco ce l'aveva con lei.

Conoscendo bene la serietà, l'impegno e la correttezza della docente, il direttore ipotizzava che questa semplicemente si limitasse a cercare di contenere con fermezza gli sgarbi e l'insolenza della ragazza. Convinto che i rimedi classici fossero inutili, fece all'allieva la seguente proposta controcorrente: «Per aiutarti devo capire meglio quando e come la docente ti dà l'impressione di avercela con te. Ti chiedo pertanto di fare una cosa un po' particolare: prova a fare qualcosa di gentile con lei e osserva come ti risponde. Si tratta di capire se in qualche modo e in qualche momento la prof riesce a vedere la parte migliore di te. Te la senti di provarci?».

La ragazza: «Uhm non so... è antipatica...».

Direttore: «Pensaci un attimo...».

La ragazza: «Visto che abbiamo in progetto un viaggio a Monaco di Baviera, posso offrirmi come volontaria nel gruppo di allievi che devono fare delle proposte di programma...».

Cosa che l'allieva fece effettivamente; la docente fu piacevolmente stupita; la cooperazione in tale progetto diede buoni frutti e in breve tempo l'allieva si dimenticò persino di aver pensato che la docente di tedesco ce l'avesse con lei.

Ricordate quanto all'inizio di questo testo ho scritto a proposito di «ciò che favorisce e ciò che frena il cambiamento evolutivo in età

adulta»? Ho sottolineato come il comportamento dell'essere umano sia la risultante dell'interazione fra quattro diverse dimensioni: azioni, pensieri, emozioni, sensazioni fisiche. Ebbene, ognuna di queste può costituire una porta di entrata per stimolare cambiamenti positivi sul piano del benessere personale e relazionale. In fondo anche i vari interventi nel campo della terapia psicologica possono essere classificati a seconda che privilegino l'una o l'altra dimensione.

Qual è l'innesco più appropriato per gli operatori scolastici che si propongono di incidere positivamente sulla qualità delle relazioni? Spesso è l'azione. Proprio come ha proposto il direttore Foscolo, che ha rinunciato in partenza a cercare di cambiare «pensieri ed emozioni» dell'allieva per convincerla che si sbagliava sul conto dell'insegnante e le ha invece suggerito di *fare* qualcosa di diverso. Niente «prediche», bensì l'invito a sperimentare un'azione concreta. Il progetto di viaggio in Baviera ha consentito alla ragazza di vivere un'«esperienza correttiva» che ha avuto automaticamente ricadute positive sulle altre dimensioni del suo essere. In effetti, dal momento in cui l'allieva agisce in modo più cooperativo anche la relazione perde il suo carattere segnatamente antagonista.

In fondo l'allieva si è comportata per una volta *come se* non avesse pregiudizi sulla docente e ciò è bastato a innescare una dinamica relazionale positiva, passando dal rifiuto alla cooperazione. Non è poco!

Alcuni ricercatori nel campo della psicologia sociale (Joule e Beauvois, 1987; 1998) si sono posti la seguente domanda: volendo ottenere un cambiamento di comportamento da parte di una persona (immaginiamo si tratti di allievi o insegnanti), è più efficace cercare di convincere a parole oppure spingere il soggetto a sperimentare un'azione diversa, senza tante spiegazioni? Ebbene quest'ultima strada risulta la più efficace.

Immaginiamo di suggerire a un'insegnante che ha l'abitudine di urlare quando gli allievi chiacchierano di rimanere in silenzio. Ebbene, cosa succederà? Dopo non molti secondi anche i discenti taceranno. Ciò provoca nella docente — in modo più o meno inconsapevole

— una *dissonanza cognitiva* (ovvero vive qualcosa in contrasto con le sue precedenti percezioni del tipo: non stanno mai zitti, devo urlare, faccio bene a innervosirmi). Un vissuto di *dissonanza cognitiva*, sempre un po' destabilizzante, spinge il soggetto a modificare credenze e stati emotivi per trovare un nuovo equilibrio.

Allievi insolenti

«Ogni volta che giro le spalle» dice Gianna, docente di italiano «due allievi in fondo alla classe si mettono a chiacchierare, a ridacchiare, a disturbare. Li ho già richiamati una miriade di volte, rispondono sempre con un tono insolente guardandomi di traverso: “Ma cosa abbiamo fatto!? Ma perché se la prende sempre con noi?! Eravamo attenti!”. Mi arrabbio e dico loro di non prendermi per stupida! Li mando fuori, ma la volta successiva è tutto come prima. Ho provato anche a mandarli in direzione. Non solo non è servito a niente, ma il direttore mi ha pure ricordato che i problemi della classe vanno risolti, in classe, dall'insegnante stesso, altrimenti la sua autorità va a farsi friggere. In teoria ha ragione, ma in pratica non so cosa fare».

Gianna ne ha parlato con la mediatrice scolastica e ne ha ricavato un'idea che ha funzionato. Il dato di partenza era che le soluzioni tentate non avevano funzionato, anzi, avevano esasperato la situazione. Se avessero funzionato tutto si sarebbe risolto. Si trattava perciò di cambiare totalmente il tipo di messaggio inviato agli allievi. Ovvero provare a non reagire più arrabbiandosi (schema ormai scontato per gli allievi) ma a dire in modo calmo e fermo una frase che li avrebbe spiazzati del tipo: «So che non potete fare a meno di chiacchierare quando mi volto, ma non vi chiedo di ammetterlo, ho visto che vi costa troppo farlo di fronte agli altri. Alla vostra età ci vuole troppo coraggio per essere sinceri. Quindi non insisto per non farvi perdere le faccia».

Eva ragazza timida

Generalmente quando si ha a che fare con allievi timidi si cerca di sollecitarli a partecipare più attivamente. Le intenzioni sono buone,

ma i risultati si rivelano spesso insoddisfacenti. Può anzi succedere che il ragazzo o la ragazza si chiudano ancora di più nel loro guscio e il problema si amplifichi anziché ridursi.

Ecco un dialogo (Vidal e Garcia-Rivera, 2014, p. 135) tra una docente di inglese e un'allieva (Eva) che affronta la problematica con un approccio totalmente diverso (con una virata a 180°, come detto più sopra).

Docente: «Ho constatato che non ti piace intervenire durante le mie lezioni. Certo, visto che si tratta di imparare l'inglese sarebbe utile che tu provassi a esprimerti. Ma non voglio forzarti. Volevo solo appurare che veramente tu preferissi non intervenire, così mi preoccupavo meno e non ti sollecito più».

Eva: «Non mi piace parlare. Ho paura che mi prendano in giro».

Docente: «Ah, è già successo?».

Eva: «Uhm no... ma potrebbero farlo».

Docente: «Hai ragione, potrebbero farlo... Ma a te piacerebbe parlare inglese?».

Eva: «Sì, sì».

Docente: «Ho visto che hai dei bei voti allo scritto. Se tu fossi sicura che i tuoi compagni non ti prendono in giro, diresti qualcosa durante la lezione?».

Eva: «Sì, se fossi sicura sì...».

Docente: «Allora magari durante la prossima lezione potresti immaginare di dire qualcosa di cui ti senti ben sicura, una volta sola? Non più di una volta! Magari subito all'inizio della lezione quando chiederò una frase sul tempo che fa. Ma mi raccomando subito».

Eva: «Uhm d'accordo».

La lezione successiva Eva piazza subito la sua frase. Nessuno la prende in giro. Nelle lezioni successive l'allieva continua a intervenire. Non è certo tra le più loquaci, ma è uscita dal suo mutismo.

Due cose meritano di essere sottolineate in riferimento a questo caso: (a) l'allieva ha vissuto un'*esperienza emotiva correttiva*. Ha sperimentato che dire una frase in inglese può essere fonte di soddisfazione e che non si corrono rischi particolari; (b) ha imparato inoltre che quando si è ansiosi, ma si vuole comunque dire qualcosa in pubblico, è meglio farlo subito.

Gettare la spugna

Di fronte a un insegnante, a un collaboratore, a un allievo che sembrano refrattari a ogni tentativo di risoluzione dei problemi che li concernono, c'è una sola strada ancora da tentare, dire loro: «Non so più come aiutarti! Io getto la spugna! Se hai tu delle idee, vieni a dirmele».

A volte i professionisti dell'educazione si fanno troppo carico dei problemi altrui, al punto che gli interlocutori si chiudono in una totale passività e paiono volere dimostrare una sola cosa: ogni nostro sforzo per aiutarli è inutile.

Ebbene, in questi casi si tratta di non avere timore di ammettere la nostra impotenza. Si tratta di «sana impotenza», poiché nessuno può riuscire a cambiare un altro essere, se questi rimane passivo e deresponsabilizzato.

Cura del silenzio

Un primo intervento di «pronto soccorso relazionale» consiste spesso nel prescrivere il silenzio. Come ho già avuto modo di rilevare in altre parti di questo libro più uno parla con amici, colleghi, parenti, vicini, più i problemi relazionali si gonfiano e diventano difficilmente risolvibili.

Se si ha bisogno di parlarne è bene scegliere una persona qualificata.

* * *

In sintesi, adottare un tipo di soluzione inconsueto richiede di:

- prendere atto che tutte le soluzioni tentate di tipo tradizionale non hanno funzionato;
- saper attingere da un bagaglio di conoscenze su interventi alternativi rispetto ai consueti «rimedi logici che si rivelano inefficaci» (il testo di Vidal e Garcia-Rivera, 2014, scaricabile da internet, contiene molti esempi in tale direzione);

- sperimentare gradualmente piste di soluzione «apparentemente paradossali», possibilmente sotto la guida di un/a supervisore.

Ancora una cosa a proposito delle soluzioni. Va ricordato che, una volta che queste sono state individuate e messe in atto, il lavoro di problem solver non è finito.

Ci sono ancora due ostacoli, da non sottovalutare mai:

- sopportarne le conseguenze;
- mantenere la soluzione per un tempo sufficiente!

È un po' come con certi medicinali: non basta che siano appropriati, bisogna seguire la cura per un certo tempo e sopportare anche eventuali effetti secondari. Se si vuole far rispettare una regola, occorre ripeterla, sanzionare le trasgressioni durante tutto il tempo necessario alla sua integrazione e non scoraggiarsi di fronte alle prime proteste e resistenze.

Proposta di allenamento

Rileggete gli esempi di cui sopra.

Identificate un esempio di relazione problematica nella quale le tensioni persistono nonostante i molteplici sforzi e tentativi.

Elencate per iscritto tali tentativi e chiedetevi se hanno risolto qualcosa o meno.

Cessate immediatamente di mettere in pratica i tentativi che non hanno mai funzionato.

Pensate una strategia veramente alternativa. Prima di metterla in pratica, chiedete una supervisione a qualcuno più esperto di voi.

Competenza 10

So promuovere un clima di lavoro positivo nella mia scuola

In molte parti di questo testo ho avuto occasione di soffermarmi su aspetti concernenti il clima scolastico e i diversi stati d'animo che colorano la vita quotidiana di tutte le persone che formano una comunità educativa.

E non poteva essere altrimenti. Un intreccio di relazioni interpersonali così ampio, fitto e variegato come quello che anima ogni contesto scolastico è intriso fortemente di connotazioni emotive. Timori e irritazioni, soddisfazioni e delusioni, appagamento e frustrazioni, sprizzi di gioia e picchi di stress sono soltanto alcuni degli innumerevoli stati d'animo che albergano in tutti gli attori della scena scolastica. Dal più giovane degli allievi al direttore/alla direttrice.

Per quanto concerne i dirigenti, molti studi, tra cui in particolare i lavori di Goleman (1997; 2007), hanno messo in evidenza come per essere un buon leader non bastino un quoziente di intelligenza elevato e una competenza tecnica specifica, ma occorra altresì la capacità di gestire le relazioni, partendo dalla consapevolezza di sé e delle proprie emozioni. In altri termini è necessario essere giudici equilibrati di se stessi e avere una comprensione non superficiale delle proprie emozioni, della propria personalità, dei propri valori e delle motivazioni profonde da cui si è mossi. In tal modo si potrà favorire un clima di lavoro ottimale nel proprio istituto.

La ricerca (Dumay e Dupriez, 2009) ha messo in evidenza come ai buoni risultati dell'apprendimento concorrano tre fattori fondamentali: fattore insegnante (preparazione, efficacia didattica, passione per il proprio lavoro, qualità della relazione con i discenti); caratteristiche della classe (numero di allievi, composizione del gruppo); caratteristiche dell'istituto, in particolare qualità della leadership del dirigente sul piano della chiarezza delle regole e delle attribuzioni di responsabilità, nonché del governo del clima relazionale.

Come nascono e si sviluppano le emozioni

Dovendo approfondire il tema delle emozioni ci si può chiedere: da dove cominciare? Risposta: dall'inizio! Ovvero ponendoci le domande: qual è l'origine delle emozioni? Come mai ci sono figure con enormi responsabilità che si esprimono sempre con pacatezza e altre che perdono le staffe per un nonnulla?

Il pensiero corrente vuole che sia tutta una questione di carattere. Sì, in parte è vero, ma solo in parte! Certo, ogni individuo è portatore di predisposizioni di natura genetica, ma è stato ed è altresì fortemente influenzato dalle caratteristiche ambientali. È evidente che i nostri geni racchiudono l'eredità biologica della nostra stirpe. Va tuttavia considerato che tali geni ricevono continuamente segnali di attivazione o di inibizione che non hanno nulla a che fare con il patrimonio biologico dei nostri ascendenti, ma risentono della miriade di esperienze della vita di tutti i giorni.

Le odierne conoscenze in materia ci insegnano che le reazioni emotive non riflettono la «vera» personalità della persona che le esprime, ma sono piuttosto il prodotto di un fenomeno di imitazione emotiva e di assorbimento dei modelli con cui è stata in contatto. Una sorta di seconda pelle che riveste quella originaria, che in condizioni sfavorevoli può diventare una corazza di cui è difficile liberarsi.

Si tratta di conoscenze fondamentali per tutti gli adulti che si occupano dell'educazione di bambini e adolescenti. Così come i piccoli

imitano i suoni per apprendere il linguaggio e riproducono le azioni della vita quotidiana per imparare i comportamenti socio-culturali, allo stesso modo assorbono istintivamente le emozioni che osservano sul viso degli adulti. In sostanza, i bambini sono delle vere e proprie macchine che entrano automaticamente in risonanza con le emozioni dell'ambiente. Oggigiorno è risaputo che tale capacità è legata all'esistenza dei cosiddetti «neuroni specchio»: cellule cerebrali particolari che si attivano quando un essere umano ne vede un altro agire (Rizzolatti, 2007). I bambini si adattano, dunque, assorbendo gli stimoli dell'ambiente e facendoli propri. Tale adattamento si effettua in due modi: a livello dell'espressione emotiva e a livello dell'interpretazione del fenomeno all'origine dell'emozione. Prendiamo un paio di esempi. Una porta che sbatte a causa di una corrente d'aria è certamente un'aggressione sonora per le nostre orecchie. Se il bambino vede l'adulto che gli sta accanto restare calmo e commentare con un tono sereno «Non è niente; è solo il vento che ha troppa fretta!», egli capisce che non c'è pericolo e imita l'atteggiamento tranquillo che ha appena osservato. Se invece l'adulto si mostra inquieto, allora il bambino interiorizzerà i suoi comportamenti iper-reattivi e si sentirà a sua volta perturbato. In sostanza, i piccoli da soli non sanno attribuire un significato all'accaduto: per farlo si baseranno sulle reazioni adulte, che riprodurranno in seguito in occasioni simili.

Lo stesso accade se ad esempio un bimbo rovescia un bicchiere d'acqua o rompe un piatto. Questo fatto sarà considerato da mamma e/o papà una sbadataggine senza conseguenze oppure genererà una crisi di nervi? Le reazioni degli adulti avranno conseguenze sull'apprendimento che il bambino farà di se stesso e del mondo: potrà considerarsi come un bambino in genere capace ma che deve ancora imparare a fare più attenzione o al contrario come l'autore di un misfatto.

Emozione e ragione *non* sono due dimensioni opposte

Le emozioni in sostanza colorano quasi ogni istante della vita quotidiana facendoci oscillare continuamente tra piacere e sofferenza,

soddisfazione e frustrazione, gioia e collera, benessere e malessere, intraprendenza e paura, simpatia e antipatia, tedio ed eccitazione, diletto e fastidio, felicità e infelicità, trasporto affettivo e rifiuto dell'altro, rabbia e serenità, contentezza e melanconia, amore e odio.

Il lato emotivo è stato per lungo tempo opposto a quello razionale. A volte è stato esaltato come fonte di energie creative e liberatrici, altre volte stigmatizzato come freno al ragionamento e indizio di immaturità. In effetti attraverso i secoli le emozioni sono state sia incensate, sia considerate come la fonte di tutti mali. Nella cultura occidentale ha regnato fino in epoca recente un'idea, ispirata al pensiero di Cartesio, di opposizione tra i due poli: irrazionale e razionale. Due universi considerati non solo separati ma anche di valore diverso: la ragione gerarchicamente superiore all'emotività.

Studi più recenti si muovono invece in tutt'altra direzione. Le affascinanti indagini sul cervello, in particolare i lavori di Damasio (1995; 2000), hanno smentito tale visione e aperto la strada a una migliore comprensione del valore cognitivo del sentimento e del fitto intreccio che lega emozione e cognizione. Ad esempio è stato provato attraverso lo studio di casi clinici che il saper prendere decisioni non poggia unicamente su criteri razionali (sono importanti ma non esclusivi) ma anche su stimoli emotivi. In altri termini, le nostre facoltà cognitive per essere efficaci hanno bisogno anche di carburanti affettivi. Le emozioni riflettono le nostre esperienze, i nostri desideri, le nostre valutazioni intime e ci aiutano a decidere rapidamente. Tali studi hanno permesso di evidenziare come i pazienti che vengono privati della possibilità di provare emozioni prendano decisioni inadeguate, in quanto non riescono più a selezionare le proprie priorità.

Si parla altresì di «intelligenza emotiva» (Goleman, 1997) per mostrare come al centro di una vita soddisfacente non ci siano soltanto prestazioni puramente intellettuali ma altresì la capacità di far buon uso delle emozioni. Le emozioni sono dunque necessarie all'essere umano come l'aria e il cibo. Ma così come un eccesso di ossigeno

o di cibo può rappresentare un pericolo per la salute, altrettanto un eccesso di reattività emotiva può nuocere al benessere delle persone.

Anche in campo filosofico, una delle più autorevoli pensatrici moderne, l'americana Martha Nussbaum (2009; 2014), sostiene che le emozioni non sono reazioni fisiologiche svuotate di ogni legame con la ragione. Al contrario, esse ci permettono di prendere coscienza delle nostre vulnerabilità in quanto esseri umani. A partire da tale presa di coscienza è possibile integrare meglio gli stati emotivi in un percorso di conoscenza di sé e di interazione feconda tra ciò che sentiamo, ciò che pensiamo, il modo in cui agiamo e le reazioni somatiche del nostro corpo.

La buona notizia per un direttore e una direttrice moderni è dunque che non devono più sforzarsi di mostrare in pubblico unicamente il proprio lato razionale, freddo, imperturbabile e riflessivo, censurando ogni colorazione emotiva. Al contrario possono considerare i propri stati d'animo come risorse di cui avvalersi per prendere decisioni, esercitare una leadership calorosa ed efficace. La cattiva notizia è che occorre quasi sempre un lungo percorso di apprendimento affinché le pulsioni emotive non governino l'uomo, ma sia l'uomo a governarle. Il leader insomma non può permettersi di essere travolto da emozioni negative quali il panico, la rabbia, il nervosismo cronico, la frustrazione permanente. Ciò non significa eliminare le emozioni, anzi! Sono risorse indispensabili anche per coltivare la sintonia con gli altri. Essere in sintonia non ha niente a che fare con smancerie, lusinghe e incensamenti, che vengono immediatamente recepiti come falsi, ma significa valutare con rispetto i sentimenti degli interlocutori, saperli accogliere e prendere decisioni che ne tengano conto.

È il percorso che ha intrapreso Nadia, la direttrice protagonista del racconto che segue. I personaggi sono:

- Nadia, direttrice quarantenne
- Aldo, convivente della direttrice e prossimo marito
- Romeo, ex di Nadia
- il segretario, alcuni insegnanti
- l'avvocato Cavillini, padre di un allievo.

STORIELLA 18 – Una giornata... non particolare

«Non vedo l'ora di essere a casa» ripete tra sé e sé Nadia mentre guida la sua auto alle sei di sera nel traffico cittadino. Dopo pochi minuti inizia a innervosirsi: «Com'è che siamo già tutti fermi in coda? Possibile che in questa città dopo le cinque di sera i tempi di rientro a casa propria debbano moltiplicarsi per dieci? Muoviamoci, la giornata è stata ben satura e ho bisogno di rilassarmi. Finalmente qualcosa si muove». No, di nuovo piede sul freno e fermi. «Meno male che oggi tocca ad Aldo fare la spesa e preparare qualcosa da sgranocchiare a cena. Vista la pausa forzata ne approfitto per fare una telefonata a mia madre; oggi dovrebbe aver ricevuto l'esito dei suoi esami clinici.» Finalmente la coda si muove. «Accidenti, però stiamo andando a passo di lumaca. Il maledetto traffico si sta mangiando una buona fetta della mia serata. E io che già sognavo di farmi un bagno rilassante prima di cena. Sono soddisfatta della mia giornata, ma ho comunque speso una montagna di energie per far fronte alla mole di impegni del mio ruolo di dirigente scolastico. Mi accontenterò di una doccia. È il minimo per avere una sosta di decompressione e potermi godere la serata con Aldo.

Magari a cena potrei anche stuzzicarlo dicendogli quella cosa a cui non ho ancora accennato: il mio ex, Romeo, da quest'anno insegna educazione fisica nella mia scuola.

Quando l'ho saputo, una settimana prima dell'inizio dell'anno scolastico, ho avvertito una scossa emotiva attraverso tutto il corpo. Un misto di inquietudine, curiosità, timore, eccitazione: chissà come sarà cambiato dopo cinque anni? Avrà sempre un fisico da atleta? Probabilmente sì, visto che insegna educazione fisica. Chissà se si sarà sposato con la supplente dagli occhi di cerbiatta e dalle forme prosperose che me lo soffiò sotto i miei occhi. Chissà come funzionerà ora il nostro rapporto, visto che ora sono il suo capo.

Il Ticino è piccolo e anche questo può capitarti: ritrovarti un ex fidanzato fra i tuoi insegnanti!»

Tra un pensiero e l'altro, Nadia arriva davanti alla porta di casa. La apre e quasi inciampa nelle scarpe di Aldo e nella sua sacca del tennis. Tutto abbandonato nel bel mezzo all'entrata.

Un senso di irritazione la invade: «Possibile che debba lasciare tutto in mezzo ai piedi? Come entri è già un casino!». Cerca di dominarsi pensando che forse il suo ben amato aveva fretta di mettersi ai fornelli.

«Ciao Aldone! Dove sei? Stai preparando qualcosa di buono?» Lo sente al telefono. Il tono è arrabbiato. «Con chi parla?» si chiede. «C'è una sola persona» pensa «che di solito è in grado di fargli saltare i nervi: la sua ex moglie. Cambia sempre i programmi all'ultimo minuto a proposito di chi tiene la piccola il week-end». «Ciao Aldone!», ripete e tanto per distrarlo gli chiede: «Cosa hai previsto per cena?».

«Mannaggia Nadia, mi sono dimenticato di fare la spesa! Sono stato tempestato di telefonate della mia ex e mi è proprio passato di mente!»

«È mai possibile» sbotta Nadia con un'aggressività per lei inconsueta «che la nostra coppia debba sempre passare in secondo piano?». «Non è grave a-m-o-r-e» tenta di sdrammatizzare Aldo indulgiando su ogni lettera della parola *amore* «il necessario per una bella pastasciutta si trova sempre».

Nadia è ancora più irritata: «Quando cucino io tutti si aspettano una cena con i fiocchi, quando tocca a te si finisce sempre a ingurgitare farinacei».

«Dai, non prenderla così, non è il caso. Che hai stasera?! Tu che per mestiere fai la leader-relazionale-spegni-incendi, che ti prende? Perché ti arrabbi con me?», replica Aldo tentando un buffetto sulla guancia.

«Lasciami stare» reagisce lei sempre più contrariata «E non mi sfottere. Certo che passo le giornate a portare pazienza, a fare il pompiere, a reprimere le mie emozioni per calmare gli altri e fare in modo che nella mia scuola ci sia un buon clima... E poi» continua un po' rossa in volto e con voce rotta da un'ondata di emotività «devo aggiungere un'ulteriore dose di pazienza visto il tempo che perdo bloccata in mezzo al traffico... Non è come per te che ci metti cinque minuti piedi tra casa e ufficio...».

«Di che ti lamenti? Hai sempre saputo che fare la direttrice non era una professione di tutto riposo... Hai voluto la bicicletta, ebbene pedala... No, scusa... [il tono si fa dolce] non volevo offenderti, hai talento da vendere per fare questo mestiere... E non lo dico solo io.»

Ormai l'atmosfera si è guastata. Nadia e Aldo mangiano la loro pastasciutta, poi Nadia si chiude nel suo studio con la scusa di preparare una riunione di direzione per l'indomani.

In realtà Nadia ha bisogno di ripercorrere la sua giornata. Uscendo da scuola era così fiera per come aveva gestito le diverse relazioni professionali. La Nadia soddisfatta della propria maturità emotiva a scuola è ora insoddisfatta della Nadia aggressiva con Aldo. Sente la necessità di passare in rassegna la giornata da direttrice. Vuole assaporare di nuovo il piacere di essersi sentita efficace, sperando anche di capire meglio com'è che una volta a casa, invece di passare una piacevole serata come si aspettava, è stata invasa da uno stato d'animo di irritabilità e scontentezza. Si mette al computer e redige una sorta di cronaca dei momenti chiave della giornata.

Ore 7.30 – Sto per varcare la porta della scuola quando mi ferma l'avvocato Cavillini, il padre di un allievo di seconda media. Non è la prima volta che protesta in modo veemente per una presunta ingiustizia subita da suo figlio. La postura (da duellante di film western) e l'espressione tirata delle sue mascelle e della sua bocca mostrano che si prepara all'aggressione verbale. In effetti così è: non saluta e parte in quarta con la sua invettiva. Resto impassibile, ascolto, replico con la classica formula «Se ho capito bene, lei è preoccupato poiché teme che suo figlio abbia ricevuto una sanzione ingiusta». Poi aggiungo con tono di voce fermo: «Senta avvocato, le nostre due professioni sono molto diverse, ma hanno due punti in comune [Cavillini assume un'espressione un po' sorpresa]. Uno, prima di intervenire cerchiamo di appurare i fatti e, due, ci teniamo ad agire con giustizia. Mi lasci un giorno per parlare con gli interessati. Le va bene se ci rivediamo con calma domani alle 17?». È d'accordo e saluta civilmente. Se gli avessi risposto pan per focaccia sarebbero volati insulti.

Ore 8.00-9.00 – Sbrigo un po' di mail. Mi stupisco piacevolmente perché rispondo con un certo garbo anche agli interlocutori che considero più noiosi. Ormai il riflesso di evitare la trappola delle «profezie che si autorealizzano» (rispondendo in modo che il noioso diventi ancora più noioso, l'aggressivo ancora più aggressivo, ecc.) fa quasi parte del mio DNA.

Ore 9.10 – Passo davanti all'ufficio del segretario, chiedo al volo se i documenti per il collegio docenti del pomeriggio sono pronti. Colgo un'espressione imbarazzata e velata di ansietà. Mi avvicino. «Qualcosa non va?»

«No, al contrario... ma devo chiederle il permesso di assentarmi il prima possibile. Ci siamo: mia moglie è entrata questa mattina in clinica per il parto. Buona parte del materiale è pronto, mancano solo le fotocopie dei documenti 5 e 6...»

«Pensavo peggio», commento tra me e me e rispondo «non si preoccupi, ci penso io». L'imprevisto in effetti non mi agita più di tanto. Solo qualche tempo fa, mi sarei innervosita. Adesso scatta subito il riflesso di valutare oggettivamente le conseguenze e relativizzare, relativizzare...

Ore 10.00, più o meno, non ricordo più. – Mi chiama il Capo ufficio scuole medie per chiedermi se sarei disponibile ad assumere la responsabilità di un gruppo di lavoro sul tema «Uso dei social: quali principi etici di riferimento per i nostri adolescenti?». La richiesta mi provoca sentimenti ambivalenti: da un lato mi entusiasma e sarei tentata di dire subito: sì!!! Dall'altro rischio di sovraccaricarmi di impegni, proprio adesso che Aldo e io abbiamo in progetto di sposarci. Faccio uno sforzo per contenere il mio slancio e rispondo che mi pronuncerò dopo aver esaminato la documentazione che ha proposto di mandarmi.

Chiudo la telefonata e mi accorgo che il mio buon umore è salito quasi alle stelle: mi fa molto piacere che i miei superiori abbiano pensato a me. È una chiara dimostrazione di fiducia nei miei confronti.

Ore 13.00 – In mensa pranzo con tre colleghi. Sono tre insegnanti di valore, ma non potrebbero essere più diversi per stili emotivo-relazionali: il primo è un simpaticone che ama ridere e scherzare; il secondo è anch'egli molto serio e preparato ma incapace di usare un po' di umorismo nelle relazioni con il prossimo; la terza sempre pronta a puntualizzare su tutto e a rilevare con tono un po' saccente le mancanze vere o presunte dei colleghi.

Ore 14.00 – Collegio docenti. Come sempre è una scadenza che mi genera non poche inquietudini e una buona dose di stress...

Come sempre investo molte energie nella fase di preparazione, assieme al consiglio di direzione, al presidente, agli insegnanti coinvolti in progetti speciali.

Come sempre le inquietudini svaniscono il giorno stesso del plenum. I timori vengono sostituiti da un gioioso desiderio di vivere la prova. È il segnale che ritengo di aver fatto quanto era in mio potere per prepararmi al meglio.

Questa volta decido di iniziare il mio intervento con una battuta (deve essere ancora l'effetto della giornata di formazione che ho seguito l'anno scorso sull'umorismo supportivo): «Sapete, mi convinco sempre più che non è facile realizzare un buon collegio docenti poiché ci vogliono tre condizioni:

- preparazione rigorosa da parte dei responsabili;
- disponibilità, interesse e partecipazione attiva da parte dei docenti;
- e... non aver nulla di meglio da fare... da parte di tutti! Condizione questa evidentemente impossibile da realizzare.

Una ragione in più per ringraziarvi da parte della direzione per la vostra presenza e coscienza professionale!».

Tutto si è svolto per il meglio, tempi e ordine del giorno sono stati perfettamente rispettati.

Ancora una volta ho avuto occasione di osservare come certi atteggiamenti ricorrenti di singoli colleghi siano interessanti dal punto di vista antropologico. A ciascun atteggiamento spesso corrisponde anche una zona di predilezione dove sedersi.

Nelle prime file siedono i docenti che stando all'ordine del giorno devono intervenire. Accanto a un certo numero di oratori efficaci spiccano: il prolisso, che si esprime con tale dovizia di particolari da provocare nell'uditorio dopo pochi minuti il bisogno di una flebo di caffeina; l'ipertecnologico, che usa presentazioni PowerPoint talmente sature di effetti grafici da produrre in sala subdoli effetti ipnotici; il predicatore, che accompagna l'esposizione del tema con accorati appelli ad alti principi morali e inviti a una maggiore collaborazione e solidarietà tra colleghi.

Un po' più lontano siedono il polemico, contrario per definizione a tutte le decisioni prese, e i suoi sostenitori. Per un dirigente è importante incanalare i suoi talenti polemici affidandogli il ruolo di «amico critico» o «avvocato del diavolo», e gestendo con rigore i suoi tempi di intervento.

Tra i docenti che siedono nelle retrovie, e che preferiscono assumere posizioni più defilate, spiccano l'interessato, insegnante che chiede spesso spiegazioni; i compari/le comari, che si siedono sempre uno accanto all'altro per commentare tra di loro sottovoce tutto quello che succede; gli utenti dei trasporti pubblici, che cercano di accaparrarsi i posti più vicini all'uscita e passano gli ultimi minuti seduti in punta di chiappa per essere pronti a scattare appena viene dato il segnale di fine riunione; il connesso, che nascosto dallo schermo del suo computer adotta la postura di chi prende appunti ma in realtà scrive messaggi, consulta siti e prepara lezioni; le sferruzzanti, che sostengono di seguire meglio facendo la maglia; i piccioncini: fidanzati, amanti, che tubano felici guardandosi dolcemente negli occhi.

«In sostanza nella mia giornata» conclude Nadia «non solo ho fatto il pieno di emozioni positive ma ho provato anche una certa soddisfazione per come ho salvaguardato la qualità delle relazioni, anche in momenti in cui c'era tensione. Perché allora una volta a casa ho avuto un tale scatto di nervi?

Perché sono stata così brusca con Aldo? Vado di là e gli chiedo scusa... e poi magari parliamo un po' dell'organizzazione del nostro progetto di matrimonio tra pochi mesi... Magari gli racconto ridendo di Romeo...

Ma non so se ho voglia. Sono ambivalente... Magari domani sera... Domani è un altro giorno, come dice Rossella (Scarlett) O'Hara nell'ultima scena di *Via col vento*».

Il racconto di Nadia ci invita ad approfondire due dimensioni ben presenti nella sua narrazione: le emozioni che accompagnano pensieri e azioni di un dirigente; l'uso dell'umorismo.

Le eterne emozioni sempre presenti

La letteratura classica, ma anche le osservazioni empiriche, ci permettono di distinguere un certo numero di emozioni fondamentali. Tra queste almeno tre meritano un'attenzione particolare nei contesti

scolastici: la paura, la collera, il piacere. Si tratta di stati d'animo che incidono con grande frequenza sul clima di lavoro, sotto forma di sfumature di varia intensità, e che si intrecciano spesso tra loro dando luogo a sensazioni non facilmente decifrabili fatte di ambiguità e ambivalenza.

La paura

Oggigiorno pare essere diventato di moda il ritornello: non abbiate paura! Sul piano psicologico e sociale, non mi convince. Io direi: abbiate paura ma in modo sensato, ovvero senza farvi paralizzare.

In generale per gli esseri umani (e non solo...) la paura rappresenta una sorta di meccanismo biologico salva vita che permette al corpo di prepararsi ad affrontare i pericoli, generalmente attraverso tre modalità: la fuga, la lotta, l'immobilità. I principali indizi fisici di tale preparazione sono:

- il cuore che batte a tutta velocità, per permettere alla persona di fuggire o combattere;
- lo stomaco che si chiude, per consentire al sangue di affluire agli arti, gambe e braccia;
- la respirazione che accelera, per fare il pieno di ossigeno;
- le mani che traspirano, per rinfrescare il corpo che sta bruciando una grande quantità di energie.

Di fronte alla paura non basta dirsi «Fatti coraggio!»: occorre prepararsi alla sfida. Il coraggio infatti non consiste nel non avere paura, ma nel trovare un buon equilibrio fra la temerarietà incosciente e i timori handicappanti.

Da sottolineare che gli esseri umani, grazie all'intelligenza e al buon uso delle esperienze, non solo affrontano la paura attraverso le tre modalità *reattive* classiche (fuga, lotta e immobilità), ma sono in grado di *agire* preventivamente apprestando adeguati strumenti per far fronte ai potenziali pericoli.

Un alpinista o un navigatore avventuroso sa di correre molti rischi: ciò lo induce a farne a priori un'accurata valutazione e a preparare con cura informazioni, attrezzature e itinerari.

Un bravo studente nutre sempre un po' di timore nei confronti di prove ed esami. Ciò lo spinge a sgobbare per prepararsi nel migliore dei modi. È così che perviene alla rassicurante sensazione di avere fatto il possibile e al desiderio di affrontare la sfida, vada come vada.

Per una direttrice e un direttore vale un po' la stessa cosa. Governare una scuola è impresa titanica. Dal racconto di Nadia emergono in diversi momenti giustificate inquietudini e comprensibili timori. Una solida preparazione accademica, fondate competenze relazionali e una sincera passione per la missione educativa le permettono di non soccombere al peso delle responsabilità.

La paura può assumere diverse forme. Seguendo una scala di intensità troviamo ai gradini più bassi le piccole preoccupazioni che fanno parte della normale vita quotidiana; seguono i timori di fronte a pericoli più consistenti per i quali è necessario trovare un adeguato rimedio; e poi le forme più patologiche di paura, quali l'angoscia (un diffuso disagio non collegato a una causa precisa) e il panico che paralizza e priva l'individuo della possibilità di vivere normalmente la propria vita. Angoscia e panico si possono oggi curare efficacemente.

Ricordo che non molti anni fa notai in aula una studentessa che mostrava segni di disagio. Pallida, lineamenti tirati, sguardo impaurito, corpo in preda a micromovimenti incontrollabili. Appariva come una sorta di boccioło precocemente appassito e scosso da folate di vento. Mi avvicinai a lei alla fine della lezione e mi confermò che soffriva di attacchi di panico, al punto che aveva difficoltà a uscire di casa e veniva a lezione solo accompagnata dalla nonna. Per lei stare ferma in aula era una vera tortura, ampliata ancora di più dalle ingiunzioni che tacitamente indirizzava a se stessa: «Non muoverti! Devi farcela! Non prestare attenzione alle tue sensazioni! Non dire a nessuno quello che ti succede!».

Mi sentii in dovere di proporle subito tre cose affinché potesse fare un primo passo per affrontare tale serio e invalidante problema:

(a) venire a lezione quando se la sentiva, ma senza obbligarci a restare ferma per tutto il tempo. Anzi, non appena percepiva un po' di agitazione salirle dentro, alzarsi subito e fare qualche passo. Avrei detto agli altri studenti che lei era autorizzata a muoversi; (b) fare la stessa cosa durante le altre lezioni, dopo aver chiesto il consenso del docente; (c) consultare un centro specializzato nella cura di tali disturbi.

Ebbene, pochi mesi dopo il bocciolo aveva ritrovato i suoi colori, la sua bellezza e la possibilità di aprirsi al mondo.

La collera

«Mi fai innervosire!» è una delle tipiche frasi che si sentono pronunciare spesso nella vita quotidiana.

In questi casi rimane da scoprire se sia l'«accusato» a essere uno specialista nell'irritare il prossimo, oppure se sia l'«accusatore» che si innervosisce per un nonnulla.

È vero che ci sono persone che hanno la caratteristica di caricare l'aria attorno a loro di elettricità negativa, rendendola irrespirabile per gli altri; ma ci sono anche persone suscettibili che reagiscono, si adombrano e urlano con grande facilità.

Fisicamente la collera si manifesta come una sorta di eruzione vulcanica interna: il battito cardiaco accelera, il volto si incendia, la pressione sanguigna e la produzione di ormoni dell'aggressività salgono. Tutto è pronto insomma per l'attacco fisico (se si dà retta alle pulsioni primitive) oppure verbale (se si adottano comportamenti un po' più civilizzati).

Lo scatto d'ira appare a volte in un primo tempo come un buon rimedio, poiché la persona ha la sensazione di aver allentato la pressione accumulata all'interno. In un secondo tempo però il rimedio rivela tutti i suoi limiti e il conflitto originario facilmente peggiora. Chi ha subito lo sfogo cercherà, potendo, di rendere pan per focaccia. Chi l'ha prodotto non si sentirà molto fiero della propria «performance relazionale».

L'espressione della collera varia molto a seconda dell'età e dei modelli culturali. Durante la tenera età il pianto collerico è un importante mezzo di espressione, poiché segnala lo stato di disagio e di malessere del piccolo essere che non è grado di esprimersi diversamente. Pianti e urla svolgono una vera e propria funzione di salvaguardia della giovane vita, inducendo l'adulto che deve prendersene cura a spicciarsi nel sovvenire ai suoi bisogni e far cessare così il lancinante richiamo.

Fino alla tarda adolescenza non c'è da stupirsi se ragazzi e ragazze sono molto reattivi sul piano emotivo. Molti studi moderni sul cervello mostrano come le funzioni cerebrali che presiedono al controllo delle emozioni non siano ancora completamente sviluppate. Responsabili scolastici, insegnanti e genitori non devono quindi sorprendersi delle collere sempre un po' eccessive dei propri allievi e figli.

Da notare che il termine «collera» si riferisce allo stato emotivo, mentre «aggressività» e «violenza» si riferiscono al comportamento di attacco che solitamente accompagna tale stato d'animo. Questo a sua volta può esprimersi in azioni fisiche e verbali, oppure in forme subdole di silenzio rancoroso e ostile. Ciò dipende dall'indole del soggetto e dalla sua valutazione dei rischi inerenti l'eventuale manifestazione esplicita della sua rabbia.

Va ricordato che i modelli familiari e sociali hanno una grande influenza sull'apprendimento dell'uso della violenza come mezzo per affrontare le divergenze. Famiglie e società violente trasmettono inevitabilmente modelli violenti.

La collera e la conseguente aggressività non sempre sono frutto unicamente di incapacità di governare pulsioni violente e di scarse competenze comunicative. Esse possono essere prodotte da situazioni che le rendono più comprensibili e giustificabili, quali la paura, la stanchezza, la delusione, l'ingiustizia, la necessità di dare un segnale forte.

Un papà che urla quando il figlio attraversa la strada senza guardare è mosso dalla paura che questi corra un serio pericolo e dalla

necessità di inibire un tale comportamento. Quando un genitore aggredisce verbalmente un docente, è spinto spesso dal timore che il proprio figlio non ce la faccia.

Quando qualcuno in cui abbiamo riposto la nostra fiducia ci inganna, è difficile trattenere delusione e rabbia. Come pure quando subiamo una palese ingiustizia.

Quando adulti e bambini tornano a casa stanchi e affamati alla sera, i comportamenti diventano fatalmente più aggressivi. Il caso di Nadia ne è un'illustrazione. Lei si domanda alla fine della sua giornata per quale ragione sia stata così aggressiva con Aldo. La ragione più plausibile non è tanto misteriosa, né nascosta nelle presunte ombre del suo carattere, è «semplicemente» (si fa per dire...) da mettere in relazione con la sua lunga e impegnativa giornata di lavoro.

Da considerare inoltre che in una professione come quella del dirigente scolastico non è possibile essere sempre sorridenti, poiché si assumono pesanti responsabilità. In un contesto scolastico possono esserci ottime ragioni per arrabbiarsi e mostrare agli interlocutori la propria contrarietà. Un tono secco in certi casi è decisamente utile: esso serve per indicare che ci sono limiti che non possono e non devono essere oltrepassati.

Allorché come dirigenti scolastici ci si trova di fronte a manifestazioni di collera da parte di genitori, insegnanti o allievi, si può ricorrere a tre antidoti.

In primo luogo stare attenti a non farsi contagiare. Cosa facile a dirsi, ma difficile da mettere in pratica. Per riuscirci è utile riconoscere subito l'irritazione dentro di noi e dirsi: «Nessuno può permettersi di mettermi in collera senza il mio permesso. Non gli do tale potere». Se non basta, è utile fare un passo indietro, nel vero senso del termine. Nadia, la protagonista del racconto, ha arginato la collera dell'avvocato Cavillini senza farsene contagiare, sottolineando dapprima l'interesse comune per la cura nella documentazione dei fatti in modo da agire con giustizia, e proponendo poi di rinviare lo scambio in tempi e luoghi più adeguati.

Secondariamente, di fronte a un interlocutore che ricorre a insulti non dobbiamo esitare a dire chiaramente «STOP», sottolineando con fermezza che non ci sono le condizioni per uno scambio produttivo.

Terzo, visto che spesso la collera è frutto di paure, è sempre possibile calmare l'interlocutore dicendo: «Mi dica cosa la preoccupa! L'ascolto e poi ragioniamo assieme».

Il piacere

Avere piacere ad andare a scuola è il sogno di tutti i protagonisti. Un sicuro indice di successo della missione educativa affidata alle istituzioni formative.

Un clima impregnato di fiducia e di ottimismo permette a tutti gli attori della scena scolastica di sentirsi bene sul piano personale e relazionale, di essere motivati a produrre il necessario sforzo, di avere fiducia nelle proprie capacità di raggiungere gli obiettivi richiesti, di essere più produttivi, di avere maggiore disponibilità nell'aiutare i più deboli, ecc.

Molti studi in ambito educativo e aziendale mostrano che il clima di lavoro è condizionato in buona parte dagli atteggiamenti delle gerarchie superiori. Queste creano le condizioni affinché i soggetti lavorino al meglio.

L'umore e lo stato emotivo di un leader fuori e dentro la classe non è una questione privata, bensì un fattore chiave per il successo del sistema.

Nadia, come emerge dal racconto, presta molta attenzione a favorire un sereno clima di lavoro nel suo istituto, salvo poi perdere le staffe alla sera con il proprio compagno... Nessuno è perfetto.

Il piacere ha bisogno di essere nutrito da riconoscimenti sulla qualità del proprio lavoro: questo vale per Nadia, che si rallegra del segnale di apprezzamento ricevuto da parte dei superiori, e altresì per tutti i direttori e le direttrici, per i docenti, per gli allievi, per il resto del personale. In alcuni istituti vige ormai la buona abitudine di

ricorrere al direttore/direttrice per complimentare con più solennità gli allievi che hanno conseguito successi e progressi particolarmente meritevoli.

Uno dei modi più efficaci per rendere il clima scolastico gradevole è praticare un sano e misurato umorismo.

Ciò permette un'equilibrata presa di distanza dagli irritanti contrattempi quotidiani e aiuta a formulare commenti autoironici, simpatiche entrate in materia, metafore accattivanti, giochi di parole ludici e battute spiazzanti. A questo proposito una collega mi raccontava con giustificato orgoglio di come aveva saputo reagire alla provocazione di un allievo adolescente. Alla richiesta della docente di aggiungere un disegno al suo lavoro quest'ultimo aveva risposto: «Col ca*** che lo faccio!». La docente: «No, con la matita è meglio!».

Se non siamo spontaneamente dotati del magico potere della battuta, non disperiamo: la capacità di fare buon uso di tocchi umoristici può essere appresa. Mai dire dunque: «Io manco irrimediabilmente di umorismo». Gli interessanti lavori pionieristici di Matteo Andreone e Rino Cerritelli (2012; Cerritelli, 2013) sono un valido aiuto nel rafforzamento di facoltà nel campo del sano umorismo, dalle quali tutti traggono beneficio: chi le mette in pratica e chi ne è destinatario.

Dedico pertanto l'ultima parte di questo testo a una breve presentazione di spunti tratti da tali loro lavori.

L'umorismo non serve solo a far ridere

Personalmente, da tempo cercavo risorse valide per arricchire la tematica dei miei corsi con apporti in materia di competenze umoristiche. Non per insegnare una comicità fine a se stessa ma per rafforzare nei partecipanti la facoltà di rendere meno spigolosa la gestione di situazioni problematiche. Sono felice che le mie ricerche mi abbiano portata a scoprire i corsi e gli scritti di Rino Cerritelli e Matteo Andreone, che offrono conoscenze, concetti e suggerimenti spendibili per promuovere la capacità di sbloccare situazioni conflit-

tuali e per creare un buon clima di lavoro facendo un uso adeguato di facoltà umoristiche.

Si tratta di risorse non focalizzate sull'aspetto performativo del comico o quello fisiologico del ridere, ma sul contributo che l'umorismo può dare a una più equilibrata interazione olistica tra mente, corpo e ambiente.

Come affermano tali autori, oggi più che mai c'è bisogno di un umorismo genuino, utile e spirituale, svincolato da esigenze esibizionistiche e competitive. Un umorismo che nasca e viva nella quotidianità per gestire le relazioni, superare gli insuccessi, coltivare il clima relazionale, stimolare il pensiero creativo, sdrammatizzare le situazioni e aprire nuovi spiragli evolutivi. «Noi abbiamo appreso in anni di storia, studi e ricerche che l'umorismo non serve solo a ridere e a distrarsi, ma a confrontarci con la complessità dell'esistenza e sopravvivere agli eventi negativi della vita» (Cerritelli, 2013, p. 13).

In sostanza usare il «buon umorismo» aiuta a sdrammatizzare e funge da dispositivo capace di regolare l'intensità delle emozioni negative. È lo strumento razionale, creativo ed emotivo per eccellenza. Si possono così affrontare situazioni delicate con leggerezza, sentendosi meglio e facendo sentire meglio gli altri.

Ecco alcuni spunti.

Il finto malinteso

Una modalità umoristica sempre efficace si avvale del meccanismo del finto malinteso, unito a giochi di parole. Ad esempio:

Cliente: «Vorrei una maglietta».

Venditore: «La taglia?».

Cliente: «No, la porto via intera». (Cerritelli, 2013, p. 49)

L'ironia

L'ironia si adotta quando si vuole attribuire alle parole un significato opposto a quello letteralmente espresso. Dire a un allievo

insufficiente in tutte le materie: «Si vede che sei portato per gli studi» oppure a un collega che reagisce innervosito: «Apprezzo il tuo buon umore!» sono due espressioni evidentemente ironiche.

Gli autori citati mettono in rilievo la differenza tra l'ironia *palese* (come gli esempi di cui sopra) e quella *umoristica*.

Nell'ironia *palese* convivono due messaggi: con le parole comunichiamo l'opposto di quello che pensiamo, quindi aderiamo alla regola sociale che non consente di criticare troppo aspramente gli altri; con il tono della voce comunichiamo il vero pensiero, rispettando così il principio di sincerità.

L'ironia *umoristica* è invece più complessa e più acuta sul piano relazionale. Partiamo da un esempio (Cerritelli, 2013, p. 92). Immaginiamo di avere a che fare con una persona che consideriamo fondamentalmente ignorante. La critica può essere sostanzialmente di tre tipi:

- critica *convenzionale*, che consiste nel dirle «Sei proprio ignorante!»;
- critica *ironica palese*, ad esempio «Si vede che sei una persona molto istruita» (tono sarcastico);
- critica *ironica umoristica*, con la quale si ricorre a una formulazione del tipo «La differenza tra me e te è che tu sei una persona erudita e intelligente, si vede che hai una preparazione su tutto, mentre io sono un contapalle».

Per utilizzare l'ironia in modo umoristico occorre allenarsi a compiere tre passaggi:

1. partire dalla critica convenzionale, immaginando cosa diremmo se volessimo esprimere direttamente la nostra critica;
2. riformulare le frasi dicendo esattamente l'opposto, ma in modo da fornire all'interlocutore indizi (quali il tono della voce o la gestualità) che si tratta di una finzione;
3. riformulare ulteriormente le frasi ironiche utilizzando il pensiero creativo per amplificare l'aspetto antitetico, e trovare poi una chiosa che rimetta in discussione il tutto. Non accontentarsi quindi della prima espressione ironica, come abitualmente siamo portati a

fare, ma aggiungere un tocco creativo e un po' paradossale. In tal modo si pratica un umorismo di tipo *supportivo* che è solitamente la modalità più efficace sul piano relazionale.

Ecco un paio di altri esempi (Cerritelli, 2013, pp. 92-93).

Il figlio che ritorna tardi alla sera:

- critica *convenzionale*: «È questa l'ora di tornare?», «Se torni a quest'ora non ti faccio più uscire», «Questa casa non è un albergo»;
- critica *ironica palestese*: «Come mai così presto?», «Sei sulla buona strada per conquistarti la mia completa fiducia»;
- critica *ironica umoristica*: «Preferirei che arrivassi un po' più tardi, così ti faccio trovare la colazione pronta».

La figlia che si accinge a uscire la sera con un abbigliamento provocante:

- critica *convenzionale*: «Ma non ti vergogni di vestirti in questo modo?», «Vestita così mi sembri una donnaccia!»;
- critica *ironica palestese*: «Non ti sembra di essere un po' troppo casta vestita a questo modo?», «Brava! Così non attrai le brutte compagnie»;
- critica *ironica umoristica*: «Sei giovane, non ti viene ogni tanto voglia di essere un po' trasgressiva?», «Brava! Ti sei decisa finalmente ad andare a messa!».

L'autoironia

Funziona sempre bene! È un valido strumento in mano a tutti i leader che vogliono trasformare i loro punti deboli in elementi di forza. Una sorta di efficace ed elegante arma di difesa.

Le stesse emozioni eventualmente vissute dal leader come negative (apprensione, risentimento, timore) possono diventare la base per una percezione di sé e per relazioni umane più positive e piacevoli. L'autoironia diventa così una modalità attraverso la quale si gioca con i propri limiti. In tal modo è possibile sentirsi e apparire più autentici e anche più forti, nel senso che si mostra di non aver

bisogno di sembrare quello che non si è. Che sollievo! Il dialogo con l'esterno diventa più aperto. Inoltre, esibendo noi stessi i nostri limiti, non lasciamo a eventuali malintenzionati la possibilità di sminuirci svelando aspetti della nostra personalità con i quali abbiamo imparato a convivere, attraverso l'autoironia, appunto!

Ecco alcuni esempi.

Un dirigente apre il collegio docenti dicendo «Temo di non essere in grado di dirvi qualcosa di divertente e interessante, ma lo dico lo stesso!».

Un dirigente affronta un colloquio difficile con qualcuno di arrabbiato o imbarazzato affermando (Cerritelli, 2013, p. 96):

- «Ho capito, lei è risentito poiché vuole mettere alla prova la mia capacità di farmi perdonare da lei»;
- «Se giochiamo a chi ha più difetti, io sono sicura di vincere»;
- «La vedo agitato. Capita spesso quando si sopravvalutano i propri superiori»;
- «Se lei ha il timore di non servire a nulla, cosa dovrei dire io che nonostante tutto sono stato messo in un posto di comando?».

In sostanza, allenarsi all'autoironia comporta numerosi vantaggi non solo verso l'esterno, ma soprattutto per chi la pratica: aumenta la consapevolezza e l'immagine positiva di sé, permette di migliorare le capacità comunicative, rende meno vulnerabili, abbassa il livello di permalosità e il timore di essere giudicati male, permette un certo distacco emotivo dagli avvenimenti, evita il rischio di autoesaltazione narcisistica. Non è poco, vero? Attenzione però: il tutto deve fondarsi su basi autentiche e veritiere.

«A volte il semplice fatto di dire la verità fa ridere, soprattutto quando siamo abituati a nascerla per imbarazzo o paura di essere giudicati male» (Andreone e Cerritelli, 2012, p. 96).

L'umorismo nella gestione dei conflitti

«Quando si ha un conflitto con qualcuno, bisogna sempre mantenere la calma. Altrimenti la mira ne risente» (Cerritelli, 2013, p. 114).

Abbiamo già visto — nel capitolo dedicato alla competenza 8 e ai meccanismi che innescano, in determinate situazioni e con determinati soggetti, la miccia delle «spirali perverse» — come i conflitti facciano parte delle normali routine relazionali. Si tratta ora di approfondire meglio tre aspetti: il concetto stesso di conflitto, le dinamiche che alimentano le tensioni, il ruolo dell'umorismo in tali frangenti.

Concetto di conflitto

Soffermarsi sul concetto di conflitto non risponde a esigenze di pura accademia, ma è utile soprattutto per meglio conoscere e gestire il fenomeno.

Il termine deriva dal latino *cum-figere*, urtare una cosa con un'altra. Esso ha un duplice significato. Come sottolineato in un convegno sul tema (Mannino, 2012), «oggi noi diamo al termine i significati di “urtare, combattere”, richiamando oscuri presagi di guerra, immagini di vincitori e vinti, idee di potere coercitivo, competizione negativa. Tuttavia il termine “conflitto” originariamente conteneva un secondo significato, peraltro presumibilmente il primo in senso etimologico, che rimandava a un'idea di incontro acceso che aveva la possibilità di risolversi positivamente. In tal senso è utilizzato da Cicerone».

Tale doppio significato è ancora presente in tempi moderni, ma in due contesti culturali diversi.

Nel pensiero popolare la connotazione negativa è largamente dominante. Il termine «conflitto» è automaticamente associato all'idea di scontri con sbocchi più o meno drammatici, con un vincitore e un vinto. Le guerre, le rivalità, le competizioni elettorali aggressive, i talk show bellicosi, le battaglie tra tifosi sugli spalti, gli scontri tra gang rivali, i litigi furiosi tra familiari o tra vicini alimentano costantemente tale visione.

Nel campo delle scienze umane, il termine «conflitto» viene invece spesso riferito a dinamiche cariche di potenzialità positive ed evolutive. Psicanalisti e psicologi di vario orientamento presentano la presa di coscienza dei conflitti interni all'individuo (ad esempio,

tra l'ideale di sé e l'Io reale; tra desideri e pulsioni, da un lato, e le istanze etiche, dall'altro; tra modelli di reazione infantile e capacità di ragionamento) come la via maestra per un percorso di maturazione affettiva e relazionale. Da questo punto di vista gli unici conflitti veramente dannosi sono quelli che non si vivono.

Nel campo dello sviluppo cognitivo, i ricercatori hanno da tempo messo in evidenza il ruolo positivo — a determinate condizioni — dei «conflitti di punti di vista» tra soggetti. In effetti molte ricerche e studi mostrano come l'intelligenza umana si sviluppi grazie a una moltitudine di interazioni sociali con genitori, ambiente circostante, insegnanti, amici e compagni in ambito scolastico e non, ecc.

Nel quadro di tali interazioni, il piccolo essere viene a contatto continuamente con punti di vista diversi e vive l'esperienza che i ricercatori denominano «conflitto socio-cognitivo», ovvero una divergenza di percezioni e idee che lo oppone ad altre figure, più o meno esperte e autorevoli ai suoi occhi. Partendo dagli studi di Piaget (1947; 1964), che evidenziano come l'attività abbia un ruolo chiave nel processo di costruzione delle conoscenze da parte del bambino, ricerche successive hanno evidenziato l'influenza dell'interazione tra pari in tale costruzione, mostrando come le potenzialità evolutive delle interazioni siano state per lungo tempo sottostimate (Perret-Clermont, 1996). Quando ad esempio due allievi lavorano assieme alla risoluzione di un problema, può facilmente emergere un disaccordo in merito alle vie da seguire. Ciò può avere due sbocchi: un litigio nel quale ciascuno difende il proprio punto di vista come il solo concepibile e accettabile oppure un processo evolutivo di *decentrazione cognitiva*, consistente nella presa di coscienza della pluralità di approcci possibili e della frequente necessità di ristrutturare la propria posizione di partenza al fine di giungere a una soluzione adeguata (Zittoun, Perret-Clermont e Carugati, 1997).

Da notare un aspetto importante: affinché il conflitto socio-cognitivo abbia ricadute evolutive occorre che il bambino non si limiti ad abbracciare il punto di vista di colui o colei che ritiene più esperto o più autorevole.

Dinamiche che alimentano le tensioni

I conflitti diventano dannosi quando i contendenti smettono di ragionare sulla divergenza concreta che li oppone e di argomentare pacatamente la propria posizione, e trasformano lo scambio in scontro personale e rivendicativo, denigrando l'avversario. La critica eventuale si sposta così dal problema concreto e dai singoli comportamenti alla persona in generale. Il bisogno del contendente diventa quello di svilire il proprio interlocutore.

Il trasferimento sul piano personale fa perdere a un conflitto di punti di vista la potenzialità di creativo confronto di idee, e diventa un braccio di ferro nel quale ciascun contendente cerca di affermare la propria supremazia e di schiacciare l'altro: «Non sono io che creo conflitti. Sono gli altri che non sanno accettare i miei insulti e i miei sputi» (Cerritelli, 2013, p. 111).

Nella tempesta che accompagna tali dinamiche, i venti emotivi e regressivi prendono il sopravvento, imprigionando sempre più gli individui in vortici incontrollabili che li allontanano dalla possibilità di una gestione matura delle divergenze.

Ricordarsi a questo proposito che «adirarsi è facile, ne sono tutti capaci, ma non è assolutamente facile e soprattutto non è da tutti adirarsi con la persona giusta, nel modo giusto e per la causa giusta» (Aristotele, citato da Cerritelli, 2013, p. 120).

Ruolo dell'umorismo

«In tutti i mestieri si creano dei conflitti.» “Non è vero, io i conflitti li risolvo.” “E che lavoro fai?” “Il killer.”» (Cerritelli, 2013, p. 118).

Per impedire a un conflitto di degenerare sulla spinta di reazioni incontrollate e aggressive, è utile esercitare una forma di intelligenza che può essere qualificata come razionale, emotiva e umoristica.

L'intelligenza razionale da sola non basta, anche se è già un primo passo. Ecco due esempi (Cerritelli, 2013, p. 122).

Esempio 1

Interlocutore A: «Mi sembravi una persona intelligente».

Interlocutore B: «Anche le persone intelligenti sbagliano».

Esempio 2

Interlocutore A: «Dovresti avere più rispetto degli altri».

Interlocutore B: «Io rispetto gli altri se gli altri rispettano me».

Questa strategia razionale non è particolarmente bellicosa, ma tiene comunque aperte sia la strada della mediazione sia quella rischiosa dello scontro personale.

Per raggiungere una soluzione accettabile del conflitto, entrambi i contendenti dovrebbero far uso, oltre che dell'intelligenza razionale, anche di quella emotiva, che tiene conto delle sensibilità altrui.

Le formulazioni potrebbero allora essere le seguenti:

Esempio 1

Interlocutore A: «Sei abbastanza intelligente da capire che hai sbagliato».

Interlocutore B: «OK, ho sbagliato, propongo che ora ci concentriamo sulle soluzioni».

Esempio 2

Interlocutore A: «Siccome ti ritengo una persona corretta, mi spiace che certi tuoi comportamenti possano essere interpretati come irrispettosi».

Interlocutore B: «Se così appare spiace anche a me. Spero di avere una seconda chance per rimediare».

Se lo scambio prendesse questa piega, il conflitto potrebbe a prima vista considerarsi ben gestito per due motivi: lo sbocco è evolutivo e non distruttivo; le ragioni di entrambi sono rispettate e quindi la relazione è salva.

Purtroppo ciò non accade frequentemente. È facile per gli interlocutori lasciarsi travolgere da emozioni che, come dittatori dispotici, spingono a formulazioni aggressive:

Esempio 1

Interlocutore A: «Sei proprio un ignorante e un idiota!».

Interlocutore B: «Non mi intimorisci con i tuoi insulti! Mi adeguo al tuo livello!».

Esempio 2

Interlocutore A: «Vergognati! Non hai rispetto per nessuno!».

Interlocutore B: «Io rispetto chi se lo merita. Cioè tutti tranne te!».

Una modalità alternativa che risulta più efficace utilizza l'*umorismo supportivo*, che mescola ironia e autoironia.

Esempio 1

Interlocutore A: «Ma come fai a essere così geniale?»

Interlocutore B: «Non sono poi tanto geniale, poiché c'è una cosa che ignoro: come faccio a esserlo!».

Esempio 2

Interlocutore A: «Ma sei sempre così rispettoso con tutti?».

Interlocutore B: «No, a volte mi contengo. Non voglio che le persone pensino che sono perfetto!».

In questo tipo di dialogo il conflitto non viene represso: si può manifestare, ma senza creare danni alla relazione, anzi rafforzandola grazie alla complicità che è in grado di suscitare.

Unico problema: occorre che i due interlocutori abbiamo sviluppato un'adeguata competenza in materia di *umorismo supportivo* ed esercitato adeguatamente la propria intelligenza razionale, emotiva e umoristica.

Ci vuole insomma un allenamento da campione olimpionico per trovare la buona formulazione in tempo reale, e non soltanto il giorno dopo quando si è soli nel proprio ufficio.

Proposta di allenamento

Ripercorrete i punti dedicati al finto malinteso, all'ironia e all'autoironia e provate, provate, ancora provate a:

- trovare una battuta pertinente su un finto malinteso;
- pensare a una critica che vorreste indirizzare a un vostro interlocutore e a formularla secondo le tre strategie: convenzionale, ironia palese e ironia umoristica;
- nel corso della giornata di domani fate uso almeno due volte di una comunicazione autoironica.

Per quanto concerne l'umorismo nella gestione dei conflitti, ma anche i punti sopra citati, leggere o rileggere il testo Cerritelli (2013) ed eventualmente consultare il sito della Scuola Nazionale di Humor terapia.

E per finire un augurio: *Fai il tuo mestiere di leader relazionale con piacere e avrai cinque giorni di vita vera in più alla settimana!*

Bibliografia di riferimento

Ascoltare esperienze di vita, leggere un libro, studiare un autore, riflettere su un tema in vista di una lezione, scrivere un articolo, raccogliere dati, partecipare a incontri accademici o informali, parlare con chi ti vive accanto... tante maniere per attingere idee e per imparare.

Sono molti «i maestri e le maestre» che mi hanno aiutata nella ricerca di risorse per dare forma ai miei pensieri e per svolgere il mio lavoro. Sono molte le persone con cui ho e ho avuto il piacere di condividere riflessioni, esperienze ed emozioni.

Rispetto a tale pluralità di fonti, la bibliografia che segue è forzosamente riduttiva: si limita a citare le principali opere che più direttamente hanno ispirato questo libro.

Ne ho certamente omesse molte altre. Devo dire che alcuni degli autori da me studiati fanno ormai talmente parte del mio modo di pensare e di agire che non mi rendo più conto di tutti i miei debiti intellettuali.

Ajello A.M. (2002), *La competenza*, Bologna, il Mulino.

Andreone M. e Cerritelli R. (2012), *Una risata vi promuoverà: Teoria e pratica dell'umorismo per il benessere aziendale e la crescita professionale*, Milano, Rizzoli Etas.

Aumont B. e Mesnier P.-M. (1992), *L'acte d'apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bandura A. (2000), *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.

- Berger E. (2015), *Per una cultura della collaborazione*, «Scuola Ticinese. Il valore della collaborazione», anno XLIV, serie IV, n. 1, pp. 3-4.
- Bottani N. (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, il Mulino.
- Bottani N. (2011), *Leadership educativa e gestione delle innovazioni*, relazione presentata al seminario di formazione per dirigenti scolastici sui temi della riforma della scuola organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e Milano, Milano, 24 febbraio.
- Camilleri C. (a cura di) (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cerritelli R. (2013), *La terapia dell'umorismo: Metodi e pratiche per il benessere personale e relazionale*, Roma, Carocci Faber.
- Cesari Lusso V. (1997), *Quando la sfida è chiamata integrazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Cesari Lusso V. (2005), *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Trento, Erickson.
- Cesari Lusso V. (2007), *Se Giulietta e Romeo fossero invecchiati assieme*, Trento, Erickson.
- Cesari Lusso V. (2010), *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*, Trento, Erickson.
- Cyrułnik B. (1999), *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrułnik B. e Pourtois J.-P. (2007), *Ecole et résilience*, Paris, Odile Jacob.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- Damasio A.R. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi.
- Debarbieux E. (2016), *Le climat scolaire: Un défis collectif*, «Sciences Humaines», n. 285, pp. 42-45.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (2016), *La scuola che verrà: Proposte per una riforma tra continuità e innovazione*, Bellinzona, DECS.
- Doise W. (1982), *Livelli di spiegazione in psicologia sociale*, Milano, Giuffré.
- Dumay X. e Dupriez V. (a cura di) (2009), *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre*, Louvain-la-neuve, De Boeck.
- Erikson E.H. (1967), *Infanzia e società*, Roma, Armando.
- Ghisa G. (2009), *Competenza e formazione: Per una ricostruzione della Bildung. Osservazioni teoriche e riferimenti empirici*, tesi di dottorato

- presentata alla facoltà di Scienze della comunicazione dell'Università della Svizzera italiana, dicembre, Direttore Edo Poglià.
- Goleman D. (1997), *L'intelligenza emotiva: Cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli.
- Goleman D. (2007), *L'intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli.
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Bari, La Meridiana.
- Gordon T. (1994), *Genitori efficaci*, Bari, La Meridiana.
- Gordon T. (1999), *Leader efficaci*, Bari, La Meridiana.
- Joule R.V. e Beauvois J.L. (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Joule R.V. e Beauvois J.L. (1998), *La soumission librement consentie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Klein M. (1998), *Psicoanalisi dei bambini*, Firenze, Giunti.
- Le Boterf G. (1995), *De la compétence*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Mannino G. (2012), *Dal conflitto alla mediazione*, relazione presentata al convegno interregionale di Palermo, 20 ottobre, sul tema «Dal conflitto alla mediazione».
- Mucchielli A. (1995), *Psychologie de la communication*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Nardone G. (1998), *Psicosoluzioni: Risolvere rapidamente complicati problemi umani*, Milano, Rizzoli.
- Nardone G., Giannotti E. e Rocchi R. (2001), *Modelli di famiglia*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Nardone G., Mariotti R., Milanese R. e Fiorenza A. (2000), *La terapia dell'azienda malata*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Novara D. (2013), *Litigare fa bene: Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e felici*, Milano, Rizzoli.
- Nussbaum M. (2009), *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino.
- Nussbaum M. (2014), *Persona oggetto*, Trento, Erickson.
- OCSE (2008), *Improving school leadership*, <https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>.
- Owen N. (2004), *Le parole portano lontano*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Perret-Clermont A.-N. con la collaborazione di Grossen M., Nicolet M. e Schubauer-Leoni M.-L. (1996), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- Piaget J. (1947), *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armon e Colin.

- Piaget J. (1964), *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier.
- Rizzolatti G. (2007), *Nella mente degli altri: Neuroni specchio e comportamenti sociali*, Bologna, Zanichelli.
- Rosenberg M.B. (2003), *Comunicazione e potere*, Reggio Emilia, Esserci.
- Rosenberg M.B. (2004), *Le parole sono finestre (oppure muri): Introduzione alla comunicazione non violenta*, Reggio Emilia, Esserci.
- Rosenthal R e Jacobson L.F. (1991), *Pigmalione in classe*, Milano, Franco-Angeli.
- Scavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori.
- Selman R.L. (1988), *Utilisation de stratégies de négociation interpersonnelle et capacités de communication: Une exploration clinique longitudinale de deux adolescentes perturbées*. In R.A Hinde, A.-N. Perret-Clermont e J. Stevenson-Hinde (a cura di), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Cousset (Fribourg), DelVal.
- Tap P. (1988), *La société Pigmalion: Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Dunod.
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- Vermersch P. (2005), *Descrivere il lavoro: L'intervista di esplicitazione*, edizione italiana a cura di Vittoria Cesari Lusso e Antonio Iannaccone, Roma, Carocci Faber.
- Vermersch P. (2012), *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Vidal M. e Garcia-Rivera T. (2014), *Palo Alto à l'école*, Paris, SupAgro, <https://www.supagro.fr/web/UserFiles/File/palo-alto-supagro.pdf>.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- Winnicott D. (1987), *I bambini e le loro madri*, Milano, Raffaello Cortina.
- Wittezaele J.J. (2003), *L'uomo in relazione*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Zittoun T., Perret-Clermont A.-N. e Carugati F. (1997), *Note sur la notion de conflit socio-cognitif*, «Cahiers de Psychologie», marzo.

Erickson



Vai su **www.erickson.it**
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente
tutti gli «sfogliabro», le demo dei CD-ROM e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it** e richiedi la **newsletter INFO**
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità
e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**
www.facebook.com/EdizioniErickson
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti
e discussioni sul mondo Erickson!

Erickson



www.erickson.it

© Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. – Ogni riproduzione o distribuzione è vietata.