



UNIVERSITÀ
DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

Laurea magistrale in filosofia

La relazione educativa come spazio di cura e comunicazione: un'analisi tra approccio umanistico e sistemico-relazionale

Relatore: Prof.ssa Donatella Savio

Tesi di laurea di:

Agnese Merli 510610

Correlatore: Prof.ssa Anna Bondioli

Indice

Introduzione	1
CAPITOLO 1	4
Prospettive pedagogiche: la relazione educativa come cura e dialogo	4
1.1 La cura nella relazione educativa	4
1.2 Il ruolo del dialogo	10
CAPITOLO 2	15
La psicologia umanistica: la relazione educativa come ascolto attivo.....	15
2.1 L'Approccio Umanistico	15
2.2 Carl Rogers: una biografia e il suo ruolo nella Psicologia Umanistica	19
2.3 Rogers e l'Approccio Non Direttivo	22
2.4 Rogers e l'apprendimento significativo.....	25
2.5 L'insegnante efficace di Thomas Gordon.....	31
CAPITOLO 3	42
La psicologia sistemica: la relazione educativa come conferma	42
3.1 L'approccio sistemico relazionale	42
3.2 I cinque assiomi della comunicazione umana.....	46
3.3 Un esempio: griglia di osservazione sistemico-relazionale	55
CAPITOLO 4	61
Analisi di un contesto educativo e delle sue dinamiche comunicative.....	61
4.1 Il contesto della scuola privata: caratteristiche e specificità	63
4.2 La classe IV B: un gruppo eterogeneo.....	65
4.3 Il mio ruolo di docente di Storia e Filosofia.....	67
4.4 Analisi di alcuni scambi comunicativi in classe con le categorie di Gordon e con la griglia sistemico-relazionale.....	71
4.5 Le mie riflessioni sugli scambi in classe	82
Considerazioni conclusive	84
Bibliografia e testi consultati.....	87

Introduzione

Nel presente elaborato si intende approfondire il tema della relazione educativa e del suo significato nel contesto scolastico e formativo attuale, caratterizzato da profondi cambiamenti sociali, culturali e relazionali. In una società sempre più complessa, plurale e attraversata da fragilità educative, la relazione tra educatore e discente assume un ruolo centrale non solo come strumento di trasmissione dei saperi, ma soprattutto come spazio di crescita, di cura e di costruzione di significati condivisi. La relazione educativa diventa così il luogo privilegiato in cui si intrecciano dimensioni cognitive, emotive e comunicative, rendendo l'atto educativo un processo profondamente umano e dinamico.

Il primo capitolo dell'elaborato affronta la relazione educativa da un punto di vista strettamente pedagogico, concentrandosi sul contributo teorico di Luigina Mortari (2021) e di Franco Cambi (2021). Mortari ha dedicato gran parte della sua riflessione alla ridefinizione del concetto di cura in ambito educativo. La cura viene intesa non come semplice attenzione o assistenza, ma come postura etica e relazionale dell'educatore, fondata sulla responsabilità, sull'ascolto e sulla sollecitudine verso l'altro. Mortari sottolinea come educare significhi innanzitutto "aver cura" dell'esperienza dell'altro, sostenendone il processo di soggettivazione e di costruzione del sé. In questa prospettiva, la relazione educativa non è mai neutra, ma implica un coinvolgimento profondo dell'educatore, chiamato a interrogarsi continuamente sul proprio agire e sul senso del proprio intervento. Strettamente connesso al concetto di cura è il tema del dialogo, che viene approfondito attraverso l'analisi del pensiero di Franco Cambi (2021). Il dialogo, nella relazione educativa, non è riducibile a una semplice modalità comunicativa, bensì rappresenta una vera e propria pratica formativa. Attraverso il dialogo si costruiscono significati, si riconosce l'altro come interlocutore valido e si promuove una relazione fondata sulla reciprocità e sul rispetto. Cambi evidenzia come il dialogo autentico richieda apertura, sospensione del giudizio e disponibilità a mettersi in discussione, elementi indispensabili per un'educazione democratica e inclusiva. In tale ottica, il dialogo diventa uno strumento fondamentale per favorire la partecipazione attiva degli studenti e per valorizzare la dimensione relazionale dell'apprendimento.

Il secondo capitolo introduce il contributo della psicologia umanistica, orientamento che pone al centro la persona nella sua globalità e che si rivela particolarmente significativo per la comprensione della relazione educativa. Dopo aver delineato i principi fondamentali di questo approccio, quali la centralità dell'esperienza soggettiva, la tendenza all'autorealizzazione e l'importanza del clima relazionale, l'attenzione si concentra sul pensiero di Carl Rogers, uno dei suoi principali esponenti. Rogers ha messo in luce il valore educativo della non direttività e dell'ascolto attivo, sostenendo che l'apprendimento significativo si realizza quando l'individuo si sente accolto, compreso e non giudicato (1973). In ambito scolastico, ciò implica un cambiamento profondo del ruolo

dell'insegnante, che da trasmettitore di contenuti diventa facilitatore di apprendimenti, capace di creare un clima relazionale favorevole allo sviluppo personale e cognitivo degli studenti.

A completamento di questo quadro teorico, il capitolo prende in esame il contributo di Thomas Gordon, in particolare attraverso il testo *Insegnanti efficaci* (1974). Gordon si concentra sugli aspetti concreti della relazione educativa e del lavoro quotidiano dell'insegnante, analizzando le principali difficoltà e gli errori più comuni nella gestione delle problematiche e dei conflitti in classe. Tra questi, l'uso eccessivo di messaggi giudicanti, l'imposizione autoritaria e la scarsa attenzione all'ascolto dei bisogni degli studenti. Gordon propone strategie comunicative alternative, basate sull'ascolto attivo e sull'uso dei messaggi in prima persona, che mirano a promuovere relazioni più autentiche e collaborative all'interno del contesto scolastico.

Il terzo capitolo affronta la relazione educativa da una prospettiva psicologica differente, quella della teoria sistemico-relazionale, che supera una visione individualistica e permette di considerare la classe come un sistema umano. In questo approccio, il comportamento dei singoli non può essere compreso se non in relazione alle dinamiche comunicative e relazionali del gruppo. Particolare attenzione viene riservata agli assiomi della comunicazione, che permettono di comprendere come ogni comportamento abbia valore comunicativo e come le difficoltà relazionali spesso derivino da fraintendimenti o disfunzioni comunicative. Per ciascun assioma vengono analizzate le principali problematiche di comunicazione che possono emergere nel contesto scolastico, offrendo spunti di riflessione utili per l'agire educativo. Inoltre, l'elaborato presenta la griglia di osservazione elaborata da Savio (strumento non pubblicato), che si inserisce come applicazione pratica della prospettiva sistemica applicata alle situazioni scolastiche. Tale griglia rappresenta un valido supporto per l'osservazione delle dinamiche relazionali e comunicative in classe, consentendo di analizzare in modo sistematico la qualità della relazione educativa.

Attraverso questo percorso teorico e metodologico, la tesi intende mettere in luce come la relazione educativa costituisca il fulcro dell'esperienza scolastica e come una maggiore consapevolezza dei suoi aspetti pedagogici, psicologici e comunicativi possa contribuire a rendere l'educazione un processo più efficace, umano e significativo.

Il quarto capitolo della presente tesi si concentra sull'analisi della relazione educativa all'interno di un contesto scolastico concreto, a partire dalla mia esperienza di docente di Storia e Filosofia presso la Scuola Secondaria di Secondo Grado "Giovanni Verga" di Pavia. Dopo aver delineato il quadro teorico nei capitoli precedenti, questo capitolo si propone di mettere in dialogo teoria e pratica, descrivendo il contesto istituzionale, le caratteristiche del gruppo classe e le specificità della relazione educativa in un ambiente caratterizzato da fragilità, percorsi scolastici irregolari e bisogni formativi complessi. In tale prospettiva, particolare attenzione viene riservata alla centralità della

comunicazione educativa, intesa non come semplice trasmissione di contenuti, ma come dimensione fondante del processo di insegnamento-apprendimento. Nel capitolo si approfondisce il ruolo del docente come figura educativa che, oltre alla funzione didattica, è chiamata a costruire un clima relazionale basato su fiducia, ascolto ed empatia, in linea con l'approccio umanistico di Carl Rogers. In questo contesto, la comunicazione assume un valore strategico nel sostenere la motivazione, nel favorire la partecipazione attiva degli studenti e nel promuovere processi di inclusione, soprattutto in presenza di situazioni di fragilità. Attraverso questa prospettiva vengono analizzati alcuni scambi comunicativi realmente avvenuti in classe, esaminati attraverso due cornici teorico-operative complementari: da un lato il modello di Thomas Gordon, con riferimento all'ascolto attivo, ai messaggi-io e alla gestione del conflitto; dall'altro la prospettiva sistemico-relazionale ispirata alla scuola di Palo Alto, applicata mediante la griglia di analisi presentata nel terzo capitolo. Attraverso questa duplice lettura, nel capitolo si evidenzia come ogni interazione comunicativa contribuisca a costruire il clima della classe e a orientare gli esiti educativi, mostrando come la consapevolezza comunicativa rappresenti una competenza fondamentale per il docente e uno strumento trasformativo nella pratica didattica.

CAPITOLO 1

Prospettive pedagogiche: la relazione educativa come cura e dialogo

Il capitolo affronta il tema della relazione educativa mettendo al centro due dimensioni fondamentali: la cura e il dialogo, considerati elementi imprescindibili per un agire pedagogico autentico e responsabile. La riflessione si apre con l'analisi del saggio di Luigina Mortari (2021), che propone una concezione della cura non come semplice attenzione ai bisogni immediati, ma come processo complesso e relazionale che sostiene lo sviluppo integrale della persona.

A questa prospettiva si affianca l'analisi di Franco Cambi (2021), che evidenzia il ruolo centrale del dialogo nella relazione educativa, inteso come processo relazionale e formativo che permette di costruire legami autentici fondati su ascolto, reciprocità e riconoscimento dell'unicità di ciascun individuo.

1.1 La cura nella relazione educativa

Nella cornice teorica delineata da Mortari (2021), il concetto di cura assume un ruolo centrale per quanto riguarda la relazione educativa. Partendo da un chiarimento del concetto di cura emerge che, sotto il profilo etimologico, il termine deriva dal latino *cura*, voce che in origine indicava l'atto di rivolgere il pensiero a qualcosa con costante attenzione, di occuparsene con sollecitudine e preoccupazione. Questa radice semantica rimanda alla dimensione del prendersi a cuore qualcuno o qualcosa, ossia di dedicarsi non solo alla soddisfazione dei bisogni materiali e immediati, ma anche alla salvaguardia e alla promozione del benessere emotivo, morale e interiore dell'altro. In tal senso la cura si configura come un processo originario e fondativo dell'esistenza umana, presente fin dai primi istanti di vita e capace di oltrepassare l'orizzonte delle attenzioni materiali, come nutrire o idratare, per includere la cura dell'anima e dei bisogni più profondi.

L'autrice afferma che tutti gli esseri umani necessitano, nell'arco della propria esistenza, sia di ricevere che di offrire cura; la cura rappresenta una condizione universale dell'umano, in quanto nessun individuo può dirsi pienamente autosufficiente: "ogni persona è, almeno in parte, il risultato delle cure ricevute, così come delle cure che sono state negate o non sono state sufficienti a soddisfare le proprie necessità esistenziali" (Ivi, p.29).

Mortari richiama il pensiero filosofico di Heidegger secondo cui ciò che illumina nella sua essenza quell'ente che è l'essere umano è proprio la cura, la quale pertanto costituisce un tratto ontologico essenziale dell'*esserci* dell'uomo; ogni individuo, infatti, si rapporta alla propria esistenza

assumendosene cura. Questo rapporto con il proprio esistere ha il carattere della necessità, poiché fin dall'inizio e per l'intera durata della vita, l'essere umano è chiamato a occuparsi di sé stesso, degli altri e del mondo circostante (Ivi, p. 30).

Risulta dunque fondamentale interrogarsi sul significato profondo dell'atto del prendersi cura sul piano educativo. Mortari precisa che colui che si prende cura deve essere capace di modulare la propria presenza in equilibrio tra due dimensioni fondamentali, la ricettività e la responsività, calibrandole in base ai bisogni di crescita specifici di ciascun individuo (Ivi, p.31).

L'autrice approfondisce dapprima la dimensione della ricettività, che definisce come la capacità di accogliere autenticamente l'altro, offrendo spazio ai suoi bisogni e ai suoi sentimenti; essere ricettivi richiede di garantire una presenza vigile, intensa e profondamente attenta, indispensabile per decifrare ciò che l'altro tenta di comunicare.

La ricettività si traduce in primo luogo nella capacità di mantenere un'attenzione focalizzata, orientando lo sguardo in modo da cogliere le peculiarità della presenza dell'altro; tale attenzione presuppone una condizione interiore di quiete, capace di trasmettere disponibilità e apertura alla sintonia relazionale. Per fare in modo poi che il desiderio di prendersi cura si concretizzi in azioni efficaci, è imprescindibile dedicare tempo alla comprensione delle modalità di essere dell'altro, delle sue esigenze e delle sue aspirazioni (ibidem) instaurare un incontro autentico richiede di riflettere sul vissuto dell'altro e di formulare ipotesi interpretative che tengano conto della sua esperienza soggettiva, mostrando un'attenzione sensibile e rispettosa verso il suo modo unico di esistere (Ibidem).

Mortari sottolinea, inoltre, che questa attenzione non può essere considerata un compito concluso, bensì un processo in continua evoluzione, poiché l'altro è un essere dinamico, costantemente in trasformazione. La condizione necessaria per maturare una comprensione realmente profonda risiede pertanto nel dedicare tempo all'altro, riformulando costantemente le conoscenze e le interpretazioni acquisite alla luce delle sue mutevoli manifestazioni (Ibidem). A tal proposito la vera saggezza della cura richiede una qualità particolare dell'attenzione, non tanto di tipo materiale quanto quella che, ci ricorda Mortari, Nussbaum chiama "attenzione morale", perché è sensibile a ogni piccolo particolare del vissuto dell'altro (Ivi, pp. 32-33).

Questo particolare tipo di attenzione è alla base dello sviluppo equilibrato dell'individuo, che non ha bisogno esclusivamente di mangiare, dormire e vestirsi ma, soprattutto, di essere compreso e capito nei suoi sentimenti e desideri. Una buona azione di cura, sottolinea l'autrice, deve basarsi su una valutazione accurata della situazione, che può avvenire solo attraverso un'attenzione al particolare e alla realtà concreta. Questa concentrazione richiede all'educatore di silenziare le proprie aspettative e desideri, facendo spazio all'altro: è possibile fare realmente posto all'altro solo quando non rimane

spazio per l'ego (Ibidem). L'attenzione, mette in luce Mortari, implica sospendere il pensiero affollato, lasciandolo aperto per accogliere l'altro e, solo quando la mente è libera da distrazioni, può davvero accogliere la realtà. Nonostante il valore dell'attenzione continua, non bisogna cadere nell'errore di pensare che questa disciplina consenta di avere una conoscenza chiara dell'altro, poiché ciò che percepiamo è solo un frammento dell'essere dell'altro (Ibidem).

Un altro aspetto essenziale che l'autrice mette in risalto è la capacità di ascolto: non basta prestare attenzione per conoscere l'altro, ma è necessario anche comunicargli considerazione e rispetto. Dedicare tempo all'ascolto, afferma, diventa una pratica di cura fondamentale per permettere all'altro di raccontarsi; è solo attraverso l'ascolto che si possono comprendere i processi di elaborazione dei significati che l'altro attiva per situarsi nel mondo (Ivi, pp. 33-34).

L'ascolto attivo e le capacità di ascolto sono alla base di tutte le buone relazioni, siano esse di aiuto o educative; essere ascoltati è un bisogno umano universale che aiuta a elaborare esperienze difficili e rende il dolore più sopportabile. Riflettere da soli, invece, sostiene Mortari, dà la sensazione che il dolore sia opprimente, ma il supporto di un ascoltatore può alleviarne il peso (Ibidem).

L'autrice analizza successivamente il concetto di responsività e di quanto sia importante nell'ambito della relazione educativa; essere responsivi:

“significa rispondere in modo adeguato e pronto agli appelli dell'altro. La responsività si manifesta quando, una volta compresa la direzione di senso in cui muoversi per essere di sostegno all'altro, si agisce prontamente per mettere in atto tutte le condizioni necessarie al suo ben-essere e alla fioritura del suo essere” (Ivi p.34).

Da ciò emerge che la responsività è la capacità del genitore o del caregiver di rispondere in modo adeguato, sensibile e coerente ai segnali del minore, sia quando cerca un'interazione sociale, sia quando vuole giocare, esplorare, o ha bisogno di conforto. Questa attitudine, sostiene Mortari, richiede una presenza attiva e vigile, capace di spostare l'attenzione dalla propria realtà a quella dell'altro; la responsività implica, quindi, prontezza nel rispondere ai bisogni dell'altro e ciò è motivato dal sentire che è necessario prendersi cura di lui. È importante sottolineare che non si tratta solo di un dovere, ma di un riconoscimento che è bene farlo (Ibidem).

La responsività implica assumersi la responsabilità per l'altro, manifestando una presenza intensa ma non intrusiva; una buona relazione di cura è in grado di rispettare l'autonomia dell'altro, richiedendo di prendersi cura di lui senza sostituirsi alle sue responsabilità. Questo approccio esclude l'idea di dominare l'altro, che può sembrare una cura apparente; l'aver cura in modo autentico, invece, riconosce l'altro nella sua esistenza, permettendogli di essere consapevole e libero nella propria cura (Ivi pp. 34-35).

Lasciare spazio all'educando è fondamentale dal momento che la cura richiede di sostenere il desiderio dell'altro di esistere pienamente; l'insegnante che sa coltivare questo desiderio è una presenza che testimonia quotidianamente la responsabilità dell'azione di cura, senza imporre il proprio desiderio. L'educatore ideale che sa avere cura non sostituisce mai l'altro e, quando è possibile, invita l'allievo a prendersi carico della propria crescita, facendolo riflettere su cosa significhi prendersi cura di sé (Ibidem).

L'educatore è capace di rispettare i tempi del discente, senza essere intrusivo, in modo da dare all'altro il tempo di cui ha bisogno per crescere e sviluppare appieno le sue capacità: pretendere che l'altro risponda secondo le proprie attese implica una sottrazione di libertà, mentre l'attendere offre spazi liberi affinché l'altro possa esplorare, autonomamente, la propria identità; a tal riguardo Mortari dice sull'esserci: "Si può definire l'aver cura come un essere massimamente presenti nell'assenza di sé" (Ivi, p.36).

Da queste parole possiamo desumere che l'aver cura è un modo complesso di relazionarsi, che richiede la combinazione di opposti: mentre si promuove l'altro, si salvaguarda la sua alterità; chi si assume la responsabilità della cura deve orientare le proprie azioni verso l'altro, affinché questi avverta il sostegno di cui ha bisogno per realizzarsi, mantenendo, però, una direzione relazionale non intrusiva (Ibidem).

L'autrice, inoltre, chiarisce che l'aver cura è un compito complesso perché richiede di osservare la realtà per come è davvero e di comprenderla in profondità; non basta fermarsi a ciò che appare subito, ma bisogna anche immaginare possibilità nuove e pensare ad azioni che rispondano ai bisogni reali della situazione (Ivi, p.36-37).

Prendersi cura di un'altra persona non significa soltanto assumersi la responsabilità nei suoi confronti, come già detto, ma richiede anche la capacità di comprendere e valutare con attenzione il contesto specifico in cui ci si trova ad agire. Mortari, a questo proposito, sottolinea che ciò implica un vero e proprio impegno cognitivo: chi si prende cura deve essere in grado di riflettere sulle proprie azioni e di adattarle alle esigenze della situazione concreta. In altre parole, nel prendersi cura non esistono ricette prestabilite o risposte certe valide per ogni circostanza, perché ogni situazione educativa è unica e spesso caratterizzata da incertezza e complessità. Per questo motivo, non esiste una scienza esatta dell'agire educativo; invece, chi si occupa di educazione deve esercitare continuamente un pensiero riflessivo, interrogandosi su quale sia la scelta migliore da compiere in quel preciso momento, a partire dall'osservazione attenta della realtà e dei bisogni della persona di cui si prende cura (Ibidem). La riflessività è necessaria perché, sebbene i casi possano sembrare simili, ogni situazione è unica, così come uniche sono le persone coinvolte.

L'aver cura, nel concreto della pratica, richiede all'educatore di interrogare continuamente l'esperienza vissuta, mantenendo un atteggiamento pensoso e riflessivo; ogni situazione deve essere considerata nella sua singolarità e non come un caso che può essere sussunto in una regola generale (Ibidem).

Mortari rileva che tra i modi di essere che caratterizzano una buona cura, Mayeroff introduce anche l'onestà, definita come l'azione guidata dall'intenzione di favorire il benessere dell'altro, evitando conflitti di interesse (cit. in Ivi, p. 25).

Guardare la riflessività in prospettiva onesta significa cercare di minimizzare le distorsioni che possono derivare dal prevalere degli interessi personali; così una buona cura si fonda su un'autovalutazione continua, volta a verificare in che misura il proprio agire promuova autenticamente il benessere dell'altro, mantenendo la sua alterità (Ivi, pp.37-38).

Da quanto riportato emerge che imparare a prendersi cura non significa solo riflettere su idee o fatti, ma anche saper prendere decisioni, perché le situazioni di cura spesso comportano dilemmi. La cura si manifesta in azioni concrete: oggetti creati, gesti compiuti, parole dette; per agire bene non servono teorie complicate, ma un'attenzione profonda alla realtà e a ciò che può portare il miglior risultato possibile. La domanda guida per ogni educatore riguarda l'interrogarsi su cosa è giusto fare, non solo per sé stessi o per l'altro, ma per il bene di tutti: un pensiero che trasforma la cura in un principio etico e politico, orientato al bene comune. Un aspetto fondamentale del prendersi cura di qualcuno è la dimensione affettiva, che determina la qualità della nostra presenza ed è possibile affermare che un'azione educativa è davvero efficace quando si costruiscono relazioni di cura basate su sentimenti sani e vitali.

Sulla questione della fiducia, Mortari sostiene che avere fiducia in sé stessi permette anche di fidarsi degli altri e mette in luce quanto la fiducia sia legata anche alla capacità di accettare: sentirsi accettati offre sicurezza, bisogno fondamentale dell'anima per una sana crescita. A tal riguardo è necessario sottolineare che accettare non significa rinunciare a qualcosa di migliore, ma riconoscere la realtà presente con i suoi limiti e le sue risorse (Ivi, p.39).

Alla luce di quanto esposto, l'analisi del pensiero di Luigina Mortari ha permesso di mettere in luce come il concetto di cura non debba essere considerato un accessorio dell'agire educativo, bensì la sua matrice fondativa. Lungi dall'essere un semplice atteggiamento di attenzione ai bisogni immediati dell'altro, la cura, in questa prospettiva, si configura come un processo dinamico e complesso, che abbraccia la totalità della persona e ne sostiene lo sviluppo integrale. La sua natura relazionale e dialogica implica la costruzione di un legame autentico, in cui la presenza vigile, l'ascolto profondo e la capacità di rispondere in maniera sensibile diventano condizioni imprescindibili.

La centralità attribuita alla dimensione della cura si fonda sul riconoscimento della vulnerabilità costitutiva dell'essere umano: nessun individuo può dirsi compiutamente autosufficiente, poiché

l'identità di ciascuno si forma e si trasforma anche attraverso le cure ricevute o negate. In questa prospettiva, prendersi cura significa non soltanto garantire condizioni materiali di sopravvivenza, ma anche, e soprattutto, promuovere il benessere emotivo, cognitivo e spirituale della persona; rappresenta in sostanza un atto che si colloca sul piano etico, oltre che pedagogico, poiché implica la responsabilità di orientare il proprio agire a favore dell'altro, nel rispetto della sua alterità e senza esercitare forme di dominio o sostituzione.

Il prendersi cura si configura, quindi, come un processo che coinvolge sia la dimensione cognitiva sia quella affettiva: l'attenzione morale e l'ascolto empatico, uniti a un atteggiamento di fiducia e di accettazione, permettono di creare spazi relazionali fertili, nei quali l'altro può sentirsi riconosciuto e sostenuto nel proprio cammino di autorealizzazione. In questa prospettiva la cura diventa un principio politico oltre che educativo, poiché orienta le relazioni non solo verso il bene individuale, ma anche verso il bene comune, generando contesti in cui ogni persona possa fiorire.

Tale concezione della cura, proposta da Mortari, offre un contributo fondamentale alla pedagogia contemporanea, dal momento che pone al centro della riflessione educativa l'idea che l'essere umano si compia pienamente solo attraverso relazioni autentiche, improntate alla responsabilità, alla fiducia e al rispetto reciproco; l'educatore che assume tale prospettiva non è semplicemente colui che trasmette conoscenze, ma diventa testimone di un modo di stare con l'altro che ne valorizza la dignità, ne sostiene l'unicità e ne accompagna il percorso di crescita. La cura, intesa in questa accezione profonda e complessa, si rivela allora non solo una categoria pedagogica, ma anche una forma di saggezza pratica, capace di orientare l'agire educativo verso l'essenziale compito di far fiorire l'essere dell'altro.

1.2 Il ruolo del dialogo

Nel presente paragrafo si prenderà in esame un saggio di Franco Cambi (2021), con l'intento di approfondire in maniera sistematica il ruolo centrale che il dialogo assume all'interno della relazione educativa. L'analisi di Cambi offre l'opportunità di riflettere non soltanto sul dialogo come strumento di comunicazione, ma anche come fondamento relazionale e processo formativo, che attraversa l'intero percorso di crescita dell'individuo. L'autore, adottando una prospettiva insieme storico-pedagogica e interculturale, ricostruisce l'evoluzione del concetto di dialogo e ne evidenzia la funzione nel promuovere relazioni educative autentiche, improntate alla reciprocità e al riconoscimento dell'altro. In tale visione il dialogo diviene un elemento strutturale dell'educazione, capace di favorire la costruzione dell'identità personale, di ampliare l'orizzonte esperienziale e di generare processi di consapevolezza.

Partendo da una prospettiva storica appare evidente come il dialogo non sia stato sempre considerato un elemento centrale della relazione educativa: nell'antichità e per gran parte del Medioevo, infatti, la relazione tra adulto e bambino non si fondava sul dialogo così come lo intendiamo oggi. Il bambino era percepito come un piccolo adulto, privo di una propria specificità e, conseguentemente, senza attenzioni particolari né riconoscimento dei suoi bisogni emotivi. L'infanzia, in quel contesto, si configurava come una fase transitoria e breve, segnata da un rapido passaggio al mondo del lavoro: i bambini iniziavano presto a lavorare nei campi o nelle botteghe artigiane. L'elevata mortalità infantile e le condizioni socioculturali, inoltre, riducevano notevolmente il tempo e lo spazio per costruire legami affettivi profondi e duraturi; l'educazione, dunque, era spesso ridotta a una mera trasmissione di saperi e competenze pratiche, mentre la dimensione dialogica, intesa come ascolto, scambio e riconoscimento reciproco, risultava pressoché assente.

Il cambiamento comincia a delinearsi nel XVII secolo, quando progressivamente si sviluppa una nuova attenzione verso l'infanzia.

Tuttavia, è con l'avvento dell'industrializzazione, nel XIX secolo, che si verificano trasformazioni decisive; le prime leggi a tutela dei minori e l'introduzione della scuola pubblica e obbligatoria segnano l'inizio di un processo, che riconosce ai bambini un ruolo e uno spazio specifico nella società. La scuola, in particolare, si configura come un luogo in cui l'educazione non si riduce più alla trasmissione verticale del sapere, ma diventa, progressivamente, un contesto di interazione e di scambio; in questo scenario il dialogo comincia ad affermarsi come pratica educativa imprescindibile. Nel corso del Novecento il contributo delle scienze umane e, in particolare, della psicologia e della pedagogia dell'infanzia, porta il dialogo al centro della riflessione pedagogica, dove l'educazione non è più concepita come semplice trasmissione di contenuti, ma come processo complesso, in cui il dialogo si configura come strumento fondamentale per accompagnare il bambino nello sviluppo della

sua personalità. In questa prospettiva il dialogo permette di rispettare l'unicità di ciascun individuo, favorendo, al tempo stesso, la crescita emotiva e cognitiva; si tratta di un passaggio fondamentale, che apre la strada a nuove metodologie educative improntate all'ascolto e alla partecipazione attiva del bambino.

Oggi il dialogo si presenta come fulcro imprescindibile di ogni relazione educativa attraverso l'ascolto reciproco e lo scambio autentico, creando un legame capace di promuovere crescita, comprensione e rispetto dell'unicità di ogni persona; l'educazione, quindi, si fonda sulla capacità di stabilire relazioni autentiche, basate sulla fiducia e sul riconoscimento reciproco.

Franco Cambi, a sostegno delle riflessioni precedentemente esposte, sottolinea come la relazione educativa si fondi su un processo intrinsecamente umano, che ha subito trasformazioni significative nel corso della storia. In continuità con quanto sostenuto da Mortari, afferma che educare significa, innanzitutto, offrire una cura attenta, volta ad accompagnare la persona nell'acquisizione di regole, conoscenze e competenze tecniche. In tale percorso la famiglia svolge un ruolo insostituibile come contesto primario di crescita e formazione; secondo Cambi il processo educativo inizia già nella relazione madre-figlio, per proseguire in quella padre-figlio e poi estendersi ad altri legami significativi.

Nelle società tradizionali tali relazioni erano caratterizzate da un intreccio tra cura e dialogo, ma non di rado si accompagnavano anche a modalità autoritarie e a un certo distacco emotivo, circostanza talvolta accentuata dall'elevata mortalità infantile (Ivi, p. 61).

Con l'affermarsi della società moderna si è sviluppato un nuovo modo di intendere l'infanzia, in cui ha trovato spazio un atteggiamento più affettuoso e protettivo nei confronti dei bambini.

Tra XIX e XX secolo le scienze umane hanno contribuito ad approfondire la comprensione di questa fase della vita, influenzando in maniera rilevante la pedagogia e le pratiche educative; un esempio emblematico di tale influenza è rappresentato dall'opera di Maria Montessori, la cui innovazione metodologica ha posto al centro la valorizzazione delle potenzialità infantili e il rispetto per i tempi e i bisogni del bambino (Ivi, p.62).

La prospettiva montessoriana, infatti, si fonda sull'idea che il bambino sia portatore di una propria interiorità e che il compito dell'educatore sia quello di creare le condizioni perché questa interiorità possa svilupparsi pienamente; in tal senso il dialogo non si limita a essere uno strumento comunicativo, ma diventa modalità di relazione, di osservazione e di accompagnamento rispettoso.

Il dialogo, nella visione di Cambi, riveste un ruolo decisivo nella formazione personale di ogni individuo, poiché fin dall'infanzia consente l'incontro e lo scambio con gli altri, permettendo di aprirsi a nuove esperienze e di intraprendere un processo di costruzione identitaria. In questo cammino i maestri e le figure educative si rivelano riferimenti fondamentali, capaci di orientare e

stimolare la crescita; anche strumenti culturali come i libri e le opere d'arte si configurano come potenti veicoli di dialogo, in grado di nutrire tanto il pensiero quanto la sfera emotiva. Le esperienze di vita, inoltre, con le loro componenti di gioia e di dolore attivano un dialogo interiore che permette di rielaborare e dare senso a quanto si è vissuto (Ivi, p. 67-68). Emerge, dunque, che questa prospettiva amplia la concezione del dialogo oltre i confini della relazione interpersonale, includendo anche la dimensione culturale ed esistenziale.

Nella contemporaneità, afferma Cambi, la relazione educativa si presenta più articolata, dialettica, ed è attraversata da tensioni costanti tra autorità e libertà; l'autore chiarisce che il dialogo consiste in un "confronto tra idee, soggetti, credenze ecc." (Ivi, p.63), ponendosi come strumento essenziale per la crescita reciproca e la costruzione di un sapere condiviso. Non si tratta, quindi, di un semplice scambio di informazioni, ma di un processo dinamico, in cui ciascun soggetto è chiamato a mettere in gioco la propria identità e a confrontarsi con quella dell'altro, in un'ottica di reciproco arricchimento.

Secondo Cambi viviamo, oggi, immersi in una vera e propria "cultura del dialogo", che pervade tanto il sapere quanto la società e che risente profondamente degli effetti della globalizzazione e della multiculturalità; in questo scenario il dialogo è considerato un mezzo privilegiato per superare tabù, dogmatismi e conflitti, nonché una condizione necessaria per favorire la cooperazione e la comprensione reciproca. Cambi, tuttavia, invita a non trascurare le resistenze e le chiusure che possono ostacolare tale processo e, proprio per questo, sostiene la necessità di una formazione al dialogo che coinvolga tutte le istituzioni educative, rendendo consapevole e incisivo il suo ruolo educativo (Ivi, pp.63-64).

L'educazione al dialogo, dunque, non si configura soltanto come un compito del singolo insegnante, ma come una responsabilità collettiva, che riguarda l'intera comunità educativa e, più in generale, la società nel suo insieme. In un mondo sempre più interconnesso e complesso, caratterizzato da una pluralità di culture, religioni e valori, il dialogo diventa lo strumento attraverso cui costruire ponti, promuovere l'inclusione e contrastare ogni forma di esclusione o discriminazione.

Il dialogo, inoltre, appare imprescindibile per vivere in una società democratica e multiculturale, poiché facilita l'incontro e il confronto tra culture e tradizioni molto differenti tra loro, promuovendo la tolleranza e l'integrazione. La pedagogia interculturale, nella prospettiva di Cambi, ne valorizza la funzione di strumento per costruire un ethos comune, incoraggiando relazioni aperte e un confronto costruttivo (Ivi, p. 70-71).

Nei contesti educativi, prosegue l'autore, il dialogo assume la forma di uno strumento potente, capace di favorire la maturazione tanto dell'adulto quanto del giovane, attraverso il quale si possono superare

visioni rigide e atteggiamenti di chiusura, aprendo la strada a nuove comprensioni e possibilità relazionali.

La relazione tra adulto e minore, pur caratterizzata da un'inevitabile asimmetria di potere, deve essere strutturata in modo da stimolare il giovane non soltanto ad apprendere competenze tecniche, ma anche a interiorizzare il valore intrinseco del dialogo stesso. In questa prospettiva l'adulto è chiamato ad assumere il ruolo di animatore consapevole di tale pratica formativa, adottando un approccio empatico e riflessivo, così da trasformare l'incontro educativo in un momento di autentica crescita reciproca (Ivi, p.65).

Affinché il dialogo sia una qualità della relazione di aiuto, Cambi elenca i dispositivi che lo caratterizzano e che “vanno tenuti presenti da ogni buon educatore, che deve saperli calare nelle specificità plurali e dinamiche di ogni rapporto educativo” (Ivi, p. 66).

Di seguito l'elenco dei dispositivi introdotti da Cambi:

1. la relazione reciproca: è fondamentale il riconoscimento e l'ascolto attivo tra i due interlocutori, l'io e il tu, che consente di creare uno scambio significativo e profondo;
2. la Prosemica: la vicinanza, sia fisica che psicologica, è un elemento chiave che facilita una comunicazione autentica, capace di lasciare un segno duraturo nel rapporto;
3. la cura e il sostegno: è importante che l'adulto guidi il dialogo con un atteggiamento di supporto consapevole, fungendo da guida per il minore durante il processo educativo;
4. l'effetto empatia: creare un ambiente che favorisca la fiducia e la partecipazione autentica, centrato sull'etica del dono, è essenziale per il successo del dialogo;
5. la verbalizzazione: promuovere un dialogo attivo attraverso il parlare e l'ascolto reciproco è fondamentale per costruire fiducia e condivisione tra i partecipanti;
6. lo scambio vivo: è importante nutrire il dialogo con gesti e atteggiamenti che l'adulto può gestire in modo consapevole, rendendo l'interazione più ricca e significativa;
7. la comunità: sviluppare un senso di comunità all'interno del dialogo permette di promuovere un modello di convivenza democratica, dove tutti i partecipanti si sentono coinvolti e valorizzati (Ivi, pp.65-66).

In definitiva, l'analisi del pensiero di Franco Cambi permette di comprendere come il dialogo, che non funge da semplice modalità comunicativa, rappresenti un elemento fondativo dell'educazione; la sua evoluzione storica testimonia il passaggio da una concezione trasmissiva e autoritaria dell'educare a una prospettiva relazionale, in cui l'ascolto, il riconoscimento reciproco e la partecipazione diventano principi irrinunciabili. Il dialogo, così inteso, si configura come un processo dinamico, capace di sostenere la costruzione dell'identità personale, di valorizzare le differenze e di promuovere una cultura dell'inclusione e della cooperazione.

Nella visione di Cambi l'educazione al dialogo assume una portata etica e sociale: non è soltanto un compito del singolo educatore, ma una responsabilità condivisa da tutta la comunità. Nei contesti multiculturali e complessi della contemporaneità, il dialogo diventa strumento privilegiato per superare conflitti, generare comprensione e costruire ponti tra esperienze e mondi differenti. Educare al dialogo significa, dunque, formare persone capaci di vivere relazioni autentiche e di contribuire alla realizzazione di una società più giusta, democratica e solidale.

CAPITOLO 2

La psicologia umanistica: la relazione educativa come ascolto attivo

In questo capitolo verrà presentata l'evoluzione della psicologia umanistica come “terza forza” rispetto a comportamentismo e psicoanalisi, mettendone in luce la visione positiva dell'essere umano come soggetto libero, responsabile e orientato all'autorealizzazione. Si farà innanzitutto riferimento al contributo di Carl Rogers presentandola sua biografia e le idee fondamentali, fino alla formulazione dell'approccio non direttivo e della terapia centrata sul cliente; successivamente si approfondirà la prospettiva educativa di Rogers, affrontando il tema dell'apprendimento significativo e della figura dell'insegnante come facilitatore, capace di creare un clima di fiducia e partecipazione. Infine, verrà considerata la proposta di Thomas Gordon sull'insegnante efficace, che traduce i valori della psicologia umanistica in strumenti operativi, come l'ascolto attivo, il messaggio-io e la gestione cooperativa dei conflitti, mostrando come la relazione educativa possa diventare, concretamente, un luogo di ascolto attivo e di crescita reciproca.

2.1 L'Approccio Umanistico

La Psicologia Umanistica ed Esistenziale nasce negli anni Sessanta del Novecento, grazie all'opera di Abraham Maslow, Carl Rogers e altri importanti esponenti del pensiero psicologico. Questo movimento si sviluppa come risposta critica e innovativa nei confronti delle teorie del Comportamentismo e della Psicoanalisi freudiana, giudicate inadeguate per comprendere appieno la complessità dell'esperienza umana (Mastropaolo & Parsi, 2014, p. 9). Il Comportamentismo viene infatti criticato perché riduce i processi psichici a schemi di stimolo-risposta osservabili dall'esterno, trascurando la dimensione interiore, intenzionale e vissuta del soggetto. La psicoanalisi, d'altro canto, pur offrendo una lettura profonda dell'inconscio, viene ritenuta eccessivamente focalizzata sui conflitti pulsionali, soprattutto di natura sessuale, e su una concezione dell'essere umano segnata da dinamiche patologiche e da una visione piuttosto pessimistica. Entrambe le prospettive, pur avendo apportato contributi significativi allo sviluppo della psicologia come scienza, secondo i fondatori dell'approccio umanistico non permettono di abbracciare l'uomo nella sua interezza, come essere unico, irripetibile e aperto alla possibilità di autorealizzazione. L'essere umano non è riducibile né a un insieme di risposte condizionate, né a un teatro di forze inconsce che lo determinano, ma viene concepito come soggetto attivo, capace di scelta, progettualità e ricerca di senso.

In questo scenario di fermento culturale e scientifico, nel 1961 nasce la rivista *Journal of Humanistic Psychology*, fondata dallo psicologo americano Anthony Sutich, che diviene ben presto un punto di

riferimento per la diffusione delle nuove idee. Nel 1962 lo stesso nome “Humanistic Psychology” viene adottato da un gruppo di psicologi, guidato da Abraham Maslow, per fondare la Humanistic Psychology Association (Associazione di Psicologia Umanistica). Questi studiosi si proponevano di studiare le dinamiche emozionali e le caratteristiche comportamentali di un’esistenza umana piena e vitale, puntando a formare un movimento aperto a tutti coloro che condividessero lo stesso spirito di ricerca e di apertura. L’obiettivo era, in altri termini, superare la frammentazione delle scuole psicologiche precedenti, dando vita a un paradigma nuovo, capace di riconoscere la centralità dell’esperienza soggettiva e il potenziale positivo di ogni essere umano. Maslow definisce questa iniziativa come la “Terza Forza” della psicologia, sottolineando la volontà di contrapporsi alle visioni deterministiche e monopolistiche delle due prospettive psicologiche già affermate: quella psicomotricità e quella comportamentista (Iacono, 2017, p. 21).

La definizione di Terza Forza ha anche un significato simbolico: indica l’emergere di un approccio che non intende limitarsi a correggere le carenze delle correnti precedenti, ma ambisce a inaugurare un cambiamento radicale di prospettiva. Al centro della riflessione scientifica vengono posti i valori della libertà, della creatività, della crescita personale e della ricerca di significato, insieme alla fiducia nelle risorse costruttive insite in ogni persona.

A chiarire ulteriormente l’identità del movimento intervengono le riflessioni di Charlotte Bühler e James Bugenthal, due tra i suoi esponenti più significativi; come ricorda Luigi De Marchi, citato in Iacono (2017, p. 21), furono proprio loro a formulare una definizione delle concezioni comuni ai membri del gruppo, nel tentativo di esplicitare ciò che univa sensibilità e orientamenti talvolta anche molto diversi. Sebbene non vi fosse unanimità assoluta su ogni punto, questa sintesi divenne un riferimento condiviso e fu ripresa in un documento programmatico dell’Associazione nei primi anni della sua storia, assumendo il valore di un vero e proprio manifesto culturale e scientifico.

I principi fondanti della psicologia umanistica possono essere riassunti come segue.

1. Focus sulla persona e sull’esperienza, considerata essenziale nello studio dell’uomo: in questa prospettiva sia il comportamento osservabile, sia le teorie elaborate dagli studiosi, devono essere subordinati al significato dell’esperienza personale. Per comprendere veramente l’essere umano occorre partire dal suo vissuto soggettivo, dalla sua percezione del mondo e dal modo in cui attribuisce significato agli eventi della propria vita. Ciò implica un’attenzione particolare ai racconti personali, alla narrazione di sé e alla dimensione fenomenologica dell’esperienza.
2. Interesse per qualità umane come la scelta, la creatività e l’autorealizzazione, poste in contrapposizione a una visione meccanicistica e riduzionista dell’uomo: l’essere umano non è visto come una macchina programmata da impulsi o condizionamenti esterni, ma come

soggetto capace di orientare le proprie decisioni, di assumere responsabilità e di esprimere un potenziale unico. La creatività, in questo quadro, non è un privilegio di pochi “geni”, ma una possibilità di ogni persona, che può manifestarsi in forme molteplici: dalla produzione artistica alle scelte quotidiane, alla capacità di reinventare il proprio modo di vivere.

3. Priorità al bisogno di significatività rispetto a una mera oggettività nella selezione dei problemi e nei metodi di ricerca: la psicologia, secondo questa prospettiva, deve interessarsi soprattutto a ciò che è significativo per la vita concreta delle persone, piuttosto che limitarsi a produrre dati oggettivi e astratti. Non si tratta di negare l'importanza del metodo scientifico, ma di riconoscere che l'oggetto della psicologia è un soggetto vivente, portatore di intenzioni, valori e progetti, e che di conseguenza i metodi devono essere attenti alla qualità e al senso dell'esperienza, oltre che alla sua misurazione quantitativa.
4. Valorizzazione della dignità della persona e attenzione allo sviluppo del potenziale di ogni individuo: l'essere umano è inteso come portatore di un valore intrinseco, che deve essere riconosciuto e promosso attraverso relazioni rispettose e pratiche educative o terapeutiche che favoriscano la crescita (Ivi, p. 22–23).

L'insieme di questi punti comporta un'etica della cura centrata sul rispetto, sull'accettazione incondizionata e sul riconoscimento dell'altro come fine e mai come mezzo. La psicologia umanistica, in questo senso, si presenta anche come movimento culturale e sociale, impegnato a promuovere contesti che permettano alle persone di sviluppare le proprie potenzialità.

Tali principi, che costituiscono l'ossatura teorica del movimento, segnano una vera e propria rivoluzione nel modo di concepire la psicologia. L'accento posto sull'esperienza soggettiva, sulla libertà di scelta e sulla possibilità di autorealizzazione riflette infatti una concezione positiva e fiduciosa dell'uomo, in netto contrasto con le visioni pessimistiche o meccanicistiche che avevano dominato fino a quel momento. La sofferenza non viene negata, ma viene inserita in un orizzonte più ampio, in cui anche il dolore e il limite possono diventare occasioni di crescita e di approfondimento della propria umanità.

Fin dagli anni Sessanta, numerose scuole di psicoterapia, sviluppatesi sia negli Stati Uniti sia in Europa, si riconoscono nel movimento della Psicologia Umanistica. Tra queste spicca, in particolare, la terapia non direttiva di Carl Rogers, che avrà grande influenza non solo in ambito clinico, ma anche pedagogico e sociale. Rogers sostiene l'importanza di un atteggiamento empatico e non giudicante, capace di creare un clima relazionale favorevole in cui la persona possa esprimersi liberamente e trovare dentro di sé le risorse per crescere e affrontare le difficoltà. Il terapeuta non è più l'esperto che interpreta dall'esterno, ma diventa un facilitatore della crescita, che accompagna il cliente in un processo di scoperta e di maggiore autenticità (Rogers, 1951).

I principi della psicologia umanistica trasformano, dunque, profondamente la visione dell'essere umano, collocandolo in un'ottica nuova rispetto ai modelli precedenti; esso non è più interpretato come prodotto passivo di forze interne o condizionamenti ambientali, ma come agente intenzionale, capace di compiere scelte e di orientare la propria esistenza verso obiettivi di crescita, autorealizzazione e responsabilità. La patologia stessa viene spesso riletta non solo come esito di meccanismi disfunzionali, ma anche come espressione di blocchi, interruzioni o distorsioni del processo di crescita, e quindi come possibilità di cambiamento, laddove si creino condizioni relazionali adeguate.

In quest'ottica, l'esperienza soggettiva diventa il criterio privilegiato di comprensione: per conoscere davvero l'uomo non basta misurare i suoi comportamenti o analizzare i suoi processi psichici in riferimento a quadri teorici, ma è necessario accogliere e valorizzare il suo vissuto interiore e i significati che attribuisce a ciò che vive. Il linguaggio della persona, le sue emozioni, i suoi simboli, le sue narrazioni, diventano altrettanti canali attraverso cui cogliere la verità della sua esperienza.

2.2 Carl Rogers: una biografia e il suo ruolo nella Psicologia Umanistica¹

Carl Rogers nasce l'8 gennaio 1902 a Oak Park, nei pressi di Chicago, in un contesto familiare agiato, ma contraddistinto da un clima "austero, caratterizzato da duro lavoro e da un cristianesimo protestante molto conservatore" (Bruzzone, 2023, p. 25).

La madre, Julia, aderisce con fermezza a convinzioni religiose radicali, mentre il padre, Matthew Rogers, è un ingegnere civile di successo. L'ambiente domestico in cui Rogers cresce alimenta un forte senso del dovere e della disciplina, ma al tempo stesso limita fortemente l'espressione individuale e la libertà personale.

Il giovane Carl percepisce in modo chiaro i vincoli imposti da una concezione rigida della vita familiare, dove l'espressione della creatività, l'apertura al dialogo e l'esplorazione intellettuale vengono scoraggiate. Questo contesto contribuisce a sviluppare in lui, già in età precoce, una tensione tra il bisogno di conformarsi alle aspettative genitoriali e il desiderio di autenticità e di esplorazione del proprio mondo interiore.

Secondo Bruzzone il trasferimento della famiglia in una fattoria a Warwood, avvenuto durante l'adolescenza, costituisce un momento significativo nel percorso di Rogers; il nuovo ambiente rurale stimola in lui l'interesse per l'agricoltura e per la biologia, discipline che rispecchiano il suo desiderio di comprendere i processi vitali e naturali (Ivi, pp. 26-28).

Nonostante ciò, i rapporti familiari restano complessi e continuano ad alimentare in lui un persistente senso di inadeguatezza; la passione per la lettura e l'immaginazione, spesso derisa dai coetanei, lo conduce a un relativo isolamento sociale. Proprio questa condizione, tuttavia, accresce la sua sensibilità verso il mondo interiore e la necessità di costruire connessioni autentiche, elementi che diventeranno il fondamento del suo futuro approccio terapeutico, centrato sull'ascolto empatico e sull'accettazione incondizionata della persona (Ibidem).

Nel 1919 Rogers intraprende studi in agraria presso l'Università del Wisconsin: l'iscrizione a questa facoltà riflette inizialmente l'influenza della vita rurale e della vicinanza con la natura, ma ben presto lo studio diventa occasione per riflettere più a fondo su sé stesso e sulla necessità di costruire relazioni autentiche; a tal riguardo Bruzzone sottolinea come proprio in questa fase Rogers sviluppi una crescente consapevolezza del valore delle relazioni umane nel proprio percorso di maturazione (ibidem). Parallelamente l'ingresso nella YMCA (Young Men's Christian Association) si rivela

¹I contenuti del paragrafo sono tratti dal testo di Bruzzone, 2007.

un'esperienza trasformativa, in quanto all'interno di questo contesto associativo trova un ambiente stimolante, dove stringe legami profondi e riesce a superare il senso di isolamento giovanile.

“Carl scopriva un lato inedito di sé, che lo portò a diventare, in quegli anni, leader di club studenteschi e presidente di varie iniziative associative e di volontariato” (Ivi, p. 28).

La partecipazione attiva alle attività della YMCA rappresenta dunque un punto di svolta: per la prima volta Rogers sperimenta la possibilità di instaurare rapporti fondati sulla cooperazione, sull'ascolto e sulla solidarietà: elementi che influenzeranno in seguito la sua concezione di relazione terapeutica.

Nel 1922 partecipa a una conferenza di studenti cristiani a Des Moines, evento che lascia un segno profondo nella sua visione del mondo; l'esperienza lo induce a riconsiderare i propri obiettivi di vita e a orientarsi verso il lavoro pastorale. Rogers decide quindi di abbandonare gli studi in agraria per iscriversi a storia, convinto che il ministero religioso possa costituire un mezzo per instaurare relazioni autentiche e per aiutare le persone non solo dal punto di vista pratico, ma anche spirituale. Nello stesso anno partecipa, come delegato, alla conferenza mondiale della World Student Christian Federation a Pechino e tale esperienza si rivela decisiva: Rogers, secondo Bruzzone, ne esce profondamente trasformato, più libero, sensibile alle differenze culturali e orientato verso una visione del mondo più compassionevole e aperta (Ivi, pp. 27-30).

La vita professionale di Rogers si intreccia con l'emergere di nuove correnti psicologiche nel XX secolo e nel 1962, insieme ad altri psicologi di rilievo, fonda l'Association for Humanistic Psychology, che rappresenta la concretizzazione di quella che sarà chiamata da Maslow, come già anticipato, la “terza forza” della psicologia, alternativa alle prospettive riduzioniste e deterministe della psicoanalisi ortodossa e del comportamentismo. Questa nuova prospettiva si propone di collocare al centro dell'attenzione scientifica l'esperienza soggettiva della persona, il suo potenziale di crescita e il bisogno di autorealizzazione.

Pur riconoscendo il valore della psicoanalisi come base della psicoterapia, Rogers ne contesta l'eccessiva dipendenza da un impianto teorico rigido e la visione sostanzialmente pessimistica della natura umana, sostenendo che l'essere umano non sia spinto da impulsi egocentrici o antisociali, come affermato dalla tradizione freudiana, ma possieda una tendenza attualizzante, ovvero un'inclinazione innata e positiva verso la crescita personale e l'autorealizzazione (Ivi, pp. 49-52).

Secondo Rogers, il benessere psicologico dipende dalla capacità di ristabilire un contatto autentico con le proprie esperienze interiori, troppo spesso compromesso da condizionamenti sociali e culturali che generano conflitti, disagio e sofferenza.

La nuova prospettiva proposta da Rogers si concentra sulla persona come entità integrata e indivisibile, mettendo al centro il riconoscimento delle esperienze soggettive, della responsabilità individuale, della creatività e del bisogno di autorealizzazione; è in questa cornice che prende forma

la Terapia centrata sul cliente, l'approccio terapeutico più noto e influente di Rogers. La pubblicazione di *Counseling and Psychotherapy*, nel 1942, segna un passaggio fondamentale: per la prima volta l'obiettivo della psicoterapia non viene concepito come mera risoluzione di sintomi o problemi specifici, ma come promozione della crescita personale del cliente (Ivi, pp. 29-45). In questo approccio il terapeuta non assume più il ruolo di guida o di interprete onnisciente dell'inconscio, bensì quello di facilitatore; ne consegue che il compito del counselor è creare le condizioni relazionali ottimali affinché la persona possa esplorare liberamente il proprio mondo interiore, riconoscere le proprie risorse interne e intraprendere un percorso di cambiamento e autorealizzazione.

Il cuore della terapia rogersiana si fonda su tre condizioni necessarie e sufficienti, che verranno affrontate dettagliatamente nel capitolo successivo:

- l'empatia, ossia la capacità del terapeuta di comprendere il vissuto del cliente dal suo punto di vista;
- la congruenza, intesa come autenticità e trasparenza del terapeuta nella relazione;
- l'accettazione positiva incondizionata, ovvero il riconoscimento del valore intrinseco della persona, indipendentemente dai suoi comportamenti o dalle sue difficoltà.

Questi principi hanno avuto un impatto enorme non solo nel campo della psicoterapia, ma anche in quello educativo e sociale, contribuendo a diffondere una visione centrata sulla persona come protagonista attiva della propria crescita.

Il contributo teorico e pratico di Rogers non si limita all'ambito clinico, dal momento che partecipa attivamente al dibattito culturale e scientifico del suo tempo, offrendo un paradigma che valorizza la dignità, il potenziale e l'unicità di ogni individuo. La sua influenza si estende al campo educativo, alla formazione degli insegnanti, al lavoro sociale e persino alla gestione dei conflitti a livello internazionale, dimostrando come i principi della relazione d'aiuto possano essere applicati in contesti diversi, sempre con l'obiettivo di promuovere autenticità, responsabilità e crescita personale.

La sua opera costituisce uno dei momenti più alti della psicologia del Novecento ed ha contribuito ad aprire la strada a una concezione dell'essere umano come soggetto attivo, capace di autodeterminazione e orientato alla realizzazione del proprio potenziale.

2.3 Rogers e l'Approccio Non Direttivo

Con *La terapia centrata sul cliente* Carl Rogers formula in modo organico i principi fondamentali del proprio approccio non direttivo. Al centro della sua proposta vi è la fiducia radicale nelle potenzialità intrinseche dell'essere umano, nella sua capacità di comprendersi, autoregolarsi e svilupparsi pienamente, purché sia posto in un contesto relazionale adeguato. Rogers si distacca così dal modello psicoterapeutico tradizionale, basato su diagnosi e intervento direttivo, e propone un paradigma in cui il terapeuta diventa facilitatore e non depositario di una verità prescrittiva (Rogers, 1951, pp. 10-11).

In questa prospettiva, il cliente è visto come protagonista attivo del proprio percorso di crescita e cambiamento, responsabile delle proprie scelte e delle proprie trasformazioni. Il rapporto terapeutico si fonda su una relazione autentica e paritaria, in cui la comunicazione avviene in modo trasparente e rispettoso delle differenze individuali. Tale approccio valorizza profondamente la capacità del cliente di autodeterminarsi, incoraggiando la fiducia nelle proprie potenzialità e nel proprio giudizio. In questo modo, la relazione terapeutica diventa uno spazio sicuro in cui la persona può esplorare i propri vissuti senza timore di giudizio, orientandosi verso una crescita autentica e duratura (Ivi, pp. 20-25). Rogers individua tre condizioni fondamentali della relazione terapeutica che rendono possibile il cambiamento della persona: congruenza, accettazione positiva incondizionata ed empatia.

Congruenza. La congruenza consiste nella capacità del terapeuta di essere autentico e coerente nel rapporto con il cliente. Significa che le esperienze interiori del terapeuta vengono comunicate in modo chiaro e genuino, senza ricorrere a maschere o finzioni. Non si tratta di esporsi indiscriminatamente, ma di garantire che ciò che il terapeuta sente internamente trovi corrispondenza nel suo comportamento relazionale (Ivi, p. 20). In altre parole, la congruenza implica una trasparenza emotiva che permette al cliente di percepire la presenza reale dell'altro nella relazione. Quando il terapeuta è congruente, trasmette un messaggio di affidabilità e stabilità, rendendo possibile un clima di fiducia. Questo atteggiamento non solo favorisce un ambiente sicuro, ma stimola anche il cliente a essere a sua volta più autentico e aperto nell'esplorazione di sé. La congruenza, quindi, non è semplicemente un requisito etico, ma rappresenta un vero e proprio strumento terapeutico che sostiene il processo di cambiamento e crescita personale del cliente. Infine, essa richiede al terapeuta un costante lavoro di consapevolezza di sé e di riflessione sulle proprie emozioni, affinché il dialogo con il cliente sia sempre improntato alla sincerità e al rispetto reciproco (Ivi, p. 21).

Come osserva Bruzzone, l'autenticità è emersa come la condizione più cruciale durante l'esperienza clinica di Rogers con pazienti affetti da schizofrenia e nello sviluppo del Counseling Center di Chicago: un terapeuta autentico è presente nel qui e ora in modo naturale, favorendo la percezione concreta della relazione da parte del cliente (Bruzzone, 2007, pp. 103–105). La congruenza implica

anche l'espressione responsabile di eventuali vissuti di tensione o giudizio, trasformandoli in strumenti di relazione coerenti con l'accoglienza e la non direttività.

Accettazione positiva incondizionata. Questa disposizione d'animo, secondo Rogers, rappresenta una delle condizioni più difficili da mantenere costantemente nel rapporto terapeutico, poiché richiede al terapeuta di sospendere ogni valutazione personale e di accogliere ogni aspetto del vissuto del cliente, anche quelli considerati negativi o problematici. L'accettazione positiva incondizionata si manifesta non solo nelle parole, ma soprattutto nei comportamenti, negli sguardi, nei silenzi e nella disponibilità ad ascoltare senza pregiudizi. È un atteggiamento che trasmette al cliente la convinzione di essere degno di rispetto e considerazione, a prescindere dagli errori commessi o dalle fragilità mostrate (Rogers, 1951, p. 23).

Quando il terapeuta riesce a comunicare questa accoglienza incondizionata, il cliente può finalmente abbandonare le difese e i meccanismi di protezione, sentendosi libero di esprimere emozioni, dubbi e desideri senza il timore di essere rifiutato. Secondo Bruzzone, solo in un simile contesto relazionale la persona può intraprendere un percorso di reale trasformazione e crescita interiore, poiché si sente sostenuta e compresa nella sua totalità (Bruzzone, 2007, p. 106).

L'accettazione positiva incondizionata non significa approvare o giustificare qualsiasi comportamento, ma piuttosto distinguere tra la persona e le sue azioni, valorizzando il suo diritto di esistere e di essere ascoltata. Rogers sottolinea come questa attitudine favorisca lo sviluppo dell'autostima e della fiducia in sé, elementi fondamentali per il processo di autorealizzazione.

Inoltre, l'accettazione positiva incondizionata funge da modello relazionale che il cliente può interiorizzare e replicare anche fuori dalla relazione terapeutica, migliorando così la qualità delle proprie relazioni interpersonali. Bruzzone osserva che, attraverso l'esperienza di essere accolti senza condizioni, le persone imparano progressivamente ad accogliere se stesse e gli altri con maggiore apertura e comprensione (Ivi, p. 107).

Comprensione empatica. La comprensione empatica è la capacità di percepire il mondo del cliente "come se" fosse proprio, cogliendone i significati soggettivi senza confonderli con le proprie esperienze (Rogers, 1951, p. 24).

Non è un semplice sentire emotivo: è un processo dinamico, in cui il terapeuta si decentra, sospendendo giudizi e categorie personali, mantenendo al contempo la propria identità. Questa abilità implica un ascolto profondo e rispettoso, in cui ogni parola, gesto o silenzio del cliente viene accolto e compreso nella sua unicità, senza sovrapporre interpretazioni personali. Il terapeuta, quindi, si sforza di entrare in sintonia col vissuto dell'altro, restando però ancorato alla consapevolezza dei propri limiti e valori, così da non perdere la propria autenticità nella relazione. Tale processo richiede una presenza costante e una sensibilità raffinata, che si sviluppano attraverso l'esperienza clinica e la

riflessione personale. Bruzzone evidenzia che l'empatia consente un'interazione autentica e favorisce la crescita personale, riducendo la distanza emotiva e stimolando l'autoesplorazione (Bruzzone, 2007, pp. 111–115).

L'empatia diventa così una condizione necessaria per la trasformazione del cliente, oltre che una modalità di relazione fondata sulla reciprocità e l'intersoggettività.

Rogers insiste sul fatto che queste tre condizioni non possono rimanere solo disposizioni interne: devono essere percepite dal cliente attraverso il comportamento osservabile del terapeuta. La loro efficacia dipende dalla traduzione concreta in segnali relazionali, sia verbali sia non verbali: tono della voce, postura, gestualità, ritmo dell'interazione e silenzi diventano strumenti essenziali per trasmettere presenza, accoglienza e autenticità (Rogers, 1951, pp. 25–26).

Lumbelli definisce questo processo implementazione, indicando la necessità di rendere tangibili le intenzioni del terapeuta. Non si tratta di applicare tecniche standardizzate, ma di incarnare concretamente congruenza, accettazione ed empatia, affinché il cliente possa percepirle e attivare un percorso di crescita autonomo (Lumbelli, 2007, pp. 11–15).

In questo contesto, il cliente diventa protagonista del proprio sviluppo: il passaggio dal termine “paziente” a “cliente” rappresenta una svolta concettuale radicale. Il terapeuta non impartisce soluzioni preconfezionate, ma crea le condizioni affinché la persona esplori liberamente le proprie esperienze, sviluppi autoregolazione e congruenza tra sé vissuto e sé espresso (Rogers, 1951, pp. 48–50).

2.4 Rogers e l'apprendimento significativo

Nel sesto capitolo dell'opera *La Terapia Centrata sul Cliente* del 1951 Carl Rogers affronta l'applicabilità dei principi della sua terapia centrata sulla persona anche nell'ambito educativo. La tesi principale sostenuta da Rogers evidenzia come i valori fondanti della sua pratica terapeutica, ovvero la fiducia nelle potenzialità dell'individuo e la creazione di un clima di accettazione, empatia e rispetto, possano e debbano costituire la base di una nuova modalità di insegnamento.

Questa riflessione nasce da un interrogativo fondamentale: se tali principi si dimostrano efficaci nel promuovere la crescita personale e il benessere psicologico in ambito terapeutico, perché non estenderli anche al contesto scolastico e formativo? Rogers sostiene che il trasferimento di questi principi nell'educazione non sia solo possibile, ma auspicabile, perché offre la prospettiva di un apprendimento autentico, profondo e coinvolgente. Inoltre, osserva che, nonostante le prime sperimentazioni in tal senso siano state spesso caratterizzate da incertezze metodologiche e mancanza di strutturazione, i risultati ottenuti in molteplici casi hanno confermato la validità dell'intuizione di fondo.

Secondo Rogers l'introduzione di un approccio centrato sullo studente consente di superare i limiti dell'istruzione tradizionale, fondata principalmente sulla trasmissione verticale delle conoscenze e sulla centralità dell'insegnante, inteso come detentore del sapere. In questa prospettiva l'educatore non assume più il ruolo di semplice trasmettitore di nozioni, bensì diventa un facilitatore del processo di apprendimento, impegnato ad aiutare ogni studente a scoprire e sviluppare le proprie risorse interiori. Il fulcro del cambiamento risiede, quindi, in una ridefinizione radicale del significato stesso di educazione, intesa non più come mera trasmissione di contenuti, ma come processo di crescita personale e di emancipazione dell'individuo.

Tale trasformazione, tuttavia, comporta uno sforzo considerevole e richiede di mettere in discussione prassi consolidate e modelli organizzativi, ancora largamente diffusi nel sistema scolastico. Rogers sottolinea che il passaggio da un insegnamento direttivo, basato sull'autorità e sulla valutazione esterna, a un'educazione centrata sulla persona, implica un mutamento culturale profondo: l'educatore è chiamato a creare un ambiente di sicurezza psicologica, in cui lo studente possa sentirsi accolto e rispettato nella sua unicità, libero di esplorare, sbagliare e apprendere in modo autentico (Rogers, 1951, p.196-198).

Carl Rogers, nel suo approccio educativo, è molto esplicito nel chiarire che l'insegnamento basato sui principi della terapia centrata sul cliente non è adatto a qualsiasi contesto educativo e culturale. Entrando nello specifico, Rogers afferma che non funziona in ambienti autoritari dove lo scopo dell'istruzione è formare persone che obbediscono agli ordini senza spirito critico; in quei contesti il

suo metodo è fuori luogo. L'approccio centrato sullo studente di Rogers è invece coerente con una visione democratica dell'educazione, dove lo scopo è aiutare ogni persona a svilupparsi pienamente, diventando un individuo libero, responsabile e capace di contribuire attivamente alla società (Ibidem). Come ha affermato anche il filosofo Robert Hutchins, citato da Rogers nel suo libro *Terapia centrata sul cliente*:

“Il fondamento della democrazia è il suffragio universale. Il suffragio universale fa di ogni uomo un governante. Se ogni uomo è un governante, ogni uomo ha bisogno dell'educazione che dovrebbero avere i governanti.” (Ivi, p. 73).

Questo significa che, per un'educazione davvero democratica, gli studenti devono essere messi in condizione di:

- agire in modo autonomo e responsabile;
- imparare a scegliere e orientarsi da soli, con intelligenza e senso critico;
- valutare il pensiero degli altri senza dipendere da esso;
- risolvere problemi reali, usando conoscenze concrete;
- adattarsi con flessibilità a situazioni nuove, facendo tesoro delle proprie esperienze;
- lavorare insieme agli altri, in modo collaborativo e non competitivo;
- seguire scopi personali significativi, non vivendo solo per soddisfare le aspettative esterne di genitori o maestri (Ivi, pp. 98-99).

In realtà, sottolinea Rogers, molti sistemi scolastici perseguono ben altri obiettivi, in quanto vogliono studenti che ripetano le idee del professore, che apprendano nozioni fisse, che dimostrino competenza riproducendo fedelmente ciò che gli è stato insegnato. Questo tipo di educazione si avvicina chiaramente di più a un modello autoritario che ad uno democratico e, in questo senso, l'istruzione centrata sullo studente non è solo un metodo didattico, ma una scelta politica e culturale; è un modo per immaginare un futuro in cui le persone siano protagoniste del proprio apprendimento, siano capaci di pensare e scegliere liberamente, contribuendo a una società più aperta e partecipativa. Conclude lasciando una domanda aperta al lettore: “Siamo pronti davvero a scegliere un'educazione democratica, o preferiamo restare in una cultura che insegna l'obbedienza?” (Ivi, p.210).

Nel libro *Libertà nell'apprendimento* (1969) Rogers racconta il suo modo di vedere l'insegnamento e l'apprendimento, partendo da situazioni reali che ha vissuto come insegnante o che gli sono state riferite da insegnanti. Nell'introduzione del libro Rogers spiega cosa intende per apprendimento:

“L'apprendimento come l'intendo io è quell'insaziabile curiosità che spinge, per esempio, il ragazzo adolescente ad impadronirsi di tutto ciò che riesce a vedere, udire o leggere in fatto di motori a scoppio, al fine di aumentare il rendimento e la velocità del suo “bolide” costruito in casa” (Rogers, 1969, p. 8).

Rogers distingue nettamente tra insegnamento e apprendimento: mostra una totale sfiducia verso il primo, paragonando l'apprendimento che ne deriva alla memorizzazione di sillabe senza senso, come capita in certi esperimenti psicologici; l'autore afferma che: "Spesso non ci rendiamo conto che gran parte delle cose dette durante le lezioni suscitano nello studente la stessa reazione prodotta in noi dalla presentazione di elenchi di sillabe senza senso: risultano, cioè, imbarazzanti ed incomprensibili" (Ibidem).

L'unico vero apprendimento è quello che trasforma la persona, cambiando le sue convinzioni e il suo comportamento; quando una persona apprende qualcosa che coinvolge il proprio essere totalmente, non soltanto l'intelletto, quell'esperienza lo segna profondamente, diventando parte integrante di sé. Rogers afferma: "Parlando di apprendimento ho in mente lo studente che dice: sto facendo delle scoperte e tutto ciò che traggio dall'esperienza e assimilo finisce col diventare effettivamente parte di me" (Ivi, p.9). Questo tipo di apprendimento si verifica solo quando la persona è pienamente coinvolta sia dal punto di vista cognitivo che affettivo ed emotivo; allora nasce il desiderio di scoprire e capire dall'interno, generando un profondo cambiamento nel comportamento, negli atteggiamenti e, persino, nella personalità (Ivi, p.9-10).

L'apprendimento autentico può avvenire solo quando nasce dall'esperienza diretta e personale di chi apprende. Questo significa che l'individuo deve essere protagonista attivo del proprio processo di apprendimento, scoprendo, esplorando e interiorizzando le conoscenze in modo autonomo. Se, invece, l'apprendimento viene imposto dall'esterno e con l'obiettivo di far accettare passivamente contenuti, rischia di essere addirittura dannoso; infatti, in questi casi, la persona può perdere fiducia nella propria esperienza e capacità di capire, soffocando, così, qualsiasi forma di apprendimento veramente significativo (Ibidem).

Rogers sostiene che la maggior parte degli insegnanti e degli educatori preferiscono ricorrere, in linea di principio, a questo tipo di apprendimento significativo e sperimentale; tuttavia, l'autore mette in luce che, nella realtà delle nostre scuole, si è prigionieri di un metodo didattico convenzionale che ostacola qualsiasi forma di apprendimento significativo. Infatti, secondo Rogers il sistema scolastico è caratterizzato prevalentemente da indirizzi di studio predefiniti, con lezioni di tipo tradizionale e criteri di valutazione standardizzati, che implicano l'assegnazione di voti e giudizi di merito utilizzati come indicatore dei livelli successivi di apprendimento sulla base del giudizio insindacabile dei docenti (Ivi, pp. 10-11).

Per stimolare un apprendimento significativo occorre secondo Rogers superare l'istruzione tradizionale, non imponendo più programmi rigidi, ma piani di lavoro scelti dagli studenti, con compiti diversificati secondo i loro interessi e lezioni frontali ridotte al minimo. Le valutazioni,

inoltre, suggerisce Rogers, dovrebbero essere affidate all'iniziativa degli studenti, o almeno non rappresentare più un metro assoluto del successo o del livello raggiunto (Ibidem).

Rogers mette in luce anche l'importanza del ruolo e dell'atteggiamento relazionale del docente per la possibilità che il discente possa apprendere in modo significativo.

Secondo Carl Rogers, il modo in cui si educa dipende profondamente dalla fiducia che si ha nelle capacità dell'essere umano: se si parte dal presupposto che le persone non siano in grado di orientarsi da sole, si tende a riempirle di nozioni imposte dall'esterno, nel tentativo di evitare che prendano strade sbagliate. Al contrario, se si crede nel potenziale di ogni individuo di sviluppare autonomamente le proprie capacità, allora si cerca di offrirgli opportunità e spazi per scegliere autonomamente il proprio percorso di apprendimento. Questa fiducia nell'individuo è, per Rogers, il fondamento indispensabile per favorire un apprendimento vero e significativo (Ivi, p.129).

Questa prospettiva educativa può sembrare radicale, e lo è, perché vuole dare la possibilità agli studenti di decidere cosa e come studiare, organizzando in modo autonomo il proprio tempo durante le ore di lezione. Anche la scelta di non fare nulla può essere tollerata poiché la vera libertà nell'apprendimento significa liberare la curiosità, permettere a ciascuno di seguire i propri interessi ed esplorare nuove direzioni; solo in questo modo si riesce a coltivare il desiderio di ricerca e accettare che il cambiamento sia parte fondamentale del processo. Anche quando esistono dei limiti o un programma da seguire, ciò che conta maggiormente è che lo studente senta profondamente la responsabilità verso il proprio percorso di apprendimento, e che sia un percorso il più libero e autonomo possibile, senza sentirsi condizionato o controllato dall'insegnante (Ivi, 130,133). Inoltre, la libertà concessa deve essere tale da permettere anche la scelta di non usufruirne; è necessario che l'insegnante comprenda che non tutti gli studenti, almeno all'inizio, sono pronti o disposti a gestirsi autonomamente. In questi casi, il docente deve saper offrire un equilibrio, dando la possibilità di optare per un percorso guidato oppure uno più autonomo, magari organizzando la classe in gruppi tra cui scegliere liberamente (Ivi, p. 135-140).

Per facilitare un apprendimento significativo, basato sull'autonomia dello studente, il docente dovrebbe creare un ambiente e una relazione che stimolino la curiosità, la passione, l'interesse e la motivazione intrinseca degli studenti. Rogers sottolinea, in linea con il suo approccio terapeutico, che anche l'insegnante dovrebbe porsi come obiettivo quello di instaurare in classe un clima favorevole, un'atmosfera di apertura e fiducia, che permetta alle tendenze naturali dell'allievo di emergere e svilupparsi liberamente (Ivi, p.142).

Per raggiungere questo obiettivo, propone alcune strategie pratiche:

- dare importanza ai problemi percepiti come significativi dagli studenti;
- non risparmiare risorse materiali e umane;

- suddividere la classe in gruppi di interesse e stipulare accordi tra docenti e alunni.

Tuttavia, avverte Rogers, questi strumenti da soli non bastano: un apprendimento autentico non può essere prodotto da una mera applicazione tecnica di metodi didattici, in quanto la funzione del docente è soprattutto quella di favorire degli itinerari di apprendimento e, quindi, di individuare attraverso quali attività gli studenti possono pervenire all'acquisizione di conoscenze e capacità. Nella prospettiva di Rogers l'insegnante diventa un facilitatore dell'apprendimento, la cui qualità principe sarà la capacità di stabilire un efficace rapporto interpersonale con gli allievi; a tal fine è importante che il docente, piuttosto che essere un pozzo di scienza, sappia ascoltare (Ivi, pp. 130-133).

La facilitazione dell'apprendimento, sostiene Rogers, si realizza attraverso determinate capacità relazionali che il docente porta nel rapporto interpersonale con il discente (Ibidem). Rogers ha dimostrato come tali qualità abbiano prodotto risultati importanti nella psicoterapia, ma ritiene siano altrettanto conseguibili e rilevanti anche nel contesto della classe e le descrive, brevemente, con esempi richiamati dal campo dell'insegnamento (Ivi, p.132).

Secondo Carl Rogers, una delle qualità fondamentali del facilitatore dell'apprendimento è la genuinità; con questo termine non si intende semplicemente la spontaneità, ma la capacità profonda di essere autentici e trasparenti nella relazione educativa. Il facilitatore, infatti, non si presenta come una figura impersonale o come semplice "portatore di ruolo", ossia come colui che incarna rigidamente una funzione scolastica; al contrario si propone come una persona vera, che entra in contatto diretto con il discente, in una relazione da individuo a individuo. Essere genuini significa, prima di tutto, riconoscere e accogliere i propri vissuti interiori; non si tratta poi soltanto di dichiarare emozioni o pensieri, ma di sviluppare una costante attenzione a ciò che si prova e una disponibilità a condividerlo nel rapporto con l'altro. Tale processo richiede un esercizio di autoanalisi e di consapevolezza, attraverso cui il facilitatore diventa capace di individuare i propri sentimenti, riconoscerli come parte integrante della relazione educativa e comunicarli senza timore in modo adeguato. La genuinità, dunque, non è un atteggiamento immediato né superficiale: è il risultato di un percorso graduale di crescita personale e professionale, che conduce l'educatore a essere in sintonia con se stesso e, di conseguenza, autentico anche con gli altri. Questo approccio permette di creare un clima relazionale basato sull'autenticità, che costituisce la premessa indispensabile per un apprendimento significativo (Ivi, pp. 132-134).

Per Rogers la relazione educativa si fonda inoltre su un atteggiamento di stima, accettazione e fiducia nei confronti del discente e questo implica un interesse autentico ma non possessivo, che non considera l'altro come un discepolo da guidare o modellare, bensì come una persona distinta, portatrice di un valore intrinseco che merita riconoscimento. Accettare lo studente significa, quindi, accoglierlo nella sua diversità, con i suoi timori, le sue soddisfazioni, i momenti di apatia, i desideri

talvolta incostanti e i sentimenti personali. Alla base di questo atteggiamento vi è la convinzione che ogni individuo sia, in qualche modo, essenzialmente degno di fiducia e dotato di una spinta naturale verso l'autorealizzazione, anche quando si esprime in forme differenti. È una stima che riconosce il discente come essere umano imperfetto, e insieme una fiducia profonda nella capacità dell'organismo umano di orientarsi verso la crescita (Ivi, pp.136-138).

Accanto a questo atteggiamento, Rogers sottolinea l'importanza della comprensione empatica, che deve essere comunicata con chiarezza e sensibilità e consiste nel saper cogliere le reazioni intime ed emotive che lo studente vive di fronte all'apprendimento, così da essere consapevoli delle impressioni che il processo educativo suscita in lui. Solo in questo modo si possono ampliare le possibilità di un apprendimento realmente significativo, perché lo studente, sentendosi compreso dal proprio punto di vista e non giudicato, trova le condizioni favorevoli per sviluppare fiducia in sé stesso e aprirsi al cambiamento (Ivi, p. 139).

In sintesi, in questa prospettiva il ruolo dell'insegnante si trasforma radicalmente: non è più "depositario del sapere", ma facilitatore e il suo compito principale consiste nel creare le condizioni perché l'apprendimento possa avvenire, predisponendo un ambiente psicologico di sicurezza, apertura e fiducia.

L'apprendimento significativo, inoltre, non si realizza attraverso programmi rigidi, lezioni frontali o valutazioni standardizzate, ma, al contrario, Rogers propone percorsi flessibili, scelti dagli studenti in base ai propri interessi, con spazi di autonomia e di collaborazione. In questo modo si stimola la curiosità, si incoraggia l'esplorazione e si promuove la responsabilità personale; persino la valutazione dovrebbe essere ripensata: non più un giudizio esterno che misura e controlla, ma un processo di autovalutazione che permette allo studente di riflettere, criticamente, sul proprio apprendimento.

Alla base di questo modello vi è una fiducia radicale nell'essere umano: Rogers è convinto che ogni individuo possieda una naturale tendenza verso l'autorealizzazione e che, se posto in un contesto favorevole, sappia orientarsi autonomamente verso la crescita. L'educazione, allora, non ha il compito di plasmare dall'esterno, ma di liberare le energie interne e accompagnare lo sviluppo di ciascuno.

2.5 L'insegnante efficace di Thomas Gordon

Lo psicologo americano Thomas Gordon è colui che ha applicato e ampliato le teorie rogersiane in ambito educativo, cercando di tradurre i principi della Psicologia Umanistica in strumenti operativi per la gestione delle relazioni educative. Il metodo integrato proposto da Thomas Gordon si fonda su principi ispirati alla filosofia rogersiana e mira a renderli accessibili a un pubblico ampio attraverso la proposta di strategie comunicative e di tecniche di risoluzione dei conflitti derivate da tali principi. Egli ritiene che sia possibile insegnare strumenti pratici per migliorare la qualità delle relazioni educative anche in contesti strutturati, come la scuola, senza compromettere i valori umanistici che sono alla base di una pedagogia centrata sulla persona. In questa prospettiva mette a punto programmi innovativi come il *Parents Effectiveness Training* e il *Teacher Effectiveness Training* finalizzati a migliorare le relazioni tra genitori e figli, così come quelle tra insegnanti e studenti. Gordon considera le tecniche comunicative proposte in questi training non come forme di controllo o manipolazione del comportamento di chi ha un ruolo educativo (genitori, insegnanti), ma come strumenti per tradurre concretamente valori come l'ascolto attivo, l'empatia, il rispetto e la comunicazione non violenta. Mentre Rogers enfatizza la spontaneità e l'unicità del percorso individuale di crescita, Gordon propone una visione più strutturata, pur mantenendo i principi rogersiani come base teorica (Gordon, 1974, p.6). Infatti, come Rogers, Gordon propone una visione umanistica dell'essere umano, basata sulla convinzione che ogni individuo possieda risorse interne per crescere, imparare e svilupparsi, ed enfatizza l'importanza di creare in classe un clima relazionale caratterizzato da accettazione, autenticità ed empatia, tutti elementi che contribuiscono a sviluppare negli studenti un forte senso di autonomia e responsabilità. Il metodo di Gordon, dunque, non si limita a fornire strategie di gestione dei conflitti o di situazioni problematiche, ma propone una vera e propria filosofia educativa, che pone al centro la qualità della relazione come condizione necessaria per l'apprendimento. A tal proposito, Gordon sottolinea l'importanza di non ostacolare il processo di crescita e maturazione dell'individuo, ma di supportarlo nel raggiungimento di un'autogestione progressiva e consapevole del proprio percorso educativo. Entrambe le visioni educative, sia quella di Rogers che quella di Gordon, condividono l'idea che l'educazione non sia un processo trasmissivo, ma un'esperienza che richiede all'educatore di creare un ambiente che favorisca l'autosviluppo dell'allievo. In questo senso il clima relazionale costituisce il fondamento di qualsiasi apprendimento significativo: solo in un ambiente di accettazione, empatia e autenticità lo studente può sentirsi libero di esprimersi e di assumersi la responsabilità del proprio percorso. Il ruolo dell'insegnante, dunque, non è quello di intervenire attivamente nel processo, ma piuttosto di facilitare l'autodeterminazione degli studenti (Ivi p.7).

In quest'ottica Gordon sfida la figura tradizionale dell'insegnante direttivo, ossia quella figura che si focalizza principalmente sul compito e sul controllo e, al contrario, sostiene che un insegnante efficace deve promuovere l'espressione dei bisogni, delle idee e delle emozioni degli studenti, aiutandoli a sviluppare competenze relazionali e metacognitive che li rendano capaci di comprendere se stessi e di gestire i conflitti in modo costruttivo. Senza temere di perdere il controllo della classe, è un insegnante che sostiene un ambiente di fiducia reciproca e collaborazione (Ibidem).

L'educazione diventa allora una co-costruzione tra insegnante e alunno, che non si limita al trasferimento di contenuti, ma si arricchisce di una dimensione relazionale che rende l'apprendimento un processo condiviso e dinamico.

Nel contesto scolastico tradizionale, Gordon evidenzia come la scuola continui a trasformarsi, ma senza modificare adeguatamente il contesto di riferimento o rivedere le sue finalità in modo profondo. Le riforme educative, infatti, sono spesso imposte in un contesto caratterizzato da una logica di controllo centralizzato e da una sfiducia nell'autonomia degli stessi studenti. In risposta a questo, Gordon propone una visione che esorta a collaborare, crescere insieme e risolvere i problemi in modo condiviso, promuovendo attività che favoriscano il benessere e lo sviluppo reciproco (Ivi, pp. 17-18). Di fatto propone una visione del rapporto insegnanti-studenti in cui la comprensione delle dinamiche interpersonali è cruciale per la buona riuscita della relazione educativa. Gli insegnanti, invece di limitarsi a una visione asettica del loro ruolo, dovrebbero apprendere come migliorare l'efficacia delle loro interazioni. Tuttavia, secondo Gordon molti docenti mostrano una scarsa consapevolezza di come gestire i rapporti umani in classe, il che rende difficile stabilire relazioni produttive con gli studenti (Ivi, p.40).

A questo proposito l'autore dedica ampio spazio nei suoi programmi formativi alla consapevolezza comunicativa invitando gli insegnanti a riflettere sui propri schemi di risposta, sui messaggi impliciti trasmessi con le parole e con i comportamenti, e sulla necessità di sostituire il linguaggio del rifiuto con un linguaggio dell'accettazione. Tale cambiamento non è soltanto tecnico, ma valoriale: significa passare da una comunicazione centrata sul controllo a una comunicazione centrata sulla relazione. L'intera struttura del *Teacher Effectiveness Training* si fonda su questo presupposto: l'insegnante può apprendere a comunicare in modo più efficace, autentico e costruttivo, arrivando a maturare la consapevolezza che ogni forma di comunicazione può divenire, a seconda dell'intenzionalità e della consapevolezza con cui viene formulata, tanto uno strumento terapeutico quanto un veicolo di sofferenza. La responsabilità educativa, dunque, non può prescindere da una riflessione approfondita sull'uso della parola e sull'ascolto empatico come strumenti cardine della relazione con gli studenti. Il modo in cui l'insegnante comunica, che si tratti di istruire, apprezzare o porre domande, incide profondamente non solo sul processo di apprendimento, ma anche sulla relazione educativa e

sull'immagine che lo studente costruisce di sé. Per tale ragione, sostiene l'autore, è di fondamentale importanza che il docente sviluppi una profonda consapevolezza comunicativa, affinché la relazione educativa possa configurarsi come uno spazio autentico di ascolto, comprensione e crescita reciproca. Solo in un contesto relazionale realmente accogliente, gli studenti potranno sentirsi liberi di esprimere i propri vissuti interiori, senza timore di essere fraintesi, giudicati o invalidati (Ivi, pp.67-68).

Le considerazioni sopra riportate introducono la proposta dettagliata di Gordon, la cui struttura viene ora illustrata.

Gordon opera una distinzione fondamentale tra due categorie di problemi che emergono all'interno della relazione educativa: da un lato vi sono i problemi degli studenti, che si manifestano quando questi ultimi incontrano difficoltà a coinvolgersi attivamente nel proprio percorso di apprendimento, ad esempio, quando risultano svogliati, distratti, o incapaci di concentrarsi e partecipare alle attività proposte. Dall'altro lato, vi sono i problemi degli insegnanti, che sorgono nel momento in cui i comportamenti degli studenti ostacolano o interrompono il regolare svolgimento dell'attività didattica, interferendo così direttamente con il processo di insegnamento. In questa prospettiva, Gordon sottolinea come sia essenziale per l'insegnante saper riconoscere e distinguere la natura del problema: capire a chi appartiene, cioè se riguarda la difficoltà dell'allievo nel vivere positivamente la scuola o se, invece, riguarda l'insegnante che si trova ad affrontare atteggiamenti che minano la gestione efficace della classe. Questa differenziazione costituisce il punto di partenza per adottare strategie comunicative e risolutive adeguate, evitando di confondere il proprio ruolo con quello dell'altro e permettendo così una gestione più consapevole e rispettosa delle dinamiche relazionali. Solo individuando con chiarezza dove risiede il problema, l'insegnante può attivare le modalità di ascolto e di intervento più opportune, promuovendo un clima di collaborazione e crescita reciproca all'interno del contesto scolastico.

Quando il problema è dello studente: Gordon affronta, in primo luogo, la questione relativa ai problemi degli studenti.

Gordon afferma che, all'interno del contesto educativo, gli insegnanti si trovano frequentemente a dover gestire una molteplicità di comportamenti problematici manifestati dai loro allievi; tali comportamenti possono includere assenze ripetute, distrazione durante le lezioni, reazioni emotive intense e difficoltà nelle interazioni sociali. Queste manifestazioni non costituiscono meri segni di disinteresse, ma rappresentano indicatori eloquenti del fatto che gli studenti stanno attraversando fasi complesse della loro esistenza e necessitano, pertanto, di un sostegno adeguato e mirato (Ivi, p.57). La modalità con cui gli insegnanti reagiscono a tali problematiche risulta di fondamentale importanza e può incidere in maniera significativa sul benessere e sul rendimento scolastico degli studenti. Ignorare i segnali di disagio, confidare che i problemi si risolvano spontaneamente o ricorrere a

punizioni di natura punitiva non costituiscono strategie efficaci. È un'evidenza diffusa che molti educatori si sentano impreparati ad affrontare problematiche tanto complesse, ritenendo che esse non rientrino nelle proprie competenze professionali; tuttavia, Gordon sostiene che questa visione sia errata, poiché gli studenti portano inevitabilmente con sé le loro difficoltà a scuola, dove esse interferiscono profondamente con il processo di apprendimento e con lo sviluppo personale (Ivi, pp. 57-58). Quando gli studenti vivono emozioni intense o attraversano crisi personali significative, la loro capacità di apprendere e di concentrarsi sulle attività didattiche viene gravemente compromessa. Tentare di insegnare a ragazzi che affrontano problemi emotivi risulta spesso un'impresa frustrante e, in molti casi, scarsamente produttiva. Benché i programmi di formazione docente prevedano, almeno sul piano teorico, l'acquisizione di competenze relazionali, essi raramente forniscono strumenti concreti per la gestione delle dinamiche emotive e dei disagi psicologici degli studenti (Ivi, p. 60). Questa discrepanza tra intenzione e competenza genera, secondo Gordon, un diffuso senso di frustrazione tra gli insegnanti, i quali si trovano a fronteggiare problematiche complesse senza un adeguato supporto formativo. Molti riferiscono esperienze con studenti alle prese con una vasta gamma di difficoltà, dall'innamoramento adolescenziale fino a forme di dipendenza, e si dichiarano impotenti nel fornire un aiuto concreto. Altri educatori lamentano un'apparente indifferenza o addirittura una resistenza attiva da parte degli studenti, i quali sembrano non riconoscere gli sforzi compiuti dagli insegnanti, contribuendo così ad alimentare un senso di incomunicabilità e di distanza relazionale.

È dunque evidente, prosegue Gordon, che la consapevolezza dell'esistenza di problematiche tra gli studenti non coincide, di per sé, con la capacità di affrontarle in modo pedagogicamente efficace; in molti casi, gli insegnanti finiscono per attribuirsi la responsabilità dei comportamenti disfunzionali manifestati in aula, interpretandoli come un fallimento personale o professionale (Ibidem). D'altra parte, Gordon osserva come, nella prassi quotidiana, numerosi insegnanti adottino modalità comunicative che egli definisce "linguaggio del rifiuto": un insieme di espressioni che, pur animate da intenzioni correttive o protettive, finiscono per compromettere la relazione educativa.

L'autore elabora una raffinata classificazione di dodici tipologie fondamentali di messaggi, ciascuna delle quali è in grado di ostacolare, rallentare o addirittura interrompere il delicato processo comunicativo necessario a sostenere gli studenti nell'affrontare e superare i problemi che interferiscono con il loro apprendimento.

A titolo esemplificativo, egli presenta il caso paradigmatico di un discente che si trovi in difficoltà nel portare a compimento un esercizio assegnato; in tale circostanza, lo studente manifesterà, seppur indirettamente, un disagio e apparirà turbato e inquieto. Gordon osserva come, in simili frangenti, le reazioni abituali dell'insegnante possano essere ricondotte a dodici tipi di messaggio che

rappresentano delle barriere per la comunicazione. Le seguenti cinque barriere comunicative trasmettono un implicito rifiuto (Ivi, pp. 60-61):

1. ordinare, comandare, esigere: messaggi che veicolano autorità, escludendo l'accoglienza delle fragilità emotive dell'allievo;
2. avvisare, minacciare: modalità che generano ansia e tensione, anziché motivazione;
3. fare la predica, rimproverare: comunicazioni che esprimono giudizio e inducono un senso di inadeguatezza;
4. consigliare, offrire soluzioni o suggerimenti: risposte che, se lo studente è sopraffatto da un vissuto emotivo, rischiano di risultare inopportune;
5. redarguire, ammonire, ricorrere alla logica: frasi che provocano pressione e disorientamento più che chiarezza.

Seguono tre ulteriori categorie che, in modo più diretto, comunicano giudizio, valutazione negativa o disprezzo, poggiando sull'erronea convinzione che sottolineare gli errori possa avere valenza formativa:

6. giudicare, criticare, disapprovare, biasimare: affermazioni che ledono il senso di autoefficacia dell'allievo;
7. definire, stereotipare, etichettare: dichiarazioni che riducono la complessità dell'individuo a un cliché svalutante;
8. Interpretare, analizzare, diagnosticare: enunciati che assumono un tono accusatorio privo di reale intento risolutivo.

Due ulteriori tipologie si propongono di confortare l'allievo, ma risultano spesso inefficaci e persino controproducenti.

9. apprezzare, convenire, lodare: se non autentiche, tali frasi appaiono superficiali;
10. rassicurare, consolare, mostrare comprensione: espressioni che, prive di ascolto reale, si svuotano di significato.

Secondo Gordon, probabilmente la più comune delle barriere comunicative è rappresentata dalla categoria undicesima, nella quale l'insegnante mette in discussione le percezioni o l'operato dell'alunno, generando reazioni difensive:

11. Contestare, indagare, dubitare: domande come "Credi che il compito sia troppo difficile?" alimentano resistenza e ostacolano il dialogo risolutivo.

Infine, la dodicesima categoria riguarda quei messaggi con cui l'adulto devia l'attenzione dal problema concreto, ignorando le reali necessità dello studente:

12. eludere, distrarre, ricorrere al sarcasmo: battute di questo tipo eludono la questione e trasmettono una dolorosa mancanza di considerazione (Ivi, pp. 61-63).

Alla luce di ciò, sostiene Gordon, risulta imprescindibile un mutamento di paradigma comunicativo nei contesti educativi: è necessario sostituire il linguaggio del rifiuto con un linguaggio dell'accettazione, fondato sull'ascolto empatico, sull'accoglienza autentica del vissuto emotivo dell'altro e su un dialogo aperto, autentico e non giudicante. Tale cambiamento non riguarda soltanto le tecniche comunicative adottate dall'insegnante, ma implica una trasformazione più profonda dell'atteggiamento relazionale e della concezione stessa del rapporto educativo, inteso come spazio di crescita e di riconoscimento reciproco.

In questa prospettiva si colloca la proposta dell'ascolto attivo, che Gordon distingue nettamente dall'ascolto passivo. Quest'ultimo, pur rientrando nel linguaggio dell'accettazione in quanto caratterizzato da empatia e da un atteggiamento non valutativo nei confronti dell'interlocutore, si limita a una ricezione prevalentemente silenziosa e superficiale del messaggio, priva di un reale coinvolgimento relazionale. L'ascolto passivo, infatti, non prevede un intervento intenzionale dell'ascoltatore volto a restituire all'altro il significato del messaggio ricevuto, né favorisce una piena consapevolezza emotiva e cognitiva da parte di chi parla.

Al contrario, l'ascolto attivo implica un coinvolgimento empatico, consapevole e responsabile dell'insegnante, il quale assume un ruolo attivo nel processo comunicativo senza tuttavia sovrapporsi all'esperienza dell'allievo. Attraverso la tecnica del rispecchiamento, l'insegnante riformula e restituisce allo studente non solo il contenuto esplicito del messaggio, ma anche il sentimento sottostante, evitando giudizi, interpretazioni o consigli non richiesti. In questo modo, l'adulto non si pone come detentore della soluzione, bensì come facilitatore di un processo di chiarificazione interna. Tale pratica comunicativa consente allo studente di percepire che le proprie emozioni sono ascoltate, comprese e legittimate, contribuendo a creare un clima relazionale di fiducia e sicurezza psicologica. L'allievo, sentendosi accolto senza timore di essere valutato o corretto, è messo nella condizione di esplorare più profondamente il proprio vissuto, di riorganizzare il pensiero e di giungere autonomamente alla comprensione del problema e alle possibili strategie di soluzione. L'ascolto attivo, dunque, non solo rafforza la relazione educativa, ma promuove lo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità personale e delle competenze emotive, configurandosi come uno strumento pedagogico di primaria importanza.

Gordon propone dunque l'ascolto attivo come strumento privilegiato della comunicazione educativa, in quanto consente di costruire un clima di fiducia reciproca e di ridurre la distanza relazionale tra insegnante e studente. Solo attraverso questa modalità gli studenti potranno riconoscere nell'insegnante una figura di riferimento realmente presente e solidale, capace di offrire sostegno

nelle difficoltà senza imporre soluzioni o negare la legittimità delle emozioni espresse. In tale prospettiva, la comunicazione educativa si configura non più come relazione istituzionale e fredda, bensì come un autentico spazio relazionale in cui il soggetto può crescere, apprendere e sentirsi riconosciuto nella propria unicità (Ibidem).

Quando il problema è dell'insegnante. In precedenza, sono state analizzate le difficoltà che gli studenti si trovano ad affrontare; ora l'attenzione si sposta prevalentemente sulle problematiche che riguardano gli insegnanti stessi. Gordon, a tal proposito, sottolinea come sia di fondamentale importanza che gli insegnanti imparino a riconoscere i segnali delle proprie difficoltà. Sensazioni quali rabbia, irritazione e distrazione rappresentano indicatori evidenti del fatto che qualcosa non funziona. A questi si possono aggiungere emozioni come noia e frustrazione, nonché manifestazioni fisiche quali tensione, malessere generale e mal di testa. Secondo Gordon, gli insegnanti sono chiamati ad assumersi la responsabilità di tali reazioni emotive, poiché ignorarle può innescare una spirale di crescente frustrazione e stress (Ivi, p. 120).

In questo quadro, Gordon prende in considerazione la possibilità che esista una significativa variabilità tra gli insegnanti nel modo in cui essi percepiscono come problematici i comportamenti degli studenti. Si può dunque distinguere tra insegnanti più o meno accettanti:

- un insegnante meno accettante tende a definire una linea di accettazione piuttosto ristretta, considerando accettabile un numero limitato di comportamenti e inaccettabile un'ampia gamma di altri.
- un insegnante più accettante, al contrario, manifesta una maggiore flessibilità, accogliendo un numero più ampio di comportamenti senza ricorrere al giudizio.

Tale variabilità non si riscontra soltanto tra insegnanti diversi, ma può manifestarsi anche nello stesso docente in relazione a molteplici fattori: il momento della giornata (ad esempio, al mattino l'insegnante può risultare più riposato e quindi più tollerante), le caratteristiche dello studente (simpatie, antipatie, precedenti richiami) e la situazione specifica (durante la lezione non è consentito urlare, mentre durante l'intervallo alcune regole possono essere applicate con maggiore elasticità) (Ivi, p. 47). Gordon introduce inoltre il concetto di falsa tolleranza o di falsa intolleranza: a livello verbale, l'insegnante può esprimere un'apparente accettazione o un'apparente rigidità che non rispecchiano il suo reale vissuto emotivo, veicolando messaggi impliciti che incidono negativamente sulla qualità della relazione educativa.

Di seguito, Gordon elenca alcune tra le situazioni più comuni che risultano problematiche per gli insegnanti.

- Uno studente graffia un banco nuovo, danneggiando l'arredamento scolastico.
- Più studenti interrompono una conversazione importante tra l'insegnante e un altro allievo.

- Uno studente non ripone i libri consultati, lasciandoli in disordine.
- Un altro studente arriva costantemente in ritardo, disturbando l'andamento della lezione.
- Uno studente spreca materiale, come la carta da disegno, senza considerare il valore delle risorse.
- Uno studente non si preoccupa di sistemare il materiale di laboratorio dopo l'uso.
- Alcuni studenti fumano in un'area vietata, violando le regole scolastiche.
- Uno studente prende oggetti dalla scrivania dell'insegnante senza autorizzazione.
- Un altro studente consuma caramelle e lascia gli incarti sparsi nell'aula.
- Alcuni studenti parlano ad alta voce, interrompendo il flusso della lezione.
- Uno studente rischia di rovesciare vernice su materiale didattico importante.
- Altri studenti bisbigliano rumorosamente mentre l'insegnante spiega concetti fondamentali (Ivi, p. 121).

Secondo Gordon, tali comportamenti possono compromettere seriamente la capacità dell'insegnante di garantire un ambiente di apprendimento rispettoso ed efficace. Gli insegnanti, infatti, desiderano operare in uno spazio caratterizzato da ordine e rispetto; tuttavia, la presenza di comportamenti inaccettabili può ostacolare il raggiungimento di tale obiettivo. Per far fronte a queste situazioni, l'autore propone una strategia comunicativa specifica: il messaggio in prima persona, noto come messaggio io, pensato per affrontare i problemi dell'insegnante senza compromettere la relazione educativa.

I messaggi in prima persona rappresentano una modalità efficace attraverso cui l'insegnante può assumersi la responsabilità delle proprie emozioni e comunicare in modo chiaro e diretto con gli studenti. Essi possono essere considerati esempi di assunzione di responsabilità sotto due aspetti fondamentali. In primo luogo, l'insegnante riconosce ed esplicita il proprio stato emotivo, rendendo la comunicazione autentica e trasparente. In secondo luogo, tali messaggi evitano attribuzioni dirette di colpa permettendo allo studente di considerare in autonomia la responsabilità del proprio comportamento, e favorendo un clima educativo più positivo (Ivi, p. 132).

L'utilizzo dei messaggi in prima persona consente quindi agli insegnanti di esprimere disagio o frustrazione senza colpevolizzare l'allievo. Gordon specifica che questi messaggi devono essere strutturati secondo tre elementi essenziali:

1. comportamento specifico: indicare con chiarezza quale azione dello studente costituisce un problema, evitando generalizzazioni;
2. effetto tangibile sull'insegnante: descrivere in modo concreto l'impatto del comportamento sul docente;

3. sentimenti dell'insegnante: esprimere le emozioni provate, mantenendo un tono autentico e non accusatorio (Ivi, pp. 134-136).

Un esempio riportato da Gordon è il seguente: “Se metti i piedi fuori dal banco, posso inciampare e ho paura di farmi male.” In questo caso, il problema non è attribuito al comportamento in sé, ma alle conseguenze che esso produce sull'insegnante, favorendo una responsabilizzazione costruttiva dello studente (Ivi, p. 136).

L'adozione dei messaggi in prima persona contribuisce a creare un clima scolastico in cui gli studenti si sentono ascoltati, rispettati e compresi. Gordon sottolinea come, per gli insegnanti, superare la difficoltà di comunicare le proprie emozioni rappresenti un passaggio fondamentale per costruire relazioni autentiche e collaborative, promuovendo al contempo lo sviluppo personale degli studenti e una comunicazione educativa efficace (Ivi, pp. 133-134).

Quando emergono conflitti in classe. Gordon formula una proposta articolata anche in relazione alla gestione delle situazioni conflittuali che possono emergere nel contesto educativo. A suo avviso, il conflitto non rappresenta di per sé un evento negativo o patologico, ma costituisce una componente inevitabile della relazione educativa, che può trasformarsi in un'opportunità di crescita oppure in un fattore di deterioramento del rapporto, a seconda delle modalità con cui viene affrontato. In questo quadro, Thomas Gordon individua tre differenti metodi attraverso cui gli insegnanti tendono abitualmente a gestire i conflitti con gli studenti: il Metodo uno, fondato sull'esercizio del potere da parte dell'insegnante; il Metodo due, che attribuisce il potere decisionale allo studente; e il Metodo tre, definito come metodo senza vincitori né vinti, basato su un processo cooperativo di risoluzione del problema.

Il Metodo uno è incentrato sull'affermazione dell'autorità dell'insegnante e sulla convinzione che, in caso di conflitto, spetti all'adulto imporre la soluzione ritenuta corretta. In questo approccio, il problema viene definito esclusivamente dal punto di vista dell'insegnante, mentre i bisogni e le percezioni dello studente vengono marginalizzati o ignorati. Un esempio tipico di Metodo uno è rappresentato dalla situazione in cui un insegnante, di fronte a un comportamento ritenuto disturbante, decide unilateralmente la sanzione o la modalità di intervento, comunicandola allo studente senza possibilità di confronto o negoziazione.

Secondo Gordon, questa modalità, pur risultando spesso efficace nel breve periodo in termini di controllo del comportamento, presenta numerose ricadute negative sul piano relazionale ed educativo. L'uso sistematico del potere tende infatti a generare negli studenti sentimenti di risentimento, opposizione o sottomissione passiva, compromettendo il clima di fiducia e ostacolando lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità personale. Inoltre, il Metodo uno rafforza una concezione

gerarchica della relazione educativa, in cui l'insegnante è il detentore esclusivo della soluzione e lo studente assume un ruolo prevalentemente esecutivo.

Il Metodo due si colloca all'estremo opposto e attribuisce il potere decisionale allo studente. In questo caso, l'insegnante rinuncia a far valere la propria autorità e lascia allo studente la piena responsabilità di definire il problema e individuare la soluzione. Tale approccio può manifestarsi, ad esempio, quando un insegnante, di fronte a una difficoltà comportamentale o organizzativa, dichiara di non voler intervenire, affermando che lo studente deve "arrangiarsi" o "decidere da solo cosa fare".

Sebbene questo metodo possa apparire, a prima vista, rispettoso dell'autonomia dello studente, Gordon ne evidenzia i limiti e i rischi. In particolare, l'assenza di una guida adulta può generare confusione, insicurezza e senso di abbandono, soprattutto nei contesti educativi in cui gli studenti non dispongono ancora delle competenze necessarie per gestire in modo efficace situazioni complesse. Il Metodo due, infatti, non elimina il conflitto, ma lo lascia irrisolto, trasferendo interamente il peso della responsabilità sullo studente e indebolendo il ruolo educativo dell'insegnante.

Accanto a queste due modalità, Gordon analizza anche le conseguenze comunicative che derivano dall'uso di messaggi inadeguati quando il problema è dell'insegnante. In particolare, egli distingue tra messaggi direttivi o repressivi, che si collocano prevalentemente all'interno del Metodo uno, e messaggi ambigui o indiretti, che possono comparire sia nel Metodo uno sia nel Metodo due. I messaggi direttivi includono comunicazioni quali ordinare, comandare, minacciare, predicare o dispensare consigli non richiesti. Tali messaggi, pur essendo molto diffusi nella pratica scolastica, tendono a essere percepiti dagli studenti come giudicanti o autoritari e producono spesso resistenze, chiusura comunicativa o reazioni oppositive.

I messaggi indiretti, invece, si caratterizzano per una comunicazione elusiva, passivo-aggressiva o ironica, che evita il confronto esplicito ma trasmette comunque disapprovazione o giudizio. Anche questi messaggi risultano inefficaci, poiché rendono poco chiaro il problema e ostacolano la costruzione di una soluzione condivisa.

In alternativa ai primi due approcci, Gordon propone il Metodo tre, definito come metodo senza vincitori né vinti. Questo modello si fonda sulla risoluzione cooperativa del conflitto e presuppone che sia l'insegnante sia lo studente abbiano bisogni legittimi da riconoscere e rispettare. Il conflitto viene affrontato come un problema comune, da risolvere attraverso il dialogo e la collaborazione.

Il Metodo tre si articola in alcune fasi fondamentali: l'individuazione condivisa del problema; l'espressione reciproca dei bisogni e dei sentimenti; la ricerca congiunta di possibili soluzioni; la valutazione delle alternative; la scelta della soluzione più soddisfacente per entrambe le parti; e, infine, la verifica dell'efficacia della decisione presa. Questo processo richiede all'insegnante

competenze comunicative avanzate, in particolare la capacità di praticare l'ascolto attivo e di esprimere i propri bisogni in modo chiaro e assertivo, attraverso messaggi in prima persona.

Gordon considera il Metodo tre la strategia più efficace e rispettosa, poiché evita sia l'imposizione autoritaria sia il disimpegno educativo, promuovendo invece fiducia, partecipazione e responsabilità. In tal modo, il conflitto diventa un'occasione di apprendimento relazionale e di crescita personale, rafforzando la qualità della relazione educativa e contribuendo allo sviluppo di competenze sociali ed emotive fondamentali (Ivi, pp. 195-197).

In conclusione, è possibile notare che il modello dell'insegnante efficace proposto da Gordon pone la relazione educativa al centro del processo di insegnamento-apprendimento, riconoscendola come condizione imprescindibile per uno sviluppo autentico dello studente. Attraverso una comunicazione consapevole, empatica e non giudicante, l'insegnante diventa facilitatore di crescita, più che semplice trasmettitore di contenuti. L'efficacia educativa si misura, dunque, non nel controllo, ma nella capacità di costruire un clima relazionale fondato su rispetto, ascolto e responsabilità condivisa. In questa prospettiva, l'insegnante efficace è colui che sa educare attraverso la relazione, promuovendo autonomia, consapevolezza e partecipazione attiva.

CAPITOLO 3

La psicologia sistemica: la relazione educativa come conferma

Nel capitolo precedente, avvalendosi del contributo della psicologia umanistica, si è messo in luce come la comunicazione e il dialogo costituiscano elementi fondativi della relazione educativa; in particolare, l'attenzione si è concentrata sulla funzione dialogica quale strumento di costruzione di senso e di riconoscimento reciproco, capace di dare origine a un rapporto autentico tra educatore e educando.

Nel presente capitolo verrà introdotta la prospettiva sistemico-relazionale, facendo riferimento a un testo classico quale *La pragmatica della comunicazione* di Watzlawick, Beavin & Jackson (1967 indicare sempre la data dell'edizione originale). In questa sede, tuttavia, i concetti proposti non verranno ancora declinati esplicitamente in chiave pedagogica, ma presentati nel loro impianto teorico originario. Tale curvatura interpretativa in ambito educativo sarà sviluppata nell'ultimo paragrafo del capitolo, attraverso il riferimento a una griglia di analisi degli scambi comunicativi in classe elaborata da Savio (slides del corso di Metodologia della ricerca educativa, a.a. 2023/2024).

3.1 L'approccio sistemico relazionale²

La prospettiva sistemico-relazionale si configura come un intreccio teorico che trae alimento sia dalla Teoria Generale dei Sistemi, sia dalla cibernetica. Sebbene queste due discipline presentino origini distinte, oggetti differenti e metodologie eterogenee, risultano complementari in un intento comune: superare le visioni riduzioniste e proporre una comprensione della realtà secondo un paradigma olistico, in grado di accogliere la complessità del vivente. Si pongono, infatti, come alternative a prospettive lineari e frammentarie, che hanno per lungo tempo dominato la riflessione scientifica, ma che si sono rivelate incapaci di rendere conto dei fenomeni relazionali e comunicativi (Gambini, 2007, p. 30).

Da un lato, la Teoria Generale dei Sistemi concentra l'attenzione sulle strutture, sulle proprietà e sulle componenti che costituiscono un sistema, privilegiando una visione che evidenzia le modalità organizzative e le relazioni che legano tra loro gli elementi costitutivi del sistema stesso. Dall'altro, la cibernetica si occupa prevalentemente dei processi, delle retroazioni e delle dinamiche interattive che si generano all'interno di un sistema, fornendo strumenti concettuali di grande rilevanza per lo

² Il paragrafo seguente fa riferimento alle slides del corso di Metodologia della ricerca educativa, a.a. 2023/2024 oltre che al testo di Watzlawick, Beavin e Jackson (1967).

studio di entità viventi complesse quali: famiglie, gruppi o comunità inserite in contesti sociali e educativi (Ibidem).

La convergenza di tali prospettive permette di delineare un modello interpretativo capace di restituire la natura processuale, circolare e non lineare della comunicazione umana. Watzlawick, Beavin & Jackson (1967) affrontano le questioni relative ai sistemi comunicativi umani a partire da alcune osservazioni generali sulla teoria dei sistemi aperti. Affermano innanzitutto che la scienza moderna ha oscillato tra due visioni contrapposte: da un lato quella riduzionista e meccanicista, riconducibile al pensiero di Laplace e alla convinzione che “tutti i fenomeni siano in definitiva aggregati di azioni fortuite di unità fisiche elementari” (Ivi, p. 165); dall’altro, una prospettiva olistica che riconosce alla realtà proprietà emergenti, non riducibili alla mera somma delle parti (Ivi, pp. 114-115). Le teorie meccaniche ottocentesche, pur avendo avuto una rilevante funzione storica, si sono rivelate insufficienti a descrivere la complessità dei fenomeni vitali e relazionali. Da qui l’esigenza di un approccio capace di integrare le parti in un disegno unitario, nel quale sommatività e totalità non siano intese come alternative inconciliabili, ma come poli di un continuum concettuale.

Applicato alla comunicazione, il concetto di sistema rimanda dunque a una visione complessa, interdipendente e non riduzionistica delle relazioni umane. Come osservano Watzlawick, Beavin e Jackson un sistema relazionale non può essere ricondotto alla semplice somma dei suoi membri, ma si configura come una totalità organica nella quale l’interazione tra gli elementi genera proprietà emergenti, qualitativamente nuove e irriducibili ai singoli contributi individuali (Ibidem). È in questo valore aggiunto che si manifesta l’essenza del paradigma sistemico-relazionale, che si oppone a ogni tentativo di frammentare il reale in unità isolate, incapaci di restituire la ricchezza del tutto.

Un primo principio che regola i sistemi aperti è quindi quello della totalità, secondo cui tutte le parti che li compongono sono strettamente interconnesse: un cambiamento in una componente influisce sempre, direttamente o indirettamente, sull'intero sistema. Il sistema, pertanto, non funziona come un semplice aggregato di elementi indipendenti, ma come un tutto coerente e inscindibile (Ivi, pp. 113-114). Nei sistemi umani ciò significa che i membri non esercitano un controllo assoluto sul sistema, ma partecipano a una rete di influenze reciproche, nella quale ogni comportamento individuale contribuisce a modellare e a essere modellato dalle interazioni con gli altri. Anche un’azione apparentemente circoscritta assume pertanto un valore sistemico, incidendo sulle dinamiche collettive.

Un secondo principio fondamentale dei sistemi aperti è la retroazione o *feedback*, concetto centrale tanto nella cibernetica quanto nella teoria dei sistemi interattivi. A differenza dei modelli causali lineari, basati su una sequenza unidirezionale di causa ed effetto, il principio di retroazione considera la logica della circolarità: ogni effetto retroagisce sulla causa, contribuendo a modificarla. La

concettualizzazione del feedback ha consentito di superare la contrapposizione tra determinismo meccanicistico e teleologia vitalistica, offrendo un modello causale adeguato alla descrizione dei fenomeni relazionali in termini dinamici e processuali (Ivi, pp. 116-117). In tale prospettiva, la natura di un processo retroattivo risulta più significativa della sua origine o del suo esito: ciò che conta è il modo in cui le informazioni ritornano al sistema. La retroazione può assumere una forma negativa, quando agisce come meccanismo regolatore volto a mantenere l'equilibrio interno e l'omeostasi del sistema, oppure positiva, quando amplifica le deviazioni e avvia processi di cambiamento e riorganizzazione (Ibidem). L'applicazione di questi principi ai sistemi umani ha rappresentato una svolta epistemologica decisiva, aprendo la strada a uno studio rigoroso delle interazioni comunicative (Ibidem). Ogni scambio comunicativo tra i membri di un sistema non è mai neutro o isolato, ma produce effetti che influenzano il comportamento sia del soggetto emittente sia del soggetto ricevente, oltre che dell'intero sistema. In questo senso, il gruppo può essere considerato a pieno titolo un sistema: un intreccio di azioni e retroazioni in cui ogni comportamento comunicativo si iscrive in una rete di significati che modifica simultaneamente i singoli e la totalità (Ivi, pp. 32-34).

Un terzo principio cardine dei sistemi aperti è l'equifinalità, ossia la possibilità di raggiungere uno stesso stato finale a partire da condizioni iniziali differenti. Nei sistemi chiusi, l'evoluzione è rigidamente determinata dalle condizioni di partenza; nei sistemi aperti, invece, è l'organizzazione interna a orientare il risultato del processo, rendendolo indipendente dalle condizioni iniziali (Ivi, pp. 117-118).

Come afferma Von Bertalanffy:

“Il principio d'equifinalità caratterizza lo stato stazionario dei sistemi aperti; cioè, contrariamente a quanto si verifica nei sistemi chiusi dove sono le condizioni iniziali a determinare lo stato di equilibrio, nei sistemi aperti soltanto parametri del sistema determinano lo stato, che è indipendente (anche temporalmente) dalle condizioni iniziali” (cit. in Ivi, p. 122).

Le implicazioni di questo principio sono rilevanti: condizioni iniziali diverse possono condurre allo stesso esito e, viceversa, condizioni simili possono generare risultati differenti. Ciò che assume valore esplicativo non è l'origine del processo, ma l'organizzazione delle interazioni che lo governano.

Da questa analisi emergono dunque tre proprietà distintive dei sistemi aperti: la totalità, che impedisce di ridurre il sistema alla somma delle sue parti; la retroazione, che introduce la logica circolare in luogo di quella lineare; l'equifinalità, che attribuisce priorità all'organizzazione del processo rispetto alle condizioni iniziali (Ivi, pp. 117-118).

Tali proprietà non rappresentano meri costrutti teorici, ma strumenti fondamentali per lo studio delle relazioni umane e comunicative, consentendo di comprendere come gruppi, famiglie e istituzioni funzionino come sistemi viventi, aperti allo scambio e regolati da dinamiche complesse.

La prospettiva sistemica mette inoltre in luce altre caratteristiche del funzionamento comunicativo, quali la ridondanza pragmatica, intesa come la tendenza dei sistemi a cristallizzare modelli di interazione ripetitivi regolati da norme implicite; la transazionalità, che sottolinea la natura partecipativa della comunicazione, in cui ogni individuo è simultaneamente emittente e ricevente; e l'equifinalità, che ribadisce come la spiegazione del funzionamento del sistema vada ricercata nelle sue modalità organizzative piuttosto che nelle singole caratteristiche individuali.

In questa prospettiva, le qualità non appartengono ai singoli soggetti, ma emergono dalle relazioni: la leadership, ad esempio, non sarebbe un attributo stabile di una persona, bensì una dinamica comunicativa che prende forma all'interno del sistema e contribuisce a regolarne il funzionamento, incidendo tanto sulle esperienze individuali quanto sul benessere collettivo. Di conseguenza, il comportamento disfunzionale di un singolo membro non può essere interpretato come un problema isolato, ma come il segnale di una disfunzione che coinvolge l'intero sistema. Lo studio delle modalità relazionali diventa quindi essenziale per comprendere e affrontare le situazioni di difficoltà, con l'obiettivo di promuovere il benessere attraverso un'analisi delle interazioni che strutturano la vita del sistema.

3.2 I cinque assiomi della comunicazione umana

Sulla base delle precedenti premesse Watzlawick, Beavin e Jackson formulano alcuni assiomi della comunicazione umana, cioè “alcune proprietà semplici della comunicazione che hanno fondamentali implicazioni interpersonali” (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, p. 40), e sottolineano come queste caratteristiche siano universali e abbiano un impatto diretto sulle relazioni tra le persone, poiché ogni scambio comunicativo è influenzato da tali principi. Si tratta di principi che consentono di analizzare la comunicazione sia negli aspetti verbali che non verbali, e possono trovare applicazione in molteplici contesti: dalla psicologia clinica, alle scienze sociali, fino alle relazioni educative e lavorative.

- Il primo assioma della comunicazione afferma: è impossibile non comunicare.
“L’attività o l’inattività, le parole o il silenzio, hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri a loro volta non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro” (Ivi, pp. 40-41).

Questo significa che ogni comportamento, attivo o passivo, verbale o non verbale, ha sempre un valore comunicativo e, di conseguenza, anche il silenzio, l’assenza di azione o la scelta di non intervenire trasmettono comunque un messaggio agli altri; ne consegue che la comunicazione è inevitabile e qualsiasi reazione degli interlocutori diventa, a sua volta, una risposta comunicativa (Ivi, p. 41). Secondo gli autori, ogni individuo manifesta costantemente un comportamento, anche in condizioni di immobilità o silenzio. Assumendo che qualunque comportamento in un contesto interattivo sia interpretabile come messaggio, ne consegue, appunto, che non è possibile non comunicare: sia l’azione che l’inazione, così come il parlare o il tacere, veicolano comunque significati. Gli autori sottolineano come tale principio rivesta particolare rilevanza anche nell’ambito clinico: soggetti affetti da schizofrenia possono sembrare intenzionati a evitare qualsiasi forma di comunicazione, tuttavia anche il loro silenzio, isolamento o comportamenti atipici costituiscono strumenti comunicativi. (Ivi, pp. 42-43).

- Il secondo assioma della comunicazione: livelli comunicativi di contenuto e di relazione

Il secondo assioma affronta il concetto di metacomunicazione, sostenendo che ogni atto comunicativo possiede sia un livello di contenuto sia uno di relazione: il contenuto è l’informazione veicolata dalla comunicazione; il livello di relazione determina come debba essere interpretato il contenuto e quindi la qualità della relazione. In altre parole, la comunicazione non trasmette solo informazioni, ma stabilisce anche la natura della relazione tra gli interlocutori.

Un esempio particolarmente esplicativo, presentato dagli autori riguarda l’ambito informatico, dove viene operata una distinzione fondamentale tra i dati, intesi come informazioni pure e le istruzioni, e le informazioni che specificano come tali dati debbano essere utilizzati. Le istruzioni, infatti,

rappresentano un livello logico superiore rispetto ai dati stessi e la mancata differenziazione tra questi due piani può condurre a errori significativi nel funzionamento di un sistema. Questa distinzione, sebbene derivi dall'informatica, trova piena applicazione anche nella comunicazione umana (Ivi, pp. 43-44). Nel dialogo tra individui si riproduce un'organizzazione analoga a quella dei sistemi comunicativi: il contenuto del messaggio riguarda ciò che viene effettivamente detto, ovvero l'informazione trasmessa, mentre la relazione concerne il modo in cui tale messaggio deve essere interpretato dall'interlocutore. È il contesto comunicativo complessivo a consentire di cogliere la natura della relazione tra i soggetti coinvolti e di attribuire un significato appropriato alle parole pronunciate. Questo secondo livello della comunicazione, che fornisce indicazioni su come il messaggio debba essere inteso, viene definito metacomunicazione. La metacomunicazione, intesa come comunicazione sulla relazione, cioè come insieme di segnali che definiscono come ciascun soggetto vede se stesso, l'altro e il rapporto che li lega, è sempre presente in ogni scambio comunicativo e non è necessariamente consapevole. Ogni atto comunicativo, infatti, trasmette implicitamente informazioni sulla relazione, anche quando l'attenzione dei partecipanti è rivolta esclusivamente al contenuto (Ibidem).

La riflessione sui propri atti metacomunicativi può rendere esplicito il loro significato relazionale, ma questo processo di consapevolezza rappresenta un livello ulteriore, che non coincide con la semplice presenza della metacomunicazione nello scambio.

In questo senso, è opportuno distinguere la metacomunicazione dalla competenza metacomunicativa. Quest'ultima consiste nella capacità, da parte dei soggetti, di riconoscere, interpretare ed eventualmente rendere espliciti i messaggi sulla relazione. La competenza metacomunicativa, ovvero la capacità di comunicare sulla comunicazione stessa, costituisce una componente essenziale dell'efficacia degli scambi interpersonali, poiché permette di chiarire intenzioni, prevenire fraintendimenti e affrontare le ambiguità che possono emergere nel corso dell'interazione. Tale abilità è strettamente connessa a un elevato livello di consapevolezza di sé e dell'altro: solo attraverso il riconoscimento dei propri stati emotivi, delle proprie intenzioni comunicative e di quelle dell'interlocutore è possibile gestire in modo efficace la dimensione relazionale della comunicazione. Per portare un esempio in ambito educativo, un messaggio formulato con tono autoritario può essere interpretato come imposizione, mentre lo stesso messaggio espresso con disponibilità può essere percepito come incoraggiamento esemplificare. In ambito educativo si può quindi dire che l'insegnante deve essere capace di riflettere sulla propria comunicazione per avere consapevolezza del messaggio relazionale che veicola e di quelli veicolati dagli studenti. Questa competenza è il presupposto per costruire una relazione educativa fondata sul rispetto reciproco.

- Il terzo assioma della comunicazione: la punteggiatura della sequenza di eventi.

Il terzo assioma della comunicazione riguarda la punteggiatura della sequenza degli eventi; tale principio afferma che ogni comunicazione implica una sequenza di eventi che i partecipanti tendono a suddividere e interpretare assegnando un ordine causale agli scambi e attribuendo così significato alle interazioni (Ivi, pp. 46-47). Gli autori sottolineano come la punteggiatura differente da parte dei comunicanti sia fonte frequente di incomprensioni e conflitti, in particolare nelle relazioni strette, come quelle di coppia o familiari. In ambito clinico, emerge con chiarezza quanto due persone possano ricordare e narrare la medesima esperienza in modo radicalmente diverso: ciascuno crede che la propria versione rappresenti l'inizio reale della sequenza, attribuendo all'altro la responsabilità delle conseguenze negative. Questo fenomeno è stato osservato nella terapia di coppia, dove le divergenze interpretative sulla genesi di un conflitto rappresentano un problema ricorrente (Ivi, pp. 48-51). Un esempio paradigmatico proposto da Paul Watzlawick riguarda le discussioni ricorrenti tra partner all'interno di una relazione di coppia. In tali situazioni, ciascun interlocutore tende a individuare un punto di inizio del conflitto nel comportamento dell'altro, attribuendogli la responsabilità primaria della tensione comunicativa. Ciascuno, dunque, interpreta la sequenza degli eventi secondo una propria punteggiatura della comunicazione, che appare soggettivamente coerente ma entra in collisione con quella del partner.

Un esempio chiarificatore è quello del marito che afferma di uscire frequentemente di casa perché la moglie "brontola continuamente", individuando in tale atteggiamento l'origine del conflitto e attribuendo quindi la responsabilità alla partner. Dal punto di vista della moglie, tuttavia, la situazione si presenta in modo opposto: ella sostiene di lamentarsi proprio perché il marito esce spesso, percependo questo comportamento come disinteresse o mancanza di coinvolgimento nella relazione. In tal modo, ciascun partner interpreta la propria condotta come una reazione giustificata al comportamento dell'altro, considerato invece come causa iniziale del problema.

In un'ottica sistemica, ricordano gli autori, la comunicazione non è concepita come una catena lineare di cause ed effetti, bensì come un processo circolare, in cui ogni comportamento è simultaneamente causa e conseguenza di quello dell'altro. La pretesa di individuare un'origine oggettiva e univoca della sequenza comunicativa si configura dunque come un'illusione, che contribuisce ad alimentare il malinteso e a irrigidire il conflitto, impedendo una comprensione reciproca della dinamica relazionale (Ibidem).

Nella relazione insegnante-studente, questo può tradursi in reciproche attribuzioni di "colpa": l'alunno ritiene di non partecipare perché l'insegnante è distante, mentre l'insegnante ritiene di essere distante perché l'alunno non partecipa. Comprendere la circolarità relazionale può aiutare l'educatore

e l'insegnante ad assumere un atteggiamento riflessivo, a interrogarsi sul proprio contributo alla relazione e ad aprirsi al dialogo invece che al giudizio.

- Il quarto assioma della comunicazione: linguaggio numerico e analogico.

Gli autori affermano che ogni atto comunicativo si realizza attraverso due modalità fondamentali: la comunicazione numerica e la comunicazione analogica. La prima corrisponde al linguaggio verbale, cioè al sistema di segni governato da regole sintattiche e semantiche condivise, che consente di trasmettere contenuti in maniera precisa; si tratta di un codice arbitrario, in cui non vi è alcun legame diretto tra il segno e l'oggetto che rappresenta. Un esempio, la parola "gatto", non possiede alcuna somiglianza intrinseca con l'animale reale, ma rinvia a una convenzione linguistica stabilita all'interno di una comunità (Ivi, pp. 51-53). La comunicazione analogica, invece, riguarda tutto ciò che non passa attraverso il linguaggio verbale: postura, gesti, espressioni del volto, inflessioni della voce, ritmo e prosodia del discorso, fino ad arrivare al silenzio. Essa possiede un carattere immediato, spesso più efficace per trasmettere il tipo di relazione tra i comunicanti piuttosto che il contenuto dell'informazione. Dal punto di vista evolutivo, il linguaggio analogico è più antico e radicato, poiché appartiene non solo all'uomo ma anche al mondo animale (Ivi, pp. 53-54).

Per spiegare questa distinzione, gli autori propongono diversi parallelismi: nel sistema nervoso centrale, i neuroni trasmettono informazioni secondo un codice "tutto-o-nulla", simile al funzionamento dei calcolatori numerici, che operano attraverso impulsi binari. Al contrario, il sistema umorale dell'organismo comunica attraverso quantità discrete di sostanze rilasciate nel sangue, modalità assimilabile a un calcolatore analogico, che lavora mediante grandezze continue come intensità di corrente o movimenti meccanici. In entrambi i casi emerge come le due modalità non siano in opposizione, ma si completino a vicenda (Ibidem).

Questa distinzione è evidente anche nella vita quotidiana: il linguaggio numerico consente la trasmissione di conoscenze, la costruzione di sistemi complessi, l'elaborazione logica e astratta, ma da solo non è sufficiente a garantire l'efficacia comunicativa a livello relazionale. Al contrario, gran parte del significato relazionale passa attraverso il canale analogico che però non possiede una sintassi precisa, rendendolo soggetto a interpretazioni molteplici e talvolta contraddittorie: un sorriso può esprimere approvazione o ironia; un silenzio può comunicare rispetto, indifferenza o disaccordo. Proprio questa ambiguità rende la comunicazione analogica potente sul piano della relazione, ma al tempo stesso problematica (Ivi, pp. 54-55). Per questo motivo, affermano gli autori, l'essere umano deve continuamente tradurre dall'uno all'altro i due codici: dal linguaggio numerico, che ordina e specifica, a quello analogico, che esprime e definisce il legame interpersonale. Tale traduzione non è mai perfetta e comporta inevitabilmente una perdita di informazione. In ambito relazionale, questo

spiega molte incomprensioni e conflitti: si può dire verbalmente “ti amo”, ma se il tono della voce e il linguaggio del corpo non risultano congruenti, il messaggio analogico prevale e contraddice quello numerico (Ibidem).

Con il quarto assioma si sottolinea quindi che nella comunicazione il livello di contenuto trova la sua espressione privilegiata nella modalità numerica, mentre il livello di relazione viene principalmente veicolato attraverso la modalità analogica. La qualità di un rapporto dipende anche dalla possibilità di parlare della relazione, ovvero di tradurre nel modulo verbale ciò che viene espresso sul piano analogico per chiarirlo, chiarire la natura della relazione. Ciò è particolarmente importante in ambito educativo. Un insegnante può dire sono qui per aiutarti, ma se lo fa con un atteggiamento freddo o distaccato, il messaggio non verrà percepito come autentico e potrà avere ricadute negative sulla relazione educativa come sulla qualità dei processi di apprendimento.

- Il quinto assioma: interazione complementare e simmetrica

Gli autori affermano che uno dei principi centrali della pragmatica della comunicazione riguarda la distinzione tra interazioni simmetriche e complementari, concetti che derivano dagli studi antropologici e sistemici di Gregory Bateson. Già nel 1935, osservando la tribù dei latmul della Nuova Guinea, Bateson descrisse un fenomeno che definì scismogenesi, ossia un processo di differenziazione progressiva dei comportamenti individuali che si alimenta reciprocamente nell'interazione. Come egli stesso chiarì, ciò che accade in una relazione non può essere compreso limitandosi a osservare le azioni isolate dei singoli: ogni comportamento va inteso come risposta al partner e, a sua volta, come stimolo per le reazioni successive. La relazione, dunque, si configura come un sistema dinamico, caratterizzato da mutamenti progressivi anche in assenza di fattori esterni (Ivi, pp. 60-61).

La scismogenesi può svilupparsi in due modalità principali: complementare e simmetrica. Nella prima, i comportamenti dei partner sono dissimili, ma complementari: all'imposizione di A risponde la sottomissione di B, e a una nuova imposizione seguirà ulteriore sottomissione, in una dinamica che tende a rinforzarsi nel tempo. Questo processo genera una struttura relazionale in cui i ruoli si polarizzano: uno dei partner occupa stabilmente la posizione one-up (superiore, primaria), mentre l'altro assume quella one-down (inferiore, secondaria). Tali configurazioni non sono necessariamente negative; anzi, possono essere funzionali alla vita sociale. Relazioni come madre-figlio, medico-paziente, insegnante-allievo sono esempi di complementarità strutturale, dove i ruoli, sebbene diversi, risultano reciprocamente adattati e indispensabili al buon funzionamento del rapporto. La patologia emerge solo quando la complementarità diventa rigida, impedendo ogni possibilità di scambio o ridefinizione dei ruoli (Ibidem).

La scismogenesi simmetrica, al contrario, si fonda sulla reciprocità e sull'uguaglianza: i partner tendono a rispecchiarsi, rispondendo con comportamenti analoghi. La vanteria di uno stimola ulteriore vanteria nell'altro, l'aggressività produce altra aggressività, la competizione alimenta ulteriore competizione. Se da un lato questo modello può favorire parità e senso di equità nella relazione, dall'altro presenta il rischio di degenerare in escalation conflittuale. Molte dinamiche di coppia o di gruppo mostrano proprio questa caratteristica: il bisogno di uguaglianza spinge a confronti sempre più accesi, che finiscono per sfociare in rivalità distruttiva (Ivi, pp. 59-60).

Gli autori affermano che ogni scambio interpersonale è intrinsecamente simmetrico o complementare. Questa distinzione non è puramente descrittiva, ma possiede un alto valore euristico: consente di leggere fenomeni sociali, dinamiche cliniche, interazioni educative e rapporti quotidiani con una lente sistemica, che mette al centro la reciprocità e la struttura della relazione. È proprio nella capacità di mantenere equilibrio tra uguaglianza e differenza, tra simmetria e complementarità, che si gioca la qualità e la salute di ogni rapporto umano. È essenziale, tuttavia, non confondere queste configurazioni con giudizi di valore: "superiore" o "inferiore", "forte" o "debole" non descrivono qualità morali, bensì posizioni funzionali all'interno della relazione (Ibidem).

Le implicazioni di questo assioma sono particolarmente rilevanti in ambito clinico, infatti nella psicoterapia sistemico-relazionale, ad esempio, si osserva come molte patologie derivino da rigidità nelle forme di interazione. Una coppia bloccata in una simmetria esasperata può manifestare litigi incessanti, in cui nessuno dei due partner accetta di cedere terreno, con una spirale di reciproca ostilità. Al contrario, una relazione rigidamente complementare può condurre a dipendenza patologica, in cui un soggetto si annulla nella sottomissione, mentre l'altro assume stabilmente il ruolo di dominanza. In entrambi i casi, la difficoltà non sta nella modalità in sé, ma nella sua cristallizzazione, che impedisce flessibilità e adattamento (Ibidem).

La pragmatica della comunicazione, come sottolineano gli autori, invita dunque a considerare la relazione non come una semplice sequenza lineare di azione e reazione, ma come un processo transazionale. Ogni comportamento trae il proprio significato non in modo assoluto, bensì dalla reciprocità che si instaura con l'altro.

Nelle relazioni educative, l'insegnante guida e lo studente apprende; se i ruoli diventano troppo rigidi, con l'insegnante autoritario e lo studente passivo, la relazione si impoverisce; mentre se entrambi cercano di imporsi, si rischia conflitto. Serve quindi un equilibrio tra differenze di ruolo e collaborazione, favorendo dialogo e corresponsabilità.

Dopo aver presentato i cinque assiomi della comunicazione, Watzlawick, Beavin e Jackson affermano che i tentativi di distorcere tali principi generano spesso forme di disagio psicologico e relazionale,

configurandosi come vere e proprie patologie della comunicazione. Gli autori hanno individuato, per ogni assioma descritto sopra, alcune problematiche che sono ricorrenti (Ivi, pp. 62).

- Non si può non comunicare

Il primo assioma, “non si può non comunicare”, sottolinea che ogni comportamento umano, anche il silenzio o l'apparente inattività, trasmette comunque un messaggio; il tentativo di evitare la comunicazione si rivela quindi, paradossalmente, un atto comunicativo in sé.

Ad esempio, il rifiuto di rispondere o il mantenimento dello sguardo basso mentre si è interpellati comunica un chiaro messaggio relazionale: “non voglio comunicare”. L'accettazione della comunicazione, invece, implica la disponibilità a entrare in relazione, anche quando ciò avviene in modo rassegnato o difensivo. Un'ulteriore forma di distorsione è la squalifica della comunicazione, che si manifesta attraverso risposte incongruenti, incoerenti o elusive; serve spesso a evitare un coinvolgimento diretto nella relazione, mantenendo tuttavia la finzione di un dialogo. Infine, l'uso del sintomo come messaggio (“non posso rispondere, sto male”) rappresenta una strategia che deresponsabilizza il soggetto, trasferendo la causa dell'interruzione comunicativa su fattori esterni o incontrollabili. Queste modalità, se protratte nel tempo, possono condurre a pattern relazionali rigidi, tipici di alcune forme di disturbo psicosomatico o relazionale (Ivi, pp. 63-65).

- Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione

Il secondo assioma afferma che ogni messaggio, oltre al contenuto informativo, trasmette un'informazione sulla relazione tra gli interlocutori; comunicare significa anche definire il proprio ruolo e quello dell'altro all'interno dell'interazione. Nella comunicazione l'interlocutore può reagire in tre modi principali: conferma (“hai ragione”), rifiuto (“hai torto”) o disconferma (“non esisti”) della definizione proposta.

La conferma produce stabilità e benessere psicologico: riconoscere la validità della percezione che l'altro ha di sé contribuisce allo sviluppo di un'identità coerente e positiva.

Il rifiuto, pur essendo doloroso, mantiene la relazione su un piano realistico, poiché non nega l'esistenza dell'altro. La disconferma, invece, rappresenta la forma più grave di distorsione: l'altro viene ignorato, escluso simbolicamente dalla relazione (“tu non esisti”). Questo tipo di comunicazione, se sistematica, è alla base di gravi disturbi del sé e della percezione di realtà (Ivi, pp. 71-76).

- La punteggiatura delle sequenze di comunicazione

Il terzo assioma riguarda la punteggiatura degli eventi, ovvero la modalità con cui ciascun interlocutore interpreta la sequenza degli scambi comunicativi in termini di causa ed effetto.

Quando due persone attribuiscono punteggiature diverse alla stessa interazione, si generano conflitti circolari che possono cronicizzarsi.

Alla base di tale distorsione vi è la convinzione che esista una sola realtà oggettiva, ignorando la natura intersoggettiva della comunicazione. Un caso tipico è la profezia che si autoavvera: un soggetto che si percepisce come non amato adotta comportamenti difensivi e ostili che finiscono per suscitare negli interlocutori antipatia e quindi a confermare la sua convinzione iniziale (gli altri non mi amano e quindi io divento ostile), creando un circolo vizioso di incomprensione e isolamento (Ivi, pp. 83-86). Trasponendo questo concetto al contesto scolastico, ad esempio un alunno che si senta giudicato negativamente o etichettato come “problematico” può sviluppare comportamenti oppositivi o provocatori che, di fatto, confermano l’immagine negativa attribuitagli dall’insegnante. Quest’ultimo, interpretando tali atteggiamenti come conferma della propria valutazione, tenderà a reagire con ulteriori rimproveri o sanzioni, rafforzando così la percezione di rifiuto da parte dell’alunno. L’insegnante ritiene, con i suoi rimproveri, di reagire alla problematicità dell’alunno, mentre l’alunno è convinto di reagire con la sua opposizione ai rimproveri dell’insegnante. In questo modo, la relazione educativa si struttura su un modello circolare e autoreferenziale, in cui la punteggiatura differente degli scambi alimentano una profezia che si autoavvera perpetuando un clima comunicativo negativo e ostacolando la crescita personale e scolastica del discente.

- Comunicazione verbale e non verbale

Il quarto assioma afferma che la comunicazione umana si realizza contemporaneamente attraverso canali verbali e non verbali. Come è stato detto, il linguaggio non verbale, pur essendo fondamentale nella definizione delle relazioni, non possiede una sintassi precisa, rendendolo soggetto a interpretazioni molteplici e talvolta contraddittorie. Un gesto, come offrire un dono, può significare affetto, senso di colpa o tentativo di manipolazione, a seconda del contesto relazionale.

Gli errori di traduzione tra linguaggio non verbale e verbale possono produrre incomprensioni significative e tensioni relazionali. (Ivi, pp. 88-91).

- Comunicazioni simmetriche e complementari

Infine, l’ultimo assioma distingue tra scambi simmetrici, basati sull’uguaglianza e sul rispecchiamento, e scambi complementari, fondati sulla differenza e sulla reciprocità delle posizioni (one-up / one-down). In una relazione sana, questi due modelli coesistono e si alternano in modo flessibile; tuttavia, quando la simmetria degenera in escalation (competizione crescente) o la complementarità diventa rigida (una parte sempre dominante e l’altra sempre subordinata), si producono forme patologiche della relazione.

Un esempio tipico è il rapporto genitore-figlio in cui il genitore continua a trattare il figlio come un bambino anche in età adulta: la persistenza della posizione “one-up” impedisce lo sviluppo dell'autonomia e genera confusione identitaria. questo

Un'altra forma patologica è rappresentata dal paradosso comunicativo all'interno di una relazione caratterizzata da complementarità rigida: la persona in posizione one-down riceve ordini dalla persona in posizione one-up per obbedire ai quali deve disobbedire, ad es. “sii spontaneo” o “non essere così ubbidiente”. In questi casi, qualunque risposta risulta sbagliata, e la possibilità di uscire dalla situazione è bloccata. Tali schemi paradossali sono considerati all'origine di gravi disturbi relazionali e psichici, come evidenziato nella teoria del doppio legame di Bateson (Ivi, pp. 95-99).

3.3 Un esempio: griglia di osservazione sistemico-relazionale

Nel contesto scolastico contemporaneo, caratterizzato da una crescente complessità relazionale e da una pluralità di bisogni educativi, la qualità della comunicazione assume un ruolo centrale nella costruzione del clima di classe e nella promozione di apprendimenti autenticamente significativi. L'aula non è soltanto uno spazio fisico deputato alla trasmissione di contenuti disciplinari, ma un vero e proprio sistema relazionale, nel quale ogni scambio comunicativo contribuisce a definire ruoli, aspettative, alleanze e modalità di partecipazione. In tale prospettiva, l'osservazione delle interazioni non può limitarsi a una lettura individuale dei comportamenti, ma richiede strumenti capaci di cogliere la dimensione sistemica e circolare della comunicazione educativa.

La griglia di osservazione sistemico-relazionale degli scambi comunicativi messa a punto da Savio³ si colloca precisamente in questa cornice teorica e operativa. Essa non ha lo scopo di classificare rigidamente le persone, né di etichettare stili comunicativi come intrinsecamente corretti o scorretti, ma si propone come strumento interpretativo dinamico, finalizzato a leggere le configurazioni relazionali che emergono nel qui e ora dell'interazione.

Attraverso tale griglia, l'attenzione dell'osservatore si sposta dal singolo comportamento alla relazione che esso attiva, mantenendo lo sguardo sui significati impliciti, sulle posizioni comunicative assunte e sugli effetti sistemici prodotti all'interno del gruppo classe.

Dal punto di vista teorico, la griglia si ispira alla prospettiva Sistemico-Relazionale e alla Pragmatica della Comunicazione, secondo cui è impossibile non comunicare e ogni atto comunicativo presenta una dimensione di contenuto e una dimensione di relazione. In questa prospettiva, ogni messaggio, anche quando appare neutro, contribuisce a definire il sistema di relazioni tra i partecipanti e le reciproche posizioni comunicative. Le differenti configurazioni relazionali non sono considerate in termini lineari di chi guida e chi subisce l'interazione, ma come espressione di processi circolari e co-costruiti, nei quali le posizioni reciproche tendono a rinforzarsi vicendevolmente: la posizione one-up richiama e mantiene quella one-down e viceversa. L'attenzione è pertanto rivolta ai pattern comunicativi e alle modalità con cui i partecipanti co-costruiscono e mantengono l'equilibrio relazionale del sistema. In ambito educativo, questa consapevolezza è particolarmente rilevante, poiché l'insegnante occupa strutturalmente una posizione one-up che, a seconda delle modalità con cui viene esercitata, può sostenere oppure ostacolare lo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità e del senso di appartenenza degli studenti.

³ La griglia non è pubblicata; viene proposta nel corso dei Metodologia della ricerca educativa (cfr. slides del corso A.A 24/25)

GRIGLIA DI ANALISI DEGLI SCAMBI RELAZIONALI IN AULA

Ruolo	Posizione	Messaggio
Autorità positiva	One-up	Conferma attiva o Rifiuto costruttivo
Autorità negativa Minacciosa Distaccata	One-up	Rifiuto minaccioso o Rifiuto distaccato
Subordinazione positiva	One-down	Conferma o Rifiuto costruttivo
Subordinazione negativa	One-down	Rifiuto
Subordinazione annullante	One-down	Conferma passiva

La griglia individua cinque principali ruoli relazionali, che emergono dall'intreccio tra posizione comunicativa e qualità del messaggio: autorità positiva, autorità negativa (nelle due forme: minacciosa e distaccata), subordinazione positiva, subordinazione negativa e subordinazione annullante. Va chiarito che il ruolo deriva dall'intreccio tra la posizione relazionale e il tipo di messaggio. Ogni ruolo si manifesta in modo diverso all'interno delle dinamiche di gruppo e delle interazioni tra studenti e docenti: la posizione one-up o one-down si combina con messaggi di conferma, rifiuto costruttivo, rifiuto oppositivo o passività, determinando effetti differenti sul clima relazionale e sulle possibilità di partecipazione e apprendimento. Inoltre, è importante sottolineare che tali ruoli non sono statici, ma possono variare nel corso delle diverse situazioni comunicative, a

seconda del contesto e delle intenzioni dei partecipanti. La consapevolezza di queste categorie permette agli insegnanti di riflettere sulle proprie modalità di conduzione della relazione educativa e di adattare la propria postura comunicativa per favorire uno sviluppo armonico del gruppo classe.

L'autorità positiva rappresenta una modalità di esercizio della posizione one-up che si coniuga con comunicazioni di conferma attiva e rifiuti costruttivi, definendo una postura autorevole ma non autoritaria. La conferma attiva si manifesta attraverso messaggi verbali e non verbali che riconoscono lo studente come interlocutore legittimo, valorizzano lo sforzo, l'impegno o il contributo, e trasmettono rispetto e fiducia. Il rifiuto costruttivo, invece, consente di porre limiti chiari a determinati comportamenti senza svalutare la persona, distinguendo nettamente tra ciò che non è accettabile e il valore dell'individuo. Un esempio di conferma attiva può essere quello di un insegnante che riconosce l'impegno di uno studente anche quando il risultato non è pienamente corretto, sottolineando lo sforzo fatto e incoraggiandolo a proseguire nel lavoro. Analogamente, può valorizzare un intervento in classe evidenziandone l'utilità per la discussione, mostrando attenzione attraverso lo sguardo, l'ascolto attivo o un riscontro positivo.

Un esempio di rifiuto costruttivo si può osservare quando il docente richiama uno studente per un comportamento non adeguato, ad esempio l'uso del cellulare o un'interruzione durante la spiegazione, esplicitando chiaramente il limite richiesto ma senza giudicare la persona, mantenendo un tono rispettoso e disponibile al dialogo successivo. In questo modo il comportamento viene rifiutato salvaguardando la relazione educativa. Va precisato che gli autori non individuano in modo esplicito questa specifica tipologia di rifiuto; essa viene piuttosto elaborata e tematizzata da Savio a partire dalle loro esemplificazioni.

L'autorità negativa corrisponde anch'essa a una posizione relazionale one-up, ma si intreccia con un messaggio di rifiuto che può assumere configurazioni differenti. Essa si manifesta in forma minacciosa quando il docente ricorre a intimidazioni, sanzioni o avvertimenti espliciti, ponendo l'accento sul controllo del comportamento più che sulla dimensione educativa della relazione. Un esempio tipico è l'affermazione: «Se continui a parlare ti metto una nota», oppure «Se non consegni subito il compito avrai un'insufficienza». In questi casi il messaggio relazionale si fonda sulla pressione e sulla deterrenza.

Una seconda modalità è quella distaccata, caratterizzata da indifferenza, ritiro emotivo o disinvestimento relazionale. Il docente mantiene formalmente la posizione di autorità ma esprime assenza di coinvolgimento nella relazione, come nell'affermazione: «Fai come vuoi, non mi interessa» oppure «Se non studi è un problema tuo». Si potrebbe dire che in entrambe le configurazioni la comunicazione tende delineare un rapporto educativo caratterizzato da autoritarismo.

Dal lato dello studente, la posizione one-down può declinarsi in forme diverse.

Nella subordinazione positiva si intrecciano posizione one-down e messaggi di conferma o rifiuto costruttivo; essa rappresenta una modalità funzionale e adattiva nella quale lo studente riconosce la legittimità del ruolo docente e partecipa attivamente alla relazione educativa. La subordinazione, in questo caso, non coincide con passività, ma con disponibilità all'ascolto, rielaborazione del feedback e collaborazione.

Un esempio può essere quello dello studente che, dopo una correzione, afferma: «Ho capito l'errore, posso riprovare l'esercizio?», oppure che esprime un dubbio dicendo: «Non sono completamente d'accordo, ma vorrei capire meglio il suo punto di vista». In tali situazioni lo studente mantiene un'iniziativa comunicativa personale pur riconoscendo l'asimmetria del ruolo docente e orientando l'interazione in senso collaborativo.

Nella subordinazione negativa la posizione relazionale one-down si coniuga con messaggi di rifiuto e si caratterizza quindi attraverso modalità comunicative oppositive o difensive. In ambito scolastico, ciò può manifestarsi quando lo studente risponde con sarcasmo a un richiamo dell'insegnante, evita sistematicamente il contatto visivo durante un confronto, oppure esprime chiusura attraverso frasi come «Tanto non serve a niente» o «Non mi interessa». Un ulteriore esempio può essere rappresentato da comportamenti di resistenza passiva, come il rifiuto di partecipare a un'attività proposta o il silenzio polemico durante una discussione didattica. Tali comportamenti non vanno necessariamente interpretati come semplici atti di indisciplina o disinteresse, ma possono essere letti, in una prospettiva sistemico-relazionale, come segnali di una posizione one-down che deriva da o sollecita uno scambio relazionale dove l'insegnante interpreta la sua posizione one up in modo autoritario. In altre parole, considerando il piano emotivo, essi possono emergere in situazioni in cui lo studente percepisce svalutazione, frustrazione o insicurezza, oppure quando fatica a riconoscere il proprio spazio comunicativo all'interno della relazione con il docente. La subordinazione negativa può essere interpretata come un tentativo, seppur disfunzionale, di ristabilire un equilibrio relazionale percepito come minacciato, ad esempio opponendosi a un'autorità vissuta come eccessivamente rigida o distante.

Diversa è la configurazione della subordinazione annullante, che corrisponde all'intreccio tra posizione one-down e messaggi di conferma passiva, quali il silenzio prolungato, l'evitamento dell'interazione, l'annuire senza intervenire o il limitarsi a risposte monosillabiche. In questo caso si osserva un ritiro comunicativo che riduce sensibilmente la ricchezza dello scambio relazionale. Un esempio può essere quello dello studente che, pur sollecitato, evita di intervenire, abbassa lo sguardo e si limita ad assentire senza partecipare attivamente; oppure quello di chi svolge le attività richieste senza mai formulare domande o commenti, mantenendo una presenza comunicativa minima.

Tuttavia, come già evidenziato nella prospettiva sistemica, tali posizioni non possono essere interpretate isolatamente né attribuite in modo univoco alla persona. Una determinata postura relazionale deve essere letta all'interno della dinamica comunicativa complessiva, considerando ciò che precede e ciò che segue nello scambio, secondo un'ottica di causalità circolare. Ad esempio, il silenzio di uno studente può essere collegato a precedenti esperienze comunicative percepite come svalutanti, oppure a modalità relazionali consolidate nel gruppo classe; analogamente, una risposta oppositiva può essere connessa a un precedente messaggio percepito come minaccioso o distaccato. Va pertanto specificato che queste categorie rappresentano strumenti interpretativi utili per leggere gli scambi comunicativi tra docenti e studenti, ma non definiscono caratteristiche stabili o definitive delle persone coinvolte. I ruoli relazionali emergono infatti nella sequenza degli scambi comunicativi e devono essere interpretati all'interno di un processo dinamico. Un insegnante o uno studente possono attivare ruoli diversi in situazioni differenti: ad esempio, uno studente collaborativo in un contesto laboratoriale può assumere una posizione più difensiva durante una verifica percepita come stressante; allo stesso modo, un insegnante generalmente orientato a un'autorità positiva può occasionalmente assumere modalità più distaccate in situazioni di affaticamento o conflitto.

In questo senso, può risultare utile una riflessione sistematica sulle proprie modalità comunicative. Un docente può osservare se tende ad attivare prevalentemente forme di autorità positiva o negativa nei diversi scambi e, sulla base di tale consapevolezza, progettare eventuali aggiustamenti coerenti con le proprie finalità educative.

All'interno della griglia interpretativa, la categoria di conferma assume un ruolo centrale. Gli autori della Pragmatica della comunicazione umana (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967) sottolineano infatti come la conferma costituisca il fattore singolo che garantisce sviluppo e stabilità mentale (p. 76). Confermare significa riconoscere l'altro come persona degna di attenzione, rispetto e ascolto. In ambito scolastico, ciò può tradursi, ad esempio, nel riconoscimento del contributo di uno studente durante una discussione, nel dare spazio a un suo dubbio o nel mostrare disponibilità all'ascolto anche quando emerge un errore. La conferma non coincide necessariamente con l'approvazione del contenuto espresso, ma riguarda il riconoscimento dell'altro come interlocutore legittimo all'interno della relazione comunicativa.

La conferma può essere espressa verbalmente, attraverso parole di apprezzamento o comprensione, ma si manifesta soprattutto a livello non verbale, mediante il sorriso, il contatto visivo, una postura accogliente e la disponibilità all'ascolto. La comunicazione di conferma può rafforzare il senso di appartenenza, sostenere l'autostima e favorire la partecipazione attiva degli studenti.

Il rifiuto costruttivo, complementare alla conferma, rappresenta una competenza comunicativa di grande rilevanza educativa. Esso consente di porre confini chiari senza interrompere il legame,

trasmettendo il messaggio implicito che il comportamento può essere discusso e modificato, mentre la persona resta accolta e rispettata. In questo senso, il rifiuto costruttivo tutela sia la coerenza normativa sia la sicurezza relazionale.

Un ulteriore elemento di grande importanza è la metacomunicazione esplicita, intesa come la capacità di rendere visibili i significati relazionali degli scambi; metacomunicare significa parlare della relazione mentre la si vive, esplicitando emozioni, aspettative e difficoltà. In ambito scolastico, ciò consente di prevenire fraintendimenti, di condividere la responsabilità del clima relazionale e di affrontare le tensioni in modo trasparente e costruttivo. La metacomunicazione rafforza la dimensione dialogica dell'educazione e restituisce agli studenti un modello di gestione consapevole delle relazioni.

Da quanto analizzato emerge che la griglia di osservazione sistemico-relazionale rappresenta uno strumento prezioso per la lettura e la trasformazione delle dinamiche comunicative in classe, in quanto permette ai docenti di sviluppare uno sguardo riflessivo, capace di cogliere la complessità delle interazioni e di modulare l'esercizio dell'autorità in modo funzionale al benessere e all'apprendimento. Non si tratta di eliminare le asimmetrie o il conflitto, ma di gestirli in modo educativo, riconoscendo che ogni scambio comunicativo costituisce un'opportunità di crescita reciproca. In questo processo, la competenza comunicativa dell'insegnante emerge come una leva fondamentale di cambiamento, in grado di incidere profondamente sulla qualità dell'esperienza scolastica e sullo sviluppo personale e relazionale degli studenti.

CAPITOLO 4

Analisi di un contesto educativo e delle sue dinamiche comunicative

Nel presente capitolo si intende proporre l'analisi di un contesto educativo e di un'esperienza di docenza attraverso gli strumenti teorici e operativi presentati nei precedenti capitoli.

In particolare, mi riferirò al contesto professionale all'interno del quale si è sviluppata la mia esperienza di tirocinio e di insegnamento, ponendo particolare attenzione non solo agli elementi descrittivi della realtà scolastica, ma soprattutto alle implicazioni pedagogiche e relazionali che tali elementi comportano. L'obiettivo non è dunque limitarsi a una mera presentazione della scuola e della classe, bensì restituire una lettura interpretativa dell'esperienza didattica con particolare riferimento agli aspetti relazionali, intrecciando la dimensione la teorica e quella pratica.

In questa prospettiva il capitolo si sviluppa a partire dall'analisi della specificità della scuola secondaria di secondo grado, privata non paritaria, "Giovanni Verga" di Pavia, evidenziandone le caratteristiche organizzative, didattiche e formative che la distinguono rispetto ad altri contesti scolastici. Tale analisi consente di comprendere come l'ambiente educativo influenzi profondamente le modalità di insegnamento e di apprendimento, configurandosi non come semplice sfondo neutro, ma come elemento attivo nella costruzione dell'esperienza scolastica.

A questa prima dimensione si affianca l'approfondimento della realtà della classe IV B, indirizzo liceo scienze umane, nella quale svolgo il mio incarico di docente di Storia e Filosofia. La descrizione del gruppo classe non si limita agli aspetti anagrafici o organizzativi, ma si concentra sulla sua complessità interna, mettendo in luce l'eterogeneità dei percorsi scolastici, delle esperienze personali e dei bisogni formativi degli studenti. Tale eterogeneità costituisce una chiave di lettura fondamentale per comprendere le dinamiche relazionali e le scelte didattiche adottate.

All'interno di questo quadro si colloca la riflessione sul mio ruolo di docente, inteso non soltanto come trasmettitore di contenuti disciplinari, ma come figura educativa chiamata a mediare tra sapere, esperienza e relazione. L'insegnamento della Storia e della Filosofia viene così analizzato non solo nella sua dimensione contenutistica, ma anche come spazio privilegiato per la costruzione del pensiero critico e per la rielaborazione dell'esperienza personale degli studenti.

Elemento trasversale a tutte le sezioni del capitolo è la centralità della comunicazione educativa. In un contesto scolastico caratterizzato da fragilità, percorsi irregolari e vissuti complessi, la comunicazione assume infatti un ruolo determinante: essa non si configura come semplice strumento di trasmissione del sapere, ma come dispositivo relazionale attraverso il quale si costruisce il clima di classe, si sostengono i processi di apprendimento e si promuove il benessere degli studenti.

A partire da queste premesse, il capitolo si conclude con l'analisi di alcuni scambi comunicativi realmente avvenuti in classe, letti attraverso due cornici teorico-operative complementari: da un lato il modello di Thomas Gordon, centrato sull'ascolto attivo e sulla gestione dei conflitti, dall'altro la prospettiva sistemico-relazionale ispirata alla teoria pragmatica della comunicazione. Tale analisi non ha finalità classificatorie, ma intende mostrare come la consapevolezza comunicativa rappresenti uno strumento fondamentale per la pratica didattica e per la costruzione di relazioni educative efficaci. Nel complesso, il capitolo si propone quindi di evidenziare come l'esperienza di insegnamento non possa essere compresa se non all'interno di una rete di relazioni, significati e pratiche che coinvolgono il contesto, la classe, il docente e gli studenti. In questa prospettiva la scuola emerge come uno spazio complesso e dinamico, nel quale la comunicazione educativa rappresenta il fulcro attorno a cui si costruiscono i processi di apprendimento e di crescita personale.

4.1 Il contesto della scuola privata: caratteristiche e specificità

La scuola privata “Giovanni Verga” di Pavia, istituto secondario di secondo grado che offre diversi indirizzi (dai licei agli istituti tecnici), si distingue per un’organizzazione e un clima istituzionale che, pur mantenendo la struttura formale prevista dall’ordinamento scolastico nazionale, si connotano per una minore rigidità burocratica rispetto alla scuola pubblica; tale differenza non riguarda tanto il piano normativo, quanto piuttosto la dimensione relazionale e gestionale. In un istituto privato, non paritario, le dinamiche organizzative risultano generalmente più snelle e il numero di studenti per classe ridotto; ciò favorisce una maggiore personalizzazione dell’insegnamento e un rapporto più diretto tra docenti, studenti e famiglie.

L’ambiente appare meno formale, meno gerarchizzato e più permeabile al dialogo quotidiano; questo non significa una minore professionalità o un abbassamento degli standard, bensì una diversa configurazione del contesto educativo, nel quale la dimensione relazionale assume un peso ancora più marcato.

La scuola Verga accoglie prevalentemente studenti che provengono da percorsi scolastici interrotti o difficoltosi, spesso dopo esperienze di insuccesso, bocciature o abbandoni, presso le scuole pubbliche o private paritarie e molti di loro si iscrivono con l’obiettivo di recuperare uno o più anni scolastici. Ne consegue che l’istituto non rappresenta semplicemente un luogo di istruzione, ma diviene per molti una seconda possibilità, uno spazio di ricostruzione della propria identità scolastica e, in alcuni casi, personale. In tale prospettiva, come sottolinea Mortari, “aver cura significa essere presenti all’altro in modo attento e responsivo, sostenendone il processo di crescita senza sostituirsi ad esso” (Mortari, 2021, p. 92), evidenziando come la relazione educativa si configuri come pratica di cura situata, capace di adattarsi alla complessità delle esperienze individuali. Questa dimensione trova ulteriore conferma nel contributo di Mortari e Ubbiali, dove si evidenzia come “educare a scuola è un sapere complesso” che implica la capacità di tenere insieme dimensione cognitiva, relazionale ed emotiva (Mortari, Ubbiali, 2023, p. 86); tale affermazione risulta particolarmente significativa se applicata al contesto della scuola Verga, dove la complessità non rappresenta un elemento marginale, ma costituisce la cifra stessa dell’esperienza educativa quotidiana.

La presenza di studenti con percorsi scolastici irregolari, fragilità emotive e vissuti di insuccesso richiede un modo di fare docenza finalizzato ad andare oltre la mera trasmissione dei contenuti disciplinari. Il docente è chiamato a interpretare i bisogni impliciti degli studenti, a leggere tra le righe delle loro storie individuali e a farsi mediatore di un processo di riappropriazione della fiducia in sé e nel percorso formativo. Il docente diventa, così, una figura che accompagna, sostiene e orienta, attraverso la costruzione di un ambiente educativo capace di promuovere non solo apprendimenti cognitivi, ma soprattutto processi di crescita personale. La riflessione proposta dal saggio di Mortari

e Ubbiali consente, inoltre, di sottolineare come l'agire educativo richieda una continua capacità di adattamento e riflessività: non si tratta di applicare modelli rigidi, ma di costruire risposte educative situate, sensibili alle caratteristiche del contesto e dei soggetti coinvolti. In questo senso la scuola può essere interpretata come uno spazio di possibilità, in cui la relazione educativa, sostenuta da una comunicazione autentica ed empatica, diventa il fondamento per la costruzione di percorsi di apprendimento significativi e per la ricostruzione dell'identità dello studente (Ivi, p. 86).

4.2 La classe IV B: un gruppo eterogeneo

La IV B, indirizzo scienze umane, rappresenta un esempio emblematico di eterogeneità: il gruppo classe è composto da studenti con storie scolastiche e personali molto diverse tra loro, accomunati tuttavia dall'esperienza di una frattura nel percorso ordinario. Tale elemento comune, pur nella diversità delle singole traiettorie, costituisce un punto di partenza significativo per comprendere la complessità del gruppo e la necessità di un approccio educativo attento e differenziato.

Quasi tutti gli alunni frequentano la scuola con l'obiettivo di recuperare anni precedentemente non conclusi con successo; tuttavia, accanto a questa motivazione esplicita, emergono ragioni più profonde, spesso radicate in vissuti personali complessi e in esperienze di fallimento scolastico che hanno inciso sulla costruzione dell'identità. In questo senso, come sottolinea Nardone riprendendo Danilo Dolci, "ciascuno cresce solo se sognato", evidenziando come lo sviluppo dell'adolescente sia strettamente legato allo sguardo dell'adulto e alla possibilità di essere riconosciuto nelle proprie potenzialità (Nardone, 2022, p. 36). Tale prospettiva consente di leggere le storie degli studenti non come semplici difficoltà individuali, ma come esiti di relazioni educative precedenti che non sempre sono riuscite a sostenere adeguatamente i loro percorsi.

Alcuni studenti hanno dichiarato di aver inizialmente scelto un indirizzo di studi non coerente con le proprie inclinazioni, trovandosi successivamente in difficoltà e maturando un senso di inadeguatezza. In questi casi, il trasferimento alla scuola Verga rappresenta un tentativo di riallineamento tra interessi personali e percorso formativo, ma anche un'occasione per ridefinire la propria immagine di sé come studenti. Tale processo risulta particolarmente delicato, poiché implica una rinegoziazione dell'identità che richiede tempo, sostegno e un contesto educativo capace di valorizzare le risorse individuali.

Altri ragazzi vivono situazioni familiari problematiche: separazioni conflittuali, assenze genitoriali o responsabilità precoci che hanno inciso negativamente sulla continuità e sulla serenità dello studio; in tali circostanze la scuola diviene uno spazio ambivalente: talvolta rifugio, talvolta ulteriore fonte di pressione. In questo senso, il ruolo dell'insegnante assume una rilevanza fondamentale nel costruire un ambiente relazionale che possa offrire stabilità e riconoscimento. Come evidenzia ancora Nardone, l'adolescente ha bisogno di adulti significativi che sappiano vederlo e sostenerlo, evitando di ridurlo alle sue difficoltà o ai suoi fallimenti (Ivi, p. 38). Questa dimensione di riconoscimento si configura come condizione imprescindibile per riattivare processi di fiducia e di partecipazione.

Vi sono poi studenti che, pur mostrando buone capacità cognitive e un atteggiamento diligente verso lo studio, hanno sperimentato forme di esclusione o incomprensione nel precedente contesto scolastico: alcuni di loro si sono sentiti etichettati, non valorizzati o fraintesi nelle proprie modalità

espressive. In questi casi, l'insuccesso non è riconducibile a carenze cognitive, bensì a dinamiche relazionali disfunzionali, che hanno compromesso il senso di appartenenza e la motivazione. Anche qui il contributo di Nardone appare particolarmente significativo, laddove sottolinea come il rischio maggiore sia quello di cristallizzare l'identità dell'adolescente in etichette negative, impedendo così l'emergere delle sue potenzialità (Ivi, p. 39).

Non mancano, infine, situazioni più complesse, nelle quali si intrecciano difficoltà emotive, fragilità psicologiche e vissuti di demotivazione profonda; in tali contesti l'apprendimento disciplinare non può essere scisso da un lavoro di ricostruzione dell'autostima e della motivazione. La dimensione educativa ancor di più si amplia dunque oltre il piano cognitivo, coinvolgendo aspetti emotivi e relazionali che risultano determinanti per il successo formativo.

Questa marcata eterogeneità implica per il docente la necessità di adottare una didattica flessibile, capace di modulare linguaggi, tempi e strumenti, senza perdere di vista gli obiettivi curricolari. Non si tratta semplicemente di adattare i contenuti, ma di costruire un ambiente di apprendimento inclusivo, nel quale ogni studente possa trovare uno spazio di riconoscimento e di crescita. In questa prospettiva, la relazione educativa assume un ruolo centrale: attraverso uno sguardo capace di sognare lo studente, come suggerisce Nardone, il docente può contribuire a trasformare l'esperienza scolastica in un'occasione di riscatto e di riorientamento, restituendo senso e valore al percorso formativo.

4.3 Il mio ruolo di docente di Storia e Filosofia

All'interno di questa realtà ricopro il ruolo di docente di Storia e Filosofia, due discipline che, per loro natura, si prestano particolarmente alla riflessione critica, al confronto argomentativo e alla problematizzazione dell'esperienza. Esse non si limitano a trasmettere contenuti, ma offrono strumenti per interrogare la realtà, favorendo negli studenti la costruzione di un pensiero autonomo e consapevole.

L'insegnamento della Storia, in un contesto come quello della IV B, non si è limitato alla ricostruzione cronologica degli eventi, ma ha rappresentato un'occasione per riflettere sulle dinamiche del potere, sulle trasformazioni sociali e sulle crisi identitarie che attraversano le epoche. Molti studenti hanno trovato nella narrazione storica un terreno di confronto con le proprie esperienze di marginalità o di fallimento, riconoscendo come la storia dell'umanità sia costellata di fratture, errori e possibilità di riscatto. In tal senso, la Storia si configura non solo come disciplina conoscitiva, ma come spazio di riconoscimento, in cui gli studenti possono rivedere il proprio percorso alla luce di una dimensione più ampia e universale.

La Filosofia, d'altra parte, si è rivelata uno spazio privilegiato per la discussione sui temi dell'identità, della libertà, della responsabilità e del senso dell'agire umano. In un gruppo caratterizzato da percorsi irregolari, la riflessione filosofica ha offerto strumenti per rileggere criticamente il proprio vissuto, trasformando l'esperienza personale in oggetto di pensiero.

Nel mio operato ho cercato di integrare la dimensione contenutistica con quella dialogica, favorendo momenti di confronto e valorizzando gli interventi degli studenti: in un contesto fragile la partecipazione attiva diventa infatti un segnale di riappropriazione dello spazio scolastico. L'atto del prendere parola, del condividere un'idea o un'esperienza, rappresenta non solo un momento di apprendimento, ma anche un passo verso la costruzione di una nuova immagine di sé come soggetto capace di pensare e di esprimersi.

In questa prospettiva, il ruolo del docente si configura, in continuità con Rogers, come quello di un facilitatore culturale e relazionale, capace di creare le condizioni affinché il sapere diventi significativo. Non si tratta semplicemente di spiegare, ma di accompagnare gli studenti in un percorso di scoperta, nel quale la conoscenza si intreccia con l'esperienza e contribuisce alla formazione della persona nella sua globalità.

Come già approfondito nel secondo capitolo, il pensiero di Carl Rogers attribuisce alla relazione educativa un ruolo centrale nel processo di apprendimento: i concetti di congruenza, accettazione positiva incondizionata ed empatia rappresentano i pilastri di un approccio centrato sulla persona. In tale prospettiva l'apprendimento non viene concepito come semplice acquisizione di contenuti, ma

come processo globale che riguarda la dimensione cognitiva, emotiva e relazionale dello studente. Rogers sottolinea, infatti, come l'efficacia dell'insegnamento sia strettamente legata alla qualità della relazione educativa e alla capacità del docente di creare un clima facilitante, nel quale lo studente possa sentirsi accolto e sostenuto nel proprio percorso di crescita (Rogers, 1973, pp. 112-115).

Nel contesto della IV B tali principi hanno trovato un'applicazione concreta e quotidiana: la comunicazione non si è configurata come semplice trasmissione di informazioni, bensì come costruzione di uno spazio relazionale sicuro, nel quale lo studente potesse sentirsi accolto e riconosciuto. In una classe caratterizzata da percorsi scolastici irregolari e da vissuti di insuccesso, la qualità della relazione assume infatti un valore determinante per la riattivazione della motivazione e per il coinvolgimento nel processo di apprendimento. Il clima di fiducia che si costruisce attraverso una comunicazione attenta e rispettosa diventa la condizione necessaria affinché lo studente possa esporsi, partecipare e mettersi in gioco senza il timore del giudizio.

L'accettazione positiva incondizionata non implica l'assenza di regole o di valutazione, ma la distinzione tra il giudizio sul comportamento e il valore della persona. In una classe composta da studenti che hanno spesso interiorizzato etichette negative, tale distinzione risulta fondamentale: comunicare che l'errore è parte integrante del processo di apprendimento, senza che esso definisca l'identità dello studente, rappresenta un passaggio decisivo per la ricostruzione della fiducia.

Rogers evidenzia come il riconoscimento incondizionato della persona favorisca lo sviluppo dell'autostima e dell'autoefficacia, elementi essenziali per un apprendimento autentico (Rogers, 1951 pp. 85-90); in questo senso, nella prospettiva di Rogers, il docente non esercita mai nessuna forma di autorità né di orientamento; è chiamato a attivare soprattutto la capacità di sostenere, con un atteggiamento accogliente. L'empatia, invece, intesa come capacità di comprendere il mondo interno dell'altro senza confonderlo con il proprio, si traduce nella disponibilità all'ascolto attivo, proprio come evidenziato anche da Thomas Gordon. L'ascolto attivo non consiste semplicemente nel prestare attenzione alle parole dello studente, ma implica la capacità di cogliere i significati impliciti, le emozioni e i bisogni che si esprimono attraverso la comunicazione (Gordon, 1974, pp. 45-52). Molti momenti significativi della mia esperienza didattica non si sono evidenziati durante la spiegazione frontale, ma nei colloqui individuali, nei dialoghi informali prima o dopo la lezione, negli sguardi che chiedevano conferma o incoraggiamento; in questi momenti la relazione educativa si manifesta nella sua dimensione più autentica, diventando uno spazio di incontro e di riconoscimento reciproco.

La congruenza, infine, richiama l'autenticità del docente: Rogers sottolinea come l'efficacia della relazione educativa dipenda dalla coerenza tra ciò che l'insegnante pensa, prova e comunica e, in un contesto come quello della scuola Verga, dove le relazioni sono più dirette e meno mediate da formalismi, gli studenti percepiscono con immediatezza eventuali incoerenze. Essere autentici non

significa annullare la propria funzione di guida, ma esercitarla in modo trasparente, riconoscendo anche i propri limiti e mantenendo una posizione relazionale chiara e coerente. (Rogers, 1973, pp. 120-122).

L'esperienza didattica maturata mi ha ulteriormente confermato come l'efficacia dell'insegnamento non possa prescindere dalla qualità della comunicazione educativa. In un gruppo classe eterogeneo, caratterizzato da livelli di preparazione, stili cognitivi e bisogni formativi differenti, la tradizionale lezione frontale rischia infatti di risultare poco inclusiva, perché tende a privilegiare quegli studenti che possiedono già strumenti adeguati, escludendo coloro che presentano difficoltà o modalità di apprendimento differenti. In tale contesto diviene, pertanto, necessario adottare strategie comunicative diversificate, capaci di coinvolgere attivamente gli studenti e di favorire processi di apprendimento più significativi.

Tra queste strategie si sono rivelate particolarmente utili l'utilizzo di domande stimolo, il ricorso a esempi tratti dall'attualità, i collegamenti interdisciplinari e l'introduzione di momenti di lavoro cooperativo; questi strumenti permettono di stimolare la partecipazione e di valorizzare la pluralità dei punti di vista presenti in classe, trasformando l'apprendimento in un processo condiviso. In questa prospettiva la comunicazione non risulta un semplice veicolo di contenuti, ma diventa un dispositivo pedagogico capace di attivare processi di costruzione del sapere.

Proprio nell'anno scolastico in corso, all'interno del gruppo classe, sono presenti tre studenti che manifestano una condizione di doppia eccezionalità, caratterizzata dalla compresenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento e di una plusdotazione cognitiva certificata⁴. Tale situazione evidenzia, in modo particolarmente chiaro, quanto la realtà educativa sia complessa e quanto sia necessario superare interpretazioni semplicistiche dei processi di apprendimento, che tendono a considerare il rendimento scolastico come espressione lineare delle capacità cognitive.

Gli studenti plusdotati, infatti, possiedono una notevole rapidità di comprensione e una capacità di elaborazione superiore alla media; tuttavia, quando tali caratteristiche non vengono riconosciute e adeguatamente valorizzate, possono trasformarsi in fattori di rischio. La letteratura scientifica

⁴ Per talento si intende il potenziale di dimostrare capacità eccezionali in una o più delle seguenti aree rispetto ai propri coetanei: capacità intellettuali generali, attitudini specifiche o pensiero creativo; tuttavia, è ancora difficile fornire una definizione univoca di talento accettata da tutta la comunità scientifica (Zanetti, 2016). La National Association for Gifted Children (NAGC) definisce gli studenti dotati come coloro che possiedono la capacità di ottenere risultati a livelli più elevati rispetto ai loro coetanei con età, background ed esposizione simili in una o più aree. Gli studenti dotati costituiscono un gruppo eterogeneo, composto da individui provenienti da diversi contesti razziali ed etnici, culture e status socioeconomici. Necessitano di accedere a opportunità di apprendimento adeguate per sviluppare il loro pieno potenziale. In questa prospettiva è di fondamentale importanza considerare che alcuni di questi studenti potrebbero avere disturbi dell'apprendimento o dell'elaborazione, che richiedono un intervento specializzato e adeguamenti. Di conseguenza, sono necessarie esperienze educative su misura per soddisfare le esigenze degli studenti dotati e per rispondere alle loro esigenze in continua evoluzione (Coleman & Cross, 2021). Secondo la definizione di Newman, del 2008, l'essere dotati è tipicamente associato a un punteggio di QI pari o superiore a 130. Tuttavia, Ruf e Valley suggeriscono nel loro studio che questa soglia potrebbe essere abbassata a 120 (Ruf & Valley, 2003).

sottolinea come la mancanza di stimoli adeguati possa generare noia, disinvestimento e perdita di motivazione, fino a condurre a forme di *underachievement*, ovvero di rendimento scolastico inferiore alle reali potenzialità (Ruf, 2003, pp. 12-15). In questi casi il talento non sostenuto diventa invisibile e lo studente può progressivamente costruire un'immagine di sé come incapace, nonostante un quoziente intellettivo molto elevato.

Nel caso specifico della IV B tutti gli studenti con queste caratteristiche, come riferito anche dai genitori, si percepiscono profondamente incompresi nei precedenti contesti scolastici e tale percezione ha inciso significativamente sulla loro motivazione portandoli, in alcuni casi, a ripetere più anni scolastici, pur possedendo capacità cognitive superiori alla media. Questo dato evidenzia come il fallimento scolastico non sia necessariamente correlato a deficit cognitivi, ma possa derivare da una mancata corrispondenza tra bisogni educativi e risposta didattica: come evidenziano Coleman e Cross gli studenti *gifted* necessitano di ambienti educativi capaci di riconoscere e sostenere le loro specificità, evitando sia la sotto stimolazione, sia l'incomprensione delle loro modalità di apprendimento (Coleman, Cross, 2021, pp. 78-82).

Alla luce di queste dinamiche, la comunicazione didattica assume un ruolo ancora più centrale: non riguarda soltanto la trasmissione dei contenuti disciplinari, ma implica anche la capacità del docente di modulare il linguaggio, i tempi e le modalità di interazione in funzione delle caratteristiche degli studenti. In questo senso, il contributo della pragmatica della comunicazione evidenzia come ogni comportamento comunicativo abbia una dimensione relazionale, che incide profondamente sull'interazione educativa non è possibile non comunicare: anche il silenzio, il tono della voce o la postura trasmettono significati che influenzano il clima della classe (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, pp. 45-50).

In un contesto caratterizzato da fragilità, difficoltà di apprendimento o vissuti di incomprensione, anche un atteggiamento percepito come distaccato può essere interpretato come una forma di rifiuto, per questo motivo il docente è chiamato a sviluppare una consapevolezza comunicativa ampia e articolata, capace di integrare dimensione cognitiva, relazionale ed emotiva.

4.4 Analisi di alcuni scambi comunicativi in classe con le categorie di Gordon e con la griglia sistemico-relazionale.

La mia esperienza come docente nella IV B ha rappresentato un banco di prova significativo anche per la mia identità professionale, perché operare in un contesto meno istituzionalizzato rispetto alla scuola pubblica, ma al contempo attraversato da fragilità complesse, ha richiesto una continua riflessione sul senso del mio ruolo. In questo contesto ho progressivamente compreso come l'insegnamento, soprattutto in realtà caratterizzate da percorsi di recupero, non possa limitarsi alla dimensione trasmissiva, ma debba configurarsi come accompagnamento. Tale prospettiva implica una amplificazione del ruolo docente come colui che non solo trasmette conoscenze, ma figura che sostiene, orienta e rende possibile il processo di crescita complessivo dello studente. In questa direzione, la scuola si configura come luogo di ricostruzione non solo delle competenze disciplinari, ma anche dell'immagine di sé come soggetto capace di apprendere.

In questa cornice la comunicazione, intesa in senso rogersiano come relazione autentica, empatica e rispettosa, si rivela il fondamento dell'azione educativa, poiché solo all'interno di un clima di fiducia lo studente potrebbe riattivare la propria motivazione e trasformare un'esperienza di insuccesso in occasione di crescita. La qualità della relazione educativa non rappresenta quindi un elemento accessorio, ma costituisce la condizione stessa per l'efficacia dell'insegnamento. Come sottolinea anche Gert Biesta, e come è già stato più volte sottolineato, l'educazione non può essere ridotta alla semplice trasmissione di contenuti, ma implica la formazione del soggetto nella sua globalità, attraverso un processo che coinvolge dimensione cognitiva, etica e relazionale (Biesta, 2010, pp. 19-22).

L'esperienza vissuta ha reso evidente come la pratica didattica richieda una costante capacità di riflessione, che consenta al docente di interrogarsi sulle proprie modalità comunicative e relazionali. Per testimoniare come questa capacità riflessiva possa essere promossa, e lo sia stata e nel mio caso particolare, propongo nel seguente paragrafo l'analisi di alcuni scambi comunicativi avvenuti in classe con due strumenti teorico-operativi complementari presentati nei paragrafi precedenti: da un lato, il contributo di Thomas Gordon, con particolare riferimento alla distinzione tra problemi dell'insegnante e problemi dello studente, all'ascolto attivo, ai messaggi in prima persona e alle modalità di gestione del conflitto; dall'altro la lettura sistemico-relazionale ispirata alla teoria pragmatica della comunicazione della scuola di Palo Alto, operativizzata attraverso la griglia di osservazione sistemico-relazionale. L'intento è di mostrare come un'analisi di questo tipo permetta all'insegnante di riflettere in modo non impressionistico sulle dinamiche comunicative, con

l'obiettivo di acquisire consapevolezza rispetto ai propri atti relazionali per renderli il più idonei possibili ai bisogni degli studenti.

Sul piano metodologico ho proceduto nel modo seguente; per ciascuno scambio sono stati e considerati sia le categorie della lettura sistemico-relazionale, quali il ruolo assunto dai partecipanti, la posizione relazionale, la qualità del messaggio e la configurazione dell'interazione, sia quelle desumibili dalla teoria di Gordon, con riferimento all'appartenenza del problema, alla presenza di eventuali barriere comunicative e all'uso dei messaggi-io nella gestione del conflitto.

Non si tratta di classificare rigidamente i comportamenti comunicativi individuali, né di attribuire etichette statiche agli studenti o alla docente; l'intento è piuttosto quello di evidenziare come uno stesso evento didattico possa essere interpretato attraverso categorie differenti e come la consapevolezza comunicativa rappresenti per l'insegnante uno strumento trasformativo.

Attraverso tale consapevolezza il docente può modulare gli scambi comunicativi, scegliendo modalità che favoriscano l'instaurarsi di un clima relazionale positivo e flessibile, capace di adattarsi alle esigenze del gruppo classe e dei singoli alunni.

1) Scambio comunicativo

I: (Con tono assertivo) “Durante la spiegazione ho sentito più volte commenti a bassa voce, ragazzi possiamo fare lezione e ricavarci gli ultimi dieci minuti per parlare?”

A: (con tono formale) “Prof, non stavamo facendo niente di male.”

I: “Ragazzi quando parlate mentre spiego, faccio fatica a mantenere il filo e ne va anche del vostro percorso.”

A: “Ok, scusi.”

I: “Riprendiamo.”

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

L'insegnante mantiene una posizione one-up, ma la esercita attraverso autorità positiva. Il primo intervento rappresenta una forma di rifiuto costruttivo, poiché richiama il comportamento senza svalutare gli studenti e propone una soluzione condivisa.

Nel secondo intervento l'insegnante esplicita l'effetto del comportamento sull'andamento della lezione, mantenendo una posizione di autorità positiva con rifiuto costruttivo.

Lo studente inizialmente manifesta una subordinazione negativa difensiva, negando la responsabilità (“non stavamo facendo niente di male”), ma successivamente si sviluppa in subordinazione positiva, con accettazione del richiamo e collaborazione.

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene all'insegnante, poiché i commenti interferiscono con la spiegazione; l'insegnante utilizza implicitamente un messaggio-io, quando afferma che parlando durante la spiegazione "fa fatica a mantenere il filo" esplicitando il comportamento che lo mette in difficoltà. Non emergono barriere comunicative come giudizio o minaccia e, anzi, la comunicazione favorisce responsabilizzazione e collaborazione, mantenendo un clima relazionale positivo.

Autoriflessione.

In questo scambio la situazione è stata gestita in modo efficace, mantenendo una posizione di autorità senza compromettere il clima relazionale. È stata adottata una comunicazione regolativa ma non punitiva, attraverso l'uso di un messaggio-io che ha permesso di esprimere il disagio senza attribuire colpe agli studenti. La proposta di una soluzione condivisa ha favorito la responsabilizzazione del gruppo e la ricomposizione dell'interazione in senso collaborativo.

2) Scambio comunicativo

A: (con tono serio) "Prof, tanto io storia non la capisco..."

I: (con tono colloquiale) "Lo so, è effettivamente un periodo ricco di avvenimenti. Ti sembra troppo difficile?"

A: "Sì, mi perdo quando leggo..."

I: "Ti senti confuso quando affronti il testo?"

A: "Sì."

I: "Proviamo a dividerlo insieme..."

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

Lo studente assume inizialmente una subordinazione negativa, caratterizzata da scoraggiamento e rinuncia ("tanto non la capisco").

L'insegnante mantiene una posizione one-up di autorità positiva, ma utilizza messaggi di conferma attiva, riconoscendo la difficoltà dello studente e legittimando il suo vissuto.

La proposta di dividere il lavoro in parti più piccole costituisce un intervento costruttivo, che orienta lo scambio verso una subordinazione positiva collaborativa.

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene allo studente, che manifesta difficoltà di apprendimento.

L'insegnante utilizza ascolto attivo, riformulando il vissuto dello studente, con espressioni come: "ti sembra difficile...ti senti confuso?".

Non sono presenti barriere comunicative; l'intervento dell'insegnante favorisce chiarificazione del problema e costruzione condivisa di una strategia di studio.

Autoriflessione.

In questo scambio è stata adottata una postura empatica centrata sull'ascolto attivo; la difficoltà dello studente è stata accolta e riformulata senza essere minimizzata o corretta in modo diretto.

Tale modalità ha favorito la chiarificazione del problema e la costruzione condivisa di una strategia, sostenendo al contempo la fiducia e la partecipazione dello studente.

3) Scambio comunicativo

I: (Con tono austero) "È la quarta volta che arrivi in ritardo..."

A: (Seccato) "Il pullman era in ritardo..."

I: (con tono severo) "Non è una giustificazione..."

A: (silenzio)

I: "Da domani chi arriva in ritardo resta fuori."

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

L'insegnante esercita una posizione one-up di autorità negativa minacciosa; il richiamo si struttura attraverso un rifiuto minaccioso, culminante nella minaccia della sanzione.

Lo studente assume dapprima una posizione di subordinazione negativa resistente, evidenziata dal tono seccato con cui risponde a, che successivamente sembra caratterizzarsi come subordinazione annullante dato il ritiro comunicativo.:

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene all'insegnante, poiché il ritardo interferisce con l'organizzazione della lezione.

La comunicazione utilizza barriere comunicative, in particolare giudizio e minaccia.

Non compaiono messaggi-io né ascolto attivo.

La gestione del conflitto si colloca nel Metodo uno, basato sull'esercizio del potere dell'insegnante.

Autoriflessione.

In questo scambio ho adottato una modalità comunicativa centrata sul controllo e sulla sanzione, con una gestione di tipo autoritario. Il mio intervento si è strutturato attraverso barriere comunicative, in particolare giudizio e minaccia, che hanno limitato la possibilità di un confronto dialogico. Dal punto di vista relazionale, la mia posizione one-up si è espressa in modo rigido, producendo nello studente una iniziale resistenza (risposta seccata) seguita da un ritiro comunicativo, interpretabile come passaggio verso una subordinazione annullante. Alla luce del modello di Gordon, il conflitto è stato gestito attraverso il Metodo uno, basato sull'esercizio del potere dell'insegnante, senza l'uso di messaggi-io né di ascolto attivo. Questo ha portato a trattare il comportamento come una semplice infrazione, senza esplorarne le cause. Pur garantendo il rispetto della regola, questa modalità si è rivelata poco efficace sul piano educativo, poiché ha prodotto chiusura relazionale. Sarebbe stato più funzionale utilizzare una comunicazione orientata alla relazione, ad esempio attraverso un messaggio-io e un breve ascolto dello studente. L'episodio evidenzia quindi la necessità di una maggiore consapevolezza nell'uso della comunicazione, riconoscendo il ruolo centrale della dimensione relazionale nella gestione dei conflitti.

4) Scambio comunicativo

A: (Con tono oppositivo) "Prof, non è giusto questo voto!"

I: (Con tono colloquiale) "Abbassa la voce e spiegami come mai lo pensi."

I: "Se vuoi, rivediamo insieme il compito."

A: "Va bene."

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

Lo studente attiva inizialmente una modalità oppositiva attraverso una subordinazione negativa.

L'insegnante mantiene una autorità positiva, esercitando la posizione one-up senza escalation conflittuale.

Il richiamo ad abbassare la voce rappresenta un rifiuto costruttivo, mentre la proposta di rivedere il compito costituisce una conferma attiva.

Lo scambio evolve verso una subordinazione positiva collaborativa.

Analisi secondo Gordon.

Il problema è dello studente poiché riguarda una percezione di ingiustizia da parte dello stesso e che crea un conflitto nella relazione; tuttavia, l'insegnante evita barriere comunicative e apre uno spazio di confronto.

La proposta di rivedere il compito rappresenta un tentativo di gestione cooperativa del conflitto, vicino al Metodo tre, orientato alla soluzione condivisa.

Autoriflessione.

In questo scambio la situazione è stata gestita in modo efficace, evitando l'escalation del conflitto; a questo proposito è stata adottata una postura di autorità positiva, accompagnata da apertura al dialogo. Il richiamo al comportamento è stato formulato in modo costruttivo e la proposta di revisione del compito ha favorito una soluzione condivisa, trasformando il conflitto in occasione di confronto.

5) Scambio comunicativo

I:(Con tono severo) “Durante la lezione il cellulare deve restare spento.”

A: (Seccato) “Lo stavo solo controllando.”

I: (Con tono colloquiale) “Quando lo usi mi distrai e soprattutto non ti concentri.”

A: (Comprensivo) “Ok, lo metto via.”

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

L'insegnante assume nel primo intervento attiva una autorità negativa ribadendo la norma in modo severo; mentre nel secondo si propone come autorità positiva con un rifiuto costruttivo, poiché spiega l'effetto negativo del comportamento sull'attenzione della classe con tono conciliante.

Lo studente nel primo intervento assume una posizione di subordinazione negativa, evidenziata dal tono seccato, mentre nel secondo assume una subordinazione positiva, accettando la richiesta con tono comprensivo.

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene all'insegnante, la quale nel primo intervento sembra imporre la norma in modo minaccioso, visto che il tono è severo; nel secondo intervento utilizza un messaggio-io,

esplicitando l'effetto del comportamento. Nel complesso la comunicazione favorisce alla fine responsabilizzazione e comprensione della regola.

Autoriflessione.

In questo scambio nella parte finale è stata mantenuta una coerenza tra dimensione normativa e relazionale; la regola è stata ribadita in modo chiaro, e successivamente è stato esplicitato l'effetto del comportamento attraverso un messaggio-io. Tale modalità ha favorito la comprensione della norma e la sua interiorizzazione, evitando dinamiche oppositive.

6) Scambio comunicativo

A:(Con tono formale) “Prof, possiamo spostare la verifica?”

I:(Con tono assertivo) “La data è stata fissata due settimane fa.”

A: “Prof, la prego, abbiamo troppe materie.”

I: (Comprensiva) “Vi sentite sotto pressione?”

A: “Sì.”

I: “D'accordo, possiamo ripassare insieme e anche spostare la verifica alla settimana prossima”

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

Gli studenti manifestano subordinazione positiva, poiché riconoscono il ruolo docente, ma cercano una negoziazione. L'insegnante mantiene autorità positiva, combinando inizialmente un rifiuto costruttivo con una successiva conferma attiva dei bisogni degli studenti.

La decisione finale rappresenta una mediazione relazionale che rafforza la collaborazione e la relazione educativa.

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene inizialmente agli studenti, che esprimono stress e difficoltà organizzativa.

L'insegnante utilizza ascolto attivo, quando riformula il vissuto: “vi sentite sotto pressione?”.

La soluzione condivisa richiama il Metodo tre, basato sulla cooperazione e sulla ricerca di un accordo soddisfacente per entrambe le parti.

Autoriflessione.

In questo scambio è stata adottata una gestione flessibile e negoziale della situazione; inizialmente è stata mantenuta la regola, ma successivamente è stato accolto il bisogno espresso dagli studenti attraverso un ascolto attivo. La soluzione condivisa ha contribuito a rafforzare la relazione educativa e a promuovere una partecipazione responsabile.

7) Scambio comunicativo

Discussione accesa tra studenti durante un confronto sull'attualità.

A1: (Con tono acceso) "L'Iran ha ragione, è sempre colpa dell'Occidente!"

A2: "Ma cosa dici, è una dittatura!" (voce alta) (La classe si agita.)

I: (tono fermo, voce più bassa della loro) "Fermiamoci." (Pausa.)

I: (Con tono colloquiale) "Qui non è una gara a chi urla di più. Piuttosto argomentiamo senza attaccarci."

A1: "Ma è lui"

I: "Non facciamo le vittime e parliamo uno alla volta!"

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

Gli studenti assumono una posizione one-up conflittuale reciproca, con messaggi oppositivi che si sviluppino in uno scambio di tipo simmetrico. L'insegnante interviene ripristinando la posizione one-up di autorità positiva, con un rifiuto costruttivo volto a ristabilire le regole della discussione.

Lo scambio mira a ricondurre l'interazione a una dimensione dialogica.

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene all'insegnante, poiché la discussione compromette il clima della classe.

La comunicazione è regolativa, ma non aggressiva.

Non compaiono messaggi-io né ascolto attivo, ma l'intervento ristabilisce un contesto comunicativo adeguato.

Autoriflessione.

In questo scambio la situazione è stata gestita attraverso un intervento regolativo volto a ristabilire il clima della classe. È stata adottata una postura di autorità positiva che ha permesso di interrompere la dinamica conflittuale.

8) Scambio comunicativo

I: (Con tono severo) “Non hai consegnato il lavoro di recupero.”

A: (Con tono oppositivo) “Prof, non sono riuscito a finirlo.”

I: (Con tono più accogliente) “Mi preoccupa perché quel lavoro è molto importante...”

A: “Ci provo per la prossima settimana.” (con tono conciliante)

I: “Fissiamo un giorno preciso.”

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

L'insegnante esercita autorità positiva, unendo rifiuto costruttivo (primo intervento) e conferma attiva (secondo e terzo intervento). Lo studente manifesta dapprima subordinazione negativa (il tono del primo intervento è oppositivo); poi subordinazione positiva riconoscendo la difficoltà e proponendo una soluzione.

Lo scambio mantiene una dimensione collaborativa.

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene allo studente. D'altra parte il problema sembra anche dell'insegnante, forse perché la mancata consegna interferisce con il suo lavoro; infatti l'insegnante utilizza un messaggio-io implicito (“mi preoccupa”), che comunica coinvolgimento senza colpevolizzare.

Non emergono barriere comunicative.

Autoriflessione.

In questo scambio è stata adottata una postura di sostegno, caratterizzata da attenzione e coinvolgimento. L'utilizzo di un messaggio-io ha permesso di esprimere preoccupazione senza colpevolizzare lo studente. La comunicazione ha favorito l'assunzione di responsabilità e la costruzione di una soluzione condivisa.

9) Scambio comunicativo

I: (con tono seccato) “Oggi il libro resta chiuso?”

A: (oppositivo) “Tanto non serve a niente.”

I: “Allora non lamentarti del voto.”

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

L'insegnante utilizza autorità negativa, con comunicazione ironica e svalutante.

Lo studente assume subordinazione negativa oppositiva, cui l'insegnante risponde con un'autorità negativa minacciosa

Analisi secondo Gordon.

Sono presenti barriere comunicative, tra cui sarcasmo e giudizio. La comunicazione non favorisce il dialogo né la comprensione del problema.

Il conflitto si colloca nel Metodo uno, basato sul potere dell'insegnante.

Autoriflessione.

In questo scambio è stata adottata una modalità comunicativa poco efficace, caratterizzata dal tono austero dell'insegnante. La risposta ha rappresentato una barriera comunicativa, contribuendo a chiudere il dialogo e a irrigidire la relazione. La gestione del conflitto si è configurata come centrata sul potere, con poca apertura alla comprensione del vissuto dello studente.

10) Scambio comunicativo

A: (con tono triste) “Prof. a casa è un periodo complicato.”

I: (comprensiva e con mimica dolce) “Grazie per avermelo detto.”

I: “Questo ti rende più difficile concentrarti?”

A: “Sì.”

I: “Possiamo organizzare insieme lo studio.”

Analisi con griglia sistemico-relazionale.

Lo studente assume una subordinazione positiva, esprimendo fiducia e apertura.

L'insegnante mantiene una autorità positiva, utilizzando conferma attiva e disponibilità relazionale.

La comunicazione rafforza il clima di fiducia.

Analisi secondo Gordon.

Il problema appartiene allo studente. L'insegnante utilizza un intervento vicino all'ascolto attivo, riformulando la difficoltà e mostrando accoglienza.

Non emergono barriere comunicative.

La relazione educativa diventa uno spazio di sostegno e collaborazione.

Autoriflessione.

In questo scambio è stata adottata una postura empatica e accogliente, che ha favorito l'espressione del vissuto dello studente. La comunicazione si è sviluppata in un clima di fiducia, sostenendo la relazione educativa. L'ascolto attivo ha consentito di trasformare la difficoltà personale in un'occasione di supporto e di riorganizzazione del percorso.

4.5 Le mie riflessioni sugli scambi in classe

L'analisi degli scambi comunicativi presentati consente di affermare con chiarezza come la comunicazione educativa non possa essere considerata un elemento secondario o accessorio dell'azione didattica, ma rappresenti una componente strutturale e imprescindibile della relazione educativa. Attraverso la lettura congiunta delle categorie interpretative proposte da Thomas Gordon e della prospettiva sistemico-relazionale ispirata alla scuola di Palo Alto, è stato possibile osservare come ogni interazione che si sviluppa in classe produca effetti che vanno ben oltre il contenuto immediato del messaggio. Ogni scambio comunicativo, infatti, contribuisce a definire il clima relazionale dell'aula, incide sul senso di autoefficacia degli studenti e influenza, in modo significativo, la qualità complessiva dell'esperienza scolastica.

In questa prospettiva, la comunicazione si configura come un vero e proprio dispositivo pedagogico, capace di costruire o compromettere le condizioni dell'apprendimento.

Gli scambi analizzati mostrano con evidenza come la posizione comunicativa assunta dall'insegnante possa orientare l'interazione verso esiti profondamente diversi. Quando il docente mantiene una posizione di autorità positiva, caratterizzata da chiarezza normativa, ascolto e disponibilità al dialogo, la relazione tende a evolvere verso forme di subordinazione positiva collaborativa. In tali situazioni lo studente riconosce il ruolo dell'insegnante, accetta la regola e partecipa attivamente alla costruzione del processo educativo; questo emerge in modo particolare negli scambi in cui vengono utilizzati messaggi-io, pratiche di ascolto attivo e strategie di riformulazione del vissuto dello studente.

In questi casi la comunicazione non si limita a regolare il comportamento, ma diviene uno spazio di costruzione di significati condivisi, nel quale lo studente può sentirsi riconosciuto e legittimato.

Diversamente, gli episodi nei quali la comunicazione assume un carattere più direttivo, giudicante o minaccioso mostrano come l'interazione possa rapidamente evolvere verso forme di subordinazione negativa, caratterizzate da resistenza, opposizione o ritiro comunicativo. La prospettiva di Gordon consente di interpretare tali situazioni come esiti dell'utilizzo di barriere comunicative, come il giudizio, il sarcasmo o la minaccia, che chiudono lo spazio dialogico e spostano l'attenzione dalla comprensione del problema alla gestione del potere.

Parallelamente, la lettura sistemico-relazionale evidenzia come tali modalità comunicative irrigidiscano le posizioni relazionali, trasformando lo scambio in una dinamica conflittuale o annullante; in questi casi la relazione perde la propria funzione educativa e si riduce a un'interazione regolativa priva di significato trasformativo.

Nel complesso, gli scambi analizzati mostrano come la gestione della relazione in classe richieda una costante consapevolezza comunicativa. Ogni intervento contribuisce a definire la struttura della relazione e a orientare i comportamenti degli studenti.

L'analisi degli scambi comunicativi consente dunque di cogliere come la comunicazione del docente sia, al tempo stesso, strumento regolativo, spazio relazionale e dispositivo pedagogico, attraverso la quale l'insegnante non solo trasmette conoscenze, ma contribuisce a costruire il contesto simbolico entro il quale lo studente può riconoscersi come soggetto capace di apprendere.

Questa dimensione risulta particolarmente significativa in contesti educativi complessi, come quello della IV B, nei quali la relazione educativa rappresenta spesso il principale strumento di intervento. Per studenti che hanno interiorizzato rappresentazioni negative di sé, la comunicazione del docente può diventare un fattore di ulteriore stigmatizzazione, oppure uno strumento di riconoscimento e riattivazione della motivazione.

L'analisi condotta conferma come la relazione educativa costituisca il cuore dell'esperienza didattica: la comunicazione non è un semplice mezzo, ma il luogo in cui si costruiscono significati, identità e possibilità di apprendimento. In questa prospettiva, l'insegnante è chiamato a sviluppare competenze comunicative, relazionali e riflessive che gli consentano di abitare la complessità dell'esperienza educativa.

Educare, dunque, significa entrare in relazione, assumendo la responsabilità di contribuire alla crescita dell'altro. Significa costruire spazi nei quali lo studente possa sentirsi riconosciuto, sostenuto e accompagnato. E significa, soprattutto, interrogarsi continuamente sul proprio modo di essere nella relazione, nella consapevolezza che ogni gesto, ogni parola e ogni silenzio contribuiscono a definire la qualità dell'esperienza educativa.

Considerazioni conclusive

L'analisi degli scambi comunicativi e delle dinamiche relazionali emerse nel corso dell'esperienza didattica consente di evidenziare con particolare chiarezza un aspetto centrale: l'efficacia della relazione educativa non può essere lasciata alla spontaneità, né tantomeno affidata esclusivamente all'intuizione personale del docente, ma richiede un costante lavoro di consapevolezza, autoanalisi e acquisizione di competenze teorico-pratiche. In assenza di un esercizio intenzionale di riflessività, infatti, risulta difficile per l'insegnante orientare il proprio agire verso una relazione educativa che incarni realmente quelle caratteristiche che gli autori di riferimento individuano come fondamentali, quali la cura, il dialogo, l'empatia, l'accoglienza e l'autenticità.

In tale prospettiva, la riflessività non si configura come un momento accessorio, marginale o successivo rispetto all'azione didattica, ma come una dimensione costitutiva e intrinseca della professionalità docente. Come sottolinea Donald Schön, il professionista riflessivo è colui che è in grado di interrogare costantemente il proprio operato, riflettendo sia sull'azione sia nel corso dell'azione stessa (Schön, 1983, pp. 68-69). Trasposta nel contesto educativo, questa prospettiva implica non soltanto la capacità di osservare ciò che accade in classe, ma anche la disponibilità a interrogarsi quotidianamente sulla qualità della propria relazione con gli studenti: chiedersi se si è stati capaci di ascoltare, comprendere e sostenere significa assumere una postura professionale orientata alla crescita continua.

In questa direzione, l'autoanalisi degli scambi comunicativi non rappresenta soltanto uno strumento di valutazione, ma un vero e proprio dispositivo formativo. Essa consente di rendere visibili dinamiche che altrimenti resterebbero implicite, permettendo al docente di riconoscere eventuali rigidità comunicative, di individuare barriere relazionali e di sperimentare modalità alternative più efficaci. Proprio per questo, la riflessione sistematica sulla propria pratica si configura come una condizione indispensabile per costruire relazioni educative autentiche e consapevoli.

Trasposta nel contesto educativo, questa prospettiva implica la capacità, da parte dell'insegnante, di osservare non soltanto ciò che accade in classe, ma anche il proprio modo di porsi nella relazione; ciò significa prestare attenzione al tono della voce, alle parole utilizzate, alla propria regolazione emotiva, alle conseguenti reazioni emotive che possono emergere, nonché alle modalità attraverso cui viene gestito il conflitto. A questo si aggiunge la necessità, quasi quotidiana, di riuscire a leggere le reazioni degli studenti non come attacchi personali, ma come espressione di una difficoltà relazionale che si colloca all'interno di una fase esistenziale caratterizzata da una maturazione ancora incompleta. Si rende dunque necessario un lavoro continuo di autoriflessione, indispensabile per evitare di etichettare lo studente e, di conseguenza, per non assumere atteggiamenti e comportamenti che finiscono per allontanarsi dalla dimensione educativa ideale.

Tale consapevolezza appare ancora più necessaria se si considera la natura profondamente intrecciata dei concetti di cura e dialogo, che, come mette in evidenza Luigina Mortari, non può essere intesa come un generico atteggiamento di attenzione, ma deve essere concepita come una pratica situata, capace di rispondere in modo sensibile e responsivo ai bisogni dell'altro (Mortari, 2021, p. 92). Una simile pratica, tuttavia, non può realizzarsi pienamente in assenza di un'autentica dimensione dialogica. Il dialogo, infatti, rappresenta lo spazio concreto entro il quale la cura prende forma, rendendo possibile l'incontro tra docente e studente e offrendo alla relazione educativa una struttura realmente significativa.

All'interno di questo intreccio, l'empatia assume un ruolo decisivo, configurandosi come il dispositivo relazionale che consente di accedere al mondo dell'altro, cogliendone i vissuti senza sovrapporvi i propri. Come evidenzia Carl Rogers, la comprensione empatica costituisce una condizione fondamentale affinché lo studente possa sentirsi realmente riconosciuto e accolto (Rogers, 1951, pp. 85-90). In questa prospettiva, l'accoglienza non può essere ridotta a una semplice disponibilità formale, ma implica la sospensione del giudizio e il riconoscimento del valore della persona indipendentemente dalle sue prestazioni scolastiche.

Questi elementi trovano la loro sintesi nel concetto di autenticità, o congruenza, che rappresenta uno dei nuclei centrali dell'approccio rogersiano. L'autenticità del docente si manifesta nella coerenza tra ciò che egli pensa, ciò che prova e ciò che comunica; tale coerenza costituisce la condizione necessaria affinché la relazione educativa possa essere percepita dagli studenti come credibile e affidabile. In assenza di congruenza, infatti, anche le pratiche comunicative più strutturate rischiano di perdere la loro efficacia, poiché possono essere avvertite come artificiose, costruite o non autentiche.

L'intreccio tra cura, dialogo, empatia, accoglienza e autenticità mette dunque in luce come la relazione educativa non sia il semplice risultato dell'applicazione di singole tecniche, ma l'espressione di una postura complessiva del docente, che deve essere costantemente costruita, monitorata e rielaborata attraverso la riflessione sulla propria pratica. In questo senso, l'autoanalisi degli scambi comunicativi, come quella proposta nel presente capitolo, si configura come uno strumento fondamentale, poiché consente di rendere visibili dinamiche che altrimenti resterebbero implicite e, proprio per questo, difficilmente governabili in modo consapevole. Essa permette inoltre di orientare con maggiore lucidità l'azione educativa, rendendola più coerente con i principi pedagogici assunti come riferimento.

Alla luce di tali considerazioni, appare evidente come la formazione dell'insegnante non possa limitarsi all'acquisizione di competenze disciplinari e metodologiche, ma debba necessariamente includere strumenti specifici per l'analisi delle dinamiche relazionali e comunicative. In questa

direzione, risulta auspicabile lo sviluppo di ulteriori ricerche e approfondimenti volti a individuare dispositivi operativi capaci di aiutare i docenti ad acquisire una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti prodotti dalle proprie modalità comunicative.

Tali strumenti potrebbero favorire non soltanto una più elevata efficacia didattica, ma anche la costruzione di contesti educativi maggiormente inclusivi e significativi, all'interno dei quali la relazione possa diventare realmente il fulcro del processo di apprendimento. In un'epoca in cui la complessità dei contesti scolastici richiede competenze sempre più articolate, la capacità di leggere, comprendere e orientare le dinamiche relazionali si configura pertanto come una dimensione imprescindibile della professionalità docente.

Bibliografia e testi consultati

- Aglieri, M. (2023). "L'eredità pedagogica di Paulo Freire". In Simeone, D. (a cura di), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 75-96.
- Bellingreri, A. (2006). "Il ruolo dell'empatia nella relazione educativa", *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 86-109.
- Bellingreri, A. (2013). "Il metodo educativo «centrato sull'empatia»", *Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), pp. 7-18.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder (CO): Paradigm Publishers.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Santarcangelo di Romagna: Apogeo/Maggioli.
- Brown, B. (2012). *Daring Greatly*, trad. it. *Osare in grande. Come il coraggio della vulnerabilità trasforma la nostra vita in famiglia, in amore e sul posto di lavoro*, Milano: Ultra, 2013.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2012). "Il dono nella relazione educativa e nella formazione di sé: tre noterelle", *Studi sulla Formazione*, 15(1), pp. 241-242.
- Cambi, F. (2021). "Relazione educativa e ruolo del dialogo". In Mariani, A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma: Carocci, pp. 61-73.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2021). *Being Gifted in School: An Introduction to Development, Guidance, and Teaching*, London: Routledge.
- Corchia, L. (2005). "Gli assiomi della Pragmatica della comunicazione umana", *The Lab's Quarterly*, 7(3), pp. 1-17.
- Gambini, P. (2007). *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, Milano: FrancoAngeli.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*, trad. it. *Insegnanti efficaci*, Firenze: Giunti, 1977.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London: Routledge.

- Hawking, S. (2013). *My Brief History*, London: Bantam Press.
- Iacono, A. L. (a cura di) (2017). *Psicoterapia umanistica: l'anima del corpo*, Milano: FrancoAngeli.
- Kraupl Taylor, F. (1969). "Book review: Pragmatics of Human Communication", *The British Journal of Psychiatry*.
- Liao, F. (2025). "Integrating Carl Rogers' person-centred approach for holistic education", *MedEdPublish*.
- Lumbelli, L. (1974). *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al "ruolo" in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, A. (a cura di) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma: Carocci.
- Mastropaolo, M., & Parsi, M. R. (2014). *Manifesto della psicologia umanistica ed esistenziale. Guida alla scelta di un percorso terapeutico*, Milano: FrancoAngeli.
- Mayeroff, M. (1990). *On Caring*, New York: Harper Perennial.
- Margherita, G. V. (2010). "La relazione educativa da un vertice gruppale", in *Tema: la relazione educativa*, pp. 243-266.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2017). "Educatori e lavoro di cura", *Pedagogia Oggi*, XV (2), pp. 91-106.
- Mortari, L. (2021). "I modi della cura educativa". In Mariani, A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma: Carocci, pp. 29-49.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). "Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica", *Studi sulla Formazione*, 23(1), pp. 301-318.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2023). "Dare voce a educatori ed educatrici per valutare l'implementazione del progetto". In Suligoi, B., Salfa, M. C., Chinelli, A., Tavošchi, L. (a cura di), *Educare alla sessualità nelle scuole italiane: l'esperienza di un progetto tra analisi dell'evidenza, implementazione e valutazione*, Roma: Istituto Superiore di Sanità, pp. 85-112.
- Nardone, R. (2022). "Adolescenti: ciascuno cresce solo se sognato", *Scuola Ticinese*, 51(344), pp. 35-41.

- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*, trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, Molfetta (BA): Edizioni La Meridiana, 2007.
- Rogers, C. R. (1973). *Freedom to Learn*, trad. it. *Libertà nell'apprendimento*, Firenze: Giunti Barbèra, 1973.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*, trad. it. *Emilio o dell'educazione*, Milano: BUR, 2009.
- Ruf, D. L., & Valley, G. (2003). "Use of the SB5 in the assessment of high abilities", *Assessment Service Bulletin*, 3, pp. 1-26.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*, trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo, 1993.
- Trapanese, G. (1993). *Interazione nella prospettiva sistemica*. *Interazioni*, 2, 147-150.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*, trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio, 1971.
- Zanetti, M. A. (2016). "Una doppia difficoltà in classe: i bambini ad alto potenziale", *Journal of Applied Radical Behavior Analysis*, pp. 16-21.